

Univerzita Palackého v Olomouci

Katedra psychologie Filozofické fakulty

**N které osobnostní charakteristiky žáků 5. tříd v
tradičních a alternativních školách**

**Some personal characteristics of the 5th grade pupils at
standard and alternative schools.**



Diplomová práce

Autor: **Bc. Pavlína Prokschová**

Vedoucí práce: **PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.**

Olomouc 2013

Místop ísefn prohlá-ují, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma:

šN které osobnostní charakteristiky flák 5. t íd v tradi ních a alternativních -koláchõ
vypracovala samostatn pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla
jsem v-echny poufité podklady a literaturu.

V Olomouci 31. 3. 2013

í í í í í í í í í í .

Dovoluji si touto cestou pod kovat PhDr. Eleono e Smékalové, Ph.D. za její odborné
vedení, cenné rady a vst ícnost p í zpracování diplomové práce.

OBSAH

| | |
|---|----|
| ÚVOD | 5 |
| I. TEORETICKÁ ČÁST | 7 |
| 1. TRADIČNÍ PŘÍKLADY..... | 7 |
| 1.1 Tradiční hračky a její kritika..... | 8 |
| 1.2 Výběr hraček | 9 |
| 1.3 Základní vzdělávání | 10 |
| 2. ALTERNATIVNÍ PŘÍKLADY..... | 10 |
| 2.1 Pojem š alternativní vzdělávání | 10 |
| 2.2 Funkce alternativní hračky | 11 |
| 3. SROVNÁNÍ MONTESSORI A KLASICKÝCH PŘÍKLADŮ..... | 12 |
| 3.1 Montessori hračky | 12 |
| 3.2 Klasická hračky | 16 |
| 4. MONTESSORI PEDAGOGIKA | 18 |
| 4.1 Základní principy a metody Marie Montessori | 19 |
| 4.2 Osobnost učitele v pedagogice Marie Montessori..... | 21 |
| 5. PSYCHICKÉ CHARAKTERISTIKY DĚTÍ MLADŠÍHO PŘÍKLADNÍHO VĚKU... 23 | |
| 5.1 Sebepojetí a sebehodnocení dítěte | 24 |
| 5.2 Tvůrčíost | 26 |
| 5.3 Postoj dítěte ke hračkám..... | 29 |
| 6. VLIV PŘÍKLADNÍHO PROSTŘEDÍ NA OSOBNOST DĚTÍ | 29 |
| 6.1 Klimate prostředí..... | 29 |
| 6.2 Učitel | 30 |
| 6.2.1 Učitel a jeho úloha v šMontessori zařízení..... | 31 |

| | |
|---|----|
| 6.3 Klíma –koly | 32 |
| 7. VÝZKUMY POROVNÁVAJÍCÍ TRADI NÍ A ALTERNATIVNÍ TĚKOLY | 33 |
| II. VÝZKUMNÁ ÁST | 35 |
| 8. VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE PRÁCE A STANOVENÍ HYPOTÉZ..... | 35 |
| 8.1. Výzkumné cíle..... | 35 |
| 8.2 Hypotézy | 35 |
| 8.2.1 Zpracování a analýza dat | 36 |
| 8.3 Charakteristika výb rového souboru základní –koly a –koly Montessori..... | 37 |
| 8.4 Pr b h a organizace výzkumu | 38 |
| 8.5 Etika výzkumu..... | 39 |
| 9. POPIS ZVOLENÉHO METODOLOGICKÉHO RÁMCE A METOD | 39 |
| 9. 1 Metody získávání dat..... | 40 |
| 9.1.1 Dotazník sebepojetí na základ –kolní úsp –nosti d tí SPAS | 40 |
| 9.1.2 Torranceho figurální test tvo ivého my-lení | 41 |
| 9.1.3 Dotazník postoj flák ke –kole | 42 |
| 10. 1 Výsledky výkonu v Torranceho figurálním testu tvo ivého my-lení..... | 44 |
| 10. 2 Výsledky dotazníku sebepojetí –kolní úsp –nosti d tí SPAS..... | 51 |
| 11. OV ENÍ PLATNOSTI HYPOTÉZ | 54 |
| DISKUSE..... | 56 |
| ZÁV R..... | 61 |
| SOUHRN | 63 |
| SEZNAM POUÍTÝCH ZDROJ A LITERATURY..... | 67 |
| SEZNAM P ÍLOH..... | 70 |

ÚVOD

Tématem mé diplomové práce jsou osobnostní charakteristiky u dětí mladšího školního věku v tradičních a Montessori školách. Tématem Montessori pedagogiky jsem se zabývala již ve své bakalářské práci. Zde se nejedná přímo o její rozdílnou podobu vzhledem k tomu, že mě jím zájem a celá práce se vztahovala k dětem předškolního věku. Oproti bakalářské práci se zcela nově věnuji dětem mladšího školního věku v souvislostech alternativního a tradičního vzdělávání.

Cílem mé práce je shrnout poznatky o tradičním a alternativním vzděláváním, jaké jsou mezi nimi rozdíly a najít případné odlišnosti, týkající se některých osobnostních charakteristik a postojů k dětem.

Vývoj společnosti odjakživa doprovázejí změny. Stejně tak i ve vývoji vzdělávání dochází ke změnám a inovacím. Pedagogická i psychologická teorie a výzkum se snaží tyto změny objasňovat a určit, zda jsou užitečné nebo perspektivní (Průcha, 2004).

Po roce 1989, kdy se v České republice začaly tvořit podmínky pro rozvoj alternativního školství, se tímto tématem začalo zabývat již více autorů. Přesto ovšem není ve společnosti stále dostatečně informována o možnostech alternativního vzdělávání. Právě Montessori pedagogika patří mezi dobré alternativy nejen ve světě, ale i u nás. Je to pedagogika vhodná jak pro děti s postižením, tak pro celou intaktní společnost. Její uplatnění a objasnění jejích hlavních pilířů může být jediným řešením. V posledních letech vzniká stále více knih českých autorů s Montessori problematikou, ale převládají knihy od Marie Montessori, bylo do češtiny přeloženo velice málo. Ještě méně autorů se pak zabývá správným výběrem školky pro dítě. Rodiče nejsou vždy dobře informováni o tom, jaké druhy škol mají pro své děti k dispozici. Každému dítěti může vyhovovat jiný druh školky i výuky a tak rodič stojí před nelehkým rozhodnutím, která ze škol je pro jeho dítěta pravá.

Škola působí na mnoho dětí jako místo stresující, zážitky ze školky způsobují silnou únavu, napětí, strach. Týká se to dokonce i dětí, kteří mají vynikající prospěch a o kterých nelze tvrdit, že by jim zvládnutí učiva působilo potíže. Přesto prožívají negativní navrátnost školky, vyučovací proces, postup některých učitelů je neurotizuje. Takové situace pak nejen

ovlivují jejich učení, ale snižují celkovou jejich výkonnost a úspěšnost, takže je nižší, než by jejich psychickým předpokladům odpovídalo. V současné době je hlavním kritériem výkon a úspěch a kritériem obojího je známka. Zapomíná se však na citový a sociální vývoj dítěte, na rozvíjení jejich samostatnosti, tvořivosti, nadání a talentu (Gajdošová, Herényiová, 2006). Zakladatelé alternativních škol si tyto aspekty školy uváděli již na počátku 20. století a reagovali na ně zakládáním škol, které se měly co nejvíce odlišit. Škola by měla být místem, kde dítě dostává možnost rozvinout svou osobnost. Od alternativních škol si autoři slibovali efektivnější způsob učitelského a hlavně rozvoje jiných než jen kognitivních stránek osobnosti. Chtěli, aby se děti cítily dobře a učení je bavilo.

Diplomová práce je členěna na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá tradičním školstvím a alternativním vzdáváním. Zabývá se jejich srovnáním a snaží se popsat rozdíly mezi tradiční školou a Montessori školou. Zmíní uje psychické charakteristiky mladšího školního věku a dotýká se vlivu školního prostředí na osobnost dítěte. Zabývá se také propojením pedagogiky s psychologií a výzkumy spojenými s touto tematikou.

Praktická část odhalí, co jsme jako účastníci výzkumného týmu zjistili. Především bude hovořit o rozdílech dětí 4. a 5. třídy Montessori a tradičních škol, a to v oblasti tvořivosti, sebepojetí a postojů dítěte ke škole. V této části magisterské diplomové práce dojde také k analýze získaných dat a jejich interpretaci. Následuje diskuze o celé problematice, závěr, který stručně shrne všechny zjištěné poznatky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Tradiční školství

Standardní školy jsou takové, kde se uplatňuje frontální způsob vyučování, který můžeme charakterizovat jako šířící tradiční způsob vyučování, v němž učitel pracuje hromadně se všemi žáky ve stejné jedné společné formě, se stejným obsahem a intenzitou. Tomu odpovídá také uspořádání prostoru třídy. (Průcha, 2009)

Zelina (1993) používá místo pojmu standardní škola pojem škola tradiční a uvádí její systémové znaky. Tradiční školou myslí španělskou -reproduktivní školu s autoritativním postavením učitele, relativně stálou organizací vyučovacích hodin, pevnými osnovami a učebními plány, strukturou školního roku a způsobem řízení školy a edukativního procesu. (Zelina, 1993)

Podle Václavíka (1997) je tradiční výuka takovou metodou školní práce, kterou známe jako běžnou a dlouhodobě zafixovanou. Tradice sama o sobě může být zrovna tak dobrá jako špatná. Ve třídě jsou tedy školních stolků nebo lavic, kde žáci sedí po dvou. Učitel stojí nebo sedí za katedrou vpředu a vykládá látku, procvičuje, zkouší. Vyučovací hodiny po sobě následují tak, jak jsou rozepsané rozvrhem. Jejich poměrně krátkou a jednotvárnou délkou ohraničuje zvonek. (Václavík, 1997)

I mezi tradičními školami najdeme rozdíly. V současném základním školství České republiky prochází změnou obsahu i rozsahu. Řeší tvůrčí učitelé na školách, přistoupili k práci buď s vlastními nápady, nebo se inspirovali zahraničními zkušenostmi, a prosadili uvnitř školy změny práce a intenzity (Rýdl, 1993). V devadesátých letech minulého století hledalo vlastní cestu velmi mnoho pedagogů. Podávali žádosti na ministerstvo školství, aby jim bylo dovoleno učinit svoji změnu (Trunda, 2006). V roce 2005 si v rámci reformy školství vypracovala vzdělávací program, který samozřejmě nevybojoval z rámcového vzdělávacího programu. Podle těchto školních vzdělávacích programů se začalo ve školách učít od 1. září 2007. Program byl upraven podle priorit a možností konkrétních škol. Jeho obsahem jsou základní informace o škole a o tom, jaké priority v oblasti vzdělávání si vytyčila. Rodiče z programu mohou poznat, na co škola klade důraz a jaké jsou její vyučovací postupy. Součástí programu je i kapitola o

hodnocení fláka, kde je jasně definováno, co u žitel na flákově hodnotí a jaké nástroje a formy k tomu používá.

1.1 Tradiční škola a její kritika

System vzdělávání, uplatňovaný ve školách běžného typu, je často kritizován, a to v tiché práve v kontrastu se školami alternativními. Je potěba si však uvědomit, že ne pro všechny standardní školy platí celá řada negativně vymezujícího pojetí.

Podle Trundy (2006) se přeměrná nebo podprůměrná škola nestane skvělou, jedinečnou a všemi rodiči a žáky opovíchanou prostě tím, že se přidá k reformě a sepíše vlastní výukový plán (TVP). Přesto se v nich v některých případech školy pokoušely změnit své vnitřní klima právě jen formálním plněním tohoto úkolu - sepsáním papíru TVP. Pro jiné školy se zavedení reformy stalo problémitostí, jak legalizovat své šetrné tradice z doby výuky.

Standardní školy jsou takové, které svými charakteristikami reprezentují určitou normu, standard, předepsanou a očekávanou úroveň (Prucha, 1994).

Podle Rýdla (1999) má tradiční forma školy tyto znaky:

- É Výuka probíhá podle pevného rozvrhu hodin a jednotné organizace dne
- É U žitel má monopol na pravdu, kterou předává žákům
- É Žák plní uložené úkoly dle zadání
- É Důraz na pamětní učení a vnější motivaci
- É Důraz na selektivní výkonovou soutěživost
- É Vzdělávání je omezeno prostorem třídy
- É Menší důraz je kladen na tvořivost a iniciativu u žitel a žáků

Škola je sociální instituce, která má za cíl zajištění řízené a systematické edukace. Škola

má určité specifické funkce, mezi které patří (Pracha, 2005):

É škola je instituce působící k celkovému rozvoji jednotlivce

É škola je ochranné zařízení, protože vede mládež k hodnotám a ideálům, které jsou ve společnosti zastíněny špatnými příklady dospělých

É škola je formovatelem lidských bytostí podle určitých norem a hodnot

É škola je nástrojem sociální politiky (připravuje mladé lidi na jejich fungování na trhu práce)

Instituce školy je zároveň součástí životního prostředí dítěte, je to místo, kde dítě vyrůstá a vyvíjí se. Škola se také neustále vyvíjí, ale edukace na druhé straně nese v sobě tradiční hodnoty a tradici mnohého, co vzniklo již před staletími a dnes by se mohlo stát brzdou dalšího vývoje, pokud neprojde kritickým zhodnocením.

Kritikové často říkají, že jsou naše školy konzervativní, především co se obsahu týká. Kritizují se i metody a formy školní edukace. V důsledku toho existují snahy změnit současnou školu a vytvářet nové koncepce. Příkladem nové formy aktivní výuky je zejména projektová výuka. Některí odborníci velmi spoléhají na nové didaktické technologie, interaktivní tabule a multimediální prostředí.

Všechny tyto snahy o zlepšení současných škol vycházejí z předpokladu, že dnešní škola musí být změněna, protože nevyhovuje požadavkům kladeným na vzdělávání současnou společností (Pracha, 2005).

1.2 Výběr škol

Všichni z nás jsme už někdy uvažovali o tom, zda škola, kterou jsme dříve absolvovali, nebo škola, do níž docházíme nyní, je správná, špatná, nebo naopak vynikající. Pokud se rodiče rozhodují, která škola je pro jejich dítě správná, neměli by se bát jednotlivé typy škol navštívit a o těchto školách se detailněji informovat.

Rýdl (1993) má určitá doporučení, o co by se mohl rodič zajímat, pokud vybírají pro své dítě školu:

- É Kvalita učitelů
- É Vybavenost třídy a školy vůbec
- É Bezpečnost dopravy blízko školy
- É Jasnost koncepce školy
- É Otevřenost ve spolupráci s rodiči

1.3 Základní vzdělávání

První stupeň základního vzdělávání je z hlediska vývoje žáka velmi významným a didakticky specifickým stupněm vzdělávání. Zprostředkovává žákům především přechod z režimů volného a příznivého rodinného života a předškolního vzdělávání do systematického povinného vzdělávání. Vstup do základního vzdělávání patří k nejnáročnějším obdobím, s nimiž se musí člověk ve svém životě vyrovnávat. Přináší časové a režimové změny, jiný a pravidelnější způsob práce, nové prostředí, lidi a vztahy, změny ve stravovacím, pitném i pohybovém režimu. Proto by měl 1. stupeň základního vzdělávání více než dosud respektovat plynulé potřeby žáka, individuální úroveň jejich zrání a učení a připisovat tomu učební program. (Tymoník, 2005)

2. Alternativní školy

2.1 Pojem š alternativní vzdělání

Alter znamená jiný, druhý, a to nikoli ve smyslu podí nebo významu, ale na výběr.

Za alternativní školy považujeme všechny, které se nějakým způsobem odlišují od hlavního proudu tradičních (tj. standardních, běžných, převládajících) škol daného vzdělávacího systému. Přitom nezáleží, jakého má škola zřizovatele, tj. zda jde o školu soukromou, církevní nebo veřejnou. Odlišnost alternativních škol se může projevit tím, že jinak

- É organizuje výuku nebo –kolní flivot d tí
- É realizuje kurikulární programy (má jiný obsah nebo cíl vzd lávání i obojí)
- É nastavuje parametry eduka ního prost edí (nap . e–í nestandardn architekturu u eben nebo jinak realizuje komunikaci mezi u iteli a fláky)
- É hodnotí výkony flák (nap . slovní formou)
- É realizuje vztahy mezi –kolou a rodi i, –kolou a místní komunitou aj. (Pr cha, 2004)

Za alternativní –kolu m fleme tedy považovat kařdrou, která se vyzna uje n jakým pedagogickým specifíkem. Toto specifikum je natolik významné, flé ji odli–uje od tradi ních a b flných –kol.

Alternativní výchova a vyu ování se ásto p irovnává k pojm m jako volné, otev ené, nezávislé, netradi ní vyu ování. Obecn bych ekla, flé alternativní vyu ování je p ístup, který nabízí alternativu k tradi nímu a institucionálnímu vyu ování nebo odmítá koncepci formálního vyu ování, jako nap íklad formální kurikula a formální metody výuky. Alternativa slouflí k odstran ní tradi ních nedostatk b flných –kol a dává mořnosti pracovat se fláky podle nových postup .

2.2 Funkce alternativní –koly

Alternativní vzd lávání neboli alternativní –koly podle Jana Pr chy (2004) plní t í funkce, které blíflé vysv tlují samotný pojem t chto –kol. Jsou to:

1. funkce kompenza ní ó alternativní –koly vznikají, aby nahradily ur íté nedostatky státních –kol, neboli uspokojují ty pot eby, které nemohou být uspokojeny b flnými tradi ními –kolami;
2. funkce diverzifika ní ó alternativní –koly vznikají, aby zajistily nezbytnou pluralitu vzd lávání a p ípadnou mořnost volby vzd lavicího systému;
3. funkce inova ní ó alternativní –koly vytvá ejí prostor, ve kterém se realizuje experimentování a r zné inovace v edukaci. Jde o inovace jak v obsahu vzd lávání, tak i v

metodách, formách a organizaci vzdělávání a výchovy. Tato funkce alternativních škol je nejdůležitější.

Společným rysem alternativních škol (jako jsou školy montessoriovská, waldorfská, jenská, freinetovská, daltonský plán, winnetská soustava a moderní alternativní školy) je důraz na rovné postavení mezi učitelem a žákem, rozvoj tvořivosti a samostatnosti, důraz na to, aby žák nese odpovědnost za své jednání, využití netradičních a nestereotypních metod a forem vyučování, celý systém výchovně vzdělávací práce vychází z prozkoumaných potřeb žáků a jejich zkušeností.

3. Srovnání Montessori a klasických škol

Pojednáme o základních podobnostech a odlišnostech Montessori systému vzdělávání od škol tradičních. Nejprve se zamyslíme nad institucemi Montessori, poté přejdeme ke školám klasickým. Nakonec tyto metody porovnáme navzájem i srovnáme s vlastními zkušenostmi.

3.1 Montessori školy

Výchovný systém Marie Montessori je založen na odlišném pohledu na dítě, které je chápáno jako aktivní bytost, která umí samostatně budovat svoji individuální osobnost, jestliže má k dispozici pedagogicky připravené prostředí. Do systému patří vychovatel, který dítě pomáhá v jeho snaze po nezávislosti, vlivá se do jeho světa a kultury (Svobodová, Javová, 1996). Systém Montessori se uplatňuje v mateřských školách, základních školách a někdy se principy uplatňují i na středních školách (Zelina, 2000). V současné době je provozováno podle této metody i několik mateřských a rodinných center.

Metoda Montessori se v mnohém liší od tradičního školství. Z odlišností bychom měli zmínit například zastoupení různých věkových skupin v rámci jedné třídy s předpokladem učení se jeden od druhého a vzhlížení ke starším dětem jako modelům pro vlastní chování. Také dovednosti, které děti v průběhu školního roku získávají, kompetence a zodpovědnost, které s sebou školní docházka, vyučování a učení automaticky přináší, má podobit na mladší studenty motivovaní. Děti jsou inspirovány učení se těmi a požitání a v práci s velkými materiály. Starší děti se stávají vzorem pro mladší a jsou tak podporovány ve

vyvinutí vlastních kvalit a sebev domí. Inspirovat se ovšem musí umět, pro učitele je to zásadní dovednost.

V tomto prostředí se klade důraz na respekt jak jednoho ke druhému, tak k materiálům a vybavení třídy v obecně. Ideálně, děti si mají pomáhat a zacházet s věcmi opatrně. Ve funkčním Montessori prostředí neexistuje prostor pro akty fyzického násilí mezi dětmi. Důraz je kladen na pocit bezpečí dětí ve třídě, kam se rády vrací. Zároveň je zde místo pro přijetí individuálních odlišností jednotlivých dětí, kdy se děti také učí fungovat ve skupině, uvdomují si své pozice a vnímají své kamarády i samy sebe v nové hierarchii a dynamice.

děti zde velmi často testují hranice. Proto je velmi důležité být jako učitel důsledný a tyto hranice jim pevně vytyčit, a sice pro jejich pocit bezpečí. Dá se to přirovnat k pohledu na oceán. Pro děti je flórovot jako oceán, pokud se však rozhlíží okolo sebe, oceán se zdá být nekonečný, což je ve své podstatě velmi ohrožující. Proto je zásadně důležité jim pevné hranice poskytnout jako pobřeží, na kterém se mohou pevně postavit a cítit se sebejistě.

S tím souvisí také pevná, ale rozumná pravidla, se kterými děti souhlasí, nebo nejlépe, na která si samy přijdou v průběhu pravidelných diskuzí. Toto vyžaduje ze strany učitele značnou otevřenost a ochotu se neustále učít efektivně tyto pevné hranice poskytnout, aby se děti cítily bezpečně.

Montessori také hovoří o procesu normalizace třídy (Montessori, 1995). Postupný vývoj k normalizované třídě by mohl být přirovnán k různým stádiím skupinové psychoterapie, která po sobě následují, jako například stadium orientace a závislosti, konflikt a protest, následuje vývoj koheze a kooperace a nakonec cílev domácnost (Kratochvíl, 2009). Nejdříve děti přicházejí do třídy a nikdy se nedá předpovídat, jaká vznikne dynamika. To záleží z velké míry právě na proměnné osobnosti jednotlivých dětí.

Po úvodní nejistotě, kdy se děti orientují a vytvářejí si vztahy mezi sebou navzájem, ale také s učiteli, jsou na učitelích možná závislí, než získají autonomii a dokážou se osamostatnit s pocitem bezpečí ve svém prostředí, kde se cítí dobře. Setkáváme se pak s různými protesty a konflikty, které se pokoují dít kolektivně – pokud možno kooperativně, následně z tohoto vyplyne koheze třídy jako koheze, která se radostně učí

prostřednictvím materiálů, které děti zajímají, a které učitel upravuje na základě svého pozorování. To by se dalo tedy označit za normalizovanou tichou. Ne vždy se to však efektivně podaří, učitel musí vědět, jak na to.

V tradičním pohledu tato role učitele vyžaduje značnou angažovanost, flexibilitu, otevřenost a další žádoucí vlastnosti. Mnohdy je také nutná podpora týmu, což může být někdy vzhledem k okolnostem snadnější než samotné. Je velmi žádoucí mít například zkušenější kolegy, které je možné otevřeně požádat o radu. To vše, jak jsme již naznačili, nemusí být nutně v klasickém vzdělávacím systému z různých důvodů (většinou finančních) možné, a pokud jsme přesvědčeni, že i zde se nacházejí výborní učitelé s vlastními alternativními přístupy k výuce. Jsou pro svou profesi zapálení a stejně tak dokáží nadchnout a motivovat děti, a to nezávisle na skutečnosti, že jde o tradiční metodu a děti po vyučovací době sedí na lavicích.

Montessori metoda však nemusí být vhodná pro všechny typy dětí, které děti mohou mít problém s tím, že pokud se hranice nastavují pevně, je pro ně volnost výběru a svoboda pohybu i přesto značně nesnesitelná, obzvláště pokud doma převládá velmi volná výchova bez hranic. Je potěšující, že to lze u domovů a také mít na paměti, že takoví žáci budou pravděpodobně nejvíce benefitovat z klasického přístupu ve vzdělávání, kde je jejich pozice striktně daná, stejně tak jako autorita učitele.

Pro děti má v Montessori systému vzdělávání za příznivých okolností fungovat motivování sebe sama. Jedná se o vyvinutí spolehlivosti se na vlastní úsudek a vnitřní uspokojení z vykonaného, na rozdíl od závislosti na autoritách a vnějším ocenění učitelem v ústřední podobě prostřednictvím známek. Proto zde ohodnocení akademické úspěšnosti neprobíhá na ústředním základě. Rovněž učební proces se zaměřuje na dítě celkově jako na jedinou individualitu.

Další odlišností v Montessori systému vzdělávání jsou v každém rozdílní jedinci, což je ústřední pro učení prostřednictvím pozorování. Ve třídě se odehrává také tzv. horizontální učení pomocí interakcí s druhými, materiály nebo učitelem, ale také učení nepřímé, kdy se studenti učí svým vlastním tempem a mají svobodu dokončit projekt podle své vlastní hloubky zájmu a nadšení (Dresser, 2001).

Třída celkově je vnímána jako místo, kde se děti mají cítit jako doma. Dále se jedná o zdroj inspirace, o místo, ve kterém se děti mohou volně pohybovat podle své přirozenosti a potřeby, ale opět pouze v rámci určitých hranic. Je kladen důraz na pomalou chůzi, na cokoliv se musí děti sledně dbát a proto, aby bylo dosaženo úspěšně normalizované tělady, ve které se děti potichu a se zájmem vnují přímě nebo nepřímě uenění. Dalšími důvodem k chození je uvdomnění si vlastního těla, jeho pozice v prostoru a prevence proti zranění, kdy děti v běhu mohou do sebe i jeden do druhého nechtěně narazit.

Znalosti jsou získávány prostřednictvím používání konkrétních materiálů, v deskách vyrobených k podpoře konkrétního myšlení, které posléze vede zároveň se zráním člověka k procesu abstrakce, testování je zahrnuto v metodě jako třetí krok v tzv. třístupové lekci. To znamená, že nejdříve se dítěti nějaký předmět pojmenuje (části předmětu dva pro potěbnou diferenciaci), posléze se učitel zeptá, zda mu může dítě ukázat například písmenko *p*. Ve třetí fázi potom dojde na otázku: „Co to je?“ Tato závěrečná otázka je nejvíce abstraktní a učitel zároveň dítěti na základě předchozího pojmenování a opakování snadněji zapamatování dotazovaného. Tato metoda se používá, když je chlapec připraven a je patrný zájem o daný objekt uenění. Pokud je student testován, jedná se o cílené opravování vlastních chyb, dítě dostane možnost být vlastním pánem a má své uenění pod kontrolou. To dodává dítěti pocit kompetence (Dresser, 2001).

Další proměnou v pedagogice Montessori, stejně tak jako ve školách tradičních, je samotná osobnost učitele, přímě učitel zde není autoritou, ale spíše pomocníkem a přímě jakousi spojnicí mezi dětmi a materiálem/ prostředím.

Stručně by se dalo shrnout následovně: V prostředí Montessori je kladen důraz na spolupráci, kooperaci a řešení problémů mezi dětmi namísto soutěivosti. Děti se učí prostřednictvím materiálů, se kterými experimentuje po úvodní prezentaci učitelem. Těchto materiálů se aktivně a svobodně dle své potřeby dotýká. Uzpůsobení tělady má děti motivovat k vnitřní disciplíně, nezávislosti a zodpovědnosti.

3.2 Klasická –kola

Existuje jasná představa, co klasické –koly vlastně jsou a jak fungují, především proto, že se vzdělávacím programem má vztahovat z nás osobní zkušenost. Na první pohled jsou tedy rozdíly od Montessori systému vzdělávání patrné. Stručně zde uvedeme hlavní odlišnosti.

Jako hlavní znaky klasického systému Dresser (2001) uvádí konformitu se skupinou, motivaci odměnami a tresty. Úkolem studenta je podat výkon, přičemž samozřejmě dochází ke srovnávání jednoho s druhým. Využívání probíhá formou přednášky a žáci se ho účastní vichně najednou. Jde tedy o frontální vyučování, kdy učitel převážně sedí za stolem, který je v porovnání s lavicí výrazně větší, nebo stojí na vyvýšeném stupínku. Studenti a žáci jsou při vyučování pasivní, sedí v lavicích a vstřebávají výklad, aniž by se směli volně pohybovat. Nevlády mají možnost v průběhu vyučování jíst, pít nebo navštívit toaletu.

Získané znalosti a zkušenosti žáci procvičí nejprve s učitelem, později sami. To, zda splnili úkol, posoudí vlastní autorita a oznámkuje je. Nemají tedy možnost sebekorekce. Prostor pro spontánní práci je omezený. Kdyby však prostor děti dostaly, nevěděly by, jak jej efektivně využít a hrozil by chaos. Získávat znalosti, to znamená memorovat irelevantní informace a abstraktní koncepty, které nemají souvislost s každodenní zkušeností. Podle Dressera jsou žáci zadržováni a vedeni ke zkušenosti, že zvládnout test je důležitější nežli to skutečně vidět a rozumět tomu, co se ve škole učí.

Dresserovo pojetí se liší od Montessori –kol tím, že ve třídě jsou žáci přibližně stejného věku. V novat se žák může učít věku je snadnější, protože každý věk má svá specifika. Ve věkově homogenním prostředí však odpadá možnost učít se od starších nebo mladších spolužáků a v mladších dětech se neprobouzí ctižádost přiblížit se starším dětem a osvojit si jejich dovednosti. Pro starší žáky tu není možnost zafixovat zkušenost, kdy mají pozici více informovaného a obeznámeného člena kolektivu, toho, kdo podobně jako učitel dovede občas poskytnout pomoc mladšímu nebo být mu rádcem. Takové okolnosti přispívají ke kooperaci, což je opakem soustředění se na vlastní výkon. Snaha vyniknout podporuje učitelovu sebestřednost.

Uv domujeme si, že stejný v k d t í zjednodu-uje výuku, protože každý rok, mnohdy i m síc se na vývoji d t í projevuje, n kdy aíl v p ekvapivé mí e. T ída kombinovaná z d t í r zného v ku je v-ak pro motivovaného u ítele skute nou výzvou.

Dal-í odli-ností je jífl zmi ované frontální vyu ování, p edev-ím memorování fakt , a následný pořádek jejich pokud možno bezchybné reprodukce. To m že znemoíl ovat kreativitu i volnost svého vlastního my-lení, protože v-e je p edem p íraveno a musí být reprodukováno daným zp sobem. Výsledkem jsou známky, od nichfl d t í odvozují svou hodnotu. Dalo by se tedy íci, že d t í svou hodnotu v letech, kdy se p eváfln formuje jejich osobnost, odvozují od toho, nakolik si dokáflou efektivn zapamatovat a reprodukovat fakta.

Klasické -kolství v sob zahrnuje d raz na u ení memorováním. Zárove se do procesu výuky nezapojuje tolik smysl , kdy by se dít mohlo aktivn pohybovat, dotýkat se vykládaného materiálu, voln s ním manipulovat, mít možnost se na procesu výuky aktivn podílet. Dít je zde tedy pasivním p íjemcem informací. Zárove odpadá možnost jíst a pít, kdyfl se objeví pot eba, i kdyfl n kte í u ítelé to mohou tolerovat.

Uv domujeme si také, že d t í by této volnosti mohly zneuffít nebo by nemusely v d t, jak s ní efektivn naloffit ke svému uflitku, a že ur ítá pravidla jsou pot ebná. Také je pot eba, aby se d t í u íly nejen vnímat své t lo a jeho pot eby, ale i ovládat své fyzické pot eby. Co se týká sportu, je v na-ích podmínkách pojímán p edev-ím jako dal-í p edm t bez vysv tlení d leffitosti pohybu pro lidské t lo. I kdyfl samoz ejm existují u ítelé, kte í d tem dokáflou p edat svou moudrost a návody pro praktické pouffítí nau eného v flivot .

N kdy se zdá, že jde skute n jen o úsp -nou reprodukci nau eného a o nic jiného. Osobnost jedince se svými ojedin lými nápady, které se nikdy nemusí v potla ujících podmínkách projevit, se v tomto procesu m že ztratit. Bylo by zajímavé objevit zcela nový p ístup ve vzd lávání také proto, že mnozí lidé mají velmi negativní zku-enost ze svého d tství, pokud na -kolu vzpomínají. Setkali se s nedobrým kolektivem nebo nevlídným u ítelem, a následn se jim celý proces u ení zprotivil. Lze se domnívat, že v-e m že být odrazem doby, kde je hlavní hodnotou výkon, od kterého se odvíjí peníze a možnost dob e flít tak, jak hlásá dne-ní spole enský standard.

Otázkou tedy zůstává, nakolik je systém –kolství skutečně zaměřen na vývoj člověka ke své nejlepší možné podobě a nakolik se prosazuje zájem o moc a zisk, nikoliv skutečný zájem o lidského jedince, jeho rozvoj a růst a hledání pravdy.

4. Montessori pedagogika

System Marie Montessori zaujímá důležité místo v proudu reformní pedagogických hnutí. U nás se tomuto směru dostalo velké popularity především díky přednáškám a kurzům. Postupně také vychází čím dál více knih a objevují se články v odborných časopisech. Cílem pedagogiky Marie Montessori je vzájemná úcta mezi dospělými a dětmi a jejich plné porozumění. V centru pozornosti stojí individuální potřeby dítěte a jeho výchova k samostatnosti. Děti by měly vyrůstat v připraveném prostředí, které jim umožní uje vývoj osobnosti podle vlastního tempa, které si sami určí. Velkou roli v něm hraje trpělivost učitele a rodiče a jejich snaha vytvoření láskyplného prostředí pro dítě (Rýdl, 2006).

Vzdělávací proces podle Montessori: V procesu učení, kdy vychovatel ustupuje do pozadí, je rozhodující vnitřní tvořivost dítěte. Montessoriová hovořila o tzv. fenoménu polarizace pozornosti, který objevila, když pozorovala děti při práci s hmotou. Jedná se o mimořádně silné a dlouhé soustředění na určitou činnost, jehož je schopné i malé dítě. Při tomto zaujetí se dítě vnitřně rozvíjí a učí. Vzdělávací princip Montessori pedagogiky lze shrnout do požadavku dítěte vůči vychovateli: „Pomoz mi, abych to mohl udělat sám.“

Charakteristické pro didaktickou koncepci Montessori je slušování dítěte a odmítání striktního rozdělování podle ročníků. V těchto včerných rozlišených skupinách mohou vznikat vztahy založené na harmonickém soužití, spolupráci a vzájemné pomoci.

Zvláštní postavení v této škole zaujímá tzv. kosmická výchova. Jejím smyslem je poskytovat dětem povědomí o vzájemných vztazích člověka s přírodním prostředím a přispívat k formování zodpovědnosti každého jedince za další sledky vývoje umělé vytvořené kultury a civilizace. K tomu se využívá projektové využití (Prcha, 2004).

4.1 Základní principy a myšlenky Marie Montessori

Základní myšlenkou montessoriovské koncepce je vytvořit vhodné educační prostředí, které by umožnilo zcela normální a přirozený vývoj dítěte. Tzv. vnitřní potřeba dítěte se u dítěte vyvíjí v senzitivních fázích, kdy jde o určitá období, v nichž je dítě zvláště citlivé pro vnímání a chápání jevu svého světa. Existují například senzitivní fáze pro rozvoj řeči, pohybových činností, morálního citění a další. Úkolem pedagoga a jeho aplikace výchovy na dítě je připravovat podmínky a prostředí specifické pro tyto fáze.

Dítě je tvůrcem sebe sama.

Ono samo má rozhodující vliv na svůj vývoj. Svým šlaprogramováním a vlastní aktivitou se podílí nejvýznamněji na utváření sebe sama. A koliv se vyvíjí v kontaktu s prostředím, z nichž čerpá podmínky, a koliv ho ovlivní lidé v blízkém okolí, přesto pouze ono samo určuje, které podmínky, jakým způsobem a kdy ovlivní jeho jednání.

Pomoz mi, abych to dokázal sám.

Tato prosba, s níž se malé dítě obrátilo k M. M., se stala hlavním krédem její pedagogiky. Není úkolem dospělých formovat dítě, odstraňovat mu z cesty překážky, nebo jím dokonce manipulovat, ale udělat vše pro to, aby vlastními silami a svým tempem získávalo nové vědomosti a dovednosti, vrátilo se do světa, který obklopuje.

Ruka je nástrojem ducha. Práce rukou je základem pro pochopení věcí a jevů, rozvoj myšlení a řeči.

V průběhu každého učení se musí spojovat tělesné a duševní aktivity. Při osvojení nového učiva, při získávání nových poznatků je třeba vycházet od konkrétního poznání a manipulace s věcmi (Zelinková, 1997).

Respektování senzitivních (citlivých) období.

Senzitivní období označuje dobu, v níž je dítě obzvláště citlivé a jakoby špičkově připravené pro získávání určitých dovedností. Není-li takové období využito, senzitivita mizí.

Svobodná volba práce.

Dítě se samo rozhoduje, co bude dlat, s kým a kde bude pracovat a také, jak dlouho bude pracovat. Úkolem pedagoga je připravit optimální prostředí a pomůcky.

Volná a svobodná práce neznamena, že dítě stídá innosti a úlohy bez ukončení nebo nedlá nic. Svoboda nepedstavuje to, že dítě stává ponecháno samo sobe, nebo že učitel vbec nezasahuje do jeho vzdělávání a učených procesů. Na jakou innost si dítě musí zvolit, v t-inoutu, která ho baví a zaujme. Pedagog innosti dítě koordinuje, a p i tom musí vyuffit své pedagogické dovednosti a schopnosti. Svoboda dítěte je samozejm chápána jako jeho povinnost nco vykonat, dojít k výsledku, ne anarchie. To znamená, že pokud se dítě pro nco rozhodne, je jeho povinností práci dokonit. Jakmile chce dítě pracovat s určitým materiálem, který ho zajímá, ili svobodn se rozhodne, je jeho povinností dodrftet určená pravidla, která se vztahují k dané innosti.

Připravné prostředí.

Pracovní místo, pomůcky, podmínky k manipulaci je třeba uspořádat tak, aby umožnilo osvojení nových poznatků samostatně, bez vnější pomoci. Je-li získání dovednosti rozlofeno na tak malé kroky, které dítě může provádět bez pomoci dospělého, pak nepotřebuje dlouhý výklad, ale je schopno samostatně dojít k cíli.

V montessoriovské třídě nachází dítě tzv. připravné prostředí, které nabízí nejlepší podmínky pro jeho rozvoj. Obsahuje materiál pro výuku matematiky, biologie, nábofenství, umění, astronomie atd. P i přípravě pomůcek hrají nejdleffitější roli vcnost a přiměřené hranice. Práv ve stanovení těchto pomůcek je obsařen princip vedení ke správnému sociálnímu chování. Děti se musí naučit ekat. Je pesnán čas zaátku a konce jednotlivých inností. Děti se u í respektovat ostatní, jejich práci. Tento druh učení, který je vymezen díky připravnému prostředí, v něm probíhá, je vlastně typem sociálního učení (Elsner, 2008).

Jednoduchost a přehlednost uspořádaní montessoriovských tříd zprostředkovává dětem představu krásy a estetičnosti. Aby děti rády chodily do školy, k tomu nestačí pouze přkná vkusná zřízení třída. Nemén dleffitá je také atmosféra přátelství, osobnost učitelky a možnost volné volby (Elsner, 2008).

Polarizace pozornosti.

Dítě je schopno soustředít se intenzivně a dlouhodobě na práci, která ho zaujme. Polarizace pozornosti je základem učení. V procesu učení se dostáváme dále a v okamžiku, kdy vychovatel ustupuje do pozadí, je dítěti samotná tvůrčí aktivita dítěte. Montessoriová objevila tzv. fenomén polarizace pozornosti, kdy pozorovala dítě při práci a zjistila, že dlouhodobého a silného soustředění na určitou činnost je schopné i malé dítě. Při tomto zaujetí se dítě rozvíjí a mění (Průcha, 2004).

Celostní učení.

Učivost je jednotou tělesného a duševního. Od ostatních činných tvorů se liší duševním životem. V něm spoívá koexistence svobody, vnitřní aktivity, spontánnosti, možnosti samostatného a svobodného jednání. Duševní život znamená chtění, cítění, myšlení, jednání. Ovlivňuje pohyb, který však zpětně působí na duševní život. Vzájemné působení tělesné a duševní aktivity se musí promítat i do procesu učení (Zelinková, 1997).

4.2 Osobnost učitele v pedagogice Marie Montessori

Marie Montessori má na dospělé velké nároky a hovoří dokonce o tzv. šňové učitelce. Montessori popisuje jako šňového pedagoga člověka, který šňodrozvíjí vztah k dítěti, respektuje jeho práva na svobodný vývoj, nevnučuje mu své názory a dává mu. Neustále si připomínáme její motto, které Marie Montessori slyšela od děvátka, fládajícího o pomoc. Stalo se krédem její pedagogiky: šPomoz mi, abych to dokázal sám.

Za nejdůležitější vlastnosti a schopnosti považuje Marie Montessori tyto:

É trpělivost o dítě samo určuje své tempo

É pokoru o charakter dítěte, každý jeho vývojový krok, stejně tak jako jeho práce by měly být respektovány. Pokud si dospělý myslí, že ví nejlépe, co je pro dítě nejlepší, pak se dopouští velké chyby

É vytvoření prostředí, pevnosti o připravené prostředí a také udržování pořádku. Musí se také dbát na to, aby byl materiál ve třídě všem lehce přístupný a aby měl své stálé místo

- É p edvád ní práce s materiálem by m lo být jasné a z etelné. Je d leflité dodrřřovat logický postup od za átku do konce a postupovat od jednoduchého ke sloflit j-ímu, od konkrétního k abstraktnímu
- É vytvo ení atmosféry plné d v ry a laskavosti
- É probuzení zájmu d tí a jejich nad-ení
- É p esné pozorování d tí a stáhnutí se do pozadí (u ítel v roli pozorovatele, p ípraven kdykoliv pomoci). U ítelka je pasivní pozorovatel vývoje dít te. Její úloha spo ívá v odstra ování p ekáflek a v p íprav materiálu. Zárove je v-ak v deckým pozorovatelem, který trp liv eká a analyzuje projevy dít te. Pokud flák ud lá chybu, neopravuje ho, ale p edvede mu práci s materiálem je-t jednou. Kdyfl dít odpo ívá nebo p íhlíflí práci druhých, nenutí ho do práce
- É odstran ní konkurence ó u ítel by nem l podporovat ani vytvá et konkurenci mezi d tmi. Vztahy v kolektivu mají být partnerské
- É schopnost ovládnutí se p í odm nách a trestech ó je nefládoucí, aby u ítelka stanovovala odm ny za dob e vykonané úkoly. Dít p řifije radost skrze sv j pokrok. D ti by se nem ly u ít pro známky nebo šaby m li rodi e a paní u ítelka radostō. Bohuflel systém dne-ního -kolství je zaloflen na pochvalách a trestech, takfle fláky vychovává k u ení se špro druhēō a ne špro sebeō. Montessori odmítá pochvalu a trest. íká, fle dít by se m lo samo nau ít posuzovat své výkony, být se sebou spokojeno
- É e ó u ítel by m l dbát na správnou a z etelnou výslovnost, p írozenou mluvu a m l by se vyvarovat p ehán ní. U ítelka by m la mluvit p írozen . Montessori vid la v dosp lém vzor a v rozvoji e í prosazovala naprosto správný styl mluvení. Dialekty odsuzovala, protofle škazíō správný vývoj e i, ta se stává pod jejich vlivem nep esnou a ne ístou
- É uznání vlastních chyb ó ud lá-li u ítel chybu, m l by být schopen ji uznat a napravit. U ítel má mnoho funkcí, které vyfladují hlubokou znalost dít te, vnímavost pro nástup senzitivních fází, metodicko-didaktické znalosti a dal-í

kvality. Jde především o funkci diagnostickou, nebo pozoruje a analyzuje činnost dítěte, a dále terapeutickou, nebo mu pomáhá, požádá-li o pomoc (Rýdl, 2006)

5. Psychické charakteristiky dítěte mladšího školního věku

Jako mladší školní věk označujeme období od šesti až sedmi let, kdy dítě vstupuje do školky, do jedenácti až dvanácti let. Vyznačuje se tím, že nedochází k velkým konfliktům, dítě je prožívá relativně klidně a téměř nenápadně. Alespoň tak se jeví ve srovnání s dramatickými změnami předcházejícího věku, a zejména ve srovnání s následujícím obdobím puberty. Ve skutečnosti je i mladší školní věk dobou významných změn (Šáp, Mareš, 2007).

Mladší školní věk se také označuje za věk střízlivého realismu, kdy je dítě plně zaměřeno na poznání, co to je a jak to je. Usiluje o reálnou činnost, která mu nejlépe umožní v cíl prozkoumat. Realismus má dvě podoby: takzvaný naivní realismus, kdy dítě prostě ví o tom, co mu děkají rodiče, učitel nebo kniha - zkrátka tomu, co říkají autority. Jiný je realismus kritický. Pod jeho vlivem se i dítě stává kritičtější ve svém postupu ke světu.

Zmíněný věk se vyznačuje soustavným rozvojem smyslového vnímání. Sílí pozornost, vytrvalost a pečlivost, dítě vědomě dlekladně zkoumá. Nevnímá uhl v celku, ale prozkoumává je po částech a vniká do detailů. Je to doba rozvoje mechanické paměti, dítě si umí vybavovat detailní vzpomínky, vrcholí představitivost a fantazie. Dramaticky narůstá množství slovní zásoby, vytváří se souvislosti, která jsou delší a složitější. I proces učení se odvíjí od znalostí dřívějších. Proces učení se stává plánovitým, kdy dítě postupně splňuje požadavky školky. Dítě se učí, jak se učít. Zvládá již logické operace, avšak jen v případech konkrétních věcí, jevů a obsahů, které si umí představit. Osvojuje si čím dál více sociálních rolí, což jsou vzorce chování, očekávané od určitého jedince v určité situaci.

Na počátku školní docházky děti ještě nejsou schopny introspektivního zaměření. Desetileté děti však uhl dovedou o svých pocitech mluvit a často to také dělají. V tomto věku vytvářejí také první trvalější přátelské vztahy.

Děti poznávají svět především prostřednictvím práce. Uhl dokážou vykonat úkoly, které jim nejsou vůbec příjemné. Na prvním místě uhl není hra. Přesto hra zůstává pro dítě nezbytností (Langmeier, Krejčíková, 1998).

Je třeba mít na paměti, že ve které schémata, a jde o schéma vývoje poznávacích funkcí, citového nebo morálního vývoje, jsou pouhými vodítky, ukazujícími míru pravděpodobnosti, že dítě v určitém období života dosáhne nějakého vývojového milníku. U některých dětí se to stane dříve, u jiných později. Nerovnoměrnost vývoje není signálem odchýlení se od normy. Je běžné, že dítě, které vyniká intelektem, může být v jiných ohledech průměrné nebo podprůměrné. Při hodnocení fláka je třeba brát na to z etel a neporovnávat je mezi sebou. To, co jeden bez problémů zvládne dnes, jiný zvládne o něco později, ale stejně dobře nebo i lépe (Koukolík, Drtilová, 1996). Sebehodnocení fláka mladšího školního věku se v převážné míře odvíjí od názorů autorit, které pro něho jsou klíčovými – především rodičů a učitelů (Vágnerová, 2001).

Škola a její svět poznamenává toto období rozhodujícím způsobem. Ostatní vlivy mimo školu se začínají prosazovat až později (Langmeier, Krejčílová, 1998).

5.1 Sebepojetí a sebehodnocení fláka ve škole

Sebepojetí, stejně jako řada dalších psychologických pojmů, má v této množství výkladů a v odborné literatuře se je snaží postihnout celá řada definic, přičemž každý autor na ně nahlíží jinak. Blatný (2003, s. 92) považuje sebepojetí za šroubný představu a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová. Šáp (1996) tento pojem nazývá špostoj k sobě. Podle Hartla a Hartlové (2000, s. 524) je to špostava o sobě, to, jak jedinec vidí sám sebe. Kohoutek (1998) charakterizuje sebepojetí jako relativně stabilizovaný výsledek, jenž vychází ze složitého procesu sebehodnocení.

Sebepojetí lze chápat i v kontextu reálného a ideálního Já. Jedná se zde o vztah reálného Já, tedy toho, jaký člověk skutečně je, a ideálního Já, tedy toho, jaký by chtěl být. Jestliže jsou naše cíle reálné, uskutečnitelné, navzájem se nerozcházejí a jsou v souladu se společenskými hodnotami, stává se naše ideální Já významnou složkou sebekontroly. Jsou-li naše aspirace nereálné a není možné jich dosáhnout, nastává mezi ideálním a reálným Já rozpor, který může neblaze působit na naši psychiku jako dlouhotrvající stresor. Sebepojetí lze tedy chápat jako důležitý prvek hrající roli v naší psychické rovnováze, životní spokojenosti i zdraví (Vymětal, 2004).

Blatný (2003) uvádí, že sebepojetí je tvořeno třemi aspekty, mezi nimiž patří:

1. Kognitivní aspekt – jedná se o obsah a strukturu sebepojetí. Jinými slovy, jde o způsob organizování znalostí o vlastní osobě.
2. Emocionální aspekt – jedná se o emocionální vztah k sobě. Tento aspekt je viditelný především v sebehodnocení. Může se jednat o sebehodnocení globální, zaměřené na charakteristiky sebe sama, které jsou obecného rázu. V tomto případě mluvíme o celkovém vztahu k sobě. Další možností je sebehodnocení dílčích charakteristik, vztahujících se k vlastní osobě.
3. Konativní aspekt – jedná se o motivačního initele, zastávajícího i seberegulační funkci. Projevuje se v našem chování, sebeprezentaci, v mezilidském kontaktu.

Všechny tři zmíněné složky, které utvářejí sebepojetí, nelze chápat samostatně, protože jejich funkce se navzájem doplňují a překrývají.

To, jak dítě posuzuje samo sebe a své schopnosti, má velkou důležitost pro školní práci. Ze sebehodnocení vyplývá určitá očekávání, což má vliv na motivaci. Pokud převažuje pozitivní sebehodnocení, dítě si uvědomuje svoji hodnotu. V důsledku toho věří ve vlastní schopnosti a pravděpodobně bude vyvíjet určité úsilí, aby své úkoly zvládlo. Pokud je sebehodnocení u dítěte nízké, pak očekává horší výsledky a jeho motivace je rovněž nízká (Vágnerová, 2001). Sebehodnocení má rovněž vliv na odolnost vůči stresu (Hoskovicová, 2006). Sebehodnocení může být také v doměm prožíváním vlastní sociální pozice (Hartl, 2004).

Podle M. Blatného jsou základy sebehodnocení položeny již v předškolním věku. Mají na ně vliv rodiče nebo osoby, které zastávají rodičovské funkce. Vliv vrstevníků se uplatňuje postupně, ale v době adolescence je srovnatelný s vlivem rodičů. Podle Vágnerové (2002) se sebehodnocení dítěte dále diferencuje vlivem školy. Velký význam má dobrý start ve škole, dobré výsledky a jejich pozitivní hodnocení, ale i vztah mezi učitelem a žákem. Rovněž to, jak je dítě přijímáno spolužáky, jeho oblíbenost a prestiž má velký význam.

Higgins (in Blatný, 2003) popisuje období mezi 9-11 rokem jako vývojovou změnu, kdy dochází k posunu od identifikace se vzorem k jeho internalizaci. Pro toto období je

charakteristická schopnost atribuovat si osobní charakteristiky a kriticky reagovat na vlastní chyby, a to nezávisle na mínění druhých.

Přesto jsou v sebehodnocení dětí stejného věku velké rozdíly. Jde o individuální difference, které doposud nebyly dostatečně prozkoumány. Sebehodnocení se kromě toho mění s věkem a je nutno počítat i s výraznými mezikulturními rozdíly (Hoskovicová, 2006).

Jako školní sebepojetí (academic self-concept) bývá označována tato sloafka sebepojetí, která souvisí se sebepercepcí a hodnocením v oblasti školního výkonu a vztahů. Popisuje specificky výkonové charakteristiky a sebevnímání žáka.

Na školní sebepojetí má velký vliv očekávání ze strany rodičů a učitelů. Dítě také srovnává své výkony jak s vrstevníky (externí srovnání), tak se svým výkonem v jiných oblastech (interní srovnání). Zároveň platí, že s postupujícím věkem je sebepojetí v oblasti školního výkonu více závislé na celkovém sebepojetí než na vrstevním okolí. Jinými slovy, postupem času se pro žáka před jeho náhledu na sebehodnotu ve školním prostředí více odráží to, jak sám sebe hodnotí celkově jako osobnost a jaký vztah má učitel, než skutečnost, jak je nebo není dobrý před porovnáním s ostatními. Určité sociální srovnání je však stále důležité.

5.2 Tvůrčíost

Ullrich (1987 in Nakonečný, 1998, str. 107) se o tvůrčíosti vyjádřil takto: „Tvůrčíost je schopnost poznávat problémy v nových vztazích a originálním způsobem (originalita), smysluplně je používat neobvyklým způsobem (flexibilita), vidět nové problémy tam, kde zdánlivě nejsou (senzitivita), odchylovat se od navykých schémat myšlení a nepojímat nic jako pevné (proměnlivost) a vyvíjet z norem vyplývající ideje i proti odporu prostředí (nonkonformismus), jestliže se to vyplatí, nacházet něco nového, co představuje obohacení kultury a společnosti.“

Pojem tvůrčíost se tedy obecně používá velmi často. V psychologii tvůrčíost chápeme více způsobem soby a v různých spojitostech. Treffinger (2004) ji chápe ve spojení s nadáním, resp. talentovaností, která má přednost v tvůrčíosti.

Tvořivost je tedy velmi komplexní schopnost, v níž se uplatí faktory nejen kognitivní, ale i motivací a neintelektové. Další výstižnou definicí tvořivosti je pojetí Beana (1995, str. 15): „Tvořivost je proces, kterým jedinec vyjadřuje svou základní podstatu prostřednictvím určité formy nebo média takovým způsobem, jenž v něm vyvolává pocit uspokojení, proces posléze vyústí v produkt, který o této osobě, tedy o svém povodci, něco sděluje ostatním.“

Tyto dvě uvedené definice dle mého názoru nejlépe vystihují podstatu tvořivosti. Právě tvořivost je považována za nejvyšší a specificky lidský způsob řešení problémů a na které definice nadání jí těmto považují za základní složku talentu, přičemž se nemyslí pouze umělecká tvořivost, nýbrž kreativita v nejrozličnějších oblastech lidské činnosti (Mach, 2006). Tvořivost se nejvíce projevuje v dětství, a pokud je s ní člověk v dětství spokojený (převládá tvořivost plodí spokojenost), zachovává si ji v hojném měřítku do dospělosti. Ovšem právě v mladším školním věku - kolem devátého až desátého roku věku dítěte - dochází velmi často k tzv. stagnaci čtvrtého ročníku, kdy dítětem je už zcela jasné, co od nich vyžadují dospělí, kteří dávají přednost konformnímu chování dítěte před jeho nonkonformními nápady, a dojde k útlumu důležitých tvořivých činností. Na které dítě už tuto stagnaci neprožívá, tvořivými už se nikdy nestanou. Jiné si naopak uvědomí pokles produkce svých tvořivých nápadů a postupně se k nim vrátí zpět (Bean, 1995).

Dítě nadané se v tvořivé činnosti ubírá jen jedním směrem. Zajímají se často jen o jeden obor, do kterého se zcela ponoří, věnují mu spoustu času, soustřednosti a úsilí, dokud nedojdou zdárně k cíli. Zato přiměřeně dítě obvykle odkládá svou pozornost od jednoho předmětu zájmu k druhému a v činnosti nedokončí to, co začalo. Tvořivost je však výsledkem působení mnoha faktorů, například vytrvalosti, vůle, schopnosti učit se ze svých chyb a kvalifikací práce. Při posuzování tvůrčích schopností se zpravidla hodnotí tyto faktory (Mach, 2006):

Senzitivita

É - citlivost na problémové situace, schopnost intenzivně vnímat a hodnotit prostředí, neignorovat nedostatky, reagovat na možnosti zlepšení, vyhledávat a napravit problémy k řešení

Fluence

É plynulost myšlenek a představ, schopnost pohotově vyprodukovat na daný podnět nebo v určité situaci velké množství nápadů, možností i alternativ řešení

Flexibilita

É pružnost myšlení, schopnost změnit východiska řešení, dívat se na problémy z různých hledisek, překonávat návyky a osvobodit se od předvzdělávacích bariérných stanovisek

Originalita

É schopnost nalézat a formulovat neobvyklou, zvláštní a novou myšlenku, nápad i řešení

Rekonstrukce

É schopnost předkládat, zpracovávat to, co bylo již vytvořeno, vyhledat si další možnosti řešení

Elaborace

É schopnost myšlenku nebo nápad rozvést, přidat detaily, dokončit a hlavně uskutečnit

Nejsilnějším způsobem, jak rozvíjet a modelovat tvořivost ve škole, je poskytnout žákům model. Nestačí tedy jen říci, jak na to. Tím naznačíme, že učitel má být tím prvním, kdo je tvořivý. Žáci následují to, co vidí, ne to, co slyší.

Jednoznačné je i propojení inteligence a tvořivosti, a to zejména vzájemnou funkcí podpory. Ve škole však převládá jen jedna z nich, proto bychom se měli cíleně zaměřovat na zvyšování nejen intelektového potenciálu, ale také tvořivého potenciálu.

Uvádí se, že tvořiví žáci jsou více motivováni ke školní práci a více se zajímají o školu, než jejich spolužáci, vedení klasickým stylem vyučování.

5.3 Postoj flák ke škole

Jednou z významných slovek osobnosti jak flák, tak u učitelů jsou jejich postoje. Pojem postoj náleží ke kategoriím psychologickým i sociologickým. Chápeme ho jako určité stanovisko, které osobnost zaujímá ve vztahu k určité skutečnosti, události, situaci, osobě. Postoj je jedním z předpokladů určitého chování a navenek se projevuje jako tendence jednat určitým způsobem. V jeho struktuře je zahrnuta nejen složka kognitivní, ale i emotivní a konativní, které mají pro volbu postoje v konkrétní situaci rozhodující význam. Při rozvažování o mechanismech utváření postojů se jako pedagogicky nejčinnější jeví integrace mnoha specifických reakcí podobného typu a diferenciací reakcí na různé podmínky (Holubá, 1967). Škola má klíčovou úlohu v ovlivňování vztahů fláků ke vzdělávání, k chápání smysluplnosti vzdělání pro jejich život. Postoje, přesvědčení a hodnotové orientace si člověk osvojuje interiorizací, tj. identifikací individuálního a společenského v domě. Rozvoj osobnosti je však kvalitně zabezpečen jen tehdy, je-li současně respektován princip jednoty interiorizace a exteriorizace.

6. Vliv školního prostředí na osobnost dítěte

6.1 Klima třídy

Názory na to, co a kdo je zdrojem utváření klimatu ve třídě, jsou mezi odborníky odlišné. Některí míní, že hlavním zdrojem jsou fláci a jejich jedinečná osobnostní struktura, vlastnosti, chování, které jsou odlišné od jedné třídy k druhé. To rozpoznává každý zkušený učitel a stává se často, že v jedné třídě vyvine rád, těší se na ni, kdežto v jiné třídě na těle škole vyvine nerad, s nechutí a často stresován. Fláci v těchto třídách mohou vytvářet odlišné klima tím, jak se chovají, jaké postoje mají k učení, k učitelům apod. Jiní odborníci soudí, že hlavním tvůrcem klimatu ve třídě je učitel, nebo svými vlastnostmi a především rolí, kterou má ve vyučování, má významný vliv ovlivňovat klima třídy. Mezi učitelskými klíčovými dovednostmi by tedy mělo patřit, jak dokáže vytvářet pozitivní klima ve třídě (Prcha, 2002 in Šapek 2010).

Preferování flákovského pohledu odpovídá názoru, že klima třídy vyjadřuje, do jaké míry je flák ve třídě spokojený, jestli si fláci vzájemně dostatečně rozumí, jaký je stupeň jejich soutěživosti a konkurence mezi nimi a jaká je soudržnost třídy (Gavora 1999 in Šapek, 2010).

Nejlépe bude si uvědomit, že ve třídě nemůže být dobré klima bez součinnosti všech jeho spoluvtvářecí, role učitele je však velmi významná.

Klima třídy navozené učitelem může mít silnější vliv na motivaci žáků a jejich postoje k učení (Kyriacou, 1996). Helus (2007) potvrzuje, že pozitivní klima třídy má kladný vliv na vzdělávací motivaci žáků, navíc ovlivňuje v kladném slova smyslu také učební výkon a osobnostní rozvoj žáka. Z pohledu učitele a kolegy působí dobré klima třídy facilitativně, tedy napomáhá snadnější realizaci stanovených vzdělávacích cílů.

6.2 Učitel

Zjednodušen lze učitele označit jako osobu, která vyučuje ve škole. Průcha (2002) dále však upozorňuje na nedostatečné odborné vymezení pojmu učitel. Dále postupuje v definování ústředních termínů od obecnějších pojmů, jako je edukátor (každý profesionál provádějící edukaci) přes pojem pedagogický pracovník (ten, kdo vyučuje a vychovává děti, mládež nebo dospělé) až k termínu učitel, který chápe Průcha (2005) v nejužším smyslu širě jako označení pro pracovníky, jejichž činnost je přímo spjata s realizací edukačních procesů ve školním prostředí.

Učitel je jedním z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání. Na kvalitě učitele do značné míry závisí výsledky vzdělávání. Sociální status učitele je závislý na významu a hodnotě, které jsou přisuzovány vzdělávání ve společnosti. Tradičně byl učitel považován především za podavatele poznatků žákům ve vyučování. V nynějších pojetích, vycházejících ze současných funkcí školy a profesního modelu učitelsví, se zdrazují subjektivní a objektové role učitele v interakci se žáky a prostředím. Učitel spolupřispívá k edukačnímu prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky. Významné jsou sociální role učitele v interakci se žáky, v učitelském týmu, ve spolupráci s rodiči a veřejností (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

V tradiční škole se setkáváme s mnoha typy učitelů. Vyberme tedy několik základních bodů, jak by měl učitel v roli vychovatele vypadat (Stelec, 1998):

É Měl by vést žáka k poznání skutečnosti na základě jeho vlastní zkušenosti.

- É M 1 by preferovat formativní, výchovné a produkční aktivity na úkor informativních, vzdělávacích a reprodukčních činností.
- É M 1 by umocňovat produktivní operace fláka profítky.
- É M 1 by rozvíjet flákovu schopnost sociální percepce.
- É M 1 by naučit fláka orientovat se v sociálních vztazích, aby byl schopen uvdomit si svoji pozici.
- É M 1 by pomoci fláka k optimálnímu rozvoji jeho individuálních možností.
- É M 1 by naučit fláka kompenzovat svoji osobní nedostatečnost.
- É M 1 by vést fláka k uvdomování si vlastní identity a k sebejistotě.
- É M 1 by prohlubovat flákovu schopnost autoreflexe a autokorekce.
- É M 1 by rozvíjet flákovy verbální a nonverbální komunikativní dovednosti.
- É M 1 by podněcovat flákovy zájmy a získávat ho pro školu a vzdělávání.

6.2.1 Uitel a jeho úloha v šMontessori za řízení

Marie Montessori upřednostňuje pojmenování švedoucích před označováním šitelů nebo švychovatelů. Plyne to z její teorie, která říká, že dospělý dítě neučí, nebo dítě se učí samo. Úkolem dospělého je dítě vést, usměrňovat psychickou a fyzickou aktivitu a zprostředkovávat nové poznatky (Zelinková, 1997).

Uitel musí mít především rád děti. Dále by měl být srdečný, laskavý, tolerantní, vnímavý, musí být schopen připustit a opravit svou vlastní chybu. Připravený uitel je ten, kdo se setkává s dětskou neznalostí předstoupiv a soucitem; ten, kdo sleduje a tlumočí; ten, kdo jasně a účinně komunikuje a jedná dle sledné a poctivé; kdo je pro dítě přítelem, dle vzorníkem a vzorem. Jednoznačnou známku pravého Montessori učitele je jeho pevná víra v připravené prostředí, kde se dítě projevuje jako výjimečný jedinec (Rýdl, 2006).

Vychovatel utváří vztah k dítěti postupně a harmonicky. Nesmí zdrazňovat a usilovat o svoji nadvládu a moc dospělého nad dítětem. Úkolem vychovatele je si osvojit postoj plný pochopení, skromnosti, trpělivosti a stále usilovat o co nejlepší uspořádání podmínek v zájmu co nejefektivnější stimulace dětského rozvoje. Aktivita se má podílet svobodnému rozhodování dítěte a dát mu možnost sebevýchovy. Montessoriová se snažila osvobodit dítě od diktatury dospělých, od stálého boje o prosazení vychovatelovy vůle. Montessoriová trvala na požadavku poskytnout dítěti co nejvíce svobody, osvobodit je od veškerého tlaku a poukázat také rodiče a vychovatele ve prospěch jeho vývoje. Učitelka má tedy dítě vést, aniž by pocítilo její přítomnost. Její práce má být vedena heslem šetrnost a pozorovat (Svobodová, J. a., 1996).

6.3 Klima třídy

Třídní klima se vymezuje jako specifický projev třídního prostředí (s ekologickou, společenskou, kulturní a sociální dimenzí), který vnímají, prožívají, popisují a hodnotí jeho účastníci (žáci, rodiče, učitelé, třídní inspektoři, veřejnost). Třídní klima představuje veškeré klima třídy (klima učitelského sboru, klima třídy, jednotlivá vyučovací klimata, organizační, komunikační a sociální klima atd.).

Mezi faktory, které spoluvytvářejí klima třídy, patří aktivity třídy a učitelů směřující k rodičům žáků, způsob komunikace a spolupráce s rodiči a celková úroveň vztahu mezi třídou a rodinou.

Mareš (in Štěpánek a Mareš, 2001) uvádí kapitolu o klimatu třídy poukazem na obtížnost vymezení tohoto pojmu. Jev samotný je velmi složitý a obsahuje celou řadu složek. Jednotliví autoři ve svém pojetí pak akcentují různé složky. Autor sám pak klade velký důraz na to, jak klima třídy vidí a interpretují samotní aktéři. S ohledem na toto pojetí vymezuje Mareš (in Štěpánek a Mareš, 2001) obsahový pojem klima třídy jako: šířící se ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů třídy na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát.

7. Výzkumy porovnávající tradiční a alternativní školy

Výzkum zabývajících se přímo srovnáním alternativních a tradičních škol jsem nenašla mnoho. Přesto někteří autoři zkoumají, jak fláči proflívají pobyt ve škole tradiční a alternativní. Jsou to v naprosté větině zahraniční badatelé, odborníci v naší republice se tímto tématem zabývají jen ojediněle.

Harold (2008) ve svém článku např. uvádí, že děti z institucí Montessori z dlouhodobého hlediska vykazují lepší výsledky než děti z tradičních škol v testech zaměřených na matematiku, mají pozitivnější interakce během hry, lepší sociální porozumění a exekutivní funkce. Také projevují v této smysl pro spravedlnost. Je zde rovněž zmíněna devalvace rodičů jako proměnné, proto že rodiče volící alternativu Montessori vzdělávání budou pravděpodobně jiní lidé, mající odlišné hodnoty od běžné populace.

Tímto tématem v alternativních a tradičních školách se v rozsáhlém výzkumu zabývala M. Linková. Výzkumný soubor zahrnoval 62 tříd 4. a 5. ročníku základních škol a stejný počet učitelů. 46 škol bylo tradičních a 16 škol alternativních. Uvedený výzkum odhalil výrazné rozdíly mezi jednotlivými typy alternativních škol, avšak ukázalo se, že mezi alternativní a tradiční školami, přestože existuje rozdíl v klimatem prvního a druhého typu, žádné významné rozdíly nejsou (Přehled, 2004).

Lilliard a Else-Ques (2006) porovnávali výsledky dětí z Montessori škol a dětí z tradičních škol. Testy kognitivních, studijních, sociálních a behaviorálních schopností u dětí prokázaly, že vzdělání v Montessori školách je efektivnější v sociální a akademické oblasti oproti tradičním školám. Děti z Montessori škol projevovaly výrazně silnější kreativitu v psaní esejů a v tvůrčí stavba esejů byla propracovanější. Malé rozdíly však byly sledovány v uhlášení pravopisu a znalostech gramatiky. Děti z Montessori škol a tradičních škol se rovněž nijak zvláště nelišily v matematických dovednostech a ve čtení. Sociálním a behaviorálním průzkum ukázal, že fláči Montessori škol při řešení nepříjemných sociálních situací volili spíše pozitivní a asertivní odpovědi. Měli také v této smysl pro pospolitost, cítili se respektováni a navzájem si pomáhali. Závěrem lze ve smyslu, že dobré Montessori vzdělání podporuje sociální a akademické schopnosti, přičemž výsledky jsou buď stejné, nebo i lepší než v jiných typech škol.

Ostatní výzkumy se v současnosti zabývají srovnáním dětí pocházejících z Montessori zařízení a dětí z tradičních škol. Zaměřují se i na to, jak úspěšné jsou při pozdějším studiu.

Pro příklad uvádíme studii zvanou Shrnutí úspěchů Montessori a non-Montessori studentů ve stejných školách (Research, 1996 a 2009), dále pak se objevují tituly jako Porovnání Montessori studentů se školami tradičními: motivace, kvalita zkušeností a sociální kontext (Rathunde, 2003). Poslední ze jmenovaných studií například sděluje, že studenty Montessori uvádí v této pozitivní motivaci a zkušenosti není vzorek studentů z tradičních škol, dále je doloženo vytvoření pozitivní komunity v prostředí Montessori (Růžičková, 2009).

Výše jmenovaná témata naznačují tendenci porovnávat Montessori vzdělávání s tzv. vzděláváním klasickým, z čehož může být patrná jakási přetrvávající nerovnováha mezi oběma vzdělávacími možnostmi (Růžičková, 2009). Může to znamenat nevyslovený, ale existující boj s tradičními systémy vzdělávání, boj o prosazení a uznání stejné úrovně a hodnoty Montessori pedagogiky s tradičními metodami vyučování.

Výzkumy se v této oblasti často zaměřují na zahraniční část populace, kde je metoda Montessori více rozšířena než v našich podmínkách. Mohla by výsledky v české republice dopadly odlišně. Jistě proto se zde nabízí prostor pro další výzkum této oblasti u nás.

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

8. Výzkumný problém, cíle práce a stanovení hypotéz

V magisterské diplomové práci jsme se rozhodli prozkoumat problematiku tvořivosti, sebepojetí a postoje kláček ke kole z pohledu tradičního a Montessori přístupu u dětí 4. a 5. třídy. Chtěli jsme prozkoumat, zda je rozdíl ve tvořivých činnostech kláček Montessori za řízení proti tradičním kolečkům a zároveň zjistit rozdílnost postojů výše zmíněných kláček ke kole, kterou navštěvují.

Cílem výzkumu bylo nalezení odpovědi na otázku, jaký je rozdíl v tvořivosti kláček 4. a 5. třídy běžných a Montessori koleček. Zda existují signifikantní rozdíly mezi kláčky běžných a Montessori koleček, a to v oblasti tvořivosti, sebepojetí a postoje kláček ke kole. Součástí cíle bylo také posoudit případné zjištěné rozdíly.

8.1. Výzkumné cíle

Tímto výzkumným projektem jsme se snažili porovnat kláčky tradičních koleček a Montessori kolečky. K tomu jsme si zvolili následující cíle:

1. Zjistit, zda existuje rozdíl ve tvořivosti kláček tradičních a Montessori koleček.
2. Porovnat sebepojetí u kláček 4. a 5. třídy tradiční versus Montessori kolečky.
3. Porovnat postoje kláček mladšího školního věku v tradičních a Montessori kolečkách.
4. Provést, jestli existují rozdíly ve výkonech chlapců a dívek.
5. Pokusit se identifikovat příčiny případných rozdílů mezi kláčky tradičních a Montessori koleček.
6. Ověřit stanovené hypotézy.

8.2 Hypotézy

V této kapitole uvádíme námi stanovené hypotézy.

H1 - Neexistuje signifikantní rozdíl ve výkonu v testu tvořivosti mezi kláčky tradiční a Montessori kolečky, příčiny kláček tradičních koleček nebudou mít vyšší hrubé skóre v dimenzi Fluence ani v celkovém skóre, než kláčky Montessori koleček.

H2 - Neexistuje signifikantní rozdíl ve výkonu v testu tvořivosti mezi fláky tradiční a Montessori -koly, přičemž fláci tradiční -koly nebudou mít vyšší hrubé skóre v dimenzi Flexibilita ani v celkovém skóre, než mají fláci Montessori -kol.

H3 - Neexistuje signifikantní rozdíl ve výkonu v testu tvořivosti mezi fláky tradiční a Montessori -koly, přičemž fláci tradiční -koly nebudou mít vyšší hrubé skóre v dimenzi Originalita ani v celkovém skóre, než mají fláci Montessori -kol.

H4 - Neexistuje signifikantní rozdíl ve výkonu v testu tvořivosti mezi fláky tradiční a Montessori -koly, přičemž fláci tradiční -koly nebudou mít vyšší hrubé skóre v dimenzi Elaborace ani v celkovém skóre, než mají fláci Montessori -kol.

H5 - Neexistuje signifikantní rozdíl v testu tvořivosti mezi chlapci a dívkami.

H6 - Neexistuje statisticky významný rozdíl v sebepojetí flák tradičních a Montessori -kol.

H7 - Neexistuje statisticky významný rozdíl v postojích flák ke -kole mezi fláky tradičních a Montessori -kol.

8.2.1 Zpracování a analýza dat

V listopadu 2012 jsme zahájili první etapu sbírání informací. Ještě předtím jsme přemýšleli o možných hypotézách. Procházeli jsme databází EBSCO a databáze Národní knihovny v Praze. Hledali jsme monografie, odborné knihy, články, časopisy, které se týkaly školní psychologie, zejména Montessori a tradičních -kol, psychologie tvořivosti, sebepojetí a postoj flák ke -kole. Vytvářeli jsme výzkumné cíle a problémy. Následovalo vyhledávání a oslovování -kol a sběr dat. Nejdříve jsme vypracovali teoretickou část, následně analyzovali data, vytvářeli tabulky, grafy a zpracovali jsme praktickou část. Po celou dobu vývoje diplomové práce jsme průběžně doplňovali teoretickou část s ohledem na výstupy z výzkumu a upravovali její finální podobu.

8.3 Charakteristika výběrového souboru základních koly a koly Montessori

Sbír dat pro diplomovou práci byl realizován na Montessori kole v Brně a na tradičním stské kole v Olomouci v průběhu měsíce ledna a února 2013.

Výzkumný soubor tvořilo celkem 100 fláků čtvrtých a pátých tříd základních kol. Z toho bylo 55 chlapců a 45 dívek. Tradiční kolu navštívilo 54 fláků a Montessori kolu 46 fláků. Do základního souboru byly zahrnuty tedy dvě koly (dvě třídy tradiční koly a dvě třídy Montessori koly).

Výzkumu se nezúčastnilo 7 fláků kvůli nesouhlasu rodičů. Podrobnější informace o zkoumaném souboru respondentů jsou uvedeny v tabulkách 1 a 2.

Tab. 1: Počet respondentů výzkumu

| koly | Počet respondentů výzkumu | | | |
|----------------------------|---------------------------|---------|-------|------------|
| | ročník | chlapci | dívky | celkem |
| Z TM tradiční | 4. | 15 | 15 | 30 |
| | 5. | 14 | 10 | 24 |
| Z TM Montessori | 4. | 13 | 10 | 23 |
| | 5. | 11 | 12 | 23 |
| Celkový počet respondentů | | | | 100 |

Tab. 2: Počet respondentů výzkumu celkem

| Počet respondentů výzkumu celkem | | | |
|----------------------------------|---------|-------|------------|
| koly | chlapci | Dívky | Celkem |
| Z TM tradiční | 29 | 25 | 54 |
| Z TM Montessori | 24 | 22 | 46 |
| Celkem | 53 | 47 | 100 |

Pro výzkum byli vybráni žáci 4. a 5. třídy, nebo u nich lze předpokládat schopnost číst text s porozuměním. Ve zvláštních případech, kdy to bylo obtížné například kvůli dyslexii žáka, jednotlivé polofky byly předčítány.

Žáci 4. a 5. třídy podle názoru ontogenetických psychologů prožívají období relativně plynulého a stabilního psychického vývoje ve srovnání s věkem předškolním a pubertálním. Somatický, motorický i emocionální vývoj dítěte se v uvedeném věku jeví jako postupný a vcelku plynulý. V sociální oblasti dítě směřuje spíše k extroverzi, nebo je značně závislé na vnějších podmínkách. Dosud se snadno podlézá autoritě učitele a ve svém sebepojetí je úzce spjata se školním výkonem a úspěchem. Předností uvedeného věku je i to, že pro něj již existuje dostatek psychodiagnostických metod, které je možné administrovat hromadně. Výběr tohoto věkového období považujeme za vhodný i vzhledem k jeho relativní psychologické stabilitě, která tvoří vhodné vývojové pozadí pro studium externě navozených změn (Mládek, 1999)

8.4 Průběh a organizace výzkumu

Před samotnou realizací výzkumu byl proveden předvýzkum u dvou chlapců tvrdých třídy tradiční základní školy. Cílem bylo přibližně odhadnout dobu trvání vyplnění dotazníku a zjistit délku koncentrace pozornosti. Z předvýzkumu vyplynulo, že doba vyplnění není zase až tak náročná na udržení pozornosti žáků, proto postarala jedna vyučovací hodina. Prvotní oslovení vedení školy proběhlo písemnou formou. Během následujícího telefonického rozhovoru již byla domluvena informativní schůzka přímo ve školách. Rodiče pak byli podrobně informováni o průběhu, cílech, formě a anonymitě výzkumu pomocí informovaného souhlasu. Pokud rodiče nesouhlasili s účastí svého dítěte na výzkumu, poslali vedení školy lístek s písemným vyjádřením stanoviska. Stalo se to v 7 případech, u ostatních 100 žáků rodiče dali souhlas k výzkumu.

Dohodli jsme se na termínech výzkumu s učiteli jednotlivých tříd. Předtím jsem byla přítomna vyučování na vybraných školách, abych lépe poznala konkrétní vyučovací metody, které se zde uplatňovaly.

Testování se uskutečnilo v daném termínu nejprve na tradiční škole a poté ve stejném týdnu bylo provedeno testování na Montessori škole. Na každé škole se obě třídy testovaly v jeden den. Poté hledali jsme najít takový předmet, kde by žáci nevynechali mnoho z

u iva. Otestovali jsme nejprve všechny fláky 4. třídy a následně další vyučovací hodinu fláky 5. třídy.

Fláci sedli ve dvojicích v jedné lavici. 4. třída se testovala jako první, pak přišla na řadu 5. třída. Zadání bylo ve všech třídách vysvětleno podle manuálu. Předtím jsme seznámili fláky i učitelskou s okolnostmi testování a vysvětlili jeho smysl. Probandi dostali pokyn neotvírat testy, dokud nevyplní základní údaje (třída, věk, pohlaví), to proto, aby se respektovala etika výzkumu.

Probandi měli prostor pro otázky v případě, že nerozuměli zadání, a pak potom se začali s vypracováním. Jako první byl zadán Torranceho figurální test tvořivého myšlení, následně dotazník SPAS a nakonec dotazník postoje flák ke škole. Dotazníky byly zadávány autorkou této diplomové práce. Po celou dobu zadávání a testování byl přítomen i vyučující. Dětem byla nabídnuta možnost, že jim budou předčteny otázky. Někteří fláci tvrdých třídy tuto možnost využili. Tím se jim usnadnilo vyplnění dotazníku, protože někteří stále nezvládli dobře tenis porozumění. Jiní si raději zvolili možnost vyplnit dotazníky sami.

8.5 Etika výzkumu

Při získávání údajů jsme dodrželi etiku výzkumu. Probandi měli uvést jen třídu, věk a pohlaví, čímž jsme zachovali anonymitu výzkumu. Rodiče i děti byli podrobně informováni o cílech, formě a anonymitě testování, jak jsme již uváděli výše. Flákům byla také dána možnost dotazníky nedokončit v případě, že by nechtěli, ale nikdo této možnosti nevyužil. Naopak to pojímali jako novou zkušenost.

9. Popis zvoleného metodologického rámce a metod

Pro realizaci kvantitativního výzkumu byla využita metoda skupinového výběru přes instituce. Tato metoda se jevila jako vhodná z toho pohledu, že fláci vyplňovali dotazníky přímo ve školním prostředí, které má na ně bezprostřední vliv z hlediska prožívání. Ve výzkumu byly použity následující dotazníky: Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí (SPAS), Torranceho figurální test tvořivého myšlení a dotazník postoje flák ke škole.

9. 1 Metody získávání dat

9.1.1 Dotazník sebepojetí na základě školní úspěšnosti dítí SPAS

Tento test obsahuje vždy osm políček v šestkách, které nazýváme:

É Obecné schopnosti - dít hodnotí vlastní intelekt, intelektuální schopnosti jako například bystrost, pohotovost a ostatní předpoklady pro úspěchy ve školní práci.

É Matematika - dít hodnotí své vlohy pro matematiku, schopnosti a úspěšnost v tomto předmětu.

É Čtení - dít hodnotí své psychické předpoklady ke čtení a svou úspěšnost v tomto předmětu.

É Pravopis - dít hodnotí své schopnosti pro pravopis a svou úspěšnost v tomto předmětu.

É Psaní - dít hodnotí své schopnosti pro psaní a svou úspěšnost v tomto předmětu.

É Sebevědomí - dít vyjadřuje a popisuje, jakou má důvěru ve své schopnosti a hodnotí své postavení mezi ostatními žáky, zejména zdali mezi nimi vyniká nebo umí obstát v konkurenci s nimi.

Dít vyjadřuje, jaký má vztah a názor na vlastní výkon a jeho kvalitu. Dít na sebe pohlíží zpravidla tak, jak se domnívá, že ho vidí rodiče, učitelé a kamarádi. Srovnává se s tím, co od něj ostatní očekávají a jak tyto požadavky dokáže splnit. Uvědomuje si, že pro rodinu je důležitý, jaký má ve škole prospěch. Zde se tedy dozvídáme, jakou má představu o sobě, o své inteligenci, o svých schopnostech v matematice, čtení, psaní, pravopisu a jak hodnotí své postavení mezi ostatními spolužáky.

Dotazník je vhodný i pro porovnání dítí se specifickými poruchami učení, kdy tyto děti vykazují nižší úroveň sebehodnocení. Rozdíly v sebehodnocení nalézáme také mezi chlapci a dívkami. Vzhledem k tomu, že sebehodnocení ovlivňuje nejen to, jak se cítí mezi

ostatními spolufláky, ale následně i jejich vnitřní motivaci pro školní práci, máme tento dotazník pokládat za přínosný pro náš výzkum. (Matějka, Dytrych, 2002)

9.1.2 Torranceho figurální test tvořivého myšlení

Autorem tohoto testu je Torrance a první experimentální verze byla vydána v roce 1966. Na Slovensku uskutečnila validizační studii Jurová. Vytvořila stínovou stupnici na základě výsledků testu na slovenských školách a následně byl test vydaný v roce 1984. Teoretické zázemí testu vychází z Guilfordova systému divergentních myšlenkových operací a faktorové analýzy výsledků v testech divergentního myšlení. Podstatou testu je nekonečné množství odpovědí. Hodnotí se především nápad a slovní popis, což pomáhá hlavně hodnotiteli při posuzování významu jednotlivým obrázkům.

Torranceho figurální test je jen jedním z prostředků, určených pro identifikaci úrovně tvořivých schopností, protože zkoumá jen figurální způsob vyjádření osobnosti (kromě sémantických, pohybových, verbálních). Praktické uplatnění má především ve školní psychologii, kde je užitečný při práci s dětmi označovanými jako nepříznivě. Mnohé z nich mají tendenci právě v učení a současně v testech prokazují vysokou úroveň tvořivých schopností. Studie ukázaly (Jurová, 1984), že velmi nízké skóre v elaboraci, resp. neschopnosti elaborace nápadů je charakteristický pro delikventy. Test se skládá ze čtyř úloh. V první mohli probandi k dispozici list papíru a útvar vystřižený z papíru, který svým tvarem připomínal fazol. Úlohou bylo přemýšlet a následně vytvořit jedinečný obrázek tak, aby byl útvar integrovanou součástí výtvaru. Druhou úlohou vytvořilo 10 stimulů, které mohli řešit vlastní kresbou. Znovu byli v zadání vyzváni k jedinečnosti kresby. Bylo to proto, že některé dřívejší stimuly vedly k rigidnímu zpracování. Třetí úloha obsahovala 2 strany. Na první straně bylo nakresleno 6 kruhů, které byly umístěny v dolní části papíru pod zadáním. Druhá strana obsahovala 30 kruhů v 6 řadách. Tato úloha neměla žádný podnět, který by ovlivoval respondentu při výběru tématu tvorby. Každou kresbu mohli probandi pojmenovat, přitom však toto pojmenování nebylo hodnoceno v dimenzi originality (s výjimkou první úlohy). Hodnocení se provádělo ve 4 dimenzích: originalita, fluence, flexibilita a elaborace. Ke každé z nich byly vytvořeny stenové normy, ověřené na slovenské populaci. Steny nebyly rovníkově rozlišené. Originalita se v tomto testu chápe jako statistická frekvence odpovědí anebo míra, do které odpověď představuje odklon od zřejmého a běžného provedení. Manuál se snažil odstupovat originalitu na stupnici 0-3

bod . Vytvořily se tabulky frekvence výskytu jednotlivých jedinečných odpovědí. Fluence se chápe jako suma relevantních odpovědí. Za relevantnost jsme považovali primární pochopení obrázků hodnotitelem, nejjednodušší možnou ztvárněními nebo jinými kreslenými elementy. Za flexibilitu je považováno zapojení myšlení do procesu ve smyslu přesunu mezi jednotlivými kategoriemi. Manuál vymezuje kategorie flexibility, podle kterých jsme výtvořily zařadily bodov , podmínkou bylo vyprodukovat obrázky z co nejvíce různých kategorií. Každá kategorie by se tedy měla vyskytnout v ideálním případě pouze jednou. Druhá a třetí úloha měla svoje vlastní kategorie (konkrétně v druhé úloze o přírodní prostředí, lov a jeho vybavení, zvířata, stavby, sportovní a rekreační zařízení, hry a hry, zbraně, nástroje, domácí potřeby, potraviny, písmo, hudba, symbol, fantastické předměty, fantastické bytosti, dekorace a abstraktní předměty). Tyto dimenze se neměly u každé úlohy. V první úloze jsme požádali jen elaboraci a originalitu. Ve druhé úloze jsme požádali všechny tyto dimenze a v poslední úloze jsme hodnotili všechny dimenze kromě elaborace. Postupovali jsme podle doporučení v manuálu. Elaborace znamená propracovanost obrázků . V psychometrickém vyjádření to znamená počet detailů a specifika nalezených v kresbě .

9.1.3 Dotazník postojů k flákům ke kole

Dotazník postojů k flákům je určen pro fláky všech typů základních a středních škol. Tento nástroj nás oslovil svou netradiční konstrukcí a relativně nenáročným vyplněním. Lze ho také využít zcela nezávisle na publikovaných normách. Díky variabilitě zpracování sesbíraných dat může přinést celou řadu náhledů na sledované postoje. Dotazník postojů k flákům ke kole je konstruován na principu metody sémantického diferenciálu, která umožňuje zajímavým způsobem měřit skryté, konativní významy pojmů v myslích lidí a mapovat tak naše postoje. Za autora původní techniky je označován Ch. E. Osgood, který společně se svými spolupracovníky v roce 1957 uveřejnil o této metodě soubornou práci. Sémantický diferenciál patří mezi psychosémantické metody využívané nejen v oblasti pedagogiky, ale také v poradenství, při zkoumání osobnosti, sociální psychologii i klinické psychologii. Charakteristickou podmínkou této metody je možnost hlubšího proniknutí do skrytých významů pojmů .

Tento dotazník nabízí možnost zmapovat přístup fláků ke vzdělání, jejich chápání smysluplnosti vzdělání pro budoucí život. Cílem nástroje je zmapovat postoje fláků ke

vzdání, -kole a vybraným vyučovacím předmětem (konkrétně například matematika, český jazyk). V rámci dotazování vyjadřují postoj k osmnácti sledovaným pojmům (Pöschl, 2011).

Přehled možných sledovaných pojmů :

É Vzdlávání, -kola a klíčové pojmy, jejichž vnímání významu a umístění v sémantickém prostoru primárně sledujeme. Jaký je vztah k vzdlávání a ke -kole.

É český jazyk, matematika, cizí jazyk, protože hlavní vyučovacím předměty jsou považovány za jádro všeobecného vzdlání.

É Já a osobní postoj respondenta (jak lidé vnímají sami sebe)

É život, láska, budoucnost, povinnost, pravda a vztah respondenta k určitým hodnotám.

É Věda, kultura, příroda, svět a význam vzdlání pro nás.

É Technika, hra.

V našem případě jsme se zaměřili na jeden pojem, a to **TĚKOLA**. Tímto dotazníkem se totiž snažíme zjistit, jaký je vztah k -kole. Význam pojmů mapujeme pomocí těchto sedmibodových hodnotících stupnic. Každá stupnice je vymezena dvojicí protikladných přídavných jmen (například jednotvárná X pestrá). Na vyšší úrovni jsou jednotlivé stupnice seskupeny podle faktorů.

Přehled hodnotících stupnic (protikladných adjektiv) a jejich seskupení dle faktorů :

É faktor hodnocení: uflite ná a neuflite ná, jednotvárná a pestrá, omlivá a krásná, nudná a zajímavá

É faktor aktivity: pomalá- rychlá, stará a mladá, pasivní a aktivní, tuhá a pružná

É faktor potence: slabá a silná, vzdálená a blízká, povrchní a hluboká, úzká a široká

É fa. složitosti: jednoduchá - složitá (Pöschl, 2011)

Pro naše účely jsme vybrali jen n které hodnotící stupnice (viz příloha) - dotazník postoje
flák kole.

10. 1 Výsledky výkonu v Torranceho figurálním testu tvořivého myšlení

Tento test nám vyhodnotil oblasti (jednotlivé dimenze - Fluence, Flexibilita, Originalita, Elaborace) tvořivého výkonu, neposkytl však celkové skóre tvořivosti. Tím jsme sice získali podrobné informace o skupině, ale nedokázali jsme na základě tohoto testu určit, jaké jsou tvořivé schopnosti flák celkově. Testem bylo možné hodnotit výkon na základě stenové stupnice od 1-10. Tedy steny 1, 2, 3 je možné považovat za průměrný výkon v porovnání se standardizovanou populací. Výkon provedený na steny 4, 5, 6, 7 považujeme za průměrný v porovnání se standardizovanou populací a hrubé skóre provedené na steny 8, 9, 10 poukazuje na nadprůměrný výkon v porovnání se standardizovanou populací. Steny porovnávají ná vzorek se standardizovanou populací. Pokud jsou stenové hodnoty stejné pro fláky tradičních koly a Montessori koly, je možné porovnat jejich výkony navzájem na základě stejné stenové stupnice.

Tab. 3: Hodnoty v jednotlivých dimenzích Torranceho testu u flák tradičních koly

| Dimenze testu | AM | Steny k AM | SD | MIN | MAX |
|---------------|-------|------------|------|-----|-----|
| Fluence | 15,75 | 4 | 4,55 | 8 | 30 |
| Flexibilita | 9,27 | 4 | 2,42 | 4 | 18 |
| Originalita | 15,84 | 5 | 6,75 | 5 | 40 |
| Elaborace | 10,55 | 3 | 6,32 | 5 | 28 |

Vysvětlivky k tabulce 3:

AM aritmetický průměr

SD směrodatná odchylka

MIN minimální hodnota sledovaného znaku

MAX maximální hodnota sledovaného znaku

Výkon flák tradi ní –koly v jednotlivých dimenzích se nachází p eváfn v pásmu pr m ru, v dimenzi Elaborace se nachází v pásmu podpr m ru v porovnání se standardizovaným vzorkem. Pr m rný výsledek skóre v dimenzi Fluence a Flexibilita je na hranici, která sm uje k t etímu stenu. Takfle ozna ení výkonu flák tradi ní –koly za pr m rný je v na-em p ípad relativn nep esný. fiáci tradi ní –koly sice po p evedení skóre na steny dosáhli pr m rného výsledku, ale ve skute nosti se výsledek nachází v hrani ním pásmu pr m ru a sm uje skoro afl k podpr m ru.

Tab. 4: Hodnoty v jednotlivých dimenzích Torranceho testu u flák Montessori –kol

| Dimenze testu | AM | Steny k AM | SD | MIN | MAX |
|---------------|-------|------------|------|-----|-----|
| Fluence | 13,65 | 3 | 4,55 | 5 | 26 |
| Flexibilita | 8,19 | 3 | 2,42 | 2 | 17 |
| Originalita | 20,46 | 7 | 6,75 | 7 | 42 |
| Elaborace | 13,19 | 3 | 6,32 | 5 | 32 |

Vysv tlvky k tabulce 4:

AM aritmetický pr m r

SD sm rodatná odchylka

MIN minimální hodnota sledovaného znaku

MAX maximální hodnota sledovaného znaku

V tabulce 4 hovo íme o pr m rných dosažených skóre u flák Montessori –kol. Jejich výkon odpovídá t etímu stenu v dimenzích Fluence, Flexibilita a Elaborace. Tento sten je orientovaný k podpr m rnému výkonu. Hodnoty nedosahují ani hrani ní úrovn pr m ru, jako je to u flák tradi ní –koly. Zajímavý je výsledek výkonu v dimenzi Originalita. Je o dva steny vyší nefl u flák tradi ní –koly. Skóre 20,93 je nejniší možné pro sten hodnoty sedm. Sm uje ufl k nadpr m rnému výkonu.

Tab. 5: Průměrné hrubé skóre v dimenzích Torranceho testu u flák tradičních i Montessori –kol

| Dimenze | fláci tradiční –koly | fláci Montessori –koly | dívčata | chlapci |
|-------------|----------------------|------------------------|---------|---------|
| Fluence | 13,65 | 15,75 | 15,42 | 14,19 |
| Flexibilita | 8,19 | 9,27 | 8,88 | 8,55 |
| Originalita | 20,46 | 15,84 | 18,71 | 18,18 |
| Elaborace | 13,19 | 10,55 | 12,32 | 11,45 |

Tab. 6.: Předvedené průměrné hrubé skóre na steny v dimenzích Torranceho testu na steny u proband

| Dimenze | fláci tradiční –koly | fláci Montessori –koly | dívčata | chlapci |
|-------------|----------------------|------------------------|---------|---------|
| Fluence | 4 | 3 | 4 | 3 |
| Flexibilita | 3 | 2 | 2 | 2 |
| Originalita | 5 | 7 | 6 | 6 |
| Elaborace | 3 | 3 | 3 | 3 |

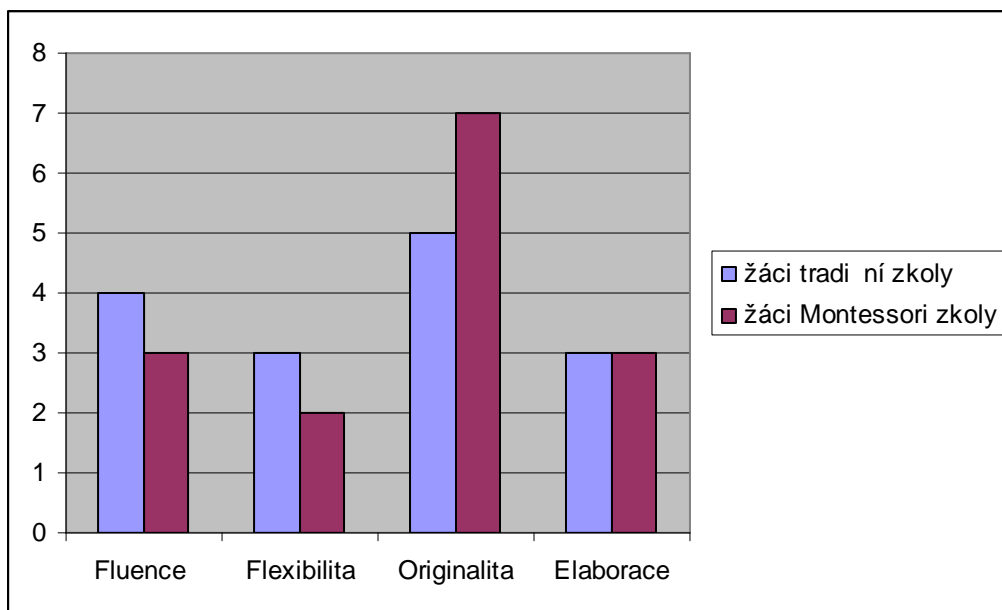
Tabulky 5 a 6 ukazují jen na hodnoty průměrných hrubých skóre u jednotlivých flák tradičních a Montessori –kol, mezi chlapci a dívkami a na odpovídající stěnové hodnoty.

Tab. 7: Porovnání stěnových hodnot u obou –kol

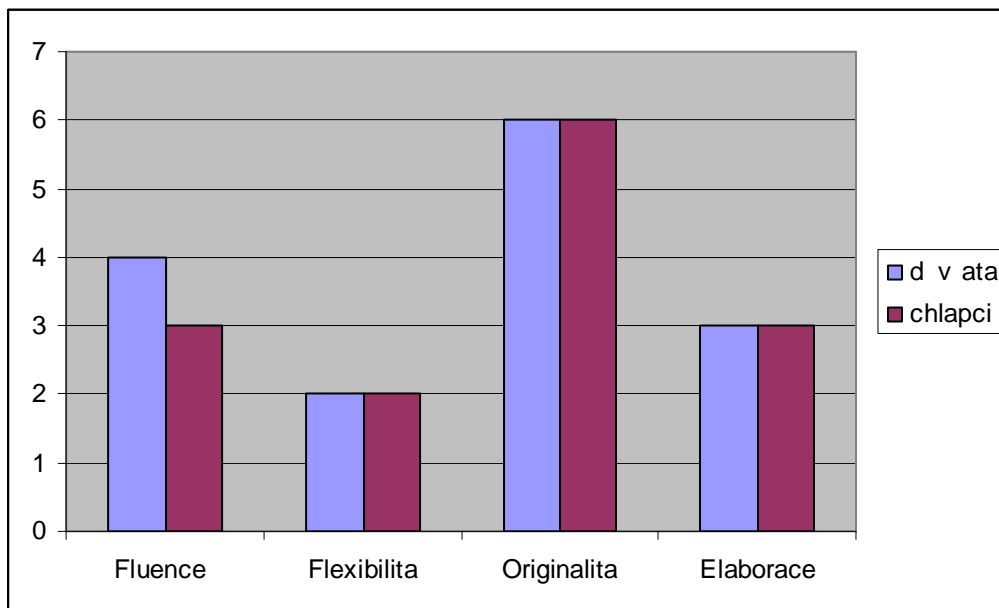
| Dimenze | fláci tradiční | | | fláci Montessori | | |
|-------------|----------------|-----|-----|------------------|-----|-----|
| | AM | MIN | MAX | AM | MIN | MAX |
| Fluence | 4 | 1 | 9 | 3 | 1 | 7 |
| Flexibilita | 3 | 1 | 7 | 3 | 1 | 7 |
| Originalita | 5 | 2 | 10 | 7 | 3 | 10 |
| Elaborace | 3 | 1 | 6 | 3 | 1 | 6 |

Při porovnání výkonu tvořivosti fláku tradičních a Montessori -kol nejen podle stenu, ale i s ohledem na jejich skutečnou výpovědní hodnotu, jak to bylo v případě flák tradičních -koly v dimenzích Fluence a Flexibilita, jsou jejich výkony po srovnání se standardizovanou skupinou podprůměrné v obou skupinách stejně, bez hodnot v dimenzi Originalita (fláci tradičních -koly - sten 5, fláci Montessori -koly - sten 7). V dimenzi Elaborace jsou hodnoty ve všech skupinách stejné (sten 3). Hodnoty stenu mezi pohlavími jsou prakticky úplně stejné. Odlišují se pouze v dimenzi Fluence. Vidíme, že rozdíl je v jediném bodu, který je rozdílné od pásma podprůměrného a průměrného. Ale při rozdílu jednoho bodu prakticky nemáme hovořit o lepším výkonu ve prospěch děvčat. Tedy konstatujeme, že chlapci i děvčata mají stejný výkon tvořivého myšlení bez ohledu na typ -koly a v porovnání se standardizovaným vzorkem se nacházejí v pásmu podprůměrného.

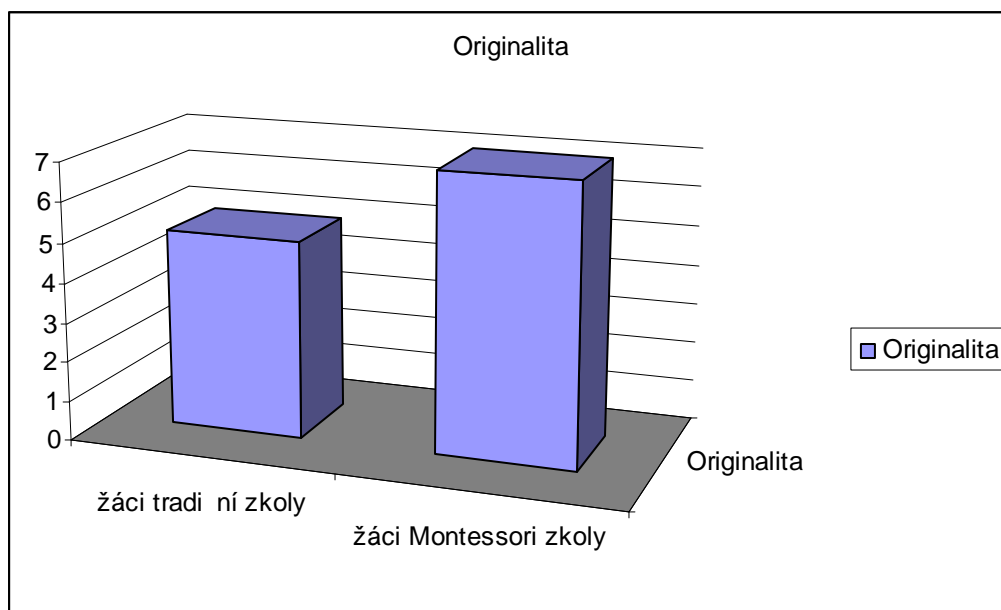
Graf 1: Porovnání stenu dimenzí flák tradičních a Montessori -kol



Graf 2: Porovnání stenu dimenzí mezi d v aty a chlapci



Graf 3: Steny originality u flák tradi ní a Montessori -kol



Tab. 8: Hodnoty průměrného skóre v jednotlivých dimenzích v Torranceho testu, výsledky T-testu a signifikance mezi fláky tradičních a Montessori –kol

| Dimenze | –kola | AM | N | t | p |
|-------------|------------|-------|----|-------|--------------|
| Fluence | tradiční | 13,65 | 54 | 0,109 | 0,745 |
| | Montessori | 15,75 | 46 | | |
| Flexibilita | tradiční | 8,19 | 54 | 1,555 | 0,213 |
| | Montessori | 9,27 | 46 | | |
| Originalita | tradiční | 20,46 | 54 | 4,244 | 0,042 |
| | Montessori | 15,84 | 46 | | |
| Elaborace | tradiční | 13,19 | 54 | 0,055 | 0,815 |
| | Montessori | 10,55 | 46 | | |

Vysvětlivky k tabulce 8:

AM aritmetický průměr

N celkový počet flák

t hodnota testového kritéria

p hladina statistické významnosti

V uvedené tabulce jsme sledovali rozdílnost v jednotlivých dimenzích v hrubém skóre mezi fláky tradičních a Montessori –kol. Pomocí T-testu jsme zjistili, že neexistuje signifikantní rozdíl mezi těmito fláky v průměrném hrubém skóre v jednotlivých dimenzích (Fluence $p = 0,745$, Flexibilita $p = 0,213$, Elaborace $p = 0,815$), pouze dimenze Originality $p = 0,042$. Tento rozdíl je statisticky významný a můžeme konstatovat na základě hodnoty hrubého skóre, že fláci Montessori –kol jsou lepší v originalitě, než je tomu u flák tradičních –kol.

Tab. 9: Hodnoty průměrného skóre v jednotlivých dimenzích v Torranceho testu, výsledky T-testu a signifikace mezi fláky tradiční a Montessori –kol

| Dimenze | –kola | AM | N | t | p |
|-------------|------------|-------|----|-------|--------------|
| Fluence | tradiční | 13,65 | 54 | 0,109 | 0,745 |
| | Montessori | 15,75 | 46 | | |
| Flexibilita | tradiční | 8,19 | 54 | 1,555 | 0,213 |
| | Montessori | 9,27 | 46 | | |
| Originalita | tradiční | 20,46 | 54 | 4,244 | 0,042 |
| | Montessori | 15,84 | 46 | | |
| Elaborace | tradiční | 13,19 | 54 | 0,055 | 0,815 |
| | Montessori | 10,55 | 46 | | |

V uvedené tabulce jsme sledovali rozdílnost v jednotlivých dimenzích v hrubém skóre mezi fláky tradiční a Montessori –kol. Pomocí T-testu jsme zjistili, že neexistuje signifikantní rozdíl mezi těmito fláky v průměrném hrubém skóre v jednotlivých dimenzích (Fluence $p = 0,745$, Flexibilita $p = 0,213$, Elaborace $p = 0,815$), pouze dimenze Originality $p = 0,042$. Tento rozdíl je statisticky významný a můžeme konstatovat na základě hodnoty hrubého skóre, že fláci Montessori –kol jsou lepší v originalitě, než je tomu u flák tradičních –kol.

Tab. 10: Hodnoty průměrných hrubých skóre, T-testu a signifikace v Torranceho testu mezi dívkami a chlapci.

| Dimenze | pohlaví | AM | N | t | p |
|-------------|---------|-------|----|-------|-------|
| Fluence | dívky | 15,42 | 47 | 0,115 | 0,745 |
| | chlapci | 14,19 | 53 | | |
| Flexibilita | dívky | 8,88 | 47 | 0,654 | 0,107 |
| | chlapci | 8,55 | 53 | | |
| Originalita | dívky | 18,71 | 47 | 0,132 | 0,714 |
| | chlapci | 18,18 | 53 | | |
| Elaborace | dívky | 12,32 | 47 | 0,73 | 0,397 |
| | chlapci | 11,45 | 53 | | |

Vysv tlvky k tabulce 10:

| | |
|-----------|--|
| <i>AM</i> | <i>aritmický pr m r</i> |
| <i>N</i> | <i>celkový počet flák</i> |
| <i>t</i> | <i>hodnota testového kritéria</i> |
| <i>p</i> | <i>hladina statistické významnosti</i> |

Ov ovali jsme, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi pohlavími v každé z dimenzí Torranceho testu. Výsledky ukazují, že ani v jedné dimenzi neexistuje významný rozdíl. Tedy výkon chlapců a dívek považujeme za shodný. Hypotézu H5 nemůžeme zamítnout.

10. 2 Výsledky dotazníku sebepojetí –kolní úspěšnosti dětí SPAS

H6: Neexistuje statisticky významný rozdíl v sebepojetí flák tradičních a Montessori –kol.

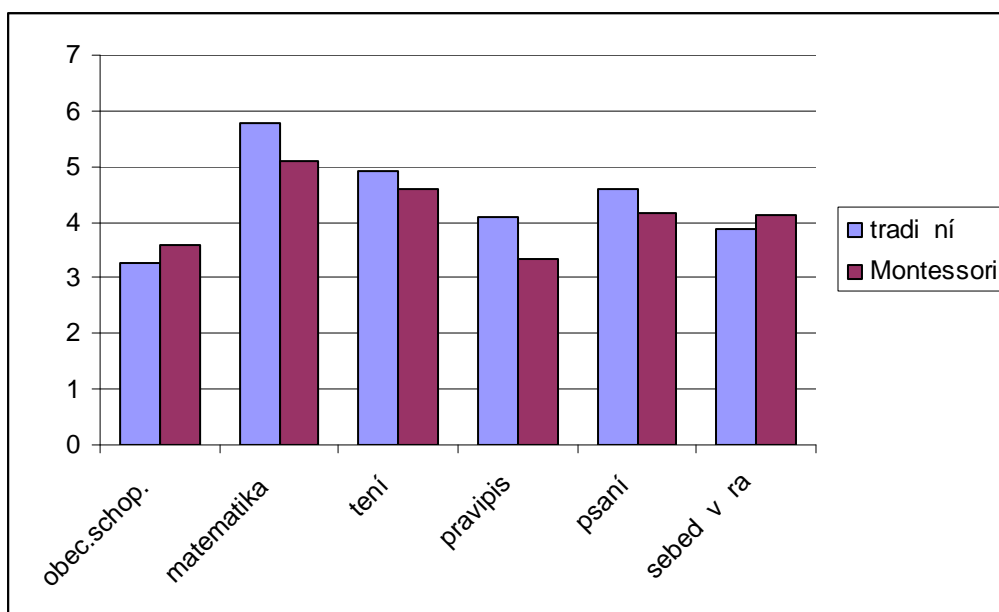
Mezi fláky Montessori a tradičních základních –kol není vzhledem k jejich sebehodnocení –kolní úspěšnosti statisticky významný rozdíl v žádné ze zkoumaných polovek tohoto dotazníku. Tabulka 4 uvádí průměrné hodnoty jednotlivých subtestů (polovek).

Pokud jde o sebepojetí obecných schopností a sebevědomí, ukazuje se, že Montessori –koly mají průměrnou hodnotu vyšší než tradiční. V sebepojetí –kolní úspěšnosti v oblasti matematických schopností, čtení, pravopisu a psaní byla vyšší průměrná hodnota u tradičních základních –kol.

Tab. 11: SPAS ó porovnání výsledk tradi níh a Montessori –kol

| SPAS | tradi ní | Montessori |
|-------------|----------|------------|
| obec.schop. | 3,27 | 3,58 |
| matematika | 5,79 | 5,11 |
| tení | 4,92 | 4,58 |
| pravopis | 4,09 | 3,35 |
| Psaní | 4,61 | 4,15 |
| sebed v ra | 3,89 | 4,12 |

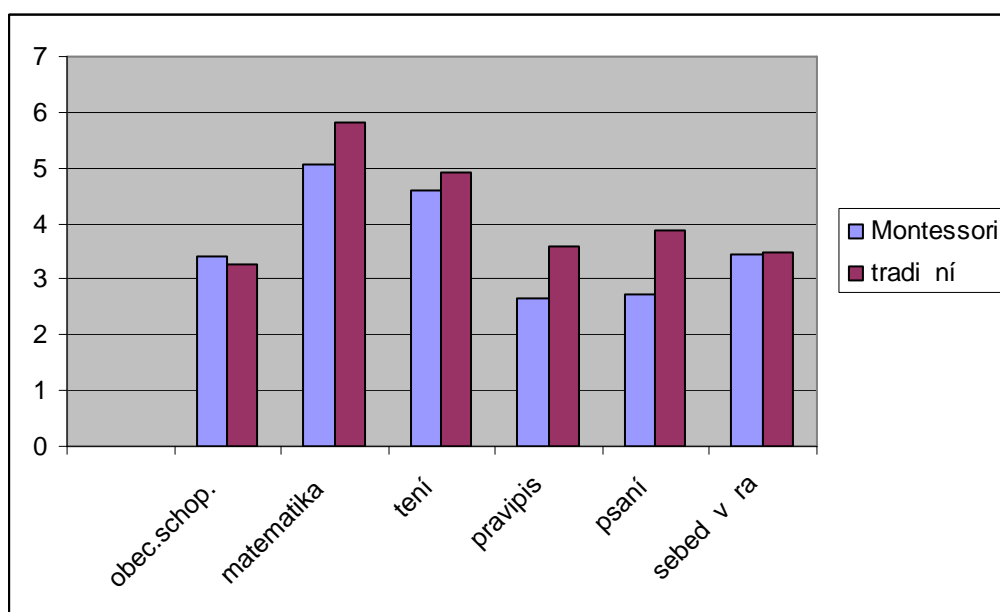
Graf 4: SPAS ó porovnání výsledk tradi níh a Montessori –kol



Tab. 12: SPAS ó porovnání výsledk chlapc a dívek

| SPAS | Dívky | | Chlapci | |
|-------------|------------|----------|------------|----------|
| | Montessori | tradi ní | Montessori | tradi ní |
| | N 22 | N 25 | N 24 | N 29 |
| obec.schop. | 3,75 | 3,42 | 3,41 | 3,25 |
| matematika | 4,91 | 5,81 | 5,05 | 5,81 |
| tení | 4,63 | 4,92 | 4,58 | 4,92 |
| pravopis | 4,19 | 4,78 | 2,66 | 3,59 |
| psaní | 5,35 | 5,62 | 2,74 | 3,87 |
| sebed v ra | 5,05 | 4,57 | 3,45 | 3,48 |

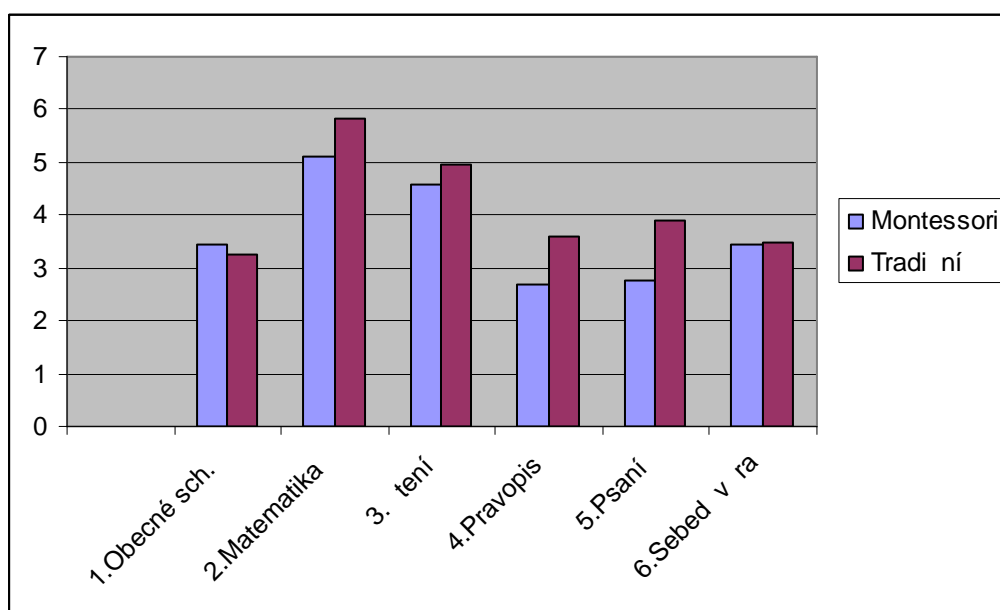
Graf 5: SPAS ó porovnání výsledk tradi níh a Montessori –kol - DÍVKY



Graf 5 ukazuje, že dívky z Montessori –kol mají vyšší sebed v ru a lépe se hodnotí v obecných schopnostech, zatímco dívky z tradi níh –kol se lépe hodnotí v matematice, tení, pravopise a psaní. Dívky z Montessori –kol se nejlépe hodnotí v oblasti psaní, zatímco dívky z tradi níh –kol v matematických schopnostech.

U chlapc jsou výsledky podobné, jak je zřejmé z grafu 5. Chlapci z tradi níh –kol se lépe hodnotí téměř ve všech případech, pouze v obecných schopnostech se hodnotí lépe chlapci z Montessori –kol.

Graf 6: SPAS ó porovnáání výsledk tradi níích a Montessori –kol - CHLAPCI



11. Ov ení platnosti hypotéz

Stanovili jsme si 7 hypotéz s ohledem na naše zám ry a nyní máme prostor se vyjád it k jejich platnosti.

H1 - Neexistuje signifikantní rozdíl ve výkonu v testu tvo ivosti mezi fláky tradi ní a Montessori –koly, p i emfl fláci tradi ní –koly nebudou mít vyší hrubé skóre v dimenzi Fluence ani v celkovém skóre, nejl mají fláci Montessori –kol.

Hypotézu H1 p ijímáme, protože hodnoty T-testu a signifikance neprokázaly statisticky významný rozdíl v dimenzích Fluence, Flexibilita, Elaborace.

H2 ó Neexistuje signifikantní rozdíl ve výkonu v testu tvo ivosti mezi fláky tradi ní a Montessori –koly, p i emfl fláci tradi ní –koly nebudou mít vyší hrubé skóre v dimenzi Flexibilita ani v celkovém skóre, nejl mají fláci Montessori –kol.

Hypotézu H2 p ijímáme, protože hodnoty T-testu a signifikance neprokázaly statisticky významný rozdíl v dimenzích Fluence, Flexibilita, Elaborace.

H3 - Neexistuje signifikantní rozdíl ve výkonu v testu tvořivosti mezi fláky tradiční a Montessori –koly, přičemž fláci tradiční –koly nebudou mít vyšší hrubé skóre v dimenzi Originalita ani v celkovém skóre, než mají fláci Montessori –kol.

Při použití T-testu v dimenzi Originalita se dosáhlo významného rozdílu mezi fláky tradiční a Montessori –kol, a to ve prospěch flák Montessori –kol ($p=0,42$). Hypotézu H3 můžeme zamítnout, protože v dimenzi Originality je statisticky významný rozdíl mezi oběma skupinami.

H4 - Neexistuje signifikantní rozdíl ve výkonu v testu tvořivosti mezi fláky tradiční a Montessori –koly, přičemž fláci tradiční –koly nebudou mít vyšší hrubé skóre v dimenzi Elaborace ani v celkovém skóre, než mají fláci Montessori –kol.

Hypotézu H4 nepřijímáme, protože hodnoty T-testu a signifikance neprokázaly statisticky významný rozdíl v dimenzích Fluence, Flexibilita, Elaborace.

H5 - Neexistuje signifikantní rozdíl v testu tvořivosti mezi chlapci a dívkami.

Tuto hypotézu nepřijímáme. Mezi chlapci a dívkami tradiční a Montessori –kol se neprokázal statisticky významný rozdíl v testu tvořivosti. Pro průměrné hrubé skóre dle testu a chlapci odpovídalo stejnému stenu v každé dimenzi, pouze u Fluence dívka skórovala o stupeň lépe, T-test však neprokázal žádný signifikantní rozdíl.

H6 - Neexistuje statisticky významný rozdíl v sebepojetí flák tradiční a Montessori –kol.

Hypotéza se potvrdila. Mezi fláky Montessori a tradiční –kol se neprokázal statisticky významný rozdíl.

H7 - Neexistuje statisticky významný rozdíl v postojích flák ke –kole mezi fláky tradiční a Montessori –kol

Tuto hypotézu zamítáme. Statistické testování prokázalo, že existuje statisticky významný rozdíl v postoji flák ke –kole mezi fláky tradiční –koly a Montessori –koly.

DISKUSE

P edm tem práce bylo prozkoumat problematiku alternativního a tradi ního –kolství a zjistit, zda existují rozdíly mezi fláky základních tradi ních a základních Montessori –kol v oblasti tvo ivosti, sebepojetí a postoj flák ke –kole. V dne–ní dob je alternativním –kolám v nována zna ná pozornost. Je to proto, fle tyto –koly nabízejí flák m jiný zp sob organizace výuky, jiné metody a p ístup výuky nefli –koly tradi ní.

V základních –kolách b fného typu vyu ování probíhá podle individuálních vzd lávacích program , proto pojem tradi ní –kola ufl nemusí být jednozna ný, jak tomu bývalo d íve. Tradi ní –koly asto vyu ují inovativními metodami, ímfl se rozdíl mezi tradi ními a alternativními –kolami m fle vytrácet. P esto stále je dost –kol s tradi ní výukou. V souladu s výukovým plánem se do ní v azují nové prvky, cofl v–ak automaticky neznamená, fle u itelé je vfdy dodrflují. Na druhou stranu existují –koly, kde se ufl d íve u ilo netradi ními metodami a ^{TV}P jim jen umofnil legalizovat to, co ínilly p edtím.

Alternativní –koly vznikaly jako reakce na kritiku tradi ního –kolství. Zakladatelé od této zm ny o ekávali nejen to, fle fláci si efektivn ji v–típí u ivo, ale také to, fle se budou rozvíjet po v–ech osobnostních stránkách. Dít se u í efektivn ji, pokud ho práce ve –kole baví, pokud je svobodné v rozhodování a pokud se ve –kole cítí dob e. V takových podmínkách jeho vnit ní motivace roste. ^Třkola má být p ípravou na flivot, tudífl se zde mají rozvíjet takové schopnosti a dovednosti, které bude flák v budoucím flivot pot ebovat. Velký d raz se nap íklad klade na spolupráci a adekvátní sebehodnocení.

Pro výzkum jsme se snafili volit alternativní Montessori –kolu a tradi ní –kolu, kde se pouflívají tradi ní metody. Do výzkumu byli zahrnuti nejen fláci 5. t íd, ale i fláci 4. t íd kv li dostate nému po tu respondent . Ná– vzorek byl vybrán starostliv , i p es mnohé neúsp chy p í prvotním kontaktování. ^Třkolní prost edí jsme si vybrali proto, abychem navázali na bakalá skou práci, ale p ítom pokro ili o stupe dále. První bakalá ské testování se uskute nilo na p d mate ské –koly, u diplomové práce jsme se posunuli o úrove vý–e, na základní –kolu. To nám umofnilo kontinuáln sledovat vývoj. Zdálo se nám, fle prost edí vybraných –kol je podn tné a podporující pro tvo ivý efekt na–eho –et ení. V nabídce pro fláky m ly –koly hodn zajímavých aktivit, podporujících výtvarné, hudební, t lesné schopnosti. Mimo–kolní ínnost rozvíjela i ty aspekty osobnosti, na které

se obecně zapomíná v žádném vzdělávacím procesu, a písemnost je jednou z nich. Předpokládali jsme, že výkon bude spíše průměrný.

Jurová (1984) také standardizovala Torranceho test na základních úkolech. Vzorek tvořili tradiční úkoly a úkoly Montessori úkoly. Tento vzorek byl celkem homogenní i pohlaví. S ohledem na velikost celého vzorku by snad případné odlišnosti neměly mít tak zásadní charakter, protože jejich početnost dovozovala použití parametrickou statistiku T-testu. Určitě by bylo zajímavé uplatnit tento výzkum na větším vzorku a na více různých úkolech souasně. Nebo naopak najít úkol, kde probíhá souasně výuka tradičního typu a výuka Montessori metody ve více paralelních třídách. Jedním z cílů práce bylo otestovat tvořivé schopnosti žáků adekvátní metodikou, porovnat jejich výkon se standardizovanou populací. K dalším cílům patřilo u tohoto vzorku žáků otestování sebezvědomí a postoje žáků ke škole. Při sledování postoje žáků ke škole mezi žáky tradičních úkolů a Montessori úkoly jsme zjistili, zda je mezi nimi statisticky významný rozdíl ve vnímání úkolů. Při sledování postoje žáků ke škole mezi žáky tradičních úkolů a Montessori úkoly jsme zjistili, zda je mezi nimi statisticky významný rozdíl ve vnímání úkolů. Statistické testování tedy prokázalo ve všech sledovaných případech statisticky významný rozdíl mezi žáky úkolů tradičních a Montessori a to ve smyslu, že žáci úkolů Montessori vnímají úkol jako užitečnější, rychlejší, zajímavější a pestřejší než žáci úkolů tradičních. Statistické výpočty přinesly některé překvapivé výsledky u dotazníku sebezvědomí SPAS, nebo žáci tradičních základních úkolů se hodnotili lépe ve školní úspěšnosti, pokud jde o matematiku, čtení, psaní a pravopis. Pokusme se přejít na závěr zmíněného výsledku. Možná test nebyl úplně vhodný pro alternativní úkoly. Například v otázce: „Že psaní jsem vřelou dostával pochvalu a přerušované známky“ mohla ovlivnit výsledek. Děti na alternativních úkolech nedostávají známky a děti v Montessori škole by neměly dostávat ani pochvalu. Jejich hodnocení spočívá v pouhém popisu toho, co už umí, co se ještě musí naučit a jaký pokrok udělaly za poslední dobu (viz příloha: Ukázka výsledků z Montessori úkolů). U žáků však nechtějí chválit ani kritizovat, nebo hodnotit se má sám žák. V případě, že žáci Montessori úkolů označili odpověď NE, nemuselo to znamenat, že písemně nepatří. Další z možných příčin, proč bylo dosaženo takového výsledku, je to, že zatímco žáci tradičních úkolů mají tyto podmínky samostatně, žáci alternativních úkolů je mají v rámci jiných podmínek. Například když dělají projekty nebo mají kosmickou výchovu, procvičují zároveň psaní a čtení. Proto žáci tradičních úkolů

mohou být vnímavější k tomu, jestli jsou úspěšní ve zvládnutí dovedností, jako jsou například psaní, tenis apod., nebo ne. U tradičních kole je kladen velký důraz na vzhled písma, zatímco u alternativních kole je spíše důležitější, aby to po nich někdo přečetl, ale v tradičním kole je kladen na smysl psaného a na to, jestli s porozuměním, nejlépe jak rychle budou číst. Část z nich také bude potichu pro sebe nejlépe číst tradičních kole. Samozřejmě nabízí se také možnost, že děti tradičních kole jsou opravdu lepší v těchto podmínkách (jak uvádí i některé výzkumy), a proto se lépe hodnotí. Zato v obecných schopnostech se lépe hodnotí děti z Montessori kole. Tito děti jsou zvyklí hodnotit sami sebe, v důsledku toho se hodnotí tak, jak sami sebe vnímají, a méně uhlávají na to, jak je vidí a hodnotí ostatní.

Gajdošová (2006) uvádí: „Do alternativních kole přichází podstatně více dětí s poruchami učení a chování, s mnohými negativními rysy osobnosti, nebo jejich rodiče předpokládají, že v netradičním sociálním prostředí alternativní kole s menším počtem dětí ve třídě, s jiným, obyčejně méně autoritativním přístupem učitelů k dětem, s většími respektováním jedinečnosti a osobitostí dětí bude jejich dítě lépe prospívat a bude výrazně úspěšnější než ve standardních, klasických podmínkách dnešních kole. Proto se domníváme, že i tento fakt by mohl ovlivnit výsledek sebehodnocení našich respondentů.“

Prvním byl zadáván dotazník Postoje dětí ke kole, následně Torranceho figurální test tvořivého myšlení a nakonec dotazník sebepojetí SPAS.. Je také možné, že vzhledem k vyplnění více dotazníků za sebou děti postupně ztráceli chuť a zájem. Projevovalo se to tak, že i přes stanovený čas na druhý a třetí dotazník děti čtení odevzdali po deseti minutách, přičemž dávali najevo, že svou povinnost považují za splněnou. Také při individuálním povzbuzení a nabádání, zda jsou spokojeni se svým výtvozem, nebyli ochotni dále rozpracovávat úkoly. Tento jev se vyskytl u dětí tradičních kole i Montessori kole, ale ne v tak intenzivní míře. Děti tradičních kole zase reagovali negativně na úlohu 3 (kruhy) v Torranceho testu, občas bylo slyšet výroky typu „Co tady mám kreslit?“. Na rozdíl od dětí Montessori kole, u dětí tradičních kole byl efektivnější individuální přístup a povzbuzení. Při zjištění mezipohlavních rozdílů byla naprostá shoda v porovnávání stenu v testech, jako to předpokládala hypotéza 3. V případě této hypotézy jsme jen ověřovali poznatek o mezipohlavních rozdílech a znova se nám potvrdilo, že chlapci i dívky jsou stejně tvořiví. Toto potvrzuje i výzkum Fichnové (2002), která zkoumala tvořivé schopnosti chlapců a dívek v předkolním věku. Sice se v tomto výzkumu jedná o předkolní věk, ale

i ten je dobrým ukazatelem, jak se tvořivost rozvíjí uhl od raného vku. Rozdíl ve výkonu Fichnová našla jen v pohybové tvořivosti u chlapců, sama v závěru konstatuje, že vývoj u chlapců a děvčat je možno považovat za analogický. Též Ivanecká (2012) se poměrně podrobně vnovala ve své diplomové práci tématu tvořivosti u dětí mladšího školního vku. Použila dva dotazníky tvořivosti a ani zde nebyly prokázány rozdíly mezi chlapci a děvčaty. V Torranceho figurálním testu tvořivosti nebyl prokázán signifikantní rozdíl v dimenzích Fluence, Flexibilita, Elaborace. Hypotézy H1, H2 a H4 jsme přijali. V dimenzi Originality byl signifikantní rozdíl, a to ve prospěch fláků Montessori pedagogiky, proto hypotézu H3 zamítáme. Je lehce znepokojivé, že celkové výsledky testu tvořivosti jsou průměrné, v nichž dimenzích podprůměrné, jak ukazují stenové hodnoty ve výsledkové části naší práce. Nemůžeme se spokojit jen s tímto konstatováním, proto je nutné, aby se celkový přístup k edukaci všířil slova smyslu usmínil. Hlavně proto, že tvořivost nabývá v praktickém životě čím dál větší potěbnosti. Zjistíme, že děti jsou schopné se naučit mnoho poznatků, ale nedokážou je aplikovat a dále s nimi pracovat. Právě v tom spočívá podstata tvořivosti. Je tedy nevyhnutelné tvořivost rozvíjet uhl od předškolního vku. Některí autoři tvrdí, že soupeření podkopává tvořivost, jiní poukazují na školku jako nejvíce nepřítele tvořivého vývinu, kde hodnotící atmosféra zaměřená na výkon odporuje tvořivosti (in: Zelina, Zelinová, 1900), objevuje se konformita k pořádkům spolufláků, učitelů a v jistém smyslu se potlačuje jedinečnost vyjádření.

Alternativní školství, které právě podporuje tvořivost, je jedním z možných řešení problému, jak vnést více sebeprojevu a tvořivosti do školství. Na druhou stranu podle názoru autorky dnešním dětem chybí přirozená prospěšná míra frustrace, která též může být vnitřním zdrojem motivace. Ve většině případů nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi Montessori a tradičními základními školami. Domníváme se, že výsledky mohou být ovlivněny malou reprezentativností zkoumaného vzorku. Vzhledem k velikosti vzorku má také větší vliv na výsledky řada jiných nezávisle proměnných, například osobnost učitele. Je třeba brát v úvahu fakt, že platnost závěrů je omezena pouze pro zkoumané školy. Zajímavé by jistě bylo, kdybychom měli k dispozici větší vzorek populace. Pokud by bylo do výzkumu zahrnuto více škol a navíc z různých oblastí republiky, zvýšila by se tak i reprezentativnost. Dále by bylo vhodné pokusit se vyvarovat nezávislých proměnných, jako jsou osobnost učitele, rodinná situace, různost vzdělání

rodi . Nám tem dal-ího mořného výzkumu by bylo vhodné za adit nap íklad zkoumání motivace flák .

ZÁV R

V této ásti na-í práce p edložíme výsledky empirické ásti. P í sledování postoje flák ke -kole mezi fláky tradi ní -koly a Montessori -koly jsme zji- ovali, zda je mezi nimi statisticky významný rozdíl ve vnímání -koly. Statistické testování tedy prokázalo ve v-ech ty ech sledovaných p ípadech statisticky významný rozdíl mezi fláky -koly tradi ní a Montessori a to ve smyslu, že fláci -koly Montessori vnímají -kolu jako uffite n j-í, rychlejší, zajímavější a pest ej-í než fláci -koly tradi ní.

Ov ovali jsme tvo ivé schopnosti d tí na prvním stupni základní Montessori -koly a tradi ní základní -koly, konkrétn fláky 4. a 5. ro níku. Tento vzorek a ro níky jsme vybrali s ohledem na pořadavky testu a známý vývojový trend, pokles tvo ivosti ve tvrtém ro níku základní -koly, který je reakcí na vy-í výkonnostní nároky a organizaci vyu ování a p edm t . Tento inhibi ní trend p etrvává afl do -estého ro níku. Výsledky je nutné chápat v kontextu prost edí -koly, emo ního proflívání, nárok , výkonové motivace a motivace s vnit ními zdroji. Na ov ení poznatk jsme vybrali Torranceho figurální test tvo ivého my-lení. P edpokládali jsme, že ve vybraném souboru flák neexistuje signifikantní rozdíl ve výkonu v testu tvo ivosti, p í em fláci tradi ní -koly nebudou mít vy-í hrubé skóre v jednotlivých dimenzích a v celkovém skóre než fláci Montessori -kol. Rozdíl pr m rného hrubého skóre u obou typ -kol nedosahoval statistické významnosti, tedy výkon flák Montessori -kol a flák tradi ní -kol v na-em výzkumu je možné považovat za shodný. Pouze v dimenzi Originality dosáhli fláci Montessori -kol signifikantní vy-ího skóre než fláci tradi ní -kol. Výsledky T-testu a signifikance tento jev potvrdily. fláci v obou dvou skupinách dosahovali v porovnání se standardizovanou populací podpr m rné výsledky. Na-e hypotéza p edpokládala alespo pr m rné stenové hodnoty. V jejich rozmezí by bylo možné dosáhnout signifikantnosti ve prosp ch flák Montessori -kol.

Je-t k rozdíl m mezi pohlavími: Výsledky výzkumu potvrdily ná-p edpoklad shodného výkonu ve v-ech dimenzích test . Chlapci i d v ata skórovali stejn a tyto výsledky byly shodné s p ede-lými výzkumy.

Dal-ím z na-ích stanovených cíl bylo objasnit, zdali jsou signifikantní rozdíly v sebepjetí flák tradi ní -kol a Montessori -kol. Stanovili jsme si proto hypotézu 6: Ve

vybraném souboru neexistuje statisticky významný rozdíl v sebepojetí flák tradičních a Montessori –kol. Hypotéza se potvrdila. Mezi fláky Montessori a tradičních –kol nebyl statisticky významný rozdíl. V oblasti sebepojetí –kolní úspěšnosti se v obecných schopnostech hodnotí lépe fláci Montessori základní –koly. V matematických schopnostech, čtení, psaní a pravopisu se překvapivě lépe hodnotí fláci tradičních –koly. V fládné z těchto poloflek nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl. Tato práce ověřovala jisté poznatky, které jsme zachytili studiem aktuálních výzkumů v problematice tvořivosti, sebepojetí a postoje flák ke –kole. V obecným přínosem je opětovné potvrzení shodných tvořivých schopností mezi dívaty a chlapci. Dále nám tato práce ukázala, jakým chybám se máme vyhnout při dalším testování. I když vzorek byl homogení, nebyl dostatečně velký na to, abychom jeho výsledky mohli aplikovat na populaci tradičních a alternativních –kol, na druhé straně postačovala úroveň diplomové práce. A v neposlední řadě má hluboký osobní přínos pro autorku. Subjektivní význam této práce odpovídá hodinám stráveným při realizaci projektu.

SOUHRN

Účelem této práce bylo objasnit hlouběji problematiku tvořivosti na pomezí psychologie tvořivosti, školní, kognitivní a vývojové psychologie. Snažili jsme se najít ty které osobnostní charakteristiky, zejména sebepojetí a postoje školáků ke škole, u respondentů našeho výzkumu v Montessori a tradičních školách. Prozkoumali jsme různé teoretické pohledy a aplikovali je na empirický a kvantitativní výzkum.

V teoretické části práce jsme se zaměřili na objasnění problematiky tvořivosti, sebepojetí a postoje školáků ke škole v souvislosti s naším výzkumným vzorkem. Studovali jsme též vazbu mezi tvořivostí a vlivem školy, jak na ně pohledují zahraniční odborníci. Rozdíly mezi určitými aspekty škol na tradičních a Montessori školách se již několikrát staly předmětem zkoumání. V naprosté většině případů se jedná o zahraniční výzkumy, v naší republice jde spíše o ojedinělé případy, kdy zkoumání proběhlo a byli porovnáváni školáci na tradičních a alternativních školách.

Cílem výzkumu bylo nalezení odpovědí na otázky, jaké je sebepojetí školáků 4. a 5. ročníků tradiční základní školy a Montessori školy, zda existují signifikantní rozdíly v sebepojetí mezi školáky tradičních základních škol a Montessori základních škol a pokud ano, ve kterých pak oblastech výzkumu se vyskytují. Rovněž šlo o to, potvrdit výsledky zmínované v předchozích výzkumech a posoudit případné rozdíly mezi výzkumy. V této části diplomové práce je popsána problematika tradičních a alternativních škol. Jsou zde také popsány klasické alternativní školy, včetně krátké zmínky o aktuální problematice vytváření školních vzdělávacích plánů na školách. V následujících částech práce je věnována pozornost vymezení pedagogiky Montessori a srovnání Montessori a klasických škol. Dále jsou popsány vlivy školního prostředí na osobnost dítěte, spolu s charakteristikami dítěte mladšího školního věku.

Pod pojmem alternativní škola máme chápát všechny školy, které se vyznačují nějakou pedagogickou specifičností. Tato specifičnost je odlišuje od tradičních, běžných škol. V historii se alternativní školy vztínou objevují v okamžiku stabilizace určité tradiční školy, ať již církevní nebo státní, jak uvádí Svobodová (1996).

Pojem tradiční –kola již není tak jednoznačný. Od doby, kdy –koly užívané podle svých –kolních vzdělávacích programů, měly i dříve tradiční –kola využívat pomocí inovativních metod a tím se měnil rozdíl mezi alternativními a šklasickými, nealternativními –kolami. Pro výzkum byla zvolena základní Montessori –kola a tradiční –kola, kde se využívají tradiční metody. Sebehodnocení žáka mladšího –kolního věku je především ovlivněno názory pro něho významných autorit, což jsou především rodiče a učitelé (Vágnerová, 2001). Tradiční hodnocení má významný vliv na žákovský pocit pohody a ve výuce spolurozhoduje o tom, jakou míru motivace k učení bude žák mít (Slavík, 1999).

Poměrně značný význam má pozitivní start ve –kole, výsledky práce a jejich hodnocení, ale i vztah učitele a žáka a celkového třídního klimatu. Důležitá je také přijetí spolužáky, oblíbenost a prestiž (Vágnerová, 2002).

Mohli bychom říct, že na základních tradičních –kolách je velká soutěživost narozdíl od –kol alternativních, kde naopak žáci vykazují vyšší životní pohodu, tvořivost, kladné pocity při –kolních činnostech a lepší sebezpojetí. Na základě nastudovaných předchozích výzkumů jsme vytvářeli hypotézy pro praktickou část naší diplomové práce. Do našeho výzkumu bylo zahrnuto 100 žáků, z nichž necelá polovina navštěvovala základní –kolu Montessori, a nepatrná část vzorku žáků navštěvujících tradiční základní –kolu. Do výzkumu byli zahrnuti žáci čtvrtých a pátých tříd, nebo v tomto věku by mohli být již schopni bez problémů číst s porozuměním, a také zdivodu, že pro tento věk již existuje dostatek psychodiagnostických metod, které je možné administrovat hromadně.

Výběr respondentů probíhal formou skupinového výběru přes instituce. Na vyplnění dotazníků mohli žáci vylenit jednu vyučovací hodinu. Pro výzkum byly využity následující metody: Dotazník sebezpojetí –kolní úspěšnosti dětí (SPAS), Torranceho figurální test tvořivého myšlení a dotazník postojů žáků ke –kole.

Statistické výsledky ukázaly několik překvapivých výsledků, například u dotazníku SPAS, kde se žáci tradiční –koly hodnotili lépe ve –kolní úspěšnosti, což se týká matematiky, čtení, psaní a pravopisu. V oblasti sebezpojetí –kolní úspěšnosti se v obecných schopnostech hodnotili lépe žáci Montessori –koly, jak jsme již podrobněji uváděli v diskusi naší diplomové práce. V žádném z uvedených políček nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl.

Při sledování postojů k kole mezi žáky tradiční školy a Montessori školy jsme zjistili, zda je mezi nimi statisticky významný rozdíl ve vnímání kole. Statistické testování tedy prokázalo ve všech sledovaných případech statisticky významný rozdíl mezi žáky tradiční a Montessori školy a to ve smyslu, že žáci Montessori vnímají kole jako uflitek, rychlejší, zajímavější a pestřejší než žáci tradiční školy.

Při porovnání výkonů tvořivosti žáků tradičních a Montessori škol nejsou jen podle stenu, ale i s ohledem na jejich skutečnou výpovědní hodnotu, jak to bylo v případě žáků tradiční školy v dimenzích Fluence a Flexibilita, výkony žáků po srovnání se standardizovanou skupinou podprůměrné v obou skupinách stejné, bez hodnot v dimenzi Originalita (žáci tradiční školy - sten 5, žáci Montessori školy - sten 7). V dimenzi Elaborace jsou hodnoty ve všech skupinách stejné (sten 3). Hodnoty stenu mezi pohlavím jsou překvapivě úplně stejné. Odlišují se pouze v dimenzi Fluence. Vidíme, že rozdíl je pouze v jednom bodu, který rozděluje chlapce a dívky do pásma podprůměrného a průměrného. Ale při rozdílu jednoho bodu prakticky nemůžeme hovořit o lepším výkonu ve prospěch děvčat. Tedy konstatujeme, že chlapci i děvčata mají stejný výkon tvořivého myšlení bez ohledu na typ školy a v porovnání se standardizovaným vzorkem se nacházejí v pásmu podprůměrného.

Ovšem zjistili jsme, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi pohlavími v každé z dimenzí Torranceho testu. Výsledky ukazují, že ani v jedné dimenzi neexistuje významný rozdíl. Tedy výkon chlapců a dívek považujeme za shodný a naši hypotézu přijímáme.

Ve většině případů nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi Montessori a tradičními základními školami. Přestože se mezi žáky tradičních a Montessori základních škol statisticky významné rozdíly nepotvrdily, většina výsledků výzkumu odpovídala předpokladům, kromě sebepojetí kolektivní úspěšnosti jednotlivých podmínek.

Výsledky mohou být ovlivněny menší reprezentativností zkoumaného vzorku. Vzhledem k velikosti vzorku má také větší vliv na výsledky data jiných nezávisle proměnných, například osobnost učitele. Je třeba brát v úvahu také fakt, že platnost závěrů je omezena pouze pro zkoumané školy.

Domníváme se, že uvedený výzkum naplnil svůj účel. Dotazníky i práce s nimi byla velmi zajímavá a podnětná a vedly k mnohým, snad i oboustranným, úvahám a zamyšlením nad problematikou Montessori vs. klasické školství v naší zemi.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

- 1) Bean, R. (1995). *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Portál: Praha
- 2) Blatný, M., Plhánková, A. (2003). *Temperament, inteligence, sebezpojetí*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR.
- 3) Štěpánek, J., Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál a 2001
- 4) Štěpánek, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV nakladatelství.
- 5) Štěpánek, R. (2010). *Teoretické klima a školní klima*. Praha: Grada
- 6) Dresser, R. (2001). *Fundamental Differences Between Montessori and Traditional Education*. CA: Montessori World Educational Institute
- 7) Gajdošová, E., Herényiová, G. (2006). *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. Praha: Portál
- 8) Ivanecká, M. (2012). *Porovnanie tvorivého výkonu žiakov základnej školy*. Olomouc. UPOL
- 9) Juráková, M. (1984). *Torranceho figurální test tvořivého myšlení*. Psychodiagnostické a didaktické testy: Bratislava
- 10) Fichnová, K., (2002). *Tvorivé schopnosti chlapců a dívek předškolního věku*. Psychológia a patopsychológia dieťaťa. Roc. 37, c.4.
- 11) Hartl, P., Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- 12) Hartl 2004
- 13) Harold, D. (2008). Why we Chose Montessori Elementary. Retrieved March 28,2011 from http://www.montessori.org/index.php?option=com_content&view=article&id=328:why-we-chose-montessori-elementary&catid=52:choosing&Itemid=41
- 14) Holubá Z. (1967). *Co jsou postoje a jak je vytváříme*. In Sociální psychologie mládeže. Praha: Státní pedagogické nakladatelství
- 15) Hoskoclová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada
- 16) Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada,
- 17) Kratochvíl, S. (2009). *Skupinová psychoterapie v praxi*. Praha: Galén.
- 18) Kyriacou, Ch.(1996). *Klíčové dovednosti u dítěte: cesty k lepšímu využití*. Praha: Portál
- 19) Kohoutek, R. a kol. (1998). *Základy sociální psychologie*. Brno: CERM.

- 20) Koukolík, F., Drtilová, J. (1996). *Vzpouza deprivant* . Praha: Makropulos
- 21) Langmaier, J., Krejčíková, D.(1998). *Vývojová psychologie*. Praha : Grada Publishing
- 22) Ludwig, H., Onkenová, A., Elsner, H. a kol. (2008). *Vychováváme a vzdáváme s Marií Montessoriovou*. Univerzita Pardubice
- 23) Lilliard, L., Else-Ques, N. (29.9.2006). *Evaluating Montessori Education*. Science Magazine.
Zdroj:<http://www.sciencemag.org/content/313/5795/1893.full?ijkey=3UWZqF01vQgbY&keytype=ref&siteid=sci> (7.3.2011, 20:32)
- 24) Mach, E.(2006). *Rozpoznávání a vzdávání rozumov nadaných dětí v běžné škole základní školy*. Brno: Masarykova univerzita
- 25) Matějka, Z., Dytrych, Z. (1994). *Dítě, rodina a stres*. Praha: Galén
- 26) Mláček, Z. (1999). *Psychická zátěž dítěte v základní škole*. Ostrava: OU
- 27) Montessori, M. (1995). *The Absorbent Mind*. New York: Henry Holt and Company.
- 28) NAMTA. (1996-2009). *Research*. Retrieved June 2, 2009, from <http://www.amshq.org/research/research.htm#>
- 29) Nakonečný, M.(1998). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia
- 30) Pöschl, R. (2011). *Postoje fláky ke škole*. Dotazník pro fláky. Praha: Národní ústav odborného vzdávání.
- 31) Pracha, J.(1994). *Alternativní školy*. Hradec Králové : Gaudeamus
- 32) Pracha, J.(2002). *Účel: současné poznatky o profesi*. Praha : Portál
- 33) Pracha, J. (2004). *Alternativní školy a inovace ve vzdávání*. Praha: Portál
- 34) Pracha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál
- 35) Pracha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2009) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál
- 36) Rýdl, K. (1993). *Vybíráme školu pro svoje dítě* . Praha: Grada
- 37) Rýdl, K. (1999). *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha : Public History
- 38) Rýdl, K. (2006). *Metoda Montessori pro naše dítě* . Inspirace pro rodiče a další zájemce. Pardubice : FF Univerzity Pardubice
- 39) Rathunde, K. (2003). *A Comparison of Montessori and Traditional Middle Schools: Motivation, Quality of Experience, and Social Context*. The NAMTA Journal, Vol. 28, No. 3. Retrieved May 23, 2009, from <http://www.montessorinamta.org/NAMTA/PDF%20files/RathundeCompar.pdf>

- 40) Rflíková, J. (2009). *Montessori pedagogika: Rozbor aplikovatelnosti metody v souasnosti*. Olomouc: UPOL.
- 41) Svobodová, J., Jva, V. (1996). *Alternativní školy*. Brno: Paido
- 42) Slavík, J. (1999). *Hodnocení v souasných školách*. Praha: Portál
- 43) Trunda, J. (9.2.2006). *Reforma školství: Bude zniena byrokraty? Hospodářské noviny*.
- 44) Treffinger, D., J., (2004) *Creativity and giftedness*. Corvin press: California.
- 45) Stelec, S. (1998). *Rodina a výchova dítěte v kolektivní škole*. In STRELEC, Stanislav etal. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy*. Brno : Paido
- 46) Týmoník, O. (2005). *Úvod do didaktiky základní školy*: Brno: MSD
- 47) Vágnerová, M. (2001). *Psychologie problémového dítěte v kolektivní škole*. Praha: Karolinum
- 48) Vágnerová, M. (2002). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum
- 49) Václavík, V. (1997). *Cesta ke svobodné škole*. Hradec Králové: LÍP
- 50) Zelinková, O. (1997). *Pomoz, abych to dokázal*. Praha : Portál
- 51) Zelinková, M., Zelina, M. (1997). *Tvo dítě u učitele*. Osobnost a práce učitele v systému tzv. humanistické výchovy. Bratislava : Metodické centrum mesta Bratislavy
- 52) Zelina, M. (2000). *Alternatívne školstvo*. Bratislava: IRIS
- 53) Zelina, M., (1993). *Strategie a metody rozvoja dieťaťa*. Iris: Bratislava
- 54) Zelina, M., Zelinová, M. (1900). *Rozvoj tvoivosti dieťaťa a mládeže*. SPN: Bratislava
- 55) Vymtal, J. (2004). *Úzkost a strach u dítěte*. Praha: Portál.

SEZNAM P ÍLOH

P íloha . 1: Formulá zadání diplomové práce

P íloha . 2: eský a cizojazy ný abstrakt diplomové práce

P íloha . 3: Ukázka vysv d ení z Montessori –koly

P íloha . 4: Torranceho figurální test tvo ivého my–lení (viz. ti–t ná podoba)

P íloha . 5: Dotazník postoj flák ke –kole (viz. ti–t ná podoba)

P íloha . 6: Dotazník sebepojetí –kolní úsp –nosti SPAS (viz. ti–t ná podoba)

P íloha . 7: Informovaný souhlas (viz. ti–t ná podoba)

Univerzita Palackého v Olomouci
 Filozofická fakulta
 Akademický rok: 2011/2012

Studijní program: Psychologie
 Forma: Kombinovaná
 Obor/komb.: Psychologie (PSYN)

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

| PŘEDKLÁDÁ: | ADRESA | OSOBNÍ ČÍSLO |
|------------------------|---------------------------------------|---------------------|
| Bc. PROKSCHOVÁ Pavlína | Tř. Míru 110/28, Olomouc - Nová Ulice | F11053 |

TÉMA ČESKY:

Některé osobnostní charakteristiky žáků 5.tříd v běžných a alternativních školách.

NÁZEV ANGLICKY:

Some personal characteristics of pupils in 5. grade in standard and alternative schools.

VEDOUcí PRÁCE:

PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D. - PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

- 1.Studium literatury k dané problematice z oblasti pedagogické a vývojové psychologie (se zaměřením na témata alternativní školy, vývojová období školního věku, osobnostní vlastnosti, utváření osobnosti, sebepojetí, sebehodnocení, kritické myšlení, tvořivost atd.), vypracování osnovy teoretické části práce.
- 2.Upřesnění výzkumného záměru, volba vhodného metodologického přístupu, stanovení hypotéz (doporučen je kvantitativní přístup, zaměření na možné odlišnosti v osobnostních charakteristikách mezi dětmi na běžných a alt.školách).
- 3.Průběžné zpracovávání teoretické části práce, doplnění o dosavadní výzkumy v dané oblasti.
- 4.Zpracování projektu výzkumu ? získání výzkumného vzorku, zvolení výzkumných metod (bude vhodné použít standardizované dotazníky, například HSPQ, BDI, Kreatos apod.)
- 5.Provedení výzkumu, zpracování výsledků, vypracování praktické části práce, odpovědi na výzkumné otázky.
- 6.Diskuse, přínosy práce.

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- Fontana, D. (2010). Psychologie ve školní praxi. 2. vyd. Praha: Portál
 Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). Vývojová psychologie. Praha: Grada
 Průcha, J. (2004). Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 2. vyd. Praha: Portál.
 Svoboda, M. (ed.) (2001). Psychodiagnostika dětí a dospívajících. Praha: Portál.
 Macek, P. (1999). Adolescence. Praha: Portál

Podpis studenta:

Datum:

Podpis vedoucího práce:

Datum:

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Na které osobnostní charakteristiky fláček 5. třídy v tradičních a alternativních kolech

Autor práce: Bc. Pavlína Prokschová

Vedoucí práce: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Počet stran a znak : 69 a 123 243

Počet příloh: 3

Počet titulů použité literatury: 55

Práce se zabývá problematikou tradičních a Montessori kol a vlivem typu koly na některé osobnostní charakteristiky fláček 4.a 5. třídy. Zkoumá u dětí mladšího školního věku tvořivost, sebepojetí a postoj fláček ke kole. Zvolili jsme kvantitativní rámec výzkumu a použili jsme tyto metody: Torranceho figurální test tvořivého myšlení, dotazník sebepojetí školní úspěšnosti SPAS a dotazník postoj fláček ke kole. Výzkumný vzorek tvořilo celkem 100 fláček vybraných kol. Ve většině případů nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi Montessori a tradičními základními koly. Předpoklad se mezi fláčky tradičních a Montessori základních kol statisticky významné rozdíly nepotvrdily, v této věci výsledek výzkumu odpovídá předpokladům, kromě sebepojetí školní úspěšnosti jednotlivých předmětů. Dotazníky i práce s nimi byla velmi zajímavá a podnětná a vedly k mnohým, snad i oboustranným, úvahám a zamyšlením nad problematikou Montessori vs. klasické kolství v různých rovinách. Výstupy práce by také mohly posloužit jako inspirace pro další výzkumy v této oblasti.

Klíčová slova: tradiční kola, Montessori kola, tvořivost, sebepojetí, postoj fláček ke kole

ABSTRACT OF THESIS

Title: Some personal characteristics of pupils in 5th grade in standard and alternative schools.

Author: Bc. Pavlína Prokschová

Supervisor: PhDr. Eleonora Smékalová, PhD.

Number of pages and characters: 69 a 123 243

Number of appendices: 3

Number of references: 55

This thesis deals with themes of standard and Montessori schools and their influence on some personality traits by 4th and 5th grade students. It researches creativity, self-understanding and pupil's approach to school by pre-school aged children. We chose a quantitative scope of research and we used these methods: Torrance tests of creative thinking, a questionnaire of self-understanding in school-success rate SPAS and a questionnaire of children's approach to school. Research sample was made of 100 pupils at chosen schools. In most cases weren't discovered any statistically significant differences between Montessori and standard basic schools. Although the statistically significant differences between Montessori and standard basic schools weren't confirmed, most of the results corresponded with assumptions, apart from self-understanding in school-success rate in particular cases. Questionnaires and work with them was very interesting and inspiring. It led to much, probably reciprocal, consciousness and reflection about the themes of Montessori vs classical education in broad range. The results might be inspiration for the next researches in this field.

Key words: Montessori school, standard school, kreativita, self-understanding, pupil's approach to school

Příloha 3.: Ukázka vysvědčení

MILÁ ŠKOLNÍČKO,

VÍM, ŽE SES DO 1. ROČNÍKU VE TŘÍDĚ MONTESSORI VELMI TĚŠILA. UPLYNULO PŮL MĚSÍČE TVÉ AKTIVNÍ, TVOŘIVÉ A SAMOSTATNÉ PRÁCE. DODRŽUJES PRAVIDLA, JSI VELMI MILÁ, KOMUNIKATIVNÍ, VSTŘÍCNÁ A KAMARÁDSKÁ HOLOVKA. VÁŽÍM SI TĚ PRO TVOU PRACOVITOST A OCHOTU VĚDY POMOCI. SE SVÝMI VÝSLEDKY MŮŽEŠ BÝT VELMI SPOKOJENÁ. BEZVADNĚ SI DOKÁŽEŠ ROZVRHNOUT PRÁCI A SPLNIT TÝDENNÍ PLÁN. KOLEM SEBE STÁLE ROZDÁVÁŠ ÚSMĚV A DOBROU NÁLADU. JE PŮJEMNÉ S TEBOU PRACOVAT.

POZNÁŠ VEŠKERÁ PÍSMENA, VÍŠ CO JE SLOVO A VĚTA. URČUJES TU

OZNAMOVACÍ A TÁZACÍ. OVLÁDÁŠ ROZDĚLENÍ HLÁSEK A POZNÁŠ SAMOHLÁSKY. UMÍŠ ČÍST A ČTENĚMU TEXTU DOBŘE ROZUMÍŠ. ČTEŠ OBSÁHLEJŠÍ TEXTY A DOKÁŽEŠ NICH VYPRÁVĚTI. PŘI PSANÍ SE SNAŽÍŠ BÝT PEČLIVÁ. ZAJÍMÁŠ SE I O GRAMATICKÉ JEVY V ČESKÉM JAZYCE. UMÍŠ PŮLEČET NAD VĚTAMI KOLEM SEBE A VYJADŘOVAT SVÉ NÁZORY. DOKÁŽEŠ PRACOVAT SAMOSTATNĚ, ALE MÁŠ MOC RÁDA PRÁCI VE SKUPINĚ.

V ANGLIČTINĚ JSI VÝBORNĚ ZVLÁDLA PRVNÍ ANGLICKÁ SLOVÍČKA. DOKÁŽEŠ SE PŘEDSTAVIT A ZAPOJUJEŠ SE DO KRÁTKÉHO ANGLICKÉHO ROZHOVORU. NAUČILA SES I NĚKOLIK PÍSENK A PŘÍKADEL, ÚČASTNÍŠ SE VEŠKERÝCH HER A HRÁNEK. JE VIDĚT, ŽE TĚ ANGLIČTINA BAVÍ, PRACUJES VELKÝM ZÁJMEM.

S VELKÝM ZÁJMEM A PRAVIDELNĚ JSI PRACOVALA S POMŮCKAMI, ZAPOJOVALA SES DO PRÁCE NA TÉMATU TĚŽKÝ ROČNÍK OBDOBÍ, KDE BYDLÍM A KAM CHODÍM DO ŠKOLY, ŠKOJE RODINA. NYNÍ TĚ BAVÍ OBJEVOVÁNÍ NOVÝCH INFORMACÍ PŘI TÝMOVÉ PRÁCI NA PROJEKTU ŠPUTOVÁNÍ VESMÍREM. MOC TĚ BAVILO ZAPOJIT SE DO SVÉHO

TÝDENNÍHO PLÁNU I PROCVI OVÁNÍ U IVA ESKÉHO JAZYKA A MATEMATIKY POMOCÍ PO ÍTA OVÝCH PROGRAM .

V MATEMATICE BEZPE N S ÍTÁTMA OD ÍTÁTMDO DESETI. ZAPISUJETMA POROVNÁVÁTM ÍSLA. BEZ OBTÍÍÍ ETMÍTMSLOVNÍ ÚLOHY. DOKÁÍETMSE SOUST EDIT, SAMOSTATN SE ROZHODOVAT A ZAPO ATOU PRÁCI VÍDY V DOHODNUTÉM TERMÍNU DOKON ÍTM

T LESNÁ VÝCHOVA PAT Í KTVÝM ZÁJM M, ZAPOJUJETMSE DO VTMECH AKTIVIT, JSI TÝMOVÝ HRÁ A DOBRÁ ORGANIZÁTORKA. OSVOJILA SIS POT EBNÉ NÁVYKY A DOVEDNOSTI V PRACOVNÍCH, HUDEBNÍCH A VÝTVARNÝCH INNOSTECH. MÁTMRADOST ZE SVÝCH VÝSLEDK .

SVOU SAMOSTATNOST A SPOLEHLIVOST JSI PROJEVILA NA TÝDENNÍM HORSKÉM POBYTU V RÁMCI TMKOLY V P ÍROD . BYLO TO TAM S TEBOU MOC PRIMA.

ANEÍKO, T TMÍTM SE NA DALTMÍ SPOLE NOU PRÁCI. P EJI TI HODN RADOSTI, ÚSM V A ÚSP CH DO DRUHÉ POLOVINY TMKOLNÍHO ROKU.

TVOJE U ITELKA

