

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO
PRAHA

Magisterské kombinované studium
2011 – 2013

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Erika Marišová

Moderní způsoby výchovy a vyučování

Praha 2013

Vedoucí diplomové práce:
Mgr. Miroslava Kotvová

JAN AMOS KOMENSKÝ UNIVERSITY
PRAGUE

Master Combined Studies
2011 - 2013

DIPLOMA THESIS

Erika Marišová

Modern methods of upbringing and education

Prague 2013

The diploma thesis work supervisor:

Mgr. Miroslava Kotvová

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 15. 3. 2013

Erika Marišová

Poděkování

Chtěla bych velmi poděkovat paní PhDr. Renatě Kreuzové, a to především za to, že se v nelehkých časech stala mou inspirací a povzbuzením. Mé poděkování patří i paní Mgr. Miroslavě Kotvové za její souhlas s odborným vedením této práce.

Zvláštní poděkování patří mé malinké dcerce Eričce Marišové, za to, že tak krásně spinkala, když jsem po nocích tuto svou práci psala.

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá moderními způsoby výchovy a vyučování. Jednotlivé kapitoly se věnují výchově jako takové, jejímu vlivu na osobnost dítěte, dále moderní výchově jakožto předpokladu moderního vzdělávání.

Teoretickými východisky pro tuto práci bylo prostudování odborné literatury. V praktické části byly použity dvě metody výzkumu – dotazník a test. Cílem praktické části bylo porovnání efektivity tradiční a moderní školy.

Závěr práce je věnován zhodnocení provedeného výzkumu a porovnání s teoretickými východisky.

Klíčové pojmy

Alternativní škola

Demokratická výchova

Dětské potřeby

Hodnoty

Moderní škola

Osobnost učitele

Pozitivní zpětná vazba

Pravidla

Princip přirozených důsledků

Styly rodičovské výchovy

Tradiční škola

Annotation

This diploma thesis is dealing with the modern methods of upbringing and education. Single chapters pay attention to upbringing itself, its influence on child's personality and to modern upbringing as an assumption of modern education.

The theoretical resource for this diploma thesis was reading through technical literature. Two methods of research were used in the practical part such as questionnaire and test. The aim of the practical part was to compare the efficiency of traditional and modern school

The conclusion is applying to the evaluation of the research and comparison to theoretical resources.

Key words

Alternative school

Democratic upbringing

Child's needs

Values

Modern school

Teacher's personality

Positive feedback

Rules

Principle of natural consequences

Parental upbringing styles

Traditional school

OBSAH

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1. DĚTSKÉ POTŘEBY	11
1.1 Fyziologické potřeby.....	12
1.2 Potřeba bezpečí	12
1.3 Potřeba lásky a sounáležitosti	13
1.4 Potřeba uznání a sebeúcty	14
1.5 Potřeby seberealizace a sebeuskutečnění.....	15
1.6 Vyšší potřeby	15
2. STYLY RODIČOVSKÉ VÝCHOVY	17
2.1 Autoritativní výchovný styl	18
2.2 Manipulativní výchovný styl	19
2.3 Liberální výchovný styl	20
2.4 Demokratický výchovný styl	21
3. MODERNÍ VÝCHOVA	24
3.1 Základní stavební kameny moderní výchovy	25
3.1.1 Stanovení pravidel a učení hodnotám	25
3.1.2 Efektivní komunikace s dětmi.....	27
3.1.3 Pozitivní zpětná vazba.....	29
3.1.4 Princip přirozených důsledků.....	31
3.1.5 Možnosti účinné nápravy	34
3.2 Demokratická výchova jako předpoklad moderního vzdělávání.....	36
4. MODERNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	38
4.1 Proměny českého vzdělávacího systému	38
4.1.1 Zásadní změny v pojetí školy.....	39
4.1.2 Tradiční a moderní škola.....	42
4.1.3 Vzdělávací obsah.....	43
4.1.4 Posuzování kvality škol.....	44

4.2 Prvky efektivního vyučování	46
4.2.1 Podpora sebevědomí žáka a jeho rozvoj	46
4.2.2 Klima třídy	51
4.2.3 Dovedné hodnocení žáků	53
4.2.4 Strategie zvládnání nevhodného chování žáků	54
5. ALTERNATIVNÍ ŠKOLY	61
5.1 Klasické reformní školy	61
5.1.1 Waldorfská škola	61
5.1.2 Montessoriovská škola	62
5.1.3 Daltonská škola	63
5.2 Církevní školy	63
5.3 Moderní alternativní školy	64
5.4 Rozdíly mezi tradičními a alternativními školami	65
PRAKTICKÁ ČÁST	67
6. CÍL VÝZKUMU	67
6.1 Výzkumné hypotézy	67
6.2 Použité metody	67
6.3 Harmonogram postupu	68
6.4 Charakteristika souboru	68
6.5 Analýza dat	68
6.5.1 Dotazník	68
6.5.2 Test	75
6.6 Interpretace výsledků	76
ZÁVĚR	78
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	79
SEZNAM GRAFŮ	82
SEZNAM PŘÍLOH	83

ÚVOD

Tato diplomová práce se zabývá moderními způsoby výchovy a vzdělávání.

Téma práce bylo vybráno s ohledem na neustále rostoucí nároky soudobé společnosti, která předpokládá flexibilní a vysoce motivované zaměstnance, jež jsou ochotni se soustavně vzdělávat a kteří současně kladou důraz na rozvoj odpovědnosti a morálky, kritické uvažování i vlastní úsudek při zachování schopnosti vést konstruktivní dialog. Tento silný tlak doby vyžaduje komplexně rozvinutou osobnost a je nejvyšším posláním i samotnou povinností každého učitele své žáky co nejlépe na tuto skutečnost připravit, aby v ní dokázali nejen přežít, nýbrž i být šťastni.

Práce je rozdělena na dvě hlavní části – teoretickou a praktickou.

Teoretická část přináší informace o dětských potřebách, výchovných stylech a efektivní komunikaci s dětmi. Poskytuje přehled základních stavebních kamenů moderní výchovy. Představuje výchovné principy založené na lásce, respektu a důvěře k dětem s cílem rozvoje jejich svobody i odpovědnosti. Věnuje se nezbytnosti pozitivní zpětné vazby, principu přirozených důsledků a možnostem účinné nápravy. Moderní výchovu staví jako nezbytný předpoklad moderního vzdělávání. Předkládá fakta o vzdělávání orientovaném na výkon i o vzdělání zaměřeným na žákovu osobnost. Věnuje se utváření sebevědomí, třídnímu klimatu a dovednému hodnocení školních výsledků. Představuje alternativní školy s jejich klady i zápory.

V praktické části byly použity dvě metody výzkumu. Těmito metodami jsou dotazník a test. Dotazník i test byly určeny žákům 4. tříd moderních a tradičních základních škol.

Tato diplomová práce má dva hlavní cíle.

Prvním z nich je nabídnout nové možnosti výchovy a vzdělávání.

Druhým cílem je porovnání efektivity tradičního a moderního výchovného a vzdělávacího působení.

TEORETICKÁ ČÁST

1. DĚTSKÉ POTŘEBY

Základní lidské potřeby jsou společné všem lidským bytostem bez rozdílu pohlaví, rasy a věku. Bylo by naivní se domnívat, že děti potřebují méně lásky, bezpečí či sebeúcty než dospělí lidé. Uspokojování základních lidských potřeb vede k tomu, že se cítíme dobře. Snad je to ten pocit vnitřního klidu a naplnění, jehož se nám čas od času dostává, ve chvílích, kdy nám, jak se zdá, nic nechybí.

Teorií přirozených lidských potřeb se věnoval americký humanistický psycholog Abraham Maslow, který ve své pyramidě seřadil potřeby od těch, které uspokojujeme primárně, ty umístil do její spodní části, a pokračoval směrem na vrchol pyramidy, tedy k potřebám, které se o své uspokojení hlásí později. Dospělý člověk však může vědomě dát přednost potřebě, která leží v hierarchii výše, před potřebou, která leží níže. Například při uspokojování své potřeby seberealizace zanedbává jídlo či spánek, což ale samozřejmě není možné delší dobu, neboť pak riskuje, že takové počínání zanechá následky na jeho zdraví. Děti jsou v této oblasti ale zvláště citlivé, neboť zpravidla nemají zájem o hru či jinou formu seberealizace, pokud mají hlad či se jim chce spát.

Lidé mají mnohem více potřeb, než by se dalo v jednotlivých patrech pyramidy nalézt, nicméně výše zmíněná pyramida A. Maslowa je jakýmsi základem, od něhož se vše ostatní odvíjí. Případné neuspokojování jiných potřeb než základních s dítětem ani s dospělým nic zásadního neudělá, nicméně dlouhodobé neuspokojování základních lidských potřeb, zvláště v dětském věku, má obrovský vliv na osobnost člověka, jehož se dané neuspokojování týká. Následky nemusí být vidět okamžitě, snad kromě podrážděnosti či agrese, ale nesmazatelnou stopu zanechají. Z tohoto důvodu bych se ráda alespoň trochu jednotlivým potřebám věnovala, a to v poněkud upraveném pořadí, které Abraham Maslow vytvořil.

1.1 Fyziologické potřeby

Podle Kopřivy, Nováčkové, Nevolové, Kopřivové (2008) patří mezi fyziologické potřeby mimo jiné potřeba přijímání potravy, tekutin, dýchání a vylučování, přiměřené teploty, pohybu, aktivity, odpočinku, spánku a jejich střídání. Dále potřeba určitého rytmu a tempa, přiměřené stimulace a potřeba vyhnout se bolesti. Ze všeho nejdříve se tedy ozývá tělo. „Každá lidská bytost má tyto potřeby, lišíme se však v míře a způsobu jejich uspokojování.“ (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008, s. 191) Někdo potřebuje více spánku, jiný méně. Stejně tak je tomu s jídlem, potřebou aktivity atd.

Pokud děti nemají uspokojeny své základní fyziologické potřeby v míře a způsobu pro ně přiměřené, zásadně to ovlivní jejich prožívání i chování. Jsou-li tedy rozmrzelé, vzteklé či apatické, je možné, že na vině není nedostatek zájmu o aktivitu, jíž by se měly věnovat, ale jen to, že jsou například nevyspalé, hladové či se nedostatečně pohybovaly. „Chceme-li předcházet zbytečným konfliktům, vyplatí se uvažovat o tom, zda naše nároky na dítě nejsou v rozporu s jeho přirozenými fyziologickými potřebami.“ (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008, s. 193) Namísto přemýšlení o změně svého výchovného přístupu či dokonce případného trestu se jeví jako více vhodné zvážit výše uvedené.

1.2 Potřeba bezpečí

„Do této oblasti patří potřeba přístřeší, ochrany, jistoty, stálosti, řádu ve světě věcí i lidí. Máme potřebu vyhybat se chaosu, ohrožení, násilí, něčemu neznámému či snad neobvyklému, co vypadá hrozivě, skrýt se před nebezpečím. Patří sem i potřeba vlastního teritoria.“ (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008, s. 194) Abychom se cítili bezpečně, potřebujeme mít jistotu, že nás naši blízcí neznadí a neopustí. Pro člověka není chaos či absence pravidel přínosem. Proto je tolik důležité zavést pravidla, neboť právě ona činí svět předvídatelným a přináší tak pocit bezpečí. Stanovují-li se navíc

s dětskou spoluúčastí a se zdůvodněním jejich oprávněnosti a nutnosti, pak jsou vnímána jako něco velmi přirozeného, ba i z pohledu dítěte zcela nezbytného. Když se zeptáte prvňáků, zda jsou pravidla důležitá, jaká a proč, budete žasnout, jak sami na sebe dokážou být přísní a co vše si zakážou. To, že je vzápětí poruší, je věc jiná. Úkolem nás, vychovatelů, je smysluplné definování pravidel a pak hlavně povzbuzování dětí, aby v sobě našly sílu k jejich dodržování a aby na ni nezapomínaly. Snad každé dítě také čas od času testuje své vychovatele, zda daná pravidla stále platí. Nabízí se otázka, zda to děti dělají proto, aby se ujistily, že je jejich svět stále bezpečný či skutečně proto, aby nás zlobily.

1.3 Potřeba lásky a sounáležitosti

Každý člověk potřebuje, aby byl druhými přijímán takový, jaký je. Každý potřebuje cítit lásku, a to lásku bezvýhradnou a bezpodmínečnou. Ne lásku pro krásný vzhled či výjimečnou inteligenci, ne za zásluhy či snahu vycházet ostatním vstříc, nýbrž pro svou jedinečnost. Neboť pravou lásku si nelze zasloužit, tu lze jen dostat, cítit a prožít. Milujeme-li děti, snažíme se je vést cestou dobra a směřovat je k tomu, aby v sobě i v okolním světě dobro hledaly a nalézaly. Je nesnadné mít všechny děti stejně rád, ale je více než nutné nechat je všechny pocítit své bezpodmínečně kladné přijetí, být vůči nim kongruentní.

„Děti, které trpí nedostatkem zájmu a lásky, mohou prožívat smutek, lítost, stesk, pocit osamělosti, nejistoty, pocit zbytečnosti, ale také hněv a chuť získat pozornost za každou cenu.“ (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008, s. 199) Snad každé dítě se o získání pozornosti pokusí nejdříve způsobem, který je z pohledu společnosti považován za vhodný. Pokud ale neuspěje, zvolí náhradní způsob – vykřikuje, vymýšlí si nepravdivé historky, žaluje, podvádí... Protože i negativní zájem je zájmem. Zdá se, že není nic horšího než pocit, že vůbec nikoho nezajímá, že na něm nikomu nezáleží. „Důsledky neuspokojení potřeby lásky a přijetí shrnuje báseň Hjalmara Söderberga (z knihy Kay Pollak: Žádná setkání nejsou náhodná):

Chceme být milováni.
Neuspějeme-li, chceme být obdivováni.
Neuspějeme-li, chceme být obáváni.
Neuspějeme-li, chceme být nenáviděni a opovrženi.
Chceme probudit v druhých nějaké emoce.
Duše se třese před prázdnotou,
a po kontaktu touží za každou cenu.“

(Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008, s. 199)

1.4 Potřeba uznání a sebeúcty

Rodíme se s potřebou cítit se jako hodnotná lidská bytost, potřebujeme být přijímáni, respektováni a oceňováni. Sebeúcta závisí do značné míry na tom, jak se k nám chovají jiní lidé a jak my sami si jejich chování vysvětlujeme a prožíváme ho. Čím mladší je dítě, tím více je závislé na mínění druhých. Děti potřebují kromě bezpodmínečné lásky i uznání od svého okolí, a to zvláště od dospělých, kteří jsou pro ně významní. Podle Kopřivy, Nováčkové, Nevolové, Kopřivové (2008) je základem naplnění potřeby úspěchu nikoli soupeření s druhými, nýbrž děláním věcí tak, jak je za daných okolností umíme a můžeme dělat - co nejlépe, a také, aby ostatní dali najevo, že o tom vědí, případně aby to ocenili. Snaha dělat věci dobře, zvládnout činnosti, do nichž se pustíme, to je velký zdroj vnitřní síly, jež nás pohání v našem veškerém snažení.

Neuspokojení potřeby uznání a sebeúcty ústí v pocity méněcennosti, zbytečnosti, neschopnosti, až nenávisti k sobě i okolí. Reakce na tyto pocity se u jednotlivců liší, zpravidla se jedná o touhu po zviditelnění se, pocit nadřazenosti vůči svému okolí či vytvoření dojmu naprosté rezignaci vůči všemu a všem.

1.5 Potřeby seberealizace a sebeuskutečnění

„Patří sem snaha pochopit sám sebe i druhé, stát se tím, kým se člověk může a má stát, naplnit své možnosti růstu a rozvoje, nepromarnit to dobré, co nám bylo dáno do vínku.“ (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008, s. 201)

Máme-li možnost rozvíjet své schopnosti, naplňuje nás to radostí. Potřeba seberealizace zahrnuje potřebu porozumět světu, v němž žijeme, nalézt v něm hlubší smysl. S tím souvisí i lidská snaha něco v životě dokázat, tvořit a cítit se jedinečný. „Potřeba identity je propojena s potřebou sebeúcty: potřebujeme věřit, že jsme někdo, kdo je odlišný od všech ostatních, že máme svou důstojnost, schopnost zvládat svůj život, svou lidskou hodnotu, a že se nám dostává přijetí a uznání od ostatních.“ (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008, s. 202)

Každý z nás má v sobě potenciál tohoto rozvoje a jeho míra závisí na tom, jak se samotnému rozvoji věnujeme. Jednotlivé oblasti, jež můžeme v sobě objevovat a rozvíjet, jsou jako sklenice, jež mají být naplněny. Rozvineme-li své vlohy naplno, pak je naplníme po okraj, nevěnujeme-li pozornost jejich rozvoji, zůstanou některé z nich prázdné. Nemůžeme však naplnit malou štamprli jako půllitr ani kdybychom se sebevíc snažili. Ale je smutné, pokud půllitr zůstane naplněn jen v množství, které se vejde do štamprle.

1.6 Vyšší potřeby

„Uspokojení vyšších potřeb nám přináší radost, estetické zážitky, pocit, že chovat se správně je dobré, pocit začlenění do lidského společenství, do přírody, kosmu, pocit, že život má nějaký smysl. Jsou to potřeby v pravém slova smyslu lidské.“ (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008, s. 203) Potřeby estetické (krása, harmonie), etické (pravda, spravedlnost) a

duchovní (věřit v něco, co nás přesahuje) stojí na samém vrcholu pyramidy základních lidských potřeb.

2. STYLY RODIČOVSKÉ VÝCHOVY

Jak bylo zmíněno, děti nezbytně potřebují naplňovat své základní lidské potřeby a čím je dítě mladší, tím více je toto naplňování vázáno právě na rodinu. Je nesporné, že rodina má zcela zásadní postavení v životě dítěte a značnou měrou určuje, jakým směrem se bude jeho osobnost dále ubírat. Podstatnou roli zde hraje její struktura a funkčnost. Zcela jiné dětství má ten, kdo vyrůstá v láskyplném, klidném a harmonickém rodinném prostředí, v němž si jeden druhého váží a může se na něj spolehnout. Tam, kde si členové vzájemně naslouchají a pomáhají, ctí jeden druhého i dohodnutá pravidla, tam jsou splněny základní podmínky pro rozvoj zdravé a šťastné osobnosti. V současnosti se tento model zdá spíše vzácnou výjimkou než pravidlem, a to nejen vzhledem ke statistikám rozvodovosti, ale celkově velké nespokojenosti populace s životem v trvalých svazcích, které jsou dnes pokládány za přežitě a staromódní. Lidé totiž rádi hledají něco nového, osvěžujícího a podnětného a v souladu se spotřebním duchem dnešní doby se staří partneři mění za nové, což se často děje bez jakéhokoli ohledu na děti.

Podle Heluse (2007) je funkční rodina ta, která plní vůči dětem své poslání, vstřícně odpovídá na jejich potřeby a vývojové tendence, je optimálním primárním socializačním prostředím a tou nejlepší zárukou, že dítě bude realizovat své rozvojové možnosti. Jak dále uvádí, dočasně snížená funkčnost je poměrně častým jevem. To se děje v případech, kdy je rodina například nezralá, v níž rodiče, často z důvodu svého nízkého věku, nejsou schopni vytvořit dítěti optimální podmínky pro jeho rozvoj. V dnešní době je velmi častá rodina přetížená, v níž se dítě dostává na okraj zájmu či rodina přespříliš ambiciózní, kladoucí na svého potomka vysoké nároky bez ohledu na jeho možnosti. Opakem k této je pak rodina hyperprotektivní, která svou ratolest rozmazluje a ve snaze ji nepřetěžovat vlastně nechává její potenciál upadat. Dále rodina autoritářská, v níž hlavní roli hrají pravidla a řád, aniž by zde byl prostor pro tolik potřebný rozvoj dítěte a jeho vnitřní svět. V protikladu k tomuto stojí rodina nadměrně liberální a improvizující, v níž se zájem vychovatelů soustředí na rozvoj osobnosti dítěte a naslouchání jeho vnitřnímu

světu, aniž by zde byl prostor pro jasná pravidla a pevný řád. A pak rodina odkládající, která se snaží dítěte vždy alespoň na chvíli odložit a posledním typem rodiny podle Heluse (2007) je rodina disociovaná, v níž vládne permanentní rozepře.

Tolik různých typů rodin, tolik rozlišných hodnot a životních postojů a jeden velký úkol – vychovat své dítě ve slušného a šťastného člověka, který žije sám se sebou i svým okolím v souladu, bez potřeby s ostatními bojovat i beze strachu z vyjádření vlastního názoru. Kolik cest vede k tomuto cíli? Jaké to jsou a nakolik úspěšné se jeví? Na tyto otázky se pokusím nalézt odpovědi níže.

2.1 Autoritativní výchovný styl

Spousta rodičů považuje poslušné a „hodné“ dítě za cíl výchovy. Přísná výchova naštěstí v dnešní době nemá tolik zastánců co dříve, bohužel je ale v našich krajích poměrně silně zakořeněná. Ne jeden současný rodič, ač mnohdy nerad, zcela automaticky volí způsob, jímž by zareagovali jeho vlastní rodiče, navzdory tomu, že je za to sám kritizoval. Podle Lacinové, Škrdlíkové (2008) je tahle „smyčka“ únavná a může se stát, že čím více se vůči svým rodičům negativně vymezujeme, tím spíše může do našeho chování v emočně vypjatých situacích pronikat jejich námi nechtěný odkaz.

Pro autoritativní výchovu je typická jednosměrná komunikace a nezájem o dítě jako takové, o jeho vnitřní svět. Diskuze se nepřipouští, dítě má bez odmlouvání následovat příkazy a dodržovat zákazy, při porušení následuje často neadekvátně přísný trest. Výsledkem takovéto výchovy bývají na první pohled poslušné a vychované děti, při bližším zkoumání lze spatřit jejich vnitřní nejistotu a touhu po revoltě, neúctu k sobě samému i skrytý odpor k okolí. Vzhledem k tomu, že dítě není zvyklé důvěřovat sobě samému, velmi se zabývá tím, co si o něm ostatní lidé myslí a jaká jsou jejich očekávání. Pokud názor okolí je kritický, propadá depresím či záchvatům zlosti. Tu si ventiluje často skrze různé útoky na hodnoty chráněné danou společností, ať už se jedná o příležitostné poškozování cizí věci či příslušnost k různým partám,

delikventním skupinám, kde ochotně následuje mnohdy zločinecké pokyny svého vůdce. Stále poslouchá, nic se v tomto směru nezměnilo, pouze osoba, kterou poslouchá.

„Děti/dospívající vyrůstající v autoritářské rodině bývají ve škole nápadní – buď svou vylekaností a zakřiknutostí, nebo svou záludností či agresivitou, podle toho, jaké způsoby vyrovnávání se s autoritářstvím u nich nabyly vrchu.“ (Helus, 2007, s. 158) Jedinci, kteří si prošli autoritativní výchovou, mívají problémy s rozhodováním se, protože jsou zvyklí na příkazy a pokyny. Očekávají, že jim někdo jiný řekne, co mají dělat a co si mají myslet. Pokud dítěti rodina neumožní rozvoj jeho osobnosti a neposkytne mu dostatečný prostor ke tvorbě vlastních postojů a názorů, vyskytnou se velké potíže v době, kdy se má dítě osamostatnit.

Z výše uvedeného vyplývá, že tento výchovný styl není optimálním řešením pro dítě samotné ani pro společnost jako takovou.

2.2 Manipulativní výchovný styl

Podle Vymětala (2004) závisí postoj rodiče k dítěti na spokojenosti se sebou samým. A dále uvádí: „Naše základní životní spokojenost či nespokojenost se sebou samým je přitom dána rozdílem mezi naším sebehodnocením a ideální představou o tom, jací bychom chtěli být. Čím je tento rozdíl menší, tím jsme spokojenější a vyrovnanější, čím je tento rozdíl větší, tím jsme nespokojenější a nevyrovnanější. Je zřejmé, že se to promítá i do vztahu rodičů k dítěti. Rodiče své děti právem považují za své pokračování, a proto je pochopitelné, že jim chtějí dopřát to, co sami postrádali.“

Manipulativní výchovný styl je obdobně poškozující dítě jako styl autoritativní, děje se tak prostřednictvím výchovy rodičů, kteří si skrze dítě snaží naplnit své touhy a sny, jichž se jim samotným nepodařilo dosáhnout. Do pozadí ustupuje přání dítěte, které se tak stává pouhým nástrojem k náhradnímu uspokojení jeho rodičů. „Představy vsugerované slovy

nenápadně formují dětskou osobnost v dobrém i ve zlém. Takže dítě nežije vlastními představami o životě, ale představami a očekáváním rodičů. Je dovedeno k tomu, aby si své vlastní představy o sobě neutvořilo.“ (Prekopová, Schweizerová, 2003, s. 27)

K typickým projevům takovéto manipulace patří přidělování a odnímání pozornosti a lásky, pokud se dítě nechová v souladu s očekáváním. Dítě bývá ignorováno, jsou v něm záměrně vyvolávány pocity viny a studu, je na něj přenášena zodpovědnost za pocity rodičů, kteří ho nejen citově vydírají, ale i srovnávají s úspěšnějšími dětmi, podceňují ho a očerňují. Děti se pak snaží o nemožné, tedy učinit své rodiče šťastnými.

Následkem toho je hluboká vnitřní nejistota, neklid, deprese. Dítě sama sebe nevnímá jako hodnotnou lidskou bytost, nýbrž jako nástroje k plnění „vyšších cílů“ ostatních lidí, snaží se ze všech sil vynikat nad své vrstevníky. Získává pocit, že potřeby jiných jsou důležitější než jeho vlastní, trpí silnými sklony k sebeobětování a nedokáže říci „ne“. Vykazuje značnou závislost.

Ani tento výchovný styl nepřináší do života dítěte mnoho dobrého a z toho důvodu ho nelze považovat za vzor k následování.

2.3 Liberální výchovný styl

Tento výchovný styl zdůrazňuje poskytování maximální volnosti dítěti, lze jej popsat jako velmi slabé vedení. Požadavky na dítě zpravidla nejsou kladeny, a pokud přece jen ano, pak jejich splnění není kontrolováno ani vyžadováno. Omezování dětské svobody je minimální, trestání vyloučeno. Uskutečňuje se v rodinách, které jsou nadměrně liberální a děti velmi rozmazlují.

„Typická je zde tendence vždycky dítěti vyhovět, dát mu za pravdu, postupovat, jak si ono samo žádá. Jinak řečeno, v zásadě správný požadavek, aby dítě mělo ve své rodině spolehlivou oporu a bezpečné zázemí, je zde

praktikován takovým způsobem, že se dostává do rozporu s požadavkem rovněž důležitým a pro zdravý rozvoj osobnosti stejně nezbytným: aby si zvyklo nést zodpovědnost, přiznat svůj omyl a nedostatek, dát také zapravdu druhým, překonat samo sebe, když je to nutné, nepoddávat se rozmarům, vynakládat úsilí.“ (Helus, 2007, s 158)

Existuje zde vysoká míra citovosti ve vztahu rodiče a dítěte, rodiče dítě silně emočně podporují. Dítěti však nejsou stanovovány hranice ani ve chvíli, kdy je třeba, aby bylo usměrněno, rodič se vyhýbá požadavkům na dítě a jeho trestání. Obvyklé je, že dítě má přemíru volného času, s nímž si neví rady. Taková míra volnosti, jež je pro tento výchovný styl typická, je nepřirozená a dítě v konečném důsledku velmi poškozuje. Jeho chování bývá citově rozladěné, nezralé, neovládá své pocity, dělá si, co chce, je nespolehlivé, chybí mu pocit zodpovědnosti a hlavně základní životní jistota pramenící z pravidel, které nastavují mantinely svobody a řádu.

„Bez určité přísnosti rodičů si děti nevytvoří systém vnitřní kontroly. Bez vnitřní kázně si dítě komplikuje život. Rodiče, kteří svým dětem dovolí dělat si, co chtějí, je značně znevýhodňují pro život ve skutečném světě. Z těchto dětí mohou vyrůst lidé, kteří budou nešťastní, nezaměstnaní, bez vlastní rodiny, osamělí, rozzlobení nebo budou mít konflikty se zákonem. Kázeň znamená umět vycházet sám se sebou a s ostatními lidmi.“ (Biddulph, 1999, s.43)

Následovat vzoru tohoto výchovného stylu, jenž je v konečném důsledku značně poškodí a učiní nešťastné, není vhodné.

2.4 Demokratický výchovný styl

Tento výchovný styl považuje za důležité, aby dítě umělo respektovat pravidla a lidi kolem sebe, zároveň však potřebuje pěstovat svůj úsudek a důvěřovat svým pocitům. Jen tak bude později schopné rozlišit, která pravidla jsou hodná respektu a které autority následování. Děti zvyklé naslouchat svým pocitům a vychovávané s možností kritického uvažování jsou schopny lépe se

bránit v situacích, kdy je osoba v pozici autority chce zneužít, lépe odolávají negativnímu tlaku vrstevníků a dokážou lépe posoudit, jak se zachovat v krizových situacích. Cílem výchovy není vychovat hodné a poslušné dítě, nýbrž jedince se zdravou sebeúctou. U tohoto výchovného stylu je od dětí vyžadováno, aby se chovaly na úrovni jejich věku a schopností. Rodiče o ně pečují, jsou k nim vřelí a zajímají se o jejich city a názory. Podle Fontany (2003) se takovéto děti chovají nezávisle, nemají problém s prosazením sama sebe, jsou spokojené a k ostatním lidem přátelské.

Být schopný demokratické výchovy znamená především práci na sebe sama. Podle Vymětala (2004) má předpoklady k dobrému rodičovství jedinec, který sobě rozumí je vnitřně stabilní a světu otevřený. „Jako jedna z nejdůležitějších věcí ve výchově dětí se tedy jeví nutnost stanovit jasná a pevná pravidla (hranice), o kterých se s dětmi dá na rozumné úrovni mluvit a jednat. Dítě se v takovém rodinném prostředí učí odpovědnosti za své chování i sociální odpovědnosti, nezávislosti, svědomitosti a buduje si zdravé sebevědomí.“

Tento výchovný styl se zdá optimálním východiskem ve výchově v současné době a společnosti, neboť v sobě snoubí svobodu i odpovědnost, lásku i povinnost. Z tohoto důvodu následující pojetí moderní výchovy z demokratického stylu výchovy vychází. Dorothy Nolteová tvrdí, že se dítě učí podle toho, jak dítě žije. Její jedenáctero zní:

1. „Žije-li s kritikou, učí se odsuzovat.
2. Žije-li s nevráživostí, učí se bojovat.
3. Žije-li s posměchem, učí se být ostýchavé.
4. Žije-li s hanbou, učí se být vinno.
5. Žije-li s tolerancí, učí se být trpělivým.
6. Žije-li s povzbuzením, učí se sebedůvěře.

7. Žije-li s chválou, učí se ocenění.
8. Žije-li v bezpečí, učí se důvěře.
9. Žije-li s čestností, učí se spravedlnosti.
10. Žije-li se souhlasem, učí se mít rádo sebe.
11. Žije-li s přijetím a přátelstvím, učí se nacházet ve světě lásku.“

Gregora (2002, s. 38)

3. MODERNÍ VÝCHOVA

Co si pod tímto pojmem lze představit? A k čemu má takováto výchova vlastně směřovat? Zákon č. 1/1993 Sb., Ústava ČR, definuje Českou republiku jako demokratickou zemi. Pokud tedy společnost, v níž žijeme, má být nejen formálně, ale hlavně fakticky demokratická, pak je nutné si uvědomit, že není možné vychovávat autoritativně a očekávat, že se děti budou chovat demokraticky.

Za moderní výchovu lze považovat výchovu naplněnou přirozenou úctou k člověku a vřelou láskou k dětem, které jsou viděny jako bytosti dobré a nadějně, a v níž má svůj význam jistota přinášející řád a smysluplná pravidla, což jsou předpoklady partnerského přístupu, v němž je brán zřetel na neopomenutelnou individualitu každého jedince.

Biddulph (1999) přichází se dvěma druhy lásky – něžnou a přísnou. Ta první je láska podobná té altruistické, týká se hlavně vychovatelů samých, jejich vlastní schopnosti mít rád a tuto svou lásku stále rozvíjet. Přísnou lásku pak spojuje s „tajemstvím ukázněných dětí“, které se zakládá na pravidlech a přístupu bez bolesti, pocitu viny a strachu. Děje se tak skrze vytváření dohod s dětmi, v níž jsou právě výše zmíněná pravidla stanovována a odůvodňována. Tím dochází k určitému zrovnoprávnění vztahu vychovatele a vychovávaného, k jakémusi partnerství.

Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová (2008) k tomu dodávají, že partnerský přístup k dětem je nejen možný, ale i nutný, a to proto, aby z nich vyrostly kompetentní lidé, kteří budou schopni řešit problémy současného světa.

Matějček (2007) zdůrazňuje, že jednou z nejčastějších chyb rodičů je nedostatek ohledu k individualitě dítěte. Děti jsou již od svého novorozeneckého věku svébytné osobnosti a máme-li s různými dětmi

dosáhnout stejného výchovného cíle, tj. harmonického, optimálního rozvoje jejich osobnosti, musíme s každým jednat trochu jinak.

3.1 Základní stavební kameny moderní výchovy

„Tři základní oblasti výchovy jsou:

- plnění úkolů (činnosti a chování, které od dětí vyžadujeme, rozvíjení dovedností a budování návyků)
- rozvoj osobnosti dítěte (vytváření sebeúcty, sebedůvěry, využití vrozených dispozic, emoční vyzrávání, zvnitřnění hodnot)
- vztahy (mezi dospělými a dětmi)“

(Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008, s. 130)

V těchto oblastech existuje vzájemná provázanost, jedna druhou podmiňuje a dotváří. Moderní výchova si toho musí být vědoma a v souladu s tím i konat. Co je tedy nutné učinit, aby se výše uvedené oblasti co nejvíce rozvinuly? Na co se ve výchově soustředit, aby si člověk mohl říci, že své potomky vychovává v souladu s potřebami dnešní doby? Jak působit na děti, aby ve světě obstály, staly se pro něj přínosem a dokázaly v něm být šťastní?

Základními stavebními kameny moderní výchovy jsou:

- stanovení pravidel a učení hodnotám
- efektivní komunikace s dítětem
- pozitivní zpětná vazba
- princip přirozených důsledků
- poskytnutí možnosti účinné nápravy

3.1.1 Stanovení pravidel a učení hodnotám

Pro efektivní výchovu jsou pravidla nezbytná, neboť, jak již bylo řečeno, poskytují dětem pocit bezpečí. Zásadní je to, jaký je jejich obsah a jakým způsobem jsou stanovována. Zda bez dětí, kterým je předložen pouze seznam

rodičovských požadavků na jejich chování, či společně s dětmi, s nimiž se hledají oblasti, jež je třeba regulovat a každé zavedené pravidlo je dostatečně zdůvodněno a dítětem přijato. Nejlépe vychovává vzor, který se podle pravidel chová. Je těžké naučit své potomky například zásadám smírného řešení sporů, pokud jsou svědky nekonstruktivních hádek svých rodičů. „Jen respektem můžeme naučit děti respektu.“ (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008, s. 17)

Podle Kopřivy, Nováčkové, Nevolové, Kopřivové (2008) partnerský přístup k dětem nespočívá jen ve slovech, ale mnohem více v neverbální komunikaci a v celkovém chování. Uvádějí, že se rodiče mohou chovat s velkým respektem už k novorozenému dítěti. Z toho, jak se snaží porozumět jeho potřebám a vycházet jim vstříc, z jejich něžnosti, tónu hlasu a výrazu tváře i takto malé dítě cítí, že je s respektem přijímáno a vroucně milováno jako hodnotná lidská bytost.

Neexistuje žádný rozumný důvod pro to, abychom se k dětem chovali hůře než k dospělým lidem, abychom jim projevovali méně laskavosti a zdvořilosti. Samozřejmě že naši mluvu i požadavky musíme přizpůsobit jejich věku a rozumové úrovni, ale není přijatelné se k nim chovat jako k někomu, kdo si zaslouží méně úcty a respektu.

Obsahovou náplň pravidel tvoří hodnoty, k nimž celé výchovné úsilí směřuje. Konkrétní podoba hodnotového žebříčku se u jednotlivých rodin liší, každý vychovává své děti v hodnotách, které jsou pro něj významné, které uznává. Morální hodnoty jsou něčím, co je vnímáno jako správné a smysluplné, nebo by alespoň mělo být. Skrze učení základním morálním hodnotám významně přispějeme k tomu, že naše děti budou v životě šťastné, neboť nebudou svazovány ničujícími pocity viny a výčitkami svědomí.

Podle Eyrové, Eyra (1999) se hodnoty dělí na hodnoty bytí a dávání. Mezi hodnoty bytí řadí poctivost, odvahu, mírumilovnost, samostatnost, výkonnost, sebekázeň, střídmost, věrnost a zdrženlivost. Hodnotami bytí jsou oddanost, spolehlivost, respekt a úcta, láska, nesobeckost, citlivost, vlídnost,

statečnost, spravedlnost a odpuštění. „Uskutečnit obtížné věci není snadné. Síla nepodlehnout davu, dokázat říct „ne“ navzdory mínění ostatních. Mluvit a jednat správně i tehdy, když je to obtížné a nepopulární.“ (Eyrová, Eyr, 1999, s. 31) Mocenský model sděluje: „Přinutím tě dělat, co je správné.“ Partnerský model sděluje: „Tato věc má tento a tento smysl, takové a takové důsledky. Očekávám, že uděláš to, co je správné.““ (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008, s. 21)

Schopnost mocenského přístupu prosadit se v životě vychovávaného postupem času klesá, neboť strach, který ho nutí následovat rozkazy vychovatele, postupem času slábne, a to až do chvíle, kdy dojde k logickému vzepření se proti takovému útlaku. Na druhou stranu partnerský model v dítěti upevňuje potřebu dodržovat daná pravidla, neboť má pocit, že se pro ně samo rozhodlo, jejich oprávněnost chápe a ve svém životě si pro ně našlo místo. Toto přijetí je nenásilné a trvalé.

3.1.2 Efektivní komunikace s dětmi

Efektivní způsoby komunikace zahrnují podle Kopřivy, Nováčkové, Nevolové, Kopřivové (2008) oslovení jménem, příjemný tón hlasu, zdvořilost, úsměv a oční kontakt, jasnou formulaci požadavku a zprostředkování jeho smysluplnosti. Vhodné načasování sdělení a poskytnutí dostatečné doby na jeho splnění je rovněž nutné, přičemž se očekává stanovení přesného termínu jeho vykonání. Samozřejmá je jeho splnitelnost. K tomuto poznamenává Exupéry (1996, s. 40) „Kdybych nařídil generálovi, aby se proměnil v mořského ptáka, a on neuposlechl, nebyla by to vina generála, ale moje.“ A dále uvádí: „Je třeba žádat od každého to, co může dát.“ (Exupéry, 1996, s. 41)

Podle Kopřivy, Nováčkové, Nevolové, Kopřivové (2008) jsou všechny podněty, které náš mozek přijímá, rozlišovány nejdříve podle toho, zda jsou pro nás ohrožující. Pokud je mozek vyhodnotí jako bezpečné, okamžitě nastupuje druhé kritérium pro zpracovávání informací, a tím je jejich smysluplnost.

Sebelejší myšlenky se mívají účinkem, pokud jsou sdělovány ohrožujícím způsobem.“ (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008, s. 28, s. 29) Z tohoto důvodu je důležité držet se věcnosti požadavku a nepřecházet do osobní roviny. Ve chvíli, kdy se začne hodnotit osoba, znamená to pro ni samotnou ohrožení. Jsme-li schopni naproti tomu poskytnout kvalitní zpětnou vazbu, tedy konstruktivně ohodnotit výkon sám, nikoli vykonavatele, a začneme-li navíc pozitivní informací a skončíme povzbuzením, pak dosáhneme mnohem většího efektu než s použitím výčitek, srovnávání s úspěšnějšími jedinci či dokonce citovým vydíráním. Kvalitní zpětná vazba nenarušuje vztahy, poskytuje důležité informace o případných nedostatcích dané věci a motivuje k jejímu dokončení.

Dále je zásadní, aby se dětem přesně řeklo, co se od nich očekává. Nestačí jim sdělit, co nemají dělat a doufat, že z toho sami vyvodí, co udělat mají. Zpravidla to nevyvodí.

Svou roli hraje též Pygmalion efekt, čili podvědomá ochota plnit očekávání svého okolí. Budeme-li někomu říkat, jak je skvělý, jak mu věříme a že něco určitě dokáže, přirozeně naplní naše očekávání, neboť sám sebe uvidí našima očima. S takovouto formou manipulace musíme ovšem zacházet velmi opatrně, protože činí dítě závislé na našich očekáváních. Svou aktivitu tedy nevykonává ze svého vnitřního popudu, z přesvědčení, že daná věc má smysl a ono samo ji chce vykonat, nýbrž proto, že je to od něj očekáváno a nechce nás zklamat. Ještě horší je to v případě negativního očekávání, kterému dítě též přirozeně dostojí. „Stojí to mnoho sil překonat vsugerované představy a dítě tuto sílu většinou ještě nemá. Je vyčerpávající žít s negativní představou a správně se vyrovnat s pozitivní představou, zvláště když neodpovídá skutečnosti nebo se najednou zhroutí.“ (Prekopová, Schweizerová, 2003, s. 27)

Dále je důležité umět rozlišovat mezi pokyny a poskytováním informací. V prvním případě dětem jasně sdělíme, co očekáváme, je to rychlejší a můžeme tak jednat z pozice dospělého, který určí, co je správné a co by se mělo udělat. Pokud dítěti poskytneme pouze informace, necháme je jím samotným je vyhodnotit a umožníme mu, aby se na základě nich rozhodlo, co

udělá, co by bylo vhodné. Učíme ho tím i zodpovědnosti za následky svého rozhodnutí.

Samozřejmě že i strohé pokyny mají ve výchově své místo. Například když hrozí kolize s autem, není čas na formulování informací a není ani možné nechat dítě se rozhodnout, co udělá. Učinit však z dítěte převážně poslušného jedince je ve světle požadavků dnešní doby považováno za jednu z hlavních forem výchovné prohry. Dítě, jeho pokyny je totiž buď slepě výchova je postavena na pokynech, je slepě následuje nebo dělá naopak naschvály, přičemž obojí jsou podle Kopřivy, Nováčkové, Nevolové, Kopřivové (2008) znaky závislosti na autoritě a znamenají ustrnutí ve vývoji. Ještě větší ohrožení vývoje však spatřují v tom, že děti se učí vyhovět požadavkům dospělých nikoli pro jejich smysluplnost a správnost, nýbrž ze strachu či proto, že je to pro ně výhodné. Čím jsou však děti starší, tím více jejich strach z vychovatele slábné a zisky z poslušnosti se stávají stále méně atraktivními. Výchova se pak zcela vymyká kontrole.

Jak by komunikace s dítětem rozhodně neměla vypadat? Literatura uvádí (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008), že většina neefektivních způsobů komunikace představuje pro dítě psychické ohrožení a má následující složky:

- negativně hodnotí danou osobu a její kvality
- zaměřují se na to, co není v pořádku
- negativně se zmiňují o minulosti nebo budoucnosti
- jsou vyslovovány z pozice moci, nadřazenosti

3.1.3 Pozitivní zpětná vazba

Výchovná metoda „cukru a biče“ velmi dlouho slavila úspěch jakožto lidštější tvář „stálého biče“ autoritativní výchovy. Její zastánci dodnes tvrdí, že skrze pochvaly dosáhneme pozitivních změn v chování dětí, a tudíž tuto

metodu vynášejí „do nebe“. Otázkou je, zda děti své vzorné chování nepraktikují především kvůli oněm ziskům, které jim skrze pochvaly poskytujeme. Děje se tak bez ohledu na možnost uvědomit si, zda dané chování je či není dobré samo o sobě, zda má hlubší význam a zda bude nějaký důvod v něm pokračovat i ve chvíli, kdy pochvaly i odměny ztratí atraktivnost. Lesk pochval v úhlu tohoto pohledu je analogií hrozeb trestů – dříve či později ztratí svou moc a co pak? Když totiž nejsme schopni nebo ochotni vidět smysl určité činnosti, zajímá nás, co za to, že ji vykonáme, dostaneme, jaké nám to přinese výhody. A naše očekávání rostou a nenaplněná očekávání nás činí nešťastnými.

Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová (2008) v této souvislosti akcentují pozitivní či negativní přirozené důsledky činností či chování, jež poskytují opět naprosto přirozenou zpětnou vazbu a ocenění, které jsou ve výchově naprosto nezbytné. Dále upozorňují na kaz celého mechanismu pochval a odměn, a to na skutečnost, že odměny jsou ryze vnějším popudem, který působí jen na vnější chování dítěte, ale nedostává se dovnitř, k lidskému nitru. „Nejpodstatnější charakteristikou odměny je nerovnocenný vztah dvou lidí, jeden o něco usiluje a současně má také možnosti poskytnout za to druhému odměnu. Tak ho přiměje udělat něco, co by ten druhý sám od sebe pravděpodobně neudělal a při nepřítomnosti odměny ani dál dělat nebude.“ Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová (2008, s. 157) Dochází tím k názoru, že pochvaly a odměny jsou uměle vytvořené, neboť neexistuje logická vazba mezi správným chováním a například zmrzlinou, a přirovnávají je k úplatkům.

Jak tedy vychovávat bez pochval a odměn? Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová (2008) tvrdí, že skrze vytvoření takových podmínek, díky nimž mohou děti prožívat přirozené pozitivní důsledky svých činností a svého chování. Logické souvislosti věcí a dějů poskytují hlubší poučení bez ohledu na hodnotitele, učitelem se stává skutečnost. Úkolem vychovatele je „pouze“ naučit vychovávaného dané souvislosti vidět, vnímat a učiněné chyby využít pro osobnostní růst a poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu namísto

rozsáhlého hodnocení. „Pro zpětnou vazbu je podstatné, že se zaměřuje na činnost nebo chování, nehodnotí však osoby – jejich kvality či zápory, jejich trvalé vlastnosti. Pokud je zpětná vazba poskytována druhou osobou, její charakteristikou je věcnost.“ (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová 2008, s. 173) Popíšeme-li věcně, co bylo dobré a co špatné, vykonáme tím vychovávanému velmi důležitou službu. Doplníme-li ji naší schopností druhého ocenit, staneme se právě těmi moderními vychovateli, jimiž si přejeme být.

Problematiku pochval a odměn je nutno vidět v úhlu oné manipulativní síly pozitivních očekávání, která jsou na dítě kladena. Neboť pochvala je hodnocení dané osoby jinou osobou, zda je dané chování dobré či špatné. Chybí vedení vychovatele ke schopnosti sebereflexe vychovávaného, namísto toho je zpevňována ochota být poslušným a naplnit očekáváním druhých. Dochází tak k vnějšímu přidělení určité nálepky. I pozitivní nálepka je nálepkou, která svazuje vnitřní svobodu člověka. Neboť právě lidské nitro by mělo dát odpověď na otázku, zda je dobré v dané věci pokračovat či nepokračovat. To by nás mělo směřovat namísto snahy orientovat se podle druhých lidí a snažit se dostat jejich očekáváním. Žít svůj život podle svého přesvědčení a ne podle názoru někoho dalšího. Stojí za to se ptát, zda nejsme příliš staří na to, abychom si dělali starosti s tím, co si o nás druzí myslí. Aby nás to trápilo více než snaha nalézt v tom, co děláme, hlubší smysl, ten pravý důvod k pokračování, hnací motor lidského života.

3.1.4 Princip přirozených důsledků

Otázka, zda děti trestat a jakými způsoby, trápí snad každého zodpovědného vychovatele. Někdo si bez trestů výchovu nedokáže představit, neboť tvrdí, že kdo hodně miluje, hodně trestá. Výchova postavená na trestech však není projevem lásky, nýbrž týráním. Týráním má však možná nečekaně i svou druhou, neméně závažnou, stránku. Podle Delaroche (2007) v dnešní době existují děti, které nedostatkem hranic trpí tak, že se to dá přirovnat k týráním. A dále uvádí: „Nejsou-li totiž rodiče schopni prosadit respektování některých

pravidel pouhými slovy, nezbyvá jim než křičet. To je však přiznáním jejich neschopnosti a současně projevem jejich vlastních mezí.“ Delaroche (2007) dále uvádí, že rodičovská autorita je nezbytná, ale potřeba autority není potřebou trestu.

Existují lidé, kteří se hrdě hlásí k tomu, že sami byli jako děti bití a že jim to nevadilo. Mnohdy o tom sami sebe velmi působivě přesvědčují. Podle Biddulpha (1999) odhodlání lidí tvářit se, že jim bití nevadilo, je nejčastější obranou před pocitem ponížení, který páchané násilí člověku vždy přináší. V důsledku toho se v nitru kumuluje hněv, který se následně ventiluje různými způsoby. „Pocity, které jsme prožívali při trestání jako děti, mohou být hluboce potlačené. Potlačování nepříjemných pocitů je součástí jednoho z obranných psychických mechanismů, kterému říkáme racionalizace. Racionalizace, rozumové zdůvodnění, nám v tomto případě pomáhá překonat vnitřní rozpor mezi tím, že někdo, kdo nás má rád a koho máme rádi my, nám nějakým způsobem ubližuje nebo ubližoval. Racionalizací trestů jsou například věty: „Tresty jsou nutné. Tresty byly vždy součástí výchovy. Škoda každé rány, která padne vedle.“ (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008, s. 128)

Děti by se však skrze výchovu měly naučit dělat správné věci proto, že vědí, že jsou správné, nikoli proto, že se bojí trestu. Pak by totiž šlo o to udělat špatnou věc tak, aby ji nikdo neviděl, nebo se vyhnout trestu, jak jen to půjde. Ani jeden z těchto postojů nevytváří základy pro morální růst osobnosti. Trestáním se dítě rozhodně nerozvíjí, naopak se skrze něj poškozuje oblast rozvoje osobnosti a oblast vztahů mezi ním a vychovatelem. Největším rizikem trestů je přenášení mocenského modelu do dalších vztahů a vtahování dalších účastníků to vyčerpávající hry kdo s koho.“ (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008, s. 124)

Rodiče často pod vlivem nezvládnutí svých negativních emocí dítě plácnou. Co si pod tím představit? „ Plácnutí je rána. Plácnutí znamená, že odmítám, odstrkuji. V každém případě je prožíváno jako něco bolestného.

Bolest cítí především duše.“ (Prekopová, Schweizerová, 2003, s. 98) Jaký vzor chování dítěti tím rodiče předkládají? „Sociální učení nápodobou, provázené kladnými nebo zápornými emocemi, je v životě dítěte tím nejmocnějším učáním.“ (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008, s. 124) Pokud dítě vychovatel zbije, uleví hlavně sám sobě a pokud je současně dítě schopné a ochotné trest vydržet, případně je už natolik silné, aby se vůči němu vzepřelo, pak ho nic nenutí, aby ve špatném chování nepokračovalo. Nedostává se mu totiž žádného smysluplného důvodu, proč své chování změnit. „Tresty účinkují krátkodobě, jen pokud trvá hrozba.“ (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008, s. 136)

Problém trestů je dále spatřován v tom, že trest není v přirozeně logické návaznosti na prohřešek, konkrétněji řečeno, co má společného lhaní se zákazem tréninku či výpraskem? Navíc různí lidé trestají stejné prohřešky různě, mnohdy dokonce stejný člověk trestá stejný prohřešek různě, například dle své momentální nálady. Jaká je tedy vhodná alternativa trestů? Buddhismus klade důraz na pochopení principu nenásilí a dále příčiny a důsledek. Skrze pochopení tohoto principu lze dítěti nejpřirozeněji ukázat smysluplnost výchovy a lze poskytnout názornou odůvodnitelnost výchovných požadavků. Princip přirozených důsledků je sám o sobě výborným vychovatelem, pokud se na něj dokážeme podívat z úhlu hlubšího pochopení. „Přirozené důsledky logicky vyplývají z provinění. Nemusíme si je vymýšlet, ale musíme se naučit je vidět a najít vhodná slova, která pomohou dítěti, aby je uvidělo také a bylo schopno účinné reakce.“ (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008, s. 134) Kolik záměrů uplatnit přirozené důsledky však bylo znehodnoceno tím, že byly sděleny nadřazeným, arogantním nebo přehnaně hněvivým tónem, neboť i tón hlasu může signalizovat mocenský postoj, který výše uvedený záměr s jistotou zmaří.

„ Přirozené reakce zprostředkující porozumění tomu, co se stalo a co je třeba udělat, mohou být například tyto:

- vyjadřujeme, co prožíváme v souvislosti s tím, že se někdo zachoval nesprávně
- ptáme se, jak by chtěl dotyčný situaci řešit, a co by mu v tom pomohlo
- vyjadřujeme svá očekávání a přání, jak by se situace měla řešit – teď i do budoucna
- dáváme informace a možnost volby, jak věci napravit.“

(Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008, s. 136)

„Tresty jsou zaměřeny na minulost. Jsou odplatou za něco, co už se stalo. Přirozené důsledky jsou zaměřeny na přítomnost nebo budoucnost – umožňují nám dát věci do pořádku a stávat se kompetentnějšími. Ve jménu trestů klademe důraz na hledání viníka (Kdo to udělal?), ve jménu přirozených důsledků mnohem více na řešení (Co s tím uděláme?).“ (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008, s. 138)

Začátkem dvacátého století se společnost příliš nepozastavovala nad bitím žen, dnes je něco takového v naší zemi tabu, nebo by alespoň mělo být. Snad se postupem času i v oblasti bití dětí dojde k závěru, že je to něčím naprosto nepřijatelným. Neboť tam, kde končí argumenty, nastupuje násilí. A kde se děje násilí, tam je i bezpráví a tam pak umírá demokracie.

Kdo někoho miluje, přece ho netrestá.

3.1.5 Možnosti účinné nápravy

Jak správně reagovat na nevhodné chování dětí, aniž bychom poškodili dobré vztahy, které s nimi máme, neovlivnili negativně jejich osobnost a přitom je naučili počínat si správně?

Podle Kopřivy, Nováčkové, Nevolové, Kopřivové (2008) je nutné:

- věnovat se emocím (svým nebo druhé strany)

- přizvat druhou stranu ke spoluúčasti na řešení situace a vést celý postup směrem k nápravě
- provést opatření

Věnujeme-li se emocím, pak jako základní dovednost se jeví použití tzv. Já výroku.(Mám vztek, že jsi...Je mi líto, že..) Ten však pomáhá jen tehdy, není-li používán v příliš velké míře a pouze tehdy, kdy je dávka emocí, kterou takto vyjadřujeme, pro druhou stranu snesitelná. Svou roli zde hraje empatie - zda je vychovatel schopný a ochotný se na celou záležitost podívat pohledem dítěte. (Asi jsi zmatená, protože.. Možná máš strach, abys..)

Mnohdy je lepší neřešit věci hned, tedy ve chvíli, kdy je člověk pod vlivem svých negativních emocí. Biddulph (1999) předkládá metodu „stůj a přemýšlej“, která umožňuje vychovávanému se nad celou situací v klidu zamyslet a následně přijít s návrhem řešení, tedy dohodou. Tím Biddulph plynule navazuje na druhý krok, jenž je podle Kopřivy, Nováčkové, Nevolové, Kopřivové (2008) naprosto klíčový, tedy spoluúčast druhé strany na řešení situace směřující k nápravě. Zapojit děti do řešení situací, které se jich týkají, z nich učiní zodpovědné a aktivní členy společenství, kteří se dokážou i v nepříjemné situaci rychle zorientovat a poradit si. Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová (2008) uvádí, že postupujeme-li podle vzorce *přestupek – spoluúčast – náprava*, bude náš postup mnohem účinnější než postup dle vzorce *přestupek – domluva – trest*, přičemž rozdíl mezi spoluúčastí a domluvou spočívá v tom, že při spoluúčasti mluvíme s dítětem, zatímco při domluvě *na* dítě. Při spoluúčasti problém popíšeme a vyzveme ke spoluúčasti na jeho řešení, poskytneme tedy informace a možnost výběru, co dál. To vše s pozitivním očekáváním, že dítě najde správné řešení.

Opatření je třetím krokem, vyvrcholením celého nápravného procesu. „Základní strategií je vracet problém k dítěti. (Co s tím uděláš? Co navrhuješ? Jak to budeme řešit? Do večera bych chtěl slyšet tvoje návrhy, jak to dát do

pořádku.)“ (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008, s. 143) A jak dále uvádějí, „... i nedokonalá náprava je lepší než trest.“

3.2 Demokratická výchova jako předpoklad moderního vzdělávání

Podle Kopřivy, Nováčkové, Nevolové, Kopřivové (2008) je podstatou demokracie společné vytváření norem a pravidel soužití, která by byla přijatelná pro všechny. Nestačí jen povolit autoritativní výchovu a dát věcem volný průběh. Demokracie ve výchově je především dřina, která má však svůj hluboký smysl a na níž je možné navázat.

Důležité je dokázat si při výchově zodpovědět tři základní otázky:

- jaký druh norem a pravidel existuje (jasná či nejasná)
- kdo je vytváří (ti, co mají moc nebo vznikají důsledkem konsensu všech)
- pro koho platí (pro ty co nemají moc či pro všechny)

Literatura (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008, s. 260, 261) dále uvádí: „Základním rysem demokratické výchovy je spoluúčast dětí na věcech, jež se jich týkají. Není zodpovědnosti bez spoluúčasti na rozhodování. Poslušný člověk se neumí rozhodovat, není zvyklý samostatně přemýšlet, je manipulovatelný, zneužitelný.“ Základních pravidel soužití není potřeba mnoho, ale je nutné začít s demokratickou výchovou velmi brzy, již v batolecím období.

Pokud si děti zvyknou na mocenský model, budou pak chápat partnerský přístup jako výzvu k převzetí moci. Je nutné uvést demokracii v život, nikoli si o ni jen povídat. Žádoucím protikladem poslušnosti není neposlušnost, pocit naprosté neomezenosti a svévole, nýbrž zodpovědnost, jež se řídí principy, které jsou správné. Demokratický člověk se v životě orientuje podle něčeho, nikoli podle někoho. Učíme-li dítě poslušnosti, vedeme ho k upřednostňování autorit a jejich rozhodnutí před morálními principy a přirozenými zákonitostmi.

Demokratická výchova je východiskem k modernímu vzdělávání. Neboť právě takové vzdělávání vede k člověku v pravém slova smyslu svobodnému, který ctí práva druhých, zná ta svá i své povinnosti, přijímá zodpovědnost za svůj život a je motivován snahou být společnosti užitečný. V těchto souvislostech je podle Skalkové (2004) potřebné nově uvažovat o vzdělání, jehož výsledkem bude příprava osobnosti, která má náležitou kulturní úroveň, je autonomní a zároveň dostatečně socializovaná, takže neupadá do nezralého individualismu, který nakonec obvykle vede ke konformismu. Stále vzrůstají obecné požadavky na člověka, jako je kritické, samostatné myšlení, dovednost komunikovat, schopnost odpovědného chování, schopnost komplexně přistupovat ke vznikajícím problémům, chápat relativitu a pravděpodobnost namísto kategorických soudů.

„Boj se otroka, bude chtít udělat otroka i z tebe.“

(Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008, s. 261)

4. MODERNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Vzdělání přináší individuální rozvoj, zvyšuje pochopení občanských hodnot a schopnost jedince obstát ve vysoce konkurenčním prostředí dnešního trhu, snižuje pravděpodobnost nezaměstnanosti, umožňuje socioekonomický i individuálně kulturní růst jedince. Od vzdělávání jako takového existují dvě očekávání:

- Připravit děti na tvrdou realitu současného světa.
- Rozvinout v dětech sounáležitost, schopnost uznávat důležitost hlubších morálních hodnot, lidských vztahů, smyslu života.

Naplnění těchto očekávání má být uvedeno do souladu. Nový rozměr vzdělávání je vymezen potřebou vést žáky k hlubšímu vnímání závažných problémů lidstva, jako jsou nevléčitelné choroby, chudoba, ekologické katastrofy atd., ale i dalších problémů, a to péči o zdraví, prevenci drog, herních závislostí apod. Škola by měla pomáhat dětem formulovat si svá vlastní stanoviska k těmto problémům, a to stanoviska, která budou v souladu s demokratickými hodnotami.

4.1 Proměny českého vzdělávacího systému

V době globalizace se stále častěji vyskytují pojmy jako jsou lidský kapitál, hodnota lidských zdrojů, učící se společnost, celoživotní vzdělávání, jenž hrají podstatnou roli v ekonomickém vývoji a růstu. Vyšší vzdělání přináší vyšší prosperitu jednotlivce i společnosti jako celku. Neustále probíhající změny předpokládají pracovníky vysoce motivované, flexibilní, kteří jsou ochotni a schopni se realizovat a různými cestami prohlubovat své vzdělání po skončení školní docházky. Toto je tzv. tržní aspekt vzdělání. Naproti tomu stojí morální aspekt, kdy ekologické problémy, rostoucí síla západních států oproti rozvojovým, atomová hrozba apod. kladou důraz na rozvoj odpovědnosti a

morálky, na rozvoj lidství v rozporných a náročných situacích každodenního života. Vzdělání proto nelze chápat pouze jako osvojování vědy a techniky, případně jako profesionalizaci kompetencí, nýbrž jako komplexní rozvoj osobnosti.

V těchto souvislostech je podle Skalkové (2004) potřebné nově uvažovat o vzdělání, jehož výsledkem bude příprava osobnosti, která má náležitou kulturní úroveň, je autonomní a zároveň dostatečně socializovaná, takže neupadá do nezralého individualismu, který nakonec obvykle vede ke konformismu. Stále vzrůstají obecné požadavky na člověka, jako je kritické, samostatné myšlení, dovednost komunikovat, schopnost odpovědného chování, schopnost komplexně přistupovat ke vznikajícím problémům, chápat relativitu a pravděpodobnost namísto kategorických soudů.

4.1.1 Zásadní změny v pojetí školy

K jakým zásadním změnám mezi tradiční a moderní školou tedy došlo?

- Posun od výuky autoritářské k výuce tvůrčí spoluúčasti.
- Posun od výuky uzavřené k výuce otevřené.
- Posun od výuky transmisivní k výuce jako komplexní edukační činnost.
- Posun od výuky diskriminačně selektující k výuce integrující či inkluzivní.

Navozuje-li učitel svou osobností a profesionalitou jistou autoritu, pak lze hovořit o autoritě přirozené, která velmi napomáhá efektivnosti učení žáků. Žáci k takovému učiteli vzhlíží, přijímají ho jako svého průvodce vyučovacím procesem a vidí v něm rádce i odborníka. Neboť si mí poradit s problémy, které ve třídě vznikají, je schopen učinit rozhodnutí v obtížných situacích a tato svá rozhodnutí také prosadit. Pojetí učitelovy pozice se tím oproti dřívějším dobám mění. Dnes již není možné považovat formální autoritu za žádoucí či dostatečnou, neboť s tou již v dnešní době učitel neobstojí. Je postaven před problém, kdy musí své žáky získávat pro školní práci právě silou své osobnosti

a svým zaujetím pro věc, už není místo pro mocenské prosazování svých názorů a zájmů. Stále totiž klesá věk, v němž děti projevují svou touhu po identitě, prosazení sebe sama a rozšíření své nezávislosti. Mají menší strach z trestů a také menší ohled k okolí. „Učitelova role je sice rolí vůdčího aktéra výuky, ale tuto svoji vůdčí roli prosazuje dnes méně direktivně a více zprostředkovaně, cestou součinnosti s žáky, kteří jsou mu svého druhu partnery. Zvládnout tuto proměnu své role, neboli zvládnout přechod od postavení dominantního autokrata k postavení vnímavého organizátora spoluúčasti všech na efektivní výuce patří mezi nejnáročnější úkoly současné přípravy a celoživotního vzdělávání učitelů.“ (Helus, 2007, s. 219)

„Tradiční školu charakterizuje tendence vydělovat se ze svého okolí, uzavírat se do specificky ztvárněných podmínek svého nerušeného fungování ve školních učebnách.“ (Helus, 2007, s. 220) Jakoby svět rušil přípravu na sebe sama, jímž by škola měla být. V kontrastu k tomuto je moderní škola otevřená světu, jedná se tedy o školu, která propojuje vyučované předměty se situacemi z reálného života. Například výtvarnou výchovu doplňuje návštěva umělecké galerie či debaty s výtvarníky, přírodovědu zase výlet do lesa nebo tvorba projektů o lesní zvěři, výuku angličtiny hodiny konverzace s rodilým mluvčím a výlet do ciziny. Dále moderní škola spolupracuje s rodiči žáků, kteří se chtějí a umí zapojit do výuky a svým, pro žáky neznámým, pohledem ji obohacují. Pozve tedy například včelaře či místního zemědělce, aby žákům blíže představil své povolání. A v neposlední řadě je moderní škola schopna se prezentovat veřejnosti. Organizuje tedy dny otevřených dveří, v rámci nichž je ochotna umožnit návštěvníkům pohled na výuku „všedního dne“, pořádá informační dny, v nichž předkládá nejen své projekty a vize budoucnosti svého směřování, nýbrž i výsledky práce svých žáků, jejich projekty, které dokládají výše zmíněnou propojenost témat výuky s běžným životem.

Škola je institucí, která zabezpečuje předávání všeho toho, co má nastupující generace vědět, umět a zastávat. Předává žákům poznatky z vědy, techniky, umění.. Pokud se tak děje nedostatečně, je to buď otázka nedostatku

píle nebo talentu, vždy je však chyba na straně žáka, alespoň tak to chápala tradiční škola. V moderní škole by učitel měl přemýšlet nad důvody školní neúspěšnosti svých žáků, zkoumat, proč některým právě ona píle chybí a jak zvyšovat jejich motivaci k učení. Pokud je jejich nadání pro učení nižší než u ostatních dětí, pak je úkolem učitele zadávat jim takové úkoly, které jsou schopni výborně splnit. Nejedná se o plošné snížení nároků na daného žáka, nýbrž o nalezení oblasti, v níž daný žák vyniká, při zachování běžných studijních požadavků. Takovéto učitelovo počínání nejenže zvýší motivaci daných žáků, neboť jen máloco má tak silný motivační efekt jako právě úspěch, ale také podpoří jejich vlastní sebehodnocení, protože bez ohledu na to, že jsme učitelé, je třeba si uvědomit, že bez určitých znalostí je možné spokojeně žít, ale bez dobré sebeúcty a sebevědomí nikoli. Třetí možností je případ, kdy žákovi nechybí ani motivace ani schopnosti, ale dané látce neporozuměl jednoduše proto, že byla zprostředkována odlišným způsobem než by on sám potřeboval. Vždy je více cest, které vedou ke kýženému cíli a to proto, že lidé jsou různí a jejich chápání je odlišné. Každý potřebuje kráčet jinudy pro to, aby všichni nakonec došli na vytyčené místo.

Současná doba je zcela jednoznačně nakloněna integraci. Slabé žáky již neposílá do jiných škol tak jako kdysi, ale snaží se o jejich začlenění. Jak uvádí Helus (2007), zaostávání dítěte co do školní úspěšnosti je často dáno ne primárními danostmi, které nelze ovlivnit (jako např. poškozením mozku), ale sekundárními vlivy, jako je způsob rodinné péče, výchovný styl, málo podnětné prostředí. Nedostatky v této oblasti mají závažné důsledky, ale v zásadě je lze kompenzovat, byť postupy náročnými pro učitele či psychologa. Oběti selekce se stávají žáci z nefunkčních, ekonomicky podprůměrně zabezpečených rodin, obvykle s nízkou vzdělanostní úrovní rodičů. Dále jsou jimi ti, jejichž vlastnosti či zařazení je nevýhodné, menšinové. Tedy děti zvýšeně úzkostné a ustrašené, málo sebevědomé či často nemocné, děti z odlišného jazykového prostředí, které v daném jazyku nedostatečně rozumí i mluví a tudíž působí dojemem sníženého nadání. „O inkluzivní škole hovoříme tehdy, kdy škola nejenom zahrnuje širokou paletu rozmanitých individualit

žáků co do schopností, zájmů, výchozích rodinných a kulturních prostředí, handicapů apod. Inkluzivní škola nadto organizuje výuku a soužití žáků ve třídě tak, aby nejen všechny děti co nejlépe prospívaly, ale také aby se každý svou jedinečností podílel na pozitivním klimatu sounáležitosti. Jinak řečeno, v inkluzivní škole je koncepčně sledován cíl umět žít pospolu, obohacovat ty druhé tím, že jsem, jaký jsem, a přijímat své obohacení těmi druhými – právě tím, že jsou jiní než já, takoví, jací jsou.“ (Helus, 2007, str. 218) Inkluzivní škola je moderní školou v pravém slova smyslu.

4.1.2 Tradiční a moderní škola

Škola, kterou označujeme jako tradiční, je charakteristická autoritativními způsoby výchovy, frontální formou vyučování, odděleností školního a reálného světa, formální autoritou učitelů, selekcí dětí a tím i jejich diskriminací. Není pro ni typická snaha učitelů hledat příčiny prospěchového selhávání žáků jinde než v žácích samých. V tradiční škole se o příkazech ani o předkládaných poznatcích nediskutuje, předpokládá se jejich nekritické přijímání. Učitelova snaha je orientována na výkon, nikoli na žáka. Ten zůstává jaksí v pozadí výukového procesu, jeho sebevědomí bývá obvykle nízké a jeho snaha se ubírá hlavně směrem ke splnutí s davem. Základem je práce učitele. Významnou roli zde hraje slepá poslušnost, memorování faktů a potlačení osobnosti spojené s malou iniciativou.

Naproti tomu moderní škola zohledňuje potřeby dítěte a umožňuje žákovi, aby se podílel na svém vzdělávání, učitel ustupuje do pozadí, jeho role se mění z vládce na průvodce světem vědění. Formální autoritu nahrazuje autorita přirozená. Žák je veden k tomu, aby byl schopen vyjádřit svůj názor, očekává se od něj konstruktivní argumentace, co největší zapojení do vyučování, podporuje se spolupráce dětí a rozvíjí se jejich komunikace. V přístupu učitele se očekává tvořivost, schopnost využít individuálních zkušeností žáků a formulace učební látky jako teoretických i praktických problémů, které žáci samostatně řeší prostřednictvím například vlastních či skupinových projektů. Je to výzva k překonání knižního a verbálního

charakteru školní práce a přesun do činnostní roviny. Využívá se tedy integrovaného vyučování, usiluje se o koordinaci učiva a odstranění hranic mezi jednotlivými předměty.

Skalková (2004) vybízí ke vzetí za pomocníky ve formování žáků jejich tvořivost, emoce, intuici, hudbu a malířství, a to proto, aby žáci mohli látku racionálně pochopit a emocionálně prožít. Přináší tak inspiraci, jak nechat prostoupit vyučování uměním a nalézt nové, styčné plochy mezi uměním a vědou. Moderní škola využívá IT jakožto prostředku efektivního učení. Interaktivní tabule, internet a výukové programy na PC jsou základem, který ve spojení s učitelem, jenž je motivovaný k práci s těmito médii, dotváří tuto možnost, jak žákům zprostředkovat informace pro ně velice lákavou cestou. Nutné je ale zároveň rozvíjet u žáků kritický přístup k médiím, učit je vhodně si vybrat, třídít ohromné množství informací, umět je zhodnotit a následně si utvořit vlastní úsudek, na základě něhož pak budou jednat.

4.1.3 Vzdělávací obsah

Podle Skalkové (2004) je potřeba zvolit učivo tak, aby docházelo k celistvému osobnostnímu rozvoji žáka, neboť jen tak je dosaženo skutečného přínosu, který vzdělání může nabídnout. To předpokládá vyčlenění omezeného množství látky, do níž by žáci mohli skutečně pronikat, prožívat ji, procítit, aktivně se s ní vyrovnávat, aby se právě takto stala prostředkem jejich individuálního rozvoje. Vyučovat vědu prostoupenou uměním, zaměřit se na rozvoj fyzické zdatnosti jakožto ventil přirozené energie dětí a nezapomenout ani na vzdělávací aspekt tvořivé práce, která má velký význam pro zacházení s věcmi, vážení si jejich hodnoty a utváření ekologického postoje k okolí.

Rozvoj počítačové gramotnosti v globalizovaném světě je obrovský a je potřeba jej u žáků podpořit a rozvíjet. Nutné je ale zároveň rozvíjet u žáků kritický přístup k médiím, učit je vhodně si vybrat, třídít ohromné množství informací, umět je zhodnotit a následně si utvořit vlastní úsudek, na základě něhož pak jednat.

V souvislosti s globalizací vystupuje do popředí v obsahu vzdělávání myšlenka interkulturního pluralismu, tzn. obohatit vzdělávací obsah o takovou látku, která bude seznamovat s tradicemi a pestrostí jiných světových kultur. Současně však umožňuje uvědomit si a vážít si postavení a významu kultury vlastního národa v rámci světa, jeho přínosu do světového kulturního dědictví. Propojení této vzdělávací oblasti s praxí se děje skrze výměnné pobyty žáků v zahraničí, mezinárodní setkávání studentů. Je zde předpoklad budoucí podpory dialogu národů v duchu zachování demokratických hodnot, obohacování kulturního a občanského života společnosti, že se prohloubí tolerance a respektování druhých. Idea globalizace by však neměla znamenat oslabování vztahů k vlastní kultuře, neboť jejím rizikem je jistá homogenita civilizace, beztvare zvyky. Uplatňováním všeobecně vzdělávacích prvků se vytváří nejen předpoklady pro další rekvalifikaci a sebevzdělávání, ale je umožněna i větší orientace v celospolečenských a ekonomických procesech. Díky tomuto vhledu má jedinec možnost je chápat a aktivně je spoluutvářet.

4.1.4 Posuzování kvality škol

Podle Průchy (2004) bývají vzdělávací výsledky škol měřené speciálními testy považovány za nejčastější indikátor kvality škol a celých vzdělávacích systémů a proto se soustavně zjišťují. Tento postup má svá úskalí. Výsledek dané školy je často velmi subjektivní, mnoho nevyhovujících. Je zřejmé, že do vzdělávacích výsledků žáků se výrazně promítá konkrétní žákovská skupina, tedy náhodné uskupení dětí v rámci dané lokality. Velmi problematické je hodnocení prováděné v 5. a v 9. třídě základních škol, neboť většina nadaných žáků odchází počínaje šestou třídou na gymnázia a v dané měřené třídě zůstávají děti s menším studijním potenciálem, s nimiž lze dosáhnout v praxi přirozeně horších vzdělávacích výsledků. Škola tudíž může používat moderní vzdělávací postupy, být pokroková, učitelé motivovaní a přesto dosáhne horšího hodnocení než odpovídající třída gymnázia, kde žáci vyžadují mnohem menší pedagogické úsilí a přesto jejich vzdělávací výsledky jsou výrazně lepší, a to často navzdory často zastaralým metodám vyučování.

Vzdělávací výsledky žáků jsou dále výrazně ovlivňovány rodinným prostředím, z něhož pochází. Podle Průchy (2004) jsou podstatné zejména tyto charakteristiky jednotlivých rodin:

- vzdělanostní úroveň rodičů, tedy nejvyšší dosažené vzdělání
- ekonomická úroveň rodin a profesní status rodičů
- vlastnictví PC
- čas, který děti stráví při sledování televize
- pomoc žákům při vzdělávání poskytovaná jejich rodiči
- délka domácí přípravy žáků na vyučování

V této souvislosti autor dále uvádí (Průcha, 2004), že se v pedagogické teorii pochybuje, zda hodnocení pouze kognitivních vzdělávacích výsledků (tj. vědomostí žáků v určitých vyučovacích předmětech či tématech učiva) je rozhodujícím nebo jediným indikátorem kvality škol. Vždyť významným produktem právě alternativních škol může být jiná „přidaná hodnota“ vznikající jejich působením než samy vzdělávací výsledky měřené testy – například rozvoj osobnostních vlastností žáků. Jde tedy o vzdělávací výsledky jak kognitivní tak i nekognitivní povahy, mezi něž patří změny v sebehodnocení žáků, v jejich postojích, motivaci, perspektivní orientaci a dále o tzv. vzdělávací efekty, tj. dlouhodobě působící důsledky vzdělávání ve sféře osobnostní, ekonomické a sociální.

Spilková (2005) uvádí čtyři znaky, jež by měla splňovat každá škola, která chce být považována za kvalitní. Jsou jimi:

- jasná filosofie školy
- kvalitní systém řízení školy
- kvalitní učitelský sbor
- převažující progresivní didaktická koncepce výuky

Dosahované vzdělávací výsledky žáků mezi nimi uvedeny nejsou.

4.2 Prvky efektivního vyučování

4.2.1 Podpora sebevědomí žáka a jeho rozvoj

Zdravé sebevědomí je nejen v dnešní době, ale zvláště v ní, naprostou nezbytností a moderní vzdělávání na něj musí myslet, neboť jeho přiměřený rozvoj je úhelným kamenem dalšího, výchovného i intelektuálního, rozvoje. Podle Fontany (1997) si člověk o sobě utváří nějaký svůj obraz. Tento obraz velmi závisí na tom, co se o sobě, přímo či nepřímo, dozví od ostatních lidí. Sebevědomí se týká hodnoty, kterou si přisuzuje, a proto je důležitou složkou sebepojetí. Neschopnost některých lidí vážít si sebe sama adekvátním způsobem, který odpovídá jejich skutečné hodnotě, je významným činitelem, který výrazně ovlivňuje jejich duševní zdraví.

Na rozvoj sebevědomí působí podle Sedláčkové (2009) vnitřní a vnější vlivy.

Vnitřní vlivy jsou psychické a fyzické. Psychickými vlivy jsou vlastnosti, k nimž Matějček (2004) dodává, že člověk, jenž je jimi obdařen, se dobře uplatní v práci, je oblíbený, jeho životní dráha je vyrovnaně vzestupná. Jedná se o inteligenci, a to konkrétně tu její složku, která nás motivuje k činnosti, k poznávání, lze ji vyjádřit jako „otevřenou mysl“. Dále o svědomitost zahrnující spolehlivost, pracovitost, disciplinovanost, cílevědomost. Pak také o citovou stabilitu, což je ne-neuroticismus, tedy určitá odolnost proti nepříznivým okolnostem a optimismus v pohledu na přítomnost i budoucnost. A konečně přívětivost ve smyslu altruismu, přátelskosti, citovosti. Tyto vlastnosti mají společného to, že jsou orientovány na společnost, jsou pro ni příznivé. Zato společnost odměňuje - umožňuje jejich nositelům optimální rozvoj a dosažení úspěchu. Fyzickým vlivem je především vzhled. Ten je v naší kultuře velmi důležitý a zvláště dívky jsou velice kriticky posuzovány nejen sebou, ale i svým okolím. Nehezky vzhled může z dítěte, obzvláště v období puberty, učinit někoho nevídaného, odstrkovaného a nežádoucího, což se výrazně promítá do jeho sebepojetí a sebevědomí.

Vnějšími vlivy jsou rodina a její naplněná či nenaplněná potřeba životní jistoty, naplněná či nenaplněná potřeba pozitivní identity, typ výchovy. „Vliv rodiny je pro vývoj sebevědomí dítěte významný. Rodina a domov rozhodujícím způsobem předurčují, zda se dítě cítí šťastné, bezpečné a vyrovnané. Rozhodují o tom, jak dítě vychází s dospělými, kamarády i samo se sebou.“ (Sedláčková, 2009, s. 51) Škola je rovněž podstatná, zde je důležitá role daného žáka, hodnocení učitele a žákovo sebehodnocení, zkušenosti se školním úspěchem, neúspěchem, osobnost učitele a jeho postoje k dítěti. Význam školy na tvorbě sebevědomí dítěte je velmi výrazný. Sedláčková (2009) uvádí, že na začátku školního života v tomto směru ještě převládá vliv rodiny, situace se ale postupem času obrací. Vliv vrstevnické skupiny je významný zejména ve středním školním věku, kdy zájem o vrstevníky vrcholí a převyšuje tak význam rodiny i učitele. Nepopularita ve skupině vrstevníků se hluboce podepisuje na sebehodnocení dítěte, které potřebuje být skupinou akceptováno. Děti nejsou schopny kritického posouzení manipulativního vlivu reklam či filmových hrdinů a představované vzory automaticky přejímají, z tohoto důvodu také hrají jistou roli. Velký vliv má i v tomto vyznávané hodnoty vrstevnickou skupinou, neboť její členové jsou tlačeni ke konformismu.

Jak vyplývá z výše uvedeného, škola hraje při tvorbě zdravého sebevědomí dítěte významnou úlohu, ale jen v určité fázi jeho osobnostního vývoje, poté její významné postavení postupně slábne. Úkolem učitelů je tuto omezenou dobu využít, neboť vzdělávání by mělo vést, jak již bylo mnohokrát uvedeno, ke komplexnímu rozvoji osobnosti, k čemuž zdravé sebevědomí zajisté patří. Moderní vzdělávání předpokládá soustavné úsilí na podpoře sebevědomí žáků a má k tomu hned několik možností.

Podle Sedláčkové (2009) mezi způsoby rozvoje zdravého sebevědomí žáků patří zejména:

- Kooperativní vyučování.
- Asertivita.

- Dramatická výchova
- Osobnostní a sociální výchova.
- Rané čtenářství.

Kooperativní vyučování je též označováno jako skupinové vyučování. Podle Skalkové (2004) jde o takovou organizační formu, při níž se vytvářejí malé skupiny žáků, zpravidla tři až pětičlenné, které spolupracují při řešení společného úkolu. Sedláčková (2009) uvádí, že kooperativní orientace se vztahuje k sebevědomí pozitivně, zatímco kompetitivní orientace je bez vztahu a individualistická orientace se k němu vztahuje negativně. Jak dále dodává (Sedláčková, 2009) ve spolupracující skupině se vytváří pozitivní vzájemná závislost, existuje v ní osobní zodpovědnost za výkon jednotlivce, je v ní umožněno využití interpersonálních a skupinových dovedností, dochází k reflexi skupinové činnosti, to vše v rámci interakce „face to face“.

Formy kooperativní výuky jsou:

- Diskuze.

Úkolem je interpretace něčeho, co není jednoznačné, např. báseň, příběh s otevřeným koncem, témata všedního života.

- Řešení zadaného problému.

Tato forma je založena na diskuzi, víc skupin dostane za úkol stejný problém, každá ho zpracuje podle svých možností, na závěr je prezentuje.

- Simulace.

Žáci se vžívají do situace vycházející z reálného života a představují svá řešení, stávají se například ochránci přírody bojující za ohrožený druh zvířete atd.

- Rolové hry.

Každému dítěti je přidělen úhel pohledu, jenž má zastávat. Setkává se několik pohledů, každý problém lze hájit z více stran.

- Úkoly s produktem.

Výsledkem činnosti skupiny je určitý produkt.

Asertivita je pojímána jako určitý způsob chování a jednání vyznačující se sebejistotou a zdravým sebeprosazením v různých situacích, do kterých jedinec v sociálních vztazích vstupuje.

Asertivita a její nácvik jsou zaměřeny na zvýšení sebedůvěry, schopnost zvládat konflikty, vyjadřovat své pocity.

Sedláčková (2009) uvádí model nácviku, spočívající v:

- Rozvoji schopnosti komunikace.

Trénuje se dovednost vyjadřovat vlastní pozitivní i negativní pocity, schopnost zahájit, udržet i ukončit komunikaci, schopnost požádat druhého o laskavost.

- Specifické dovednosti expresivní asertivity.

Rozvíjí se dovednost přijímání a podávání komplimentů a dále zvládání negativních emocí.

- Postupy vyrovnání se s kritikou.

Dovednost sdělit, přijmout a reagovat na kritiku.

- Schopnost prosazení a odmítnutí požadavku.

„Výchovná dramatika nese potenciál rozvoje komunikačních schopností, dovedností řešení problémů a tvořivosti, podporuje pozitivní sebepojetí, sociální uvědomění, objasnění hodnot a postojů a pochopení divadelního umění.“ (Sedláčková, 2009, s. 86) Výchovná dramatika umožňuje rozvoj v osobnostní a sociální rovině. Do osobnostní úrovně patří rozvoj pozornosti, smyslového vnímání, řeči, obrazotvornosti, citů, intelektu atd. Sociální úroveň zahrnuje schopnost poznávání lidí, jejich pocitů, větší zapojení se do společnosti a možnost cítit se v ní dobře.

Valenta (1999) uvádí následující metody výuky dramatické výchovy:

- Rovina charakterizace

Spočívá v hledání komplexní psychologické črty postavy.

- Rovina alterace

Spočívá v hraní někooho jiného.

- Rovina simulace

Spočívá v hraní sebe samého ve fiktivních okolnostech

Osobnostní a sociální výchova je klíčová, neboť vedle své sociální a osobnostní roviny zahrnuje i roviny morální. Osobnostní úroveň zahrnuje sebepoznání, zdokonalení rozumových funkcí, sebeovládání, psychohygienu a rozvoj kreativity. Podpora sociální úrovně spočívá v rozvoji schopnosti poznávání lidí, zlepšování mezilidských vztahů, komunikace. Morální rovina spočívá v dovednosti řešit problémy, zlepšování sebe sama v rozhodování se, tvorbě morálních hodnot a postojů, upevnění mravních vlastností a dále v tzv. etickém minimu.

Možnosti učitele v oblasti osobnostní a sociální výchovy jsou:

- Diskuze.
- Hry a cvičení.
- Čtení a psaní různých příběhů.
- Rolové a simulační hry.
- Outdoorové techniky.
- Vlastním morálním jednáním učitele.

Podpora raného čtenářství je důležitá především z toho důvodu, že dovednost žáka dobře číst je velmi úzce spojena s jeho prospěchem v téměř všech zbývajících oblastech. Špatní čtenáři nejsou prospěchově dobří žáci a jako dospělí mají problémy se sebeuplatněním. Vhodně zvolená podoba sepsání rozvoje raného čtenářství s rozvojem sebevědomí dětí je americký projekt „I like me“, který přichází s „personalizovanou“ podobou čítanek pro děti. Jak

uvádí Sedláčková (2009), výzkumy dokazují rozvoj sebevědomí a získání kladného vztahu ke čtení u žáků, kteří používají tuto čítanku.

Všechny děti se potřebují cítit ve škole bezpečně, a to nejen fyzicky ale i psychicky, všechny musí mít pocit, že si jich učitel váží, že jsou pro něj důležité a přijímá je takové, jaké jsou. Teprve v tu chvíli mohou rozvinout svůj studijní a osobnostní potenciál, mohou se stát hodnotnými a užitečnými členy společnosti. Jejich zdravé sebevědomí jim pocit bezpečí dodá, je proto základem, který je velice nutné upevňovat a rozvíjet. Děti, které jsou zdravě sebevědomé, jsou pozitivního ladění, mají dobré vztahy s vrstevníky, dokážou uznat své chyby a nejsou ustrašené. Jsou schopné nést následky svých chyb a kritika pro ně není zdrcující a hlavně pevně věří, že mohou být v životě úspěšné a hlavně šťastné.

4.2.2 Klíma třídy

Podpora zdravého sebevědomí a sebeúcty dětí má zásadní význam pro vytvoření kladného klimatu třídy. Poznámky učitele k žákům mají být především podporující, pochvalné, uvolněné a převážně kladné. Pozornost učitele by měla být soustředěna i na neverbální projevy, jejichž vypovídající hodnota je značná. Klíma třídy, které učitel navodí, může mít zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoje k učení. Z tohoto důvodu je velmi důležité snažit se o bezpečné, pozitivní klíma, tedy uvolněné, vřelé, podporující žáky v jejich snaze vyniknout a být kladně hodnoceni, současně se smyslem pro pořádek a určitý řád.

Třída by měla být orientována na výkon v tom smyslu, že by měl být maximálně využitý učební čas ve prospěch studijního pokroku žáků. Učitel by měl svou osobou zdůrazňovat potřebu pokračovat v práci a být úspěšný, podle Kyriacoua (2004) se jedná o výuku v tzv. podnikatelském duchu (business-like). Žáci při něm uznávají učitelovu autoritu a jeho právo organizovat a řídit učební činnost. Učitel musí žákům umožnit zažívat úspěch, jejich sebedůvěra i motivace tím roste a v úspěch věří, klíma třídy je dobré a tomu odpovídá i kázeň. Neumožní-li učitel delší dobu některému žákovi zakusit úspěch, pak

hrozí, že se ten stáhne do ústraní, aby se tak chránil pod heslem „Můj neúspěch je moje rozhodnutí“, pak dělá šaška nebo na učitele útočí. V kontextu efektivního vyučování se jeden z nejdůležitějších požadavků týká potřeby zajistit, aby žáci byli učitelem podporováni a povzbuzováni k učení a byla jim soustavně předávána kladná očekávání, která musí být náročná, ale realistická. Neboť tím učitel žákům sděluje, že školní činnosti jsou cenné a na každém pokroku záleží.

Podle Kyriacoua (2004) se uvolněné, vřelé a podporující prostředí tvoří ze vztahů s žáky a z jednání s nimi. Bude-li učitel sám uvolněný, obzvláště bude-li veškeré nesprávné jednání žáků řešit s klidem, pomůže tím uvolněnosti i žákům, což u nich vzbudí zvědavost a zájem o učení. Vřelé prostředí je takové, když žáci cítí, že se o ně a jejich studijní ambice učitel zajímá, což vycítí z náklonnosti učitele k nim jako k jednotlivcům, jedná se o tzv. starostlivou jemnost spojenou s přísnou láskou. Podporující prostředí souvisí s dovedností učitele jednat se žáky tak, aby v něm měli oporu, věděli, že se na něj mohou v nesnázích obrátit. Je nutné ukázat žákům cestu, ale ne po ní kráčet místo nich...

Významnou roli hraje i složení třídy – jsou-li žáci do tříd rozdělení podle dosahovaných výsledků, pak je školní práce snadnější, je nutné ale dávat pozor na nízká očekávání od nejslabších. Jsou-li žáci rozdělení bez ohledu na jejich školní výsledky, vypovídá to lépe o jejich stejné osobnostní hodnotě a odpovídá demokratickému chápání společnosti, která se hlásí k rovnosti všech a potřebě chápat rozdílnosti jako nedílnou součást života, doplněná snahou o ochranu menšin, tedy různých etnických a náboženských skupin, ale i různých vrstev společnosti. Všechny tyto faktory mají významný vliv na vyučování a významným způsobem ovlivňují klima třídy. Klíčovým faktorem je zde dovednost učitele vybudovat vzájemnou úctu a kontakt s přihlédnutím ke složení třídy, neboť získání autority i motivace jednotlivých žáků bude vyžadovat odlišné dovednosti a porozumění.

Učitelova pomoc a očekávání musí vyjadřovat důvěru v žáky a přesvědčení, že s patřičnou dávkou úsilí se jim práce podaří. Je velice důležité vštěpovat žákům myšlenku, že úspěch je v jejich rukou a že si musí všimnout, jak k úkolům přistupují ve chvílích, kdy jsou úspěšní, jak jsou vytrvalí ve snaze propracovat se dále a že jejich ochota se snažit se nedá ničím nahradit. Dovednosti vytvářející ovzduší vzájemné úcty a kontaktu jsou v moderních školách velmi ceněny, protože otevírají cestu k pozici rádce v trápení a formulují pozitivní klima celé školy.

4.2.3 Dovedné hodnocení žáků

Literatura uvádí (Helus, 2007), že hodnocení, je-li náležitě pochopeno a praktikováno, plní závažné funkce:

- Poskytuje zpětnou vazbu o průběhu dosavadní učební činnosti, a tím ovlivňuje průběh činností následných.
- Napomáhá vývoji sebehodnocení, upevňuje sebevědomí a pocity sebejistoty.
- Zvyšuje se úroveň motivace a tím se zvyšuje pravděpodobnost úspěchu.

Podle Heluse (2007) je nutné dodržovat tři základní zásady potřebné k tomu, aby hodnocení plnilo výše uvedené funkce.

První z nich je zásada vnitřního přijetí hodnocení. Žák musí s hodnocením souhlasit, pochopit ho a přijmout. Stane se tak tehdy, když mu hodnocení sdělí, v čem má ještě studijní rezervy, kde se může zlepšit a současně je mu prostřednictvím učitelova komentáře sděleno, v čem dosáhl pokroku oproti dřívějšímu snažení. Pokud žák hodnocení vnitřně nepřijme, vytváří si tzv. obranné postoje vůči hodnocení i učiteli samému, zlehčuje je, hledá příčiny svého neúspěchu v druhých. Má pocit, že hodnocení snižuje jeho hodnotu nejen v očích ostatních lidí, ale i v jeho vlastních.

Druhou zásadou je zásada přeměny hodnocení v sebehodnocení. Předpokladem k tomu je vnitřní přijetí učitelova hodnocení a následně tvorba vlastního názoru, opírajícího se o učitelův názor. Žák tím přebírá zodpovědnost za svou práci a vytyčuje si své cíle do budoucna.

Poslední je zásada organického včleňování hodnocení a sebehodnocení do celého průběhu vyučování a učení. To znamená, že ještě před tím, než započne sama žákova práce na novém učivu, už počítá s tím, že bude hodnocen, ví, čeho se bude hodnocení týkat, tedy zná očekávání a dostává se mu reálná možnost je naplnit. Toto je důležitým prvkem sebeřízení. V průběhu této cesty dochází k dílčímu hodnocení, které upozorňuje na částečná nepochopení učiva či postupové chyby, a to proto, aby bylo možno se ubírat k vytyčenému cíli. Závěrečné hodnocení je hodnocení celkové.

Větší zodpovědnost za vlastní učení mohou přinést tzv. smlouvy mezi učitelem a žákem, v nichž jsou stanovovány plánované pokroky, pravidla chování žáků apod. Velmi přínosné jsou každodenní zhodnocení žáků žáky samými, které učitel podporuje otázkami, v nichž se dotazuje každého žáka na jeho pokrok daného dne, na plánovaný pokrok na zítra a na to, jak se mu spolupracovalo s ostatními dětmi. Vhodné je soustředit se na tzv. formativní hodnocení, které je zaměřeno na podporu dalšího efektivního učení, soustředí se na odhalování chyb, obtíží a nedostatků v práci žáků a nabízí radu, vedení a poučení, to vše s cílem zlepšení budoucích výkonů. Moderní učitel činí z žáka svého partnera v otázce jeho hodnocení a je ochoten zahrnout do hodnocení širší okruh výkonů žáka.

V moderním vzdělávání by mělo mít své pevné místo hodnocení vyjádřené slovy: „Výborně. A příště ještě lépe.“

4.2.4 Strategie zvládnání nevhodného chování žáků

Zvláště v prvních letech povinné školní docházky je ztotožnění se s učitelem velmi silné, učitel je velkým vzorem pro jejich chování, je proto

více než kdy jindy nutné být spravedlivý, pečlivý a nadšený svou prací. To se týká i učitelova přístupu k úpravě zevnějšku, ke své čistotě i čistotě svého okolí a stylu oblékání. Vzhled hodně vypovídá o tom, jakou důležitost svému povolání připisujeme, upravenost vlastní osoby a čistota sebe i svého pracovního prostředí jsou součástí profesionálního přístupu k práci. Vnímání učitele jako manažera učení.

Charakteristiky učitele pomáhající rychle vytvořit fungující klima ve třídě:

- Sebejistá, přátelská a vřelá osobnost schopná pracovat v podnikatelském duchu.
- Schopnost poskytovat žákům více podnětů a používat při vyučování často humor.
- Schopnost jasně stanovit pravidla pro své hodiny a daná pravidla účinně prosadit.

Pokud učitel ve všech školních situacích jedná jako ten, kdo má právo rozhodovat, vytváří tím atmosféru podporující jeho autoritu. Jeho postavení bude silné do té míry, do jaké je schopen spravedlivě a efektivně řešit případy nevhodného chování žáků. Ti musí cítit, že učitel je ve svém oboru odborník, tedy že má náležité znalosti, které dokáže předat. Svou roli zde hraje jeho způsob řízení třídy, tedy schopnost svižného startu, plynulých přechodů mezi jednotlivými činnostmi a včasné ukončení hodiny. Jak trefně dodává Kyriacoua (2004), učitel by se měl postarat o to, aby žáci na hodinu přišli, aby z ní odešli, aby se šlo dopředu a aby učitel s žáky vyšel.

Bez určité míry kázně není možné vyučovat, v chaosu se žáci nic nenaučí. Učitel, který chce mít ve třídě kázeň, musí mít nejen nezbytnou autoritu, nýbrž i schopnost ovládat strategie pro předcházení kázeňských problémů již v jejich počátcích. Pečlivé sledování celé třídy, tiché napomínání pouhým pohledem, důrazné odmlčení se či položením otázky vyrušujícímu

jednotlivci jsou výzvou k soustředění. Rychlá pomoc žákovi, který něco nechápe, slouží jako prevence jeho budoucího nežádoucího chování, které lze předpokládat. Přizpůsobovat tempo výuky potřebám žáků, reagovat na projevy neúcty, v případě potřeby žáky přesazovat, neboť volba místa a souseda je privilegium, nikoli automatické právo.

Strategie řešení již vzniklé nekázně ve třídě spočívají v:

- Napomínání.
- Racionálním rozhovoru se žákem.
Dochází při něm k prošetření a projednání důvodů a projevů žákova nežádoucího chování.
- Dovedném užívání trestů.

Vzhledem ke skutečnosti, že každý učitel se ve své praxi setká s nevhodným chováním svých žáků, na něž musí adekvátním způsobem reagovat, je vhodné se tomuto problému alespoň trochu věnovat.

Podle Kyriacoua (2004) je nejlepší napomenutí takové, které je uplatňováno uvážlivě a je pouze doplňkem dovedného vyučování. Příliš časté napomínání je málo účinné, neboť ho častost oslabuje. Jak dále uvádí, dovedné užívání napomínání spočívá ve splnění následujících podmínek:

- Správné zacílení napomenutí.
Předpokládá skutečnost, že žák, který je učitelem napomínán, je původcem nevhodného chování, nikoli jeho obětí.
- Pevnost a důslednost.
Napomenutí má být jasné a pevné svým obsahem i tónem hlasu, jímž je proneseno. Pokud je žákovi něčím vyhrožováno, pak je nutné být schopen svou výhružku splnit. Například zvláštní úkol skutečně uložit.
- Bez hněvu.

Zachování sebekontroly je jedním ze stěžejních prvků profesionality a projevem osobní zralosti každého člověka.

- Pozitivní obsah sdělení.

Snažit se používat pozitivní formulky, přinášející informaci o tom, co je žádoucí namísto negativních frází, které jen něco zakazují a neodpovídají na potřebu hlubší smysluplnosti vyjádřeného požadavku.

Např. „Dávat pozor se může hodit, ulehčí vám to domácí práci.“ Namísto „Buďte zticha, jenom rušíte.“

- Kritiku mířit na žákovo chování, nikoli na žáka.

Což je v souladu se zachováním žákovi sebeúcty a udržení dobrých vztahů. Je žádoucí zcela se vyhnout nepřátelským poznámkám či ironii.

- Se zájmem.

O žáka jako takového, o přínosnost vyučovacího procesu.

- Raději soukromě než veřejně.

Tedy raději neverbálně než verbálně, pokud verbálně, tak například skrze vyslovení žákova jména odlišným hlasem apod. Splnění tohoto požadavku snižuje pravděpodobnost nepřátelské reakce napomínaného.

Napomenutí před celou třídou je ovšem vhodné, pokud žák ruší celou třídu a napomenutí má působit i jako výstraha pro ostatní.

- Nenapomínat celou třídu.

Neboť to postihuje i nevinné. Navíc hrozí, že se semknou jako skupina a začnou vůči učiteli vystupovat nepřátelsky. Je vhodné si s žáky promluvit o tom, proč se nevhodné chování tolik rozšířilo a opět rozebrat učitelovy důvody požadovaného a očekávaného chování. Další možnou alternativou k napomínání třídy je

napomenutí jednotlivce s poznámkou, že ani nikomu z ostatních žáků nebude takové chování tolerováno.

Racionální rozhovor, který v sobě zahrnuje prošetření a projednání nevhodného chování, je považován za nejefektivnější formu řešení nežádoucího chování. Dochází při něm k projednání jeho projevů, četnosti a důvodů, které k němu žáka vedly, následuje připomenutí pravidel a zdůvodnění jejich existence. Žák by měl odcházet odhodlán příště se zachovat lépe, učitel poučen o příčinách nevhodného chování a naplněn nadějí na zlepšení situace, oba pak s dobrým pocitem ze vzájemného vztahu. Je nutné ovšem jednat s žákem za všech okolností v klidu, s úctou a snahou o porozumění, zároveň však nesmlouvavě ve věci potřebnosti znovunastolení žádoucího chování. Velkou chybou by byla snaha získat si nad žákem nějakou formu nadvlády či dopustit, aby při rozhovoru zažil ponížení či pocit křivdy. Cílem má být obnova. Je to varianta nejvíce časově i osobnostně náročná, mívá však, jak již bylo uvedeno, nejviditelnější žádoucí efekt.

Naproti tomu stojí užívání trestů. Ještě před tím, než k němu učitel přikročí, měl by mít na paměti hlavní nevýhody takového svého rozhodnutí. Tresty vytvářejí nevhodný model mezilidských vztahů, vyvolávají úzkost a strach, jejich účinek je krátkodobý a pozornost soustředí na nežádoucí chování, které potlačují, aniž by budovaly žádoucí chování. Navíc vedou žáky k tomu, aby si vytvářeli strategie, díky nimž se vyhnou přistižení při nevhodném chování. Hlavním nedostatkem trestů však podle Kyriacou (2004) zůstává skutečnost, že typ žáků, kteří bývají nejčastěji trestáni, je přesně tou skupinou, u které je nejmenší pravděpodobnost, že na trest bude reagovat lepším chováním v budoucnu. Naproti tomu žáci, kteří by udělený trest brali nejvíce vážně a zmíněný žádoucí efekt by u nich tudíž nastal, představují zároveň skupinu, u které by v případě problémů úplně postačilo i dovedné užití napomenutí či realizace racionálního rozhovoru. A stejně jako Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová (2008) i Kyriacou dodává, že náprava je

nejvýznamnější co do svého vlivu na provinilce a zajištění jeho žádoucího chování v budoucnu.

Pokud i přesto shledá učitel za vhodné tresty užít, pak je opět nutné, aby se držel několika pravidel:

- Užívat tresty střídavě.
Tedy až jako poslední možnost.
- Zachovávat jejich přiměřenost.
Musí odpovídat závažnosti přestupku, je nutné brát v úvahu i žákovu osobnost.
- Zohledňovat časový faktor.
Ukládat trest co nejdříve po přestupku, pokud až s časovou prodlevou, pak je třeba jasně připomenout, za co je trest uložen.
- Zvolit adekvátní tón hlasu.
Tón hlasu musí vyjadřovat rozhodný nesouhlas s nevhodným chováním i to, že trest je udílen v zájmu žáka i celé skupiny.
- Zachovávat správný postup.
Je velmi důležité, aby žák přijal trest jako oprávněný a spravedlivý. K tomu je nutné, aby
 - trestu předcházelo varování
 - žák dostal příležitost své chování vysvětlit
 - postih přestupků byl důsledný
 - postih se vždy týkal všech, kteří se nevhodného chování dopustili

Nejdůležitější věcí, kterou je nutné si uvědomit, je, že vytváření a zajištění nezbytného pořádku ve vyučování mnohem více souvisí s obecnějšími dovednostmi efektivně vyučovat než se samotným přístupem k nežádoucímu chování žáků. Jestliže jsou učební činnosti dobře naplánovány a připraveny, dochází ke vhodnému zvolení vyučovacích metod a technik, stanovené

požadavky jsou pro žáky výzvou k úspěchu, učitel má přirozenou autoritu, pak bude potřebný pořádek ve třídě důsledkem kvalit vyučování. Kyriacoua (2004) v této souvislosti uvádí, že dovedné vyučování je jádrem prosazování kázně a jako velkou chybu uvádí snahu učitele o prosazení kázně skrze získávání nadvlády a vyvolávání strachu, neboť takové jednání podkopává pozitivní klima třídy a odvrací pozornost od cest k efektivnímu vyučování.

Existují však školy, které se odklonily od klasického pojetí kázně, od odstupu učitelů a žáků, od důrazu na Kyriacouem uváděný podnikatelský duch výuky a přes to se řadí mezi moderní školy. Tyto školy přinášejí jakousi alternativu, snaží se být tím, co podle nich na tradičních školách bolestně chybí, tedy partnerem žákovi na jeho cestě za poznáním, prostředím, které umožňuje rozvoj namísto toho, aby ho jakožto doktrínu diktovalo a případný odklon od něj postihovalo. V chápání moderního vzdělávání mají zcela jednoznačně své místo alternativní školy.

5. ALTERNATIVNÍ ŠKOLY

Jsou školami netradičními, volnými a svobodnými. Průcha (2004) uvádí, že alternativní vzdělávání označuje takové školní vzdělávání, které je odlišné od školství nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi, alternativní školy jsou obvykle (nikoli nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je například odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.

Alternativní školy se dělí:

- klasické reformní školy
- církevní školy
- moderní alternativní školy

5.1 Klasické reformní školy

Mezi klasické reformní školy jsou řazeny školy waldorfské, montessoriovské, freinetovské, jenské a daltonské, přičemž první dva typy jsou v naší zemi nejrozšířenější a jejich inspirativní přínos je tudíž pro klasické školství nejvýraznější.

5.1.1 Waldorfská škola

Waldorfská škola patří mezi nejznámější typ klasické reformní školy, jejímž zakladatelem byl rakouský filozof a pedagog Rudolf Steiner, který vytvořil filosoficko-pedagogickou soustavu o výchově člověka, tzv. antroposofii, která zdůrazňuje duchovní jednotu veškerého lidstva. Zformuloval názor, že individuální povaha jednotlivce stojí výše než jakákoli rasová, národní či náboženská příslušnost.

V centru zájmu stojí podněcení a rozvoj aktivity dítěte, zájmů a potřeb, celé jeho osobnosti. Na rozdíl od klasické školy trvá výuka 12 let, předměty nejsou rozděleny do ročníků a neexistují 45 minut trvající vyučovací hodiny.

Žáci se učí v epochách, v rámci kterých se zabývají stále stejnými předměty. V průběhu vyučování ani při domácí přípravě nevyužívají žádné učebnice, nýbrž tzv. epochové sešity, do nichž si látku opisují. Učitelé plánují obsah výuky ve spolupráci s žáky i s jejich rodiči. Důraz je kladen na teoretické předměty, cizí jazyky a na estetickou výchovu. Neexistuje známkování, žáci jsou oceňováni tzv. charakteristikami, které obsahují i doporučení pro další rozvoj žákovi osobnosti a vědění. Nevyžaduje se obvyklá kázeň, netrestá se ani nezkouší. Soutěživost tradičních škol je zde nahrazena spoluprací a partnerstvím. Značný vliv zde má náboženská výchova, žáci jsou vedeni ke křesťanským hodnotám. Rodiče platí školné.

Antroposofické školství připomíná některé jiné směry reformní a alternativní pedagogiky, s nimiž se shoduje v kritice autoritativního, represivního soutěživého modelu výchovy a vzdělávání. Snaží se vychovávat svobodně a neklade na dítě v počátcích jeho školní docházky v tradičních školách obvyklé nároky na abstraktní myšlení. Tento typ vzdělávání má své velké zastánce i odpůrce.

5.1.2 Montessoriovská škola

Montessoriovská škola nese název po své zakladatelce, Marii Montessori, což byla všestranná italská pedagožka, filozofka a vědkyně. Její koncepce spočívá v respektování tzv. senzitivních fází, což jsou období, v nichž je dítě obzvláště vnímavé k určitým jevům a hlavním úkolem výchovy je připravovat podněty a prostředky specifické pro tyto fáze. Velkou roli zde hraje předem velice pečlivě připravené prostředí, které dává prostor k přirozenému rozvoji dítěte. Průcha (2004, s. 41) k tomu uvádí: „Teprve když okolní edukační období odpovídá vnitřním potřebám dítěte, když je umožněno, aby jeho „absorbující duch“ přijímal nabídku od dospělého, může se uskutečnit „normální“ výchova.“

Dítě vystupuje jako tvůrce sebe sama, rozhodující je jeho vnitřní tvořivost, role učitele ustupuje do pozadí. Průcha (2004, s. 41) dále uvádí: „Montessoriová hovořila o tzv. fenoménu polarizace pozornosti, který objevila, když pozorovala děti při práci – hře. 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 mění. Vzdělávací princip montessoriovské pedagogiky lze shrnout do požadavku dítěte vůči vychovateli: „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ Významné postavení v obsahu vzdělávání v tomto typu škol má tzv. kosmická výchova, v rámci níž děti získávají povědomí o pevném sepjetí člověka s přírodou. Děti různého věku jsou slučovány do skupin, je odmítáno dělení do jednotlivých ročníků. V těchto věkově smíšených skupinách se rozvíjí solidarita, vzájemná pomoc a tolerance.

5.1.3 Daltonská škola

Daltonská škola vznikla z iniciativy americké spolupracovnice M. Montessori, Helen Parkhurstové a spočívá v kladení důrazu na svobodu a odpovědnost každého žáka. Jak uvádí Průcha (2004), tento princip se projevuje v tom, že každý žák má vytvořený na každý předmět a každý měsíc svůj vlastní plán práce, ve kterém jsou uvedeny výsledky, jichž by měl v učení dosáhnout. Žák postupuje svým vlastním tempem a přijímá zodpovědnost za úspěch svého učení. Na základě své samostatné činnosti získává osobní zkušenost, která je pro něj velmi cenná. Důraz je kladen na spolupráci a vytváření sociálního a demokratického vědomí u dětí. Ve výuce dochází k vyváženému střídání mezi prací celé třídy a prací skupinovou a individuální. Žáci pracují na úkolech, jejichž pořadí si určují sami. Daltonskou školu lze nalézt v Brně, tento typ školy ovšem naráží na velké problémy v praktické realizaci své vzdělávací koncepce.

5.2 Církevní školy

Řadí se též mezi školy alternativní, neboť jsou alternativou ke státem nabízenému školství. Mají trochu jiný obsah vzdělávání, neboť vyučují náboženství a latinu, jiné výchozí filosofické koncepce, v nichž dominují výchovné principy založené na křesťanské morálce a dalším důvodem ke studiu na církevních školách je skutečnost, že nabízí obory, které na jiných

školách nabízené nejsou. Jedná se například o sbormistrovství chrámové hudby, různé charitativní obory, studium teologie.

5.3 Moderní alternativní školy

Podle Průchy (2004) se tímto termínem označují souhrnně všechny současné typy alternativních škol, které nejsou přímo odvozovány od koncepcí reformní pedagogiky (tj. klasické reformní školy) a nejsou zřizovány církevními ani náboženskými společenstvími. (tj. školy církevní). Jde o školy méně dogmatické a více přizpůsobené požadavkům dnešního světa. Vznikly povětšinou z iniciativy jednotlivých učitelů a rodičů, kteří byli nespokojeni s tradičním vzděláváním. Tradiční rozdělení předmětů do ročníků je dodržováno, proto přestup na jiný typ školy nepůsobí výraznější potíže. Označují se jako demokratické, kreativní, kooperativní školy.

„V konkrétní pedagogické činnosti těchto škol lze najít paralely k názorům klasické reformní pedagogiky, které jsou zčásti také přejímány, avšak často jsou uplatňovány ještě radikálněji.

Jde zejména o:

- silné zapojení rodičů v rámci mimoškolní výchovy
- odmítání honby za učebními výsledky a konkurenčního napětí mezi žáky
- časté využívání mimoškolního prostředí pro vzdělávací účely
- flexibilní seskupování dětí ve výuce a omezení frontální výuky
- odstraňování hranic mezi vzdělávacími předměty a uplatňování projektové výuky“

(Průcha, 2004, s. 48, 49)

V České republice se jedná o školy typu Otevřená škola, otevřené vyučování, Projekt Začít spolu, Vzdělávací program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT), Projekt „Dokážu to?“ apod.

5.4 Rozdíly mezi tradičními a alternativními školami

Průcha (2004) uvádí, že ve školním prostředí vzniká klima zejména ze sociálních vztahů mezi učiteli a žáky, mezi učiteli navzájem a žáky navzájem, ze způsobů komunikace mezi těmito druhy subjektů, ze způsobů řízení školy, ale také z determinant fyzické povahy (architektura školních budov, vybavenost učeben a škol nábytkem a zařízením, ergonomické vlastnosti vzdělávacího procesu – například počet a délka přestávek.)

Z výzkumů, které byly provedeny na standardních a alternativních školách, vyplývá, že ve standardní škole převládá individualismus, projevuje se menší soudržnost mezi studenty, vytvářejí se kliky a party podporující jen své členy. V alternativní škole se projevuje větší míra tzv. smyslu pro společenství zahrnující všechny studenty a dále menší míra individualismu. Další rozdíl je ve vztahu učitelů a žáků. Ve standardní škole se udržuje sociální odstup (distance) mezi učiteli a žáky, kdežto v alternativní škole se učitelé vědomě snaží tento odstup eliminovat. To se projevuje v odlišných způsobech kontroly žáků. Ve standardní škole je kontrola považována za prostředek udržování disciplíny, v alternativní škole je důraz kladen na posilování odpovědnosti studentů za vlastní rozvoj.

Důsledkem ideologií uplatňovaných na alternativních školách je pak tzv. vlastnický individualismus, který vyjadřuje stanovisko, podle něhož je jedinec vlastníkem svých schopností a získává od společnosti pro rozvoj těchto schopností jen velmi málo. Záleží tedy jen na něm, jak tyto své individuální schopnosti rozvine a využije. Tento vlastnický individualismus, pokud je výchovou v člověku pěstován, vede k vysokému stupni sebehodnocení, důvěry ve vlastní síly, přesvědčení o schopnosti překonat jakékoli překážky na životní dráze...

Výzkumů, prokazujících efektivitu a jednoznačně pozitivní přínos alternativních škol existuje velmi málo. Jedním z důvodů může být, že nejsou nakloněni klasickému způsobu testování vzdělávacích výsledků žáků, které

nezohledňují jejich osobnostní a sociální rozvoj, jejich sebehodnocení, sebeřízení a motivaci, a tudíž se alternativní školy jako takové vůči testování uzavírají. Přesto nebo možná proto mají své velké příznivce i odpůrce. Skutečností zůstává, že výše uvedené rozdíly mezi klasickými a alternativními školami se může stát významnou inspirací, možnou cestou ke vzájemnému obohacení a celkovému přínosu pro žáka v souladu s jeho základními lidskými potřebami i potřebami dnešní společnosti.

PRAKTICKÁ ČÁST

6. CÍL VÝZKUMU

Cílem této části diplomové práce je porovnání výchovy a vzdělávání v moderní a tradiční (běžné) škole.

6.1 Výzkumné hypotézy

V návaznosti na teoretickou část byly formulovány následující hypotézy:

- V moderní škole je příznivější sociální klima a vyšší stupeň nadšení žáků ze školy jako takové.
- V běžné škole žáci dosahují vyšší úrovně znalostí.

6.2 Použité metody

V praktické části byly použity dvě metody výzkumu. První metodou je dotazník, druhou metodou je test. Dotazník (viz. Příloha A – Dotazník) byl vypracován výhradně pro potřeby této diplomové práce. Obsahuje 5 otázek, všechny otázky jsou uzavřené. Test (viz. Příloha B – Test) byl standardizovaný, srovnávací, zaměřený na zjištění všeobecné úrovně znalostí. Dotazník i test byly určeny žákům 4. třídy základních škol, tedy dětem ve věku 9 - 10 let. Výzkum probíhal v 1. pololetí školního roku 2012/2013 a to na dvou běžných základních školách a dvou moderních základních školách ve Středočeském kraji.

6.3 Harmonogram postupu

V přípravné fázi byl sestaven dotazník a vybrán test určený pro žáky 4. tříd ZŠ. Byly vybrány a osloveny čtyři základní školy, dvě tradiční (běžné) a dvě moderní, všechny souhlasily se spoluprací. V realizační fázi byly žákům předány dotazníky společně s testy. Na jejich celkové vypracování byl stanoven čas 45 minut, většina dětí je odevzdala dříve, nejasnosti se nevyskytly. Následovala vyhodnocovací fáze. Pro zpracování výsledků dotazníků i testů byly použity prstencové grafy doplněné slovním popisem zjištěných hodnot.

6.4 Charakteristika souboru

Byly vybrány dvě základní školy, které se od sebe výrazně odlišují. Moderní základní školy se od těch tradičních výrazně lišily především v technickém vybavení, v přístupu učitelů k žákům, dále realizovanými způsoby výuky, množstvím nabízených mimoškolních aktivit. Vzorek, na němž byl výzkum zrealizován, byl zvolen záměrným výběrem. Velikost vzorku byla 50 žáků z každé školy. Mezi klady takto provedeného výběru patří přehlednost výsledků, neboť vzniklo 100 vyplněných dotazníků z moderních základních škol a 100 vyplněných dotazníků z tradičních (běžných) základních škol. Zápor se stala skutečnost, že v jedné ZŠ nebylo v den výzkumu ve škole přítomen potřebný počet dětí a bylo nutno šetření doplnit o týden později, kdy se nepřítomné děti vrátily po nemoci nebo z hor.

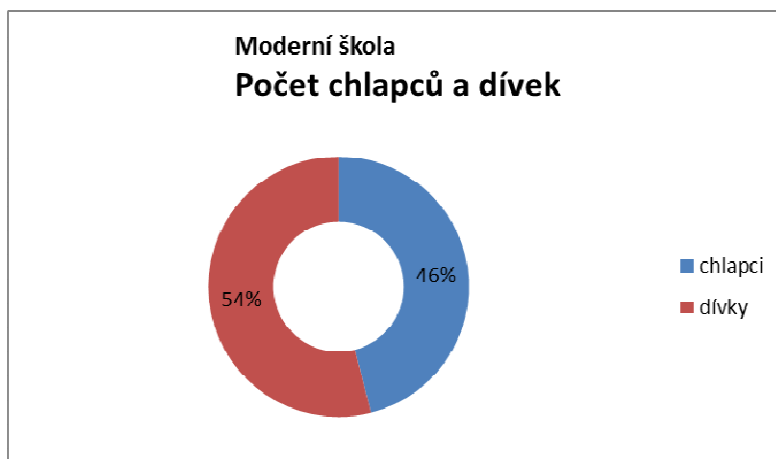
6.5 Analýza dat

6.5.1 Dotazník

Vzhledem k tomu, že cílem tohoto výzkumu bylo porovnání dvou typů škol, jsou vypracovány ke každé otázce v dotazníku dva grafy. V pořadí vždy první je graf obsahující vyhodnocení odpovědí žáků moderních základních

škola, v pořadí vždy druhý graf zobrazuje vyhodnocení odpovědí žáků tradičních (běžných) základních škola.

Graf 1.1 Moderní škola, Počet chlapců a dívek



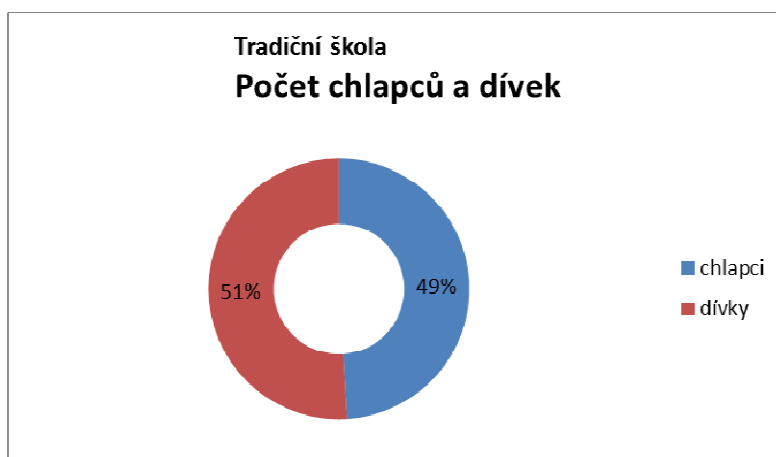
Zdroj: vlastní

54% dívek

46 % chlapců

Z tohoto grafu vyplývá, že oslovené moderní základní školy navštěvuje o něco více dívek než chlapců .

Graf 2.2 Tradiční škola, Počet chlapců a dívek



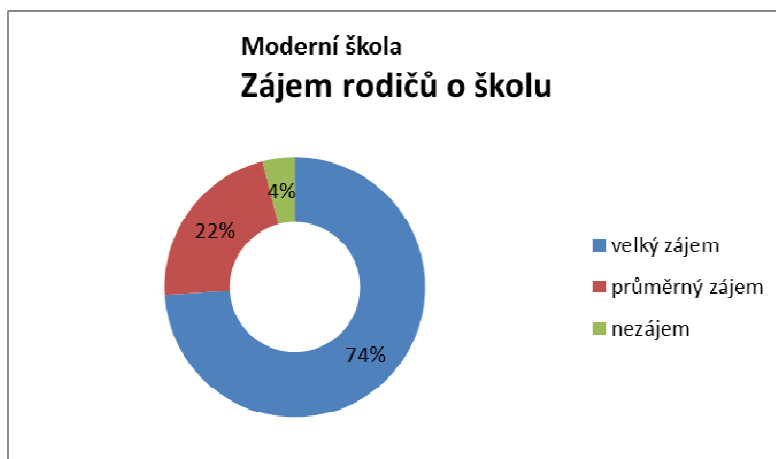
Zdroj: vlastní

51 % dívek

49 % chlapců

Z tohoto grafu vyplývá, že oslovené tradiční základní školy navštěvuje téměř stejný počet dívek a chlapců.

Graf 3.1 Moderní škola, Zájem rodičů o školu



Zdroj: vlastní

Žáci byli instruováni, aby odpovídali tak, jak to vnímají oni sami, nebyl zohledněn názor učitelů.

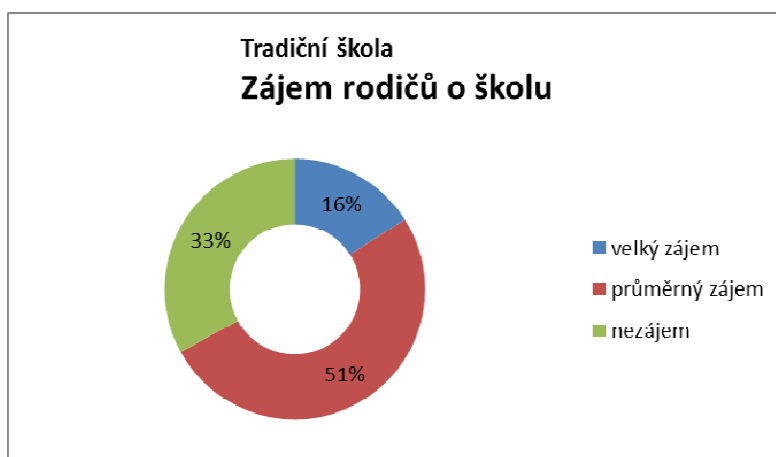
74 % velký zájem

22 % průměrný zájem

4 % nezájem

V moderní základní škole žáci uvedli velký zájem, který projevují jejich rodiče ve vztahu ke škole.

Graf 4.2 Tradiční škola, Zájem rodičů o školu



Zdroj: vlastní

Žáci byli instruováni, aby odpovídali tak, jak to vnímají oni sami, nebyl zohledněn názor učitelů.

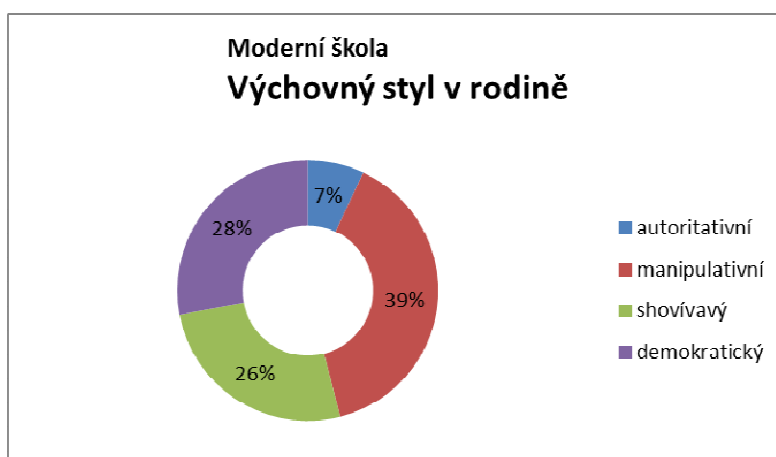
51 % průměrný zájem

33 % nezájem

16 % velký zájem

Rodiče žáků, kteří navštěvují běžné základní školy, vykazují podstatně nižší zájem o školní život svých dětí. Jedná se spíše o zájem průměrný až téměř žádný.

Graf 3.1 Moderní škola, Výchovný styl v rodině

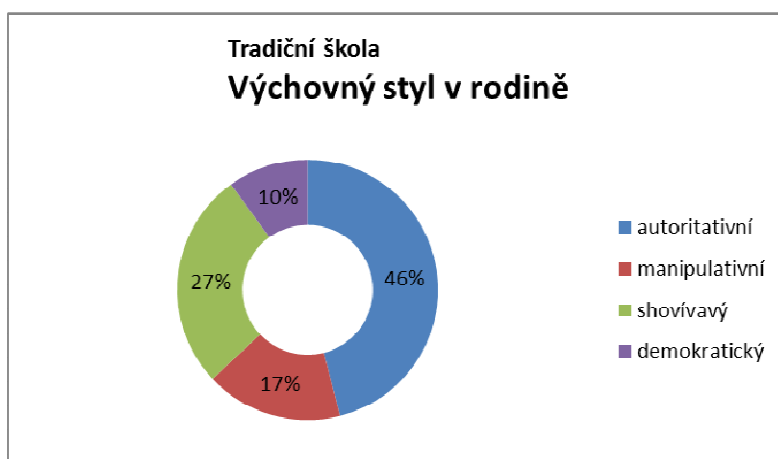


Zdroj: vlastní

- 39 % manipulativní
- 28 % demokratický
- 26 % shovívavý
- 7 % autoritativní

Žáci moderních základních škol vnímají své rodiče především jako ty, kteří mají velmi vysoké nároky ve vztahu ke školním výsledkům svých dětí a chtějí, aby to jejich děti „někam“ dotáhli. Naproti tomu za shovívavý a demokratický výchovný styl označilo své počínání téměř stejné procento dětí, jedná se tedy o zhruba stejný počet dětí, které jsou vychovávány bez hranic a těch, co jsou vedeny k zodpovědnosti.

Graf 3.2 Tradiční škola, Výchovný styl v rodině

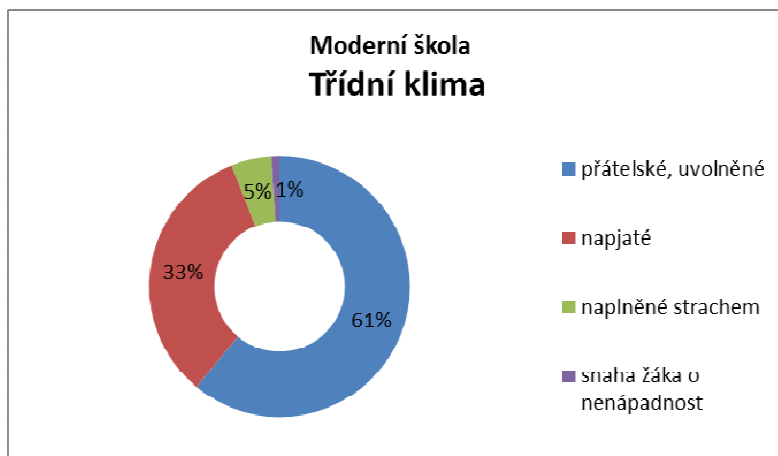


Zdroj: vlastní

- 46% autoritativní
- 27 % shovívavý
- 17 % manipulativní
- 10 % demokratický

Žáci běžných základních škol vyhodnotili chování svých rodičů k nim samým téměř v polovině případů za autoritativní. Na druhém místě co do četnosti výskytu je shovívavý styl výchovy. Nejmenší zastoupení má demokratický výchovný styl, který je ovšem všeobecně považován za nejvhodnější.

Graf 4.1 Moderní škola, Třídní klima

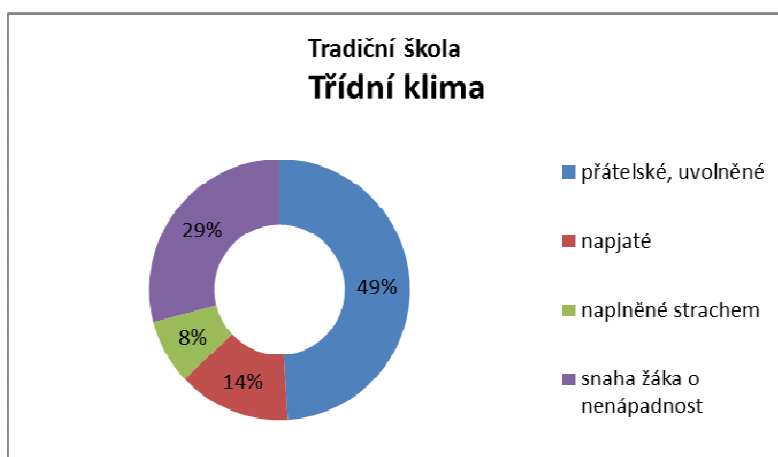


Zdroj: vlastní

- 61 % přátelské, uvolněné
- 33 % napjaté
- 5 % naplněné strachem
- 1 % snaha žáka o nenápadnost

Téměř dvě třetiny žáků moderních základních škol hodnotí atmosféru z vyučování jako přátelskou a uvolněnou, naproti tomu jedna třetina dětí ji hodnotí jako napjatou.

Graf 4.2 Tradiční škola, Třídní klima



Zdroj: vlastní

- 49 % přátelské, uvolněné

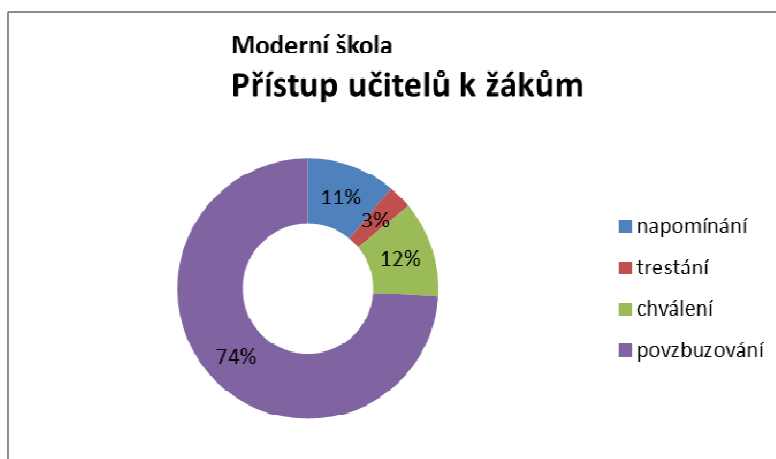
29% snaha žáka o nenápadnost

14 % napjaté

8 % naplněné strachem

I zde velké procento dětí hodnotí atmosféru ve třídě jako přátelskou, následně je zde zjevná snaha žáků být v průběhu vyučování nenápadným.

Graf 5.1 Moderní škola, Přístup učitelů k žákům



Zdroj: vlastní

74 % žáků je především povzbuzováno

12 % žáků je především chváleno

11 % žáků je především napomínáno

3 % žáků je především trestáno

V moderní základní škole je naprostá většina dětí učiteli povzbuzována.

Graf 5.2 Tradiční škola, Přístup učitelů k žákům



Zdroj: vlastní

42 % žáků je především napomínáno

22 % žáků je především trestáno

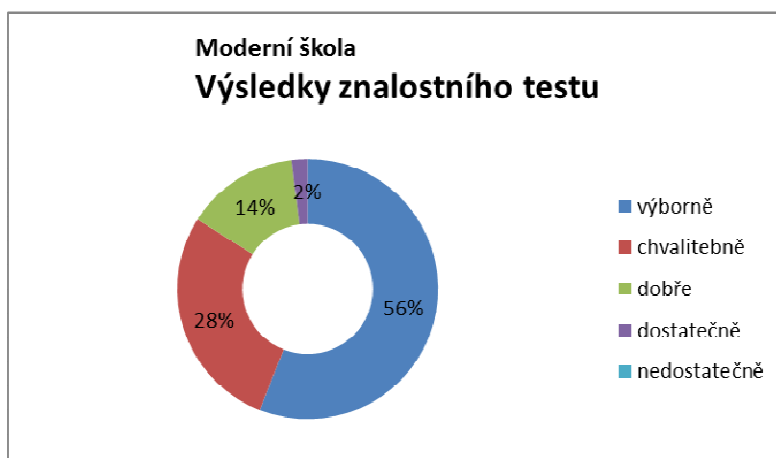
20 % žáků je především povzbuzováno

16 % žáků je především chváleno

6.5.2 Test

Opět jsou vypracovány dva grafy. První graf poskytuje přehled výsledků testu žáků moderních základních škol, druhý graf zobrazuje výsledky testu žáků tradičních (běžných) základních škol.

Graf 6.1 Moderní škola, Výsledky znalostního testu



Zdroj: vlastní

56 % výborně
28 % chvalitebně
14 % dobře
2 % dostatečně
0 % nedostatečně

Graf 6.2 Tradiční škola, Výsledky znalostního testu



Zdroj: vlastní

37 % chvalitebně
29 % výborně
24 % dobře
6 % nedostatečně
4 % dostatečně

6.6 Interpretace výsledků.

Ve zkoumaných základních školách, které jsou vzhledem ke svému vzdělávacímu programu, přístupu k žákům, materiálnímu vybavení, vyučovacím formám a metodám, mimoškolním aktivitám apod. považovány za moderní, se vyskytuje více dívek oproti běžným základním školám, jejich rodiče se o školu velmi zajímají. V jejich výchově převládá manipulativní

výchovný styl, kladoucí důraz na výkon. Děti pocítují velký tlak ze strany rodičů. Dále se vyskytuje v téměř shodné míře shovívavý a demokratický styl výchovy. Navzdory tlaku rodiny téměř dvě třetiny dětí pocítuje atmosféru ve třídě jako uvolněnou a přátelskou, jedna třetina však jako napjatou. Přístup učitelů děti hodnotí především jako povzbuzující. 84 % žáků moderních základních škol bylo ohodnoceno ve srovnávacím testu všeobecných znalostí známkou výborně nebo chvalitebně. Podíl na tom může mít nejen úroveň vyučování, realizované formy a metody, nýbrž také právě uvedené, tedy vyšší podíl silně motivovaných dívek, které jsou pod velkým tlakem náročných rodičů, pro něž je školní úspěch jejich potomků významnou hodnotou.

Naproti tomu do tohoto výzkumu zahrnuté běžné základní školy navštěvuje téměř shodný počet chlapců a dívek. Zájem rodičů o školní úspěchy jejich dětí zde leží v pásmu průměru až podprůměru, tedy nezájmu. Téměř polovina dětí uvádí, že v jejich rodinách převládá autoritativní výchovný styl, následuje ho shovívavý, jen každé desáté dítě pocítuje svou výchovu jako demokratickou. Opět téměř polovina dětí hodnotí třídní klima jako přátelské a uvolněné, ovšem oproti moderním základním školám ho až o polovinu méně dětí shledává napjatým, avšak téměř každé třetí dítě se snaží stát takzvaně nenápadným, je tedy bez zájmu o děj ve vyučování a samo o sobě zájem vzbuzovat také nechce. Ze strany učitelů běžných základních škol jsou žáci ve 42 procentech případů především napomínáni, jen každé páté dítě je především povzbuzováno. 66 procent žáků běžných základních škol bylo hodnoceno ve srovnávacím testu všeobecných znalostí známkou výborně nebo chvalitebně. Na tomto, ve srovnání s moderními základními školami, horším výsledku lze opět očekávat podíl rodinného zázemí žáků, nízký zájem jejich rodičů o školu a tím i nižší zájem samotných dětí o vzdělání.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce si stanovila dva základní cíle. Těmito cíli bylo porovnání efektivity výchovy a vzdělávání v moderní a tradiční škole a nabídnutí moderních způsobů výchovy a vzdělávání jako alternativu k těm tradičním, které již neodpovídají potřebám doby a ani neprospívají rozvoji osobnosti dítěte.

Na základě učiněných zjištění je nutno konstatovat, že moderní vzdělávání je veřejností dosud chápáno jako prestižní, namísto toho, aby bylo pokládáno za něco přirozeného a v dnešní době nezbytného. Moderní základní školy navštěvují převážně děti velmi ambiciózních rodičů, kteří své potomky často stresují, přetěžují a silně orientují na výkon, což sice vede k jejich výbornému prospěchu, avšak jejich osobnost tím značně trpí. V tomto ohledu se sice potvrdila první hypotéza, která uvádí, že v moderní škole je příznivější sociální klima a vyšší stupeň nadšení žáků ze školy jako takové, neboť dvě třetiny dětí toto uvádí, avšak napětí až jedné třetiny žáků je oproti původním předpokladům zarážející. V této souvislosti též vyvstává otázka, zda vynikající výsledky, které žáci moderních základních škol v testu dosáhli, jsou zásluhou moderních metod vyučování či jsou zásadnější zcela jiné vlivy. Proto je i druhá hypotéza, která uvádí, že v běžné škole žáci dosahují nižší úrovně znalostí, potvrzena s výhradami.

Zkoumání na moderních základních školách vedlo ke zjištění, že moderní vzdělávání je v praxi mnohem častěji spojeno s manipulativním výchovným stylem oproti očekávanému demokratickému, což vedlo k dětskému napětí a stresu.

Podnětem pro další zkoumání by mohl být vliv přetěžování na výkonnost dětí v delším časovém horizontu a též jeho vliv na jejich osobnost. Zda se děti velmi náročných rodičů stanou šťastnými dospělými a zda si v těchto případech „kvalitní vzdělání“ nevybere přece jen vysokou daň v podobě nedostatku sebelásky, nízkého sebevědomí a pocitu životního nenaplnění.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BIDDULPH, S., *Tajemství výchovy šťastných dětí*, 1. vydání. Praha: Portál, 1999 ISBN 80-7178-334-X.

DELAROCHE, P., *Rodiče, nebojte se říkat NE*. 2. vydání. Praha: Portál, 2007 ISBN 978-7367-347-5

EYR, R., EYROVÁ, L., *Jak naučit děti hodnotám*. 1. vydání, Praha: Portál, 2000 ISBN 80-7178-360-9.

EXUPÉRY, A., *Malý princ*. 8. vydání, Praha: Albatros, 1996 ISBN 80-00-00429-1

FONTANA, David, *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997 ISBN 80-7178-063-4

GREGORA, M., *Péče o dítě od kojeneckého do školního věku: Maminčin domácí lékař*. 1. vydání, Plzeň: Grada, 2002 ISBN 80-247-0270-3.

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

CHRÁSKA, M., *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. dotisk. Praha: Grada., 2008 ISBN 978-80-247-1369-4.

KLUGEROVÁ, J., PRÁZOVÁ, I., VACÍNOVÁ, T., *Jak vypracovat bakalářskou, diplomovou, rigorózní a disertační práci*. 3. přepracované vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010 ISBN 978-80-7452-004-4.

KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T., *Respektovat a být respektován*. 3. vydání, Kroměříž: Spirála, 2008 ISBN 978-80-904030-0-0.

- KYRIACOU, CH., *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*, 2. vydání, Praha: Portál, 2004 ISBN 80-7178-965-8.
- LACINOVÁ, L., ŠKRDLÍKOVÁ, P., *Dost dobří rodiče aneb Drobné chyby ve výchově dovoleny*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-442-7
- MARTINCOVÁ, O., et al. *Pravidla českého pravopis: Školní vydání*. 3. dotisk. Praha: PANSOFIA, 1994 ISBN 80-901373-6-9.
- MATĚJČEK, Z., *Co děti nejvíce potřebuj: Eseje z dětské psychologie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1995 ISBN 80-7178-058-8.
- MATĚJČEK, Z., *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 2007 ISBN 978-80-7367-325-3
- MATĚJČEK, Z., *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál, 2007 ISBN 978-80-7367-270-6
- PREKOPOVÁ, J., CHWEIZEROVÁ, CH., *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. 2. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-854-6.
- PRŮCHA, J., *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál., 2002. ISBN 80-7178-631-4
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. vydání. Praha: Portál, 2004 ISBN 80-7178-977-1
- SEDLÁČKOVÁ, D., *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. 1. vydání. Praha: Grada, 2009 ISBN 978-80-247-2685-4.
- SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3.
- SPIPKOVÁ, V., a kol., *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005 ISBN 978-80-7178-942-0

VYMĚTAL, J., *Úzkost a strach u dětí*. Vyd.1. Praha: Portál, 2004 ISBN 80-7178-830-9

Zákony

Zákon č. 1/1993 SB., Ústava ČR

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1.1 Moderní škola, Počet chlapců a dívek	69
Graf 1.2 Tradiční škola, Počet chlapců a dívek.....	69
Graf 2.1 Moderní škola, Zájem rodičů o školu	70
Graf 2.2 Tradiční škola, Zájem rodičů o školu.....	71
Graf 3.1 Moderní škola, Výchovný styl v rodině.....	71
Graf 3.2 Tradiční škola, Výchovný styl v rodině	72
Graf 4.1 Moderní škola, Třídní klima	73
Graf 4.2 Tradiční škola, Třídní klima.....	73
Graf 5.1 Moderní škola, Přístup učitelů k žákům.....	74
Graf 5.2 Tradiční škola, Přístup učitelů k žákům.....	75
Graf 6.1 Moderní škola, Výsledky znalostního testu	75
Graf 6.2 Tradiční škola, Výsledky znalostního testu	76

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník.....	I
Příloha B – Test.....	III

Příloha A – Dotazník

Milí čtvrtáci, ráda bych vás poprosila o vyplnění tohoto krátkého dotazníku, v němž naleznete otázky týkající se vás samotných, vašich rodičů a jejich přístupu k vám a vašemu vzdělávání a dále vašich pocitů z vaší třídy a učitelů.

Vyberte prosím vždy jen jednu odpověď a tu zakroužkujte.

Moc vám děkuji.

1) Jsi dívka nebo chlapec?

- Dívka.
- Chlapec.

2) Jak moc se zajímají tvoji rodiče o školu a tvé školní úspěchy?

- Hodně se zajímají.
- Občas se zeptají.
- Nezajímají se.

3) Jak k tobě rodiče nejčastěji přistupují? Co je pro ně typické?

- Hlavně ti něco přikazují, zakazují a často tě trestají.
- Mají jasnou představu o tvé budoucnosti, chtějí, abys to v životě rozhodně dotáhl(a) dál než oni.
- Dopřávají ti opravdu hodně volnosti a netrestají tě ani tehdy, když provedeš něco nesprávného.

- Chtějí znát tvůj názor, společně tvoříte pravidla, jimiž se pak všichni také řídíte, a chtějí, abys za své chyby a omyly zodpovídal(a).

4) Jak se nejčastěji cítíš ve třídě? Jaká tam vládne atmosféra?

- Uvolněně, je tu přátelská atmosféra.
- Nervózně, atmosféra je často napjatá.
- Mívám strach, už jen myšlenka blížícího se vyučování mne děsí.
- Snažím se být co nejvíce nenápadným, vyučování mne nezajímá.

5) Jak k tobě nejčastěji přistupují tvoji učitelé?

- Napomínají mne.
- Trestají mne.
- Chválí mne.
- Povzbuzují mne.

Příloha B – Test

1. Počet obyvatel České republiky je přibližně:

- a) 5 milionů
- b) 10 milionů
- c) 15 milionů
- d) 20 milionů

2. Současný prezident České republiky se jmenuje:

- a) Václav Havel
- b) Petr Nečas
- c) Václav Klaus
- d) Miloš Zeman

3. Které osoba stojí v čele obce?

- a) nejváženější muž
- b) nejstarší radní
- c) starosta
- d) nejstarší občan obce

4. Na vlajce České republiky se vyskytují barvy:

- a) modrá, červená, černá
- b) bílá, červená
- c) bílá, modrá, červená
- d) červená, zelená, bílá, modrá

5. Uved' název:

- a) jednoho českého časopisu
- b) jedněch českých novin
- c) jedné české televizní stanice

6. Mapa je:

- a) zmenšený obraz zemského povrchu
- b) zväčšená zeměkoule
- c) buzola
- d) zmenšená zeměkoule

7. Příčinou střídání dne a noci je:

- a) otáčení Země kolem své vlastní osy
- b) obíhání Měsíce kolem Země
- c) různá vzdálenost Země od Slunce
- d) obíhání Země kolem Slunce

8. Karel IV. byl z rodu:

- a) Habsburků
- b) Přemyslovců
- c) Lucemburků
- d) Jagellonců

9. Přirozenými obyvateli afrických savan jsou:

- a) hyeny, zebry, sloni
- b) lvi, sloni, žirafy
- c) antilopy, levharti, losi
- d) buvoli, klokani, hroši

10. Který živočich je přenašečem zánětu mozkových blan (encefalitidy) a boreliózy?

- a) blecha obecná
- b) komár pisklavý
- c) klíště obecné
- d) veš dětská

11. Kolik sekund je 3 a půl minuty?

- a) 150
- b) 190
- c) 210
- d) 240

12. Co je „happy end“?

- a) šťastná (veselá) hudba
- b) typické americké jídlo
- c) šťastný konec
- d) člen osobní stráže královny

13. Na každém řádku podtrhni slovo, které nepatří mezi ostatní:

- a) kladivo, hůl, dláto, šroubovák, kleště
- b) byrník, emoř, pecko, optok, ekař

14. Bylo pět klobouků, dva černé a tři červené. Tři mudrce posadili za stůl a dali jim na hlavu tři z pěti klobouků tak, že každý viděl barvu klobouku ostatních dvou, ale neviděl barvu svého. Po chvíli jeden řekl: „Mám na hlavě červený klobouk.“ Jaké klobouky měli zbylí dva?

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Erika Marišová

Obor: Speciální pedagogika - učitelství

Forma studia: kombinované

Název práce: Moderní způsoby výchovy a vzdělávání

Rok: 2013

Počet stran textu bez příloh: 83

Celkový počet stran příloh: 5

Počet titulů české literatury a pramenů: 18

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 6

Počet internetových zdrojů: 0

Vedoucí práce: Mgr. Miroslava Kotvová