

Univerzita Hradec Králové

Přírodovědecká fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

**Psychologické aspekty přechodu z alternativně
řízené výuky do výuky řízené standardně**

Bakalářská práce

Autor: Karolína Secká
Studijní program: B1801 Informatika
Studijní obor: 7507R Bc. učitelství – všeobecný základ
7507R030 Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání
1802R023 Informatika se zaměřením na vzdělávání
Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Tomáš Komárek



Zadání bakalářské práce

Autor: Karolína Secká

Studium: S14IN026BP

Studijní program: B1801 Informatika

Studijní obor: Informatika se zaměřením na vzdělávání, Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání

Název bakalářské práce: **Psychologické aspekty přechodu z alternativně řízené výuky do výuky řízené standardně**

Název bakalářské práce AJ: Psychological Aspects of the Transition from the Alternative Teaching to the Standard Teaching

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce s názvem Psychologické aspekty přechodu z alternativně řízené výuky do výuky řízené standardně se zabývá reakcí žáka na přechod z alternativní výuky do výuky standardní. V teoretické části se zabývá historickým vývojem alternativních směrů v pedagogice, rozdílem mezi alternativní a tradiční školou a hlavními rysy směru Začít spolu. Praktická část vychází z kvantitativního výzkumu, kde je provedeno dotazníkové šetření mezi bývalými žáky alternativního pedagogického směru. Jeho cílem je zjistit, jaké pocity mají žáci po přechodu z alternativní výuky do výuky standardní.

MAREŠ, Jiří. Pedagogická psychologie. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8. PRŮCHA, Jan. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012, 191 s. ISBN 978-80-7178-999-4. GARDOŠOVÁ, J., DUJKOVÁ, L. Vzdělávací program začít spolu. 2. vyd. Praha: Portál, 2012, 159 s. ISBN 978-80-262-0106-9. JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. Stručné dějiny pedagogiky. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 2007, 91 s. ISBN 978-80-7315-151-5. MAŇÁK, Josef. Alternativní metody a postupy. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997, 90 s. ISBN 80-210-1549-7.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Tomáš Komárek

Oponent: Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.2.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 17. 4. 2017

.....

Poděkování

Děkuji panu PhDr. Mgr. Tomáši Komárkovi, vedoucímu mé bakalářské práce, za profesionální přístup, cenné připomínky, trvalou vstřícnost a čas, který mi při konzultacích věnoval.

Anotace

SECKÁ, Karolína. *Psychologické aspekty přechodu z alternativně řízené výuky do výuky řízené standardně*. Hradec Králové: Přírodovědecká fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017, 55 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce s názvem *Psychologické aspekty přechodu z alternativně řízené výuky do výuky řízené standardně* se zabývá reakcí žáka na přechod z alternativní výuky do výuky standardní. V teoretické části se zabývá historickým vývojem alternativních směrů v pedagogice, rozdílem mezi alternativní a tradiční školou a hlavními rysy směru *Začít spolu*. Praktická část vychází z kvantitativního výzkumu, kde je provedeno dotazníkové šetření mezi bývalými žáky alternativního pedagogického směru. Jeho cílem je zjistit, jaké pocity mají žáci po přechodu z alternativní výuky do výuky standardní.

Klíčová slova

Alternativní školy, standardní vyučování, tranzitorní moment, psychologický vývoj

Anotation

SECKÁ, Karolína. *Psychological Aspects of the Transition from the Alternative Teaching to the Standard Teaching*. Hradec Králové: Faculty of Science University of Hradec Králové, 2017, 55 p. Bachelor Thesis.

Bachelor thesis entitled Psychological aspects of the transition from the alternative teaching to the standard teaching deals with the reaction of the pupil to the transition from standard teaching to alternative teaching. The theoretical part deals with the historical development of alternative approaches in pedagogy, the difference between alternative and traditional school and the main features of the direction of the Step by Step. The practical part is based on quantitative research, which is conducted by a survey among former students of alternative pedagogical direction. Its goal is to identify the feelings of pupils after the transition from teaching to alternative teaching standard.

Keywords

Alternative school, standard teaching, transitional moment, psychological development

Obsah

Úvod.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1. Základní školy.....	9
1.1. Vývoj školství na našem území.....	9
1.2. Systém školství v České republice.....	9
1.3. Výuka na standardní základní škole.....	11
1.4. Způsob hodnocení	12
2. Alternativní školy	13
2.1. Pojem alternativní školství.....	13
2.2. Vývoj alternativního školství	14
2.3. Alternativní školství v České republice	15
2.4. Základní rysy alternativních škol	16
2.5. Srovnání alternativního a tradičního typu škol	17
3. Alternativní pedagogický směr Začít spolu	19
3.1. Vznik a vývoj pedagogického směru	19
3.2. Charakteristika pedagogického směru	20
3.3. Organizace a metodika.....	21
3.4. Průběh dne ve třídě s výukovým programem Začít spolu.....	22
3.5. Způsob hodnocení	23
4. Vývoj žáka v tranzitorním období	24
4.1. Psychický vývoj v mladším školním věku.....	24
4.2. Tranzitorní moment.....	26
II. PRAKTICKÁ ČÁST	29
5. Výzkumný problém a cíle.....	29
6. Výzkumný soubor.....	30
7. Metodologický rámec	32
8. Výsledky	33
9. Diskuze	46
Závěr	50
Seznam použité literatury	51
Seznam tabulek	54
Přílohy.....	55

Úvod

Jako téma své bakalářské práce jsem zvolila psychologické aspekty přechodu z alternativně řízené výuky do výuky řízené standardně, jelikož mě zajímá alternativní školství a inovace ve výuce. Pro své zkoumání jsem zvolila alternativní směr Začít spolu, protože mě zaujala jeho metodologie a v mém okolí se stal v poslední době velmi populárním. Alternativní směr Začít spolu je v mé blízkosti stále vnímán jako něco nového, přestože alternativní pedagogické směry se na území České republiky rozvíjí více než 20 let.

Ve své bakalářské práci se budu věnovat přiblížení tradičního a alternativního školství v České republice, jejich rozdílům, metodologii a srovnání, dále vývoji alternativních škol, směru Začít spolu a především dopadu na žáka při přecházení z alternativní výuky na výuku tradiční. Ten se stal cílem mého zkoumání zejména proto, že mu dle mého názoru doposud nebyla věnována zasloužená pozornost.

Ve svém výzkumu jsem se zaměřila na základní školy, které uplatňují ve výuce principy alternativního směru Začít spolu. Jedná se o školy, které se tímto směrem řídí pouze na prvním stupni, a na základě toho mě napadla otázka, zda žáky nějakým způsobem ovlivnil přechod na druhý stupeň základní školy, kde se seznámili s tradičním způsobem výuky, a zda měli ze změny strach či nikoli.

Myslím si, že pro žáky prvního stupně není představa takové změny pozitivní, může vyvolávat stresové situace, obavy z diametrálně odlišného způsobu výuky a její značně vyšší obtížnosti. Aby bylo možné posoudit, zda byly případné obavy oprávněné, zda došlo k jejich naplnění, jaké byly pocity žáků z této změny a jaký způsob výuky by upřednostnili, provedla jsem kvantitativní výzkum u žáků druhého stupně těchto škol.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Základní školy

1.1. Vývoj školství na našem území

Povinné novodobé školství se začalo rozvíjet v době tereziánských reforem jakožto součást změn v habsburské říši v druhé polovině 18. století. Marie Terezie pro reformování školství zvolila školský řád z roku 1774. Vzniklá povinná školní docházka trvala 6 let a probíhala na státních školách, které byly rozděleny na tři typy – školy triviální v obcích, školy hlavní v krajských městech a školy normální po jedné v každé zemi. Na školách triviálních se vyučovalo tzv. trivium, kterým bylo čtení, psaní a počítání. V roce 1869 dochází k zavedení 8 leté povinné školní docházky. Tento školský zákon zřizuje osmiletou obecnou školu na vesnici. Prvních pět let se žáci mohli učit na vesnici a zbývající tři roky mohli zůstat na obecné škole, nebo přejít na školu měšťanskou (Jůva, 1997).

V roce 1948 je zavedena koncepce jednotného školství. Vzdělávání skupiny dětí ve věku 6 až 15 let bylo jednotné a probíhalo na pětileté národní škole a čtyřleté střední škole. Školský zákon z roku 1960 zachovává současnou strukturu škol i s jejími termíny. Základní škola se dělí na dva stupně. Výuka na prvním stupni trvá pět let, na druhém stupni čtyři roky. Do roku 1989 byly základní školy na našem území jednotné, nyní jsou školy vnitřně diferencované zejména volitelnými předměty, vzdělávacími programy a upravenými hodinovými dotacemi předmětů (Průcha, Mareš, Walterová, 2003). Ke změnám v základním školství po roce 1989 patří i zařazení nových vzdělávacích programů, kterými jsou obecná, národní a občanská škola a školy waldorfské, daltonské a montessoriovské (Vališová, Kasíková, 2007).

1.2. Systém školství v České republice

V České republice je nyní jako základní škola označována všeobecně vzdělávací škola, ve které žák zahájí svou povinnou devítiletou školní docházku. Vzdělávání v takové škole probíhá dle Standardu základního vzdělávání a rámcových vzdělávacích programů,

ve kterých je definován obsah učiva, který odpovídá rozsahu základní vzdělanosti. Škola má devět ročníků, první stupeň, kterým je 1. – 5. třída (odpovídá úrovni ISCED 1) a druhý stupeň, kterým je 6. – 9. třída (odpovídá úrovni ISCED 2) (Průcha, Mareš, Walterová, 2003).

Na prvním stupni bývá vyučujícím pouze jeden učitel, který žáky učí ve všech předmětech. Primárním cílem prvního stupně je naučit žáky psaní, čtení a počítání. Mimo tyto primární cíle má i podporovat rozvoj dítěte, upevňovat jeho samostatnost a zapojovat dítě do společnosti ostatních dětí. Na druhém stupni žáky učí více učitelů, kteří vyučují různé předměty podle své aprobace. Cílem druhého stupně je rozšíření všeobecného základu vzdělání a zároveň jsou zde žáci připravováni k dalšímu studiu. Jsou zde vyučovány předměty typu český jazyk a literatura, cizí jazyk, matematika, přírodopis, zeměpis, fyzika, chemie, občanská výchova a další předměty, které žáky rozvíjejí. Na druhém stupni je zároveň cílem posilování stanovisek žáků, kritického myšlení, smyslu pro technický a společenský pokrok, rozvoj zodpovědnosti a spolupráce (Rymešová, 1993).

Základní školy postupují podle vzdělávacího programu schváleného ministerstvem školství, který určuje cíle, obsah a metody práce na daném typu školy. Pro to, aby žáci dosáhli plnohodnotného vzdělání na stejné úrovni, je zde Standard základního vzdělávání, který je zároveň kritériem k tvorbě vzdělávacích programů na konkrétních školách. V těchto programech jsou formulovány hlavní cíle a předpokládané kompetence a dovednosti a je zde uvedeno kmenové učivo. Od druhé poloviny 90. let jsou schváleny tři vzdělávací programy. Jsou jimi Základní škola, Obecná škola a Národní škola. Tyto programy zprostředkovávají diferenciaci učiva na různých základních školách. Program Základní škola je v dnešní době nejvyužívanějším vzdělávacím programem, přestože neumožňuje takovou míru diferenciaci, jako zbylé dva programy. Rámcové vzdělávací programy, schválené v novém školském zákoně z roku 2004, určují konkrétní cíle, formy, obsah a organizační uspořádání vzdělávání. Tyto programy usměrňují vzdělávání na všech školách. Hlavní myšlenkou tohoto programu je, že zachovává společné, obecné a závazné jádro vzdělávání, ale zároveň dává prostor pro autonomii školám, které si mohou vytvořit vlastní školní vzdělávací programy (Vališová, Kasíková, 2007).

1.3. Výuka na standardní základní škole

Ve standardních školách probíhá interakce žáků a učitele především způsobem, že žáci sedí v lavicích a naslouchají, vyučující prochází po třídě, píše na tabuli, nebo prezentuje výklad. **Výuka ve třídách o 20 – 30 žácích probíhá ve standardních vyučovacích hodinách, které mají 45 minut**, a je rozdělena do různých fází. Jsou jimi fáze, ve kterých se žáci učí novým věcem, procvičují, nebo pouze pasivně přihlížejí. **Každá jednotka vyučování je striktně rozdělena a týká se jiného tématu.** Do aktivního učení jsou žáci začleňováni velmi málo, v průměru míra jejich aktivity nepřesahuje jednu devítinu tradiční vyučovací jednotky. Při skupinové práci se míra aktivního učení zvyšuje o tři devítiny (Průcha, 2002).

Dnešní moderní školy se snaží o začlenění alternativních znaků do výuky, ale většinou převažují i nadále typické rysy standardního školství, které se vyznačují zejména potlačováním osobnosti žáka, nezájmem o pohled žáka na školu a jeho názory, vnější motivací, kterou je strach žáka ze známek, a absencí vnitřní motivace. Základní škola eliminuje negramotnost a úroveň vzdělání v naší zemi je vysoká. Spilková (2005) uvádí, že žáci mají vysokou faktografickou znalost a vysoké vědomosti v některých oblastech vzdělávání, ale důvody ke kritice standardních základních škol jsou různé. Tradiční školy nelze zobecňovat, ovšem mezi nejčastěji vytýkané faktory patří jednotvárný charakter. **Není brána v úvahu odlišnost žáků**, jejich individuální schopnosti a různé přístupy k učení. Žáci jsou přetíženi množstvím a především rozsahem požadavků a jsou po nich vyžadovány encyklopedické znalosti. Je k nim přistupováno autoritativně, výuka je zaměřená na učitele a po žácích je požadováno podřízení se učiteli. U žáků jsou rozvíjeny a prohlubovány znalosti, sociální, emocionální a morální stránka zůstává v pozadí. Ve výuce orientované na učitele je málo prostoru pro poznání, vlastní názor a osobní zkušenosti žáků. Ti nemohou objevovat a sami si vytvářet poznatky k lepšímu osvojení učiva. **Cíle jsou orientovány na výkon žáka a vnější motivaci.** Hodnocení žáků se odvíjí především od četnosti znalostí prezentovaných při zkoušení. Rodiče jsou školou považováni za nepřislušné k zasahování do školního prostředí a pedagogických procesů (Spilková, 2005).

Jak je vyučovací proces efektivní závisí na správném zformulování cílů a obsahu, ale především i na způsobech, jak těchto cílů dosáhnout. K efektivnímu dosažení cílů dochází volbou vhodných výukových metod a organizačních forem. Během vyučovacího

procesu učitel využívá různé vyučovací metody, které by měly být zvoleny důmyslně a účelně vzhledem k probíranému učivu. Na standardní základní škole patří mezi nejvíce využívané slovní metody, při kterých učitel předává žákům již zpracované poznatky (Vališová, Kasíková, 2007). Nejčastěji využívanou organizační formou vyučování je forma hromadná, nazývaná jako frontální vyučování. Zvolené formy vyučování mají vliv na třídní pedagogickou komunikaci, která je nezbytnou součástí vyučovacího procesu (Nelešovská, 2005). Komunikaci ve školách s frontální výukou lze dle Mareše a Křivohlavého (1995) rozdělit na nejčastěji využívanou oboustrannou komunikaci mezi učitelem a jedním žákem, kde pedagog převážně klade otázky a žák na ně odpovídá, jednosměrnou komunikaci učitele ke třídě, která probíhá převážně formou monologu při výkladu, a jednosměrnou komunikaci učitele k žákovi jako jednotlivci.

1.4. Způsob hodnocení

„Obecně vzato hodnocení je porovnávání „něčeho“ s „něčím“, při kterém rozlišujeme „lepší“ od „horšího“ a vybíráme „lepší“, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či aspoň zlepšení „horšího““ (Slavík, 1999, s. 15). Některé školy nepoužívají k hodnocení známkování, ale hodnocení vyjadřují slovně. Ve většině případů ale učitelé používají k hodnocení žáků známky. Známky vyjadřují výkon žáka, mohou s sebou nést další motivaci k učení, ale i strach a stresové stavy z dalších špatných známek a neúspěchů (Rymešová, 1993).

Hodnocení se liší v alternativním i standardním vyučování. Ve standardní škole se nejčastěji hodnotí výsledek zkoušení, kde jde o prezentaci poznatků, které v hotové formě předává učitel žákovi pomocí výkladu. V takovýchto případech je možná zejména klasifikace známkou. **Známka vypovídá o tom, jakých výsledků žák dosáhl.** Rozvoj poznání u žáků je zanedbáván kvůli přílišné orientaci na známku, která s sebou přináší spoustu negativních vlivů, kterými jsou vnější motivace, diferenciací třídy a může vést až ke zdravotním obtížím vzniklým přílišným stresem z fixace na známku (Vališová, Kasíková, 2007). Žák velmi často nezná podmínky, podle jakých učitel jeho práci známkuje, nebo je pro něho známkování nesrozumitelné a nechápe, co učitel požaduje. V tomto případě vzniká u žáka prostor pro subjektivní spekulace, proč dochází z učitelovy strany k právě takovému zejména negativnímu hodnocení. Učitel by měl

žákům vysvětlit kritéria svého hodnocení, aby věděli, co je od nich požadováno a na co se učitel při hodnocení zaměřuje (Kolář, Šikulová, 2009).

Málo využívaným způsobem hodnocení je **hodnocení slovní, které podtrhává individualitu každého žáka**. Tento druh hodnocení popisem vyjadřuje splnění cílů, umožňuje ohodnotit individuální schopnosti, vymezit nedostatky a naopak zvýraznit to, v čem žák vyniká. Je spojováno s podrobnou analýzou žákova počínání v hodině, jeho činností a zaměřuje se na jeho úspěchy. Ve standardní škole slovní hodnocení používá učitel především sám pro sebe, aby na jeho základě dovedl určit výslednou známku žáka. V dnešní době se šíří snahy o odstoupení od tradičního známkování z důvodu zkvalitnění vyučování. Žáci by se neučili pro známky, ale docházelo by k efektivnějšímu učení (Vališová, Kasíková, 2007).

2. Alternativní školy

2.1. Pojem alternativní školství

V 70. letech 20. století se objevují školy, které jsou prvně označovány jako alternativní. Tento pojem označuje školská zařízení, která se snaží svým obsahem a přístupem k žákům odlišit od veřejného školství a stávají se v tomto směru specifickými. **Takovéto školy kladou důraz na aktivitu a rozvoj žáka a rovnocenný vztah mezi učitelem a žákem** (Vališová, Kasíková, 2007). Alternativní školy se pokouší změnit tradici standardních škol, jaké se vyvíjely během 18. a 19. století. Zjednodušeně pojem alternativní označuje školu, která je jiná a odlišná od školy tradiční, například netradiční, svobodná a otevřená. Naproti tomu existují dané definice tohoto pojmu. Pecháčková s Václavíkem (2014, s. 14) definují alternativní školy takto: „*Jako alternativní školy jsou z širšího pohledu všechny druhy škol, bez ohledu na zřizovatele (školy soukromé, církevní a státní), které mají jeden podstatný rys: něčím se od hlavního proudu standardních škol daného vzdělávacího systému odlišují. Tyto odlišnosti jsou chápány jako pokrokovější a perspektivnější.*“ Jelikož se některé pedagogické termíny nedají příliš snadno definovat, nenalezneme proto v zahraniční odborné literatuře jednoznačnou definici tohoto pojmu. Průcha (2012, s. 25) definuje pojem alternativní školy takto: „*Neztotožňujeme pojem „alternativní škola“ pouze se soukromými školami nebo s těmi, které se za alternativní přímo označují (reformní školy), nýbrž chápeme jej široce, jako všechny školy,*

vyznačující se nějakou pedagogickou specifičností, která je odlišuje od standardních, běžných škol. “ Školy standardní chápeme jako školy, které se drží zavedené tradice, která je většinou využívána, školy nestandardní na základě toho můžeme chápat jako ty, které se od této tradice liší, nebo využívají odlišné vzdělávací programy (Průcha, 2012).

2.2. Vývoj alternativního školství

V průběhu 20. století se v Evropě a USA objevuje snaha o nové modely škol, které by využívaly moderní principy výchovy a vzdělávání. Společné rysy, které mají nové alternativní školy, jsou využití netradičních forem a metod výuky, důraz na svobodu žáka i učitele, samostatnost žáka a jeho kreativitu (Jůva, 1997). Alternativní školy vznikají i přesto, že se zde ustálila již ověřená tradice vyučování, z důvodu potřeby neustálého vylepšování již vytvořených postupů. V některých zemích vznikají po boku alternativních škol i školy státní s alternativní formou vzdělávání. Jejich ukázkou jsou například školy otevřené nebo školy bez ročníků. V takovém druhu školy jsou žáci rozděleni do tříd na základě svých schopností a vzdělávacích potřeb (Průcha, 2012).

Vzorem alternativních škol s obdobným zaměřením se stává škola v Abbotsholmu, založená v roce 1898 německým pedagogem Reddiem. Tato škola je orientovaná především na potřeby žáků a jejich manuální tvůrčí činnost. Podobné školy vznikají na popud dalších německých pedagogů, kteří se snaží vytvářet ve škole rodinné prostředí a dbát na sociální rozvoj žáka (Svobodová, 1996). Mezi nejznámější alternativní školy patří Daltonský plán, který byl prvně využíván v americkém Daltonu v roce 1920. Principem tohoto plánu je samostatné učení žáků pomocí vhodných pomůcek. Žáci pracují dle měsíčních plánů pro každý předmět. Ty obsahují různé úkoly, které žáci plní vlastním tempem. V Evropě v roce 1907 otevírá Montessori dětský domov, který se stal vzorem předškolního vzdělávání. Dle Montessoriové je rozhodujícím činitelem pro spontánní rozvoj dítěte vhodné prostředí. Montessori základní školy považují za základ svobodu žáka. Ten si volí své činnosti libovolně, dle vlastního tempa a učitel jeho činnosti pouze koordinuje a podporuje individuální rozvoj (Pecháčková, Václavík, 2014).

První waldorfská škola vzniká v roce 1919 a snaží se o rozvoj aktivity žáků, jako je tomu v jiných alternativních směrech. Značné místo zde zaujímá náboženská výchova, která

podporuje křesťanství. Současně zakládá Petersen jenskou školu, jejíž učební plán se rozšiřuje na velké množství škol v Německu a Holandsku. Základním heslem je vycházet výchovou od dítěte, protože rozvoj osobnosti je dosažen tehdy, kdy se dítě oprostí od tradiční školy. V době rozvoje waldorfské a jenské školy se současně rozvíjí také ve Francii Freinetova moderní škola. Práce dle Freineta uspokojuje potřeby žáků, vybírají si ji sami a postupují v ní vlastním tempem (Jůva, 2001). Ve 20. století můžeme alternativní školy rozdělit na dva proudy. První proud klade důraz na rozvoj žáka v tvůrčí sféře, druhý proud klade důraz na vedení žáka ke spolupráci. Rozdělení na tyto dva proudy není striktní, naopak velmi častým jevem je sloučení obou dvou proudů dohromady. Novodobé alternativní školy mají multiplicitní podobu, liší se mnoha znaky, ale jejich základem zůstává kritika tradičního školství. Tyto „nové“ školy se snaží nahradit klasické učení učním tvůrčím a zvýšit důraz na estetično. Důležité je navození partnerského vztahu mezi učitelem a žákem (Svobodová, 1996).

2.3. Alternativní školství v České republice

Československá republika byla jednou z nejpokrokovějších zemí, co se rozvoje alternativního školství týče. Ve 20. a 30 letech 20. století zde byla vysoká úroveň reformní pedagogiky, která částečně proudila z inspirace zahraničními pedagogickými teoriemi. Alternativní školy vznikaly zejména ze dvou důvodů. Jedním z nich byla angažovanost učitelů tvořit a vymýšlet něco nového, příkladem toho jsou alternativní učebnice nebo metodické příručky. Druhým důvodem bylo podněcování ke změnám ze strany pedagogických odborníků. Nejvýznamnějším představitelem reformní pedagogiky byl Příhoda, který do Československa přinášel pedagogické teorie a poznatky o novinkách ve vývoji a modernizaci školství v USA a jiných státech (Průcha, 2012).

Alternativní školství v České republice se vyvíjí s reformními pokusy. I zde netradiční školy vznikají z důvodu aktivizace žáků a rozvoje jejich tvořivosti. Bakule v roce 1902 zahájí na škole v Malé Skále výuku estetické výchovy, která dovoluje žákům kontakt s živou přírodou bezprostředně, nikoli pomocí knih. Süssová v roce 1910 prezentuje mateřskou školu s důrazem na tvořivost dětí a jejich blízký vztah s učitelem. V roce 1911 Úlehla zkouší volnou výchovu, ustupuje od hodinového rozvrhu a dbá na bezprostřední zkušenost žáků. Kavka roku 1919 zavádí pracovní výchovu na škole v Jedlině, jejímž výsledným produktem jsou hračky. Kontakt s přírodou se žákům dostává na Štorchově

Dětské farmě, která v přírodě podporuje dětskou zvědavost a schopnost učit se zkušenostmi.

Na počátku 30. let české školství zažívá reformu pod vedením pedagoga Příhody, který v roce 1929 vydává Organizační a učební plán reformních škol, na základě kterého byly otevřeny pokusné školy. V 90. letech 20. století v Česku rapidně roste zájem o alternativní školy, ale vedle nich i školy standardní prochází hlubokými změnami, které jsou inspirovány právě školstvím alternativním. Standardní školy buď přejímají principy alternativních škol, nebo vytvářejí nové (Svobodová, 1996).

2.4. Základní rysy alternativních škol

Každý alternativní vyučovací směr má odlišné rysy, ale alternativní školy mají své specifické rysy velmi podobné. Všechny alternativní školy se zaměřují na žáka a jeho výchovu, rozvíjí jeho aktivitu a kreativitu, kladou důraz na sociální vývoj, učí žáky praktickým věcem pro život a dávají prostor rodičům, kteří se zapojují do školního dění. Tyto specifické rysy se v dnešní době vyskytují i na většině škol, které nepatří k alternativním. Důležitým rysem alternativních škol je i jejich funkce, čili k čemu slouží a jaký je důvod jejich vzniku. Průcha (2012) uvádí tři funkce alternativních škol: kompenzační, diverzifikační a inovační. **Alternativní školy tedy nabízí náhradu nedostatků standardních škol**, různorodost vzdělávacích obsahů a prostor pro experimentování a inovování vzdělávání, které je nejzásadnější. Dalším důležitým rysem alternativních škol je zejména pedocentrické zaměření, které se promítá zejména ve změně přístupu k žákům, svobodě a demokracii v rozhodování žáka, netradiční formě práce žáků, upraveném prostředí a didaktických pomůckách.

Jedním z neméně významných rysů je převážně slovní hodnocení, které dokáže žáka motivovat, lépe vystihnout jeho kvality a nedostatky a především umožňuje utváření vlastního sebehodnocení (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1998). Alternativní škola potlačuje nebo úplně ruší dělení učiva na teorii a praxi, snaží se je naopak propojovat a využívat souvislosti. Považuje za podstatné poznávat svět vlastními zkušenostmi, nikoli prostřednictvím studijních materiálů. **Učitelé a žáci v harmonii a společně organizují školní prostředí a průběh výuky.** Aby žáci mohli znát veškeré školní okolí, sami sebe a učitele navzájem, musí škola zůstat z hlediska kapacity

nerozsáhlá. Na rozdíl od tradiční školy si žák v alternativní škole určuje sám a bez donucení své zájmy, čímž je veden k sebeurčení vlastních potřeb (Rýdl, 1994).

2.5. Srovnání alternativního a tradičního typu škol

Otázkou, zda jsou alternativní školy lepší než školy standardní a jaké jsou rozdíly mezi těmito školami, se zabývá určité množství výzkumů, které se snaží uvést na pravou míru předpoklad, že alternativní školy by měly být lepší, protože přináší něco nového. Pokud chceme porovnávat rozdílnost těchto dvou druhů škol, musíme klást důraz na ovlivňující faktory, kterými jsou edukační procesy, lokalizace školy a rodinné prostředí žáků. Výstupy žáků se přirozeně liší na městské a venkovské škole. Aby došlo k přesnějšímu srovnání, musely by se srovnávat standardní a alternativní školy vykazující podobné parametry (Průcha, 2012).

Standardní školy řídí výuku podle fixního rozvrhu hodin a jednotné struktury dne. Učitel přednáší žákům fakta a pravdy a žáci naslouchají a plní své úkoly dle zadání. Žáci jsou při množství informací tlačeni k pamětnému učení a jejich vnitřní motivace je potlačována motivací vnější. Pracují každý sám za sebe, není využívána jejich tvořivost v plné míře a je rozpoutávána soutěživost. Naopak **u alternativních škol je organizace dne flexibilní a uzpůsobená potřebám žáků**, učitel není v nadřazeném postoji, ale je žákům partnerem a rádcem, žáci sami rozhodují o množství a rozsahu úkolů. Důraz je kladen na vnitřní motivaci žáků, vlastní objevování, tvořivost a spolupráci (Průcha, 2012).

Dle Průchy (2012) je takové striktní srovnání vyhrocené, poněvadž **některé z vlastností alternativní formy výuky jsou v dnešní době aplikovány i na školách nealternativních** a opačně, protože i školy nespádající pod alternativní se snaží o obnovu přístupu ke vzdělávání. Krejčová a Kargerová (2011) uvádí různé oblasti, ve kterých lze srovnávat dva odlišné přístupy ve vyučování. Porovnávají vzdělávání orientované na žáka se vzděláváním s dominantní rolí učitele. Jedním z hlavních rozdílů je samotná filosofie vzdělávání. Vzdělávání zaměřené na žáka pojímá školu jako součást života, proti vzdělávání zaměřenému na učitele, které školu pojímá jako přípravu k životu. Rozdílné je i pojetí kurikula, které je v případě vzdělávání zaměřeného na učitele prosazováno jako představa vědomostí a dovedností žáka, kde jsou potlačovány rozdílnosti, a žák

je přizpůsobován většině. Naopak ve vzdělávání zaměřeném na žáka kurikulum podporuje individualitu a rozmanitost žáků.

V oblasti obsahu vzdělávání se alternativní vzdělávání vyznačují těmito znaky: „*Na rozhodování o obsahu vzdělávání se podílejí všichni na vzdělávání zainteresovaní (odborníci, pedagogové, rodiče, děti). Obsah vzdělávání vychází ze zájmů a potřeb dětí. Učitel jej propojuje se standardy platnými pro jednotlivé úrovně vzdělávání. Obsah vzdělávání je integrován do smysluplných celků, které podporují porozumění souvislostem.*“ (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 18). Standardní vzdělávání jeví znaky opačné. Obsah vzdělávání je vytvářen centrálním přístupem, pro každou úroveň vzdělávání je předem vymezený obsah vzdělávání a je prezentován pomocí samostatných předmětů. Role učitele je pojata jako autoritativní a učitel je pouhým předavatelem informace žákovi, který je nepopsaným listem papíru. V alternativním vzdělávání je učitel žákovi průvodcem a partnerem ve vzdělávání, žák je proto schopen rozvoje vlastního poznání a rozvíjí své vlastní teorie.

Metodika výuky ve vzdělávání zaměřeném na učitele je striktní. „*Učení je sledem osvojování si předem daných faktů a dovedností, které na sebe lineárně navazují. Nové poznatky jsou cílem, kterého je třeba dosáhnout. Znalosti dětem poskytuje učitel. Děti pracují pod přímým vedením učitele.*“ (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 19). Naprostým opakem k ní je metodika výuky ve vzdělávání zaměřeném na žáka. „*Nové poznatky jsou nástrojem k porozumění okolnímu světu a k porozumění sobě samým. Znalosti si budují děti samy. Učitel vede děti nepřímou, tím, že vytváří podmínky a prostředí, v němž mohou děti pracovat samostatně, nezávisle na jeho osobě. Děti pracují individuálně, ve dvojicích, menších i větších skupinách, mají možnost si pomáhat a spolupracovat.*“ (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 19).

V oblasti zapojení rodiny do vzdělávání je otevřenější alternativní výuka, která umožňuje rodičům zapojovat se do školního dění a komunikovat, oproti standardnímu vzdělávání, které účast rodiny potlačuje a komunikuje pouze v případě problémů, či potřeby sdělení prospěchu žáka. Konečným rozdílem je hodnocení, které ve standardní škole probíhá v situacích k němu určených, jakými jsou zkoušení a písemné práce. V alternativní škole probíhá hodnocení na základě více faktorů, které zachycují různé situace (Krejčová, Kargerová, 2011).

3. Alternativní pedagogický směr Začít spolu

3.1. Vznik a vývoj pedagogického směru

Alternativní vzdělávací program Začít spolu, anglicky označován jako Step by Step, vznikl ve Spojených státech amerických v druhé polovině 20. století. Tento vzdělávací program zastává mezinárodní asociace International Step by Step a zpracovaly jej nezisková organizace Children's Resources International společně s Open Society Funds. V České republice se tento program realizuje od roku 1994 pro mateřské školy a od roku 1996 pro školy základní. Na základních školách vzniká především proto, aby žáci mateřských škol, ve kterých se pracovalo podle programu Začít spolu, mohli plynule navázat na alternativní program i na základní škole. Na uskutečňování tohoto programu se v České republice podílí organizace Step by Step ČR, o. s., která má licence a práva na jeho rozvoj (Step by Step ČR [online]).

Prvotním důvodem pro vznik alternativního programu Začít spolu je podpora rozvoje pluralitních společností, které jsou založeny na demokracii, a přenášejí tak demokratické principy do výchovy i vzdělávání. Ty se vyznačují především respektem k osobnosti žáka, zdokonalují schopnost kriticky myslet a vedou ho k zodpovědnému chování. Začít spolu je velmi otevřený princip vyučování, který umožňuje školám přizpůsobit se dle kulturních a zvykových požadavků a potřeb žáků. Prolínají se v něm prvky moderní psychologie a pedagogiky s tradičními pedagogickými postupy. Vytváří důležité znalosti a postoje a pomáhá vyrovnat se s nároky, se kterými se potýká člověk žijící v současnosti. **Významným prvkem tohoto programu je snaha naučit žáky, aby se uměli sami kvalitně a efektivně učit, a vyhnuli se tak stresu.** Klade důraz na propojení rodiny a školy z hlediska výchovy a vzdělávání a na individuální přístup k jednotlivým žákům. Tyto jednotlivé prvky z něj dělají program orientovaný na žáka (Krejčová, Kargerová, 2011).

V prvopočátečním zavádění alternativního směru Začít spolu do vybraných českých škol byl program přizpůsoben a realizován tak, aby vyhovoval standardům oficiálních vzdělávacích programů Základní, Národní nebo Obecná škola. Schválením nového školského zákona v roce 2005 vnikly rámcové vzdělávací programy, které umožnily autonomii škol, a tím individuálně uzpůsobené obsahy vzdělávání. Program Začít spolu odpovídá požadavkům na výchovu a vzdělávání uvedeným v Bílé knize a rámcových

vzdělávacích programech, je metodickým vzorem pro tvorbu školních vzdělávacích programů a je souhrnným systémem prezentujícím efektivní cestu k osvojení klíčových kompetencí (Krejčová, Kargerová, 2011).

3.2. Charakteristika pedagogického směru

Program Začít spolu nabízí společné vzdělávání pro žáky, kteří jsou vnímáni jako individuální bytosti s individuálními potřebami. Žáci mají odlišné dispozice, ze kterých proudí odlišné potřeby práce. Učitel žákům pomáhá v rozvoji dle jejich vlastních potřeb, podporuje rozvoj osobnosti, učí žáky nacházet, pojmenovat a řešit problémy a tvořivě se k nim stavět. V rámci individualizace je učivo aplikováno tak, aby odpovídalo věku žáka, jeho pohlaví, zájmu, možnostem a potřebám. Individualizací rozumíme „*způsob diferenciací výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy žáků jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciací vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti žáků*“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 82). Program se zakládá na humanistických a demokratických principech, stejně tak jako jiné současné programy, které se zároveň opírají o pedagogický konstruktivismus. Tyto humanistické a demokratické principy dělají ze Začít spolu program zaměřující se na žáka a učitel zde nestojí v dominantní roli vůdce. **Škola je chápána jako pomocník v žákově vývoji a zprostředkovává mu podmínky pro co nejsnazší dosažení vzdělání.** Vytváří podmínky, které u žáka neblokují schopnost vnitřní tendence k růstu a rozvoji. Přispívá k tomu zaměřením se na celou osobnost dítěte a poskytuje mu podporu, která se zakládá na porozumění a uznání (Krejčová, Kargerová, 2011).

Nejdůležitějšími myšlenkami programu Začít spolu je respekt k individuálním předpokladům a možnostem žáka a snaha vybudovat model otevřené společnosti prostřednictvím partnerství rodiny a školy, ale i školy a veřejnosti. Tento program umožňuje inkluzi dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Důležitým prvkem je podnětné prostředí, které je pro Začít spolu typicky řešeno tematicky uspořádanými centry aktivit. V nich jsou prohlubovány aktivizační strategie zejména pomocí kooperace mezi žáky a prací na projektech. Cílem programu je prohloubit zájem o poznávání demokratickými principy, vhodnými metodami zajistit vývoj žáka a připravit žáka na život v naší společnosti (Svobodová, 2007).

Učební podmínky vychází z pedagogického konstruktivismu, především z myšlenky, že poznání si musí každý žák konstruovat sám individuálně na základě své nabyté zkušenosti. Vychází se zde z předpokladu, že žáci s tématy již mají nějakou osobní zkušenost nebo představu, která je dále zpracovávána a rozšiřována. Žák je zde sice hlavním aktérem, ale musí kooperovat i s ostatními žáky, poznávat, chápat a snažit se respektovat jejich názory. Dochází tím k propojení informací již zažitých s informacemi novými (Krejčová, Kargerová, 2011). Jednou z důležitých podmínek učení se v programu Začít spolu je podílení se žáků na vlastním vzdělávání. **Žáci mají možnost podílet se na rozhodování o věcech, které se jich v rámci třídy týkají.** Všichni žáci se tak podílejí na vytváření společných pravidel, a rozumí tedy jejich významu a důležitosti jejich dodržování. Tímto způsobem stanovená pravidla podporují rozvíjení sebekázně. Učitelé poskytují žákům možnost podílet se i na výběru tématu, které se bude učit. Pro žáky je velmi motivující, když mohou sami navrhnout i činnosti do center aktivit (Spilková, 2005).

3.3. Organizace a metodika

Prostředí ve třídě, v níž jsou žáci vyučováni podle programu Začít spolu, je uspořádáno do učebních míst a menších pracovišť, která jsou tematicky zaměřena a uspořádána tak, aby žáky vybízela k jejich samostatné aktivitě a práci. Tyto koutky jsou nazývány centry aktivit. Obvyklá centra jsou určena především pro čtení, psaní, matematiku, vědy, ateliéry, počítače a relaxaci. Centra jsou od sebe patřičně oddělena koberci, stoly a policemi, aby se žáci vzájemně nerušili. Jsou vybavena bohatým spektrem pomůcek, ke kterým patří knihy, učebnice a pracovní sešity. Ty jsou žákům dostupné po celý den k zapůjčení a práci. Je zde vyhrazen i koutek pro společné setkávání se a aktivity v kruhu, probíhající na začátku a na konci školního dne. Ve třídě jsou prezentovány výtvary dětí, které se týkají probíraných témat. Prezentací výtvorů probíhá nenucený proces nezáměrného učení, při kterém mají žáci neustále na očích produkty center. V centrech žáci experimentují, pracují s různými předměty a materiály a učí se přímou zkušeností, čili jsou hlavními aktéry svého vzdělávání. Mohou pracovat individuálně i skupinově a učí se především od sebe navzájem. Práce ve skupinách přispívá k přirozené komunikaci, toleranci a řešení problémů, čímž dochází k osvojení klíčových kompetencí u žáků. **Vyučovací bloky nemusí odpovídat klasické vyučovací hodině o rozsahu**

45 minut a pomocí tematických celků propojují jednotlivé předměty. Žáci se během týdne vystřídají na povinných činnostech v centrech (Krejčová, Kargerová, 2011).

Třídy začleněné do programu Začít spolu fungují na dvou základních principech. Jedním z těchto principů je spolupráce, která může probíhat mezi žáky, učitelem a žáky, nebo i mezi rodiči a školou. Kooperativní učení je „*učení lišící se od individuálního tím, že je postaveno na spolupráci osob při řešení složitějších úloh. Řešitelé jsou vedeni k tomu, aby si dokázali rozdělit sociální role, naplánovali si celou činnost, rozdělili si dílčí úkoly, naučili se radit si, pomáhat, sladovat úsilí, kontrolovat jeden druhého, řešit dílčí spory, spojovat dílčí výsledky do většího celku, hodnotit přínos jednotlivých členů atd.*“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 107). Základem kooperace je myšlenka, že se žáci učí práci v různém postavení, spolupracují spolu ve větších či menších skupinách a usilují o dosažení cíle jako tým, ovšem každý žák musí odevzdat svou práci a je za ni ohodnocen. Touto metodou se žáci učí spolupráci za účelem dosažení jednoho cíle. Druhým principem je projektové vyučování a integrovaná tematická výuka. Průcha, Mareš a Walterová (2003, s. 184) uvádí tuto definici projektové metody: „*Projektová metoda je vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním.*“ Tato metoda se zakládá na činnosti směřující ke stanovenému cíli, aktivizuje žáka a vyžaduje jeho fantazii při tvorbě projektu. Žák je v pozici hlavního aktéra, ačkoli zde spolupracuje s ostatními žáky, nebo hledá podporu u vyučujícího (Spilková, 2005).

3.4. Průběh dne ve třídě s výukovým programem Začít spolu

Neexistuje jednotný průběh školního dne v takovéto třídě. Šablona průběhu dne je uzpůsobována žákům, kteří aktivitám sami udávají délku dle svých potřeb. **Školní den je zpravidla zahájen ranním kruhem, který trvá přibližně 20 minut.** Žáci se přivítají, sdělují si zážitky a pocity, mohou zpívat písně vztahující se k tématu projektů a dodržují se zde třídní rituály. Zároveň se žáci v kruhu dozvědí, jaký je denní plán a jaké aktivity budou probíhat. Je zde místo pro čtení denní zprávy, která obsahuje sdělení právě o aktivitách plánovaných na patřičný den. Zpráva musí být jasná, výstižná a pro nižší ročníky čitelná, obsahující písmena, která jsou pro žáky již zvládnutelná. Pozitivem zprávy je i její vtipnost, která prohlubuje motivaci. **Po ranním kruhu přichází společná práce trvající až 90 minut.** Učitel prezentuje učivo z hlavních předmětů, především

českého jazyka a matematiky, které si žáci procvičují pomocí her samostatně, nebo v malých skupinách.

Po dvacetiminutové přestávce, sloužící k regeneraci sil, přichází samostatná práce v centrech, která trvá 90 minut. Žáci zpracovávají úkoly týkající se projektu, který vychází z vědních předmětů. Úkoly vyžadují spolupráci žáků a hluboké přemýšlení nad zadaným tématem. Žáci se během práce v centrech nestřídají a nemění úkoly k vypracování, většinou pracují podle předem zapsané tabulky, aby se ve všech aktivitách vystřídali. **V závěru školního dne se žáci opět sejdou v závěrečném kruhu, který je hodnotící a reflektující.** Žáci odprezentují svoji práci, hodnotí, co se jim dařilo a naopak, vyměňují si zkušenosti a vyhodnocují postupy (Spilková, 2005).

3.5. Způsob hodnocení

„Školní hodnocení má mnoho podob a týká se mnoha různých vztahů v systému školy. Učitelé hodnotí žáky a jejich výkony slovem, číselně (známkami nebo body), ale také úsměvem, gestem, pokývnutím atp. Ovšemže také žáci hodnotí sami sebe, své spolužáky a své učitele“ (Slavík, 1999, s. 23). Formy hodnocení pomocí známek a slovně jsou často stavěny proti sobě, přesto že se nejedná o vylučující se způsoby hodnocení. Změna ve stylu výuky vyžaduje i změnu v hodnocení. Již v reformních školách se ustupovalo od klasifikace a po vzoru zahraničních alternativních škol se přecházelo na slovní hodnocení a hodnotící charakteristiku žáků. Zároveň probíhaly diskuse o tom, jaký má klasifikace dopad na psychiku žáků, z nichž vyvstával odpor ke známkování. Učitel by se neměl dopouštět rutinního hodnocení, ale měl by hodnotit vynalézavě a více formami. Kolář a Šikulová (2009, s. 81) uvádí, že *„zaměnit jeden způsob hodnocení za druhý, to rozhodně není cesta ke kvalitnímu fungování školního hodnocení jako prostředku výchovy a vzdělávání.“*

V alternativním přístupu k výuce automaticky převládá i alternativní hodnocení. Nejčastěji využívaným hodnocením vedle klasifikace je hodnocení slovní, které může doplňovat nebo úplně nahrazovat hodnocení klasifikací. Jedná se především o kvalitativně posouzený výkon žáka vyjádřený nejčastěji pomocí slovní zprávy, která zahrnuje nejen informace o dosaženém výsledku, ale oceňuje i snahu a úsilí žáka. **Výhodou slovního hodnocení je lepší deskripce individuálního pokroku žáka a jeho**

silných a slabých stránek. Žák se tak dozví, co dělá dobře a kde naopak činí chyby, což napomáhá jeho pokrokům v učení.

Dalším z druhů alternativního hodnocení je hodnocení autentické. Primární u tohoto druhu hodnocení je zjišťování znalostí a dovedností v běžných situacích, které poskytují vyučujícímu lepší prostor pro hodnocení žákova výkonu. Důraz je kladen především na situace z běžného života, kterými jsou dramatické výstupy, umělecké projekty, výrobky a praktické činnosti. **Velmi využívaným způsobem hodnocení především v programu Začít spolu je portfoliové hodnocení,** kde jsou v portfolio shromažďovány žákovské práce. Hodnoceny jsou právě tyto práce žáka, jeho další písemné práce, pracovní sešity a další exponáty. Samotnému žákovi poskytuje portfolio přehled o jeho pracích a učitel o tom, jak úkoly žák zpracovává (Kolář, Šikulová, 2009).

Důležitou částí hodnocení je sebehodnocení, při kterém žáci umí ohodnotit sami sebe i svou práci, díky čemu zlepšují své výsledky. Když žáci umí posuzovat svoji práci, je možné využívat autonomní hodnocení, které je svěřeno žákovi. K tomuto hodnocení je využíváno části žákovského portfolio, například zpráv, které píše sami o sobě. Vyučující vytváří podmínky prospěšné tomu, aby se žák uměl sebehodnotit, objektivně hodnotit spolužáky a mohl vyjádřit svůj názor ohledně vyučování (Slavík, 1999).

4. Vývoj žáka v tranzitorním období

4.1. Psychický vývoj v mladším školním věku

Školní věk dítěte je rozdělen na tři významné etapy. První etapou je mladší školní věk, kterým dítě prochází mezi 6. a 9. rokem. Následuje střední školní věk mezi 8. a 12. rokem života, který je často slučován se starším školním věkem, jinak nazývaným pubescence (mezi 13. a 15. rokem). Žák během školní docházky podstupuje řadu změn, které se dotýkají kognitivního, emočního i sociálního vývoje (Vágnerová, 2005).

Mladší školní věk začíná vstupem do školy. Vývoj žáka je spíše nenápadný, ale toto období je velmi důležité, protože v něm žák musí zvládnout významné úkoly. Thorová (2015) uvádí úkoly formování sebepojetí, genderovou identitu a postoje ke vzdělání. Žáci se v tomto věku porovnávají s vrstevníky, hledají jejich chyby a nepřijímají kritiku. To v nich vyvolává soutěživost. Vlivem srovnávání vzniká v žákovi strach ze selhání,

kvůli kterému není dostatečně motivován k překonání těžkostí, a raději se vzdá. Thorová (2015, s. 402) uvádí, že „*dítě v období středního dětství často reaguje negativním afektem, snadno se rozpláče, trápí ho různé obavy, má stále křehkou frustrační toleranci a lehce se dostává do stresu.*“

V 9. roce života si je žák schopen uvědomit princip solidarity vůči vrstevníkům, je pro něj velmi důležitá kolektivní a vrstevnická činnost, na jejímž základě si vytváří sebepojetí. Myšlení ve vrstevnických vztazích je ale ještě nestálé. Děti se často hádají a zase udobřují, ale tyto aktivity v nich probouzí strategické myšlení, spolupráci, komunikaci a přijímání prohry (Thorová, 2015). Žáci v uvedeném období chtějí poznávat svět, jsou vytrvalí a zvědaví, zejména proto je tato etapa vývoje nazývána obdobím „střízlivého realismu“. Žáci mají snahu objevovat a chápat svět kolem sebe, snaží se poznávat předměty a jevy, jsou snaživí a ochotní spolupracovat. **Žák bývá ze začátku školní docházky odkázán na autoritu, ale s blížícím se přechodem na druhý stupeň se stává kritickým a nedůvěřivým.** (Šimíčková, 2003)

Během staršího školního věku je žák schopen abstraktní představivosti a přemýšlí již o věcech, které si neumí zcela vyobrazit. Stále u žáka přetrvává nevyzrálý postoj, a je tudíž náchylný k pochybnostem o svém „já“ a k pocitům méněcennosti, ale dochází již k prozření a uvědomuje si, jak ho vnímají spolužáci a „*nově, mnohem hlouběji chápe svou individualitu a hledá – v přeneseném a často i doslovném významu – svůj osobitý rukopis*“ (Říčan, 2014, s. 169). Dochází k formování osobní identity a zabývání se sebereflexí, především utvářením si názorů na sebe samého. Přichází i vzpoura proti autoritám, a žák proto prověřuje autoritu učitele, ovšem zůstává na něj odkázaný, protože stále potřebuje pomoc a radu. Přesto se projevuje ze strany žáků vzdor k plnění požadavků a snaha o vydobytí si svébytnosti (Matějček, Pokorná, 1998). **Na žáka jsou kladeny požadavky, které ho připravují pro další život, ale zároveň ho vystavují možnému stresu.** Žáci tohoto věku vyžadují autonomii proto, aby mohli samostatně fungovat bez pomoci. Velký význam mají vrstevnické vztahy vznikající především ve skupinách, které ovlivňují chování jedince. V tomto věku má jedinec jenom málo životních zkušeností, ze kterých může čerpat, a tak není neobvyklým jevem, že dochází k omylům, které se projevují vztahovačností a zveličováním (Thorová, 2015).

S procesem socializace žáka je spojen vývoj osobní vnímané účinnosti, která je i součástí sebepojetí a individuality člověka. Hoskocová (2006, s. 63) vysvětluje termín osobní

vnímaná účinnost a uvádí, že „vnímaná osobní účinnost (*self-efficacy*) se vztahuje k přesvědčení individua, že může mít kontrolu nad událostmi nebo že může ovlivňovat svůj život. Vnímaná osobní účinnost (*self-efficacy*) je také úzce spjata s motivací, protože úsudek člověka o vlastních kapacitách patrně ovlivní jeho očekávání z hlediska budoucího chování.“ Sebepojetí je podstatné pro organizaci a reflexi vlastního chování, odrážejícího se v sebekontrolě. Žák je ve školním prostředí vystaven zátěžovým a stresovým situacím, jejichž zvládnutí napomáhá skutečnost, že je schopen sám řídit sled událostí. V případě, že má žák vysoké očekávání vůči své osobní účinnosti, dochází k tomu, že se k problémovým situacím staví optimisticky a obrňuje se vůči stresu. Psychicky zranitelným se žák stává v případě nízké vnímané osobní účinnosti, kdy má tendence k depresím, ztrácí víru sám v sebe a příliš snadno se vzdává svých cílů. Takový žák žije v pocitu beznaděje a očekává podporu svého okolí a spolužáků. Vysoká osobní účinnost dovoluje žákovi mít důvěru ve své schopnosti a kontrolu nad děním ve třídě (Hoskovcová, 2006).

Žáci s více zkušenostmi lépe chápou okolní jevy a zásluhou toho lépe posuzují svoji účinnost. Mezi šestým a devátým rokem vnímají všechny své cíle jako dosažitelné. Až s rostoucím věkem žák získává představu o skutečné obtížnosti požadavků. Je tomu tak nejčastěji mezi třetí a šestou třídou. Žák má v tomto období již vytvořenou představu o vlastní účinnosti. V tomto okamžiku se žáci snaží dosáhnout nejlepších výsledků, zjišťují, co skutečně umí a čeho jsou schopni docílit. V tomto období je pochvala pro žáka důležitá stejně tak, jako pomoc při dosažení jeho úspěchu. Žák, který není schopný úspěchu dosáhnout sám, si nezaslouží trest, ale potřebuje pomoc. Je třeba ho pochválit, když se mu v nějakém směru daří a v případě neúspěchu je potřeba podat konkrétní negativní hodnocení, které žákovi pomůže vnímat jeho osobní účinnost (Hoskovcová, 2005).

4.2. Tranzitorní moment

Tranzitorní moment je období, kdy dítě přechází z jedné životní etapy do druhé. Zde se jedná o přechod žáka z prvního stupně na druhý stupeň základní školy. Žáci již mají při přechodu na druhý stupeň představu o své účinnosti a svých schopnostech v různých oblastech (Hoskovcová, Krejčová, 2016). Některé změny v lidském životě jsou doprovázeny stresem, a jedinec se na ně musí dobře psychicky připravit. Na zvládnutí

stresu spojeného s přechodem se podílejí především osobnostní charakteristiky a strategie zvládnání stresu. Zvládnání životních těžkostí, mezi které patří mimo jiné i tranzitorní momenty, je dynamickým procesem, ve kterém nastává interakce jedince a stresové situace. Osobnostní charakteristiky nepomáhají pouze stres zvládat, ale naopak mohou do těžkých situací přivádět. Jde o to, jakým způsobem se jedinec ke stresovým situacím staví.

Důležitým faktorem je soudržnost lidí, mezi kterými jedinec žije. Stresu lépe vzdoruje jedinec, který má vyšší smysl pro soudržnost. Dalším faktorem je zvládnutelnost problémů, nových požadavků a situací. Vyjadřuje možnosti, kterými jedinec disponuje, a může s jejich pomocí zvládat požadavky, jež jsou na něj kladeny. Kladnou stránkou pro žáka je povědomí přiměřenosti vlastních možností úspěšně řešit situaci, ale i důvěra v účinnost toho, jak situaci řešíme. Zápornou stránkou je v tomto případě pocit úzkosti a obav, které vyvstávají z pocitu, že zvládnutelnost situace je nad rámec možností jedince. Mezi další osobnostní charakteristiky patří kladné sebehodnocení a sebedůvěra, které jsou úzce spjaté s vlastní vnímanou zdatností. **Podstatným momentem zvládnání stresu a těžkostí je subjektivní pohled na vlastní schopnost řídit věci, které se dějí.** Lépe člověk tyto těžkosti zvládá za předpokladu, že je schopen řídit věci ve svém životě. Vnímaná vlastní zdatnost účinkuje jako ochranný faktor vůči stresu a ovlivňuje, jakým způsobem jedinec nakládá se změnami spojenými s jeho životem (Křivohlavý, 2009).

„Dítě kolem desátého roku věku začne přemýšlet o svých úspěších a neúspěších novým způsobem. Jeho kognitivní kapacita již umožňuje, aby si vytvářelo teorie o příčinách svého úspěchu a neúspěchu. Tyto teorie a přesvědčení se stávají součástí sebeobrazu, který se zpětně projeví v chování dítěte a jeho školních výkonech“ (Hoskocová, Krejčová, 2016, s. 21). Jakým způsobem se žák vyrovná s přechodem z prvního na druhý stupeň, je ovlivněno mnoha různými faktory, které určují, jakým způsobem a jak úspěšně žák zvládne stresující situaci. Dochází zde k projevu akademické self-efficacy, kterou je vlastní přesvědčení žáka o schopnosti zvládnout úkoly, jež jsou po něm požadovány, a vyrovnat se s nároky, které jsou na něho kladeny při vzdělávání. **Akademická self-efficacy má vliv na žákův školní prospěch,** chuť a motivaci ke vzdělávání. Prospěch, je samozřejmě ovlivněn i schopnostmi žáka. Pozitivní dopad v tomto období mají především socializační schopnost žáka, pozitivní očekávání a optimismus. Žáci, kteří disponují vyšší akademickou self-efficacy, zvládají těžší učivo a setkávají se ve

škole s větším množstvím kladných pocitů, než žáci s nižší akademickou self-efficacy. Tranzitorní období dočasně snižuje životní harmonii a může snižovat i vlastní účinnost, zejména v případě, když je žák v dlouhodobém pesimistickém stavu. V případě nedokonalého zvládnutí tranzitorního momentu žák potřebuje vyšší míru sociální opory, jinak dochází k úzkostem, nebo snížení sebevědomí, které mohou mít záporný vliv na vzdělávání žáka. Snížená akademická self-efficacy je zaznamenávána i u žáků, kteří změni školu, a projevuje se především nárůstem negativních pocitů (Hoskovcová, Krejčová, 2016).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5. Výzkumný problém a cíle

Původním záměrem práce bylo zkoumat výstupy žáků alternativního směru po přechodu na druhý stupeň bez alternativní výuky, konkrétně změnu jejich prospěchu a obavy z nového způsobu výuky a hodnocení. Ovšem ukázalo se, že na většině alternativních škol se již používá klasifikace známkou, nebo kombinované hodnocení. Jedním z důvodů, proč tomu tak je, jsou stížnosti rodičů o nepřehlednosti a nekonkrétnosti slovního hodnocení. Čili nedojde k tak markantní změně, jako při přechodu ze slovního hodnocení na hodnocení známkou.

Novou náplní práce a cílem zkoumání je zjistit, jak přechod z alternativní výuky na výuku standardní vnímali žáci vybraných škol, z čeho měli obavy a jaký styl výuky jim vyhovuje více. Žáci, kteří jsou zvyklí na prvním stupni na alternativní přístup k výuce, nyní nepodstoupí jenom přechod z prvního stupně na druhý stupeň základní školy, ale budou podrobena ještě změně principu výuky, na kterém vybrané školy fungují. Žáci tak nejsou vystaveni pouze možnému stresu z obtížnosti a rozsahu výuky na druhém stupni a změn s tím spojených, ale k tomu ještě stresu ze změny principu výuky, který se v tomto případě mění dle charakteristik ze snazšího na obtížnější. Představa takové změny, dle mého názoru, vyvolává daleko větší zátěž především u žáků, kteří nejsou po stránce prospěchové příliš zdatní. Může tak ovlivnit hodnocení žáka, jeho vlastní víru sám v sebe, která poklesne na základě neúspěchů, jež se možná dostavily spolu se změnou způsobu vyučování. Vedle toho jsou i žáci, kteří mohou změnu prožívat s nadšením a těšit se z nového začátku, který jim otevírá jiné možnosti a přibližuje se svou podobou dalšímu navazujícímu vzdělávání.

Výzkumné předpoklady:

1. Zjistit, jak přechod z alternativní výuky na standardní výuku vnímají žáci vybraných škol.
2. Zjistit, zda měli žáci ze změny výuky obavy.
3. Pokud se prokáže, že měli žáci z přechodu na standardní výuku obavy, chceme zjistit, zda se tyto obavy naplnily, a z čeho pocházely.
4. Zjistit, jaký styl výuky žákům více vyhovuje.

Výzkum je zaměřen na přechod mezi 5. a 6. třídou, který není všeobecně pojímán jako zvláště přelomový, ale i tak, dle mého názoru, hraje velkou roli v životě žáka základní školy a zejména se odráží v jeho víře v sebe sama, která může být tímto krokem ovlivněna. Této změně není věnováno mnoho pozornosti, poněvadž žáci převážně zůstávají na stejné škole a ve stejném kolektivu. Přesto si myslím, že jde o změnu zátěžovou a může vyvolávat u žáků další stres.

V této době dojde k inovaci třídního dění a kolektiv žáků prochází změnou. Ve standardním stylu vyučování dojde k omezení skupinových aktivit a kooperativních úloh a dostaví se částečné rozpadání třídního kolektivu jako celku. Je samozřejmé, že druhý stupeň jako takový se už poměrně liší od prvního stupně základní školy. Ovšem ne na každé základní škole probíhá výuka na prvním stupni alternativně. Je patrné, že na prvním stupni je výuka více hravá, než na druhém stupni, ale na alternativních školách je výuka na hravosti přímo založená. Nevýhodou zde je, že obě vybrané školy mají na druhém stupni rozšířenou výuku vybraných předmětů, čímž se liší od školy standardní, která poskytuje pro rozšíření výuky některé zájmové kroužky.

Nabízí se zde myšlenka, zda by nebylo pro žáky lepší, aby změnu výuky podstoupili až při přechodu na střední školu ve věku, kdy dokáží lépe přijímat zátěžové situace, a do té doby setrvali buď na škole standardní, nebo na škole alternativní. Nebyly by míchány dva styly výuky dohromady, žáci by nebyli vystavováni zátěžové situaci a patrně by pro ně změna nebyla tak náročná.

6. Výzkumný soubor

Při volbě výzkumného souboru byl kladen důraz na skutečnost, aby respondenti navštěvovali takovou základní školu, která na prvním stupni vyučuje dle alternativního směru výuky Začít spolu, nebo alespoň využívá jeho charakteristické rysy. Na druhém stupni pak škola vyučuje standardní formou výuky. Žáci by tak mohli s odstupem času posoudit rozdílnost obou druhů výuky a sdělit, který shledávají jako lepší. Škol, které využívají na celém prvním stupni alternativní výuku Začít spolu je velmi málo. Zároveň bylo kritériem, aby žáci na prvním stupni byli hodnoceni slovně, nebo bylo použito kombinované hodnocení. Takové školy se podařilo najít dvě.

Základní škola Petřiny, Na Okraji 43/305, Praha, je jednou z českých škol, kde se již 20 let vyučuje na 1. stupni podle alternativního programu Začít spolu. Při realizaci alternativního programu škola spolupracuje s pedagogickou fakultou UK, je tak fakultní školou, a umožňuje tak studentům ve třídách pedagogického směru Začít spolu realizovat praxe a hospitace. Druhou charakteristikou školy je výtvarné zaměření na druhém stupni. Žákům nabízí více hodin výtvarné výchovy a rozšířenou výuku volitelných předmětů. Škola učí děti především umět přijmout změny a vyrovnávat se s nimi, kriticky a tvořivě myslet, řešit problémy a vzájemně spolupracovat.

Škola byla otevřena v roce 1961 a navštěvovalo ji kolem 900 žáků. V dnešní době navštěvuje školu 660 žáků rozdělených do 21 tříd. Ředitelkou základní školy Petřiny je Mgr. Jana Kindlová. Žáci pro výuku využívají kmenové i odborné učebny, tabletovou učebnu s interaktivní technikou, dvě tělocvičny, školní hřiště, keramickou a truhlářskou dílnu, kuchyňku i knihovnu. Od roku 2012 škola nese značku Rodiče vítáni, což znamená, že je škola otevřená rodičům a mezi učiteli a rodiči panuje důvěra a partnerství. Již druhým rokem se na škole realizuje projekt obnovy školní zahrady s názvem Krok ze školy do přírody. Škola je mimo jiné také zapojena v projektu Škola na dotek – využití moderních technologií ve výuce (Kindlová, 2016).

1. základní škola Plzeň, Západní 18, využívá na prvním stupni metodologii programu Začít spolu, podporuje rozšířenou výuku jazyků a zařazuje do výuky ročníkové i celoškolské projekty. Na druhém stupni škola využívá metodu CLIL, kde žáci používají cizí jazyk i v jiných předmětech. Dále škola pro výuku využívá moderní technologie, kterými jsou tablety, dataprojektory a výukové programy.

Škola byla otevřena v roce 1984, v současné době ji navštěvuje kolem 750 žáků, kteří jsou rozděleni do 32 tříd. Ředitelem 1. základní školy Plzeň je Mgr. et Bc. Radek Dolenský. Základní škola spolupracuje s jinými školami na projektech Finanční gramotnost pro 1. stupeň, Školy v pohybu a spolupracuje se Západočeskou univerzitou v Plzni (Dolenský, 2016).

Dotazováno bylo celkem 128 žáků druhého stupně ve věku 11-16 let obou vybraných škol. Na ZŠ Plzeň v období od 11. února do 11. března 2016 anonymní dotazník vyplnilo 26 žáků, z tohoto počtu bylo 24 žáků, kteří absolvovali v rámci prvního stupně alternativní výuku. Na ZŠ Petřiny 16. března 2016 anonymní dotazník vyplnilo 102 žáků,

z toho 84 bylo na prvním stupni vyučováno alternativně. Vyplnit dotazník bylo umožněno všem žákům, celkový počet zkoumaných respondentů splňujících kritérium alternativní výuky je 110, rozložení pohlaví respondentů je téměř vyvážené, dotazováno bylo 54 chlapců a 56 dívek. Průměrný věk respondentů je 13,3 let.

Tabulka č. 1 – Věk a četnost respondentů

věk	četnost dívek	četnost chlapců	celkem	procenta
11	9	5	14	12,72%
12	9	13	22	20%
13	13	7	20	18,18%
14	16	12	28	25,45%
15	7	15	22	20%
16	2	2	4	3,63%
celkem	56	54	110	100%
	50,91%	49,09%		

7. Metodologický rámec

Kvantitativní výzkum byl prováděn pomocí dotazníkového šetření. Dotazník se skládá z 25 otázek, které byly přizpůsobeny žákům základní školy tak, aby otázkám co nejlépe porozuměli. Výrazy jako alternativní výuka byly nahrazeny výrazem výuka s centry atd. Dotazník vyplňovalo 128 respondentů dvou základních škol. Administrace dotazníků probíhala u jedné části respondentů papírovou formou vždy na začátku vyučovací hodiny, u druhé části respondentů probíhala pomocí webové aplikace www.mojeanketa.cz, kde byly v závěru zaznamenány všechny dotazníky. Dotazník mapoval oblasti týkající se změny výuky, pocitů žáků před tím, než ke změně došlo, a srovnání výuky standardní a alternativní. Měl by podat přehled o tom, jak uvedenou změnu vnímají sami žáci takové školy. Dotazník byl zcela anonymní a žákům bylo patřičně objasněno, k čemu budou výsledky použity a jak s nimi bude naloženo. V hlavičce dotazníku žáci vyplnili datum, pohlaví, věk a školu, následně uvedli, zda byli žákem alternativní výuky, nebo ne. Dotazník vznikl za účelem výzkumného cíle této bakalářské práce a je tvořen pěti tematickými okruhy zastoupenými stejným počtem otázek, které byly následně z důvodu relevance náhodně rozmístěny. Okruhy otázek vystihují témata:

- náročnost studia
- změna způsobu výuky
- výhody a nevýhody alternativní výuky
- skupinová práce
- organizace výuky

Možné odpovědi dotazníku jsou uvedeny ve čtyřstupňové škále a na výběr byly varianty: ano = absolutně souhlasí, spíše ano = spíše souhlasí, spíše ne = spíše nesouhlasí, ne = absolutně nesouhlasí. Žákům byl význam odpovědí vysvětlen, aby nedošlo k záměně kladných a záporných odpovědí.

8. Výsledky

Díky otázkám v úvodu dotazníku je nyní možné rozebrat výsledky z pohledu věku a pohlaví. V kolonce *celkem* jsou procenta a četnost počítány z celkového vzorku respondentů, kde 100 % činí 110 žáků. V kolonce *dívky* zastupuje 100% vzorek 56 dívek a v kolonce *chlapci* tvoří 100% vzorek 54 chlapců. V tabulce je barevně vyznačena četnost odpovědí. Tmavě žlutá barva představuje modus, tedy nejčastěji uvedenou odpověď, střední žlutá znázorňuje 2. nejčastější odpověď, světle žlutá méně častou odpověď a bílá nejméně častou odpověď.

Tabulka č. 2 – Odpovědi žáků na otázku č. 1

Když jsem přecházel/a na druhý stupeň, měl/a jsem strach				
celkem	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	11	15	40	44
procenta	10%	13,6%	36,4%	40%
dívky	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	9	7	20	20
procenta	16,1%	12,5%	35,7%	35,7%
chlapci	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	2	8	20	24
procenta	3,7%	14,8%	37%	44,4%

Na otázku č. 1 odpovídali žáci v nadpoloviční většině záporně tak, že neměli strach z přechodu na druhý stupeň (standardní výuku). Chlapci i dívky celkově odpovídali

převážně shodně. Žáci ve věku 11 a 12 let odpovídali nejčastěji *spíše ne*, žáci ve věku 14 a 15 let volili nejčastěji odpověď *ne*.

Tabulka č. 3 – Odpovědi žáků na otázku č. 2

Pracovat v centrech bylo nudné				
celkem	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	5	20	49	36
procenta	4,5%	18,2%	44,5%	32,7%
dívky	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	1	10	26	19
procenta	1,8%	17,9%	46,4%	33,9%
chlapci	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	4	10	23	17
procenta	7,4%	18,5%	42,6%	31,5%

V otázce č. 2 se žáci také většinou shodli. Na tom, že nebylo nudné pracovat v centrech. Nejfrekventovanější odpovědí byla odpověď *spíše ne*, následně odpověď *ne* a nejméně častá je odpověď *ano*. Odpovědi byly z hlediska věku shodné.

Tabulka č. 4 – Odpovědi žáků na otázku č. 3

Těšil/a jsem se na změnu průběhu výuky				
celkem	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	24	44	26	16
procenta	21,8%	40%	23,6%	14,5%
dívky	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	7	21	16	12
procenta	12,5%	37,5%	28,6%	21,4%
chlapci	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	17	23	10	4
procenta	31,5%	42,6%	18,5%	7,4%

U otázky č. 3 nejsou odpovědi již tak jednoznačné, odpovědi dívek a chlapců se zde rozcházejí. Nejčastější odpovědi jsou střední hodnoty – *spíše ano* a *spíše ne*. Nejméně

častou odpovědí u dívek je *ano* a u chlapců *ne*. Žáci ve věku 11 a 12 let uvádí odpověď *ne* daleko méně, než žáci ve věku 14 a 15 let.

Tabulka č. 5 – Odpovědi žáků na otázku č. 4

Měl/a jsem rád/a, když jsme se učili ve všech předmětech jedno téma				
celkem	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	25	34	29	22
procenta	22,7%	30,9%	26,4%	20%
dívky	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	10	20	17	9
procenta	17,9%	35,7%	30,4%	16,1%
chlapci	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	15	14	12	13
procenta	27,8%	25,9%	22,2%	24,1%

V otázce č. 4 vychází opět střední hodnoty – *spíše ano* a *spíše ne*. Dívky zde volily odpovědi *spíše ano* a *spíše ne*, chlapci odpovídali *ano* a *spíše ano*.

Tabulka č. 6 – Odpovědi žáků na otázku č. 5

Vyhovovala mi více výuka s centry				
celkem	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	39	42	21	8
procenta	35,5%	38,2%	19,1%	7,3%
dívky	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	17	28	8	3
procenta	30,4%	50%	14,3%	5,4%
chlapci	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	22	14	13	5
procenta	40,7%	25,9%	24,1%	9,3%

V otázce č. 5 je shoda dívek a chlapců u odpovědi *ne*, která byla nejméně častou. Celkový souhrn odpovědí zde vychází kladně. Žáci ve věku 11 a 12 let vůbec nevolí odpověď *ne*, nejčastější odpovědí je u nich *spíše ano*. U žáků ve věku 14 a 15 let je nejčastější odpovědí *ano*.

Tabulka č. 7 – Odpovědi žáků na otázku č. 6

Bylo fajn, když jsem se ráno dozvěděl/a, co budeme ve výuce dělat				
celkem	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	47	42	16	5
procenta	42,7%	38,2%	14,5%	4,5%
dívky	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	23	24	6	3
procenta	41,4%	42,9%	10,7%	5,4%
chlapci	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	24	18	10	2
procenta	44,4%	33,3%	18,5%	3,7%

Na otázku č. 6 odpovídají dívky a chlapci odlišně. Nejčastější odpovědí byla odpověď *ano* a *spíše ano*. Shoda byla u otázky *spíše ne* a *ne*, kde žáci odpovídali podobně.

Tabulka č. 8 – Odpovědi žáků na otázku č. 7

Bál/a jsem se, že výuka bude jiná, těžší a zhorší se mi známky				
celkem	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	33	23	36	18
procenta	30%	20,9%	32,7%	16,4%
dívky	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	19	10	20	7
procenta	33,9%	17,9%	35,7%	12,5%
chlapci	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	14	13	16	11
procenta	25,9%	24,1%	29,6%	20,4%

V otázce č. 7 se dívky a chlapci na odpovědích shodli. Nejčastěji volili odpověď *spíše ne* a *ano*.

Tabulka č. 9 – Odpovědi žáků na otázku č. 8

Při výuce v centrech se nám učitel/ka více věnoval/a				
celkem	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	32	37	32	9
procenta	29,1%	33,6%	29,1%	8,2%
dívky	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	15	21	15	5
procenta	26,8%	37,5%	26,8%	8,9%
chlapci	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	17	16	17	4
procenta	31,5%	29,6%	31,5%	7,4%

Nejčastěji zvolenou možností je odpověď *spíše ano*. Odpovědi *ano* a *spíše ne* se počtem zvolení shodují. Dívky volí nejčastěji možnost *spíše ano*, chlapci *ano* a *spíše ne*.

Tabulka č. 10 – Odpovědi žáků na otázku č. 9

Výuka na druhém stupni se hodně liší od výuky s centry				
celkem	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	56	47	7	0
procenta	50,9%	42,7%	6,4%	0%
dívky	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	24	27	5	0
procenta	42,9%	48,2%	8,9%	0%
chlapci	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	32	20	2	0
procenta	59,3%	37%	3,7%	0%

Na otázku č. 9 polovina žáků odpovídá možností *ano*, možnost *ne* nezvolil nikdo. Žáci ve věku 14 a 15 let volili pouze odpovědi *ano* a *spíše ano*, u žáků ve věku 11 a 12 let jsou i jedinci, kteří zvolili *spíše ne*.

Tabulka č. 11 – Odpovědi žáků na otázku č. 10

Výuka na druhém stupni je delší a obsáhlejší				
celkem	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	73	26	9	2
procenta	66,4%	23,6%	8,2%	1,8%
dívky	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	37	14	4	1
procenta	66,1%	25%	7,1%	1,8%
chlapci	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	36	12	5	1
procenta	66,7%	22,2%	9,3%	1,9%

Na otázku č. 10 žáci odpovídají shodně, jako na otázku č. 9. Nejčastěji s tvrzením souhlasí. Žáci ve věku 14 a 15 let opět volí nejčastěji možnost *ano* a *spíše ano*, nesouhlas neprojevují.

Tabulka č. 12 – Odpovědi žáků na otázku č. 11

Při práci ve skupinách jsem lépe pochopil/a učivo				
celkem	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	24	34	41	11
procenta	21,8%	30,9%	37,3%	10%
dívky	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	12	17	19	8
procenta	21,4%	30,4%	33,9%	14,3%
chlapci	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	12	17	22	3
procenta	22,2%	31,5%	40,7%	5,6%

S otázkou č. 11 nejvíce žáci spíše nesouhlasí. Dívky i chlapci se shodují v odpovědích, na druhém místě je odpověď *spíše ano* a na třetím *ano*.

Tabulka č. 13 – Odpovědi žáků na otázku č. 12

Výuka na druhém stupni je zábavnější				
celkem	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	16	22	42	30
procenta	14,5%	20%	38,2%	27,3%
dívky	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	4	9	24	19
procenta	7,1%	16,1%	42,9%	33,9%
chlapci	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	12	13	18	11
procenta	22,2%	24,1%	33,3%	20,4%

Na otázku č. 12 žáci odpovídají nejčastěji *spíše ne*. U dívek je druhou nejčastější odpovědí *ne*, u chlapců *spíše ano*.

Tabulka č. 14 – Odpovědi žáků na otázku č. 13

Učivo na druhém stupni je náročnější, než bylo při výuce s centry				
celkem	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	64	37	8	1
procenta	58,2%	33,6%	7,3%	0,9%
dívky	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	29	23	4	0
procenta	51,8%	41,1%	7,1%	0%
chlapci	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	35	14	4	1
procenta	64,8%	25,9%	7,4%	1,9%

V otázce č. 13 se žáci shodují. Nejčastěji odpovídají, že je výuka na druhém stupni značně těžší. Žáci ve věku 14 a 15 let neprojevují žádný nesouhlas.

Tabulka č. 15 – Odpovědi žáků na otázku č. 14

Bylo zábavné, když jsme měli v centrech různé aktivity				
celkem	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	60	38	9	3
procenta	54,5%	34,5%	8,2%	2,7%
dívky	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	28	23	4	1
procenta	50%	41,1%	7,1%	1,8%
chlapci	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	32	15	5	2
procenta	59,3%	27,8%	9,3%	3,7%

Žáci v nadpoloviční většině naprosto souhlasí s tím, že byly zábavné různé aktivity v centrech. Žáci ve věku 11 a 12 let volí pouze kladné odpovědi, starší žáci už volí i ty méně kladné.

Tabulka č. 16 – Odpovědi žáků na otázku č. 15

Měl/a jsem rád/a, když ve výuce byli zapojeni i rodiče				
celkem	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	11	10	37	52
procenta	10%	9,1%	33,6%	47,3%
dívky	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	5	7	21	23
procenta	8,9%	12,5%	37,5%	41,4%
chlapci	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	6	3	16	29
procenta	11,1%	5,6%	29,6%	53,7%

Většinu žáků se nelíbilo, když se ve výuce objevovali rodiče. Méně to vadí starším žákům ve věku 14 a 15 let, kteří častěji volí odpověď *ano*.

Tabulka č. 17 – Odpovědi žáků na otázku č. 16

Samostatná práce je lepší než ve skupinách				
celkem	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	18	21	40	31
procenta	16,4%	19,1%	36,4%	28,2%
dívky	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	8	9	23	16
procenta	14,3%	16,1%	41,1%	28,6%
chlapci	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	10	12	17	15
procenta	18,5%	22,2%	31,5%	27,8%

Z tabulky je zřejmé, že žáci volí nejčastěji odpověď spíše ne, čili jim samostatná práce nepřijde lepší než skupinová. Ani jeden žák ve věku 11 a 12 let neříká, že samostatná práce je lepší. U žáků ve věku 14 a 15 let již není toto tvrzení tak silné.

Tabulka č. 18 – Odpovědi žáků na otázku č. 17

Nebylo pro mě obtížné zvyknout si na nový způsob výuky				
celkem	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	26	23	34	27
procenta	23,6%	20,9%	30,9%	24,5%
dívky	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	10	15	16	15
procenta	17,9%	26,8%	28,6%	26,8%
chlapci	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	16	8	18	12
procenta	29,6%	14,8%	33,3%	22,2%

Dle výsledků v tabulce je patrné, že žákům spíše dělalo problém zvyknout si na nový způsob výuky, protože s tvrzením spíše nesouhlasí. Více s ním nesouhlasí žáci ve věku 11 a 12 let.

Tabulka č. 19 – Odpovědi žáků na otázku č. 18

Při výuce s centry jsem měl/a více možností říct svůj názor				
celkem	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	30	38	26	16
procenta	27,3%	34,5%	23,6%	14,5%
dívky	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	13	23	12	8
procenta	23,2%	41,1%	21,4%	14,3%
chlapci	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	17	15	14	8
procenta	31,5%	27,8%	25,9%	14,8%

Na otázku č. 19 žáci převážně odpovídají, že měli v centrech větší možnost říct svůj názor, nejčastěji volí odpověď *spíše ano*.

Tabulka č. 20 – Odpovědi žáků na otázku č. 19

Při procvičování látky zábavnými aktivitami jsem se toho víc naučil/a				
celkem	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	40	38	25	7
procenta	36,4%	34,5%	22,7%	6,4%
dívky	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	17	24	13	2
procenta	30,4%	42,9%	23,2%	3,6%
chlapci	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	23	14	12	5
procenta	42,6%	25,9%	22,2%	9,3%

V otázce č. 19 žáci nejčastěji uvádějí odpověď *spíše ano*, čili že se toho více naučili zábavnými aktivitami. Častěji tak odpovídají starší žáci.

Tabulka č. 21 – Odpovědi žáků na otázku č. 20

Měl/a jsem strach, že se budu muset učit mnohem víc věcí				
celkem	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	28	30	33	19
procenta	25,5%	27,3%	30%	17,3%
dívky	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	13	18	19	6
procenta	23,2%	32,1%	33,9%	10,7%
chlapci	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	15	12	14	13
procenta	27,8%	22,2%	25,9%	24,1%

Dle výsledků otázky č. 20 žáci spíše neměli strach, že se budou muset učit více věcí. Odpověď *ano* je častější u žáků ve věku 11 a 12 let.

Tabulka č. 22 – Odpovědi žáků na otázku č. 21

Na druhém stupni moc nepracujeme ve skupinách				
celkem	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	43	33	25	9
procenta	39,1%	30%	22,7%	8,2%
dívky	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	22	16	13	5
procenta	39,3%	28,6%	23,2%	8,9%
chlapci	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	21	17	12	4
procenta	38,9%	31,5%	22,2%	7,4%

Žáci uvádí, že na druhém stupni příliš nepracují skupinově. Odpovědi se shodují jak celkově, tak dle pohlaví. Možnost *ne* daleko méně volí starší žáci.

Tabulka č. 23 – Odpovědi žáků na otázku č. 22

Bál/a jsem se, že se mi bez center bude hůř učit				
celkem	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	14	9	34	53
procenta	12,7%	8,2%	30,9%	48,2%
dívky	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	7	3	19	27
procenta	12,5%	5,4%	33,9%	48,2%
chlapci	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	7	6	15	26
procenta	13%	11,1%	27,8%	48,1%

Žáci se v souhrnu tolik nebáli toho, že se budou muset více učit. Skoro polovina žáků uvádí odpověď *ne*. Více se báli žáci ve věku 11 a 12 let.

Tabulka č. 24 – Odpovědi žáků na otázku č. 23

Rád/a jsem při centrech pracoval/a ve skupinách				
celkem	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	49	37	17	7
procenta	44,5%	33,6%	15,5%	6,4%
dívky	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	22	22	8	4
procenta	39,3%	39,3%	14,3%	7,1%
chlapci	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	27	15	9	3
procenta	50%	27,8%	16,7%	5,6%

Většina žáků raději pracuje ve skupinách. Žáci nejčastěji volí odpověď *ano*, dívky také *spíše ano*.

Tabulka č. 25 – Odpovědi žáků na otázku č. 24

Výuka v centrech mi připadala pestřejší a zajímavější				
celkem	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	32	42	27	9
procenta	29,1%	38,2%	24,5%	8,2%
dívky	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	18	21	13	4
procenta	32,1%	37,5%	23,2%	7,1%
chlapci	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	14	21	14	5
procenta	25,9%	38,9%	25,9%	9,3%

Dle odpovědí na otázku č. 24 žákům přijde zajímavější výuka alternativní. Daleko více přijde zajímavá žákům ve věku 14 a 15 let, kteří ve většině volili odpovědi *ano* a *spíše ano*.

Tabulka č. 26 – Odpovědi žáků na otázku č. 25

Při výuce s centry byl větší prostor k sebehodnocení				
celkem	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	26	42	27	15
procenta	23,6%	38,2%	24,5%	13,6%
dívky	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	15	22	13	6
procenta	26,8%	39,3%	23,2%	10,7%
chlapci	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	11	20	14	9
procenta	20,4%	37%	25,9%	16,7%

V otázce č. 25 žáci nejčastěji odpovídají *spíše ano*. Větší prostor k sebehodnocení více uvádějí žáci ve věku 11 a 12 let.

9. Diskuze

Podíváme-li se na odpovědi otázek, které souvisí se změnou způsobu výuky a jejím novým průběhem, výsledky jsou poměrně jednoznačné. V otázce, zda se žáci bojí přechodu na druhý stupeň se standardní výukou, jsou odpovědi ve velké většině ne a spíše ne, celkem 76 % žáků odpovědělo, že strach nemělo. Pouze 11 žáků uvedlo, že se přechodu na druhý stupeň bálo. U dívek je strach druhou nejčastější odpovědí, u chlapců až tou poslední. **Tyto výsledky vedou k vyvrácení výzkumného předpokladu, že přechod na standardní výuku vyvolává u většiny žáků obavy.** Nelze říci, že by nevyvolával stresové situace vůbec, ale jak již bylo zmíněno v teoretické části, na každého jedince taková situace působí jinak. Téměř 33 % žáků se skoro nebálo, že se jim prospěch zhorší, ale 30 % žáků se toho bálo velmi a dalších skoro 21 % žáků z toho mělo obavy. Nejčastější odpovědí je, že strach ze zhoršení prospěchu spíše nemají, ale že by ho neměli vůbec, je nejméně častá odpověď. Z výsledků je zřejmé, že u většiny žáků jistě pochybnosti a obavy panují. Ve většině výsledků měli žáci strach i z toho, že se budou muset učit mnohem více věcí než doposud. Skoro polovina žáků neměla vůbec strach z toho, že by se jim bez center špatně učilo. Většina žáků odpověděla, že z toho obavy nemají vůbec, nebo skoro ne. Ale strach z učení bez center mělo téměř 13 % žáků.

Na změnu průběhu výuky se žáci spíše těšili. Nejčastější odpovědí je, že se spíše těšili. U chlapců je druhou nejčastější odpovědí, že se na novou výuku určitě těšili, možnost, že se netěšili vůbec, zvolili pouze 4 chlapci. Proti tomu u dívek je nejméně častá odpověď, že by se těšily. Na změnu se těšilo pouze 7 dívek, naopak vůbec se netěšilo 12. V nejčastější odpovědi, že se spíše těší, se dívky i chlapci shodli. Žáci ve většině odpovídají tak, že pro ně spíše bylo obtížné zvyknout si na nový způsob výuky. Ze získaných dat je patrné, že pro chlapce bylo méně obtížné zvyknout si, než pro dívky. Výsledky ovšem nejsou tolik jednoznačné, u žádné otázky není naprostá většina odpovědí, všechny vycházejí podobně. Zvyknout si nebylo těžké pro 26 žáků a pro 27 žáků to těžké bylo.

Z výsledků je patrné, že žáci z přechodu na standardní vyučování strach neměli, ačkoli to, že 10 % žáků strach mělo, není zanedbatelné. Nedá se tedy jednoznačně říci, že by to byl pro všechny žáky bezproblémový okamžik. Žáci krátce po přechodu na standardní výuku nejčastěji uvádí, že strach spíše neměli, starší žáci uvádí, že vůbec.

Ze zhoršení prospěchu měli žáci patrně větší strach, než ze změny výuky, na kterou se poměrně těšili. Mladší žáci uvádějí daleko častěji, že se na změnu výuky těšili. **Ukázalo se, že pro většinu žáků bylo obtížné si na standardní výuku zvyknout.** Nejčastěji to tvrdí žáci krátce po přechodu na druhý stupeň, starší žáci se se změnou již vyrovnali a zřejmě jim po delší době tak drastická nepřijde.

Odpověď na otázku, jak žákům vyhovovala alternativní výuka, tedy výuka v centrech, je v nadpoloviční většině kladná. Alternativní výuka 36 % žáků rozhodně vyhovovala, 38 % žáků spíše vyhovovala. Pouze 7 % žáků vyhovuje více způsob výuky na druhém stupni. Více jak polovině žáků vyhovuje ve větší míře alternativní výuka. Až 58 % žáků uvádí, že na druhém stupni je výuka složitější. Odpovědi žáků se zde shodují, nadpoloviční většina chlapců si myslí, že je výuka mnohem těžší, u dívek je to polovina. Druhou nejčastější odpovědí je, že výuka na druhém stupni je spíše těžší, pouze jeden žák uvádí, že není náročnější, než alternativní výuka. Více jak $\frac{3}{4}$ žáků považují výuku na druhém stupni za obsáhlejší. Žáci se v odpovědích shodují, většina žáků naprosto souhlasí s tím, že standardní výuka je obsáhlejší, druhá nejčastější odpověď je, že spíše souhlasí. Že by výuka na druhém stupni byla obsáhlejší, si nemyslí 8 % žáků, pouze jedna dívka a jeden chlapec odpověděli, že výuka obsáhlejší není. **Celkově si žáci myslí, že výuka standardní se hodně liší od výuky alternativní.** 59 % chlapců uvedlo, že se liší, nejvíce dívky uvedlo, že se spíše liší. Ale ani jeden žák si nemyslí, že by byla výuka podobná.

Z výsledků je patrné, že většina žáků upřednostňuje alternativní výuku před standardní, zejména v tom smyslu, že jim více vyhovuje. **Většina starších žáků uváděla odpověď, že jim více vyhovovala alternativní výuka.** Většina žáků také souhlasí s tvrzením, že standardní výuka je obsáhlejší a složitější. Sami žáci vidí ve způsobu výuky rozdíl a nenašel se nikdo, kdo by si myslel, že by výuka nebyla rozdílná. Nejčastěji hodnotí výuku jako zásadně rozdílnou žáci vyšších ročníků.

Program Začít spolu s sebou přináší řadu specifík a odlišností od standardního průběhu výuky. Umožňuje rodičům podílet se na výuce, žákům dozvědět se v ranním kruhu náplň dne, pracovat ve smysluplných tematických celcích a dává prostor pro vlastní názor a sebehodnocení. **Žáci většinou hodnotí alternativní výuku kladně v tom, že mají větší prostor k prezentaci svého názoru.** Alternativní výuka by měla žákům umožnit prezentovat své názory, podle 27 % žáků tomu tak je, 35 % žáků uvádí, že je to spíše

pravda. Skoro 15 % žáků ale říká, že tolik možností říct svůj názor neměli. Podle žáků ve výukovém programu Začít spolu prostor pro sebehodnocení je. Nejčastěji žáci uvádí, že spíše je, poté že spíše není. Více jak polovina žáků ale uvádí, že větší prostor k sebehodnocení je. Chlapci si myslí daleko více, než dívky, že prostor k sebehodnocení nebyl. Možnost učit se jedno téma ve všech předmětech žáky dle výsledků také stoprocentně neláká. Nejčastěji odpovídají, že mají ve všech předmětech jedno téma spíše rádi, nebo spíše nerádi. V odpovědích není patrný velký rozdíl, všechny jsou zastoupeny přibližně podobným počtem odpovědí. Opačně je tomu u možnosti dozvědět se v ranním kruhu, co se bude daný den probírat. Většině žáků tato možnost vyhovuje úplně, nebo částečně. Nevyhovuje pouze necelým 5 % žáků. Více nadšené z této možnosti jsou dívky. Výuka v programu Začít spolu je typická tím, že zapojuje rodiče do výuky a umožňuje jim se na výuce podílet. Skoro polovině žáků tato možnost nevyhovuje. Z výsledků je patrné, že chlapcům ještě daleko méně než dívkám. Ovšem 10 % žáků uvedlo, že jim tato možnost vyhovovala.

Většina odlišností alternativního vzdělávacího programu Začít spolu od standardní výuky je žáky přijímána kladně. Vyhovuje jim větší prostor k sebezprezentaci, význam sebehodnocení již trochu zaostává. Příležitost učit se v předmětech jedno téma není pro žáky nejvíce lákavé, na rozdíl od příležitosti zjistit ještě před zahájením výuky, co se bude probírat. **Nejméně nadšení jsou žáci z účasti rodičů ve výuce.**

Alternativní výuka umožňuje učitelům více se věnovat žákům, větší polovina žáků uvádí, že se jim vyučující více věnoval. Že by se žákům vyučující věnoval více ve standardní výuce, si myslí pouze 9 žáků. Zvláštní zde byla shoda, stejný počet žáků má dojem, že se jim vyučující věnoval mnohem více, jako že se jim věnoval o trochu méně. U chlapců je toto nejčastější volba odpovědi, u dívek je to spíše ano. Z odpovědí plyne, že je kontakt učitele s žáky větší při alternativním způsobu výuky. Žáci se shodují na tom, že raději pracovali ve skupinách, což více dělali v alternativní výuce. Ve skupinách rádo pracuje 45 % žáků. Pozoruhodné je, že raději ve skupině pracují chlapci než dívky, u kterých byla odpověď ano a spíše ano vyvážená. Pouze 6 % žáků pracuje raději samostatně. Pro přesnost odpovědí byla otázka položena ještě jiným způsobem a data jsou téměř shodná. **Více jak polovina žáků uvádí, že samostatná práce není lepší než práce ve skupinách.** S tím souvisí i otázka, na kolik se ve standardní výuce pracuje skupinově. Většina žáků tvrdí, že ne a v odpovědích je shoda. Pouze minimum žáků uvádí, že nyní

pracují ve skupinách více. Jedním z principů alternativní výuky je, že žáci pracují ve skupinách a díky vlastním poznatkům si lépe osvojí a pochopí učivo. Dotazovaní žáci ale nejčastěji uvádí, že tomu tak spíše není. Druhou nejčastější odpovědí je spíše ano, což svědčí o tom, že v této otázce odpověď není až tak jednoznačná. Nelze tedy říct, zda je pro žáky skupinová práce lepší, či ne.

Celkově vychází, že **žáci raději pracovali ve skupinách**, ve kterých se při standardní výuce tolik nepracuje. Nevýhodou skupinové práce pro ně je, že při ní učivo tolik nepochopí.

Výuka v centrech připadala pestřejší a zajímavější většině dotazovaných žáků. Žáci se v odpovědích opět shodovali. Nejčastější odpovědí bylo spíše ano a následně ano. Že by výuka nebyla pestrá a zajímavá uvádí 9 žáků. Práce v centrech přijde nudná 5 žákům, nadměrná většina ji označuje jako nennudnou. Odpovědi dívek a chlapců jsou vyrovnané. Standardní výuku za zábavnou považuje menšina žáků. U chlapců je odpověď, že není zábavná vůbec, nejméně častou odpovědí, je pro ně jen spíše nezábavná. Dívky ji za zábavnou nepovažují skoro vůbec. **Téměř všechny žáky bavily zábavné aktivity v centrech.** Centra jako zábavná označuje 98 žáků, jejich aktivity přišly více nezábavné 12 žákům. Žáci uvádějí, že se toho více a lépe naučili při procvičování zábavnými aktivitami, které probíhají především v alternativní výuce. Pouze 7 žáků se toho při zábavných aktivitách naučí méně. Odpovědi jsou zde převážně kladné.

Na základě zjištěných faktů lze říci, že za zajímavou a pestrou výuku považují žáci výuku alternativní, která jim nepřišla nudná, na rozdíl od standardní výuky, kterou moc za zábavnou nepovažují. Žáky bavily zejména aktivity v centrech a lépe se jim jejich prostřednictvím učilo.

Limitem práce je to, že použitý typ výzkumu určí výsledek pouze na tomto druhu školy. Pro hlubší zkoumání by bylo do budoucna zajímavé najít školu, která na druhém stupni nemá žádné speciální zaměření, ani rozšířenou výuku volitelných předmětů. Pro získání většího počtu respondentů by bylo možné zahrnout do zkoumání i jiné alternativní styly výuky, než je alternativní směr Začít spolu. Dále by bylo zajímavé toto zkoumání rozšířit o porovnání pocitů žáků z alternativních základních škol a standardních základních škol.

Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala tématem, které doposud nebylo příliš řešeno, při studiu odborné literatury se ukázalo, že toho o něm nebylo ani moc napsáno. Snažila jsem se přiblížit charakteristiku obou způsobů výuky, standardní i alternativní, konkrétně programu Začít spolu, a přiblížit jejich znaky. Začala jsem vývojem alternativních škol ve světě, následně vývojem alternativních škol v ČR, jak vznikaly ze škol standardních a zahrnula jsem i srovnání charakteristických znaků obou způsobů výuky. Dále bylo přiblíženo období přechodu z prvního stupně na druhý stupeň základní školy a s tím spojený psychický vývoj žáků v tomto období.

V praktické části práce se předpokládá, že žáci mohou mít strach z přechodu z alternativní výuky na výuku standardní, nepotvrdily. Žáci ze změny výuky nemají takový strach, jak bylo očekáváno. Lze konstatovat, že žáci se daleko více báli zhoršení svého prospěchu a náročnosti studia po přechodu na standardní výuku. Při porovnání odpovědí starších a mladších žáků vzdělávaných standardně lze říci, že se jejich odpovědi zásadně nelišily a časový odstup po přechodu na standardní výuku neměl na jejich odpovědi tak velký vliv. Potvrdila se fakta nalezená v literatuře, například že se žáci mohou na změnu výuky i těšit. Nelze ale s jistotou tvrdit, že přechod na standardní výuku nemá na psychiku žáků negativní vliv, protože jejich odpovědi nebyly většinou jednoznačné a ukázalo se, že zvyknout si na odlišný způsob výuky není tak snadné. Je tedy dále možné pochybovat o tom, zda jsou tyto změny způsobu vyučování pro žáky základních škol vhodné.

Limity práce mají na její výsledky také vliv. Největším problémem bylo nalézt školu, která by striktně oddělovala alternativní výuku na prvním stupni od standardní výuky na druhém stupni. Nalezené školy uplatňují na druhém stupni do jisté míry rozdílný způsob výuky, než který je používán na typických standardních školách. Zejména nabízejí rozšířenou výuku některých předmětů, což na standardních školách nebývá.

Pro další zkoumání by bylo zajímavé pokusit se najít takovou základní školu, která striktně odděluje alternativní a standardní výuku, nebo provést výzkum na škole klasické a na škole alternativní, se snahou zjistit, jak vnímají přechod na druhý stupeň žáci těchto dvou různých pojetí výuky.

Seznam použité literatury

DOLENSKÝ, R. *Výroční zpráva školní rok 2015/2016* [online]. Plzeň, 2016 [cit. 2016-12-12]. Dostupné z: <http://www.zs1plzen.cz/Files/zs1/Dokumenty/1ZSPlzenVZ15-16.pdf>

GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: HANEX, 1998. ISBN 80-85783-24-X.

HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1424-8.

HOSKOVCOVÁ, S. Self-efficacy: důvěra dítěte ve vlastní schopnosti. *Psychologie dnes*. Praha: Portál, 2005, roč. 11, č. 7-8., s. 35-37. ISSN 1212-9607.

HOSKOVCOVÁ, S., KREJČOVÁ, L. Tranzitorní momenty v životě dítěte. In: KREJČOVÁ, L., MERTIN, V. *Škola jako místo setkávání aneb Učení je zábavné a inspirativní v každém věku. Sborník příspěvků z konference konané 15. dubna 2016*. Praha: Filozofická fakulta UK Praha, 2016, s. 19-27. ISBN 978-80-7308-643-5.

JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. rozš. vyd. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-43-5.

JŮVA, V. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.

KINDLOVÁ, J. *Výroční zpráva 2015/2016* [online]. Praha, 2016 [cit. 2016-11-12]. Dostupné z: <http://www.zspetriny.cz/soubor-vz-2015-2016-332-.pdf>

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J.. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-906-4.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-568-4.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.

NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.

PECHÁČKOVÁ, Y., VÁCLAVÍK V. *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-501-1.

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. aktual.vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, J., MAREŠ J., WALTEROVÁ E. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. 1. vyd. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3.

RYMEŠOVÁ, J. *Škola bez tajemství (aneb Co by rodiče měli vědět o škole)*. 1.vyd. Praha: Kvarta, 1993. ISBN 80-85570-32-7.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-802-6207-726.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

SPIPKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

Step by Step ČR, o.s. . *Historie programu*. [online]. 2011 [cit. 2017-01-20]. Dostupné z: <http://www.sbscr.cz/old/indexcbb1.html?t=1&c=23>

SVOBODOVÁ, J. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-19-2.

SVOBODOVÁ, J. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: zdroje inspirace pro učitele*. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-93-0.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0629-2.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

Seznam tabulek

- Tabulka č. 1** – Věk a četnost respondentů
- Tabulka č. 2** – Odpovědi žáků na otázku č. 1
- Tabulka č. 3** – Odpovědi žáků na otázku č. 2
- Tabulka č. 4** – Odpovědi žáků na otázku č. 3
- Tabulka č. 5** – Odpovědi žáků na otázku č. 4
- Tabulka č. 6** – Odpovědi žáků na otázku č. 5
- Tabulka č. 7** – Odpovědi žáků na otázku č. 6
- Tabulka č. 8** – Odpovědi žáků na otázku č. 7
- Tabulka č. 9** – Odpovědi žáků na otázku č. 8
- Tabulka č. 10** – Odpovědi žáků na otázku č. 9
- Tabulka č. 11** – Odpovědi žáků na otázku č. 10
- Tabulka č. 12** – Odpovědi žáků na otázku č. 11
- Tabulka č. 13** – Odpovědi žáků na otázku č. 12
- Tabulka č. 14** – Odpovědi žáků na otázku č. 13
- Tabulka č. 15** – Odpovědi žáků na otázku č. 14
- Tabulka č. 16** – Odpovědi žáků na otázku č. 15
- Tabulka č. 17** – Odpovědi žáků na otázku č. 16
- Tabulka č. 18** – Odpovědi žáků na otázku č. 17
- Tabulka č. 19** – Odpovědi žáků na otázku č. 18
- Tabulka č. 20** – Odpovědi žáků na otázku č. 19
- Tabulka č. 21** – Odpovědi žáků na otázku č. 20
- Tabulka č. 22** – Odpovědi žáků na otázku č. 21
- Tabulka č. 23** – Odpovědi žáků na otázku č. 22
- Tabulka č. 24** – Odpovědi žáků na otázku č. 23
- Tabulka č. 25** – Odpovědi žáků na otázku č. 24
- Tabulka č. 26** – Odpovědi žáků na otázku č. 25

Přílohy

Příloha A - Dotazník

Dotazník na přechod z výuky s centry na tradiční výuku bez center				
<i>Tímto dotazníkem bychom rádi zjistili, jak žáci vnímají změnu ve způsobu výuky po přechodu z jednoho stupně školy na druhý. Výsledky tvého testu budou naprosto anonymní a nebudou nikomu sděleny, použijeme je, abychom si vytvořili přehled o žácích tvého věku.</i>				
Dnešní datum:		Název ZŠ:		
Pohlaví: muž / žena		Věk:		
Jsem žák, který se na prvním stupni učil v centrech		ANO	NE	
<i>U každé otázky udělej křížek do příslušného okénka</i>	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Když jsem přecházel/a na druhý stupeň, měl/a jsem strach				
Pracovat v centrech bylo nudné				
Těšil/a jsem se na změnu průběhu výuky				
Měl/a jsem rád/a, když jsme se učili ve všech předmětech jedno téma				
Vyhovovala mi více výuka s centry				
Bylo fajn, když jsem se ráno dozvěděl/a, co budeme ve výuce dělat				
Bál/a jsem se, že výuka bude jiná a těžší a zhorší se mi známky				
Při výuce v centrech se nám učitel/ka více věnoval/a				
Výuka na druhém stupni se hodně liší od výuky s centry				
Výuka na druhém stupni je delší a obsáhlejší				
Při práci ve skupinách jsem lépe pochopil/a učivo				
Výuka na druhém stupni je zábavnější				
Učivo na druhém stupni je náročnější, než bylo při výuce s centry				
Bylo zábavné, když jsme měli v centrech různé aktivity				
Měl/a jsem rád/a, když ve výuce byli zapojeni i rodiče				
Samostatná práce je lepší než ve skupinách				
Nebylo pro mě obtížné zvyknout si na nový způsob výuky				
Při výuce s centry jsem měl/a více možností říct svůj názor				
Při procvičování látky zábavnými aktivitami jsem se toho víc naučil/a				
Měl/a jsem strach, že se budu muset učit mnohem víc věcí				
Na druhém stupni moc nepracujeme ve skupinách				
Bál/a jsem se, že se mi bez center bude hůř učit				
Rád/a jsem při centrech pracoval/a ve skupinách				
Výuka v centrech mi připadala pestřejší a zajímavější				
Při výuce s centry byl větší prostor k sebehodnocení				