

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**MAGISTERSKÉ**

**KOMBINOVANÉ STUDIUM**

**2013 – 2015**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Vladimíra Vyšínová**

**Problematika přechodu žáků z prvního na druhý stupeň  
základní školy**

Praha 2015

Vedoucí práce:  
Doc. PhDr. Jiří DVOŘÁČEK, CSc.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**MASTER COMBINED STUDIES**

**2013 – 2015**

**DIPLOMA THESIS**

**Vladimíra Vyšínová**

**The issue of transfer of pupils from first to second stage at  
Primary School**

**Prague 2015**

**The Bachelor Thesis Work Supervisor:  
Doc. PhDr. Jiří DVOŘÁČEK, CSc.**

### **Prohlášení**

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 26.1.2015

Vladimíra Vyšínová

## **Poděkování**

Děkuji Doc. PhDr. Jiřímu Dvořáčkovi, CSc., za odbornou konzultaci, metodickou pomoc, cenné rady, podněty a připomínky při zpracování mé práce. Velké poděkování patří také mé rodině za nekonečnou trpělivost při mém studiu.

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá problematikou přechodu žáků z prvního na stupeň druhý základní školy. Teoretická část je věnována vzniku základního školství v českých zemích od jejich počátku až do roku 1989. Popisuje reformy Marie Terezie a školství ve druhé polovině 19. století, stručně také charakterizuje základní rozdělení protektorátních škol a základní školství od roku 1945 do roku 1989. Podrobněji vystihuje základní školství v České republice po roce 1989 až po současnost. Charakterizuje také mladší a střední školní věk a celkový pohled na poslední ročníky prvního stupně. Praktická část je věnována studii pomocí pozorování, rozhovorů a dotazníkové metody pro rodiče a pedagogy prvního stupně.

## **Klíčové pojmy:**

Historie základního školství, mladší školní věk, osobnost pedagoga, poznávací procesy, psychický vývoj dítěte, rámcový vzdělávací program, reformy Marie Terezie, socializace dítěte, střední školní věk, školství po roce 1989, školství za Protektorátu.

## **Annotation**

This thesis deals with the transfer of pupils from first to second grade elementary school. The theoretical part is devoted to the formation of basic education in the Czech lands from their inception until 1989. It describes the reforms of Maria Theresa and education in the second half of the 19th century, also briefly describes the basic division Protectorate schools and elementary schools from 1945 to 1989. More specifically describes basic education in the Czech Republic after 1989 to the present. It also describes the young and middle school age and overall view of the last year of the first degree. The practical part is devoted to the study through observation, interviews and questionnaire methods for parents and educators of First Instance.

## **Key words**

A history of education, school age, personality of the teacher, cognitive processes, psychological child development, educational program, reforms of Maria Theresa, child socialization, middle school age education after 1989, Education for the Protectorate.

## OBSAH

ÚVOD .....	9
TEORETICKÁ ČÁST .....	10
<b>1 VZNIK ZÁKLADNÍHO ŠKOLSTVÍ V ČESKÝCH ZEMÍCH OD JEJICH POČÁTKU AŽ DO ROKU 1989 .....</b>	<b>10</b>
1.1 Reformy Marie Terezie .....	11
1.2 Reforma lidového školství ve druhé polovině 19. století.....	14
1.3 Základní školství v letech 1918 – 1939.....	15
1.4 Základní školství ČSR od roku 1945 až do roku 1989 .....	20
<b>2 ZÁKLADNÍ ŠKOLSTVÍ V ČESKÉ REPUBLICE PO ROCE 1989 AŽ PO SOUČASNOST .....</b>	<b>23</b>
<b>3 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK A JEHO CHARAKTERISTIKA .....</b>	<b>28</b>
3.1 Psychický vývoj dítěte.....	28
3.2 Socializace dítěte mladšího školního věku.....	31
<b>4 STŘEDNÍ ŠKOLNÍ VĚK A JEHO CHARAKTERISTIKA .....</b>	<b>33</b>
<b>5 CELKOVÝ POHLED NA ČTVRTÝ A PÁTÝ ROČNÍK ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....</b>	<b>37</b>
5.1 Čtvrtý ročník.....	37
5.2 Pátý ročník.....	37
<b>6 PEDAGOG .....</b>	<b>39</b>
6.1 Osobnost pedagoga.....	39
<b>7 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....</b>	<b>48</b>
7.1 Hlavní principy RVP ZV.....	48
7.2 Cíle základního vzdělávání .....	49
<b>8 PRŮZKUM .....</b>	<b>55</b>
8.1 Cíl průzkumu .....	55
8.2 Metoda průzkumu.....	55
8.3 Průběh průzkumu.....	56

<b>9</b>	<b>ROZBOR PRŮZKUMNÉHO MATERIÁLU .....</b>	<b>58</b>
9.1	Dotazník č. 1 – rodiče.....	58
9.2	Dotazník č. 2 – pro pedagogy.....	79
9.2	Shrnutí dotazníkové části .....	92
9.3	Shrnutí pozorování .....	93
9.4	Shrnutí rozhovorů.....	94
<b>10</b>	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>96</b>
<b>11</b>	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>98</b>
<b>12</b>	<b>SEZNAM TABULEK A GRAFŮ .....</b>	<b>100</b>
<b>13</b>	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>102</b>



## ÚVOD

Tématem této diplomové práce je problematika přechodu žáků z prvního na druhý stupeň základní školy. Přechod žáků na druhý stupeň základní školy, je pro ně dalším důležitým sociálním krokem. Žák se dostává do nového sociálního prostředí a získává novou sociální roli. Do této sociální role se dostává díky dosažení určitého věku a odpovídající vývojové úrovni. Přechod žáků na druhý stupeň představuje další zásadní změnu v jejich životě, je kladen vyšší důraz na samostatnost a na plnění povinností.

Cílem této diplomové práce je zamyšlení se nad možností pomoci žákům co nejvíce ulehčit přechod z prvního na druhý stupeň základní školy. Koncem prvního stupně, tedy čtvrtý a pátý ročník by měl žáky připravit na tento přechod, ulehčit jim přestup a snažit se o co nejschůdnější přestup.

Teoretická část obsahuje vznik základního školství v českých zemích od jejich počátku až po současnou dobu, psychologické zvláštnosti žáků v mladším školním věku a na Rámcový vzdělávací program základního školství v České republice. Praktická část je zaměřena na výsledky průzkumu mezi rodiči žáků šestých tříd základní školy a na pedagogy vyučující na druhém stupni základní školy. Dále je zaměřena na pozorování žáků šestých tříd v měsíci září a na rozhovory s nimi.

Stále ale platí, že pro dítě je nejdůležitější rodinné prostředí, ve kterém vyrůstá. Rodinné prostředí dítěti zajišťuje určitou socializaci, materiální a citovou jistotu. V poslední době, ale není vůbec jednoduché vychovávat a věnovat se dětem. Rodiče tráví většinu dne v zaměstnání a i důchodový věk prarodičů se posunul, takže ve výchově vnoučat většinou nemohou rodičům pomoci. Rodina řeší tento problém často různými odpoledními mimoškolními aktivitami dětí, ale je nutné dbát na to, aby dítě nebylo zbytečně moc přetíženo. Vzhledem k těmto faktům, nabývá škola a její pedagogové na ještě větší důležitosti k plynulému přechodu žáků na vyšší stupeň základní školy.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 VZNIK ZÁKLADNÍHO ŠKOLSTVÍ V ČESKÝCH ZEMÍCH OD JEJICH POČÁTKU AŽ DO ROKU 1989

Školství v českých zemích má značně dlouhou tradici. První školy začaly vznikat na počátku existence českého státu zhruba kolem 10. století. První školy zakládala církev a to školy klášterní a katedrální. Tyto školy měly za úkol připravit další mladé církevní adepty, tedy pouze chlapce, dívky se v tomto období nevzdělávaly. Kolem 13. století začaly vznikat školy městske, které měly za úkol připravit úředníky městske správy. Tyto školy zakládala a financovala jednotlivá města. Po vzniku univerzity roku 1348 měly tyto školy formu přípravek na univerzitní studium. Později se zakládaly školy bratrské a jezuitské, které se udržely až do 17. století. S rozvojem řemesel vznikaly i školy cechovní.<sup>1</sup>

Zpočátku, v katolickém konfesním státě, jakým český stát od vydání českého a moravského obnoveného zřízení zemského v letech 1627 a 1628 byl, šlo zejména o instituce katolické církve, které takové školy zakládaly. Jednalo se o kláštery, biskupství či jiné součásti katolické církve. Trpěna byla některá soukromá vyučovací zařízení židovská. Od vydání tolerančního patentu 1781 a tolerančních ediktů pro židy z roku 1782 zakládaly své školy na území českých zemí také evangelické církve augsburského vyznání, evangelická církev helvétského vyznání a náboženské obce židovské.<sup>2</sup>

V Čechách byla založena nejstarší škola v Budči, kde byl vychováván a vzděláván i svatý Václav. V klášterních neboli latinských školách byla hlavní výukou latinská řeč a humanitní obory. Zde byli vzděláváni chlapci. V ženských kláštorech byly vychovávány dívky jako jeptišky. Toto byla však jen malá část obyvatelstva, která se nějakým způsobem vzdělávala, nicméně většina lidí vyrůstala ve velké ngramotnosti.

---

<sup>1</sup> VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. s. 69. Praha: Grada Publishing, a. s. 2007. ISBN 978-80-247-1734-0

<sup>2</sup> HORÁK, Z. *Círky a české školství*. s. 21. Praha: Grada Publishing, a. s. 2011. ISBN 978-80-247-3623-5

Stav škol na venkově v 16. a 17. století byl velmi zoufalý. Většina učitelů byla málo schopných a jejich životní stav lze přirovnat k velmi chudým lidem. Nuzný školní žold dostával učitel nepravidelně. Naturální příjem byl z kostelnické činnosti nebo z hraní na muzice. Škola byla pouze chatrč, kde přespával i obecní pastýř. Mnohé obce měly školy vandrovní. Byla to škola, která se stěhovala ode dvora ke dvoru a s ní i učitel, který vandroval zároveň se školou. Na těchto školách se učilo hlavně v zimním období, protože od jara do podzimu se muselo pracovat na polích. Děti chodily do školy pouze, když je rodiče pustili a to jen, když pro ně neměli žádnou práci. Systém ve výuce nebyl žádný, děti se musely učit z paměti celé texty, kterým velmi často ani nerozuměly.<sup>3</sup>

Bratrské školy dbaly na vzdělanost, ale také na velmi přísnou výchovu. Tuto školu a mnohé další absolvoval i Jan Amos Komenský. Za svého pobytu a studiu na univerzitách si připravoval materiál na zlepšení výuky na školách. Ve Fulneku byl ředitelem Bratrské školy, kde se vzdělávaly děti do 16 let. Zde mohl Komenský uplatnit své metody výuky, které sepsal do knihy s názvem *Velká didaktika*. Jeho působení ve Fulneku však netrvalo dlouho dobu, protože po porážce na Bílé hoře byl nucen se ukrývat a později odešel do zahraničí. Komenský v pozdější době napsal ještě mnoho knih zabývajících se školskými metodami a didaktikou, v celém světě je to dodnes uznávané dílo.

## 1.1 Reformy Marie Terezie

Podstatné změny nastaly ve druhé polovině 18. století. Především se školských problémů ujal stát a za druhé byla zavedena **všeobecná vzdělávací povinnost pro děti poddaných a byly pro ně zřízeny zvláštní školy**. Školy, které už byly předtím, byly reformovány. Všechny tyto změny viděla císařovna hlavně po stránce ekonomické. Pod vlivem pronikajícího osvícenectví se i školství stalo součástí balíku zásadních politických reforem.

Pro děti poddaných byly zřízeny zvláštní typy škol, z nichž některé poskytovaly takové vzdělání, že z nich bylo možno přestoupit na gymnázium nebo na jiné typy vyšších škol. Byl dán základ dnešní třístupňové školské soustavě.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Hamelika. *Z historie školství*. [online]. 04. 07. 2013. [cit. 2014-10-21]. Dostupné z: <http://www.hamelika.cz/ostatni/SKOLSTVI.htm>

<sup>4</sup> VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. s. 69. Praha: Grada Publishing, a. s. 2007. ISBN 978-80-247-1734-0

Organizace rakouského elementárního školství byla uložena zaháňskému opatovi Ignazi von Felbigerovi, kterého Marie Terezie pozvala do Vídně jako uznávaného reformátora pruského a slezského školství. Krátce poté opat vypracoval návrh, který byl uznán a 6. 12. 1774 byl vydán jako zákon pod názvem **Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in den sämtlichen k.k. Erbländer** (Všeobecný školní řád pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech císařsko-královských dědičných zemích). Tímto školním řádem byly zřízeny tři druhy škol: **triviální, hlavní a normální.**

#### **Triviální:**

- 1 – 2 třídy.
- Většinou na faře.
- Učili se: čtení, psaní, počítání, náboženství, základy hospodaření a průmyslu.

#### **Hlavní:**

- 3 třídy.
- V krajském městě.
- Stejný obsah vzdělání jako ve škole triviální, navíc základy reálií, latiny, sloh, kreslení, geometrie.

#### **Normální:**

- 4 třídní + preparanda.
- Zemské město.
- Stejně vzdělávání jako na škole hlavní, ale v širším rozsahu.

Školy triviální byly zřizovány při farách, ale i v dalších obcích jako školy filiální. Obsah vzdělávání tvořilo trivium, základy hospodářství, ve městech znalosti potřebné pro průmysl. Děvčata se navíc měla učit šít a plést. Vyučovacím jazykem byl mateřský jazyk, v některých oblastech se zaváděla němčina.

Školy hlavní byly zřizovány v krajských městech. Vzdělávání bylo rozšířeno o základy reálií a latiny, slohu, kreslení, geometrii. Školy měly připravit děti pro práci v zemědělství a řemeslech nebo pro vojenskou službu. Vyučovacím jazykem v první třídě

byl rodný jazyk, ve druhé třídě bylo částečně vyučováno v němčině a ve třetí třídě se vyučovalo pouze německým jazykem.

Normální školy byly zřizovány v zemských městech (v každé zemi jedna). Vyučování probíhalo jako ve škole hlavní, ale v rozšířené osnově. Zpravidla v těchto školách probíhala příprava na další studium a v posledním ročníku byl kladen důraz na přípravu pro praktický život. Při školách normálních a hlavních byly zřizovány tzv. preparandy což byly přípravky pro budoucí učitele škol triviálních a hlavních. Úroveň vzdělávání nebyla nijak vysoká, šlo hlavně o upevňování učiva z normální nebo hlavní školy a o výklad pedagogiky a didaktiky. Náklady na školy triviální měla nést obec a šlechta, na školy hlavní stát. Dozorcem nad školami triviálními byl vikář nebo děkan, který byl povinen podávat zprávy zemské studijní komisi.

Marie Terezie konala všechny kroky k tomu, aby reforma školství byla uvedena v život. V prvních letech ještě nebyl dostatek světských učitelů tedy absolventů preparand, bylo poskytováno kněžím mnoho výhod, 6 let po vydání zákona tedy v roce 1780 bylo v Čechách už 12 hlavních škol, 17 dívčích škol a 1 891 škol triviálních. Normální škola byla v Praze otevřena v roce 1775. V roce 1790 je uváděno 20 hlavních škol, 2 168 triviálních a několik dalších typů městských a židovských škol, v nichž se vyučovalo celkem 142 000 žáků z celkového počtu 239 000 dětí školou povinných.

Elementární školství z roku 1774 zůstalo v platnost až do roku 1869. Reformami Marie Terezie a jejího syna Josefa II. byly v poslední třetině 18. století položena základy všeobecného lidového vzdělávání a významně dosud existující školství. K realizaci reformy přispělo zavedení státního dozoru nad školstvím a uplatňování sankcí vůči rodičům, kteří své děti do školy neposílali. Centralistické záměry státu ve školských otázkách byly z historického hlediska velkým přínosem. Ne všemi národnostmi patřící do celku Rakouska však byly přijímány s pochopením, snaha o jednotnou organizaci školství bez ohledu na národnostní specifika narážela v některých oblastech na odpor národnostně uvědomělých vrstev. V Čechách se odpor proti centralizaci a germanizaci v oblasti školství stal součástí národního obrození.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup>VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. s. 70-72. Praha: Grada Publishing, a. s. 2007. ISBN 978-80-247-1734-0

## 1.2 Reforma lidového školství ve druhé polovině 19. století

Revoluce roku 1848 ukončila feudální etapu Rakouska. Školství se začalo vyvíjet pod dozorem nově zřízeného ministerstva kultu a vyučování, které bylo zřízeno v březnu 1848. Nové podmínky pro rozvoj školství nastaly po zrušení absolutismu a po vydání prosincové ústavy roku 1867.

V lednu roku 1868 byl vydán říšský zákon, který stanovil základní pravidla o postavení školy k církvi. Církev i nadále směla řídit a organizovat náboženství, směla zřizovat soukromé školy pro děti příslušného vyznání. Jako světské orgány školské správy byly založeny místní, okresní a zemské školní rady. Základní školský zákon, upravující elementární školství v Rakousku, byl vydán 14. května 1869. Zákon zavedl školu obecnou a měšťanskou, stanovil osmiletou školní povinnost, významně rozšířil obsah vzdělání.

Školy obecné se podle zákona dělily na obyčejné školy obecné a na školy měšťanské. Úkolem obyčejné školy obecné bylo vychovávat děti v mravnosti a zbožnosti a rozvíjet jejich poznání, které bylo základem dalšího vzdělávání. Byly veřejné a soukromé. Zřizoval je stát, zem nebo obec. Vzdělávání tvořilo náboženství, jazyk, počty, reálie, psaní, nauka o formách geometrických, zpěv a tělocvik. Děvčata se ještě vzdělávala v ručních pracích a domácím hospodářství. V továrních školách nakazoval zákon vyučovat 12 hodin týdně.

Úkolem měšťanských škol bylo poskytnout dětem vyšší vzdělání než školy obyčejné. Vyučovalo se na nich náboženství, jazyk a písemnosti, zeměpis, dějepis, přírodopis, přírodozpyt, aritmetika, geometrie, vedení knih, kreslení od ruky a kreslení geometrické, krasopis, zpěv a tělocvik. Na neněmeckých měšťanských školách mělo být navíc vyučováno v němčině. Měšťanská škola byla buď osmiletá nebo tříletá, která navazovala na pátý ročník školy obecné. Povinnost začala dokončeným šestým rokem života a končila dokončeným čtrnáctým rokem života.

Na stávající zákon byl vydán Řád školní a vyučovací pro obyčejné školy obecné. Tento řád stanovil základní pravidla chování dětí ve škole, povinnosti dětí a učitelů a zákaz tělesných trestů. Důležité bylo zavedení povinné školní docházky, které vedlo ke zvýšení úrovně obecného vzdělání. Od roku 1869 existoval v Rakousku – Uhersku, potažmo tedy i u nás, dvojkolejný školský systém. Střední školy existovaly v omezeném počtu a platilo

se na nich školné, což způsobilo, že děti nemajetných rodičů nemohly dále studovat. Tento školský systém s menšími úpravami existoval až do roku 1948.<sup>6</sup>

### 1.3 Základní školství v letech 1918 – 1939

Po vzniku ČSR zůstaly v platnosti školské zákony z období Rakouska – Uherska. Drobné úpravy byly provedeny ministerskými nařízeními, později školským zákonem označovaným jako „malý“ v roce 1922. Tento zákon zavedl povinnou osmiletou docházku na celém území ČSR. Zrušil novelu z roku 1883, tím tedy i úlevy ve školní docházce, dále zavedl dva nové učební předměty – občanskou nauku a výchovu a ruční práce pro chlapce, obnovil výuku tělocviku pro dívky. Postupné snižování žáků ve třídě na jednoho učitele na 60, dříve 80. Roku 1919 byl zrušen celibát učitelek a byl vydán zákon o menšinových školách.

Na začátku třicátých let bylo 10 372 obecných škol. Z toho bylo nejvíce dvoutřídních a jednotřídních hlavně na vesnicích. Ve městech byly obecné školy pětitřídní, na které navazovaly školy měšťanské nebo nižší střední školy. Většina měšťanských škol byla na území Čech, na Slovensku byly tyto školy jen výjimečně. Velký význam pro zvětšení počtu měšťanských škol a tím i zvýšení úrovně vzdělání, měl zákon o újezdních měšťanských školách, který byl vydán roku 1935. Úkolem byla dostupnost pro všechny děti. Politickou situací bylo způsobeno to, že byl realizován pouze omezeně.

Celé dvacetiletí první republiky je vyplněno intenzivním úsilím o provedení školské reformy. V tzv. základním školství existovaly problémy organizace a metod vzdělávání, jejichž řešení se jevílo jako nezbytné pro překonání stále přežívajícího herbartismu. Šlo o školu vytvářející podmínky pro svobodný rozvoj žákovy osobnosti a tento vývoj podporující. Ideové zdroje této reformní pedagogiky pocházely jednak z domácích zdrojů (J. A. Komenský, K. S. Amerling, G. A. Lindner), ale i ze zdrojů světových (J. J. Rousseau, L. N. Tolstoj a další). Pro školské reformy základního školství byli hlavně učitelé. Byli to jednak jednotlivci, ale i členové různých školských organizací. V prostředí základního školství sehrály mimořádnou reformní úlohu tzv. pokusné školy 20. let a tzv. příhodovská reforma.

---

<sup>6</sup> VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. s. 72-75. Praha: Grada Publishing, a. s. 2007. ISBN 978-80-247-1734-0

Pokusné školy hodlaly v praxi prověřit zásady světové reformní pedagogiky a zároveň v duchu Deweyovy myšlenky o škole jako zárodku společnosti, ale i v duchu tradice Komenského a školy národního obrození přispět k reformě společnosti. Přes velkou snahu reformátorů, nebyly jejich snahy hodnoceny kladně. Chyběla podpora teoretiků a veřejnosti, proto došlo k pomalému zániku těchto snah.

Nejpozoruhodnějším jevem ve školství první republiky byla tzv. příhodovská reforma, která nese jméno po svém zakladateli docentu Filosofické fakulty Univerzity Karlovy Dr. Václavu Příhodovi. Náměty na reformu získal na svém studijním pobytu v USA. Prostřednictvím Školy vysokých studií pedagogických, svépomocné instituce pro další vzdělávání učitelů z praxe, kde vyučoval, se dostal do čela nejen vzděláníchtivého, ale i iniciativního učitelstva, které hodlalo pokračovat v úsilí o školskou reformu. Podstatou Příhodových záměrů byly dvě reformy:

- Reforma vnější.
- Reforma vnitřní.

**Reforma vnější** – Příhoda kritizoval stávající školský systém, který neumožňuje stejné podmínky pro vzdělání všem dětem. Upozorňoval a přesvědčoval, že systém naráží na společenskou stratifikaci, neracionálnost a neekonomičnost. Stávající systém chtěl nahradit modelem *jednotné vnitřně diferenciované školy*. Obecná škola měla tvořit její 1. stupeň, 2. stupeň měl být tvořen modifikací stávající školy měšťanské a nižších stupňů škol středních, 3. stupeň měl vzniknout sjednocením dvou vyšších stupňů stávajících středních škol. Takto vytvořenou školou měly projít všechny děti, ne však stejnými vzdělávacími programy. Docent Příhoda doporučoval v rámci této jednotné školy *diferenciované vzdělávací programy*. Těžištěm diferenciacie měl být 2. stupeň, který měl být stupněm poznávacím a orientačním. Do větví měly být děti řazeni podle inteligenčních testů, vysvědčení z předešlých ročníků a posudku učitelů z předchozích let. Toto zařazení nebylo definitivní, dětem měl být umožněn přechod z větve do větve v případě nesprávného zařazení.

**Reforma vnitřní** – zaváděla mnoho organizačních opatření v rámci vyučování (daltonský plán, individualizované vyučování, samoučení, skupinové vyučování, snížení počtu současně probíraných učebních předmětů, postup žáků po předmětech, ne po ročnících, opakování jen toho předmětu, v němž školní časopis, žák neuspěl),



metody (problémová, projektová), způsoby hodnocení (didaktické testy, klasifikace), v oblasti výchovy doporučovala řadu společenských aktivit, které měly děti připravit na občanský život a zároveň kompenzovat převážně individualistický způsob učení (žákovské kluby, školní časopis, žákovská shromáždění, školní samospráva a další).

Dobrou propagandou se podařilo získat pro reformu mnoho učitelů a tři po sobě jdoucí ministry školství. Stále se měnící politické klima však způsobilo, že reformní návrh, ověřovaný od školního roku 1929/1930, se podstatně lišil od návrhu docenta Příhody. Realizovala se pouze myšlenka o sblížení školy měšťanské a střední, vytvoření podmínek pro přestup ze školy měšťanské na školu střední. Z rozhodnutí ministerstva v roce 1933 došlo k úpravám učebních plánů měšťanské školy. Zároveň bylo umožněno absolventům 4. ročníku měšťanské školy, tzv. jednoletého učebního kurzu, přestoupit do 5. ročníku střední školy po vykonání zkoušky z jazyků a algebry. Je zřejmé, že příčinou neúspěchu reformy nebyla válka, jak je často uváděno, ale předsudky a taktické chyby. Výsledkem bylo, že školský systém zůstal ve srovnání Rakouska – Uherska bez podstatnější změny.<sup>7</sup>

### **Základní rozdělení protektorátních škol**

Od prvních dnů okupace se nacisté intenzivně zajímali o české i německé školství v protektorátu. V rámci školství českého si vytkli prvořadý a základní cíl: provádět v souladu s realizací celkové germanizace postupnou likvidaci českého školství jako významné a nenahraditelné národní kulturní instituce. Využívali k tomu různé formy a metody, jejichž proměny použití závisely na vývoji válečné situace a modifikovaly se podle potřeb ovládnutí protektorátu. Okupanti si přitom stále uvědomovali nebezpečí, které by pro proces germanizace znamenalo nezávislé a nekontrolované české školství. hlavní aktéři a představitelé okupační moci vcelku svorně spatřovali v české inteligenci potencionálního hlavního nepřítele pro realizaci záměru „úplného ovládnutí českého a moravského prostoru“.<sup>8</sup>

V historii protektorátního školství můžeme rozlišit dvě hlavní etapy, mezi které můžeme vetknout jako mezník rok 1943, ve kterém došlo po porážce Německa a jeho

---

<sup>7</sup> VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. s. 79-84. Praha: Grada Publishing, a. s. 2007. ISBN 978-80-247-1734-0

<sup>8</sup> GEBHART, J. KUKLÍK, J. *Velké dějiny země koruny české XV.a.s.* 536. Paseka- Praha, Litomyšl 2006. ISBN 80-7185-582-0

spojenců v bitvě u Stalingradu k vyhlášení totální války. Hlavní rozdíl mezi zmiňovanými dvěma etapami je skryt v převažujících důvodech úprav a změn v českém školství. Pro první období jsou charakteristické důvody politické a koncepční, pro období druhé pak příčiny přímo či nepřímo související s probíhající válkou a situací na frontách.

V době první československé republiky mohl být zřizovatelem školy stát, orgány místní samosprávy, soukromý subjekt či církev. Protektorátní školství zpočátku přebíral systém Československé republiky, který také zohledňoval národnostní princip vzdělávání: každá z uznaných národnostních menšin měla právo vzdělávat své příslušníky ve svém jazyce. Vedle českých a slovenských škol tedy existovaly i školy německé, polské, maďarské apod. Vzhledem ke skutečnosti, že v prvorepublikovém Československu byly i Židé uznáváni jako právoplatná národnostní menšina, existovaly i školy židovské, ovšem samozřejmě bez toho, že by na nich musela být hebrejšтина vyučovacím jazykem.

V průběhu existence Protektorátu však postupně dochází k omezení výše představené rozmanitosti a školství se pak od léta 1942 (po uzavření židovských škol) dělí z hlediska národnostního na dvě základní větve: českou a německou.

## **Typy škol**

V Protektorátu navštěvovali nejmladší žáci obecnou školu. Z její páté (od září 1941 čtvrté) třídy mohly děti přecházet prakticky bez omezení buď na školu měšťanskou (od roku 1941 nazývanou hlavní školou), nebo po složení přijímacích zkoušek do některého z typů tehdejších gymnázií (reálného, reformně reálného, klasického), či na reálnou školu (s dominancí praktických a technických předmětů). Ti, kteří neodešli na gymnaziální studium či reálku, mohli být po vchození měšťanky přijati buď na učitelský ústav, anebo na nějakou školu odbornou, jichž bylo rozeznáváno více typů (obchodní, průmyslové, mistrovské, rolnické, hospodářské apod.), či učňovskou nebo pokračovací. Jako střední školy však byly uznávány pouze gymnázia, reálky a učitelské ústavy. Po absolvování střední školy mohli schopní žáci pokračovat ve studiu na českých vysokých školách, nicméně pouze do listopadu 1939, kdy byly tyto z vůle okupační moci uzavřeny. Jedinými protektorátními vysokými školami pak byly pouze pražská Německá Karlova univerzita a německá technická vysoká učení v Praze a v Brně.

Výše představená struktura byla ovšem v průběhu existence Protektorátu změněna. Od roku 1941 byl například nařízen výběr na měšťanskou školu. Ti, kteří v něm neuspěli,

měli povinnou osmiletou školní docházku dokončit na škole obecné. Okupanti vedle toho také přistoupili k omezení typů českých středních škol: ve stejném roce bylo nařízeno, že počet žáků reformně reálných gymnázií a reálek má zákazem přijímání nových studentů klesat, až tyto budou zrušeny. Na klasická gymnázia pak neměly být přijímány žádné žákyně, na reálná gymnázia pak pouze v poměru jedno děvče ke třem chlapcům (jestliže se v místě školy ovšem také nacházelo dívčí reálné gymnázium, neměla být na smíšené gymnázium přijata žádná studentka).

Okupační úřady – orgány německé správy Protektorátu požadovaly od českého školství, aby vychovávalo českou mládež k loajálnímu postoji vůči Velkoněmecké říši a nacionálně socialistické ideologii za účelem vytvoření poslušné a spolupracující masy příslušníků nejmladších generací, jež by se spolupodílela na Německem vedeném boji za nacistickou „Novou Evropu“, anebo mu alespoň v tomto boji nečinila obtíže. Vedle toho se také snažily celkově snížit vzdělanost česky mluvících obyvatel Protektorátu prostřednictvím zásahů do skladby učiva a omezováním počtu vybraných typů českých škol. V neposlední řadě bylo také školství využíváno jako nástroj germanizace české mládeže, ať jazykové či ideové. Středoškolské učitelé určitých ideologicky důležitých aprobací se museli účastnit přeškolovacích kurzů, které se konaly ve školícím středisku v Rankenheimu u Berlína. Podobná školení pak probíhala také v různých místech Protektorátu, a to nejen pro učitele středních škol.

### **Německé protektorátní školství**

Okupační úřady se snažily, aby německé školy různých typů byly oproti českým školám všeobecně zvýhodňovány a aby žádné z německých dětí, ani dětí ze smíšených manželství (česko-německých), nemuselo navštěvovat české školy, což bylo nakonec úplně zakázáno. Byl navýšen počet německých škol: počet obecných a měšťanských škol v průběhu existence Protektorátu narostl více než dvakrát a zvýšil se i počet středních škol. Po vzniku Protektorátu se struktura německých škol začala přetvářet podle vzoru existujícím v Německu, a to po stránce organizace i učiva. Německé školy mohly navštěvovat i děti českého původu, nicméně jejich počet nesměl přesáhnout jednu čtvrtinu

počtu žáků ve třídě a zájemci byli podrobováni přezkoušení, v kterém hrálo roli rasové, zdravotní, politické i sociální hledisko rodin, ze kterých pocházeli.<sup>9</sup>

## 1.4 Základní školství ČSR od roku 1945 až do roku 1989

Poválečný vývoj československého školství lze rozdělit do několika etap vymezených školskými zákony: 1945 – 1948, 1948 – 1953, 1953 – 1960, 1960 – 1978, 1978 – 1989.

**1945 – 1948** bylo obdobím kde se rozhodovalo o charakteru školství. Část politiků a pedagogických pracovníků usilovala o rychlou obnovu předválečného školství, levice chtěla využít politické atmosféry k jeho zásadní přeměně.

Cílem reformy bylo vytvoření *jednotné školy*. Do čela reformátorů se postavil Zdeněk Nejedlý, který se v květnu 1945 stal ministrem školství. Nejedlý a jeho stoupců prosazovali pro všechny jednotnou školu. Diferenciace neodpovídala marxistické ideologii. V. Příhoda byl zpočátku poradcem ministra, ale ještě v roce 1945 byl nucen z ministerstva odejít. V dubnu 1947 přijal prezident republiky dr. E. Beneš delegaci Svazu zaměstnanců školství a osvěty ROH, vyslovil souhlas s jednotnou školou a rozhodnutí o diferenciaci přenechal odborníkům.

**Zákon o jednotné škole** byl vydán po únoru v dubnu 1948. Zavádělo se jím jednotné, tedy stejné základní obecné vzdělání pro všechnu mládež ve věku od 6 let do 15 let. Školská soustava se vertikálně členila na:

- Školy mateřské – věk od 3 do 6 let.
- Školy národní – pětiletý 1. stupeň jednotné školy.
- Školy střední – čtyřletý 2. stupeň jednotné školy.
- Školy 3. stupně – dělené na povinné a výběrové.
  - Povinné – základní odborné školy.
  - Výběrové – gymnázia a vyšší odborné školy.

Školy pro mládež vyžadující zvláštní péči – úroveň 1. a 2. stupně jednotné školy

---

<sup>9</sup>ŠPRINGL, J. *Školství za Protektorátu*. [online]. 2011. [cit. 2014-12-17]. Dostupné z: [http://skolakemvprotektoratu.pamatnik-terezin.cz/index.php?option=com\\_content&view=article&id=85&Itemid=91](http://skolakemvprotektoratu.pamatnik-terezin.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=85&Itemid=91)

Změny ve školské soustavě provázely změny v cílech a obsazích vzdělávání. Všechny školy byly státní. Škola jako politická instituce měla vychovávat „politicky uvědomělé občany lidově-demokratického státu, ochránce vlasti, zastánce pracujícího lidu a socialismu“. Po vydání zákona byly vydány nové učební plány, osnovy a učebnice.

**1948 – 1953** složitá ekonomická situace si vynutila zkrácení povinné školní docházky. Stalo se tak **školským zákonem** vydaným 24. dubna 1953. Zákon zaváděl osmiletou a jedenáctiletou střední školu. Poslední tři ročníky jedenáctileté střední školy byly výběrové a nahrazovaly dosavadní gymnázia. Na jedenáctiletých středních školách a na školách výběrových byla zaváděna studia pro pracující při zaměstnání.

Zkrácení výuky druhého stupně o jeden rok vedlo k zvýšení nároků na stupeň první. Od 5. ročníku zaváděly učební předměty druhého stupně, jako byl zeměpis, dějepis, přírodopis a rušily se dosud obvyklé předměty – prvouka, vlastivěda a psaní. Přejed ze 4. do 5. ročníku dělal mnohým žákům velké problémy. Z těchto problémů byli viněni učitelé, kritizována byla i pedagogická věda. Pedagogičtí odborníci byli pověřeni vypracováním nových osnov a metod školní práce. Úpravy učebních plánů a osnov se děly mechanicky, zaváděly se nové předměty a vynechávaly se celé oddíly učiva. Na tuto situaci reagoval O. Chlup promýšlením koncepce základního učiva. Teoretické řešení a jeho praktické ověřování bylo přerušeno novými politickými zásahy.

**1953 – 1960** v roce 1958 se neuspokojivým stavem československého školství zabýval i 11. sjezd KSČ. Byl vznesen požadavek na opětovné prodloužení základního vzdělávání. Stranické usnesení z roku 1959 stanovilo základní linii školní práce – těsné spojení školy se životem. Toto měl zajistit další školský zákon: **Zákon o soustavě výchovy a vzdělávání**. Ten byl vydán v roce 1960. Povinná školní docházka se měla realizovat v základní devítileté škole – ZDŠ. Na 1. a 2. stupni ZDŠ byl zaveden nový učební předmět pracovní vyučování. Na prvním stupni byly obnoveny vlastivěda a psaní, byla zavedena hudební, výtvarná a tělesná výchova a cizí jazyk – ruština.

**1960 – 1978** události tzv. pražského jara přežil pouze **zákon o gymnáziích** vydaný v prosinci 1968 zavádějící všeobecně vzdělávací školy čtyřleté. Strukturální, obsahová a ideologická proměna byla zahájena hned na počátku 70. let. Cílem bylo obnovení socialistického charakteru školství. V roce 1978 vstoupil v platnost další **školský zákon**. Jím byla zavedena povinná desetiletá školní docházka. Jejím absolvováním získal žák

střední vzdělání. K tomu bylo třeba absolvovat osmiletou základní školu a dva roky studia na některém typu střední školy. ZŠ se v té době dělila na dva čtyřleté stupně.

Od roku 1968 vznikl další typ školy a to střední odborné učiliště, kde trvala délka studia čtyři roky.

**1978 – 1989** poslední předrevoluční zákon by vydán v roce 1984, který však nepřinesl žádné zásadní změny v základním školství. Ve své podstatě pouze zrušil základní devítiletou školu.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. s. 84-87. Praha: Grada Publishing, a. s. 2007. ISBN 978-80-247-1734-0

## 2 ZÁKLADNÍ ŠKOLSTVÍ V ČESKÉ REPUBLICE PO ROCE 1989 AŽ PO SOUČASNOST

Po revoluci v roce 1989 došlo v českém školství k řadě změn v zásadních otázkách vzdělávací politiky, v oblasti řízení, vzdělávací nabídky, subjektů poskytujících tuto nabídku, kurikula atd. došlo k uvolnění centralizovaného systému ve prospěch nižších článků, tj. krajů, obcí a jednotlivých škol (centrální model řízení byl nicméně zachován). Školy získaly právní subjektivitu, která znamenala jistou samostatnost v rozhodování o personálních, organizačních, finančních a kurikulárních otázkách, samozřejmě v rámci platných centrálních předpisů. Na financování škol vedle státu, který i nadále nese nejvyšší podíl nákladů, podílejí obce, rodiče, do jisté míry i zaměstnavatelé a zřizovatelé nestátních škol.

Vznikly nové druhy škol, které navazují jednak na domácí tradici, jednak respektují trh práce, ale i vývojové trendy v zahraničí, nové vzdělávací programy na úrovni základního vzdělávání (obecná, národní a občanská škola, školy waldorfské, daltonské, montessoriovské a další). K dosavadním výhradně státním školám přibyl nestátní sektor, tedy školy zřizované soukromými osobami, společnostmi, církvemi. V oblasti kurikula byla posílena autonomie škol, týkajících se úprav učebních plánů, osnov, volba učebnic, možnosti vytvářet vlastní vzdělávací program, byl položen důraz na cizí jazyky.

Velký rozvoj v cílech vzdělávání a způsobech práce zaznamenalo v roce 1989 *speciální školství*, zaměřené na vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (osoby se zdravotním postižením a zdravotním nebo sociálním znevýhodněním). Školská politika zde vychází ze znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (**školský zákon**), podle kterého tyto děti, žáci a studenti mají právo na vzdělání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Tyto osoby se vzdělávají na mateřských, základních, základních speciálních, středních a vyšších odborných školách. V oblasti tohoto vzdělávání se výrazně prosazuje tendence integrovat vzdělávání těchto dětí, žáků a studentů se vzděláváním osob zdravých.

Cíle vzdělávání stanovené novým školským zákonem jsou rozpracovány v **Národním programu vzdělávání** (tzv. Bílá kniha z roku 2001). Tento dokument vypracovaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a schválený Parlamentem vymezuje i hlavní vzdělávací oblasti, obsahy a prostředky. Na tento centrální dokument navazují rámcové vzdělávací programy vymezující povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání každého oboru vzdělávání v základním a středním vzdělávání a pro předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání. Jsou rovněž zpracovány centrálně a jsou závazné pro tvorbu školního vzdělávacího programu, který má vypracovaný každá škola a podle kterého vyučuje. Smyslem školních programů je vytvoření školské struktury, která je těsně spjata s životem místního společenství, vycházející z místních podmínek a realizující představy a cíle konkrétní školy. Systém vzdělávacích programů zavedený zákonem je nesporně smysluplný a sympatický zejména snahou umožnit každé škole vytvořit si svůj program. Nejzazší termín zahájení výchovné a vzdělávací činnosti škol podle vzdělávacích programů byl rok 2007.

**Současný školský systém je v podstatě systémem předpřevratovým. Tvoří ho:**

- **Mateřské školy** - poskytující předškolní vzdělávání.
- **Základní školy** – poskytující většině populace základní vzdělávání, délka vzdělání je 9 let a dělí se na 1. a 2. stupeň.
- **Střední školy** – poskytující střední vzdělání, které se liší délkou, náročností a způsobem ukončení studia.
- **Konzervatoře** – poskytují střední vzdělání v uměleckých směrech a vyšší odborné vzdělání ukončené absolutoriem.
- **Vyšší odborné školy** – nabízejí vyšší odborné vzdělání po maturitě, ukončeno absolutoriem.
- **Základní umělecké školy** – poskytují základní umělecké vzdělání.
- **Jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky** – poskytují jazykové vzdělání v cizích jazycích.

K zásadní změně školského systému však nedošlo, a to ani vydáním dlouho očekávaného **školského zákona v roce 2004**, který nabyl účinnosti 1. ledna 2005.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. s. 87-89. Praha: Grada Publishing, a. s. 2007. ISBN 978-80-247-1734-0



## 2.1 Alternativní a inovativní směry uplatňované v české škole

V posledních dvaceti letech se rozmohly mnohé alternativní proudy v pojetí školství. Mnohé z nich jsou novou inspirací, ale je nutné připomenout i rizika vyplývající z těchto proudů. Vždy je třeba se dobře zamyslet, co je pro dané dítě nejlepší a zda je i daná návaznost do dalších studijních let.

Jedním z těchto představitelů byla i Marie Montessoriová. Základem jejího systému je výchova založená na svobodě. Prostředí pro výchovu má být chráněné před vnějšími vlivy, zakládá výchovný systém na rozvoji smyslového vnímání. Věřila, že dospělí nedokáží pochopit dítě a často mu nedokáží vytvořit potřebné podmínky pro jeho vlastní rozvoj. Domnívala se, že to je jeden z důvodů vzniku vývojových deviací. Kladla důraz na rozvoj smyslů a pohybu. V tomto systému je považován didaktický materiál za velmi důležitý a ve všech oblastech výchovy má své specifické místo.

### Koncepce výchovy M. Montessoriové

„Pomoz mi, abych to udělal sám“<sup>12</sup> Výchova založena na svobodě dítěte. Jedná se o svobodu. Při rozvoji dítěte musí být respektován aktivizační cyklus činností.

#### *Probíhá ve třech fázích:*

- biologickou (vytváření podmínek pro tvořivost dítěte),
- sociální
- pedagogickou (vedení dětí k samostatnosti, uvolnění energie pro samostatnou činnost) - zacvičení (hledání, příprava, neklid) - velká práce (upoutání pozornosti při práci s materiálem) - kontemplace „přemýšlivá přestávka“ (zpracovávání vlastních pokroků dítětem v tvořivosti a učení).

#### **Výchova založená na svobodě:**

- musí dítěti poskytnout prostředky k sebevýchově,
- aktivita vychovatele je podřízena dítěti, jeho svobodnému pohybu a rozhodování,
- respektuje aktivizační cyklus, kterým má projít dítě alespoň jedenkrát denně
- chyba je chápána jako běžný jev,

---

<sup>12</sup> ŠMELOVÁ, E. *Ohlédnutí do historie předškolní výchovy*. s. 23. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. ISBN 978-80-2238-1

- dítě není za chybu trestáno,
- chyba představuje pro vychovatele zpětnou vazbu.

#### **Vychovatel:**

- připravuje podnětné prostředí,
- dává dítěti svobodnou volbu při výběru aktivit,
- vytváří pro dítě podmínky pro převzetí odpovědnosti,
- pozoruje rozvoj dítěte,
- podněcuje a nepřímo dítě vede.<sup>13</sup>

Vychovatel však sám zůstává v pozadí, jeho úkolem je zajistit, aby se dítě mohlo co nejvíce projevit, aby se rozvíjela jeho samostatnost. Při učení musí být respektovány tzv. **senzitivní fáze**. Jde o takové časové úseky, kdy je dítě obzvláště citlivé k vnímání a chápání určitých jevů vnějšího světa. Vyučování je realizováno ve **věkově smíšených skupinách**. Výuka obvykle začíná *ranním kruhem*, pokračuje *svobodnou pracovní fází* – probírá se převážná část učiva z mateřského jazyka a cizího jazyka, matematiky a dalších předmětů. Často se využívá projektové vyučování. Ve školách se hodnotí slovně, důležitou roli hraje spolupráce s rodinou.<sup>14</sup>

Dalším představitelem byl Rudolf Steiner, který jako první založil Waldorfskou školu. Koncepce tohoto vzdělávání se pojí s pojmem antroposofie. Je to škola dvanáctiletá, integrovaného typu. Výchovu a vzdělání staví na aktivitě dítěte. Zájmy a potřeby dítěte jsou velmi důležité. Do tohoto systému je řazena i mateřská škola, kde je především dbáno na rozvoj fantazie a na tvůrčí činnost dítěte. Waldorfská pedagogika je nauka o výchově a o umění výchovy. Základem je nauka o člověku. Tato teorie pro rozvoj člověka je rozdělena do třech sedmiletých cyklů. Vývoj člověka podle R Steinera se dělí na tři cykly:

#### **Období prvních sedmi let života dítěte:**

- je ve znamení fyzického zrození,

<sup>13</sup> ŠMELOVÁ, E. *Ohlédnutí do historie předškolní výchovy*. s. 23. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. ISBN 978-80-2238-1

<sup>14</sup> VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. s. 97-98. Praha: Grada Publishing, a. s. 2007. ISBN 978-80-247-1734-0

- dochází k tělesnému rozvoji,
- vztahy dítěte ke světu se rozvíjí prostřednictvím příkladů, napodobování,
- vychovatelé jsou dítěti vzorem, bez poučování.

**Druhé období začíná výměnou zubů, které je chápáno jako druhé narození tzv. těla obraznosti nebo éterického těla:**

- obraznost souvisí zejména s pamětí,
- období je spojeno se zesílením péče o paměťové výkony,
- významnou roli má třídní učitel.

**Ve třetím období dochází ke zrození astrálního, duševního nebo pocitového těla:**

- člověk se stává zralým,
- vyvrcholením této fáze je dosažení schopnosti nejenom prožívat a reagovat na prostředí, ale i dokázat pochopit sebe a dosáhnout vnitřní svobody.<sup>15</sup>

Plně organizovaná waldorfská škola je dvanáctiletá všeobecně vzdělávací škola (základní stupeň 1. – 8. ročník, vyšší stupeň 9. – 12. ročník). Má rozvíjet aktivitu dětí, jejich zájmy a potřeby. Klade důraz na rozvoj dítěte v praktických a uměleckých oborech. Učební plán obsahuje společenskovední a přírodovědné obory, cizí jazyky, esteticko-výchovné a pracovní předměty. Vyučovací předměty se dělí na **hlavní** – matematika, mateřský jazyk a literatura, čtení, fyzika, chemie, přírodopis, dějepis, zeměpis, sociální nauka, umělecké vyučování a **vedlejší** – eurometrie, hudba, cizí jazyky, ruční práce, náboženství.<sup>16</sup>

Vzhledem k rozsahu práce jsou zde uvedeny pouze dva příklady alternativního školství.

<sup>15</sup> ŠMELOVÁ, E. *Ohlédnutí do historie předškolní výchovy*. s. 25. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. ISBN 978-80-2238-1

<sup>16</sup> VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. s. 96-97. Praha: Grada Publishing, a. s. 2007. ISBN 978-80-247-1734-0

## 3 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK A JEHO CHARAKTERISTIKA

### 3.1 Psychický vývoj dítěte

Jde o vývojovou etapu mezi šestým až desátým, respektive jedenáctým rokem života dítěte. Začíná vstupem do školy, kterým se zásadně mění celkový způsob života dítěte. Hravá činnost ustupuje do pozadí, hlavní činností se stává učení. Žák se musí podřizovat požadavkům školy, ukládá se mu značné množství povinností, mění se jeho denní režim a zčásti i postavení v rodině. Pro dítě to znamená zvýšenou tělesnou i duševní zátěž a je třeba, aby se brzy novým podmínkám přizpůsobilo. Předpokladem pro to není pouze školní zralost dítěte, ale i respektování věkových zvláštností dítěte a vhodné pedagogické postupy učitele při práci v první třídě.

Děti se většinou na vstup do školy těší a s radostným očekáváním věcí příštích přijímají roli žáka. Mnoho dětí však už po několika týdnech pocítuje zklamání a nechutí ke školní práci, bohužel i proto, že učitel nedokáže dostatečně respektovat v pedagogických postupech možnosti dětí, popřípadě nevytvoří vhodné sociální klima ve třídě.

#### **Tělesný a pohybový rozvoj**

Toto období dítěte je charakteristické pro intenzivní růst do výšky, ročně asi o šest až osm centimetrů. Kostra, svalstvo i ostatní orgány sílí a stávají se výkonnějšími. Přesto je třeba v této oblasti respektovat určitou vývojovou nezralost. Zakřiveniny páteře nejsou ještě trvalé a při přetěžování (např. dlouhodobé a nesprávné sezení ve školních lavicích) může docházet k deformacím různého druhu (skoliózy, kyfózy).

Životní pochody dítěte (dýchání, činnost krevního oběhu, metabolismus) jsou rychlejší a prudší než u dospělých. V životosprávě dítěte je proto třeba dbát na správnou výživu, neboť ta ovlivňuje nejen tělesný, ale i duševní stav dítěte. Mozek je v tomto období ještě asi o 150g lehčí než v dospělosti, také diferenciací korových buněk není ještě dokončena. Děti se proto brzy unaví a potřebují odpočinek. To musí být při školní práci respektováno. Rodiče musí dbát na dostatečnou dobu spánku. Důležitou tělesnou změnou je v tomto věku i vývoj dentice. Trvalé zuby začínají nahrazovat mléčný chrup.

## Vývoj motoriky

Tento vývoj je závislý na funkci nervové soustavy, na růstu a osifikaci kostí a na výkonnosti svalového aparátu. V této etapě se zdokonalování pohybové činnosti uskutečňuje zejména lepší souhrou pohybů jednotlivých částí těla, ale i lepší souhrou pohybů se smyslovými podněty. Zvyšuje se přesnost a rychlost pohybů, ale i jejich síla a celková obratnost dítěte.

Vysoký stupeň koordinace pohybů ruky, drobného svalstva prstů i ostatních pohybů těla a polohových pocitů si žádá nácvik psaní. Zpočátku je proto psaní provázeno značným úsilím a množstvím nadbytečných pohybů. Pravidelným cvičením se však psací pohyby postupně zdokonalují a kolem dvanáctého roku se zautomatizují. Pohyb při různých sportech a pohybových hrách je jednou ze základních životních potřeb dětí tohoto věku a v zájmu zdravého tělesného i duševního vývoje dítěte je nutné tuto potřebu uspokojovat.<sup>17</sup>

## Rozvoj poznávacích procesů v mladším školním věku

V období raného školního věku začínají děti uvažovat jiným způsobem, než dřív. V jejich myšlení se objeví některé vývojově podmíněné změny, které jim umožní zvládnout nároky učiva, na druhé straně škola jejich rozumové schopnosti dále rozvíjí.<sup>18</sup>

**Vnímání** se opírá o stále dokonalejší a přesnější činnost všech analyzátorů a i o bohatší zkušenost dítěte. Je základem pro školní vyučování – škola je činí systematictější, začíná se v něm stále více uplatňovat analýza. Stále ještě se vyvíjí schopnost rozlišovat různé podobné podněty.

Škola klade zvýšené nároky především na **pozornost** dítěte. Žák už nevystačí s pozorností bezděčnou, ale musí se úmyslně soustředit na plnění úkolů. Je třeba respektovat rozsah pozornosti, dítě se nemůže soustředit na větší množství prvků pozorovaného objektu. Dítě také nemůže rozdělovat pozornost, neboť nemá jednotlivé činnosti zautomatizovány. Uvedené vlastnosti pozornosti je třeba respektovat.

**Představy** se vyznačují konkrétností a živostí. Mají pro žáka ve vyučování velký význam, neboť mu nahrazují pojmy. Představy dítěte jsou těsně spojeny s jeho bezprostředními zážitky. Záleží tedy na prostředí ve kterém dítě vyrůstá. Na bohatství

---

<sup>17</sup> VACÍNOVÁ, M. TRPIŠOVSKÁ, D. FARKOVÁ, M. *Psychologie*, s. 89-90. Praha: UJAK Praha, 2010, 2. rozšířené vydání. ISBN 978-80-7452-008-2

<sup>18</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*, s. 148. Praha: Portál, 2000, 1. vydání ISBN 80-7178-308-0

představ dítěte závisí i rozvoj myšlení a jeho školní úspěšnost. Bohatství je ovlivněno i fantazií dítěte.

**Fantazie** umožňuje žákovi kombinovat a přetvářet představy, v tomto věku se vyznačuje určitou živelností. Je jí třeba usměrňovat, aby žáka nevzdalovala od skutečného života. Rozhodně se nesmí potlačovat, neboť rozvoj fantazie úzce souvisí s rozvojem tolik potřebné tvořivosti.

**Paměť** umožňuje uchovávat minulou zkušenost. Pro dětskou paměť je charakteristická velká názornost a konkrétnost. Škola klade nároky na osvojování nejen názorně obrazného, ale i slovního materiálu.

**Myšlení** prochází v této etapě dvěma základními fázemi. První fáze se přibližně kryje se dvěma roky prvními roky školní docházky a myšlenková činnost žáka připomíná ještě myšlení předškolního dítěte. Převládá konkrétně pojmové myšlení. Postupně se však vytváří schopnost žáků abstrahovat od konkrétního a přichází další fáze rozvoje myšlení. Škola se svým systematickým a cílevědomým vyučováním poskytuje mnoho podnětů pro rozvoj myšlení dítěte.

**City** žáka postupně ztrácejí afektivní charakter, diferencují se a dostávají vědomou kontrolu. Žák už do značné míry dokáže usměrňovat mnohé projevy nálad, city se stávají stálejší. Dokáže zakrýt i nežádoucí city, uvnitř je prožívá a zadržené citové projevy kompenzuje v jiných činnostech. U školáků se stále více uplatňují vyšší city: estetické, intelektuální a mravní.

**Morální rozvoj** má svou genezi. Dítě se nerodí s hotovými mravními vlastnostmi, ale musí si je postupně osvojovat. Podle J. Piageta dítě na začátku školní docházky má už autonomní morálku, ví které jednání je správné či nesprávné, bez ohledu na aktuální vliv autority. Přesto má problém v oblasti reálné regulace chování, dává přednost osobnímu uspokojení před méně příjemnou variantou respektování mravní normy. Morální chování v tomto období je motivováno především potřebou naplnit sociální očekávání, potřebou být pozitivně hodnocen a akceptován.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> VACÍNOVÁ, M. TRPIŠOVSKÁ, D. FARKOVÁ, M. *Psychologie*, s. 90-93. Praha: UJAK Praha, 2010, 2. rozšířené vydání. ISBN 978-80-7452-008-2

## 3.2 Socializace dítěte mladšího školního věku

Socializační vývoj dítěte probíhá postupně. Již v průběhu dětství je ovlivňován různými sociálními skupinami, ke kterým věkem náleží. Působením každé z nich je něčím specifické a zde získaná zkušenost přispívá k rozvoji odlišných kompetencí. V tomto věku nabývají na významu socializační požadavky školy a rozvíjejí se takové vlastnosti a dovednosti, které dítěti v tomto směru pomáhají. Ne jedné straně jde o uspokojivou orientaci v tomto prostředí, na druhé straně o osvojení nežádoucích způsobů chování. Bez významu není ani vliv vrstevnické skupiny, i když v tomto věku mají ještě větší význam dospělí.

**Role** školáka není výběrová, dítě ji získává automaticky, bez ohledu na vlastní přání. Role školáka zahrnuje dvě dílčí role: roli žáka a spolužáka. Vrstevnická skupina je místem sdílení životní zkušenosti a společného řešení problémů. Je místem přijetí skupinových norem a generačního stylu života, ideálů, hodnot atd. role spolužáka je na začátku školní docházky nediferenciovanou, obecnou, souřadnou rolí, ale v průběhu doby se intenzivně rozvíjí. Děti mohou ve třídě získat různé role. Některé jsou vysoce ceněné, nadřazené nad ostatními a mají značnou prestiž. Zkušenost s životem v dětské skupině má velký socializační přínos. Dítě zde má větší volnost volby.

**Komunikace** v tomto věku je velmi různorodá. Školní dítě dokáže komunikovat různým způsobem, podle toho, zda je mezi dospělými nebo dětmi, zda je ve škole, venku nebo doma. Schopnost diferenciací komunikačního stylu vyplývá ze sociální zkušenosti, ale do značné míry souvisí i s rozvojem myšlení. Dítě na nižší úrovni mentálního vývoje nedovede odlišit, pro kterou situaci je určitý způsob vhodný, mnohdy ani více komunikačních variant nezvládá. V závislosti na celkovém vývoji i sociální zkušenosti se postupně stále více vyhraňuje specifický způsob komunikace dětské skupiny. Komunikace žáka s učitelem má přesně stanovená pravidla., která určují jak její formální podobu, tak i obsah.

**Normy a pravidla chování** jsou z pohledu dětí několikery. Kromě běžných a obecně platných norem si dítě musí osvojit pravidla, která určují jeho chování ve škole. Tyto normy obsahují mnoho omezení, která je třeba striktně dodržovat. Z tohoto důvodu mohou působit jako zátěž. V závislosti na rozvoji konkrétních logických operací se mění vztah ke všem pravidlům chování. Školní děti je chápou realisticky, ale o jejich obsahu

neuvažují. Přijímají je takové, jaké jsou, protože jsou prezentovány společností, v níž žijí, lidmi, kteří jsou pro ně autoritou. Chování dětí ovlivňuje potřeba být pozitivně hodnocen a akceptován.<sup>20</sup>

Na celkovou socializaci dítěte má vliv ještě mnoho dalších důležitých faktorů jako je například fungující a úplná rodina, celkové prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.

---

<sup>20</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*, s. 159-162. Praha: Portál, 2000, 1. vydání. ISBN 80-7178-308-0



## 4 STŘEDNÍ ŠKOLNÍ VĚK A JEHO CHARAKTERISTIKA

Podle Z. Matějčka se klasické učebnice vývojové psychologie říkají, že se školní věk dítěte dělí na mladší a starší. Z. Matějček dělí toto dlouhé vývojové období na úseky tři: mladší, střední a starší školní věk. Střední vývojový věk je velká vývojová epocha. Individuální rozdíly mezi dětmi se více méně vyrovnaly. Je to doba vyrovnané konsolidace. Vývojové zisky a výboje mladšího školního věku se nyní zpracovávají, zarovnávají, systematizují a připravuje se zázemí pro vývojový skok další, tj. pro starší školní věk.<sup>21</sup>

Období středního školního věku je relativně méně dynamická vývojová fáze, časově lokalizována. Z hlediska školy jde přibližně o úsek mezi 3. a 5. třídou, tj. do doby přechodu na druhý stupeň základní školy. Dítě středního školního věku je realista. Jeho způsob uvažování jednoznačně potvrzuje vazbu na skutečnost. Je extravertované, obrácené ke světu a reálné podněty ovlivňují také jeho prožívání. Je to období, kdy má dítě tendenci mít ve všem jasno, nejlépe na základě jednoznačných a konkrétních důkazů. Dítě středního školního věku je i optimista, má sklon interpretovat veškeré dění spíše pozitivním způsobem.

**Role** žáka středního školního věku získává postupně jiný význam. Děti se většinou na školu adaptovaly a osvojily si základní normy chování, které zde platí. Pod vlivem zkušeností dojde k vymezení osobního standardu v prospěchu a chování. To znamená, že dítě ví jakého výkonu potřebuje dosáhnout, s čím by dospělí mohli být spokojeni. Rozdílná úroveň adaptace na školu je výsledkem vzájemného působení individuálních dispozic a sociálních vlivů, jimž je dítě vystaveno. Emociální i racionální hodnocení dětského chování a výkonu dospělými ovlivňuje významným způsobem jeho sebepojetí. Sebehodnocení dítěte středního školního věku se mění. Obdobně se mění způsob hodnocení čehokoliv jiného. Jeho názor je stabilnější a méně ovlivnitelný okamžitým výsledkem či situací. Jakmile se dítě adaptuje na školu a v rámci vývoje i pod vlivem nových zkušeností dosáhne určité úrovně osobnostní zralosti, mění se i jeho postoj k učitelům. Ve středním školním věku už obvykle nejde o emociální vazbu, protože dítě takovou podporu nepotřebuje. Vztah učitele a žáka je z větší části dán komplementaritou

---

<sup>21</sup>MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíce potřebují* s. 57-58. Praha: Portál, 2008, 5.vydání. ISBN 978-80-7367-504-2

jejich rolí. Dítě respektuje určité sociální normy, jejichž garantem je právě autorita učitele. Pro děti je důležité, zda nároky učitele odpovídají předem stanoveným pravidlům.

**Vrstevnícká skupina** je v tomto období jedním z mezníků socializace. Vrstevníci uspokojují mnohé potřeby, některé z nich mohou být v této době paralelně uspokojovány rodiči i kamarády. Ve vrstevnícké skupině se rozvíjejí určité způsoby chování a dítě se učí citlivosti k tomuto sociálnímu kontextu. Dětská skupina si vytváří vlastní normy chování, platné jen v tomto prostředí, které je třeba respektovat, aby zde byl jedinec akceptován. Ve středním školním věku děti specifickým způsobem interpretují i normy prezentované dospělými. Dětská skupina napomáhá i rozvoji poznávacích procesů. Již J. Piaget upozorňoval na význam korekce poznávání, zejména poznávacího egocentrismu, v interakci s vrstevníky. Potřeba seberealizace může být uspokojována lépe ve vrstevnícké skupině než v asymetrických vztazích s dospělými. Sami vrstevníci se vzájemně motivují k výkonu, ale činí tak jiným způsobem než dospělí. Jsou často zaměřeni na jiné schopnosti a dovednosti, které často se školou nesouvisejí. Vrstevnícká skupina dětí středního školního věku se obvykle vytváří na základě snadnosti vzájemného kontaktu. Může vznikat v rámci školní třídy nebo v okruhu bydliště. Ostatní jsou jen jakousi variantou těchto dvou alternativ.<sup>22</sup>

Ve středním školním věku si dětská skupina vytvoří svoje vlastní normy. Hrozba zavržení a izolace je natolik silná, že se všichni raději podřídí. Hodnocení ve vrstevnícké skupině se začíná řídit podle vlastních pravidel. Jde o jeden ze signálů nástupu puberty, o důležitý vývojový mezník.<sup>23</sup>

### **Identita dítěte středního školního věku**

Obsah identity závisí na tom, čím se dítě cítí být, za koho se považuje. Identita je subjektivní obraz vlastní osobnosti. Je faktorem, který ovlivňuje veškeré jednání a směřování dítěte. V tomto smyslu má význam i pro budoucnost: předurčuje, o co se bude dítě snažit, jakou pozici s největší pravděpodobností získá, jak ji bude prožívat a jak na ni bude reagovat. Dětská identita vyplývá ze zkušeností se sebou samým. Tyto zkušenosti

---

<sup>22</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*, s. 188-193. Praha: Portál, 2000, 1. vydání. ISBN 80-7178-308-0

<sup>23</sup> Tamtéž, s. 162

jsou zpracovány na aktuální úrovni emoční zralosti a kognitivních kompetencí. Na počátku středního školního věku bývá dětské sebehodnocení ještě nepřesné a často ovlivněné aktuálními zážitky. Dětská identita je významným způsobem spoluurčována názory, postoji a hodnocením jiných lidí, které dítě zatím ještě bez korekce akceptuje. Dětskou identitu ovlivňují dva aspekty hodnocení:

- emoční přijetí jako projev pozitivního citového vztahu,
- racionální hodnocení.

Významnou informací jsou i znalosti o jiných lidech, s nimiž se dítě srovnává. Výsledek takového srovnání je také nějakým způsobem charakterizuje, ukazuje na jeho podobnost či rozdílnost atd. dětská identita je rovněž určena příslušností k nějaké sociální skupině:

- rodinná identita,
- identita daná příslušností k nějaké vrstevnické skupině.

Dítě středního školního věku si uvědomuje kdo je, co je pro ně typické a v čem se liší od druhých. V tomto věku chápe stabilitu své identity a svou jedinečnost. Pro rozvoj sebehodnocení je významné i to, aby dítě vědělo, co se od něj vlastně očekává. Je třeba, aby byla stanovena jasná pravidla, která se musí respektovat. Vztah k výkonu, jako jedné z významných složek vlastní identity, se může pod vlivem zkušeností z prvních let školní docházky stát i nějaké extrémní. Z hlediska Eriksonovy teorie by šlo o selhání či neadekvátní plnění specifického vývojového úkolu tohoto věku.

Dítě bylo neúspěšné, a proto rezignuje, ztratilo sebedůvěru, která by byla potřebná k další iniciativě. Dítě projevuje nadměrné úsilí, protože se pro ně potřeba výkonu a sebeprosazení stala hlavním motivem. Důvodů proč se to stalo může být více. Jedním z nich je vnitřní nejistota, kterou nedovede rozptýlit ani opakovaně dobrý výkon. Důraz na vynikající školní výsledky je pokusem o kompenzaci nejistoty a úzkosti.

Potřeba dosáhnout pozitivního sebehodnocení a sebeúcty vede postupně k vytvoření jakési ideální identity, která by byla vysoce ceněna, a proto by bylo dobré, aby o ni dítě usilovalo. Dítě se pak hodnotí pomocí srovnání s takovým ideálem, respektive s normou, kterou mu stanovili dospělí. Vědomí rozdílu vlastního reálného chování ,a

žádoucí normy, respektive ideálu, motivuje dítě k jeho dosažení. Tato motivace, kterou posiluje pozitivní hodnocení dospělých osob, je obsažena i v morálce typické pro tento věk. Zde má velký význam potřeba dosáhnout statutu hodného, respektive přijatelného dítěte, které plní všechna požadavky, a proto je akceptováno.<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Tamtéž, s. 201-206

## 5 CELKOVÝ POHLED NA ČTVRTÝ A PÁTÝ ROČNÍK ZÁKLADNÍ ŠKOLY

### 5.1 Čtvrtý ročník

Čtvrtá třída je rokem prepuberty nebo puberty samé, dle úhlu pohledu. Pro kognici dětí čtvrtých tříd je charakteristická spíše inkubace kognitivních dovedností než prudký nárůst kognitivního potenciálu. Zejména stálým opakováním a procvičováním úkolů, ve kterých je jejich princip variován nebo ztěžováno zadání, dochází k fixování postupů řešení a zdokonalování mentálních dovedností, které umožňují zvyšovat i rychlost řešení. Úroveň verbálního myšlení ve čtvrté třídě poukazuje na snahu k precizaci významů slov a přesnější orientaci ve vzdálenějších kontextech života dítěte nepřístupných přímé zkušenosti. Vývoj abstraktně-vizuálního myšlení je poměrně pozvolný. Téměř všechny děti dovedou správně vyřešit skoro všechny čtyřpólové matice. Většina dětí již umí bezchybně sestavit symetrické i nesymetrické obrazce podle předlohy. Základem vývojových posunů kvantitativního myšlení se postupně stává sémantické porozumění matematickým operacím, které jsou vyjádřeny slovními úlohami, správně určuje pozici předmětů na obrázku vyjádřené slovem „mezi“, porovnává počty dvou různých předmětů. U krátkodobé paměti je také vývoj pozvolný. Většina dětí správně reprodukuje věty již o rozsahu 9 -10 slov, ve kterých se vyskytují dvě věty hlavní, jež jsou spojeny souřadnou spojkou. Učí se správně zapamatovat a reprodukovat souvětí.

Celkově se ve čtvrté třídě výrazně horší prospěch, nejvíce v českém jazyce, přírodovědě a vlastivědě. Více se zhoršují chlapci. Závislost prospěchu z českého jazyka na kognitivních schopnostech se u chlapců zvyšuje a je už jen málo nižší než u dívek. Podobně je tomu i v přírodovědě a vlastivědě, a to i v paměťové oblasti. Souvislost prospěchu z matematiky a kognitivních schopností je pro chlapce stejně silná jako pro dívky.<sup>25</sup>

### 5.2 Pátý ročník

Pátá třída nemusí být vyostřením morální prepuberty ze čtvrté třídy, ale obdobím platů před vpádem do pravé puberty v šestém a sedmém ročníku. Dospívání

---

<sup>25</sup> PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. s. 150-169. vyd. Praha: Karolinum, 2005. IBSN 80-246-0924-X.

přítom závisí asi i na sociálním okolí, a to jak v životě skupiny, tak na reakci rodičů a částečně i učitelů. Tělesný vývoj jedinců probíhá nyní ovšem velmi rychle, mezi dětmi narostly rozdíly v tom, kdo vypadá dospěle. Velmi zesílené vědomí skupiny, ať už dvojice s kamarádem, party nebo školní třídy, přispívá k dojmu na dospělých nezávislého života dětí, které občas sdílejí tajemství. Z hlediska verbálního myšlení je podstatné to, že děti většinou již využívají široký slovník a znají vícevýznamová slova a adekvátnost užívání synonym daných slov. Většině dětí nedělá problém najít shodu a rozdíl u slov, u kterých je nutné znát celkový význam včetně funkčních charakteristik předmětů či jevů, které dané slovo zastupuje. Pro abstraktně-vizuální myšlení je stále charakteristický mírný nárůst výkonů v subtestech, které tuto oblast mapují. Většina dětí bez problémů sestavuje obrazce podle vzoru vytvořené ze 4 a 6 kostek, v nichž se současně vyskytuje vertikální a horizontální symetrie a ve kterých je použito všech členění stěn kostek. V rámci kvantitativního myšlení je možné sledovat poměrně razantní nárůst výkonů. Téměř všechny děti dovedou řešit číselné řady, ve kterých se provádí stále stejná operace a operuje se stejným číslem. Učí se také řešit řady, ve kterých se čísla, s nimiž operují zmenšují a vytvářejí jakousi „skrytou“ řadu. Úroveň krátkodobé paměti nevykazuje mezi čtvrtou a pátou třídou velký vývojový posun. Většina dětí se učí správně reprodukovat věty, ve kterých se vyskytuje přechodníková vazba, frazeologismus nebo se jedná o souvětí s dvěma hlavními větami. Maximální počet slov ve větách se stále pohybuje kolem 11 slov.

V páté třídě dochází k další diferenciaci prospěchu v českém jazyce. Prospěch se také radikálně mění v anglickém jazyce. V českém jazyce a matematice zůstávají rozdíly v závislosti prospěchu na kognitivních schopnostech chlapců a dívek na zhruba stejné úrovni jako ve čtvrté třídě. V páté třídě na výsledku v oblasti verbálního myšlení závisí více známky chlapců než dívek.

Z hlediska chlapecko-dívčích vztahů a formací představuje pátá třída „první třídu puberty“ a v mnohém se podobá třídě první jak ve vzrušení, tak i v novosti, která je podmínkou tohoto vzrušení. Hormonální změny vytvářejí ze „starých známých“ nové lidi, které je možno opět poznávat a toto poznání je nového druhu.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Tamtéž, s.194-231

## 6 PEDAGOG

### 6.1 Osobnost pedagoga

Osobnost pedagoga má ve vyučovací a výchovné práci stále rozhodující, hlavní úlohu. Předpokladem kladného vlivu na žáka či studenta je autorita učitele, jeho kvalifikovanost a charisma jeho osobnosti. Autorita učitele je přitom značně závislá na jeho společenské a odborné pověsti, na jeho povahových a morálních vlastnostech a řídicích schopnostech.

Učitel imponuje žákům obzvláště svým kladným a spravedlivým postojem k nim, a teprve pak svými vědomostmi a pracovními schopnostmi, klidem a objektivností. Pro svého oblíbeného učitele žáci často vykazují zvýšené pracovní úsilí. Vliv pedagoga nenahradí ani učebnice, ani morální poučování, ani soustava trestů a povzbuzování. Osobní příklad učitele a charisma jeho osobnosti jsou nenahraditelné. Nelze však přitom podceňovat význam slovního působení učitele, které má často sugestivní dosah. Vztah žáků (studentů) s učitelem má do určité míry symbiotický ráz. Každý typ osobnosti má vztah a tendenci upřednostňovat určitý styl vyučování a požadovat u žáků určitý styl učení.

V odborné literatuře se správně uvádí, že cesta k dobrému učiteli a dalšímu sebezdokonalování vede přes sebepoznání, tj. přes autodiagnostiku pedagogické činnosti.<sup>27</sup>

#### **Výzkumy potvrzují, že:**

- Neexistuje univerzální definice dobrého či efektivního učitele.
- Neexistuje závislost mezi učitelovou odbornou kompetencí a úspěšností vyučování.
- Zvláštnosti osobnosti, charakteru nemusí mít přímý dopad na efektivitu výuky.
- Charakteristiky učitele nemají přímý dopad na prospěch žáků.

---

<sup>27</sup> KOHOUTEK, R. *Typologie osobnosti učitelů*. [online]. 27. 12. 2009. [cit. 2014-07-16]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>

- Délka učiteléské praxe a souhrn znalostí nezaručuje dobré výsledky – i mladý učitel může mít dobré výsledky.

Nezáleží tolik na tom, jaké vlastnosti učitel má, ale spíše na tom, co učitel dělá a jak to dělá.

- výchovných výsledcích nerozhoduje jen učitel – vlivy okolí, médií.
- Starší učitelé hůře zvládají stres a extrémní situace, potřebují více času na zotavení.
- Učitel by si měl klást tři základní otázky:
- jaký jsem učitel,
- jakým bych chtěl být učitelem,
- a co pro to musím udělat.

## Typologie pedagoga

Jednu z nejčastěji uváděných **typologií osobnosti učitelů**, které do značné míry vymezují vyučovací styl učitele vytvořil W. O. **Döring**. Vycházel přitom ze všeobecné typologie osobností podle německého psychologa, filozofa a vysokoškolského pedagoga Eduarda **Sprangera** (1882-1963) založené na hodnotách upřednostňovaných v životě.

E. Spranger popsal šest základních typů osobnosti:

*Náboženský* typ charakterizuje tendence a pocit vnitřní nevyhnutelnosti, každý svůj čin a každou svou pohnutku posuzovat z hlediska víry v Boha, smyslu života, z hlediska vyšších spirituálních principů. Charakterově je spolehlivý. Je často vážný, uzavřený, bez smyslu pro humor. Nemá také mnoho smyslu pro dětskou hru. Žákům (studentům) se proto nezřídka nedovede přiblížit. Jeví se jim někdy jako nudný pedant, puntičkář. W.O. Döring rozděluje náboženský typ na dva podtypy:

- více citový (pietistický),
- více intelektuální (ortodoxní).

*Estetický* typ charakterizuje převaha iracionálního prvku (intuice, fantazie a citu) nad racionálností v myšlení a v jednání. Estetický typ má schopnost vžívat se do osobnosti žáka a utvářet ji. Vidí nejvyšší hodnotu v kráse, harmonii, tvaru, půvabu, symetrii, stylu. Má sklon k individualismu a nezávislosti.



Tento typ má dvě varianty:

- aktivně tvořivý (originální),
- pasivně receptivní.

*Aktivně tvořivý typ* utváří osobnost žáků, jakoby tvořil umělecké dílo. Někdy však nebere dostatečný ohled na zvláštnosti osobnosti žáků a studentů, a proto naráží.

*Pasivně receptivní typ* má ohled na konkrétní osobnost žáka, rozvíjí v něm, co je pro něho specifické. Umí se vcítit i do jiného založení osobnosti než jaké má sám. Proto ho žáci a studenti mají v oblibě.

**Sociální** typ neomezuje své sympatie jen na jednotlivce nebo podskupiny, ale věnuje se všem žákům či studentům. Je vstřícný, tolerantní, trpělivý, střízlivý. Je schopen sebezapření. Chce vychovávat společensky prospěšné a užitečné lidi. Žáci ho mají v oblibě. Není většinou příliš přísný a náročný. Nejvyšší hodnotou tohoto typu jsou kladné citové a psychosociální vztahy, láska k lidem, sociabilita, altruismus, filantropie. Blíží se náboženskému typu. Často se spokojí i s nižšími úrovněmi vědomostí, znalostí a dovedností žáků.

**Teoretický** typ má větší zájem o teoretické poznání, o vyučovaný předmět než o vyučovaného žáka. Zpravidla si ani nevytyčuje za cíl poznat blíže osobnost žáka a do detailů mu porozumět. Učitelů teoretického typu se žáci a studenti často bojí. Teoretický typ učitele často vědecky pracuje. Dominantním zájmem teoretického člověka je nalézání pravdy. Za hlavní svůj cíl považuje objektivně řadit a systematizovat své poznatky. Podílí se nezřídka na výzkumné činnosti, je aktivní na teoretických seminářích a konferencích, často sám odborně a vědecky publikuje. Na znalosti a dovednosti žáků je náročný.

**Ekonomický** typ je charakterizován snahou dosáhnout u žáků či studentů maximální výsledky s minimálním vynaložením energie, sil a úsilí. Je často úspěšným metodikem. Rád žáky (studenty) vede k samostatné práci. Chápe vzdělání jako osvojení si a rozvoj prakticky užitečných vědomostí a dovedností. Ekonomický typ je však nezřídka až příliš praktický a nedoceňuje teorii a fantazii (originalitu). Má hlavně zájem na tom, co je užitečné. Jeho vyučovací cíle inklinují k pragmatické aplikaci.

**Mocenský** typ má tendenci vždy a všude prosadit vlastní osobnost, a to třeba i agresí. Řídí se spíše úsilím prosadit své názory, postoje atp., než primárně kladným postojem či vztahem k žákům a studentům. Velmi rád prožívá vědomí vlastní převahy. S

oblíbou kárá a trestá. S uspokojením prožívá, že se ho žáci či studenti bojí. Chce být obáván. Zajímá se především o moc, vliv a uznání. Bývá velmi náročný a kritický. Bývá někdy označován jako politický typ učitele.

Ani Döring ani Spranger přitom netvrdí, že by nemohly existovat ještě i jiné, např. *smíšené*, resp. méně výrazné typy.

E. **Vorwickel** vyšel ve své eliptické typologii správně z faktu, že někteří pedagogové věnují větší pozornost vzdělání žáků (učení a učivu) než jejich výchově, než formování jejich osobnosti. Na základě tohoto faktu rozdělil učitele na základní typy věcný a osobní, přičemž oba mají po dvou podtypech: striktně věcný a oduševněně věcný a naivně osobní a uvědoměle osobní.

**Striktně věcný** typ bere jednostranný ohled na zkušební látku, kterou se snaží co nejpečlivěji didakticky zpracovat a předávat žákům. Mívá velký respekt k učebnici a k jejímu obsahu (členění a formulacím). Váží si dobré paměti a staticky vštípených pojmů a představ. Jeho psychika jako by byla totožná s pamětí. Nevede žáky a studenty k samostatnému myšlení a tvořivosti.

**Oduševněně věcný** typ vidí v učební látce především činitele formujícího poznávací procesy a intelekt žáků (studentů). Jeho výklady jsou pouze logickou činností analyzující ("atomizující") učivo do nejjemnějších poznávacích celků. Žáci s tendencí tvořivě myslet se u něho většinou neuplatní. Žáky (studenty) jako celek (třída) málo aktivizuje. Obrací se po výtce na skupinu "chápacích", se kterými rád pracuje.

**Naivně osobní** typ učitele si počíná ve výběru učiva a v jeho předávání i vůči žákům podstatně benevolentněji. Nejsilnějším faktorem je u něho cit, emoce. Bývá nestálý v úsudcích i ve výkonech. Rozhoduje se spíše srdcem, intuitivně, než střízlivou logickou úvahou. Je úspěšný zejména tam, kde je možno působit citově, např. při vyučování literatury. Je schopný navodit spolupráci žáků, zejména v menších skupinách. Zajímá se o osobnost žáků.

**Uvědoměle osobní** typ neotročí kvantitě učiva, příliš učivo neschematizuje, stojí zpravidla nad učební látkou. Vždy zvažuje význam myšlenkových a didaktických celků pro utváření osobnosti žáka a pro jeho výchovu, angažuje se plně jak ve vzdělávacím působení (respektuje obsah a zákonitosti svého učebního předmětu), tak ve výchovném působení. U žáků bývá oblíben.

Vorwickelova typologie je stěžejní a v praxi stále využitelná. Autor k ní došel na základě pozorování a indukce.

Jako teoreticky propracovaná a psychologicky přesvědčivá se jeví Ch. **Caselmannova** eliptická typologie učitelů. Podobně jako Vorwickel, také švýcarský psycholog Christian Caselmann použil za kritérium své typologie to, zda se učitel ve své pedagogické práci orientuje především na učení (učební předmět), nebo na žákovu (studentovu) osobnost. Rozdělil podle tohoto kritéria učitele na dva základní typy, a to na: **logotropa**, který je zaměřen především na učební předmět a důraz klade na vzdělání žáka (studenta), a na **pajdotropa**, který je zaměřený především na žáka a na utváření jeho osobnosti.

#### **Caselmann rozpracoval teorii čtyř typů učitelů:**

*Filozoficky orientovaný logotrop* usiluje o vypracování, osvojení a prohloubení světového názoru. Za svůj základní pedagogický cíl si vytyčuje vštípit žákům (studentům) svůj vlastní světový názor. S neúspěchem svého snažení se střetává zejména tehdy, když studenti nejsou dostatečně osobnostně zralí, resp. nejsou na takové úrovni vyspělosti, aby mohli přijmout jeho myšlenky, nebo když jsou jiného světonázorového zaměření. Tento typ učitele bývá značně subjektivistický. Vlastní zkušenosti a názory studentů příliš nerespektuje. Pokud však jsou studenti podobně psychicky založení jako filozoficky orientovaný logotrop, silně je ovlivňuje intenzitou a hloubkou svého působení.

*Odborně-vědecky orientovaný logotrop* je podle Caselmanna mnohem častější než logotrop orientovaný filozoficky. Typické pro odborně vědecky orientovaného logotropa je, že už od mládí se orientoval na svůj obor. Důsledkem toho je velká šířka a konkrétnost jeho vědomostí, přičemž nesměruje jenom k hloubkám a zevšeobecněním jako typ logotropa filozoficky orientovaného. Ve svém oboru pokládá za důležité všechno, a chce také studenty co nejvíce naučit. Umí žáky či studenty nadchnout pro svůj učební předmět, vzbudit o něj zájem, srozumitelně vysvětlit učivo (metodicky bývá na úrovni). Mnoho umí, zná a dá se u něho hodně naučit. Má tedy velký vzdělávací vliv. Přímo výchovně působí méně. Nešetří však námahou, aby studenty získal pro svůj předmět. Jeho nedostatkem často bývá strohá přísnost, upřednostňování svého předmětu, přehlížení věkových a individuálních zvláštností studentů, přehlížení vlastností osobnosti (nedostatek pochopení a uznání). Odborně vědecky orientovaný logotrop postupně dozrává na typ vědce. Vyžaduje vyšší úrovně znalostí.

**Individuálně psychologicky orientovaný pajdotrop** je charakterizován úsilím pochopit každého žáka, vnitřně si získat jeho osobnost a pak ji utvářet. Podstatu svého pedagogického působení vidí zejména ve výchově. Příznačný je pro něj rodičovský (otcovský či mateřský) vztah k žákům, plný pochopení a důvěry, což má vliv i na úspěch ve vyučování. Ve třídě důsledně dbá na pořádek a disciplínu. Často se u něj projevuje úsilí vrátit na správnou cestu i ty žáky, o kterých ostatní učitelé už pochybují. Individuálně psychologicky orientovaný pajdotrop má tedy smysl i pro práci s problémovými, resp. difícními žáky, kteří mají nejrůznější závady a poruchy chování. Hodil by se proto do funkce výchovného poradce školy, resp. školního psychologa.

**Obecně psychologicky orientovaný pajdotrop** má v centru zájmu nejen utváření osobnosti jednotlivců, ale klade si výchovné cíle všeobecnějšího rázu, jako např., jak vzbudit zájem všech žáků o méně zajímavé učivo, jak utvářet pojmy, cvičit paměť, překonávat negativismus apod. Hrozí mu přitom nebezpečí, že sleví z věcných požadavků na žáky (studenty). Podle Caselmana je výskyt tohoto typu řidší. S pajdotropem a logotropem se kříží autoritativní a sociální typ učitele.

**Autoritativní** typ se vyskytuje častěji u logotropů, sociální typ u pajdotropů, ale může tomu být i opačně. Autoritativní typ křížený s pajdotropem charakterizuje úsilí utvářet osobnost žáků (studentů) podle vlastních představ, bez ohledu na jejich individuální zvláštnosti.

**Sociální** typ ponechává žákům větší volnost. Chce být žákům (studentům) přítelem. Jestliže však má slabou osobnost, resp. když není na náležité odborné úrovni, má nezdárka těžkosti s disciplínou.

**Podle pedagogických postupů rozlišuje Caselmann ještě tři typy:**

- **vědecko - systematický** - má racionální a systematický postup ve vyučovací hodině,
- **umělecký** - je pro něho příznačná "intuice",
- **praktický** - má organizační vlohy.

Typy osobnosti učitelů je možno diferencovat také podle výsledků v psychologických diagnostických metodách zkoumání osobnosti (testech).

Často je využíváné třídění typů a stylu práce řídících a pedagogických pracovníků podle amerického psychologa německého původu Kurta **Lewina** (1890-1947) na dominantní, liberální a demokratické:

**Dominantní**, autoritativní, autokratický až diktátorský styl výchovy a vztahů k žákům je typický tím, že v jednání učitele převažují dominantní prvky, učitel mnoho rozkazuje, hrozí, trestá, vyhledává a záporně hodnotí chyby žáka, málo respektuje přání a potřeby dětí, má pro ně málo porozumění, neumožňuje jim projevit samostatnost, tvořivost či iniciativu. Je direktivní, velmi náročný, nepřipouští diskuzi, žádá poslušné a bezpodmínečné plnění svých posouzení a požadavků bez jakýchkoliv připomínek. Často má cholerický temperament. Skupina či třída vedená tímto stylem se vyznačuje vyšším napětím ve vztazích, vykazuje vysoký výkon, ale pouze za kontroly učitele. Učitel často vyžaduje rychlou a doslovnou reprodukci toho, co žáky učil. Formulaci vlastními slovy žáků nesnáší. Tento styl u slabších typů osobnosti žáků vede k submisivitě, závislosti a často malé iniciativě a u silných typů ke zvýšené asertivitě až agresivitě. Některé děti vystavené působení diktátorského učitele mohou mít i zdravotní potíže. Např. ranní nevolnosti a zvracení, zvýšenou psychickou tenzi, bolesti hlavy apod.

**Nezasahující**, liberální styl vztahů k žákům učitel řídí žáky málo nebo vůbec ne. Neklade přímo požadavky, ale spíše užívá neosobních výzev vůči celé skupině (je třeba, mělo by se). Takový učitel má často příliš až neoprávněnou důvěru v žáky. Bývá to typ učitelů vnitřně nejistých, pasivních, ale také takových, kteří se snaží vyhnout chybám autoritativního postupu a neměli dosud správně vyváženou koncepci výchovy. Ve složitých situacích bývá tento postup méně škodlivý než postup autokratický, nedává však žákům normy a požadavky nezbytné pro formování charakteru, nezajišťuje potřebnou organizaci společné činnosti, takže skupina obvykle nedosahuje výsledků, kterých by mohla a chtěla dosáhnout. Žáci jsou nejistí a mají sklon k chaotickým reakcím.

**Integrační**, sociálně integrační, demokratický styl vztahů k žákům prvky vedení jsou vyváženy dostatkem kontroly a pevného výchovného působení, ale přitom je i prostor pro iniciativu, samostatnost a tvořivost v práci a interpersonálních vztazích. Sankce jsou uplatňovány vyváženě, spravedlivě. Třída má jasný přehled o postupu k cíli. Uvolněné napětí ve třídě umožňuje navázání užší přirozené vazby, lepší spolupráce, práce je dostatečně tvořivá, avšak ne tolik, aby bylo rozptýlováno úsilí a brzděn postup k cíli.

Integrační styl nejvíce pomáhá rozvíjet psychosociálně zralou osobnost žáka a je optimální nejen pro utváření kolektivu, ale i pro výchovnou práci vůbec. Je však pro učitele značně obtížný. Málomnozí učitelé mají tak ideální strukturu vlastností, která by vedla ke spontánnímu rozvoji integračního stylu. Zpravidla se tomuto stylu musí učit, upevňovat v sobě vlastnosti výhodné pro tento styl a potlačovat nevýhodné. S tím jsou spojeny i mravní a volní vlastnosti charakteru, které úsilí o ideální styl usnadňují. Ani integrační postup se neobejde bez určité míry dominantních forem, jde však o to, aby tyto formy nepřevažovaly.

Postoje žáků k učitelům a k výsledkům jeho pedagogického působení závisí především na jeho osobních vlastnostech, jeho postojích k žákům a vztahu k nim, na didaktických schopnostech učitele a na jeho odbornosti. Z uvedeného je zřejmé, jak velkou důležitost pro práci učitele má adekvátní profil osobnosti učitele, které zahrnuje žádané rysy jeho osobnosti.

#### **Jsou to vlastnosti:**

- **primární** (s vrozeným základem nebo získané v raném dětství), např. dominance, sociabilita, přiměřená frustrační tolerance, sebekontrola, sebejistota a smysl pro únosnou míru rizika, emocionální stabilita;
- **sekundární** (získané výchovou a vzděláním), např. schopnost řídit činnost skupiny, poznávat druhé, sociální odpovědnost, odborná kompetentnost a zdatnost, smysl pro čestnou hru a umění přiznat omyl, pedagogické dovednosti, pedagogická expresivnost, schopnost učit druhé a ovlivňovat je výchovou, spisovná mluva, adekvátní slovník, zřetelná výslovnost, výraznost, emocionalita řeči a její dynamika;
- **terciární** (nadstavbové, vyplývající ze specifiky role učitele jakožto představitele výchovných cílů společnosti). Sem patří systém interiorizovaných hodnot a obsahově zaměřených postojů - zejména motivace a angažovanost.

Učitel si více než dříve všímá kognitivních stylů a strategií učení žáka, jeho motivovanosti, volných aktivit, osobnostních zvláštností a problematiky jeho autoregulace a autonomie.

Třídění učitelů na učitele s facilitačním, manažerským a pragmatickým přístupem k žákům (studentů) rozpracoval Gary D. **Fenstermacher** a Jonas F. **Soltin** (2004, 2008):

- **Manažerský** přístup učitele k výchovně vzdělávací práci vykazuje velmi dobrou organizační úroveň, je systematický a poskytuje zpětnou vazbu.
- **Facilitační** přístup učitele podporuje a zdůrazňuje hodnotu individuality, autenticity a autoregulace žáka.
- **Pragmatický** přístup učitele je zaměřen na dosažení užitečných znalostí a dovedností ve spojení s jejich aplikací.

Osobnost učitele a jeho vyučovací styl jsou nejmocnější nástroje ovlivňování žáků. V současném století vědomostí, kdy se klade stále větší důraz na biodromální sebevzdělání, sebevýchovu, autoregulaci, autonomii a samostatnost žáka či studenta při učení by měl být učitel spíše *facilitátorem* (podporovatelem) než zásobárnou vědomostí (Světlana **Hanušová**, 2005).

Učitelova facilitace spočívá především v umožnění, aby u žáka či studenta došlo k samostatnému učení a v usnadnění a zefektivnění tohoto učení.

**Učitel si více než dříve všímá:**

- kognitivních stylů a strategií učení žáka,
- jeho motivovanosti,
- volných aktivit,
- osobnostních zvláštností a problematiky jeho autoregulace, adaptivity, expresivity a autonomie.<sup>28</sup>

Vzhledem k rozsahu práce jsou zde uvedeny pouze některé příklady osobnosti pedagoga.

---

<sup>28</sup> KOHOUTEK, R. *Typologie osobnosti učitelů*. [online]. 27. 12. 2009. [cit. 2014-07-16]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>

## **7 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ**

### **7.1 Hlavní principy RVP ZV**

- navazuje svým pojetím na RVP PV a je východiskem pro koncepci rámcových vzdělávacích programů pro střední vzdělávání,
- vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků, včetně vzdělávání v odpovídajících ročnících víceletých středních škol,
- specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání,
- vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo,
- zařazuje jako závaznou součást základního vzdělávání průřezová témata s výrazně formativními funkcemi,
- podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků,
- umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- je závazný pro všechny střední školy při stanovování požadavků přijímacího řízení pro vstup do středního vzdělávání.

RVP ZV je otevřený dokument, který bude v určitých časových etapách inovován podle měnících se potřeb společnosti, zkušeností učitelů se ŠVP i podle měnících se potřeb a zájmů žáků.



**Tendence ve vzdělávání, které navozuje a podporuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání zohledňovat při dosahování cílů základního vzdělávání potřeby a možnosti žáků:**

- uplatňovat variabilnější organizaci a individualizaci výuky podle potřeb a možností žáků a využívat vnitřní diferenciaci výuky,
- vytvářet širší nabídku povinně volitelných předmětů pro rozvoj zájmů a individuálních předpokladů žáků,
- vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky,
- prosadit změny v hodnocení žáků směrem k průběžné diagnostice, individuálnímu hodnocení jejich výkonů a širšímu využívání slovního hodnocení,
- zachovávat co nejdéle ve vzdělávání přirozené heterogenní skupiny žáků a oslabit důvody k vyčleňování žáků do specializovaných tříd a škol,
- zvýraznit účinnou spolupráci s rodiči žáků.

## **7.2 Cíle základního vzdělávání**

Základní vzdělávání má žákům pomoci **utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání** orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování těchto cílů:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení,
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů,
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci,
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých,
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti,
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě,

- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný,
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi,
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

### **Klíčové kompetence**

Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.

Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za ukončenou, ale získané klíčové kompetence tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu.

Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. **Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.**

Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.

### **Kompetence k učení**

Na konci základního vzdělávání žák:

- vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení,
- vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě,
- operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy,
- samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti,
- poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich.

### **Kompetence k řešení problémů**

Na konci základního vzdělávání žák:

- vnímá nejruznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností,
- vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému,
- samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy,

- ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů,
- kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí.

### **Kompetence komunikativní**

Na konci základního vzdělávání žák:

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu,
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje,
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění,
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem,
- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.

### **Kompetence sociální a personální**

Na konci základního vzdělávání žák:

- účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce,
- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá,

- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají,
- vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.

### **Kompetence občanské**

Na konci základního vzdělávání žák:

- respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí,
- chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu,
- rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka,
- respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně e zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit,
- chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti.

### **Kompetence pracovní**

Na konci základního vzdělávání žák:

- používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky,
- přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i

zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot,

- využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření,
- orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Rámcové vzdělávací programy. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. 2007. [cit. 2014-11-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 8 PRŮZKUM

### 8.1 Cíl průzkumu

Cílem tohoto průzkumu je zamyšlení se nad možností pomoci žákům co nejvíce ulehčit přechod z prvního na druhý stupeň základní školy. Koncem prvního stupně, tedy čtvrtý a pátý ročník by měl žáky připravit na tento přechod, ulehčit jim přestup a snažit se o co nejschůdnější přestup.

### 8.2 Metoda průzkumu

Tato diplomová práce obsahuje metodu dotazníkového šetření pro rodiče žáků šestých ročníků a pro učitele vyučující na druhém stupni základní školy, zejména pro ty, kteří vyučují v šestých ročnících. Dále byl použit rozhovor se žáky šestých ročníků a pozorování žáků na chodbách školy mimo vyučovací hodiny.

#### **Dotazníková metoda**

Podstata pro dotazníkovou metodu je získání co největšího množství dat prostřednictvím dotazovaných osob. Tato metoda je používána ve všech společenských vědách, a tím i v pedagogice. Základem dotazníků je správná stylizace otázek. *„Otázky musí být jasně a konkrétně formulovány. Tím navozují jasné a konkrétní odpovědi“*<sup>30</sup>

Správná stylizace otázek je velmi důležitá pro získání jedné informace jako odpovědi. Otázky nesmí být navádějící, vyžadovat informace a znalost, kterými dotazovaná osoba nemůže disponovat.

#### **Pozorování**

Pro tuto diplomovou práci se jeví jako velmi přiměřená metoda pozorování. Zde je možné nenásilnou a anonymní formou sledovat dané subjekty. *„Pozorování znamená sledování činností lidí, záznam (registrace nebo popis) této činnosti, její analýza*

---

<sup>30</sup> SKALKOVÁ, J. a kol. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1983, s. 87.

a vyhodnocení.<sup>31</sup> Před samotným pozorováním je potřeba připravit pozorovací záznamové archy. Požadované subjekty byly pozorovány přímo (osobně).

### **Rozhovor**

Interpersonální kontakt je metoda rozhovoru. Nejčastěji jde o kontakt přímý. Rozhovor může být veden strukturovanou formou (otázky jsou pevně dány) nebo formou nestrukturovanou (volnost odpovědí). Další forma je rozhovor polostrukturovaný (základní obsahové téma a několik dalších otázek).<sup>32</sup>

Zde byl použit strukturovaný rozhovor se žáky šestých tříd základní školy. Upozorňuji zde na omezený počet respondentů (15 žáků – tři šesté třídy). Rozhovor touto metodou byl zvolen vzhledem k časově omezené dotaci – měsíc září.

## **8.3 Průběh průzkumu**

### **Sestavení dotazníků**

První část přípravy byla věnována studiu odborné literatury, upřesnění cílů průzkumu, výběr respondentů. Stěžejní součástí průzkumu bylo vypracování dotazníků (příloha č. 1,2). Dotazník číslo 1 byl určen pro rodiče žáků šestých tříd, kde bylo zjišťováno jaké problémy mají jejich děti při přechodu na druhý stupeň základní školy a zda bylo možné jim pomoci již v pátém ročníku (změna kolektivu, stěhování do odborných učeben, střídání pedagogů, větší samostatnost, rozšířené učivo, jiný přístup k výuce, samostatnost).

Druhý dotazník, tedy dotazník číslo 2, byl určen pro pedagogy vyučující na druhém stupni základní školy, zejména vyučujícím šestých ročníků. Otázky směřovaly především k problémům se kterými se vyučující setkávají v šestých třídách (samostatnost, změna výuky, střídání vyučujících, stěhování, přenášení informací, osobnost pedagoga v pátém ročníku).

---

<sup>31</sup> GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. s. 93. 2. rozšířené vydání. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0

<sup>32</sup> Tamtéž, s. 136-137



### **Výběr respondentů v dotazníkovém šetření**

Souhrnný výběr se skládal ze 100 respondentů z řad rodičů žáků šestých tříd, 100 respondentů z pedagogů druhého stupně základní školy a zejména vyučujících v šestých ročnících. Dohromady se dotazníkového šetření účastnilo 200 respondentů. Skupina dotazovaných byla zvolena z různě velkých škol města Kladna a jeho okolí.

### **Výběr sledované skupiny a skupiny určené k rozhovoru**

Sledovaná skupina vyplynula z řad žáků šestých tříd ZŠ Ukrajinská, Kladno (proto upozorňuji na omezený počet sledovaných objektů).

Pozorování bylo realizováno nezúčastněnou formou během měsíce září, v průběhu přestávek mezi jednotlivými vyučovacími hodinami.

Stejná skupina byla zahrnuta i do volných rozhovorů (neformální, nestrukturované).

### **Vlastní realizace průzkumu**

Každý zainteresovaný obdržel dotazník v tištěné podobě. Dotazníky pro rodiče předali třídní učitelé šestých ročníků a pedagogové obdrželi dotazníky od vedení škol. Doba trvání sběru dat trvala měsíc a jejich zpracování dva týdny. Formy pozorování a rozhovorů probíhaly během měsíce září, bezprostředně po nástupu žáků na druhý stupeň základní školy.

## 9 ROZBOR PRŮZKUMNÉHO MATERIÁLU

Odpovědi respondentů na otázky z dotazníku.

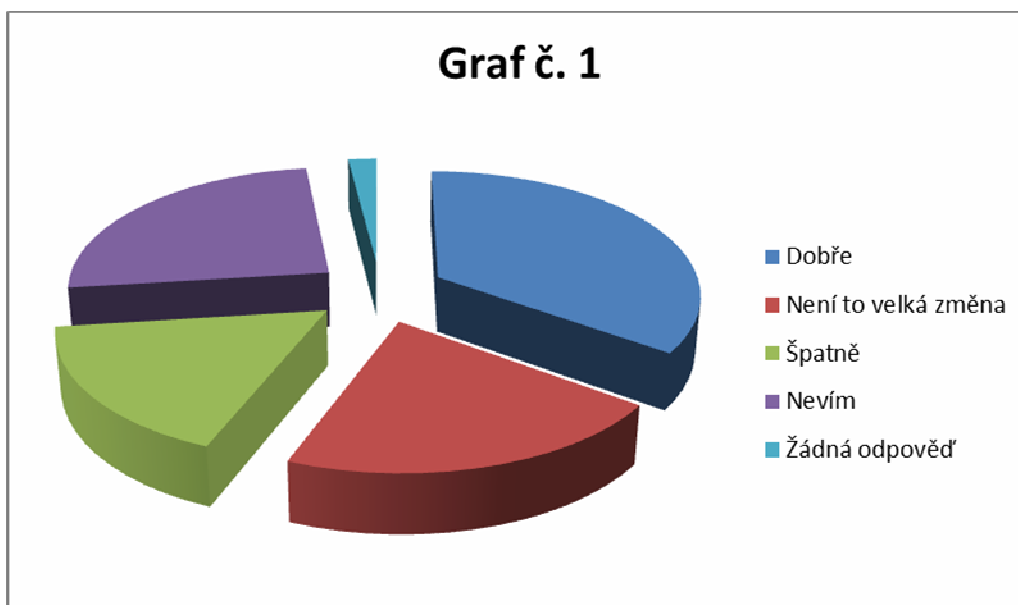
### 9.1 Dotazník č. 1 – rodiče

*Otázka č. 1 - Jak vnímá Vaše dítě rozloučení s vyučujícím, který jej učil několik let?*

Tabulka a graf č. 1: Jak vnímá Vaše dítě rozloučení s vyučujícím, který jej učil několik let?

	Procentuální počet odpovědí (%)	Numerický počet odpovědí
Dobře	35	35
Není to velká změna	21	21
Špatně	17	17
Nevím	25	25
Žádná odpověď	2	2

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Většina rodičů sledává u svých dětí, že změna třídní učitelky proběhla dobře, tím, že ji stále potkávají na chodbách školy a jsou s ní v neustálém kontaktu, část nezaznamenala příliš velkou změnu. Čtvrtina dotazovaných žádný rozdíl nezpozorovala. Sedmnáct procent

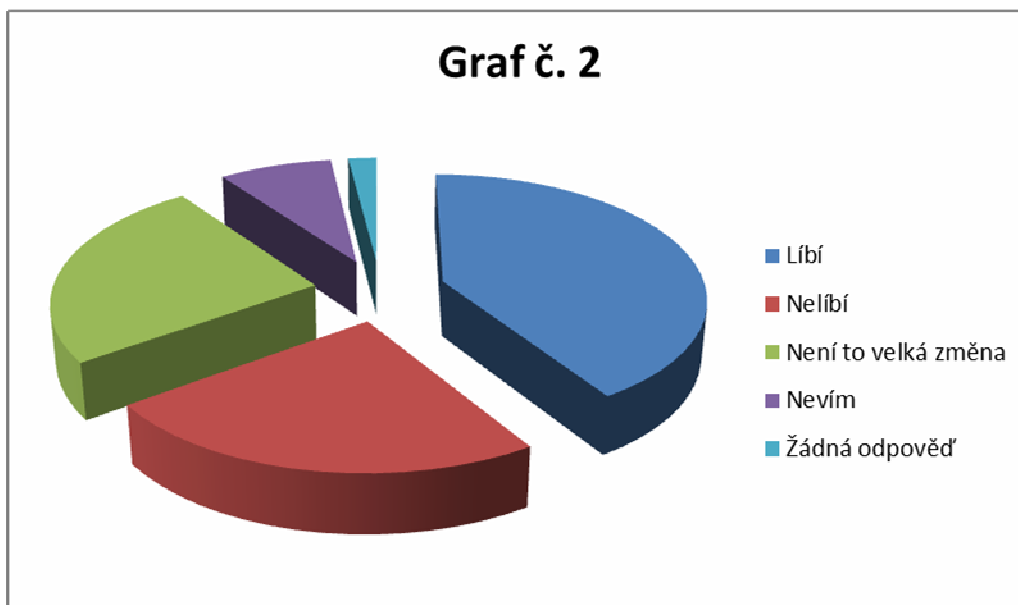
zaznamenala určité potíže a dva dotazovaní otázku nezodpověděli. Celkově můj průzkum zaznamenal minimální obtíže.

**Otázka č. 2 - Jak se Vašemu dítěti líbí změna kmenové učebny?(Jiná výzdoba, méně osobního prostoru)**

**Tabulka a graf č. 2: Jak se Vašemu dítěti líbí změna kmenové učebny?(Jiná výzdoba, méně osobního prostoru)**

	Procentuální počet odpovědí (%)	Numerický počet odpovědí
Líbí	41	41
Nelíbí	24	24
Není to velká změna	25	25
Nevím	8	8
Žádná odpověď	2	2

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

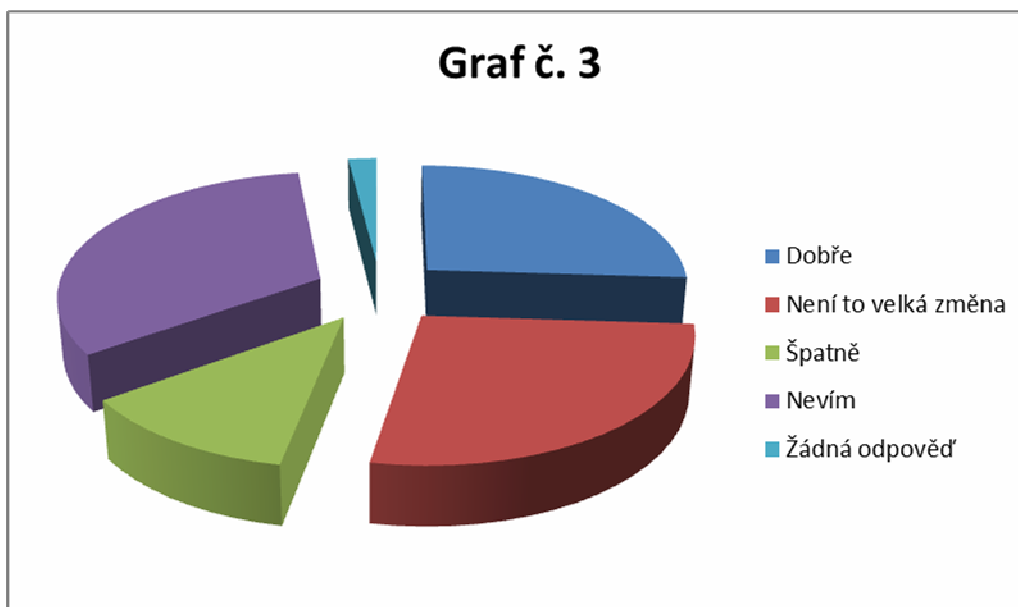
Větší počet rodičů se domnívá, že pro jejich děti změna třídy líbí. Skoro stejný počet se shoduje, že změna není velká nebo se jim nelíbí. Pouze osm procent rodičů neví, jak změna výzdoby učebny zapůsobila na jejich děti a dvě procenta byla bez odpovědi.

### Otázka č. 3 - Jak vnímá Vaše dítě stěhování do různých učeben?

Tabulka a graf č. 3: Jak vnímá Vaše dítě stěhování do různých učeben?

	Procentuální počet odpovědí (%)	Numerický počet odpovědí
Dobře	26	26
Není to velká změna	27	27
Špatně	12	12
Nevím	33	33
Žádná odpověď	2	2

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

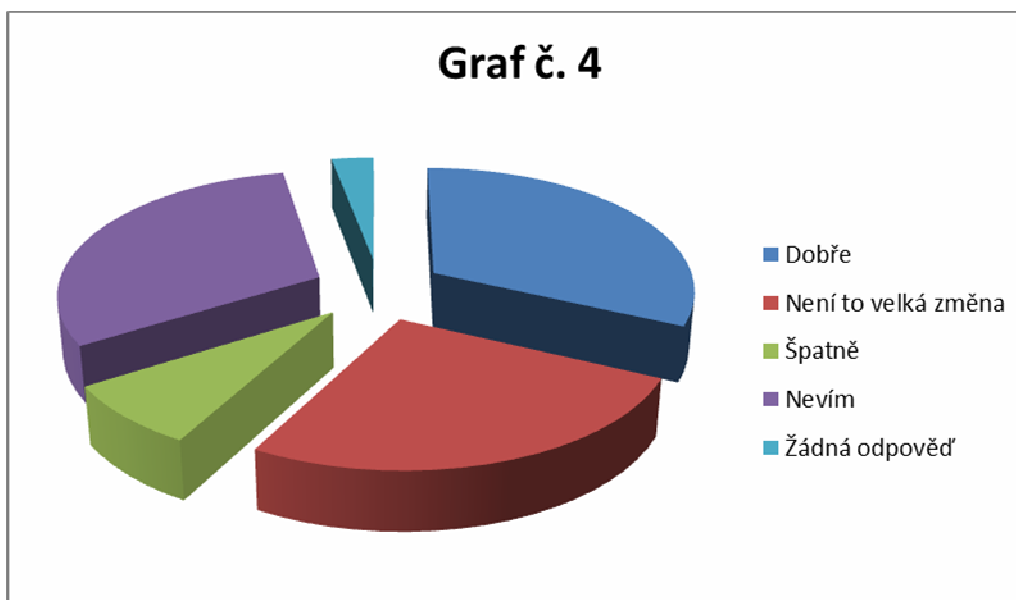
Stěhování do různých učeben ohodnotilo dvacet šest procent rodičů jako neproblémové. To, že se děti stěhují do učeben různých předmětů vnímalo dvacet sedm procent rodičů jako nevelkou změnu, vzhledem k tomu, že se jejich děti stěhovaly již na prvním stupni do učeben jazyků. Velký počet rodičů (33%) neví, jak tato změna na jejich děti působí. Pouhá dvě procenta rodičů neodpověděla.

**Otázka č. 4 - Jak vnímá Vaše dítě jiné vyučující na různé předměty?**

**Tabulka a graf č. 4: Jak vnímá Vaše dítě jiné vyučující na různé předměty?**

	Procentuální počet odpovědí (%)	Numerický počet odpovědí
Dobře	32	32
Není to velká změna	26	26
Špatně	8	8
Nevím	31	31
Žádná odpověď	3	3

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

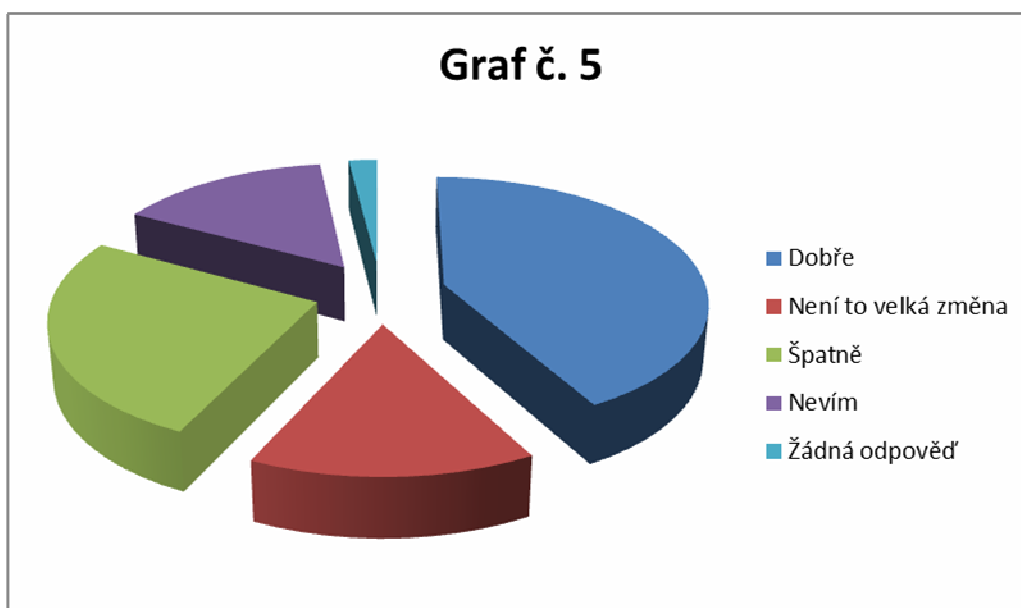
Většině dětí střídaní učitelů neděla velké obtíže (32%), protože již v pátém ročníku měly několik vyučujících, tím také vyplývá dvaceti šesti procenty, že to pro ně není velká změna. Osm procent dotázaných shledává změny vyučujících jako záporný fakt (chybí jim větší kontakt s třídním učitelem). Jednatřicet procent rodičů uvedlo, že o změně a střídaní vyučujících se svými dětmi nehovoří, tudíž nevědí. Tři procenta rodičů nevedlo odpověď.

**Otázka č. 5 - Jak vnímá Vaše dítě zmírnění dohledu během přestávek? (nepřítomnost učitele ve třídě)**

**Tabulka a graf č. 5: Jak vnímá Vaše dítě zmírnění dohledu během přestávek? (nepřítomnost učitele ve třídě)**

	Procentuální počet odpovědí (%)	Numerický počet odpovědí
Dobře	42	42
Není to velká změna	15	15
Špatně	26	26
Nevím	15	15
Žádná odpověď	2	2

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

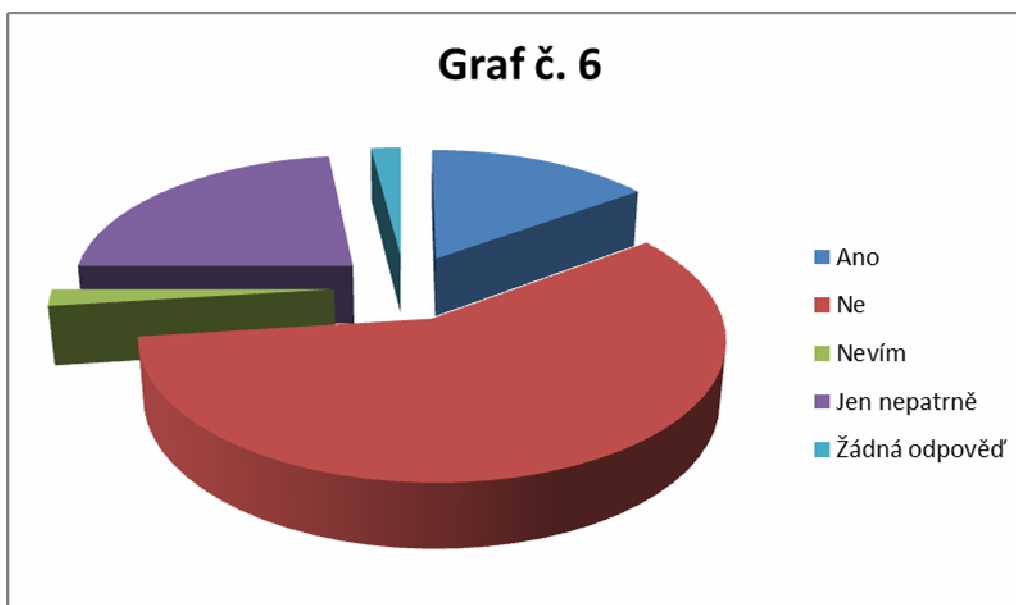
Většina žáků nemá se zmírněním dohledu žádné obtíže, protože již v pátém ročníku měli větší volnost. Patnáct procent rodičů se shoduje na tom, že to velká změna není. U dvaceti šesti procent žáků dokladují rodiče kázeňské obtíže. Patnáct procent dotazovaných neví a dvě procenta neodpověděla.

**Otázka č. 6 - Došlo při přestupu na II. stupeň ZŠ ke změně kolektivu?**

**Tabulka a graf č. 6: Došlo při přestupu na II. stupeň ZŠ ke změně kolektivu?**

	Procentuální počet odpovědí (%)	Numerický počet odpovědí
Ano	15	15
Ne	58	58
Nevím	2	2
Jen nepatrně	23	23
Žádná odpověď	2	2

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

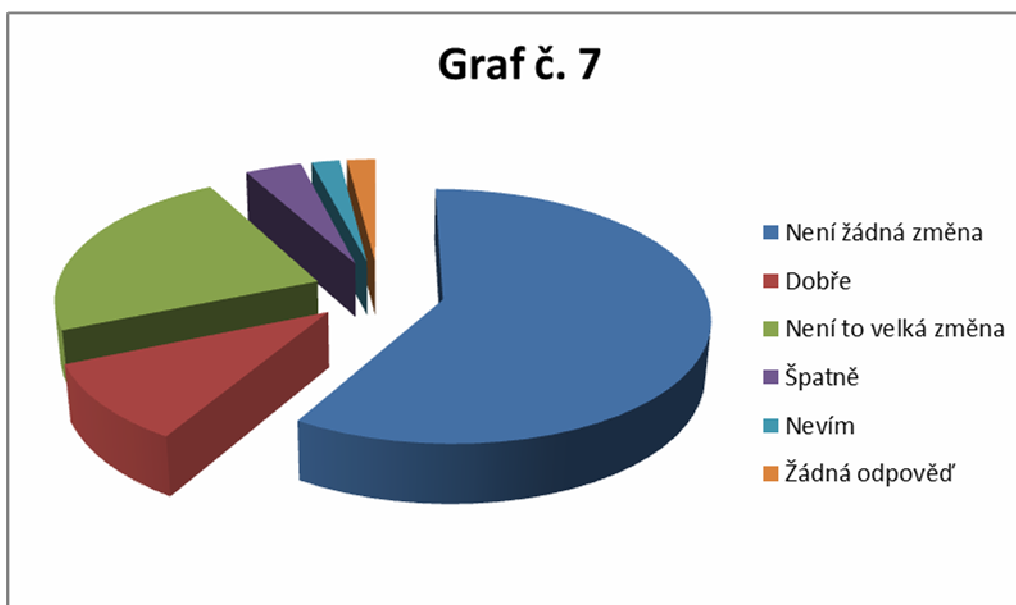
U pouhých patnácti procent respondentů došlo ke změně v kolektivu druhého stupně, u velké většiny padesáti osmi procent se kolektiv nezměnil. Dvě procenta rodičů o žádné změně neví, dvacet tři procent respondentů uvedlo, že došlo pouze k nepatrným změnám a dvě procenta byla bez odpovědi.

**Otázka č. 7 - Jak vnímá Vaše dítě změnu v kolektivu? (příchozí či odchozí žáci)**

**Tabulka a graf č. 7: Jak vnímá Vaše dítě změnu v kolektivu? (příchozí či odchozí žáci)**

	Procentuální počet odpovědí (%)	Numerický počet odpovědí
Není žádná změna	58	58
Dobře	10	10
Není to velká změna	23	23
Špatně	4	4
Nevím	2	2
Žádná odpověď	2	2

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

V padesáti osmi procentech nedošlo k žádné změně v kolektivu, a tím i k žádným potížím s novým seznamováním. Deset procent dotázaných odpovědělo, že změnu zvládlo jejich dítě dobře. Pouhá čtyři procenta odpovědí byla negativní (jejich dítě se nemůže shodnout s některými novými spolužáky). Dvě procenta rodičů buď neví nebo neodpověděla na tuto otázku.

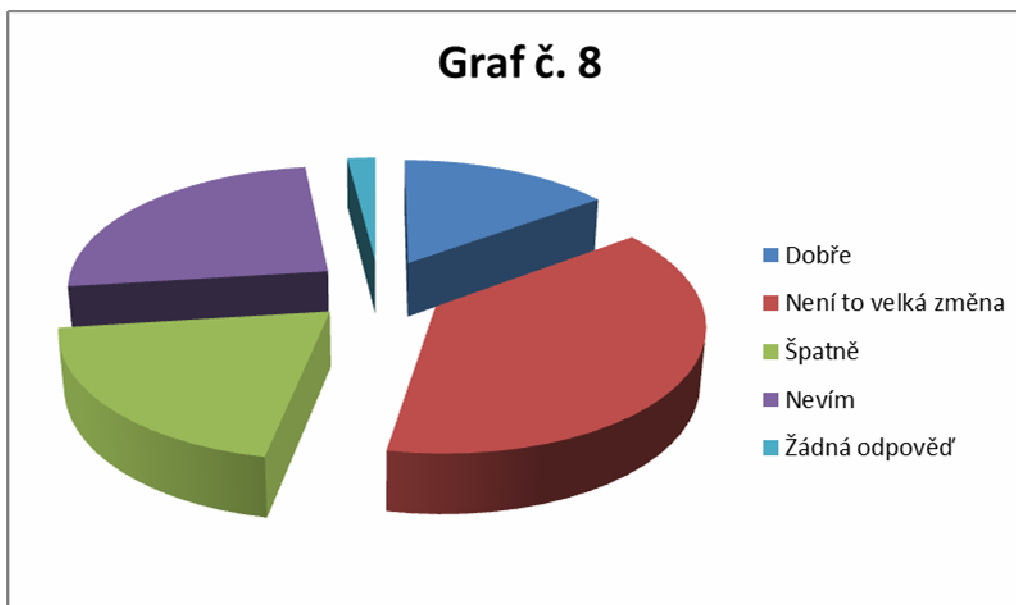


**Otázka č. 8 - Jak zvládá Vaše dítě nové a rozšířené učivo?**

**Tabulka a graf č. 8: Jak zvládá Vaše dítě nové a rozšířené učivo?**

	Procentuální počet odpovědí (%)	Numerický počet odpovědí
Dobře	15	15
Není to velká změna	38	38
Špatně	20	20
Nevím	25	25
Žádná odpověď	2	2

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

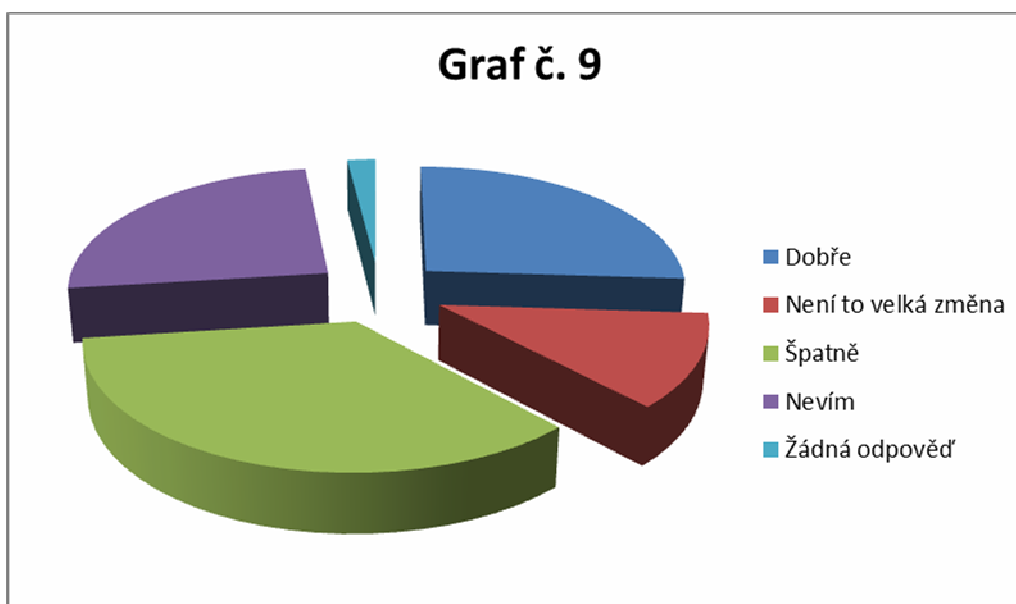
Patnácti procentům žáků nečiní nové a rozšířené učivo žádné potíže, u třiceti osmi procent nenastala žádná změna. U dvaceti procent nastaly obtíže při zvládnání učiva, dvacet pět procent dotázaných rodičů neví o žádné změně u svých dětí a dvě procenta respondentů neodpověděla.

**Otázka č. 9 - Jak přijímá Vaše dítě jiný přístup při výuce?(méně her, více samostatnosti)**

**Tabulka a graf č. 9: Jak přijímá Vaše dítě jiný přístup při výuce?(méně her, více samostatnosti)**

	Procentuální počet odpovědí (%)	Numerický počet odpovědí
Dobře	26	26
Není to velká změna	12	12
Špatně	35	35
Nevím	25	25
Žádná odpověď	2	2

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

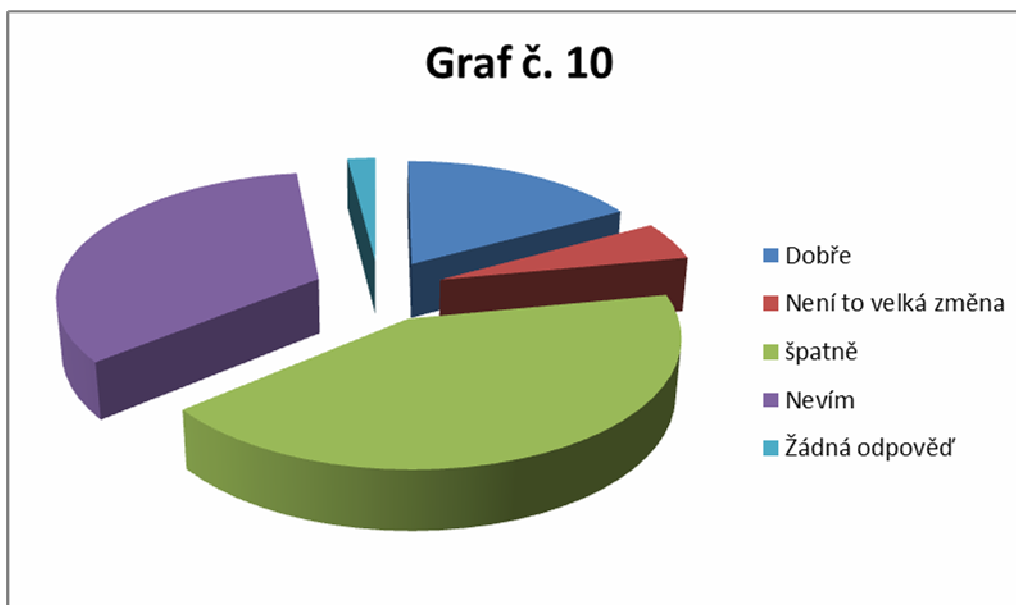
Zhruba u čtvrtiny dotázaných respondentů zvládá změnu učebního procesu jejich dítě dobře a pro dvanáct procent to není velká změna. Naopak třicet pět procent rodičů se domnívá, že tato změna působí negativně na učební výsledky jejich dětí. Čtvrtina rodičů neví a pouhá dvě procenta neodpověděla.

**Otázka č. 10 - Jak přijímá Vaše dítě prodloužení výuky do odpoledních hodin?**

**Tabulka a graf č. 10: Jak přijímá Vaše dítě prodloužení výuky do odpoledních hodin?**

	Procentuální počet odpovědí (%)	Numerický počet odpovědí
Dobře	17	17
Není to velká změna	5	5
Špatně	42	42
Nevím	34	34
Žádná odpověď	2	2

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

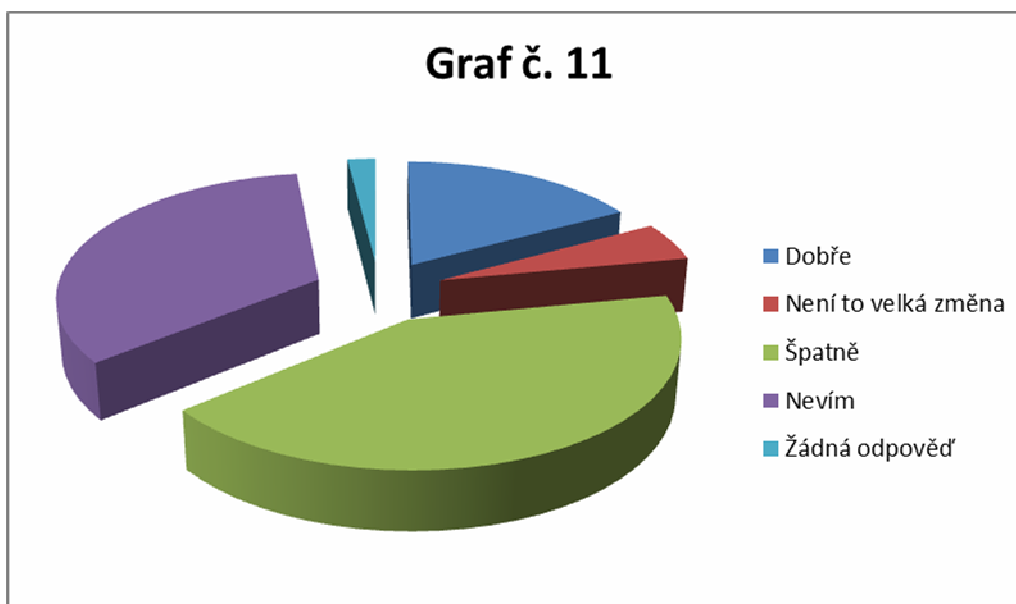
Skoro polovina dotazovaných uvedla negativní vliv prodloužené výuky (málo času na mimoškolní aktivity). V sedmnácti procentech dotázaných nečiní prodloužení výuky jejich dětem žádné obtíže a pro pět procent to není žádná velká změna. Třicet čtyři procent rodičů neví, že by jejich dětem dělala prodloužená výuka nějaké problémy a dvě procenta neodpověděla.

**Otázka č. 11 - Jak přijímá Vaše dítě méně času na vlastní koníčky? (prodloužení vyučování, vyšší nároky na studium)**

**Tabulka a graf č. 11: Jak přijímá Vaše dítě méně času na vlastní koníčky? (prodloužení vyučování, vyšší nároky na studium)**

	Procentuální počet odpovědí (%)	Numerický počet odpovědí
Dobře	17	17
Není to velká změna	5	5
Špatně	42	42
Nevím	34	34
Žádná odpověď	2	2

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

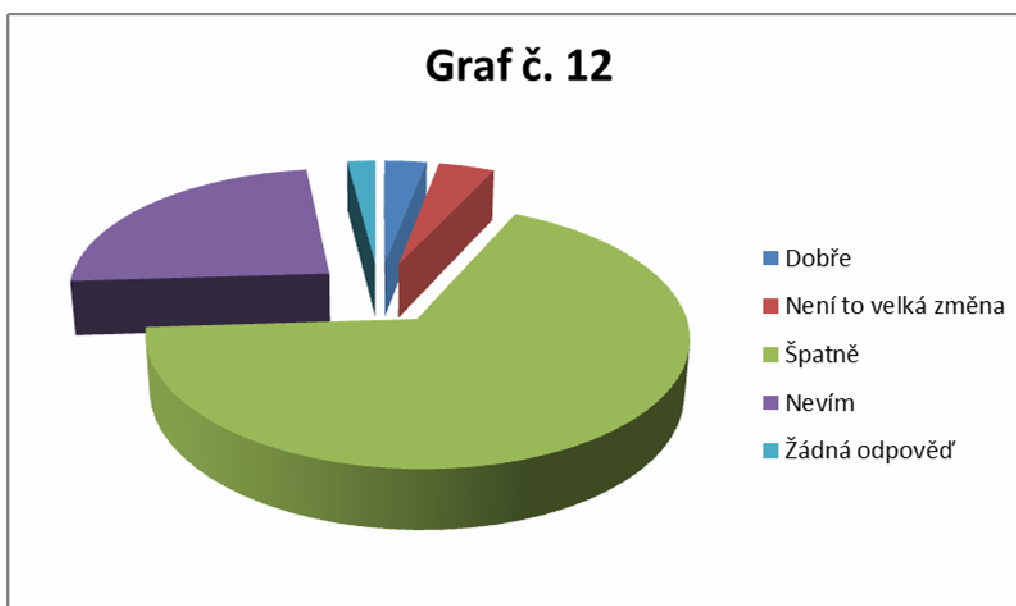
Skoro polovina dotazovaných uvedla negativní vliv zkráceného volného času pro mimoškolní aktivity. V sedmnácti procentech dotázaných zvládají jejich děti mimoškolní aktivity dobře. Pro pět procent to není žádná velká změna, že by jejich dětem volný čas chyběl. U třiceti čtyř procent rodičů nenastala žádná změna, vzhledem k nízkému počtu volno časových aktivit. Dvě procenta neodpověděla.

### Otázka č. 12 - Jak vnímá Vaše dítě méně času na kamarády?

Tabulka a graf č. 12: Jak vnímá Vaše dítě méně času na kamarády?

	Procentuální počet odpovědí (%)	Numerický počet odpovědí
Dobře	3	3
Není to velká změna	4	4
Špatně	67	67
Nevím	24	24
Žádná odpověď	2	2

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

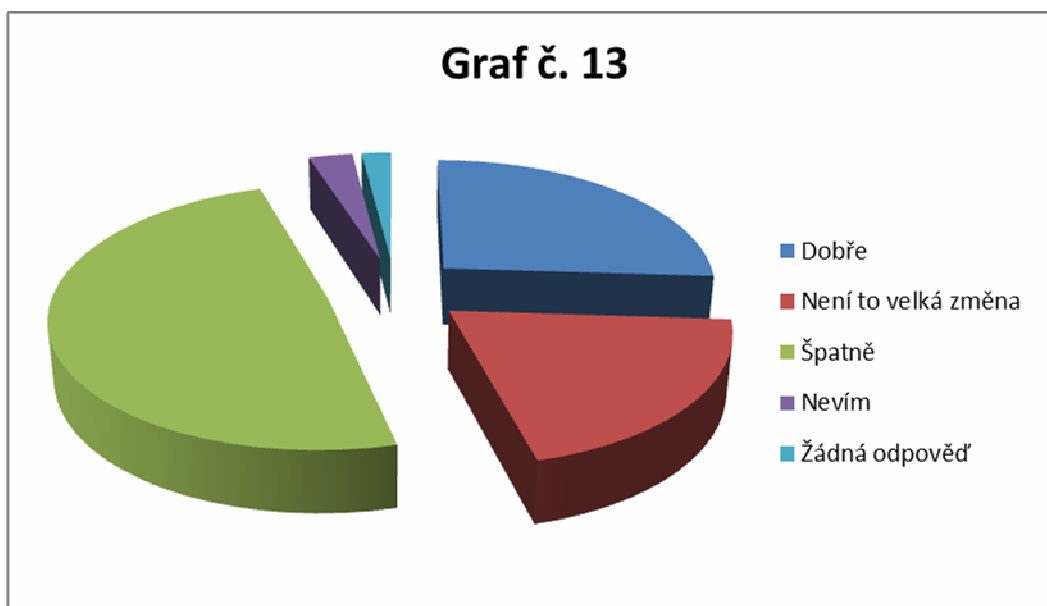
Velký počet dotázaných respondentů (67%) označuje, že jejich dětem činí velké obtíže málo času na své kamarády (prodloužená výuka, mimoškolní aktivity, vyšší náročnost výuky), a tím pádem i málo času na kamarády. Tři procenta dotázaných rodičů nepozorovalo, že by jejich dětem vadilo méně času na kamarády. U dvaceti čtyř procent rodičů se děti o tomto problému nezmínily.

**Otázka č. 13 - Jak zvládá Vaše dítě nároky na samostatnost při sdělování informací ze školy? (menší kontrola ze strany učitele, zda byla zpráva doručena)**

**Tabulka a graf č. 13: Jak zvládá Vaše dítě nároky na samostatnost při sdělování informací ze školy? (menší kontrola ze strany učitele, zda byla zpráva doručena)**

	Procentuální počet odpovědí (%)	Numerický počet odpovědí
Dobře	26	26
Není to velká změna	20	20
Špatně	49	49
Nevím	3	3
Žádná odpověď	2	2

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

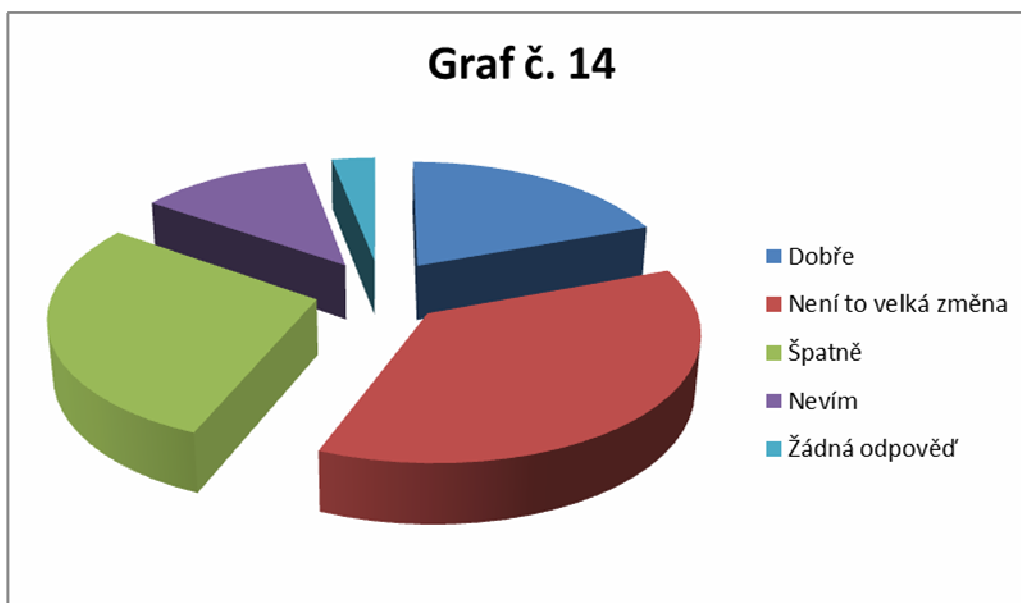
Skoro polovina dotázaných rodičů ví, že sdělování informací ze školy dělá jejich dětem velké obtíže (již si nezapisují do notýsků a často zapomenou informaci doma sdělit). U dvaceti šesti a dvaceti procent dotázaných respondentů nedělá tato změna jejich dětem žádné nebo minimální potíže. Tři procenta rodičů neví a dvě neodpověděla.

**Otázka č. 14 - Jak zvládá Vaše dítě chování starších spolužáků ve společných prostorách školy? (jídelna, šatna)**

**Tabulka a graf č. 14: Jak zvládá Vaše dítě chování starších spolužáků ve společných prostorách školy? (jídelna, šatna)**

	Procentuální počet odpovědí (%)	Numerický počet odpovědí
Dobře	19	19
Není to velká změna	36	36
Špatně	28	28
Nevím	12	12
Žádná odpověď	3	3

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

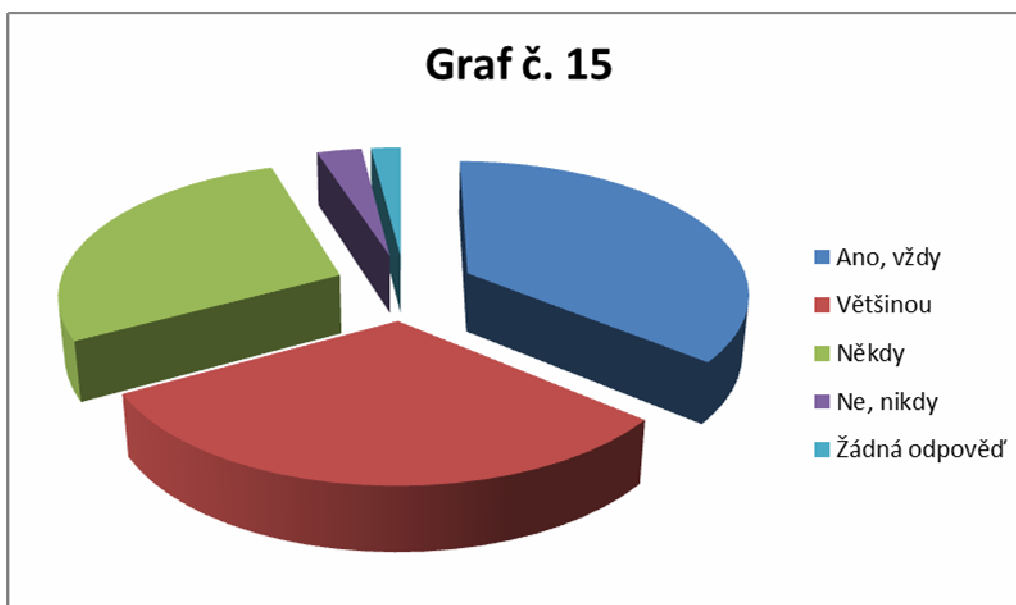
Většina dotázaných (36%) uvádí, že to pro jejich děti není žádná velká změna a devatenáct procent zvládá tyto situace dobře. U dvaceti osmi procent dotázaných se objevila negativní odpověď a dvanáct procent rodičů není o tomto problému informováno. Tři procenta neodpověděla.

### Otázka č. 15 - Dohlížíte na přípravu do školy?

Tabulka a graf č. 15: Dohlížíte na přípravu do školy?

	Procentuální počet odpovědí (%)	Numerický počet odpovědí
Ano, vždy	36	36
Většinou	31	31
Někdy	28	28
Ne, nikdy	3	3
Žádná odpověď	2	2

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Na přípravu do školy stále dohlíží třicet šest procent respondentů a třicet jedna jich většinou dohlíží. Dvacet osm dotázaných rodičů odpovědělo, že již dohlíží pouze někdy a tři procenta již nedohlíží a dvě procenta neodpověděla.

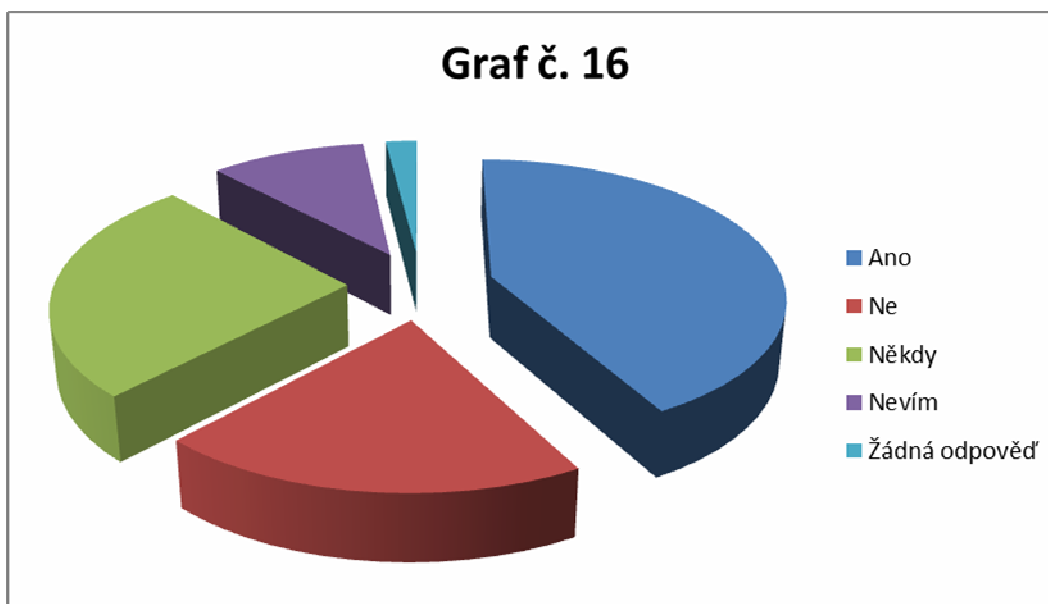


**Otázka č. 16 - Prožívalo Vaše dítě nějaké obavy z přestupu na II. stupeň ZŠ**

**Tabulka a graf č. 16: Prožívalo Vaše dítě nějaké obavy z přestupu na II. stupeň ZŠ**

	Procentuální počet odpovědí (%)	Numerický počet odpovědí
Ano	42	42
Ne	20	20
Někdy	26	26
Nevím	10	10
Žádná odpověď	2	2

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

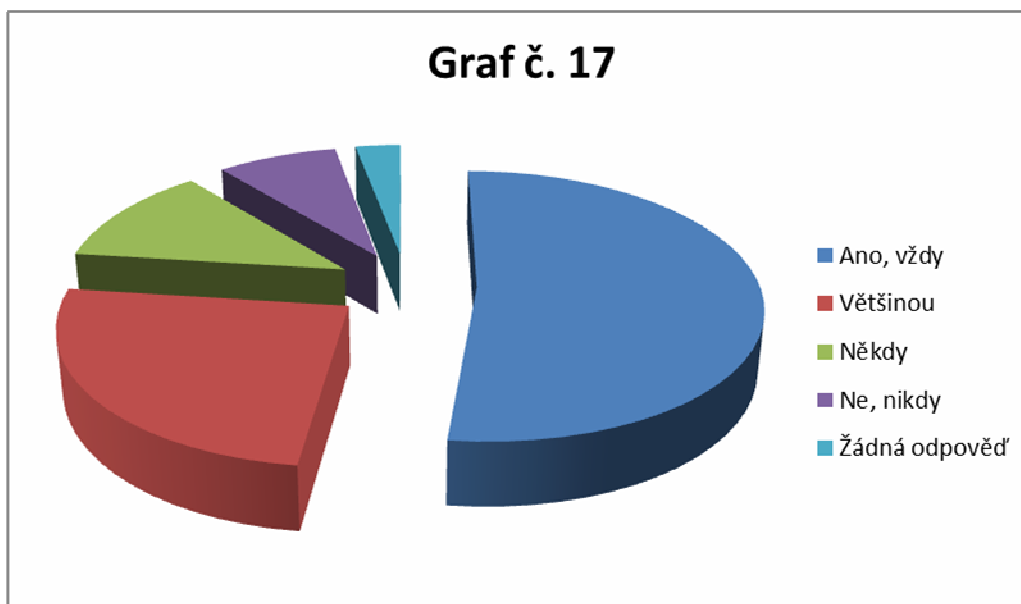
U čtyřiceti dvou procent respondentů byla odpověď kladná. Příležitostné obavy vyjádřilo dvacet šest procent dotazovaných. U dvaceti procent nebyly zaznamenány žádné pochyby, deset procent dotazovaných neví a dvě procenta bez odpovědi.

**Otázka č. 17 - Myslíte si, že osobnost učitele na I. stupni zásadně ovlivní úspěšnost dítěte na II. stupni?**

**Tabulka a graf č. 17: Myslíte si, že osobnost učitele na I. stupni zásadně ovlivní úspěšnost dítěte na II. stupni?**

	Procentuální počet odpovědí (%)	Numerický počet odpovědí
Ano, vždy	52	52
Většinou	25	25
Někdy	12	12
Ne, nikdy	8	8
Žádná odpověď	3	3

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

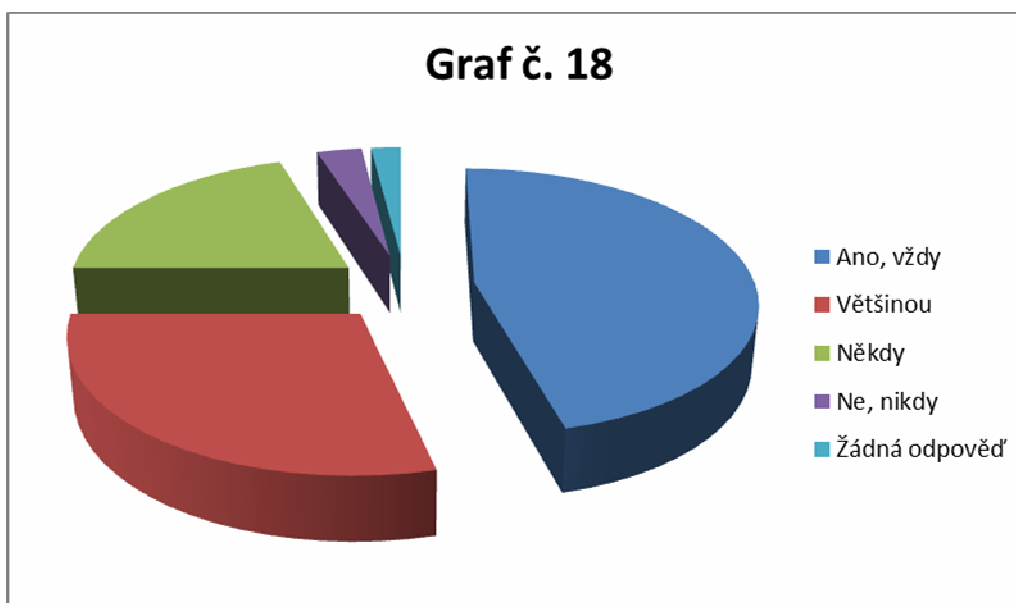
Větší polovina dotázaných rodičů odpověděla na tuto otázku kladně. U čtvrtiny dotázaných byla odpověď někdy. Osm procent odpovědělo záporně a tři procenta dotázaných nevybrala žádnou odpověď.

**Otázka č. 18 - Pomáháte Vašemu dítěti při vypracování domácích úkolů?**

**Tabulka a graf č. 18: Pomáháte Vašemu dítěti při vypracování domácích úkolů?**

	Procentuální počet odpovědí (%)	Numerický počet odpovědí
Ano, vždy	46	46
Většinou	29	29
Někdy	20	20
Ne, nikdy	3	3
Žádná odpověď	2	2

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

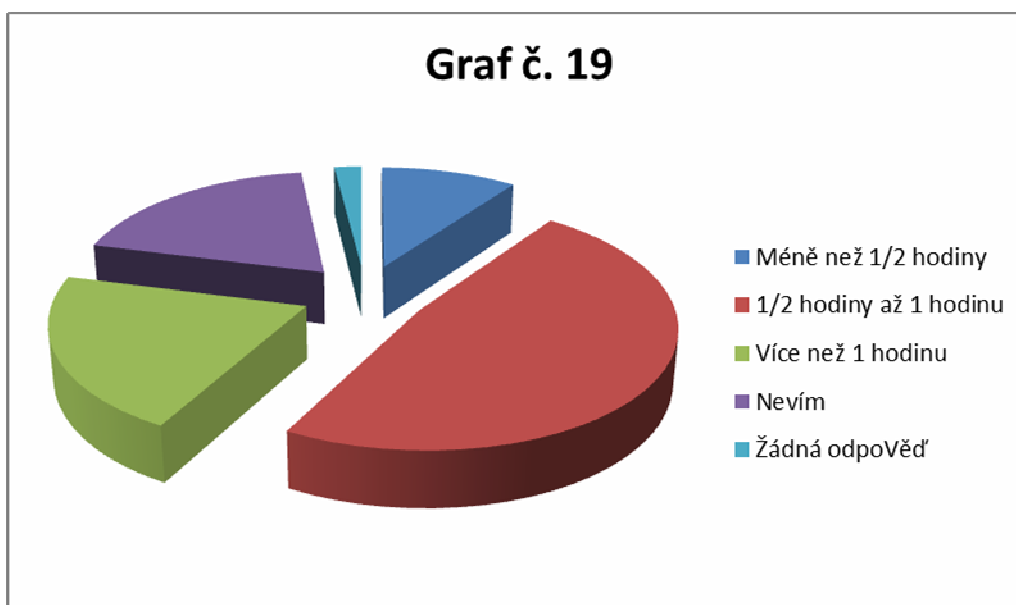
Skoro polovina dotazovaných respondentů pomáhá stále s vypracováním domácích úkolů svým dětem, dvacet devět většinou (u nových předmětů), pětina z nich pomáhá pouze někdy. Tři procenta svým dětem již nepomáhají a dvě procenta bez odpovědi.

**Otázka č. 19 - Kolik času denně věnuje Vaše dítě samostatné přípravě do školy?**

**Tabulka a graf č. 19: Kolik času denně věnuje Vaše dítě samostatné přípravě do školy?**

	Procentuální počet odpovědí (%)	Numerický počet odpovědí
Méně než 1/2 hodiny	10	10
1/2 hod. až 1 hod.	48	48
Více než 1 hodinu	21	21
Nevím	19	19
Žádná odpověď	2	2

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

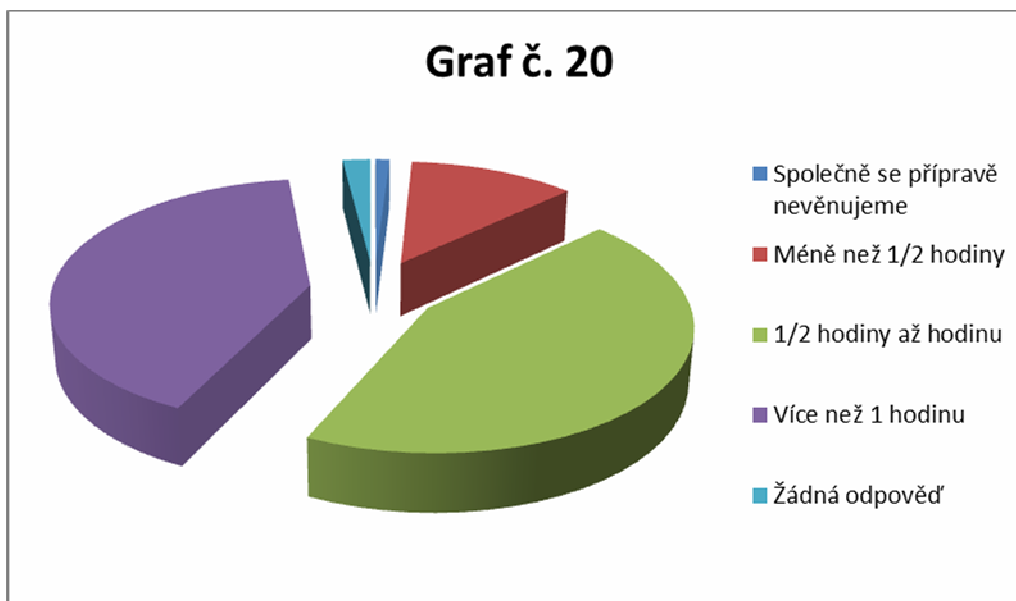
Čtyřicet osm procent dotázaných rodičů odpovědělo, že většinou se jejich dítě věnuje přípravě od půl hodiny do hodiny. Dvacet jedna procent uvádí přípravu v délce více než jedné hodiny. Devatenáct procent rodičů nekontroluje délku času přípravy. Méně než půl hodiny se připravuje deset procent žáků a dvě procenta dotázaných na tuto otázku neodpověděla.

**Otázka č. 20 - Kolik času denně věnujete přípravě do školy společně?**

**Tabulka a graf č. 20: Kolik času denně věnujete přípravě do školy společně?**

	Procentuální počet odpovědí (%)	Numerický počet odpovědí
Společně se přípravě nevěnujeme	1	1
Méně než 1/2 hodiny	12	12
1/2 hodiny až 1 hod.	44	44
Více než 1 hodinu	41	41
Žádná odpověď	2	2

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

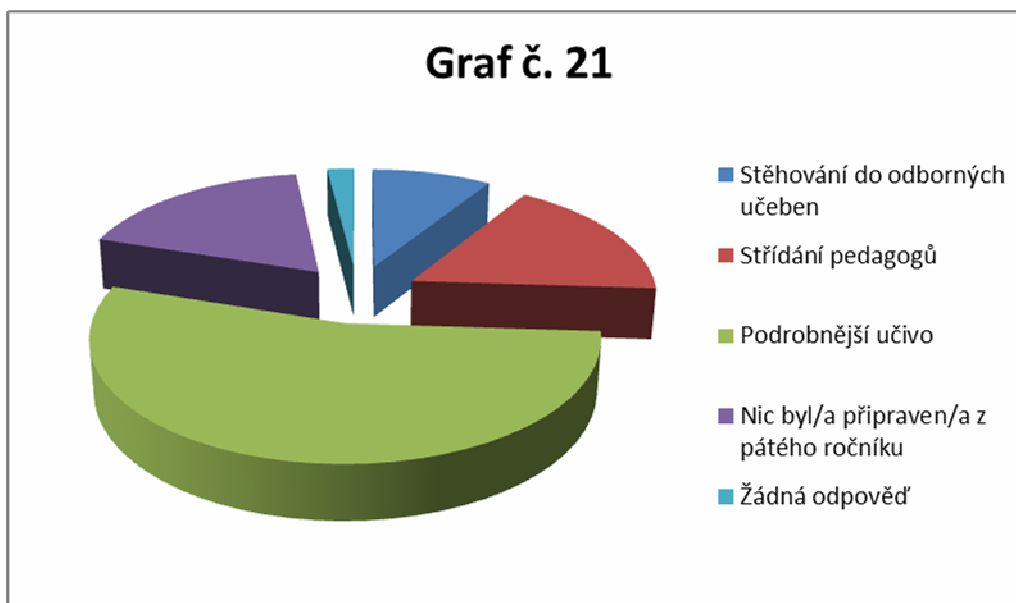
Půl hodiny až hodinu věnuje společné přípravě na vyučování čtyřicet čtyři dotázaných rodičů. Čtyřicet jedna věnuje přípravě více než hodinu, dvanáct procent méně než půl hodiny a jedno procento se společné přípravě již nevěnuje.

**Otázka č. 21 - Která z aktivit běžná pro II. stupeň dělá Vašemu dítěti problémy?**

**Tabulka a graf č. 21: Která z aktivit běžná pro II. stupeň dělá Vašemu dítěti problémy?**

	Procentuální počet odpovědí (%)	Numerický počet odpovědí
Stěhování do odborných učeben	9	9
Střídání pedagogů	17	17
Podrobnější učivo	54	54
Nic, byl/a připraven/a z pátého ročníku	18	18
Žádná odpověď	2	2

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Vzhledem k náročnější a rozšířenější výuce odpovědělo padesát čtyři procent respondentů, že dochází k problémům s učivem. Osmnáct procent žáků dotazovaných rodičů bylo připraveno již z pátého ročníku. V sedmnácti procentech žákům nevyhovuje střídání pedagogů a devíti procentům činí obtíže stěhování do odborných učeben. Dvě procenta na tuto otázku neodpověděla.

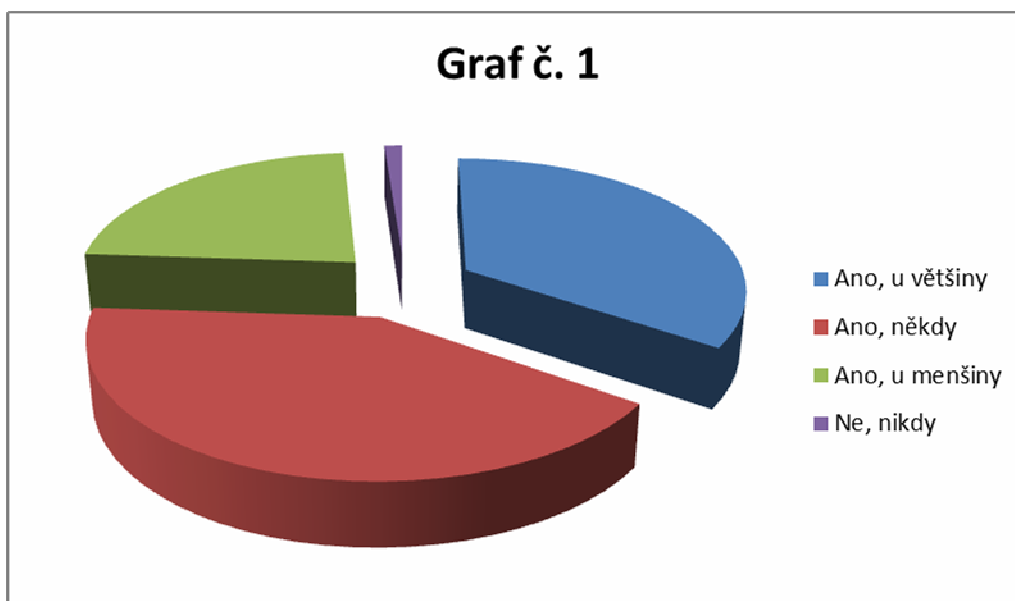
## 9.2 Dotazník č. 2 – pro pedagogy

### Otázka č. 1 – Vznikají potíže při chování o přestávkách?

Tabulka a graf č. 22: Vznikají potíže při chování o přestávkách?

	Procentuální počet odpovědí (%)	Numerický počet odpovědí
Ano, u většiny	35	35
Ano, někdy	42	42
Ano, u menšiny	23	23
Ne, nikdy	0	0

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

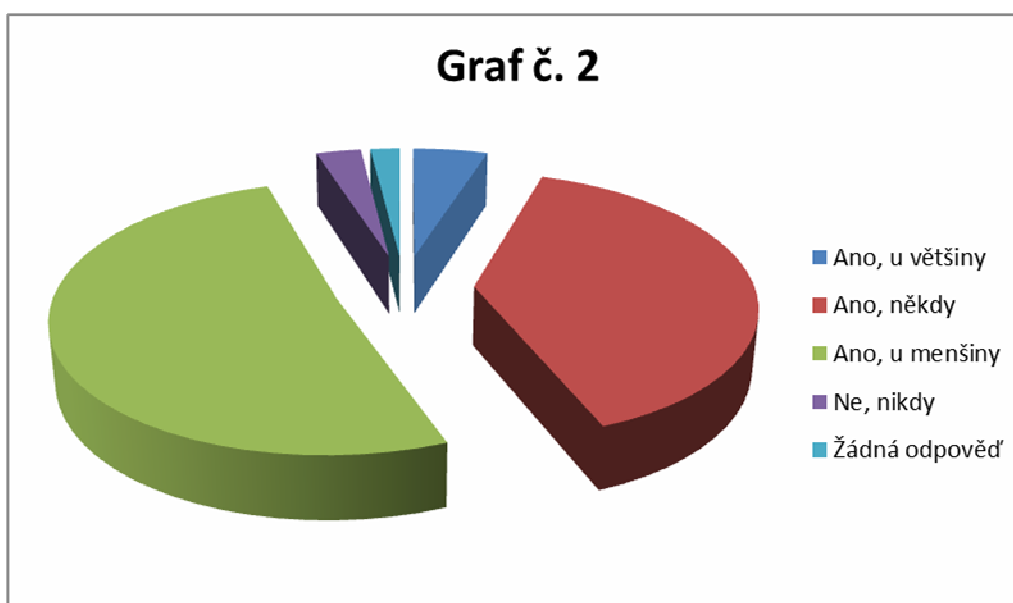
Skoro polovina vyučujících se setkává s obtížemi chování žáků o přestávkách jen někdy u některých dětí. S žádným problémem se nesetkal nikdo z dotazovaných.

**Otázka č. 2 – Vznikají potíže při chování v hodinách (předvádění u nových vyučujících)?**

**Tabulka a graf č. 23: Vznikají potíže při chování v hodinách (předvádění u nových vyučujících)?**

	Procentuální počet odpovědí (%)	Numerický počet odpovědí
Ano, u většiny	5	5
Ano, někdy	39	39
Ano, u menšiny	51	51
Ne, nikdy	3	3
Žádná odpověď	2	2

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

U menšiny žáků ve třídě se v padesáti a jednom procentu objevuje snaha vyniknout a předvést své osobní já u nových pedagogů. Třicet devět procent tuto cestu zviditelnění volí u některých vyučujících – záleží na předmětu. V pěti procentech předvádění převládá. Dva dotazovaní pedagogové otázku nezodpověděli.

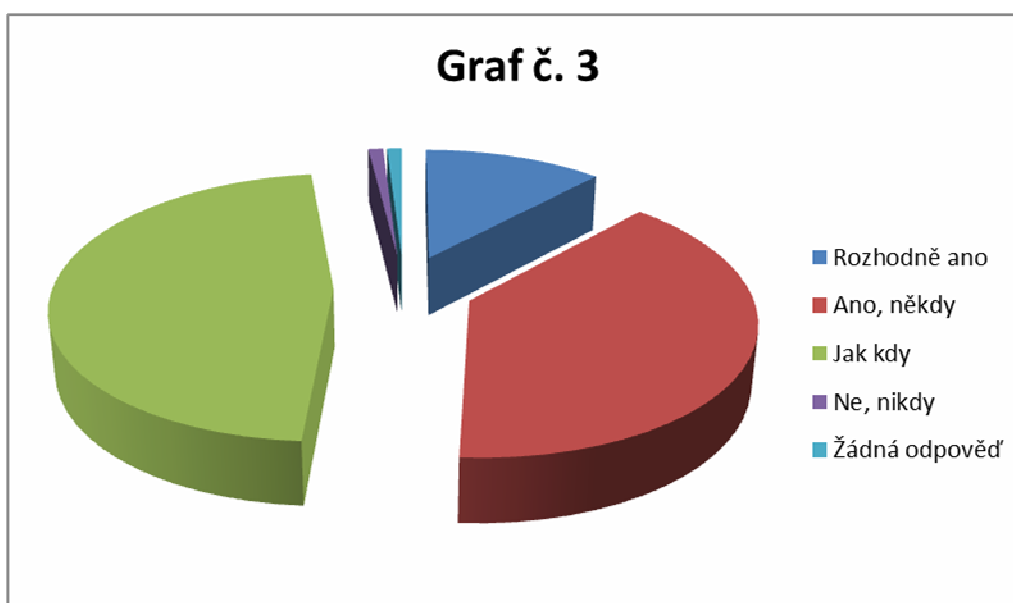


**Otázka č. 3 – Ubývá intenzita přípravy na vyučování během prvních pár měsíců?**

**Tabulka a graf č. 24: Ubývá intenzita přípravy na vyučování během prvních pár měsíců?**

	Procentuální počet odpovědí (%)	Numerický počet odpovědí
Rozhodně ano	12	12
Ano, někdy	39	39
Jak kdy	47	47
Ne nikdy	1	1
Žádná odpověď	1	1

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

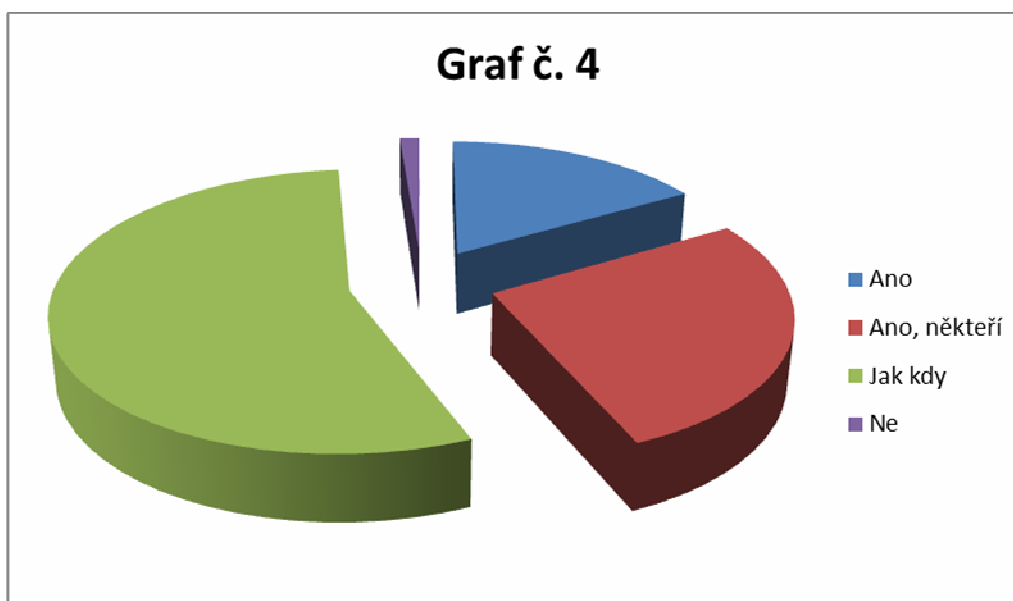
Ve třídách u skoro poloviny dotazovaných ubývá intenzita a pečlivost přípravy na výuku. U třiceti devíti procent někdy, u dvanácti procent vždy. Jedno procento vyučujících se shodlo, že k tomuto jevu nedochází a stejné procento otázku nezodpovědělo.

**Otázka č. 4 – Jsou děti dostatečně připraveni na větší samostatnost (příprava před hodinou, příprava na TV a VV)?**

**Tabulka a graf č. 25: Jsou děti dostatečně připraveni na větší samostatnost (příprava před hodinou, příprava na TV a VV)?**

	Procentuální počet odpovědí (%)	Numerický počet odpovědí
Ano	16	16
Ano, někteří	26	26
Jak kdy	53	53
Ne	5	5

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

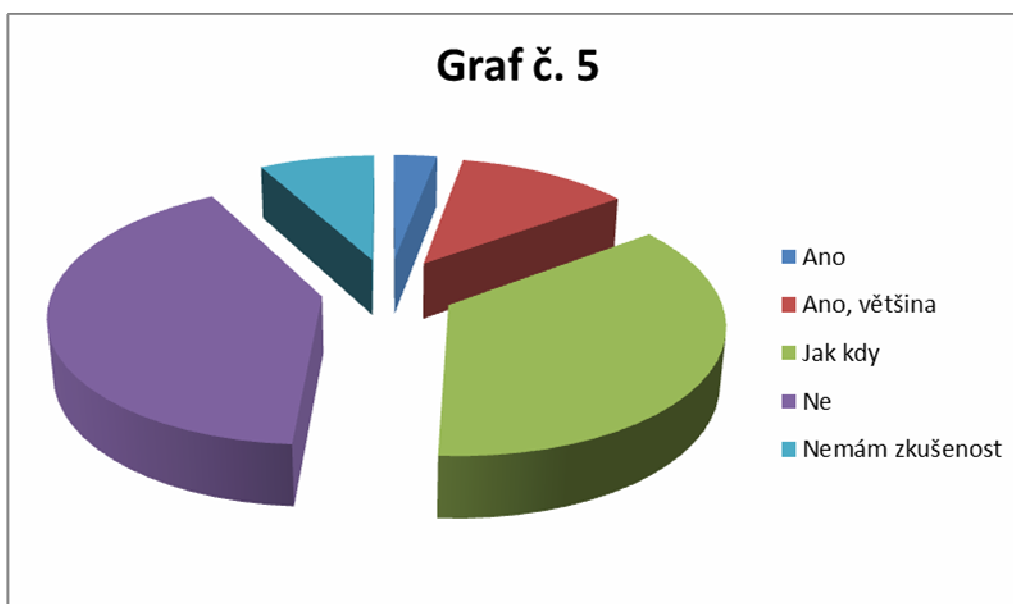
K větší samostatnosti požadované na druhém stupni základní školy je připraveno šestnáct procent tříd a dvacet šest procent z části. U skoro poloviny záleží připravenost na jiných okolnostech a z pěti procent nejsou k tomuto kroku žáci způsobilí.

**Otázka č. 5 – Zvládají žáci samostatně sdělovat informaci ze školy (výlety, třídní schůzky atd.)?**

**Tabulka a graf č. 26: Zvládají žáci samostatně sdělovat informaci ze školy (výlety, třídní schůzky atd.)?**

	Procentuální počet odpovědí (%)	Numerický počet odpovědí
Ano	3	3
Ano, většina	12	12
Jak kdy	36	36
Ne	41	41
Nemám zkušenost	8	8

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

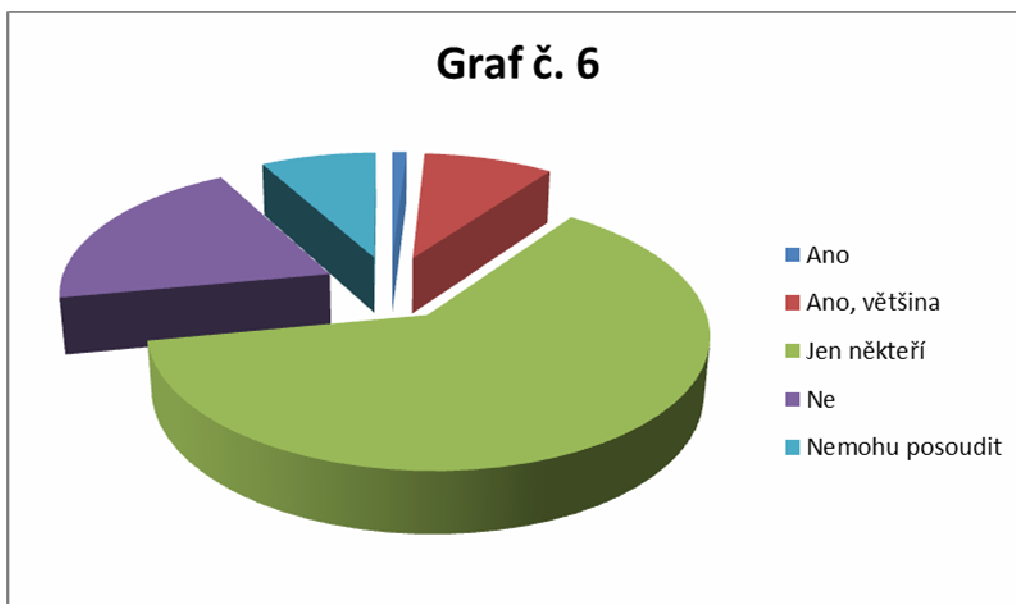
Méně než jedna čtvrtina žáků dotazovaných pedagogů je schopna zvládnout informovat své rodiče o výletech, třídních schůzkách apod. Čtyřicet jedna procent tuto úlohu nezvládá a třicet šest procent jen v některých případech. Osm dotazovaných pedagogů uvedlo, že s tímto nemají zkušenosti.

**Otázka č. 6 – Zvládají donést omluvenku třídnímu učiteli po příchodu do školy? (nebo čekají na hodinu, kdy vyučujícího mají)**

**Tabulka a graf č. 27: Zvládají donést omluvenku třídnímu učiteli po příchodu do školy? (nebo čekají na hodinu, kdy vyučujícího mají)**

	Procentuální počet odpovědí (%)	Numerický počet odpovědí
Ano	1	1
Ano, většina	9	9
Jen někteří	62	62
Ne	20	20
Nemohu posoudit	8	8

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

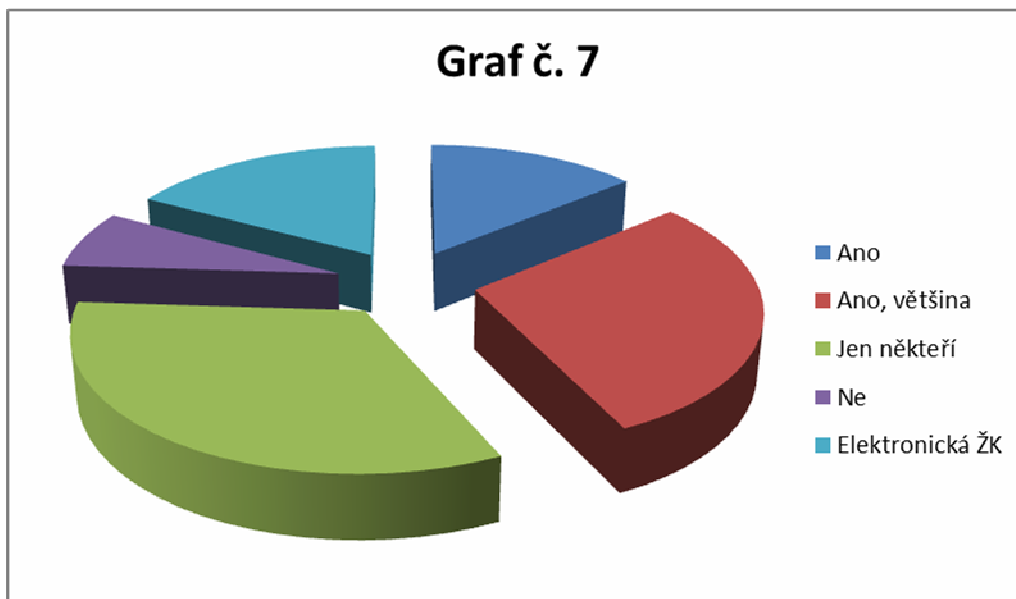
Dvacet procent žáků dotazovaných pedagogů není schopno omluvit se včas a řádně po příchodu do školy. U šedesáti dvou procent tříd toto zvládají jen někteří. V devíti procentech si tuto povinnost hlídá většina třídy a osm vyučujících nemohlo otázku zodpovědět (nejsou třídními učiteli).

**Otázka č. 7 – Omlouvají se žáci, že nemají žákovskou knížku pouze při první hodině?**

**Tabulka a graf č. 28: Omlouvají se žáci, že nemají žákovskou knížku pouze při první hodině?**

	Procentuální počet odpovědí (%)	Numerický počet odpovědí
Ano	14	14
Ano většina	29	29
Jen někteří	33	33
Ne	7	7
Máme jen elektronickou žákovskou knížku	17	17

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

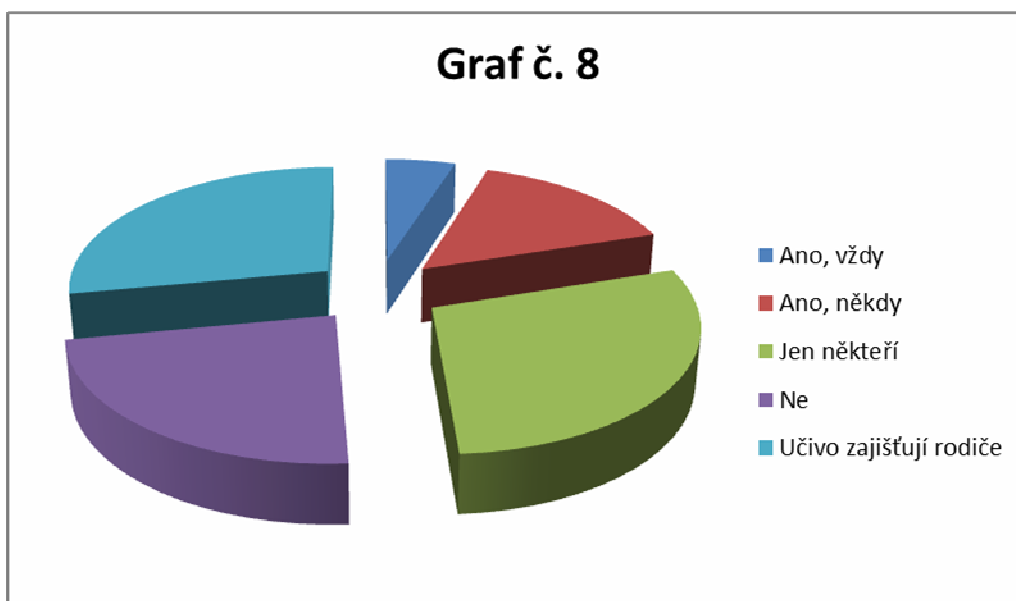
Ve čtrnácti procentech tříd nejsou žáci schopni někteří omluvit se při zapomenutí žákovské knížky každému vyučujícímu, u dvaceti devíti procent je to většina a v třiatřiceti procentech. Sedm procent tříd nemá s omluvou obtíže a u sedmnácti procent tříd existuje jen pouze elektronická žákovská knížka.

**Otázka č. 8 – Zvládají si žáci zajistit učivo v době jejich nepřítomnosti?**

**Tabulka a graf č. 29: Zvládají si žáci zajistit učivo v době jejich nepřítomnosti?**

	Procentuální počet odpovědí (%)	Numerický počet odpovědí
Ano, vždy	5	5
Ano, někdy	15	15
Jen někteří	29	29
Ne	23	23
Učivo zajišťují rodiče	28	28

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

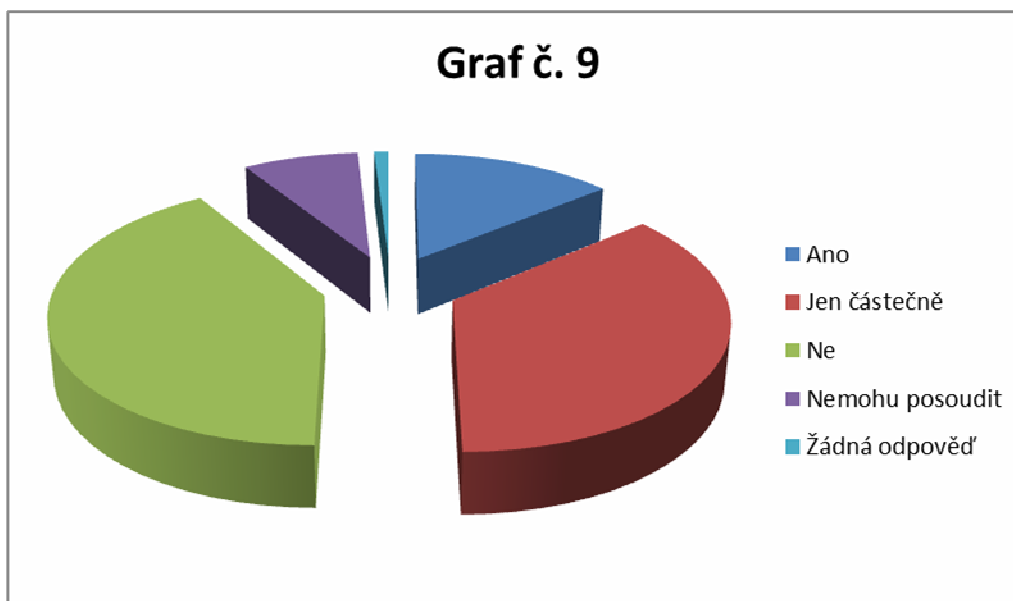
Během své nepřítomnosti na vyučování je schopno zajistit si zameškané učivo jen pět procent tříd dotazovaných pedagogů. U patnácti procent si učivo zajišťují jen v některých předmětech. V dvaceti devíti procentech tříd se o učivo stará jen část tříd. V dvaceti třech procentech tříd si žáci učivo zjišťují až při aktuální potřebě a u dvaceti osmi procent zůstává tato povinnost na rodičích.

**Otázka č. 9 – Zvládají si žáci ohlídat pořádek v kmenové učebně po jiných třídách?**

**Tabulka a graf č. 30: Zvládají si žáci ohlídat pořádek v kmenové učebně po jiných třídách?**

	Procentuální počet odpovědí (%)	Numerický počet odpovědí
Ano	14	14
Jen částečně	36	36
Ne	41	41
Nemohu posoudit	8	8
Žádná odpověď	1	1

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

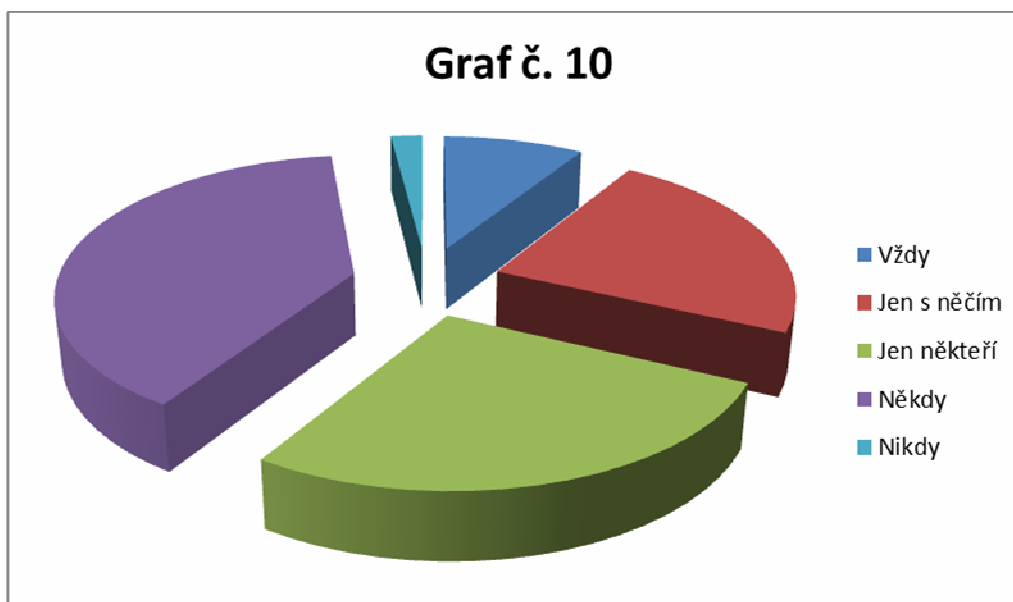
Vzhledem k častému stěhování do odborných učeben není čtyřicet jedna procent tříd schopno kontrolovat pořádek své kmenové učebny, třicet šest procent jen částečně a čtrnáct procent si pořádek po jiných třídách uhlídá. Osm procent dotazovaných na otázku neodpovědělo (nejsou třídními učiteli). Jedno procento oslovených vyučujících neodpovědělo.

**Otázka č. 10 – Dokáží se žáci s problémem v daném předmětu obrátit na příslušného učitele (nebo vyhledávají třídního učitele)?**

**Tabulka a graf č. 31: Dokáží se žáci s problémem v daném předmětu obrátit na příslušného učitele (nebo vyhledávají třídního učitele)?**

	Procentuální počet odpovědí (%)	Numerický počet odpovědí
Vždy	9	9
Jen s něčím	23	23
Jen někteří	27	27
Někdy	39	39
Nikdy	2	2

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Devět procent tříd je schopno řešit problém v daném předmětu s příslušným vyučujícím. Dvacet tři procent váhá, co s učiteli řešit. V dvaceti sedmi procentech tříd jsou tohoto úkonu schopni jen někteří a v třiceti devíti procentech jen někdy. U dvou procent tříd žáci své problémy s vyučujícími neřeší nebo se obrací na jiné učitele.

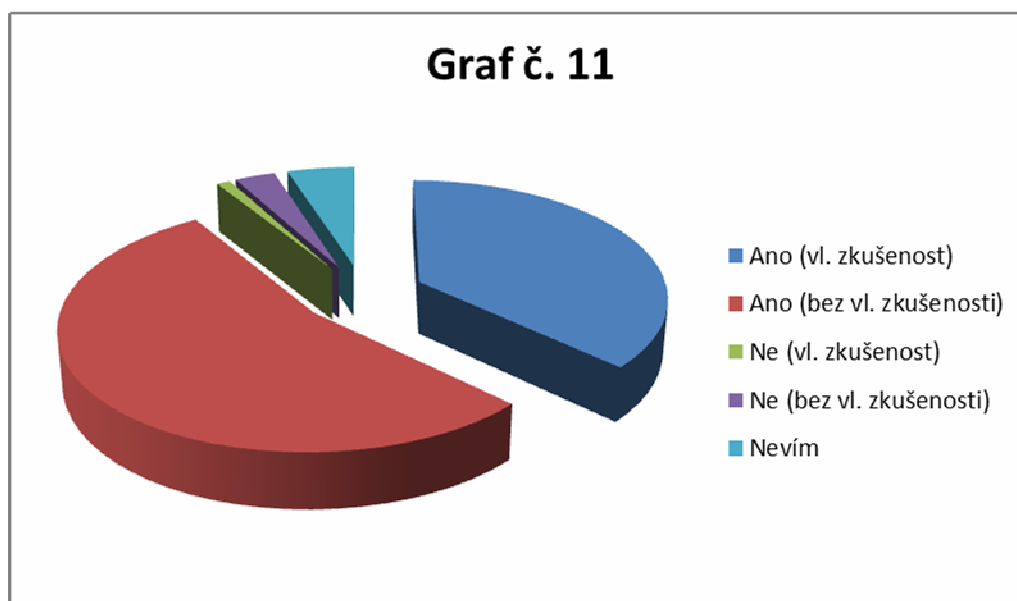


**Otázka č. 11 – Je dobré střídat vyučující některých předmětů již ve čtvrtém a pátém ročníku?**

**Tabulka a graf č. 32: Je dobré střídat vyučující některých předmětů již ve čtvrtém a pátém ročníku?**

	Procentuální počet odpovědí (%)	Numerický počet odpovědí
Ano (vlastní zkušenost)	37	37
Ano (bez vlastní zkušenosti)	54	54
Ne (vlastní zkušenost)	1	1
Ne (bez vlastní zkušenosti)	3	3
Nevím	5	5

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

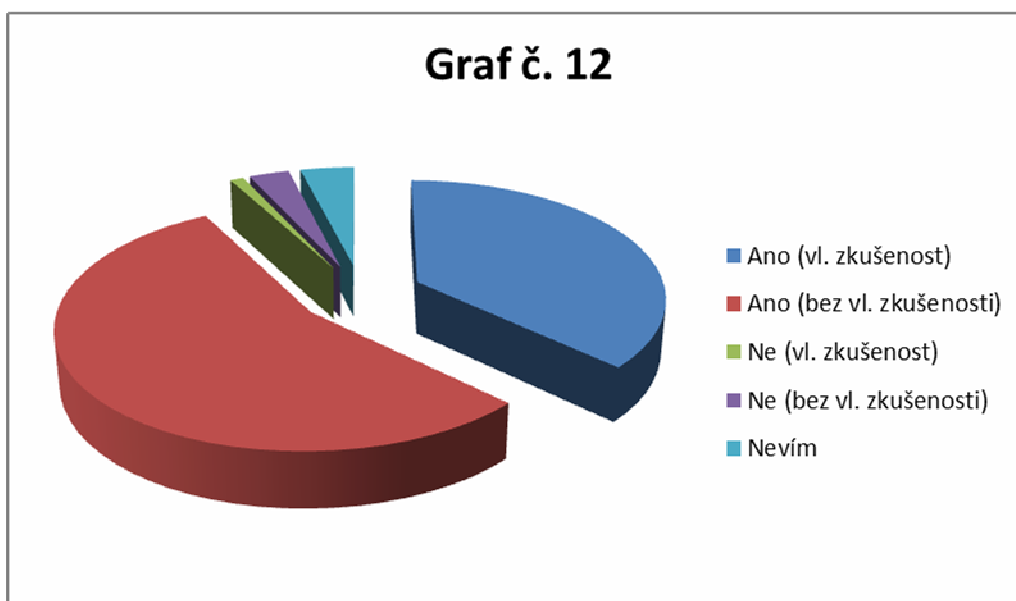
Z vlastní zkušenosti souhlasí se střídáním vyučujících ve čtvrtém a pátém ročníku třicet sedm procent dotazovaných a bez vlastní zkušenosti padesát čtyři procent. Z vlastní zkušenosti s touto možností výuky nesouhlasí jedno procento učitelů a tři procenta bez této zkušenosti. Pět procent nebylo schopno tuto otázku posoudit.

**Otázka č. 12 – Je dobré střídat učebny již ve čtvrtém a pátém ročníku?**

**Tabulka a graf č. 33: Je dobré střídat učebny již ve čtvrtém a pátém ročníku?**

	Procentuální počet odpovědí (%)	Numerický počet odpovědí
Ano (vlastní zkušenost)	37	37
Ano (bez vlastní zkušenosti)	55	55
Ne (vlastní zkušenost)	1	1
Ne (bez vlastní zkušenosti)	3	3
Nevím	4	4

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

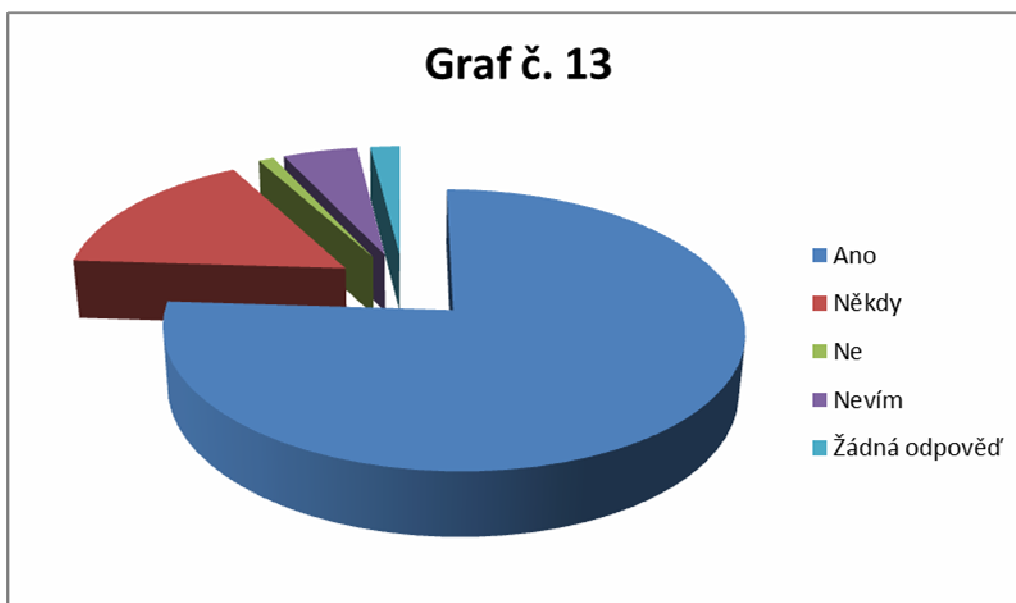
Střídání učeben ve čtvrtém a pátém ročníku schvaluje třicet sedm procent dotazovaných s vlastní zkušeností a padesát pět procent bez zkušenosti. Z vlastní zkušenosti je proti jedno procento a tři bez zkušenosti. Čtyři procenta nebyly schopny otázku posoudit.

**Otázka č. 13 – Záleží na osobnosti učitele / učitelů na prvním stupni?**

**Tabulka a graf č. 34: Záleží na osobnosti učitele / učitelů na prvním stupni?**

	Procentuální počet odpovědí (%)	Numerický počet odpovědí
Ano	76	76
Někdy	16	16
Ne	1	1
Nevím	5	5
Žádná odpověď	2	2

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Osobnost učitele prvního stupně je důležitá pro sedmdesát šest dotazovaných. V šestnácti procentech se vyučující shodují, že někdy. Jedno procento dotazovaných bylo proti tomuto tvrzení. Pět procent otázku nedokázalo posoudit a dvě procenta neodpověděla.

## 9.2 Shrnutí dotazníkové části

### Dotazník č.1 – rodiče

V dotazníkovém průzkumu v souboru rodičů, jejichž děti navštěvují šestý ročník II. stupně základní školy, se jich naprostá většina shodla na těchto bodech:

- záleží na osobnosti třídního učitele v pátém ročníku,
- dětem prospělo střídání učitelů a stěhování do jiných učeben již ve čtvrtém a pátém ročníku,
- zmírnění dohledů nad žáky v páté třídě usnadnilo změnu přístupu v šesté třídě,
- velké problémy nastávají při prodloužení výuky do odpoledních hodin,
- děti špatně reagují na méně času pro své mimoškolní aktivity,
- většině žáků chybí kontakt s kamarády,
- většina rodičů se také shoduje na pomoci dětem při přípravě na výuku,
- ve společných prostorách školy nemá většina žáků žádné obtíže při kontaktu se staršími spolužáky,
- skoro polovina žáků špatně zvládá nároky na samostatné sdělování informací ze školy.

### Dotazník č.2 – vyučující druhého stupně základní školy

V dotazníkovém souboru vyučujících druhého stupně základní školy se většina dotazovaných shodla na těchto bodech:

- u většiny žáků vznikají potíže v chování o přestávkách při sníženém dohledu,
- intenzita přípravy na výuku na druhém stupni během prvních pár měsíců ubývá,
- samostatnost požadovaná na druhém stupni závisí na získaných návycích z prvního stupně a výchově rodičů,
- žáci mají potíže informovat rodiče o akcích školy zcela samostatně bez připomínání vyučujících,
- informovat o omluvách třídního učitele zvládá jen velmi málo žáků,
- jen někteří žáci dokáží řešit problémy v daném předmětu s příslušným vyučujícím,
- střídání učeben a vyučujících již na prvním stupni je výhodou pro lepší zapojení žáků do chodu druhého stupně,
- na osobnosti pedagoga prvního stupně záleží.

### 9.3 Shrnutí pozorování

Ve strukturovaném pozorování byly pozorované jevy zhodnoceny jedním až třemi body, přičemž tři body znamenají nejlépe zvládnuté pozorované jevy.

Tabulka č. 35: Záznamový arch pro strukturované pozorování

Pozorované jevy	frekvence		
	1 bod	2 body	3 body
Chování žáků během přestávek ve třídách			
Chování žáků ve společenských prostorách školy			
Příprava na výuku před hodinou			
Zapomínání věcí v předešlé třídě			
Chování vůči mladším spolužákům			
Chování vůči dospělým (zdravení vyučujících I. Stupně)			
Ranní docházka do školy			
Stěhování do učeben			

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

- Chování žáků během přestávek ve třídách je uvolněnější, projevuje se temperament dětí při zmenšeném dohledu učitelů (pouze dozor na chodbách).
- V prostorách školy (jídelna, šatna) se žáci chovají přiměřeně svému věku. Zásady správného chování většina z nich má zažito z prvního stupně.
- Převážná většina žáků si připravuje pomůcky na hodinu velmi dobře (zažito z prvního stupně). Pouze někteří z nich mají s přípravou obtíže (přetrvává z prvního stupně).
- Žáci mají výrazné potíže se zapomínáním školních i osobních věcí ve třídě, kterou opouští (v lavici). Věci na tělesnou a výtvarnou výchovu často zůstávají u lavic. Pokud věci na další hodinu nepotřebují, nepostřehnou, že je nemají a pak zpětně hledají v předešlých třídách.

- U některých se projevuje povyšování nad žáky prvního stupně, ale většina s tím problém nemá.
- Často se setkáváme s tím, že žáci přestávají zdravit vyučující z prvního stupně (již je neučí). Stejně tak přibývá nechuť k uposlechnutí pokynů těchto vyučujících. Ubývá i respekt k provozním pracovníkům školy.
- U části žáků dochází k pozdějším příchodům do budovy školy, čímž jim ubývá čas na přípravu k výuce první hodiny.
- Většina žáků je obeznámena s budovou školy, tudíž orientace v prostorách je dobrá, ale někteří žáci si nezapamatují rozvrh učeben.

## 9.4 Shrnutí rozhovorů

Při rozhovorech se žáky šestých tříd v měsíci září se projevilo, že se při přechodu na druhý stupeň cítí dobře. Většině pomohlo ke snadnějšímu přechodu střídání učitelů (z druhého stupně – anglický jazyk, výtvarná výchova, pracovní činnosti a tělesná výchova) i učeben již ve čtvrté a páté třídě.

Na naší škole je kladen důraz na samostatnou přípravu učiva pouze na danou vyučovací hodinu v páté třídě, a proto s tím většina žáků nemá potíže ani v šesté třídě. Učivo a častější změna vyučujících je sice náročnější, ale převážná většina žáků vše zvládá dobře.

Většina žáků nemá potíže s rozvrhem učeben vzhledem k tomu, že již ve čtvrtém a pátém ročníku poznalo střídání učeben v anglickém jazyce (střídání tří tříd). Někteří žáci mají potíže se zapomínáním svých osobních věcí nebo věcí na výchovy v předchozích třídách (věci, které žák nemá v aktovce). Výrazná většina žáků má po své nepřítomnosti problém zajít ihned po příchodu do školy k třídnímu učiteli se svojí omluvenkou (čekají až na hodinu, kdy třídního učitele mají).

**Tabulka č. 36: Otázky pro strukturovaný rozhovor**

Pomohlo ti střídání učitelů ve čtvrté a páté třídě?	ANO	NE
Pomohlo ti střídání učeben ve čtvrté a páté třídě?	ANO	NE
Připravuješ si učivo na danou hodinu tak jako v páté třídě?	ANO	NE
Pamatuješ si rozvrh učeben?	ANO	NE
Zapomínáš věci v předešlé třídě?	ANO	NE
Máš problém vyhledat třídní učitelku s omluvenkou?	ANO	NE

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

## 10 ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem sledovala průběh přechodu žáků základní školy z prvního stupně na druhý. Soustředila jsem se na základní problémy s chováním, samostatnou přípravou na výuku, vyrovnávání se s větší náročností učiva a střídáním učeben i vyučujících.

Ulehčit přechod žáků mohou především třídní učitelé prvního stupně, kteří žáky postupně připravují na samostatnost v přípravě na vyučování a řešení problémů. Tak zvané 'vedení za ručičku' způsobuje sníženou schopnost žáků samostatně se rozhodovat a přijímat důsledky svých rozhodnutí a činů. Na jedné straně se ukazuje, že dobrým přínosem jsou pro žáky elektronické žákovské, ale bohužel stále je mnoho rodičů nebo zákonných zástupců, kteří nemají přístup na internet, a tak tento způsob je pro ně velmi nevhodný. Již jsem se ve své praxi setkala se žáky, kteří museli přestoupit na jinou ZŠ, která nemá elektronické žákovské, protože jejich rodiče nemají přístup na internet.

V této práci se potvrdil předpoklad, že velmi přínosné a kladné je rovněž bráno částečné stěhování a změna učitelů (např. v hodinách cizích jazyků, tělocviku, výtvarné výchovy atd.) již ve čtvrté a páté třídě. Žáci si tak postupně mohou navyknout na jednání i s jinými pedagogy, než jen s třídním učitelem. Stejně tak poznávají možnosti různých návyků a požadavků učitelů, právě tak zjišťují, že existuje více metod a přístupů k výuce.

V neposlední řadě je velmi důležité vedení rodičů či zákonných zástupců, a to vedení jednotné, hlavně pak u rodin se střídavou péčí. Pokud má dítě jasné své místo v rodině a jasné povinnosti spojené s odměnami i sankcemi, je pro ně jednodušší přijmout vyšší nároky na samostatnost a důsledky svých rozhodnutí i činů. Naopak tzv. 'rozmazlené' dítě se novým povinnostem brání a využívá snížený dohled dospělých osob k zhoršenému chování, které neprospívá ani jemu ani kolektivu spolužáků jako takových.

Během prvních měsíců se sice v šestých ročnících projevuje snížení intenzity přípravy na vyučování a otevřenější chování během přestávek, ale sami žáci nevidí v přestupu a změně přístupu žádný problém, vzhledem k přípravě na tyto situace již na prvním stupni. Výraznější potíže vznikají spíše u jedinců, než u celého kolektivu.



Většina vyučujících druhého stupně vzniklé obtíže vnímá intenzivněji, protože mají srovnání s vyššími ročníky, kde žáci nové přístupy již přijali.

Konstatuji, že snadnější přechod žáků z prvního na druhý stupeň základní školy vždy závisí na osobnosti a přístupu pedagogů obou stupňů, zejména třídních učitelů čtvrtých a pátých tříd a vyučujících v šestých ročnících základní školy, motivaci žáka a jednotné výchově v rodině.

## 11 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ČÍŽKOVÁ - ŠIMÍČKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-86307-27-1.

GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido 2005. ISBN 80-7315-104-9

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozšířené vydání. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GEBHART, J. KUKLÍK, J. *Velké dějiny zemí koruny české XV.a*. Paseka- Praha, Litomyšl 2006. ISBN 80-7185-582-0

HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 1.vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.

HORÁK, Z. *Círky a české školství*. Praha: Grada Publishing, a. s. 2011. ISBN 978-80-247-3623-5

LENCY, L. KRIŽOVÁ, O. *Etická výchova* 1.vyd. Praha: Luxpress, 2000. ISBN 80-7130-091-8.

MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíce potřebují*, Praha: Portál, 2008, 5.vydání. ISBN 978-80-7367-504-2

PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0924-X.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Vydání rozšířené a aktualizované. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

SKALKOVÁ, J. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. 2. doplněné vydání, Praha: SPN, 1985.

ŠMELOVÁ, E. *Ohlédnutí do historie předškolní výchovy*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. ISBN 978-80-2238-1.

VACÍNOVÁ, M., FARKOVÁ, M., TRPIŠOVSKÁ, D. *Psychologie*. 2.vyd. Praha: UJAK, 2010. ISBN978-80-7452-008-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN80-7178-308-0.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a. s. 2007. ISBN 978-80-247-1734-0

### **Elektronické zdroje:**

*Hamelika. Z historie školství*. [online]. 04. 07. 2013. [cit. 2014-10-21]. Dostupné z: <http://www.hamelika.cz/ostatni/SKOLSTVI.htm>

KOHOUTEK, R. *Typologie osobnosti učitelů*. [online]. 27. 12. 2009. [cit. 2014-07-16]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>

ŠPRINGL, J. *Školství za Protektorátu*. [online]. 2011. [cit. 2014-12-17]. Dostupné z: [http://skolakemvprotektoratu.pamatnik-terezin.cz/index.php?option=com\\_content&view=article&id=85&Itemid=91](http://skolakemvprotektoratu.pamatnik-terezin.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=85&Itemid=91)

Rámcové vzdělávací programy. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. 2007. [cit. 2014-11-27]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném i jiném vzdělávání. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10275. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>

## 12 SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulka a graf č. 1 Jak vnímá Vaše dítě rozloučení s vyučujícím, který jej učil několik let? .....	58
Tabulka a graf č. 2 Jak se Vašemu dítěti líbí změna kmenové učebny?(Jiná výzdoba, méně osobního prostoru).....	59
Tabulka a graf č. 3 Jak vnímá Vaše dítě stěhování do různých učeben? .....	60
Tabulka a graf č. 4 Jak vnímá Vaše dítě jiné vyučující na různé předměty? .....	61
Tabulka a graf č. 5 Jak vnímá Vaše dítě zmírnění dohledu během přestávek? (nepřítomnost učitele ve třídě) .....	62
Tabulka a graf č. 6 Došlo při přestupu na II. stupeň ZŠ ke změně kolektivu?.....	63
Tabulka a graf č. 7 Jak vnímá Vaše dítě změnu v kolektivu? (příchozí či odchozí žáci) ...	64
Tabulka a graf č. 8 Jak zvládá Vaše dítě nové a rozšířené učivo? .....	65
Tabulka a graf č. 9 Jak přijímá Vaše dítě jiný přístup při výuce?(méně her, více samostatnosti) .....	66
Tabulka a graf č. 10 Jak přijímá Vaše dítě prodloužení výuky do odpoledních hodin? .....	67
Tabulka a graf č. 11 Jak přijímá Vaše dítě méně času na vlastní koníčky? (prodloužení vyučování, vyšší nároky na studium) .....	68
Tabulka a graf č. 12 Jak vnímá Vaše dítě méně času na kamarády?.....	69
Tabulka a graf č. 13 Jak zvládá Vaše dítě nároky na samostatnost při sdělování informací ze školy? (menší kontrola ze strany učitele, zda byla zpráva doručena).....	70
Tabulka a graf č. 14 Jak zvládá Vaše dítě chování starších spolužáků ve společných prostorách školy? (jídelna, šatna) .....	71
Tabulka a graf č. 15 Dohlížíte na přípravu do školy? .....	72
Tabulka a graf č. 16 Prožívalo Vaše dítě nějaké obavy z přestupu na II. stupeň ZŠ .....	73
Tabulka a graf č. 17 Myslíte si, že osobnost učitele na I. stupni zásadně ovlivní úspěšnost dítěte na II. stupni? .....	74
Tabulka a graf č. 18 Pomáháte Vašemu dítěti při vypracování domácích úkolů? .....	75
Tabulka a graf č. 19 Kolik času denně věnuje Vaše dítě samostatné přípravě do školy? ...	76
Tabulka a graf č. 20 Kolik času denně věnujete přípravě do školy společně? .....	77

Tabulka a graf č. 21 Která z aktivit běžná pro II. stupeň dělá Vašemu dítěti problémy? ...	78
Tabulka a graf č. 22 Vznikají potíže při chování o přestávkách?.....	79
Tabulka a graf č. 23: Vznikají potíže při chování v hodinách (předvádění u nových vyučujících)? .....	80
Tabulka a graf č. 24: Ubývá intenzita přípravy na vyučování během prvních pár měsíců? 81	
Tabulka a graf č. 25 Jsou děti dostatečně připraveni na větší samostatnost (příprava před hodinou, příprava na TV a VV)?.....	82
Tabulka a graf č. 26 Zvládají žáci samostatně sdělovat informací ze školy (výlety, třídní schůzky atd.)? .....	83
Tabulka a graf č. 27 Zvládají donést omluvenku třídnímu učiteli po příchodu do školy? (nebo čekají na hodinu, kdy vyučujícího mají) .....	84
Tabulka a graf č. 28 Omlouvají se žáci, že nemají žákovskou knížku pouze při první hodině? .....	85
Tabulka a graf č. 29 Zvládají si žáci zajistit učivo v době jejich nepřítomnosti? .....	86
Tabulka a graf č. 30 Zvládají si žáci ohlídat pořádek v kmenové učebně po jiných třídách? .....	87
Tabulka a graf č. 31 Dokáží se žáci s problémem v daném předmětu obrátit na příslušného učitele (nebo vyhledávají třídního učitele)? .....	88
Tabulka a graf č. 32 Je dobré střídat vyučující některých předmětů již ve čtvrtém a pátém ročníku? .....	89
Tabulka a graf č. 33 Je dobré střídat učebny již ve čtvrtém a pátém ročníku?.....	90
Tabulka a graf č. 34 Záleží na osobnosti učitele / učitelů na prvním stupni? .....	91
Tabulka č. 35 Záznamový arch pro strukturované pozorování .....	93
Tabulka č. 36 Otázky pro strukturovaný rozhovor.....	95

## 13 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník pro rodiče.....	I
Příloha B – Dotazník pro pedagogy II. stupně základní školy .....	VII

## **Dotazník pro rodiče**

Vážený rodiče,

studuji pedagogickou fakultu UJAK obor speciální pedagogika - učitelství a zpracovávám diplomovou práci na téma: Problematika přechodu žáků z prvního na druhý stupeň základní školy. Dovoluji si Vás požádat o vyplnění následujícího dotazníku. Odpovědi prosím zaškrtněte, popřípadě doplňte dle Vašeho uvážení. Děkuji Vám za spolupráci.

- 1. Jak vnímá Vaše dítě rozloučení s vyučujícím, který jej učil několik let?**
  - a. Dobře
  - b. Není to velká změna
  - c. Špatně
  - d. Nevím
  - e. Žádná odpověď
  
- 2. Jak se Vašemu dítěti líbí změna kmenové učebny?(Jiná výzdoba, méně osobního prostoru)**
  - a. Dobře
  - b. Není to velká změna
  - c. Špatně
  - d. Nevím
  - e. Žádná odpověď
  
- 3. Jak vnímá Vaše dítě stěhování do různých učeben?**
  - a. Dobře
  - b. Není to velká změna
  - c. Špatně
  - d. Nevím
  - e. Žádná odpověď

**4. Jak vnímá Vaše dítě jiné vyučující na různé předměty?**

- a. Dobře
- b. Není to velká změna
- c. Špatně
- d. Nevím
- e. Žádná odpověď

**5. Jak vnímá Vaše dítě zmírnění dohledu během přestávek? (nepřítomnost učitele ve třídě)**

- a. Dobře
- b. Není to velká změna
- c. Špatně
- d. Nevím
- e. Žádná odpověď

**6. Došlo při přestupu na II. stupeň ZŠ ke změně kolektivu?**

- a. ano
- b. ne
- c. nevím
- d. jen nepatrně
- e. žádná odpověď

**7. Jak vnímá Vaše dítě změnu v kolektivu? (příchozí či odchozí žáci)**

- a. Dobře
- b. Není to velká změna
- c. Špatně
- d. Nevím
- e. Žádná odpověď



**8. Jak zvládá Vaše dítě nové a rozšířené učivo?**

- a. Dobře
- b. Není to velká změna
- c. Špatně
- d. Nevím
- e. Žádná odpověď

**9. Jak přijímá Vaše dítě jiný přístup při výuce?(méně her, více samostatnosti)**

- a. Dobře
- b. Není to velká změna
- c. Špatně
- d. Nevím
- e. Žádná odpověď

**10. Jak přijímá Vaše dítě prodloužení výuky do odpoledních hodin?**

- a. Dobře
- b. Není to velká změna
- c. Špatně
- d. Nevím
- e. Žádná odpověď

**11. Jak přijímá Vaše dítě méně času na vlastní koníčky? (prodloužení vyučování, vyšší nároky na studium)**

- a. Dobře
- b. Není to velká změna
- c. Špatně
- d. Nevím
- e. Žádná odpověď

**12. Jak vnímá Vaše dítě méně času na kamarády?**

- a. Dobře
- b. Není to velká změna
- c. Špatně
- d. Nevím
- e. Žádná odpověď

**13. Jak zvládá Vaše dítě nároky na samostatnost při sdělování informací ze školy?**

**(menší kontrola ze strany učitele, zda byla zpráva doručena)**

- a. Dobře
- b. Není to velká změna
- c. Špatně
- d. Nevím
- e. Žádná odpověď

**14. Jak zvládá Vaše dítě chování starších spolužáků ve společných prostorách školy? (jídelsna, šatna)**

- a. Dobře
- b. Není to velká změna
- c. Špatně
- d. Nevím
- e. Žádná odpověď

**15. Dohlížíte na přípravu do školy?**

- a. ano, vždy
- b. většinou
- c. někdy
- d. ne, nikdy
- e. žádná odpověď

**16. Prožívalo Vaše dítě nějaké obavy z přestupu na II. stupeň ZŠ**

- a. ano
- b. ne
- c. někdy
- d. nevím

**17. Myslíte si, že osobnost učitele na I. stupni zásadně ovlivní úspěšnost dítěte na II. stupni?**

- a. ano, vždy
- b. většinou
- c. někdy
- d. ne, nikdy
- e. žádná odpověď

**18. Pomáháte Vašemu dítěti při vypracování domácích úkolů?**

- a. ano, vždy
- b. většinou
- c. někdy
- d. ne, nikdy
- e. žádná odpověď

**19. Kolik času denně věnuje Vaše dítě samostatné přípravě do školy?**

- a. méně než 1/2 hodiny
- b. 1/2 hodiny až 1 hodin

- c. více než 1 hodinu
- d. nevím
- e. žádná odpověď

**20. Kolik času denně věnujete přípravě do školy společně?**

- a. společně se přípravě nevěnujeme
- b. méně než 1/2 hodiny
- c. 1/2 hodiny až 1 hodinu
- d. více než 1 hodinu
- e. žádná odpověď

**21. Která z aktivit běžná pro II. stupeň dělá Vašemu dítěti problémy?**

- a. stěhování do odborných učeben
- b. střídání pedagogů
- c. podrobnější učivo
- d. nic, byl/a připraven/a z pátého ročníku
- e. žádná odpověď

## Dotazník pro učitele

Vážení učitelé,

studuji pedagogickou fakultu UJAK obor speciální pedagogika - učitelství a zpracovávám diplomovou práci na téma: Problematika přechodu žáků z prvního na druhý stupeň základní školy. Dovoluji si Vás požádat o vyplnění následujícího dotazníku. Odpovědi prosím zaškrtněte, popřípadě doplňte dle Vašeho uvážení. Děkuji Vám za spolupráci.

**1) Vznikají potíže při chování o přestávkách?**

- a. Ano, u většiny
- b. Ano, někdy
- c. Ano, u menšiny
- d. Ne, nikdy

**2) Vznikají potíže při chování v hodinách (předvádění u nových vyučujících)?**

- a. Ano, u většiny
- b. Ano, někdy
- c. Ano, u menšiny
- d. Ne, nikdy

**3) Ubývá intenzita přípravy na vyučování během prvních pár měsíců?**

- a. Rozhodně ano
- b. Ano, někdy
- c. Jak kdy
- d. Ne, nikdy
- e.

**4) Jsou děti dostatečně připraveni na větší samostatnost (příprava před hodinou, příprava na TV a VV)?**

- a. Ano
- b. Ano, někteří
- c. Jak kdy
- d. Ne

- 5) Zvládají žáci samostatně sdělovat informací ze školy (výlety, třídní schůzky atd.)?**
- a. Ano
  - b. Ano, většina
  - c. Jak kdy
  - d. Ne
  - e. Nemám zkušenost
- 6) Zvládají donést omluvenku třídnímu učiteli po příchodu do školy? (nebo čekají na hodinu, kdy vyučujícího mají)**
- a. Ano
  - b. Ano, většina
  - c. Jen někteří
  - d. Ne
  - e. Nemohu posoudit
- 7) Omlouvají se žáci, že nemají žákovskou knížku pouze při první hodině?**
- a. Ano
  - b. Ano, většina
  - c. Jen někteří
  - d. Ne
  - e. Máme jen elektronickou žákovskou knížku
- 8) Zvládají si žáci zajistit učivo v době jejich nepřítomnosti?**
- a. Ano, vždy
  - b. Ano, někdy
  - c. Jen někteří
  - d. Ne
  - e. Učivo zajišťují rodiče

**9) Zvládají si žáci ohlídat pořádek v kmenové učebně po jiných třídách?**

- a. Ano
- b. Jen částečně
- c. Ne
- d. Nemohu posoudit

**10) Dokáží se žáci s problémem v daném předmětu obrátit na příslušného učitele (nebo vyhledávají třídního učitele)?**

- a. Vždy
- b. Jen s něčím
- c. Jen někteří
- d. Někdy
- e. Nikdy

**11) Je dobré střídat vyučující některých předmětů již ve čtvrtém a pátém ročníku?**

- a. Ano (vlastní zkušenost)
- b. Ano (bez vlastní zkušenosti)
- c. Ne (vlastní zkušenost)
- d. Ne (bez vlastní zkušenost)
- e. Nevím

**12) Je dobré střídat učebny již ve čtvrtém a pátém ročníku?**

- a. Ano (vlastní zkušenost)
- b. Ano (bez vlastní zkušenosti)
- c. Ne (vlastní zkušenost)
- d. Ne (bez vlastní zkušenost)
- e. Nevím

**13) Záleží na osobnosti učitele / učitelů na prvním stupni?**

- a. Ano
- b. Někdy
- c. Ne
- d. Nevím

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora:** Vladimíra Vyšínová

**Obor:** Speciální pedagogika - Učitelství

**Forma studia:** kombinovaná

**Název práce:** Problematika přechodu žáků z prvního na druhý stupeň základní školy

**Rok:** 2015

**Počet stran bez příloh:** 88

**Celkový počet stran příloh:** 9

**Počet titulů české literatury a pramenů:** 14

**Počet titulů zahraniční literatury a pramenů:** 0

**Počet internetových zdrojů:** 5

**Vedoucí práce:** Doc. PhDr. Jiří DVOŘÁČEK, CSc.