



Motivace žáků vybraných demokratických škol k učení

Diplomová práce

Studijní program:

M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor:

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Autor práce:

Adéla Klírová

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Adéla Klírová
Osobní číslo: P14000669
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Název tématu: Motivace žáků vybraných demokratických škol k učení
Zadávající katedra: Katedra primárního vzdělávání

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl práce:

analýza principů vybraných demokratických škol a jejich práce s motivací žáků

Požadavky práce:

1) rešerše a analýza odborné literatury (motivace k učení, výchovné principy demokratických škol)

2) pravidelné konzultace s vedoucí DP

Metody práce:

1) výzkumné šetření

2) dotazníková metoda

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

GRAY, Peter, 2016. Svoboda učení: jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělávání. Druhé, rozšířené vydání. Praha: PeopleComm. ISBN 978-80-87917-17-6.

KOPŘIVA, Pavel, 2018. Respektovat a být respektován. 3. vyd. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.

MEŠKOVÁ, Marta, 2012. Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0198-4.

NAKONEČNÝ, Milan, 2009. Psychologie osobnosti. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1680-5.

NEILL, Alexander Sutherland, LAMB, Albert, ed, 2015. Summerhill: příběh první demokratické školy na světě. Druhé vydání. Praha: PeopleComm. ISBN 978-80-87917-16-9.

NOVÁČKOVÁ, Jana, 2008. Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat. 4. vyd. Kroměříž: Spirála. Výchova a vzdělávání pro 21. století. ISBN 978-80-901873-9-9.

Vedoucí diplomové práce:

doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

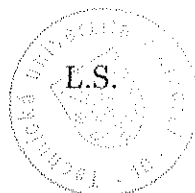
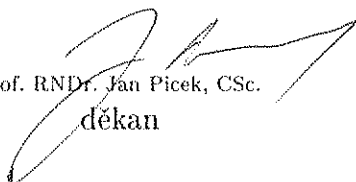
Datum zadání diplomové práce:

1. prosince 2018

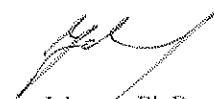
Termín odevzdání diplomové práce:

30. dubna 2020

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan



PhDr. Jana Johnová, Ph.D.
vedoucí katedry



V Liberci dne 18. prosince 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

18. dubna 2020

Adéla Klírová

PODĚKOVÁNÍ

Poděkování patří zejména doc. PhDr. Daně Kasperové, Ph.D., za odborné vedení práce, věcné připomínky a otevřenost k novým trendům ve vzdělávání. Ráda bych také poděkovala všem učitelům ZŠ Donum Felix, žákům této školy (i jejich rodičům) za důvěru, s kterou ke mně přistupovali a potřebné množství prostoru, času i informací, jež mi poskytli.

ANOTACE

Diplomová práce na základě odborné literatury, článků a dalších relevantních zdrojů pojednává o motivaci žáků vybraných demokratických škol k učení. Teoretická část je rozdělena na tři hlavní kapitoly. První z nich pojednává o motivaci. Objasňuje pojem motivace, seznamuje s dvěma základními druhy motivace (vnitřní, vnější) a představuje sebedeterminační teorii. Druhá kapitola se věnuje učení. Tento pojem je zde vymezen a následně popisován jako proces, který probíhá za určitých předpokladů. Dále kapitola popisuje roli učitele a školy v procesu učení žáka. V jejím závěru se pak hovoří o motivaci k učení a jejích konkrétních způsobech. Poslední kapitola se pak zabývá demokratickými školami – principy, na jejichž základě fungují a také konkrétními demokratickými školami ve světě i v České republice. Empirická část je věnována výzkumnému šetření, jehož cílem bylo zodpovědět výzkumný problém, který se zaměřuje na konkrétní motivaci žáků vybrané demokratické školy k učení. Tento výzkumný problém byl dále rozveden na dílčí výzkumné otázky. Kapitola obsahuje metodologie výzkumu, deskripci a interpretaci získaných dat a shrnutí výsledků. Diplomová práce je uzavřena závěrečnou diskuzí.

Klíčová slova:

Motivace, sebedeterminační teorie, učení, sebeřízené vzdělávání, demokratické školy, demokracie ve výchově, svobodné vzdělávání.

ANNOTATION

The diploma thesis, based on the literature, articles and other relevant sources, deals with the motivation of pupils of selected democratic schools to learn. The theoretical part is divided into three main chapters. The first one deals with motivation. It clarifies the concept of motivation, introduces two basic types of motivation (internal, external) and presents the self-determination theory. The second chapter is devoted to learning. This term is defined there and described as a process that takes place under certain conditions. Furthermore, the chapter describes the role of teachers and school in the process of pupil learning. At the end of the thesis we talk about motivation for learning and its concrete ways. The last chapter deals with democratic schools - the principles on which they work and also specific democratic schools in the world and in the Czech Republic. The empirical part is devoted to the research, whose aim was to answer the research problem, which focuses on the specific motivation of pupils of a selected democratic school to learn. This research problem was further elaborated on partial research questions. The chapter contains research methodology, description and interpretation of the obtained data and summary of results. The thesis is concluded with the final discussion.

Keywords:

Motivation, self-determination theory, learning, self-directed education, democratic schools, democracy in education, freedom education

Obsah

Úvod.....	10
TEORETICKÁ ČÁST	13
1 Motivace	13
1.1 Pojem motivace	13
1.2 Sebedeterminační teorie motivace	14
1.3 Vnitřní motivace.....	14
1.4 Vnější motivace.....	17
2 Učení.....	24
2.1 Pojem učení.....	24
2.2 Proces učení	25
2.3 Teorie učení.....	28
2.4 Naplnění základních potřeb jako předpoklad kvalitního učení.....	28
2.5 Učitel v procesu učení	32
2.5.1 Komunikace učitel-žák.....	33
2.5.2 Vztah učitel – žák.....	35
2.6 Role školy v procesu učení	36
2.7 Motivace k učení	36
3 Demokratické školy.....	42
3.1 Demokratické vzdělávání.....	42
3.2 Obecné principy demokratických škol.....	43
3.3 Summerhill.....	51
3.3.1 Demokratické řízení Summerhillu	52
3.3.2 Sebeřízené vzdělávání dětí jako základní pilíř Summerhillu	54
3.3.3 Bývalí žáci Summerhillu a jejich motivace k učení	54
3.4 Sudbury Valley.....	56
3.4.1 Demokracie v Sudbury Valley	56

3.4.2	Vzdělávání v Sudbury Valley.....	56
3.4.3	Učení a motivace k učení v Sudbury Valley	58
3.5	České demokratické školy.....	59
EMPIRICKÁ ČÁST		61
4	Výzkumný problém a cíl výzkumu	61
4.1.1	Výzkumné otázky.....	61
5	Metodologie výzkumu.....	62
6	Deskripce a interpretace získaných dat	66
6.1	Pocit autonomie.....	66
6.1.1	ŠVP Donum Felix	66
6.1.2	Data z rozhovorů	68
6.1.3	Pozorování.....	71
6.2	Pocit vlastní kompetence.....	73
6.2.1	ŠVP Donum Felix	73
6.2.2	Data z rozhovorů	75
6.2.3	Pozorování.....	81
6.3	Sounáležitost členů školy.....	82
6.3.1	ŠVP Donum Felix	83
6.3.2	Data z rozhovorů	84
6.3.3	Pozorování.....	91
7	Shrnutí výsledků výzkumného šetření.....	94
8	Závěrečná diskuze	97
Seznam literatury		99
Seznam příloh		102

Úvod

Povinná školní docházka je na území současné České republiky již od 18. století. S tím souvisí i vznik a vývoj různých škol. V minulosti převažovaly na našem území zejména školy, v nichž převládala frontální forma výuky a metody, jež byly založeny na transmisivním přístupu k výuce. S vývojem společnosti však zjišťujeme, že tento model je již nedostatečný. Zjišťujeme, že škola by měla dětem předávat více než jen pouhé vědomosti (čili znalost fakt) jelikož ty se velmi rychle mění. Děti by se tedy měly naučit být motivované k celoživotnímu učení. Dále zjišťujeme, že dnešní svět se vyvíjí neočekávanou rychlostí a že změny jsou v něm na každodenním pořádku. Ten, kdo v něm vyrůstá, by se tedy měl učit, jak se s těmito změnami vyrovnávat a nebát se jim čelit. Nebát se dělat svá rozhodnutí a být za ně zodpovědný. S technologizací společnosti také přichází spousta nových, především ekologických problémů, které vyžadují nová kreativní řešení. Děti by proto ve školách neměly ztrácet svou kreativitu, právě naopak, měla by zde být podporována a rozvíjena. Měly by být motivovány k celoživotnímu učení. Stále více se tedy mluví o faktorech, které děti k učení motivují. Přibývá zastánců vnitřní motivace, která se ukazuje jako stálejší. Vznikají tedy školy, které s ní pracují. Například školy využívající pedagogiku Marii Montessori. Dále se objevuje velké množství soukromých škol, jež se snaží využívat zejména projektovou výuku (mezipředmětové vztahy) a individualizovaný přístup k žákům. A jedním z nejnovějších trendů v České republice je také vznik soukromých a komunitních škol založených na demokratickém přístupu a svobodě žáků ve výběru toho, čemu se chtějí věnovat.

Já jsem během svých praxí měla možnost navštívit několik běžných základních škol, kde jsem si sama výuku vyzkoušela. Jelikož preferuji konstruktivistický přístup k výuce, pokoušela jsem se tento způsob využívat i ve školách. Pokoušela jsem se děti k činnosti motivovat různými příběhy a hrami a dále ponechávat prostor jejich vlastní zvědavosti a tvořivosti. Bohužel se mi však nikdy nepodařilo zaujmout a nadchnout všechny žáky ke všem mým předem připraveným aktivitám. Někteří z nich aktivity vykonávali pouze, protože „museli“ a na jiné jsem musela používat výhružky a tresty. V těchto situacích jsem však byla velmi často nespokojená sama se sebou, jelikož motivaci pomocí strachu nepovažuji za efektivní k navázání vztahu k učivu a naučení se schopnosti celoživotního učení. Občas se mi pak dokonce stávalo, že některé děti byly zaujaté problémem či aktivitou z předchozí vyučovací hodiny a já jim musela vysvětlit,

že nyní už se musí věnovat něčemu jinému. To jsem nepovažovala za správné, jelikož mi přišlo, že tím zastavuji jejich přirozenou motivaci a nadšení pro učivo, na které mohou být přirozeně talentované. Na své třítydenní souvislé praxi jsem se pak setkala se skupinou žáků, které hry a interaktivní aktivity nebavily a mnoho činností odmítali i jen zkusit s komentářem, „že jsou hloupi“ a „že to nezvládnou, že stejně dostanou pětku, že je to jedno.“ Vysoký stupeň demotivace žáků této třídy mě zaujal a byl jedním z hlavních impulsů ke kritickému přehodnocení mé dosavadní pedagogické praxe.

Začala jsem se zajímat zejména o motivaci žáků k učení a vliv různých forem motivace na jejich osobnost. Navštívila jsem například montessori školu, kde jsem měla možnost pozorovat motivaci tamních žáků. Začala jsem vyhledávat literaturu, která se danou problematikou zabývá. Zjistila jsem, že již skoro sto let se na území Evropy objevují demokratické školy, jejichž zakladatelé věří v přirozenou motivaci dětí k procesu učení. Dvě z těchto škol se již dokonce nacházejí na území České republiky. Velmi zajímavé pro mě bylo zjištění, že děti se zde nemusí žádné výuce věnovat povinně a přesto se učí. Navíc, dle dostupných údajů, velké množství absolventů zahraničních demokratických škol, dokázalo vystudovat zvolenou školu, či nalézt povolání, jež je pro ně naplňující. Rozhodla jsem se tedy, že o těchto školách zjistím více a zaměřila jsem na ně i svou diplomovou práci. Konkrétně jsem si pak vybrala téma „*Motivace žáků ve vybraných demokratických školách k učení*“, jelikož mě zajímalo, jak je možné, že děti do učení nikdo nemotivuje a přesto na konci studia mají znalosti a dovednosti potřebné k tomu, aby dokázaly vést zodpovědný, naplněný život.

Diplomovou práci jsem rozdělila na dvě části. První, teoretická, má za cíl seznámit čtenáře s různými teoriemi motivace i učení a s principy demokratických škol. V kapitole, zabývající se motivací, kladu důraz zejména na sebedeterminační teorii motivace, jelikož úzce souvisí s cílem mé práce. Ten mám definovaný v druhé, empirické části. Hlavním výzkumným problémem práce je zjistit, zda žáky vybrané demokratické školy motivuje k učení pocit autonomie, kompetence a sounáležitosti (základní pocity motivující jedince ke konkrétním činnostem dle sebedeterminační teorie). Aby bylo možné tuto otázku zodpovědět, bylo nejprve potřeba v teoretické části vymezit, co je to učení, jak na něj nahlízejí zakladatelé sebeřízeného vzdělávání (způsob vzdělávání podporovaný v demokratických školách) a také podrobně popsat principy vybraných demokratických škol. Zdrojem informací pro mě v této části byla odborná literatura i webové stránky vybraných škol a organizací zabývajících se demokratickým vzděláváním. Obojí jsem uvedla v závěru své diplomové práce v abecedním pořadí.

Empirická část je věnována mému vlastnímu výzkumu ve vybrané demokratické škole. Jelikož před započítím práce jsem měla s fungováním demokratických škol pouze malé zkušenosti, rozhodla jsem se jako formu zvolit kvalitativní výzkum, který jsem zaměřila na postoje, názory a chování konkrétních žáků, rodičů a učitelů ve vybrané škole. S těmito žáky, rodiči i učiteli jsem poté prováděla rozhovory. Také se mi podařilo ve škole získat pracovní pozici a od září roku 2019 tu čtyři dny v týdnu pravidelně působit. Diplomovou práci jsem proto doplnila i poznatky ze své praxe. Empirická část je tedy složena ze závěrů z rozhovorů i vlastního pozorování. Doplněna je pak také poznatky, jež jsem získala rozborem školního vzdělávacího programu. Celá diplomová práce je ukončena shrnutím výsledků výzkumného šetření, v kterém shrnuji všechny zjištěné informace, a na které navazuje závěrečná diskuze.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Motivace

1.1 Pojem motivace

„*Motivace je intrapsychický proces, který má svůj zdroj ve vnitřní a vnější situaci individua.*“ (Nakonečný, 1997, s. 17). Zjednodušeně se dá říci, že představíme-li si člověka jako jakýsi „složitý stroj“, pak motivace je jeho „hnací pohon“. Ten může být „nastartován“, jak díky vnitřním pohnutkám, tak pomocí určité situace přicházející z okolí (Říčan, 2005).

Pojetím motivace se již zabývalo mnoho významných psychologů, jejichž názory jsou různorodé. Pro ilustraci diferenciací názorů v této oblasti zde můžeme zmínit alespoň některé z již existujících teorií. Velmi známá je například teorie psychoanalytická, jejímž autorem je Sigmund Freud, a která má empirické těžiště zejména v neurózách, snech, obraně, chybných úkonech či nevědomí. Dále bych zde také ráda zmínila teorii humanistickou, jejímiž autory jsou Maslow a Rogers a jež má empirické těžiště zejména v otevřené zkušenosti a seberealizující se osobnosti, či teorii behavioristickou, jejíž autory jsou Hull, Spence a Miller. Je tedy zřejmé, že jednotná, všeobecně přijímaná teorie, která by motivaci popisovala, neexistuje a nelze očekávat, že by jí bylo v brzké době dosaženo. Přesto je koncept motivace nepostradatelný, jelikož jen díky němu jsme schopni chápat psychologické důvody lidského chování a do jisté míry s nimi pracovat (Nakonečný, 1997).

Motivy versus incentivy

Jak již bylo zmíněno výše, motivace může mít kořeny v určité vnitřní pohnutce nebo ji může vyvolat nějaký stimul z okolí. Je však potřeba upozornit, že vnější podněty mohou člověka stimulovat, ale to nutně neznamená, že musí motivovat určité chování. Dle Nakonečného (1997) je nezbytné rozlišovat motivy a vnější motivující podněty, které bývají označovány jako tzv. incentivy. Incentivy se totiž dané podněty stávají pouze, když mají vztah ke stávajícím motivacím. Dalo by se říci, že to jsou jakési pohnutky, které vyvolávají tlak na naši osobnost z vnějšku, kdežto motivy jsou popudy, které vyvíjejí tlak na chování zevnitř. Je však nezbytné si uvědomit, že puzení a přitahování tvoří jednotu: „*Jsmo přitahováni jen tím, co signalizuje přímé či zprostředkované uspokojení nějaké potřeby.*“ (Nakonečný, 1997, s. 17).

1.2 Sebedeterminační teorie motivace

S poměrně novou teorií motivace přišli v 2. polovině 20. století psychologové Deci a Ryan (2000). Oba dva totiž zaujalo, že někteří lidé mají proaktivní přístup k životu, jsou zvědaví, vnitřně motivovaní a neustále se snaží dozvědět nové informace, kdežto někteří jsou po většinu života pasivní, v podstatě je nic nezajímá a svůj život se nesnaží nikam směřovat. Přišlo jim, že to nesouvisí pouze s vrozenými biologickými faktory, ale že to také svědčí o tom, že lidé velice různorodě reagují na sociální prostředí. Měli za to, že v různých kulturách a různých situacích jsou lidé různě motivováni, integrováni a podněcováni. Tyto různé způsoby chování pak podle nich buď podporují, nebo podkopávají lidský potenciál. Rozhodli se tedy, že na toto téma provedou výzkum, jelikož chtěli objasnit podmínky, které lidský potenciál podporují oproti těm, které ho podkopávají. To považovali za důležité zejména proto, že to mohlo přispět k formálním znalostem příčin lidského chování a také proto, že díky tomuto výzkumu mohlo být navrženo ideální sociální prostředí, které by optimalizovalo rozvoj lidí, jejich výkon a subjektivní pocit pohody (Deci, Ryan, 2000).

Začali tedy výzkumem přirozených růstových tendencí člověka a výzkumem jeho vrozených psychologických potřeb, jež jsou základem jeho vnitřní motivace a integrace. Zároveň však zkoumali také podmínky, které tyto pozitivní procesy podporují. Nakonec přišli se třemi základními potřebami, které podporují optimální přirozenou růstovou tendenci člověka, jeho integraci, konstruktivní sociální rozvoj a stav osobní pohody. Je to potřeba autonomie (autonomy), kompetence (competence) a pocitu sounáležitosti (relatedness). Na základě tohoto zjištění, pokračovali ve svých výzkumech a specifikovali podmínky pro rozvoj vlastní motivace (Deci, Ryan, 2000).

1.3 Vnitřní motivace

Jako vnitřní motivaci chápeme tu, jež je vyvolávána motivy. J. Nuttin (In Nakonečný, 1997) vymezuje motiv jako „faktor aktivace a řízení způsobů chování“. Sám Nakonečný (1997) mluví o motivech jako o psychologických příčinách, které jsou pohnutkami k dosahování určitých finálních psychických stavů. Upozorňuje však, že pohnutka se stává motivem až tehdy, když se zpředmětuje, tj. až ve chvíli kdy se objeví objekt, jehož dosažením dospěje k uspokojení. To ilustruje konkrétním příkladem: „*Objektem přítulného chování dítěte může být matka, ale dítě tím může uspokojovat různé potřeby (např. kontaktu, bezpečí, něžnosti atd.).*“ (Nakonečný, 1997, s. 124).

Při důkladnějším rozboru motivů, nás pak autor upozorňuje, že: „V psychologii se odlišují formy a druhy motivů: formy jsou vyjadřovány takovými termíny jako potřeby, zájmy, ideály, druhy motivů poukazují na jejich konkrétní obsah, tj. na konkrétní uspokojení, jehož má být dosaženo (potřeba bezpečí, jistoty).“ (Nakonečný, 1997, s. 125) a následně vyzdvihuje, že potřeby jsou doopravdy základním druhem motivů, jelikož ostatní formy motivů se z nich pouze vyvíjejí. V knize také uvádí Maslowovo hierarchické uspořádání potřeb:

„A. Základní potřeby:

fyziologické potřeby (uspokojení hladu, žízně, sexu)

potřeba bezpečí (vystupuje v situacích vyvolávajících ztrátu pocitu jistoty, v situacích nebezpečí, ekonomického selhání)

B. Psychologické potřeby:

potřeba příslušnosti a lásky (být milován druhými, být akceptován a patřit někomu)

potřeby uznání (potřeba výkonu, kompetence, respektu důvěry, získání souhlasu)

C. Potřeby sebeaktualizace:

potřeby realizovat své schopnosti (svůj duševní potenciál-„být tím kým mohu být“), osobního růstu, zahrnující kognitivní a estetické potřeby (potřeby objevovat, tvořit, uspořádávat).“¹

Již ze slovního spojení „hierarchické uspořádání potřeb“ lze rozeznat, že určité potřeby mají pro člověka přednost. Přesněji řečeno, pokud nebudeme mít naplněné základní potřeby, nebudou pro nás důležité motivy ženoucí nás k naplnění potřeb psychologických. A k tomu, aby pro nás byly podstatné motivy, jež nás mají směřovat k naplnění potřeby sebeaktualizace, je nutné mít naplněné i potřeby psychologické (Nakonečný, 1997).

Vnitřní motivace v kontextu sebedeterminační teorie motivace

Deci a Ryan (2000) mluví o vnitřní motivaci jako o přirozeném sklonu k asimilaci, mistrovství, spontánnímu zájmu a exploraci, která je důležitá pro kognitivní a společenský vývoj. Navíc také představuje hlavní zdroj požitku a vitality po celý život (Csikszentmihalyi & Rathunde, Ryan, In Deci, Ryan, 2000).

¹ In Nakonečný, 1997, s. 130

Nicméně navzdory skutečnosti, že lidé jsou hojně ovlivňováni vnitřními motivačními tendencemi, je nyní jasné, že udržování a posilování této dědičné tendence vyžaduje podpůrné podmínky, neboť ji lze snadno narušit nepodporujícím chováním a prostředím. Teorie vnitřní motivace těchto autorů se tedy netýká toho, co způsobuje vnitřní motivaci (kterou považují za vyvíjející se tendenci), spíše zkoumá podmínky, které ji vyvolávají a udržují, oproti těm, které ji oslabují.

Nejprve se tedy Deci a Ryan (2000) snažili zjistit sociální a environmentální faktory, díky kterým vnitřní motivace roste a kvůli kterým klesá. Výsledným zjištěním bylo, že společenské kontextové události (např. zpětná vazba, komunikace, odměny), které vedou k pocitu kompetence během akce, mohou zvýšit vnitřní motivaci k této akci. V souladu s tím také bylo zjištěno, že optimální výzvy, podporující efektivní zpětná vazba a nepřítomnost ponižujícího hodnocení usnadňují vnitřní motivaci.

Jejich teorie dále specifikuje a studie ukázaly (Fisher, In Deci, Ryan, 2000), že pocit kompetence nezvýší vnitřní motivaci, pokud nebude doprovázen smyslem pro autonomii (deCharms, In Deci, Ryan, 2000). Lidé musí nejen zažívat pocit kompetence nebo efektivity, ale musí také prožívat své chování jako vlastní rozhodnutí, aby se jejich vnitřní motivace projevila. To vyžaduje buď okamžitou podporu autonomie a kompetence, nebo přetrvávající vnitřní zdroje (Reeve, In Deci, Ryan, 2000), které jsou obvykle výsledkem dřívější podpory autonomie a kompetence. Autoři dále ve své teorii tvrdí, že výběr, přijetí pocitů a příležitosti k sebeřízení zlepšily dosažení vnitřní motivace, protože umožňovaly lidem zažít větší pocit autonomie (Deci & Ryan, In Deci, Ryan, 2000). Terénní studie navíc ukázaly, že učitelé, kteří podporují autonomii (na rozdíl od kontroly), u svých studentů katalyzují větší vnitřní motivaci, zvědavost a touhu po výzvě (např. Deci, Nezlek & Sheinman Flink, Boggiano & Barrett, Ryan & Grolnick, In Deci, Ryan, 2000). Naopak studenti, kteří byli více kontrolováni, nejen ztráceli iniciativu, ale také se učili méně efektivně, zejména když učení vyžadovalo koncepční, kreativní zpracování (Amabile, Grolnick & Ryan, Utman, In Deci, Ryan, 2000). Stejně tak studie ukázaly, že rodiče, kteří podporují autonomii, mají ve srovnání s rodiči, jež děti kontrolují, potomky s vyšším stupněm vnitřní motivace (Grolnick, Deci, & Ryan, In Deci, Ryan, 2000).

Deci a Ryan (2000), však také zdůrazňují, že podpora autonomie a kompetence je velmi zásadní pro tvorbu bohaté vnitřní motivace, avšak třetí faktor, pocit sounáležitosti, je také neopomenutelný. V dětství je vnitřní motivace snadno pozorovatelná jako průzkumné chování a toto chování je zřetelnější, když je dítě

v bezpečném spojení s rodiči. Studie matek a kojenců skutečně ukázaly, že kombinace pocitu bezpečí a autonomie podporují průzkumné chování kojenců (Frodi, Bridges, & Grolnick, In Deci, Ryan, 2000). Sebedeterminační teorie motivace předpokládá, že podobná dynamika se vyskytuje v interpersonálním nastavení po celou dobu života, přičemž vnitřní motivace bude pravděpodobně vzkvétat v situacích charakterizovaných pocitem bezpečí a pocitem sounáležitosti. Například Ryan a Grolnick (In Deci, Ryan, 2000) pozorovali nižší vnitřní motivaci u studentů, kteří měli nezajímaví se učitele. Zjednodušeně řečeno, tedy autoři říkají, že sociální prostředí může podpořit nebo eliminovat vnitřní motivaci tím, že podpoří vrozené psychologické potřeby lidí. Tvrdí, že bylo prokázáno, že existují silné vazby mezi vnitřní motivací a uspokojením potřeb autonomie a kompetence. Je však důležité si uvědomit, že lidé budou vnitřně motivováni pouze pro činnosti, které jsou pro ně zajímavé, pro činnosti, které jsou přitažlivé svou novostí, pro výzvy či estetické hodnoty. Pro aktivity, které nemají takovou přitažlivost, se tyto principy neuplatňují, protože tyto aktivity neprožíváme jako ty, jež nás doopravdy baví a motivují. Proto, aby bylo porozuměno motivaci těchto činností, zabývali se hlouběji i povahou a dynamikou vnější motivace (Deci, Ryan, 2000).

1.4 Vnější motivace

Jako vnější motivaci bychom mohli definovat tu, jež je vyvolána jakýmkoli stimuly z okolí. Stimuly z okolí, neboli incentivy, je možné dělit na pozitivní, které obecně bývají označovány jako „odměny“ (např. pochvala, dárek), a na incentivy negativní, o nichž je nejčastěji mluveno jako o „trestech“ (zákazy, špatné známky) (Pavelková, 2002).

Odměny a tresty

V nejšířším slova smyslu by se odměnou dalo nazývat jakékoli uspokojení potřeb člověka a trestem naopak frustrace této potřeby. V kontextu vnější motivace však odměny a tresty chápeme jako „*záměrně navozené následky splnění nebo nesplnění požadavků.*“ (Pavelková, 1989, s. 147). Dle Heckhausena (In Pavelková, 1977) se odměny a tresty dají dělit na ty, jež jsou utvářeny ostatními lidmi, čili na hodnocení těchto osob (pochvaly, pokárání), a na vedlejší efekty, které jsou na výsledek činnosti vázány, čili na následky v podobě více, či méně komplexních incentiv (např. věčná odměna za vysvědčení). Tento způsob motivace bývá, nejen při výchově, využíván za

předpokladu, že očekávání odměny, jako následku určitého chování, zvýší výskyt tohoto chování v budoucnosti, kdežto trest, jako následek daného chování, bude jeho výskyt eliminovat (Pavelková, 1989).

Avšak již Maria Montessori (1998) ve své knize *Tajuplné dětství*, tento předpoklad vyvrací. Hovoří zde o chlapci, který musel za trest sedět uprostřed místnosti a na jehož chování nebyly patrné žádné známky zahanbení. Po této příhodě prý Maria Montessori v pozorování svěřenců pokračovala, aby zjistila některé detaily. Shromažďování zkušeností jen potvrdilo její dojem: dětem bylo velmi často lhostejné, zda jsou odměňovány či trestány a učitelce tak časem začalo být trapné děti touto formou motivovat. Na celé záležitosti pak Montessori shledala překvapivým zejména to, že děti velmi často odmítaly pochvalu. Dle jejího názoru to totiž znamenalo, že se v dětech probouzí vědomí smyslu pro vlastní důstojnost, které dříve neexistovalo.

I Deci a Ryan (2000) se ve své teorii zabývali vlivem odměn a trestů na lidskou osobnost, a to během výzkumů týkajících se potřeby autonomie. Začali opakovanou ukázkou toho, že vnějšími odměnami může být podkopána vnitřní motivace. Deci (In Deci, Ryan, 2000) interpretoval činnosti podpořené odměnou jako ty, které nebyly zevnitřněny, a byla během nich pocíťována snížená autonomie. Ačkoliv byla otázka efektů odměňování diskutována, rozsáhlá metaanalýza (Deci, Koestner, & Ryan, In Deci, Ryan, 2000) potvrdila, že všechny očekávané hmatatelné odměny, vytvářejí závislost na předvádění úkolů, a spolehlivě tedy podkopávají vnitřní motivaci. Výzkum také ukázal, že nejen hmatatelné odměny, ale také hrozby, termíny odevzdání, směrnice, tlak hodnocení a vnucené cíle snižují vnitřní motivaci, protože stejně jako hmatatelné odměny vedou k vnějšímu vnímání kauzality (Deci, Ryan, 2000).

Deci (In Pink, 2009) se pak toto téma rozhodl prostudovat pomocí hlavolamu. Vybral si oblíbený hlavolam Soma cube od Parker Brothers, jež se skládá ze sedmi plastových kusů (kostek rozličných velikostí). Ten lze poskládat do několika milionů možných kombinací – od abstraktních tvarů až po rozpoznatelné objekty. Úkolem účastníků testu bylo poskládat hlavolam podle tří různých nákrešů. Účastníky rozdělil do dvou skupin: skupinu „pokusných“, jež označoval jako „skupinu A“, a skupinu „kontrolních“, jež byla označována jako „skupina B“. Každá ze skupin se zúčastnila tří hodinových sezení, jež probíhala v po sobě jdoucích dnech. Vždy se posadili ke stolu, Deci si sedl naproti nim a měřil čas výkonu stopkami. Při prvním sezení byl zadán pouze úkol. Při druhém sezení nabídl Deci skupině A odměnu, jeden dolar za každý složený hlavolam. Skupina B žádnou odměnu nedostala. Při třetím sezení byl úkol

stejný, ale odměnu tentokrát nedostala žádná skupina. V polovině každého sezení (poté co účastníci složili 2 ze tří nákresů) pak Deci řekl, že potřebuje výsledné časy nahrát do počítače a až poté může vybrat třetí nákres, který bude pro skupinu vhodný. Na chvíli tedy skupinu opustil. Při odchodu vždy řekl, že bude pryč jen chvíli a že si zatím mohou dělat, co chtějí. Odešel však pouze do sousední místnosti, kde pomocí jednostranného okna sledoval, co účastníci dělají. Při prvním sezení si obě skupiny přibližně další 3 – 4 minuty hrály s hlavolamem a vypadaly u toho i celkem zaujatě. Druhý den se neplacená skupina B chovala stejně jako den předešlý, placená skupina A se však náhle začala o hlavolam doopravdy zajímat, v průměru se členové skupiny A zabývali hlavolamem více než 5 minut. Třetí den, kdy nikdo z účastníků žádnou odměnu nedostával, se (v předešlém dni neplacená) skupina B zabývala hlavolamem dokonce o něco déle než v předešlých dnech, avšak členové (v předešlém dni placené) skupiny A strávili nad hlavolamem nejen o dvě minuty méně než při placeném sezení, ale ještě o minutu méně než při prvním sezení. Deci tedy pomocí tohoto pokusu a následně dvou dalších zjistil, že pokud použijeme peníze jako odměnu za určitou činnost, ztratí subjekty o danou činnost vnitřní zájem. Na základě toho tedy konstatoval: *„Ten, kdo se zajímá o rozvoj a zvýšení vnitřní motivace u dětí, zaměstnanců, studentů atd., by se neměl zaměřovat na systém vnější kontroly, jako jsou například peněžité odměny.“* (Deci, In Pink, 2009, s. 13)

Nováčková (2006) pak tvrdí, že tresty a odměny nejsou řešením. *„Protože nezasahují do příčin chování, do postojů a emocí, které se váží na chování, nemohou ani přispět k opravdové změně tohoto chování.“* (Nováčková, 2006, s. 24) Autorka považuje odměny a tresty především za manipulaci s druhým člověkem: pokud to a to uděláme, dostaneme odměnu, pokud ne, stane se nám nepříjemnost. Dále říká, že důsledek odměn a trestů si můžeme lépe uvědomit, pokud si sami sebe představíme, jak s námi někdo jedná tímto způsobem, než když jsme my sami těmi, kdo odměnu nabízí či hrozí trestem. Základním poselstvím trestů je dle jejího názoru zpráva, že pokud má člověk dostatečně velkou moc a je větší a silnější než druzí, může druhému ublížit. Je prý velký rozdíl mezi trestem (ten vyvolává tři základní schémata chování: důkladnější zvažování rizika, slepou poslušnost či revoltu) a přirozeným následkem, který nás učí měnit naše chování. U odměn dle ní oproti tomu platí pravidlo „čím víc dostanu, tím více chci“, tzn. přirozenou reakcí člověka na odměnu za danou činnost je, že se jí bude věnovat, pouze pokud odměnu dostane znovu. Tvrdí tedy, že odměny ubíjejí vnitřní motivaci a vytvářejí závislost na té vnější. Toto své tvrzení pak potvrzuje v řadě

experimentů. Jeden z nich se týká dvou skupiny dětí. První si hrála s hrami, jež rozvíjely jejich dovednosti, nejen v hodinách, ale také v jejich volném čase. Druhá skupina dětí si s hrami hrála pouze v hodinách. Rozdíl mezi skupinami byl v tom, že druhá skupina byla za hry odměňována, kdežto první ne. Následně Nováčková přikládá další argument, kterým motivaci pomocí odměn a trestů zpochybňuje a to, že vnější motivací se dá z lidí dostat výkon, ale ne kvalita. To ve své knize opět dokazuje experimentem. Na závěr pak říká, že: *„Manipulace, kontrola a ovládnání lidí jsou v rozporu s principem demokracie. A nenamlouvejme si, že slíbit dětem vycházku do zoo, když budou celý týden „hodné“, se nějak významně liší od korupce, kterou tak odsuzujeme.“* (Nováčková, 2006, s. 25)

Vnější motivace v kontextu sebedeterminační teorie motivace

Ani dle teorie Ryana a Deciho (2000) mnohé z toho, co lidé dělají, není pouze vnitřně motivováno, zejména ne ve stádiu raného dětství, kdy je lidská motivace ovlivňována společenskými tlaky a aktivitami, které nejsou zajímavé a předpokládají odpovědnost (Ryan & La Guardia, Deci, Ryan, 2000).

Součástí jejich výzkumu tedy bylo i to, jak se činnosti, jež nejsou vnitřně motivované, stávají motivovanými, a jak tento způsob motivace ovlivňuje přetrvávající vytrvalost, kvalitu chování a pohodu. Zjistili, že kdykoli se jedinec (ať už se jedná o rodiče, učitele, šéfa, trenéra nebo terapeuta) pokouší podpořit určité chování v jiných lidech, jejich motivace ostatních k danému chování se pohybuje od amotivace nebo neochoty přes pasivní dodržování až po aktivní osobní nasazení (Ryan, Deci 2000).

Termín vnější motivace odkazuje dle Deciho a Ryana k vykonání činnosti, za účelem dosáhnout nějakého oddělitelného výsledku, což je dle jejich názoru v kontrastu s vnitřní motivací, která předpokládá výkon činnosti pro vlastní uspokojení ze samotné činnosti. Na rozdíl od některých pohledů, které vnímají vnější motivované chování jako neměnně neautonomní, sebedeterminační teorie předkládá, že se vnější motivace může značně lišit ve vztahu k autonomii (Ryan & Connell, In Deci, Ryan, 2000). Tvrdí například, že studenti, kteří pracují na svých domácích úkolech, protože osobně chápou hodnotu daného úkolu pro svou zvolenou kariéru, jsou motivováni z vnějšku, stejně jako ti, kteří dělají práci pouze proto, že jsou kontrolováni svými rodiči. Oba příklady se dle jejich názoru týkají spíše nástrojů než radosti ze samotné práce, ale první případ vnější motivace poukazuje na osobní souhlas a pocit volby, zatímco v druhém případě

je nástrojem motivace dodržení vnější regulace (Deci, Ryan, 2000). Oba představují úmyslné chování (Heider, In Deci, Ryan, 2000), ale jejich relativní autonomie se liší.

Na základě těchto zjištění tedy Deci a Ryan (Deci, Ryan, 2000) podrobně popsali různé formy vnější motivace a kontextové faktory, které buď podporují, nebo brání internalizaci a integraci regulace pro externě motivované chování. Nejprve definují amotivaci, čili nedostatečný zájem člověka jednat. Ta se projevuje tak, že člověk buď nejedná vůbec, nebo jedná bez úmyslu. Amotivace dle jejich názoru vzniká kvůli neocenění aktivity (Ryan, In Deci, Ryan, 2000), z pocitu, že se necítíme kompetentní pro danou aktivitu (Bandura, In Deci, Ryan, 2000), anebo neočekáváme, že by přinesla požadovaný výstup (Seligman, In Deci, Ryan, 2000). Za protipól amotivace považují vnitřní motivaci, čili výkon činnosti pro její vlastní uspokojení. Chování motivované z vnějšku Deci a Ryan (Deci, Ryan, 2000) považují za to, jež pokrývá kontinuum mezi amotivací a vnitřní motivací. To se prý liší dle rozsahu, v jakém je jejich regulace přijímána jako autonomní. Externě motivované chování, které je nejméně autonomní, označují jako externě regulované (Deci, Ryan, 2000). Takové chování prý předvádíme, když chceme uspokojit vnější požadavky či získat odměnu. Jednotlivci obvykle zažívají externě regulované chování jako kontrolované nebo odcizené. Druhý typ vnější motivace označují autoři jako introjekční regulaci. Introjekci vysvětlují jako přijetí regulace, ale ne její plnou akceptaci. Je to relativně řízená forma regulace, díky které se chováme tak, abychom zabránili vině či úzkosti nebo abychom dosáhli posílení ega (Deci, Ryan, 2000). Dá se tedy říci, že introjekce je podmíněná sebehodnocením (Deci & Ryan, In Deci, Ryan, 2000). Za autonomnější, neboli sebedeterminovanější formu vnější motivace, pak považují regulaci prostřednictvím tzv. identifikace. Identifikace odráží vědomé ocenění behaviorálního cíle nebo regulace, takže činnost je přijata jako osobně důležitá (Deci, Ryan, 2000). Za nejautonomnější formu vnější motivace autoři považují integrovanou regulaci. K integraci dochází, když jsou rozpoznané regulace plně asimilovány s naším já, což znamená, že byly vyhodnoceny a uvedeny do souladu s ostatními hodnotami a potřebami (Deci, Ryan, 2000). Činnosti charakterizované integrovanou motivací jsou v mnohém podobné těm, jež vykonáváme z vnitřní motivace, i když jsou stále považovány za ty, jež jsou motivovány z vnějšku. Jsou totiž prováděny pro dosažení konkrétních cílů a ne pro prožitek z činnosti samotné (Deci, Ryan, 2000).

Ve svých výzkumech pak autoři například tvrdí, že v případě, že studenti vnímali svou činnost jako vysoce externě motivovanou, neprojevovali zájem, hodnotu

a úsilí o dosažení úspěchu a měli tendenci vzdát se zodpovědnosti za negativní výsledky své práce, spíše za ně obviňovali ostatní, například učitele. Regulace spojená s introjekcí již byla pozitivně spojena s vynaložením většího úsilí, ale byla také spojena s pocitem vysoké úzkosti a se špatným zvládnáním neúspěchu. A nakonec, identifikovaná regulace byla spojena s větším zájmem a požitkem ze školy, a tedy i s pozitivnějším stylem zvládnání neúspěchu, jakož i s vynaložením většího úsilí (Deci, Ryan, 2000).

Další studie ve vzdělávání rozšířila tato zjištění. Zjistilo se, že vnější motivace spojená s vyšším stupněm pocitu autonomie je spojena s vyšším stupněm angažovanosti (Connell & Wellborn, In Deci, Ryan, 2000), vyšším výkonem (Miserandino, In Deci, Ryan, 2000), menším množstvím neúspěchů (Vallerand & Bissonnette, Deci, Ryan, 2000) či vyšší kvalitou učení (Grolnick A Ryan, In Deci, Ryan, 2000) a lepším hodnocením učitelů (Hayamizu, In Deci, Ryan, 2000).

Usnadnění integrace vnější motivace

Za náročnou pak autoři považují podporu autonomní regulace pomocí vnější motivace. Kladou si tedy otázku, jaké sociální podmínky vychovávají k internalizaci a integraci, a jaké jí brání?

Jelikož z vnějšku motivované chování nepatří typicky mezi to, jež považujeme za zajímavé, primárním důvodem, proč lidé zpočátku provádějí dané činnosti, je, že chování je vyžadováno nebo oceňováno významnými osobami, s nimiž cítí (nebo chtějí cítit) spojitost, neboli sounáležitost (Deci, Ryan, 2000). To prý naznačuje, že potřeba cítit sounáležitost a spojitost s ostatními je pro internalizaci ústředně důležitá. Internalizace je zřetelnější v případech, kdy okolí podporuje pocit sounáležitosti (Deci, Ryan, 2000). Například, Ryan, Stiller, a Lynch (In Deci, Ryan, 2000) ukázali, že děti s vyšším stupněm internalizace pozitivního chování ve škole, byly ty, které cítily sounáležitost a bezpečí ze strany rodičů a učitelů a zajímalo je tedy i to, jak se tito dospělí cítí.

Dále Deci a Ryan (2000) tvrdí, že lidé s větší pravděpodobností přijmou aktivity, které příslušné sociální skupiny oceňují, pokud cítí efektivnost a respekt v průběhu dané činnosti. Podpora kompetence by tedy též měla usnadnit internalizaci (Vallerand, In Deci, Ryan, 2000). Autoři tedy tvrdí, že například děti, které jsou nuceny k tomu, aby se chovaly určitým způsobem dříve, než jsou vývojově dostatečně zralé dané chování

zvládnout nebo pochopit jeho smysl, si v nejlepším případě internalizují dané chování pouze částečně a potřeba vnější regulace u nich přetrvává (Deci, Ryan, 2000).

Nakonec Deci a Ryan (2000) hovoří o autonomii, která též usnadňuje internalizaci a je kritickým prvkem pro integraci požadované regulace. Regulace chování, která není zvnitřněna, totiž nastává i v případě, že existují dostatečné odměny nebo hrozby a osoba se cítí dostatečně kompetentní na to, aby požadavkům vyhověla (Deci, Ryan, 2000). Dále tvrdí, že k vykonání dané činnosti může dojít, když příslušná referenční skupina tuto činnost podporuje a osoba se cítí dostatečně kompetentní a též cítí sounáležitost se skupinou. Ale ke zcela autonomní regulaci vlastního chování dochází pouze tehdy, když ostatní podporují autonomii. To totiž jedinci umožňuje, aby se sám cítil kompetentní, autonomní a pociťoval sounáležitost se skupinou. Pro integraci regulace tedy musí lidé pochopit význam daného chování a syntetizovat tento význam se svými dalšími cíli a hodnotami (Deci, Ryan, 2000). Takové hluboké, holistické zpracování (Kuhl & Fuhrmann, In Deci, Ryan, 2000) je usnadněno, je-li v dané skupině preferována volba a svoboda před nadměrným vnějším tlakem na chování nebo myšlení. V tomto smyslu umožňuje podpora autonomie jednotlivcům aktivně transformovat hodnoty do svých vlastních (Deci, Ryan, 2000).

Výsledky výzkumu opět tuto argumentaci podporují. Například Deci, Eghrari, Patrick a Leone (In Deci, Ryan, 2000) prokázali v laboratorním experimentu, že poskytování smysluplného odůvodnění nezajímavého chování, spolu s podporou autonomie a pocitu sounáležitosti, podporuje internalizaci a integraci daného chování. Ve skupinách, kde převažovala kontrola nad podporou autonomie, byla naopak celková internalizace a integrace nižší a měla tendenci být pouze začleněna do osobnosti jedince bez vnitřního ztotožnění s tímto chováním a nedošlo tedy k introjekci. Grolnick a Ryan (In Deci, Ryan, 2000) například na základě rodičovských rozhovorů zjistili, že větší internalizace a následné introjekce hodnot, jež souvisí se školou, bylo dosaženo u dětí, jejichž rodiče více podporovali autonomii a pocit sounáležitosti.

Deci a Ryan (2000) považují tedy za zřejmé, že podpora sounáležitosti a kompetence usnadňuje internalizaci a že podpora autonomie usnadňuje integraci požadované regulace chování. Když k tomuto dojde, lidé se cítí nejen kompetentní a pociťují sounáležitost s danou skupinou, ale také cítí vlastní autonomii, jelikož vykonávají kulturně hodnotné činnosti (Deci, Ryan, 2000).

2 Učení

2.1 Pojem učení

„Za učení považujeme každý proces, jehož výsledkem je změna psychických jevů, dispozic k nim a jejich vnějších projevů (zejména chování a výkonů) u daného individua, resp. organismu.“ (Říčan, 2005, s. 159) Je to proces, který je důležitý pro psychiku a přežití člověka. Lidské instinkty jsou totiž mocné, ale řídí nás daleko méně, než jiné živočišné druhy řídí jejich instinkty.

Jedním ze základních a pro život velmi důležitých mechanismů učení je habituace. Ta spočívá v tom, že se učíme ignorovat jevy, jež pro nás nemají význam. Čili ve chvíli, kdy zjistíme, že nová informace, nebo příležitost pro nás není hrozbou či nám nepřijde zajímavá, přestaneme si jí všimnout (Říčan, 2005). Dále Říčan (2005) tvrdí, že je důležité si uvědomit, že lidské učení nespočívá pouze v klasickém a operantním podmiňování, ale že v něm také velkou roli hrají kognitivní faktory. Zde zdůrazňuje, že pro učení člověka je důležité zejména pochopení smyslu toho, co se kolem nás a s námi děje.

Další, nepostradatelnou součástí lidského učení je napodobování a identifikace čili to, že dochází k instinktivnímu napodobování dospělých jedinců. To se u člověka projevuje již u novorozenců, kteří již v prvních dnech života napodobují mimiku osoby, kterou pozorují. Je však potřeba zdůraznit také to, že dětské napodobování dospělého modelu (vzoru) je výběrové. Dítě tedy více napodobuje dospělé, k nimž má určitou citovou vazbu, nejvíce pak své rodiče. Dále si dítě vybírá a napodobuje jednání, jež považuje za „úspěšné“. Zdařilé napodobení vzoru je pak pro dítě samo o sobě zdrojem uspokojení. (Říčan, 2005) *„Napodobováním se dítě (i dospělý) učí – ať už „ v reálu“ nebo formou hry – jednoduchým způsobům jednání (např. uvolnění místa člověku s postižením), ale osvojuje si i složité strategie a role, které má ve společnosti hrát: roli podřízeného i nadřízeného, roli dobrovolníka charitativní organizace, roli toho kdo vyučuje, roli toho, kdo usiluje o nápravu při vzniku nežádoucí situace atd.“* (Říčan, 2005, s. 174) Identifikace s modelem je pak napodobování, jež zahrnuje něco navíc. Dochází zde ke zvnitřnění modelu. Toto zvnitřnění pak přispívá k sebevědomí dítěte a pocitu bezpečí. Tímto způsobem člověk přejímá nejen způsoby jednání, ale také názory, hodnoty a mravní normy modelu. Tím vzniká svědomí. (Říčan, 2005)

Učení je tedy velmi obsáhlý pojem a je vždy potřeba si uvědomovat, že jednotlivé mechanismy učení mohou působit současně a může tedy dojít i k tomu, že si ve výsledcích budou navzájem odporovat. (Říčan, 2005)

2.2 Proces učení

John Holt (2018) upozorňuje na to, že proces učení je zcela instinktivní, přirozený proces, který si dítě dokáže ovládat samo. S velkou pravděpodobností netuší, co bude potřebovat za 10 let (což, jak upozorňuje, s jistotou neví ani žádný dospělý), ví ovšem velmi dobře, co chce a potřebuje znát právě teď. Naprosto přirozeně cítí, na co je jeho mysl připravená a po čem touží. Když mu tedy dovolíme, aby se tím zabývalo, a případně mu s tím pomůžeme, zapamatuje si to a bude na tom budovat další poznatky. Ovšem budeme-li ho nutit do něčeho, co je dle našeho názoru důležitější, nejspíše se to nenaučí či se to naučí nedostatečně. A většinu z toho stejně brzy zapomene. V nejhorším případě pak hrozí, že dítě ztratí chuť učit se cokoli dalšího. Holt (2018) tedy považuje proces učení za velmi křehký. Jako příklad uvádí příběh jedné rodiny, kde syn v sedmi letech projevil zájem o atomy, chemii a fyziku. Několik měsíců (dokud to syna bavilo) s ním rodiče danou problematiku prozkoumávali. Chlapec se k ní pak už nikdy nevrátil, avšak to, co probrali v danou chvíli, si do dnes pamatuje, jelikož „*se k této látce dostal ve chvíli, kdy ho nesmírně zajímala a měla pro něj smysl.*“ (John Holt, 2018, s. 73)

Mimo jiné také Holt (2018) upozorňuje, že daleko více se toho děti naučí, budou-li mít přístup ke skutečnému světu a dostatek času a prostoru na to, aby mohly přemýšlet o prožitém, používat fantazii a hrát si. Moderní svět je však nebezpečný, a tak je dle Holta (2018) potřeba, abychom se my dospělí naučili, jak ho dětem zpřístupňovat a jak jim poskytnout větší svobodu a kompetence při jeho zkoumání. Pak může být přirozeným zdrojem poučení i zábavy (Holt, 2018). Svá tvrzení Holt podkládá výroky od Ivana Illicha (in Holt, 2018), jenž tvrdí, že u většiny kultur je možné sledovat přirozené učení v mluvení a řeči. Jejich jazyky vycházejí z každodenní rozmluvy, z naslouchání hádkám, ukolébavkám či příběhům. Bez jakékoli vědomé snahy učit děti, jak mluvit. Illich (in Holt, 2018) také dodává, že po celém světě mluví velké množství lidí z chudších, průmyslově nerozvinutých zemí více než jedním jazykem, což je důkazem, že přirozeným způsobem, z každodenní řeči, je možné naučit se jazyk na úrovni, na které ho je k dorozumění potřeba. (Illich in Holt, 2018) Dále Holt (2018) své tvrzení podkládá příklady dětí, které se základní dovednosti naučily během běžného žití,

protože danou dovednost chtěly umět či potřebovaly. Jedna matka mu například napsala dopis, kde popisuje, jak se její syn (který byl vzděláván doma, avšak bez vyučovacích hodin) naučil číst. Již v předškolním věku dokázal rozeznávat písmenka, nicméně zájem o knihy nejevil a nikdy ho se žádnou neviděla. Později se však začal zajímat o komiksy, a tak s ním rodiče občas nějaký přečetli a on s ním pak ještě na chvíli sám odešel a prohlížel si ho. Později dokonce začal komiksy „číst“ v posteli. Tento vývoj pokračoval tím, že si do postele začal brát lehčí knihy, a dokonce začal matce nabízet, že jí bude před spaním číst. Matka tak zjistila, že syn doopravdy čte a že slov, která nezná, nebylo mnoho. „*Zvládl to, protože chtěl.*“ (Holt, 2018, s. 172)

Jako další podmínku efektivního „učení bez vyučování“ uvádí Holt (2018) to, že by se děti měly věnovat svým zájmům a učit se skrz činnosti. Jako příklad zde uvádí příběh čtyřleté holčičky, která se naučila základy hry na housle, poněvadž ji fascinovalo hraní jejích rodičů, a tak se jednoho dne přidala. V procesu efektivního učení je dle něj nezbytné, aby daná věc byla nápadem dítěte či, aby se jí samo dítě chtělo naučit, uskutečnit ji. Dále zmiňuje důležitost připravenosti „učitele“. Ten by měl být ochoten skončit ve chvíli, kdy dítě o činnost ztratí zájem. Navíc by měl vnímat úzkost a zmatek studentů jako oprávněný, brát ho vážně a být připraven na jejich otázky. (Holt, 2018)

V neposlední řadě Holt (2018) upozorňuje, že zahltime-li děti „pravidly“, které nejsou schopné chápat, dříve než je pro ně přirozené, může se stát, že přestanou využívat „selský rozum“ a „vynalézavost“. To konkrétně ilustruje na příkladu dětí ze své třídy, které byly schopné rozdělit tři čokoládové tyčinky mezi pět lidí a to dokonce více způsoby. Nicméně když jim začal vykládat o zlomcích, většina přestala chápat, co po nich chce a tyčinky rozdělit nedokázala.

Kognitivní potřeby jako předpoklad učení

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, základním motivem lidského chování jsou potřeby. Mezi potřeby řadí Maslow (In Říčan, 2005) i potřebu kognitivní. O té mluví jako o potřebě, jež má za účel získávat poznatky a objevovat smysl, který pro člověka daná skutečnost má. Tato potřeba se však projeví až v případě, kdy má člověk naplněné potřeby, které jí předcházejí, čili potřeby fyziologické, potřebu bezpečí, sounáležitosti a lásky a také potřebu uznání (Maslow, In Říčan, 2005).

Mezi vrozené kognitivní potřeby můžeme také řadit „zvědavost“ (Nakonečný, 1997). Tu U. Tewes a K. Wildgrube (In Nakonečný, 1997, s. 240) definují jako „*možnou vrozenou tendenci věnovat zvýšenou pozornost všemu novému, cizímu*

a neobvyklému.“ K. Schneider a H. – D. Schmalt (In Nakonečný, 1997, s. 240) pak říkají: „Zvědavé chování slouží k získání mentálních struktur (obsah paměti), které jsou zapotřebí pro úspěšné jednání“. A dokonce již Aristoteles považoval zvědavost za předpoklad vědění, které pokládal za předpoklad vývoje poznání (In Nakonečný, 1997).

Říčan (2005) ve své knize řadí potřebu poznávání mezi primární psychologické potřeby a tvrdí, že tyto potřeby jsou formovány také učením. „Existují seznamy primárních psychologických potřeb, v nichž najdeme potřebu poznávání, hry a zábavy i různých smyslových příjemností.“ (Říčan, 2005, s. 180) Zdůrazňuje však také, že mezi primární psychologické potřeby patří zejména potřeby sociální, vztahující se k druhým lidem a také potřeba autonomie.

Paměť jako předpoklad učení

Paměť je psychická funkce, již má každý organismus, který se dokáže učit. U člověka můžeme identifikovat různé druhy paměti. První způsob dělení je na krátkodobou a dlouhodobou. Do krátkodobé paměti můžeme rychle uložit 5 - 9 prvků, ale pouze na kratší dobu. I v krátkodobé paměti můžeme materiál udržet déle a to opakováním například v situacích, kdy musíme brát v úvahu několik informací zároveň. Kdežto dlouhodobá paměť slouží k vybavení si informace i poté, co jsme ji už dávno pustili z mysli. K tomu je potřeba v mozku vytvořit dostatečně silnou paměťovou stopu. Dlouhodobá paměť se dále dělí na paměť pro fakta (deklarativní) a paměť pro dovednosti (procedurální). V rámci paměti pro fakta rozlišujeme ještě paměť pro obecné informace (sémantická) a paměť pro osobní události (epizodická). Dále rozlišujeme paměť mechanickou a logickou. Do mechanické paměti se nám ukládá materiál, který nemá žádný systém. Logická paměť se naopak opírá o utřídění látky a její pochopení. (Říčan, 2005)

Neexistují však pouze různé druhy paměti, ale také různé formy ukládání informací do paměti. Nejznámější a nejvyužívanější je forma vizuální, akustická a sémantická. Vizuální forma spočívá v důkladném prohlédnutí viděné informace a jejím následném zapamatování, akustická forma je založena na vyslovování a následném poslechu materiálu a sémantická forma souvisí s tím, že zapomeneme to, co jsme viděli i slyšeli, ale zapamatujeme si význam informace. (Říčan, 2005)

Pro plné pochopení odlišných strategií učení je důležité si uvědomit, že lidé se navzájem liší typem paměti a tudíž způsobem učení.

2.3 Teorie učení

Dle Millwooda (2013) teorie učení byla a vždy bude sporné téma. Vždy ji ovlivňovalo mnoho protichůdných tvrzení mnoha vědeckých disciplín. Formální vzdělávání má tedy velké množství odlišných cílů, například rozvoj dítěte, přípravu na povolání či zisk potřebných vědomostí a dovedností. Každý z těchto cílů vyžaduje rozličné postoje a názory na učení (Millwood, 2013). Díky tomu také v průběhu let vzniklo mnoho různých teorií učení, vycházejících z různých vědeckých disciplín a předpokladů. (Millwood, 2013)

Millwood (2013) tedy vytvořil jakési vizuální schéma teorií učení, kde velmi stručně ukazuje obsáhlost tohoto tématu. Představuje zde teorie, jež jsou postaveny například na poznacích týkajících se organizace učení, filosofických postřezích, psychologických základech osobnosti, či teorie, jež se soustřeďují na vzdělávání. Z hlediska psychologického zde zmiňuje například Piageta, který se zabýval kognitivním vývojem osobnosti, Blooma a jeho taxonomii vzdělávacích cílů či Skinnera, jehož teorie byla založena na behaviorismu. Mezi teoretiky, kteří se zabývali učením v kontextu vzdělávání, řadí například Mariu Montessori a její pedagogiku založenou zejména na výběru, věkové rozlišnosti žáků, či kontinuitě učení, Deweyho a jeho teorii učení založenou na zkušenostech či Johna Holta, který mluví o takzvaném „homeschoolingu“ a „unschoolingu“ a předpokládá, že učení je přirozený proces, pokud je možné svobodně následovat své zájmy a využívat širokou škálu zdrojů.

Z Millwoodova schématu je tedy jasné, že teorií učení postavených na vědeckých základech, je doopravdy mnoho.

2.4 Naplnění základních potřeb jako předpoklad kvalitního učení

Zde se Nováčková odkazuje na A. Maslowa, který upozorňuje, že nejprve musíme mít naplněné potřeby fyziologické, poté přichází na řadu potřeba bezpečí, která v tomto případě znamená, že dítě potřebuje určitý řád a předvídatelnost věcí. Pokud je uspokojena přichází na řadu potřeba lásky, až poté potřeba uznání a sebeúcty a ve vrcholku pomyslné pyramidy potřeb pak stojí potřeba seberealizace a vyšší potřeby. U dětí platí, že pokud jsou tyto jejich potřeby neuspokojovány dlouhodobě, dochází k poruchám vývoje osobnosti. Oproti dospělým pak děti mají nevýhodu v tom, že není možné naplňovat potřeby stojící výše, v případě, že nejsou naplněny ty, jež jsou postaveny pod nimi (u dospělých to za určitých podmínek možné je). Například, aby bylo možné naplnit potřebu uznání, je dle Nováčkové (2006) nutné, aby škola uznávala

různé struktury nadání (ne jen to verbální) a aby nebyla po dětech vyžadována jednotná „latka“.

Mešková (2012) nás ve své knize informuje, že pokud se nám podaří vytvořit podmínky pro uspokojení základních a nižších sociálních potřeb žáka, tzn., zajistíme atmosféru bezpečí a důvěry, pak můžeme děti vést k vzájemnému uznání a úctě. Dále upozorňuje na příčiny nenaplnění potřeb dítěte. Nemá-li dítě uspokojené fyzické potřeby, může být neklidné a nesoustředěné a může dojít i k únikovým reakcím – pasivitě až apatii či k agresi. Nemá-li uspokojenou potřebu bezpečí, může u něj být vyvolán pocit ohrožení, strach, úzkost, lítost, nejistota, zlost, vztek i zmatek. Neuspokojení potřeby sounáležitosti a lásky může u dítěte vyvolat pocit osamělosti, smutek, pocit zbytečnosti, a někdy dokonce hněv a chuť získat si pozornost za každou cenu. Dítě pak tedy může být „neposedné“ a „nedisciplinované“. Neuspokojení potřeby sebeúcty a uznání se většinou projevuje jako pocit křivdy a nespravedlnosti. Dítě si může připadat zbytečné, neschopné a méněcenné. U jedince, který nemá tuto potřebu naplněnou, je také vyvolán hněv, bývá nenávislný a cítí beznaděj. Ve školním prostředí se pak snaží zviditelnit nadřazeností, agresi či únikem do pasivity. Nenaplnění nejvýše postavené potřeby – potřeby seberealizace, sebeaktualizace, pak vyúsťuje do různorodě bolestného prožívání svého já, své identity. Dítě může mít pocit zbytečnosti, neschopnosti, dokonce může dojít i ke ztrátě smyslu života. Žák může zareagovat regresí – snížit cíle, osobní standardy či pasivitou a nespolečností s učitelem. Často se také snaží realizovat v jiné oblasti a to i například v nežádoucím chování. (Mešková, 2012)

I Kopřiva (2008) tvrdí, že uspokojení základních lidských potřeb je podmínkou kvalitního učení. Říká například, že: „*Dostatečné zavodnění organismu má přímý vliv na rychlý přísun glukózy do mozku a prokazatelně ovlivňuje schopnost koncentrace a duševní výkony.*“ (Kopřiva, 2008, s. 192). Dle autora může být tedy horší známka způsobena tím, že dítě se nenapilo, aby poté nemuselo na záchod (což by mu nemuselo být dovoleno). Pocit bezpečí pak též považuje za základní podmínku efektivního učení. „*Fyzické, psychické a sociální bezpečí neboli bezpečné klima ve škole se zajišťuje především péčí o dobré vztahy mezi dětmi navzájem i mezi dětmi a dospělými.*“ (Kopřiva, 2008, s. 195) Jako metody, jež nám pocit bezpečí pomohou zajistit, pak uvádí společnou tvorbu pravidel, vytváření příležitostí ke společným zážitkům či trénink sociálních a komunikačních dovedností dětí. I potřeba lásky a sounáležitosti by měla být ve školním prostředí naplňována. Autor nepředpokládá, že učitel je schopný mít rád

všechny děti stejně, avšak všechny by se měly cítit přijímány. Učitelé také samozřejmě nemohou nahrazovat dětem nedostatek rodičovské lásky, *„součástí profesionality učitelů by však měla být dovednost dávat najevo přijetí všem dětem, snažit se jim porozumět a zacházet s nimi s respektem.“* (Kopřiva, 2008, s. 197) Škola tedy nemůže rodinu plně nahradit, ale má prostor pro kompenzaci některých nedostatků. Cesta k této kompenzaci vede skrz potřebu „patřit někam a k někomu“, jež je součástí potřeby sounáležitosti a lásky. Ta se totiž může naplnit i v rámci školy, pracuje-li učitel cíleně a systematicky se vzájemnými vztahy mezi dětmi. Je-li potřeba nenaplněna, dítě může prožívat smutek, hněv, pocit zbytečnosti a může mít chuť získat pozornost za každou cenu zpátky – nejprve pozitivním způsobem, ale pokud se mu to nedaří, může dojít i k vykřikování, vyrušování, skákání do řeči, obtěžování atd. Následující potřeba, potřeba uznání a sebeúcty obsahuje potřebu být přijímán, respektován, oceňován jako důležitá osobnost. Patří sem také potřeba úspěchu, která může být velkým zdrojem vnitřní motivace, je-li dostatečně naplňována. Neznamena to však, že děti potřebují soutěžit, aby se cítily úspěšné. *„Když mají děti možnost dělat úspěšně řadu činností (včetně učení) v prostředí, kde je dostatek ocenění pro všechny, nemají potřebu získávat uznání soutěžení a jejich uměle vytvořená „potřeba“ soutěžit ustupuje.“* (Kopřiva, 2008, s. 200) Dítě s nenaplněnou potřebou uznání opět pociťuje negativní emoce a často se snaží zviditelnit nežádoucím způsobem, případně začne tvrdit, že nikdy nemůže uspět a nevyvíjí žádnou snahu, raději věci předem vzdává. Nejvýše postavená potřeba seberealizace by se dala rozepsat jako potřeba objevovat a rozumět světu, v průběhu života tvořit, něco dokázat a v neposlední řadě vnímat vlastní identitu. Je důležité si uvědomit, že naplnění potřeby objevovat a porozumět světu mladší děti realizují pomocí hry, v které přijímají optimální množství podnětů. Navíc, aby děti mohly být „dobrymi žáky“, musejí se cítit fyzicky i psychicky „v pohodě“. (Kopřiva, 2008)

„Čím jsou děti mladší, tím více u nich platí, že potřeby umístěné v pyramidě výše, se dostanou ke slovu, až když jsou dostatečně uspokojeny všechny potřeby pod nimi. To, co nazýváme akademickým učením a co se děti učí především ve škole, patří vysoko – do potřeby seberealizace. Je toho tedy hodně, čemu musí být věnována péče, aby se dítě mohlo učit a rozvíjet v souladu se svými možnostmi.“ (Kopřiva, 2008, s. 203)

Stres a strach jako součást procesu učení

„Stres v jeho skutečném významu znamená, že podněty svou přemírou a nepřiměřeností vyvolávají již tzv. stresovou reakci, při níž v těle nastávají chemické a fyziologické změny.“ (Nováčková 2008, s. 26) Jako situace, jež jsou pro člověka stresové, pak autorka uvádí nejen ty, které souvisejí s ohrožením života, ale také ty, které vyvolávají nadměrnou psychickou a sociální zátěž. Zdůrazňuje tedy, že stresorem v tomto případě může být i neuspokojení lidské potřeby. Přírozenou reakcí na stres je pak vyplavování množství hormonů do krve a zablokování myšlenkových pochodů. Myšlení je totiž časově náročný pochod, který by v situacích ohrožení života mohl stát živočicha i život. U člověka tato reakce probíhá i ve chvíli, kdy je „pouze“ neuspokojena nějaká z jeho základních potřeb.

Nováčková (2008) tedy ve své knize tvrdí, že pokud jsme ohroženi (tzn. jsme ve stresu), není možné se učit. Učení je totiž spojeno s myšlením, které je v tu chvíli zablokováno.

Kopřiva (2008, s. 195) tento názor sdílí: *„Z hlediska potřeby bezpečí jsou neúnosné zejména situace, které dítě stresují dlouhodobě – strach z chyby, z neúspěchu, selhání. Neustálá úzkost a obavy ovlivňují kromě jiného také styl učení.“* Děti, jež jsou vystavovány strachu a úzkosti často vymýšlejí různé strategie, jak se s neúspěchy vypořádat, počínaje pasivitou přes podvádění a lhaní až po chování, jež může uškodit ostatním. Jejich energie je kvůli strachu odčerpána a soustředěna nevhodným směrem a na učení jí příliš mnoho nezbývá. Děti, které se bojí neúspěchu, se často, nejen v oblasti učení, projevují „pod své možnosti“ (Kopřiva, 2008).

John Holt (1994, s. 45) pak ve své knize „Proč děti neprospívají“ poukazuje, že *„předložíme-li dětem ve škole dlouhé seznamy početních příkladů v naději, že tím získají sebedůvěru, bezpečí, jistotu, dosáhneme tím obvykle pravého opaku.“* Autor se tedy snaží upozornit, že tímto způsobem spíše u dětí vyvoláme nudu a obavy z chyb, jež mohou být stresorem a mohou mít vliv na následující činnost dítěte. Tato úvaha vyplývá i z jeho osobní zkušenosti. Strategie dětí v jeho třídě totiž byly většinou sebeobranné a jejich cílem bylo zejména vyhnout se rozpakům, trestu, ztrátě pověsti či nesouhlasu. Nejvíce se tyto strategie projevily u dětí, jež měly ve škole obtíže. Dále autor dodává, že i v případě, že se snažil udělat vše pro to, aby se děti ohroženě necítily, nepodařilo se mu to a děti se neustále snažily zakrýt své neúspěchy a strach na nich byl zjevný (a to bohužel i během her, kdy předpokládal, že by je děti měly hrát pro zábavu). Za problematické v tomto případě považuje především to, že tyto sebeomezující,

poraženecké strategie, způsobené strachem, určitým způsobem ničí inteligenci a schopnosti, tzn. učí děti špatné návyky při přemýšlení. „*Stejně jako dobří vojáci svůj strach ovládají, žijí s ním a přizpůsobují se mu. Problém je ale v tom, a zde je také rozhodující rozdíl mezi školou a válkou, že to, jak se děti vyrovnávají se strachem, je téměř zcela špatné, ničí jejich inteligenci a schopnosti. Bojící se voják může být tím nejlepším vojákem, ale vystrašený žák je vždycky špatným žákem.*“ (John Holt, 1994, s. 53)

Holt (2018) o této problematice hovoří i ve své následující knize. I zde vyzdvihuje, že úzkost negativně ovlivňuje schopnost jasného myšlení, paměť i vnímání. Přichází dokonce s teorií, že dětské poruchy vnímání mohou být způsobené právě dětskými strachy a úzkostmi. Dodává však, že to je pouze nepotvrzená teorie, protože zatím slyšel jen o jednom výzkumu, který se danou problematikou zabýval, a jeho výsledkem bylo zjištění vysoké korelace mezi dětskou úzkostí a poruchami vnímání. Dále tento výzkum zjistil, že v případě, že se snížila úzkost žáků, snížil se i výskyt takových poruch. Avšak je z něj též patrné, že velmi důležité je stravování, není tedy možné s jistotou říci, že tato teorie je pravdivá.

2.5 Učitel v procesu učení

Role učitele se dle Nováčkové (2006) odvíjí od způsobů, jakými se dítě učí. Záleží na tom, zda je dítě sluchový, zrakový či pohybový typ. Čili kterým smyslovým orgánem vnímá podněty nejsnadněji. Přičemž upozorňuje, že sluchový typ je nejméně početný. Další, co je potřeba zvážit, je struktura nadání dítěte. Ne všechny děti jsou totiž nadány verbálně (slovně). Potřeba je také zamyslet se nad tím, co by mělo být cílem dnešního vzdělávání. Zde autorka upozorňuje, že by děti měly umět aktivně a samostatně vyhledávat informace, řešit problémy, hledat souvislosti, tvořit si a obhajovat vlastní názory, vyvozovat pravidla a také by měly mít schopnost to vše využívat v neočekávaných situacích. Dle Nováčkové (2006, s. 14) je tedy zřejmé, že „*efektivní vzdělávání vyžaduje, aby učitel „vyklidil pole“ a přenechal je dětem, jejich komunikaci a aktivitě.*“ Měl by být „režisérem“, nebo ještě lépe „facilitátorem“, jenž připraví dětem ty nejlepší podmínky k učení. Měl by zajistit bezpečné prostředí, připravit materiály, zadávat smysluplné problémy k řešení a opustit mocenský vztah vůči dětem. „*Jádrem učitelské profese je vytvářet ty nejlepší podmínky pro to, aby se děti mohly, chtěly a uměly učit.*“ (Nováčková, 2006, s. 29). V neposlední řadě pak Nováčková (2006) vyzdvihuje důležitost bezpečného klimatu ve třídě – to by měl být

učitel schopný zajistit. Mluví zde o tom, že je potřeba, aby učitelé uměli soustavně a cílevědomě pracovat se vztahy ve třídě, s emocemi dětí, aby bylo vytvořeno prostředí důvěry či docházelo k vyvozování a tvoření pravidel za spoluúčasti dětí. Jedině tak totiž dosáhneme toho, že učení ve škole bude efektivní.

John Holt (1994) dodává, že důležitá je také autenticita dospělých, již s dětmi komunikují a pracují. Tvrdí, že mnoho dospělých před dětmi skrývá své pocity i svou osobnost, aby pro ně byli předvídatelní a pochopitelní. Pro děti je tomu však zcela naopak. Většinou jsou totiž zvyklé žít s rodiči, kteří jsou naprosto přirozeně náladoví i rozmarní a jsou tedy schopné rozumět rozporuplným znamením, která dospělí vysílají. Říká, že *„pokoušet se vycházet s dospělými, kteří se snaží proměnit v jakýsi druh stroje, je jako pokoušet se najít cestu v husté mlze nebo být slepý. Terén je tu, ale nevidíš ho.“* (John Holt, 1994, s. 54)

Ve své další knize Holt (2018) poukazuje na to, že schopnost učit je jedna z přirozených lidských dovedností, kterou získáváme už jen tím, že žijeme. Vždy prý lidem bylo jasné, že pokud nemají danou vědomost či schopnost, jsou tu lidé, kteří ji mají a poradí. Tito lidé si už velmi dávno uvědomovali, že pomáháme-li někomu něco se naučit, je potřeba dodržovat určité zásady, např. nechat ho danou věc prakticky ozkoušet, být trpělivý, nechat ho ať se ptá či ho nezastrašovat. To jsou tedy zásady, které by měl dodržovat každý učitel. Kromě toho by však měl rozumět procesu učení. Měl by vědět, jak pomáhat druhým, aby sami na něco přišli a jak odpovídat na jejich dotazy. *„Úkolem učitele je vysvětlit žákovi, zvláště tomu nadanému, že učitel nemůže udělat více než otevřít žákovu mysl, aby si dokázal vyvinout vlastní myšlení. Fakt je, že žáci to musejí udělat. To oni musejí vykonat vlastní práci; ne učitel.“* (Holt, 2018, s. 170). Na závěr pak Holt (2018) dodává, že není lepšího způsobu, jak porozumět lidskému učení se, než že budeme děti (a to i nemluvňata) sledovat v době, kdy se učí základní dovednosti: stát, chodit či mluvit. Avšak takové pozorování je dle jeho názoru možné pouze v případě, kdy dítě bude v rodinném prostředí a pozorovatel bude součástí rodiny, bude všímavý a zaujatý. Jedině pak prý dokáže děti pochopit a podporovat je v jejich učení odpovídajícím způsobem.

2.5.1 Komunikace učitel-žák

Mešková ve své knize „Motivace žáků efektivní komunikací“ mluví o tzv. pedagogické komunikaci. *„Pedagogická komunikace je zvláštní případ sociální komunikace zaměřené na dosažení pedagogických cílů, má vymezený obsah, jsou dány*

sociální role účastníků, jsou stanovena či dohodnuta pravidla.“ (Mešková, 2012, s. 14). Používáme během ní klasické komunikační prostředky, jak verbální (lingvistické – řeč mluvená i psaná), tak neverbální (extralingvistické mimojazykové – mimiku, oční kontakt, gestikulaci, posturiku, proxemiku atd., i paralingvistické mimojazykové – sílu, tón, zabarvení hlasu, intonaci, délku a frekvenci přestávek v řeči či mlčení), a měli bychom si tedy uvědomovat, jakým způsobem je používáme a jaký mají vliv na žáky. Již tím, jakým způsobem učitel s žáky domlouvá pravidla komunikace, určuje, jaký bude jeho přístup k žákům. V případě, že má učitel spíše autoritativní styl, pak je v pravidlech zahrnuto, že má právo kdykoliv si vzít slovo a přerušit žáka; mluvit, s kým chce a o čem chce – je ten, kdo rozhoduje o tématu komunikace; v rámci výuky mluví, jak dlouho chce atd. Zvolí-li učitel partnerský styl přístupu, pak má žák právo odpovídat i vsedě; má-li hodnotný příspěvek, pak může odbočit od tématu; sám může určit, kdo odpoví na otázku; může „odložit“ svou odpověď s vysvětlením, že příště se připraví lépe; také smí klást komukoli otázky; obrátit se o pomoc při řešení problému na učitele i spolužáky (žádost není chápána jako projev slabosti) či si sám po dohodě s učitelem může volit témata učiva. Z dlouhodobého hlediska pak typ pravidel a to, jak je s nimi pracováno, postupně vytváří kontext mikroklimatu pro konkrétního učitele a konkrétní žáky. (Mešková, 2012).

Efektivní komunikace

Aby učitel dokázal komunikovat efektivně, je potřeba, aby si uvědomoval, že každý pokus o sdělení informace s sebou nese i sekundární část informace, jakési skryté poselství. To je zakódováno ve způsobu, jakým komunikuje. Příjemce tedy často reaguje na toto skryté poselství, a ne na primární informaci. Zpětně si pak k mluvčímu vytváří vztah, jenž má základ v charakteru skrytého poselství. (Kopřiva et al., in Mešková, 2012).

Mešková (2012) tedy dále varuje, že je potřeba, aby se učitel vyvaroval neefektivním způsobům komunikace. „*Hlavními rysy takovéto neefektivní komunikace je, že je zaměřena na osobu, je laděna negativně a vyjadřuje nadřazenost a mocenský vztah. Má negativní účinek na žáka a na vztah žáka a učitele.*“ (Kopřiva et al., 2007, in Mešková, 2012, s. 31). Mešková, pak uvádí příklady neefektivních způsobů komunikace: výčitky (*Ty nikdy... Ty pořád...*), citové vydírání (*Já kvůli Tobě...*), porovnávání (*Ber si příklad ...*) či vyhrožování (*Přestaň, nebo tě odvedu k paní ředitelce.*). Dodává, že tyto způsoby žáka demotivují, vyvolávají agresivitu, snižují jeho

vlastní sebeúctu, berou mu zdravé sebevědomí a berou mu naději na zlepšení. Uvádí proto i techniky efektivní komunikace, jež by učitel používat měl. Například popis (*Slyším, že...; Vidím, že...*), vyjádření vlastních potřeb a očekávání (*Potřebuji, aby...; Pomohlo by mi...; Očekávám, že...*), možnost volby (*Uděláš to tak nebo tak?*) či prostor pro spoluúčast, aktivitu druhého (*Co si o tom myslíš? Co navrhuješ? Co s tím uděláme?*). Tyto techniky mohou žákovi pomoci spatřit souvislosti, podpořit rozvoj kritického myšlení, dále díky nim žák cítí větší zodpovědnost za svá rozhodnutí i volby a v neposlední řadě tyto techniky podporují vnitřní motivaci žáka. (Mešková, 2012).

2.5.2 Vztah učitel – žák

„Při dobrém vztahu učitele a žáka si žák uspokojuje sociální potřeby bezpečí a sounáležitosti. Vytvářejí se podmínky pro uspokojení i ostatních vyšších potřeb: sebeúcty, uznání a seberealizace. Dobrý vztah je motivujícím faktorem v učení se žáka.“ (Mešková, 2012, s. 104). K dobrému vztahu mezi učitelem a žákem pak dochází v případě, že učitel k žákovi přistupuje vhodně. Za vhodný přístup Mešková (2012) považuje přístup partnerský. Ten umožňuje žákovi klást otázky kdykoli, dokonce i v případě potřeby libovolně diskutovat se spolužáky. Žák má také možnost komunikovat mimo obsah učiva či se diskuse neúčastnit, pokud nemá o daný vyučovací předmět zájem. Zároveň však upozorňuje, že tento přístup má svá rizika a to například rozsah nelegální komunikace ve vyučovacích hodinách. (Mešková, 2012).

Kopřiva (2008) ve své knize hovoří o autoritě ve dvou významech, a to ve smyslu moci a vlivu. Sám vyzdvihuje autoritu ve smyslu vlivu, jinak řečeno přirozenou autoritu. *„Někdo na nás má vliv, protože se k nám chová respektujícím způsobem a vážíme si ho pro to, jaký je. Taková autorita je bezesporu žádoucí i v průběhu vývoje mladého člověka.“* (Kopřiva, 2008, s. 19). Takováto autorita dětem poskytuje vzor i bezpečí. Mluví tedy o partnerském modelu vztahu mezi učitelem a dětmi a o prospěšnosti tohoto modelu. Díky němu se děti učí zodpovědnosti a chápání smyslu i podstaty činností. Přesněji řečeno Kopřiva (2008) uplatňuje komunikační model, v němž se učitel snaží věci vysvětlovat a udávat důvod pro to, proč je vykonávat. To mu umožňuje být s dětmi v dobrých vztazích. Ty autor definuje jako vztahy otevřené, založené na vzájemné důvěře a respektu, pomáhající vytvářet pozitivní model vztahů pro jejich další život.

2.6 Role školy v procesu učení

Velmi často ještě panuje názor, že „škola má vzdělávat, rodina vychovávat“ (Nováčková, 2006, s. 34). Dle Nováčkové (2006) však i při tom nejtradičnějším chápání školní výuky okamžitě narazíme na pojmy, jako jsou svědomitost, vytrvalost, čestnost či úsilí. Čili pojmy, jež označují lidské dovednosti a vlastnosti. Dle autorky tedy nelze vzdělávání jakožto předávání informací oddělovat od výchovného působení. Zde je dle autorky potřeba si uvědomit, jakým způsobem škola na děti působí nezáměrně a bezděčně, tzn., co vyplývá z jejích metod, organizace výuky či z klimatu třídy. Je důležité, aby panoval soulad mezi tím, co děti ve škole slyší a co zažívají. A tak chceme-li, aby dítě bylo sebevědomé a naučilo se důvěřovat, je potřeba, aby žilo v ovzduší bezpečí a bylo povzbuzováno. Chceme-li, aby dítě mělo rádo samo sebe, musí být přijímáno a uznáváno. Chceme-li, aby hledalo a nacházelo lásku kolem sebe, je potřeba, aby i ve škole bylo ovzduší lásky a přátelství. Chceme-li, aby se děti naučily zodpovědnosti, je potřeba, aby mohly o řadě věcí ve svém učení spolurozhodovat.

Škola by dle Holta (2018) měla být místem, kde se děti naučí odpovědnosti, místem, kde mohou dělat to, co je nejvíc baví, neměla by se snažit nutit děti do učení. Mešková (2012, s. 94) pak ve své knize píše „*At' si to připustíme, nebo ne, škola jako instituce ztratila něco ze svého lesku svatyně poznání. Dítě prahnoucí po informacích usedá k počítači, a to je ten lepší případ. Pro pedagoga z této situace vyplývá, že se od odborníka na informace (co má žák vědět) nutně musí posunout do role odborníka na procesy (jak žáka přivést k „chtění poznávat“ a jak ho přivést k poznání).*“

2.7 Motivace k učení

„*Potřeba učit se, porozumět okolí, vyznat se v souvislostech je v nás zakódována přímo geneticky.*“ (Nováčková, 2008, s. 5)

S tímto názorem souzní i Pink (2017), který tvrdí, že naší základní přirozeností je být zvědavý a řídit sám sebe. V kontextu tohoto tvrzení pak zmiňuje sebedeterminační teorii motivace (Deci, Ryan, in Pink 2017). I ta totiž předkládá touhu řídit sám sebe, čili touhu po autonomii jako jednu ze základních psychologických potřeb člověka. Pocit autonomie má pak velký vliv na individuální výkon a postoj. „*Podle několika posledních behaviorálních vědeckých studií s sebou autonomní motivace nese vyšší koncepční porozumění, lepší hodnocení, zvýšenou výdrž ve škole a při sportovních aktivitách, vyšší produktivitu, méně syndromů vyhoření a vyšší hladinu psychické*

pohody.“ (Deci, Ryan, in Pink 2017, s. 68). Z dalších výzkumů Deci a Ryana je možné vyčíst, že studenti, kteří měli větší autonomii při volbě předmětů, při plnění úkolů i ve vztazích s vyučujícími, vykazovali mnohem pozvolnější propad a dosahovali lepších známek a obecně výsledků (Pink, 2017).

Nováčková (2008) ve své knize též vyzdvihuje potřebu autonomie. Děti dle jejího názoru ve škole nepotřebují zábavu a hru, jelikož klíčem ke kvalitnímu učení je zejména jejich vlastní aktivita, pochopení smyslu, možnost spolupráce a pohoda. Dále Nováčková (2008) mluví o důležitosti vnitřní motivace a zdůrazňuje, že vnitřní motivace je ta, která vychází z vnitřních pohnutek. Podmínky k udržení zájmu o učení jsou tedy takzvaná „3S“ vnitřní motivace. Tři „S“ v pojetí Nováčkové (2008) konkrétně odkazují na to, že jedinec musí činnosti vnímat jako smysluplné, cítit možnost svobodné volby a také by měl mít možnost spolupráce. Podobný názor má i Kopřiva (In Mešková, 2012), který hovoří o čtyřech zásadách pro vyvolání i udržení vnitřní motivace žáků. Stejně jako Nováčková jmenuje zásadu smysluplnosti (měla by být uspokojena potřeba, že činnosti jsou smysluplné tady a teď), zásadu spolupráce (zde dochází k uspokojení sociální potřeby), zásadu svobodné volby a navíc přidává zásadu zpětné vazby (umožňuje žákovi v činnosti pokračovat vhodným způsobem).

Mešková pak ve své knize tvrdí, že *„základní vnitřní stimul k činnosti a učení se žáka na hodině je jeho filozofie učení.*“ (Mešková, 2012, s. 90) Ta je tvořena několika podkategoriemi. Do těchto podkategorií můžeme zařadit potřebu poznávání či potřebu komunikace, jež vyplývá ze vztahu ke konkrétnímu předmětu. Žák si také stanovuje „laťku náročnosti“ (osobní standard), jež navazuje na aspirační úroveň žáka. Od filozofie učení žáka se odvíjejí konkrétní postupy v učení – přemýšlení či jen pasivní přejímání poznatků. Kromě toho ho také v danou chvíli velmi ovlivňuje jeho aktuální stav. A to nejen zdravotní, ale také to, na jaké úrovni jsou jeho vědomosti. Aby žák zůstal motivován, je zapotřebí, aby v procesu jeho vlastního učení byly zohledňovány oba tyto aspekty (Mešková, 2012). Filosofii žáka se však v současné době věnuje spíše méně pozornosti, což Mešková (2012) považuje za paradox, neboť tvrdí, že pokud bychom ji dokázali ovlivňovat, dokázali bychom ovlivňovat i pravděpodobnost úspěchu žáka.

Důvěra jako základní prvek motivace k učení

Tzv. Golemův efekt, jenž by se dal charakterizovat jako jakási záporná předpověď je v pedagogice známým jevem. I John Holt na něj nepřímo poukazuje:

„Zdá se, že si mnozí lidé myslí, že tím správným způsobem, jak se starat o děti, je říci si v každé situaci, jakou nejhoupější a nejnebezpečnější situaci by mohly děti udělat, a potom se chovat jako kdyby to udělat měly.“ (John Holt, 1994, s. 48) Svůj názor v knize demonstruje na příkladu matek ročních až tříletých dětí. Tyto matky byly s dětmi na procházce u rybníka hlubokého přibližně jednu stopu a obehnaného širokou žulovou obrubní. Všechny matky ve chvíli, kdy dítě zamířilo k okraji rybníka (čili k široké žulové obrubni), okamžitě zareagovaly a postavily se mezi vodu a dítě. Předpokládaly tedy, že pokud by se dítě k vodě jen přiblížilo, určitě by do ní spadlo. Golemův efekt v tomto případě nastává mnohem později: *„Pokud budou matky takto „opatrné“ dost dlouho, je velmi pravděpodobné, že tím dosáhnou přesně toho chování, které nechtějí.“* (John Holt, 1994, s. 48) Malé děti jsou totiž přirozeně velmi opatrné. Dychtí sice po poznání nových věcí, avšak současně mají pozoruhodný smysl pro to, co je nebezpečné. Tento jejich úsudek se přirozeně s věkem vyvíjí, avšak pouze nejsou-li neustále okřikovány. V opačném případě se stanou se buď bázlivými, čili mají strach zkoušet nové věci, mají pocit, že jsou hloupé a nedokáží odhadnout riziko. Anebo jsou pro změnu příliš lehkomyšlné a neopatrné a samy nevědí, o co se mohou pokusit a co už nechat být. Holt (1994) tedy tvrdí, že nejsou-li schopnosti dětí zpochybňovány a vložíme-li do nich svou důvěru, jejich motivace k objevování nových věcí zůstane zachována a jejich schopnosti se budou přirozeně vyvíjet. Jako další příklad důležitosti bezpečného prostředí plného důvěry pak Holt ve své knize uvádí chvíle, kdy rodiče svým malým dětem předčítají a drží je při tom na klíně. V těchto chvílích totiž děti určitě občas sledují slova, která slyší a jindy pro změnu bloudí očima nejen po stránce a jejím okolí. Pak ale zase hledají slyšená slova, a nacházejí to správné místo. Tímto způsobem se nevědomě učí dovednost, jež je důležitá pro čtení, a jež by se v situaci doprovázené úzkostí nenaučily. (Holt, 1994)

I Nováčková (2006) upozorňuje, že je potřeba, abychom dětem více důvěřovali. Vysvětluje, že pro svůj rozvoj potřebují pouze dostatek přiměřených podnětů a zdůrazňuje, že „dostatek“ znamená pro každé dítě něco jiného. „*„Setkávání“ vnějších podnětů s vnitřními podmínkami (biologickým zráním) je pak zdrojem učení dítěte. Je to něco jako zámek a klíč. Když dáte možnost výběru, zdravé dítě v naprosté většině sáhne po tom, co odpovídá jeho individuálním a věkovým schopnostem. Pokud se „nestrefilo“, činnost opustí.“* (Nováčková, 2006, s. 11). Své tvrzení podkládá příkladem, kdy v jedné alternativní škole viděla miniaturní ponk s veškerým náradím, ke kterému měly přístup všechny děti. Ke zraněním zde však nedocházelo, poněvadž k němu chodily pouze děti,

kteře už s nářadím měly nějaké zkušenosti. Pokud se ho pokoušely využívat děti, které ještě dostatečné zkušenosti neměly a nevěděly, jak na to, tak po chvíli své snažení vzdaly a šly se věnovat činnosti, která pro ně byla aktuálně prospěšnější. Ani v tomto případě ke zranění tedy nedocházelo. Důvěra zde dětem dávala prostor pro prozkoumání vlastních možností a jejich optimální rozvoj. (Nováčková, 2006)

Motivace žáků efektivní komunikací

Efektivní způsoby komunikace a přístup učitele jsou dle Meškové (2012), jak již bylo zmíněno dříve v této práci, velmi důležité pro to, aby žák zůstal motivován. Motivující však také musí být otázky a podněty učitele. V tomto kontextu mluví Mešková (2012) zejména o tom, že podněty a otázky učitele by měly být zaměřeny na tvořivost a přemýšlení. Měly by pracovat s tím, že paměť funguje jako software. Dále by měl učitel žákovi umožnit, aby se stal spolutvůrcem učiva, čímž podpoří jeho autonomii a zvýší jeho vnitřní motivaci. V neposlední řadě by měl učitel umět klást otázky, které jsou těsně nad mentální úrovní žáka, motivují ho a rozvíjí jeho kognitivní schopnosti. V kontrastu pak uvádí i otázky a podněty, jež vyvolávají pocit tlaku a žáka často stresují. Zde mluví například o tom, že klade-li učitel nároky především na paměť a fakta, nerozvíjí žákovu schopnost přemýšlet a žákovi unikají souvislosti. Dále říká, že pokud jsou otázky neadekvátní k úrovni žáka, pak dochází ke snížení jeho motivace. Otázky nad jeho úroveň dokonce mohou vyvolat pocit frustrace. Je tedy zřejmé, že učitel by se měl držet spíše motivujících otázek a podnětů, čili neporušovat didaktické zásady kladení dotazů. V opačném případě totiž může dojít k tomu, že si žáci učitelův způsob kladení dotazů interpretují „jako negativní záměr učitele a „nálepkování“ žáka.“ (Mešková, 2012, s. 52)

Aby však učitel mohl pracovat s motivací žáka, je zapotřebí, aby si uvědomil, že nejen on, ale i žák je aktérem komunikace. Měl by se tedy snažit žáka poznat. Možností má hned několik: pozorování, rozhovor či diagnostiku výkonů a procesů. Hrozí zde však chyby v sociální percepci žáka, které mohou ovlivnit způsob komunikace se žákem a následně tedy i jeho motivaci. (Mešková, 2012) Za nejčastější chyby Mešková (2012) považuje chybu projekce (připisování vlastních motivů jinému člověku), haló efekt (člověka nekriticky posuzujeme dle toho, co o něm říkají jiní), chybu prvního dojmu (ten bývá zkreslující) či to, že se učitel nechá ovlivnit sympatiemi, pohlavím a popularitou žáka. Pokud se učitel podaří vyhnout se zmíněným chybám, je na dobré cestě k efektivní a motivující komunikaci s žáky. K té je ještě potřeba, aby učitelé

žákům aktivně naslouchali a navzdory jejich nedostatkům rozvíjeli jejich sebeúctu. „Člověk, který si váží sám sebe, dokáže si vážit i jiných.“ (Mešková, 2012, s. 114). Technikami aktivního naslouchání je žákovi dáno najevo, že je doopravdy vnímán, což ho motivuje k tomu, aby i on osoby ve svém okolí vnímal a tvořil si s nimi důležité citové pouto. Jako příklad technik aktivního poslechu pak Mešková (2012) uvádí například akceptaci (verbální i neverbální, pomocí očního kontaktu, přikyvování či slovního komentáře „rozumím, chápu“), parafrázování (téměř doslovné zopakování původní výpovědi žáka) či sumarizaci (shrnutí a zestručnění odpovědi mluvčího).

Odměny a tresty jako součást motivace k učení

V kontextu odměn a trestů v procesu učení John Holt (1994) upozorňuje na riziko využívání představy, kterou má dítě samo o sobě, k tomu, abychom ho přiměli vykonat dobrou práci. Učitelé často používají formulace typu „Jsi bystrý chlapec.“ či „Jsi moc šikovný.“ To dítě může v danou chvíli motivovat k výkonu dobré práce, protože si přeje být úspěšné. Problém však nastává ve chvíli, kdy je dítě neúspěšné, v tu chvíli totiž může dojít k narušení jeho vlastní představy o sobě. „Pokud problém nezvládne, bez ohledu na to, jak moc se o to pokoušel, potom očividně není bystrý, chytrý, šikovný.“ (Holt, 1994, s. 46). Následně Holt upozorňuje, že tento způsob motivace může u dětí způsobit závislost na úspěchu, a uvažuje nad tím, zda děti doopravdy potřebují tolik chvály. „Když dítě po dlouhém úsilí konečně vyřeší hlavolam s krychlí, potřebuje vůbec, aby se mu říkalo, že to udělalo dobře? Copak to samo neví? Nepřiživujeme se ve skutečnosti na jeho úspěchu, když ho chválíme, nebereme mu trochu jeho slávy? Není většina dospělého chválení dětí jistým druhem sebechvály?“ (Holt, 1994, s. 46). On sám totiž, jak píše „ke své hrůze“ zjišťuje, že když uvažuje o uspokojení nad vyvedenou prací svého žáka, ve skutečnosti je hrdý na svůj podíl na ní. „Jak chytrý kluk to je! A jak schopný učitel jsem já, že jsem mu pomohl takovým se stát!“ (Holt, 1994, s. 47).

Dále Holt upozorňuje na riziko závislosti na ocenění. „Děti, které jsou hodně závislé na ocenění dospělých, mohou dospět k závěru, že když nemohou mít naprostý úspěch, tak jejich druhou nejlepší možností je naprosté selhání.“ (Holt, 1994, s. 61). Tvrdí, že je dost možné, že svým přístupem pomáháme vychovat záměrně neúspěšné žáky, a to tím, jakou měrou jim poskytujeme nebo odepíráme ocenění proto, abychom je přiměli k tomu, co chceme, aby dělali. Dokonce neúspěšné děti přirovnává k alkoholikům. To jsou prý velmi často schopní lidé, kteří mají pocit, že nemohou

dosáhnout svých předsevzatých cílů, jelikož jsou moc vysoké, a tak se raději přestali snažit. Autor tedy uvažuje nad tím, že je možné, že děti nalézají v beznadějně neschopnosti podobný únik, jaký alkoholici nalézají v pití. Závěrem pak dodává, že neschopnost také redukuje to, co dítě samo od sebe očekává. Rozhodne-li se neuspět, nemůže být zklamáno.

Mešková (2012, s. 116) pak říká „*Pokud žák nemá vnitřní motivaci, učitel sahá po prostředcích vnější motivace. Hodnocení práce a chování žáka učitelem má motivační účinek. Trest a pochvala jsou tradiční pobídky a cesty vnější motivace jedince. Jsou to nástroje i na jeho „ovládání“.*“ Dále hovoří o rizicích a důsledcích motivace žáka trestem. Zmiňuje, že z trestu se může stát návyk a může ztratit motivační účinek. Žák si vůči němu může vybudovat jakousi „imunitu“. Kromě toho tvrdí, že jde o motivaci tlakem a že z „musím“ se nestane „chci“. Navíc bez kontroly se trestaný žák často vrátí ke svému původnímu chování. Pod vlivem tlaku je pak často agresivní a útočí. A tak dále. Mešková (2012, s. 117) tedy říká: „*Cestou k řešení je nahradit trest spoluúčastí a vrátit problém žákovi.*“ Doporučuje využít vzorec: „*popis situace > výzva ke spoluúčasti na řešení situace > náprava*“ (Mešková, 2012, s. 117).

I v motivaci žáků pochvalami a odměnami spatřuje Mešková (2012) určitá rizika. A to například snížení vnitřní motivace k věci, činnosti – žák může činnost začít vykonávat pro odměnu, bez ní pak může stagnovat a stát se pasivním. Navíc pochvala vyjadřuje nerovnocenný vztah, kde chválicí má moc. „*„Mocný“ manipuluje se „závislým“.*“ (Kopřiva, in Mešková, 2012, s. 118). Je tedy lepší využívat alternativy pochval. A to například pozitivní i negativní zpětnou vazbu, čili věcnou informaci o kvalitě činnosti. Je však potřeba ji cílit na činnost, ne na osobnost žáka (v případě negativní zpětné vazby by mohlo dojít k záměně za kritiku), a být konkrétní. Dále je možné žáky oceňovat. Ocenění by měla být osobní, cíleně vymyšlená jednotlivým žákům na míru. Formulována by měla být jako popis, informace či poděkování. I povzbuzení může být účinné, avšak pouze pokud nejprve připustíme náročnost činnosti a teprve poté žáka povzbudíme. Je tedy zřejmé, že jsou-li využívány efektivní komunikační obraty, vnější motivace pomocí odměn a trestů nemusí být potřeba (Mešková, 2012).

3 Demokratické školy

3.1 Demokratické vzdělávání

Demokratické vzdělávání je vzdělávání, jež odpovídá potřebám žáka, komunity i společnosti. Jeho cílem je výchova jedinců, kteří jsou schopni nad věcmi přemýšlet, dokáží spolupracovat na řešení problémů, jsou kreativní a flexibilní. Jsou přesně tím, co svět plný politických nepokojů a neustále nově vznikajících technologií potřebuje. Demokratické vzdělávání se zaměřuje na studenty všech věkových kategorií v jakémkoli vzdělávacím prostředí. To znamená, že je snaha, aby školy, jež denně působí na děti a probíhá v nich formální vzdělávání, byly co nejvíce demokratické. Proto začaly vznikat školy, pro které je demokratický způsob vzdělávání hlavní zásadou. Každá z těchto škol realizuje demokracii odlišným způsobem a každá z nich je tedy jedinečnou komunitou, která má vlastní místo v rozmanité demokratické vzdělávací praxi.²

Snahou demokratického vzdělávání je naplnit proces učení základními hodnotami demokratické společnosti. Na děti a mládež není nahlíženo jako na pasivní příjemce znalostí, spíše jako na aktivní spolutvůrce vlastního učení. Nejsou produkty vzdělávacího systému, ale spíše účastníky v aktivní komunitě zaměřené na vzdělávání. Demokratické vzdělávání vychází z předpokladu, že každý je jedinečný a využívá jiné způsoby učení než mnozí další, již jsou součástí komunity. Díky podpoře individuálního rozvoje každého mladšího člena této demokratické komunity má každý možnost dozvědět se důležité informace o sobě, zapojit se do dění v okolním světě a stát se pozitivně myslícím členem společnosti, který nemá problém se aktivně podílet na jejím rozvoji. Na základě této vize může mít demokratické vzdělávání nespočet forem, z nichž každá je formována jak dospělými, tak dětmi a mládeží, kteří jsou členy komunity či vzdělávacího prostředí. Zde jsou příklady, jak mohou demokratické vzdělávání praktikovat učitelé, školy i komunity:

- Učitelé se snaží zapojit své studenty kreativním způsobem. I v běžném školním prostředí se neustále snaží studentům poskytnout možnost volby při učení.
- Ve výuce se vyskytují následující techniky práce: sebeřízené učení, sdílené rozhodování či individualizovaná projektová práce.

² European Democratic Education Community, 2018

- Součástí procesu vzdělávání je pravidelné zařazování fór, jež poskytují studentům příležitost být součástí plánování vzdělávání a rozhodování o věcech školy či komunity.

Výše zmíněné přístupy a praktiky dle studií (Gray, Feldman, 2004) vychovávají zapojující se mladé lidi, kteří se nebojí být aktivními účastníky vlastního učení, jsou vysoce kreativní a mají vysokou vnitřní motivaci a odhodlání k učení. Nedávný výzkum mozku a kognice (Caine, 2008) dokonce ukázal, že i další z principů demokratických škol jako například prostor pro spolupráci, věkově smíšené skupiny dětí, učení prostřednictvím aktivních zkušeností a komunita, jež se zajímá o potřeby jedince, jsou pro výchovu demokraticky smýšlejících, odhodlaných osobností nezbytné.

Je tedy zřejmé, že demokratické vzdělávání je prospěšné nejen pro děti, jež jím procházejí, ale také přináší potenciál pro širší společenský dopad: samostatní, odhodlaní a pečující jedinci, jež od útlého dětství zažívají principy demokratického vzdělávání, by v budoucnu mohli být těmi, kdo budou stát v čele při budování demokratičtější, živější a spravedlivější společnosti. (Bennis, 2008)

3.2 Obecné principy demokratických škol

Nejzákladnější principy demokratických škol vyplývají z pilířů demokratického vzdělávání. Evropské sdružení pro demokratické vzdělávání (The European Democratic Education Community) konkrétně uvádí tři základní pilíře demokratického vzdělávání:

1. Komunita, jež funguje na principu rovnosti a sdílení odpovědnosti. Tato komunita má také své pevné hodnoty, na kterých stojí a které musí dodržovat každý z jejích členů. Základními hodnotami jsou respekt a tolerance.
2. Na rozhodování se podílí všichni členové komunity, bez ohledu na věk nebo status, mají rovnocenné hlasovací právo. Rozhodují například o školních pravidlech, učebních osnovách, projektech či přijímání zaměstnanců.
3. V demokratických školách je praktikováno sebeřízené vzdělávání. To znamená, že žáci si vyberou, co se učí a také kdy, jak a s kým se to chtějí učit. Učení může probíhat uvnitř nebo vně učebny, prostřednictvím hry i konvenčního studia. Klíčové je, že učení vyplývá z motivace studentů a jejich zájmů.

Shrnu-li výše zmíněné, dalo by se říci, že demokratické školy mají dva základní pilíře: demokratické řízení školy a sebeřízené vzdělávání.³

Demokracie

Demokratickým řízením školy se myslí zejména to, že žáci mají možnost se na chodu školy podílet stejně jako dospělí. Děti i dospělí mají stejné právo hlasovat o záležitostech školy. Pravidla školy se utvářejí a mění za chodu školy, dle potřeb jejích členů. Každý má právo přijít s návrhem na změnu pravidla a každý má právo dodržování pravidel hlídat. Jsou-li pravidla porušována, řeší to předem určená komise. Ta bývá složená z dětí i dospělých, kteří jsou po určitých obdobích obměňováni. Každá demokratická škola má také pravidelné školní schůze, kde se záležitosti školy probírají. Každá je má odlišně dlouhé po odlišně dlouhých časových obdobích. Všude však platí, že každý má právo se těchto schůzí zúčastnit, diskutovat zde o navrženém i hlasovat. Děti se tímto způsobem učí zodpovědnosti za dění okolo sebe i za sebe.

Sebeřízené vzdělávání

O vzdělávání se v nejširším slova smyslu mluví jako o souboru procesů, kterými každá nová generace získává a buduje dovednosti, vědomosti, přesvědčení, hodnoty a tradici kultury, do níž se rodí. Pro sebeřízení je důležité, že všechny tyto procesy můžeme do velké míry vědomě ovlivňovat. Můžeme prohlubovat své znalosti, rozvíjet dovednosti, ovlivňovat motivy a určovat, co si hodláme myslet a čemu budeme věřit. Knowles (1980) sebeřízené vzdělávání definuje následovně: „*Proces, ve kterém přebírají jednotlivci iniciativu, s nebo bez pomoci ostatních, definují vzdělávací potřeby, formulují vzdělávací cíle, identifikují lidské a materiální zdroje pro vzdělávání, vybírají a implementují vzdělávací strategie a hodnotí vzdělávací výstupy.*“

Peter Gray (2016) pak říká, že zodpovědností dospělých vůči dětem je především to, aby měly možnost žít v bezpečném, zdravém a důstojném prostředí. Kromě toho by se jim rodiče měli snažit být vzorem a chovat se tak, jak jim přijde správné a jak chtějí, aby se chovaly i děti. Není však jejich úlohou, aby se starali o školní osnovy, plány výuky a motivování dětí k učení, jelikož vzdělávat se dokáží jen ony samy, protože jsou k tomu od přírody naprogramovány. To je jejich zodpovědností, kterou přirozeně přijímají. Pozorovat to můžeme již předtím, než děti nastoupí do školy:

³ European Democratic Education Community, 2018

naučí se chodit, šplhat, fyzikální vlastnosti všech objektů v jejich dosahu, naučí se svůj rodný jazyk, základy psychologie lidí okolo sebe (jak je rozveselit nebo naopak rozzlobit) a tak dále. To vše se učí zejména přirozenou cestou: díky svým hrám, zvědavosti a přirozené pozornosti k chování lidí okolo sebe. Také děti z kultur lovců a sběračů jsou přirozeným důkazem, že víra v naši základní přirozenost – hravost, zvědavost i další biologické adaptace pro učení a volnost umožní dětem dostatečný prostor pro vlastní rozvoj dovedností, které ve chvíli, kdy jsou připraveny, začnou přirozeně používat v aktivitách, jež prospívají celé skupině. Díky vlastnímu snažení jsou děti schopné vyrůst, v rámci své kultury, v úspěšné dospělé (Peter Gray, 2016).

Přestože západní kultura je od kultury lovců a sběračů odlišná, Peter Gray (2016) se ve své knize snaží ukázat, že přirozené způsoby učení fungují i u našich dětí. Jako příklad uvádí školu Sudbury Valley, kde prováděl svůj výzkum, a které bude později v této práci věnováno více prostoru. Konkrétně pak také zmiňuje, jak se děti samy učí číst. „Pokud děti vyrůstají v gramotné společnosti a jsou obklopeny lidmi, kteří čtou, naučí se číst. Možná při tom budou mít nějaké otázky a požádají o rady od těch, kteří už číst umějí, ale veškerá iniciativa bude jejich a celý proces si zorganizují samy.“ (Gray, 2016, s. 48). Děti totiž přirozeně vědí, jaký je jejich styl učení a na co jsou již připravené, a tudíž si jsou schopné zvolit svůj vlastní jedinečný způsob, jak se čtení naučit. Z výzkumu „Jak se studenti učí číst.“, který dělal Savio (in Gray, 2016), bylo patrné, že děti se naučily číst v poměrně širokém věkovém rozpětí (mezi 4. a 14. rokem života). Některé z nich se pak naučily plynule číst během několika týdnů a jiným to pro změnu zabralo mnoho času a úsilí. I způsob učení se lišil: někdo se systematicky učil fonetiku a občas žádal o pomoc, jiní to prostě „pochytili“. Nebylo možné najít jakýkoli systematický vztah mezi věkem, kdy děti začaly číst a jejich nadšením pro čtení. Celkově tedy vůbec nebylo možné zjištěné shrnout a udělat jakýsi obecný závěr. Peter Gray (2016) však i přesto (díky dotazům, které pokládal na svém blogu a na něž získal přibližně 18 odpovědí od rodičů dětí, které prošly sebeřízeným vzděláváním) dokázal pojmenovat 7 principů učení se číst bez školní výuky. První z nich se týká věku, dle Graye neexistuje žádný zlomový okamžik, kdy by se děti začaly učit číst. Matka jedné dívky, která se naučila číst až v 8 letech, říká, že nyní (ve 14 letech) je její dcera velkou čtenářkou, a dokonce vyhrála několik cen za svou poezii. Druhý princip se pak týká motivovanosti dětí. Motivované děti jsou dle jeho názoru schopné naučit se číst během pár dní. I toto tvrzení podkládá důkazy z jednotlivých rodin. V jedné například jeden chlapec začal číst až v devíti letech a sám

se naučil číst za pouhý měsíc. Třetí princip se týká nucení dětí do čtení. Zde uvádí příklady z rodin, které vzdělávaly své děti doma a do čtení je nutily, ani jedné rodině se to nevyplatilo: jejich děti odmítaly číst a ke knihám se samy nevracely. Až po nějakém čase, když rodiče své snahy vzdali, se děti naučily číst samy. Čtvrtý princip mluví o tom, že děti se naučí číst ve chvíli, kdy se čtení stane prostředkem k dosažení požadovaného cíle, pátý pak, že čtení se děti učí sociálně prostřednictvím společné účasti. To znamená, že spousta dětí se naučí číst prostřednictvím věkově promíchaných her či například rodinných her, které obsahují slova. Šestý princip mluví o tom, že jsou i děti, které se nejprve zajímají o psaní, a zároveň s tím přijde potřeba číst. A závěrečný sedmý nás upozorňuje, že neexistuje žádný předvídatelný způsob, kterým by se děti učily číst. „My dospělí si to vše můžeme prostě užívat, pokud budeme mít neustále na paměti, že není naší zodpovědností něco na tomto procesu měnit. Jsme jen pozorovateli a někdy také nástroji, které naše děti používají pro své cíle, jež si samy zvolily.“ (Peter Gray, 2016, s. 57).

Z výše napsaného lze tedy vyvodit čtyři základní principy sebeřízeného vzdělávání, kterým se i Peter Gray (2016) v dalších částech knihy věnuje hlouběji. Jsou to: svoboda, seberegulace, hra a věkové míšení skupin.

Svoboda

„*Studium vyžaduje svobodu.*“ (Gray, 2016, s. 15). V tomto kontextu je vyzdvihována myšlenka, že důležité životní zkušenosti jsme nabrali, když jsme si dopřáli dostatek času na své vlastní záliby, plni vnitřní motivace jsme se věnovali vlastní hře. Díky tomu jsme získali schopnosti, hodnoty, myšlenky a informace, které jsou naší součástí po celý život. Pro kvalitní dětské učení je tedy dle autora potřeba prostředí, kde si děti mohou bezpečně hrát, volně komunikovat s ostatními a věnovat se svým vlastním zájmům. Je-li toto prostředí zajištěno, pak již nic nebrání tomu, aby se děti vzdělávaly samy, svobodně volily aktivity, kterým se chtějí věnovat.

Seberegulace

Dle Ponitze (in Kováčová, 2016) seberegulace znamená schopnost kontrolovat a řídit své pocity, myšlenky i jednání. Podílí se na každodenních volbách i na dlouhodobém chování. Děti, které se učí seberegulaci již od raného dětství, mají větší šanci na úspěchy v budoucím společenském i akademickém životě.

Neill (2015) pak o seberegulaci mluví jako o právu dítěte žít svůj vlastní svobodný život bez omezení vnějších autorit. Za zásadní považuje víru v lidskou přirozenost. „*Dítě bude jíst, když bude mít hlad, vypěstuje si návyky ohledně čistoty, až bude chtít, nebude nikdy káráno ani tělesně trestáno a naproti tomu bude vždy milováno a chráněno.*“ (Neill, 2015, s. 64). Upozorňuje však také na to, že i seberegulace může být nebezpečná, není-li spojena s využitím zdravého rozumu. Mluví například o tom, že nelze nechat otevřená okna v místnosti, kde jsou o samotě malé děti. Zároveň však zdůrazňuje, že k podnícení seberegulace v dětech není potřeba být vzdělaný. Stačí se řídit svými emocemi a být schopný regulovat sám sebe.

Hra

Hra je v odborné literatuře definována různými způsoby, zcela jednoznačná definice tedy neexistuje. Severová (1982, s. 12) například tvrdí: „*Hru chápeme jako specifickou formu činnosti prováděnou lidmi různého věku v nejrozličnějších kulturních podmínkách i vyššími druhy zvířat, zejména mláďaty.*“ Opravilová (2004, s. 7) pak definuje hru následujícím způsobem: „*Hra je jazyk dětství, dorozumivací prostředek, který dítě používá k učení a duševnímu růstu. Je to spontánní, improvizovaná činnost, určená mírou vlastní zkušenosti, v jejímž rámci dítě objevuje svět a různé souvislosti v něm.*“ Peter Gray (2016) ve své knize mluví o hře jako o spojení několika různých vlastností, jež ji definují. Konkrétně pak hovoří o tom, že hra je činnost, kterou si každý vybírá sám a sám si ji tedy také řídí. Nicméně i přesto tato činnost podléhá určitým pravidlům, či má danou strukturu, která nemusí být nezbytně pevná, ale vychází z charakteru hráčů. To je důvodem, proč se dá považovat za vyjádření svobody a demokratickou aktivitu: hráči si volí, zda se jí budou chtít účastnit i jak se během ní budou chovat, čili ovlivňují její průběh, avšak také se musí řídit pravidly, na kterých se dříve domluvili s ostatními hráči, případně navrhnout změnu, kterou s nimi prodiskutují. Důležitou vlastností hry je také to, že samotná činnost je cennější než výsledek. Peter Gray (2016, s. 80) ji tedy považuje za optimální stav mysli: „*Důvodem, proč je hra tak ideálním stavem mysli, je právě to, že se zaměřujeme na prostředky a ne na výsledek. Pokud se nebojíme o výsledek, rádi zkusíme nové možnosti a nové zdroje informací a ověřujeme je v praxi.*“ Dále také bývá nápaditá, vyžaduje tedy velkou dávku představivosti a fantazie. V neposlední řadě je hra považována za aktivní, pozorný, nestresující se stav mysli, který je považován za ideální stav pro tvůrčí činnost a učení.

Dále o hře mluví jako o aktivitě, která podporuje uvažování. „*Abstraktní myšlení přichází skrze mentální transformaci, která mění abstraktní problém na konkrétní, tj. na problém velmi podobný již prožitému a vyřešenému problému. Tyto mentální transformace zahrnují představivost, a dokonce i malé děti jich jsou schopny.*“ (Peter Gray, 2016, s. 88) Hra vede člověka k tomu, že nepřemýšlí nad skutečností, ale nad tím, jak by věci mohly být (zapojujeme představivost), je u nás vyvoláno hypotetické myšlení. Hra vede k uvažování nad hypotetickými světy, kde jsou nekonečné možnosti, a podněcuje způsob myšlení, který je potřebný v teoretické vědě i během procesu plánování budoucnosti. Samotná představivost také zvyšuje šanci na vyřešení problémů a je základem pro naši kreativitu, vynalézavost i schopnost plánovat budoucnost. Pokud je tedy dětem dán dostatek prostoru pro skutečnou hru a tedy i rozvoj představivosti, je zajištěn dostatek příležitostí pro rozšíření a zdokonalení jejich kapacit.

„*Z pohledu biologie, přesněji evoluce, je primárním smyslem hry podporovat učení se novým dovednostem.*“ (Peter Gray, 2016, s. 94) Již před 100 lety Karl Groos přišel s myšlenkou, že hra je nástrojem přírody k zajištění toho, že se mláďata savců budou cvičit a tedy i zdokonalovat v dovednostech, jež potřebují k životu. V souladu s tímto tvrzením pak rozdělil hru zvířat do kategorií, jež odrážejí dovednosti, které rozvíjí. Patří sem například kategorie pohybových her, dále pak hry na lov, bojové či pečující hry. Každý zvířecí druh se různým kategoriím her věnuje s odlišnou četností. Samci zvířecích druhů, u kterých je typický boj o samice, se například často věnují hrám na zápasení. Oproti tomu hříbata zeber se zase co nejvíce cvičí v co nejrychlejším útěku a uskakování do stran, aby uměla utéci šelmám. Pro lidská mláďata je tedy přirozené učit se během her celé řadě dovedností, včetně těch, které jsou specifické pouze pro kulturu, jejímiž jsou příslušníky (Karl Groos, in Peter Gray, 2016). V souladu s Groosovou teorií uvádí Gray typy her, které podporují celou škálu dovedností a jsou pro lidské bytosti potřebné. Jsou to pohybové hry, jazykové hry, průzkumné hry, konstruktivní hry, sociální hry a hry s fantazií. Nejcennější jsou pak dětské hry, které tyto kategorie kombinují. Některé mezikulturní studie her dokládají, že děti hrají především typy her, které rozvíjejí dovednosti ceněné kulturou: „*Děti ve farmářských komunitách si hrají na péči o zvířata a kultivaci rostlin. Děti z moderních západních kultur hrají hry, které zahrnují čtení a počítání, pokud jsou v jejich podmínkách ceněny, a také si hrají s počítači a dalšími technologickými přístroji, nástroji dneška.*“ (Peter Gray, 2016, s. 97).

Věková heterogenita

„*Věková segregace narušuje přirozené způsoby dětského učení.*“ (Peter Gray, 2016, s. 58). O prospěšnosti věkové heterogenity pro samovzdělávání dětí byl přesvědčen i Daniel Greenberg, zakladatel školy Sudbury Valley. V této škole později probíhal výzkum (Gray, 2016), který se zabýval vztahem sociální interakce a věkem dětí. Bylo zjištěno, že 50% sociálních interakcí probíhalo mezi studenty, jejichž věkový rozdíl přesahoval dva roky, a 25% interakcí pak mezi dětmi, jejichž věkový rozdíl byl více jak 4 roky. Toto míšení bylo v největší míře pozorováno během her. Za nepochybnou výhodu věkové heterogenity je považováno, že mladší děti mají možnost účastnit se aktivit, které by samy, či s dětmi stejného věku vykonávat nemohly. Tuto tezi dokládá i výrok Lva Vygotského (In Gray, 2016, s. 60): „*Děti se učí nejlépe, pokud se stýkají s těmi, kteří jsou v jejich zóně nejbližšího vývoje.*“. Gray (2016) uvádí i další příklady prospěšnosti věkové heterogenity ve spojení s učením. Ve skupině, kde byly děti věkově smíšené, čtyřleté i starší – například osmileté, docházelo k tomu, že i čtyřleté děti si házely s míčkem. Ti starší jim ho totiž dokázali vhodně hodit a i chytit ještě ne úplně přesné hody mladších. Ve skupině pouze čtyřletých dětí k hodu míčkem nedocházelo, jelikož nikdo z dětí ještě danou dovednost neměl.

Za další výhodu věkové heterogenity bývá považována skutečnost, že hry, kde dochází k věkovému míšení, bývají hravější a také mají unikátní vzdělávací vlastnosti. To je způsobené tím, že takové hry bývají kreativnější, méně soutěživé a jsou nápomocné při procvičování nových dovedností. Soutěživost zde mizí zejména proto, že starší děti necítí hrdost, když porazí mladší a mladší zase nepředpokládají, že porazí starší. Díky tomu zde vzniká prostor pro již zmiňovanou kreativitu, experimenty a učení se novým dovednostem. Feldman, který se na výzkumu podílel, například pozoroval mnoho šachových partií, a to jak mezi stejně starými dětmi, tak mezi dětmi různého věku. Ty, jež byly mezi dětmi stejného věku, pak prý byly spíše vážné a hráčům šlo o vítězství. V těch, kde byly protihráči různého věku, byly kreativnější a veselejší, starší hráči se například úmyslně oslabovali, aby se dostali do složitějších situací, případně mladším hráčům radili. Proces učení Feldman (in Gray, 2016) spatřoval zejména v tom, že starší hráči měli možnost experimentovat s novými styly hry, které se zatím neodvážili použít ve vážné partii.

Ne vždy musí mít děti odlišného věku, odlišné schopnosti v dané činnosti, čili některé děti jsou sice mladší, ale v dané činnosti doopravdy zdatné, a jiné pro změnu starší, ale daná činnost není jejich „obor“. Pro takové děti je pak mnohem jednodušší

najít si ve věkově smíšené skupině děti, s nimiž si budou rozumět a činnost budou moci vykonávat. Jako příklad uvádí, že děti, jež například nejsou tak zdatné ve šplhu a lezení po stromech, mohou tuto činnost vykonávat s věkově mladšími dětmi a tuto svou schopnost nadále rozvíjet, aniž by se neustále cítily pozadu.

Velmi zásadní výhodou je také to, že starší děti mohou být vynikajícími vzory, pomocníky i učiteli. *„Děti se zvláště zajímají o ty, kteří jsou o trochu starší a o trochu dále ve vývoji, ale ne příliš, a jsou připravené se od nich učit. Děti jsou přitahovány ke starším dětem a starší děti jsou přitahovány k dospívajícím. Dospělost je příliš daleko na to, aby se o ni staraly, což je důvodem, proč je věkové míšení pro samovzdělávání zásadní.“* (Gray, 2016, s. 68) Konkrétně pak Gray (2016) mluví o pozorování dvou desetiletých dívek a jedné šestileté v naprosto přirozené situaci během her na hřišti, kde bylo zřejmé, že mladší dívka motivovaná touhou umět to stejné, co umí starší dívky, zkoušela například vylézt na stromy, na které by si předtím netroufla a tak dále. Na stejném principu funguje přirozené učení mladších od starších i během dalších činností. Například děti, které zatím neumějí hrát strategické hry, číst, či provádět nové operace s počítačem, bývají motivovány sledovat tyto aktivity u starších dětí a následně je provádět samy. Gray (2016) konkrétně mluví o studii, v které se snažil zjistit, jak a proč se děti učí číst. Některé děti totiž na danou otázku odpovídaly, že jejich největší motivací byla závist starším dětem, které již číst umějí a které diskutovaly o tom, co četly. Není to však tak, že by mladší děti ty starší jen slepě napodobovaly. Spíše se je snaží bedlivě pozorovat a přemýšlet nad tím, co dělají. Následně vypozerované začleňují do svého chování způsobem, jenž jim dává smysl. Kromě jiného se malé děti také mnoho naučí z pouhého poslechu konverzací, které mezi sebou starší děti vedou. Jejich jazyk i myšlenky totiž bývají sofistikovanější než jazyk a myšlenky mladších, avšak jen mírným způsobem. Jsou pro ně tedy pochopitelné a zároveň rozšiřují jejich slovní zásobu a rozsah myšlenek. I mladší však mohou být přínosem v učení starších: *„V Sudbury Valley jsou starší děti inspirovány hračkami a jednáním mladších pokračovat v aktivitách, které by již ve věkově odděleném prostředí nedělaly. Pokračují například ve hraní s kostkami, hlinou, pastelkami či barvami.“* (Peter Gray, 2016, s. 70). Autor pak dodává, že škola již vyprodukovala pozoruhodné množství kreativních a úspěšných umělců a že je dost pravděpodobné, že věkově smíšená skupina dopomohla jejich rozvoji. Na závěr Peter Gray (2016) například zmiňuje, že starší si rozšiřují své vlastní vědomosti prostřednictvím vysvětlování mladším a také u nich dochází k vývoji soucitu a pečovatelských

schopností. Ve věkově smíšené skupině tedy bývá mnoho přirozených a hravých způsobů, jak se učit jeden od druhého (Gray, 2016).

3.3 Summerhill

Summerhill je demokratická škola, která byla založena v roce 1921 v Anglii. Nejmladším žákům školy je pět let a nejstarším šestnáct. Tato škola je internátní institucí, kde žáci bydlí v různých budovách dle věku. V každé budově je s nimi i určitý počet dospělých, avšak tito dospělí dětem ponechávají naprostou svobodu v tom, jak moc mají a nemají uklizeno. Celkově škola stojí na myšlence, že je prospěšné, aby děti vyrůstaly v prostředí, kde mohou být samy sebou. Již skoro 100 let zde tedy funguje škola, která je postavena na základech, jež jsou neustále neobvyklé. Neil (2015, s. 25) je popisuje takto: *„Samospráva v rukou žáků i personálu, svoboda v rozhodnutí účastnit se výuky, svoboda v rozhodnutí strávit hraním dny, týdny nebo roky, pokud je to potřeba, osvobození od jakékoliv indoktrinace, ať už náboženské, morální či politické, osvobození od formování osobnosti.“*

Škola je vystavěna na důvěře v to, že každé dítě je ve své podstatě dobré. O této důvěře zakladatelé nikdy nezapochybovali, právě naopak je i dnes velmi pevná. Věří, že děti jsou přirozeně moudré a uvažují realisticky. Pokud tedy dítě nebude řízeno okolím, vyvine se dle svých předpokladů: lidé s vrozenými schopnostmi pro studium se stanou akademiky a ti, co je nemají, budou například zametači. Neil (2015) však také dodává, že žádný zametač ještě ve škole nevyrostl, i když on sám považuje za mnohem prospěšnější vychovat šťastného zametače než neurotického profesora. Základní vizí školy totiž je, vychovávat šťastné děti a následně dospělé. *„Problémové dítě je nešťastné dítě. Neustále bojuje samo se sebou a výsledkem je, že nakonec bojuje proti celému světu. Problémový dospělý je stejný případ. Žádný muž, který je opravdu šťastný, nikdy nevyrušoval na schůzi, nehlásal válku ani nezlynčoval černocho.“* (Neil, 2015, str. 30) A k tomu, aby byli lidé šťastní, potřebují cítit, že mohou být sami sebou.

Vyučování v Summerhillu je tedy nepovinné, děti ho navštěvovat mohou, ale nemusí. Mohou chodit do hodin dle svého věku, avšak není to nutností. Mohou navštěvovat výuku s odlišnou věkovou kategorií, dle svých zájmů. Zde je zajímavé, že děti, které před Summerhillem ještě nezažily školní vyučování, čili přicházejí v předškolním věku, navštěvují výuku, v různé četnosti již od začátku. Děti, přicházející z jiných škol mají většinou vůči výuce averzi a trvá někdy i roky, než nějakou hodinu

dobrovolně navštíví. Čas na zotavení z averze vůči vyučování bývá úměrný nenávisti, kterou v nich vypěstovala jejich předchozí škola.

I role dospělých ve škole je odlišná. Důležitou vlastností učitelů v Summerhillu je zejména schopnost respektující komunikace a smysl pro humor. Je však potřeba rozlišovat zda se učitel směje se svými žáky, anebo se jim vysmívá. To druhé by rozhodně dělat neměl. Malé děti pak spíše potřebují zábavu, jelikož mnohým druhům humoru ještě nerozumí. Je tedy důležité, aby učitelé v Summerhillu nebyli moc vážní a neměli příliš vyvinutý smysl pro vlastní důstojnost. Dále Neil (2015) mluví o tom, že je potřeba rozlišovat učitele, kteří chtějí dát svobodu dětem, od učitelů, kteří ji sami postrádají. Školou totiž prošlo několik učitelů, kteří se chovali stejně jako děti, které přišly z nesvobodného prostředí. Povinností učitelů je pouze být v určenou dobu ve své učebně, aby děti měly možnost zúčastnit se výuky. Většina z nich se však také dobrovolně aktivně zapojuje do aktivit komunity. Díky tomu se mohou s dětmi sblížit a lépe naplňovat jejich potřeby.

Velká část veřejnosti o fungování školy pochybuje. Říkají, že kdyby je někdo dal do školy podobné, nikdy by nic nedělali, případně mají obavy, že děti, jež školu navštěvují, budou již navždy mít handicap a nebudou nikdy mít stejné vědomosti jako děti, jež byly k učení nuceny. Zde Neil (2015) uznává, že dal-li by někdo srovnávací testy týkající se všeobecných akademických vědomostí dvanáctiletým dětem z jeho školy a ty stejné testy dětem ze školy klasické, děti ze Summerhillu by zřejmě neuspěly moc dobře. Vyzdvihuje však, že jsou podstatně kreativnější a jejich řešení jsou originální. Navíc je-li to nutné, zvládnou se potřebné naučit. Škola již vychovala mnoho inženýrů i doktorů. Za důležité pak její žáci považují zejména to, že škola jim dodala pocit naprostého sebevědomí, který spousta zkoušejících i zaměstnavatelů oceňuje. Toto sebevědomí v dětech zůstalo zejména díky tomu, že se nikdy nemusely bát dospělých. Všichni v Summerhillu mají stejná práva a povinnosti. Komunikují s respektem. Neil (2015, s. 38) tvrdí: *„Devítileté dítě za mnou přijde s tím, že rozbilo okno míčem. Řekne mi to, protože se nebojí hněvu nebo morálního pobouření. Možná za to okno bude muset zaplatit, ale nemusí se obávat poučování či potrestání. Když děti tento pocit strachu neznačí, snadněji také navazují kontakt s cizími lidmi.“*

3.3.1 Demokratické řízení Summerhillu

Summerhill je demokratická škola, kde se záležitosti školy řeší prostřednictvím hlasování na Školních schůzích, jež jsou každou sobotu večer. Každé z dětí má jeden

hlas a stejně tak všichni členové pedagogického personálu. Na schůzích se řeší nová pravidla školy i sankce za prohřešky proti těmto pravidlům. Každá má jiného předsedu a funkce zapisovatele je dobrovolná. Většina pravidel, která se zde odhlasuje, je smysluplná a důležitá. Například v Summerhillu je zakázáno koupat se v moři bez dohledu plavčíka – osoby z personálu, je zakázáno lézt na střechy a děti musejí dodržovat večerku nebo automaticky zaplatit pokutu. Úkolem předsedy schůze je udržet mezi dětmi pořádek a má pravomoc pokutovat hlučné účastníky. Na schůzích také běžně dochází ke konfliktu mezi dětmi a dospělými. To je však přirozené – dospělí a děti mají na věci odlišný pohled a dospělí nechtějí obětovat svá osobní práva ve prospěch dětí. To Neil (2015) považuje za správné, poněvadž jinak by se malé děti staly nenapravitelně rozmazlenými. Nicméně i když ne všechna na schůzi odhlasovaná pravidla jsou striktně dodržována, většina z nich je. Děti mají smysl pro spravedlnost a jsou k sobě laskavé.

Summerhill tedy funguje na principu komunitní samosprávy. Jeden z nejvýznamnějších projevů této samosprávy dle Neila (2015) je, že žáci si ji hlídají a pokud přijde někdo s návrhem na její zrušení či částečné omezení, dostatečné množství žáků mu v tom zabrání. Studenti si cení své svobody a možnosti podílet se na rozhodování ohledně záležitostí školy. Autor pak také dodává, že demokracie by neměla čekat, až člověk dospěje. Měla by být praktikována od dětství. Říká také, že svoboda nemůže existovat, aniž by děti měly pocit absolutní svobody v záležitostech vlastního sociálního života. Správné fungování samosprávy je však možné pouze v případě, když jsou žáci školy věkově namíchaní, čili skupina obsahuje i ty mladší, i ty starší. Konkrétně Neil odlišuje dvě věkové kategorie: děti do 12 let a děti starší 12 let. O starších mluví jako o těch, kteří jsou mnohokrát přehlasováni, ale zároveň jako o těch, kteří jsou dostatečně sociálně zralí, chtějí samosprávu a věří v ni. Mladší děti jsou dle jeho názoru problematičtější a mnohokrát lhostejné, avšak většina z nich se schůzi pravidelně účastní, hlasují a občas se mezi nimi dokonce objeví tací, kteří dokáží pronést kvalitní věcný proslov na dané téma.

„V Summerhillu by se žáci do poslední kapky krve byli o své právo na správu vlastních záležitostí. Podle mého názoru je jediná Školní schůze užitečnější než celý týden učiva. Je to vynikající prostor pro trénink mluvení na veřejnosti a většina dětí se vyjadřuje dobře a bez rozpaků. Často slýchám přijatelné proslovy od dětí, které neumějí číst ani psát.“ (Neil, 2015, s. 56).

3.3.2 Sebeřízené vzdělávání dětí jako základní pilíř Summerhillu

Vzdělávání v této škole stojí na principech sebeřízeného vzdělávání, které již byly rozepsány dříve v této práci. Důraz je zde kladen zejména na důležitost hry v dětském životě. „*Summerhill lze definovat jako školu, kde tou nejdůležitější věcí je hraní.*“ (Neil, 2015, s. 59) Zakladatelé Summerhillu hovoří zejména o teorii, že dětství znamená hru a že pokud se dítě dosyta vyhraje, pustí se do práce a je schopné čelit nesnázím. Tuto jejich teorii prý potvrzují jejich absolventi, kteří jsou schopni odvést dobrou práci. Proto mají šestileté děti v Summerhillu možnost hrát si celý den. Pod pojmem hra se zde rozumí cokoli, co souvisí s fantazií. Jakékoli hry na bubáky, indiány a tak dále. I během nich se totiž člověk mnohé naučí. Neil (2015) navíc také tvrdí, že pokud si dítě do sytosti vyhraje, zvládne například přípravu na univerzitní přijímací zkoušky v průběhu dvou let. Tedy pokud na univerzitu bude chtít. Veškeré zlo této civilizace totiž určitým způsobem plyne z nedostatku hraní v dětství. Z dětí se dělají dospělí dříve, než je pro ně přirozené.

Učení ve škole přichází až po hře. Všechny děti, jež jsou svobodné, stráví většinu času svého raného dětství hrou. Když pak přijde čas práce, děti, jež mají talent týkající se akademických předmětů, sednou, pustí se do práce a za dva roky zvládnou stejné množství práce jako děti v jiných školách za osm let. Děti, které v této oblasti talentované nejsou, tuto schopnost nemají. Nicméně v tomto kontextu Neil (2015) uvažuje nad tím, jaký má smysl nutit děti bez nadání do studia, které pro ně není přirozené. Takové děti nemají možnost objevit svůj přirozený talent a v budoucnu jim to může způsobit potíže. „*Studium je důležité, ovšem ne pro každého. Nižinskij nebyl schopen uspět u závěrečných zkoušek v Petrohradě a bez těchto zkoušek by ho nebyli přijali do státního baletu. Jednoduše nebyl schopný učit se školní předměty, jeho myšlenky byly jinde. Podle jedné biografie pro něj zkoušku zinscenovali a papíry mu dali s předem vyplněnými odpověďmi. Jaká ztráta pro svět by to byla, kdyby Nižinskij musel ty zkoušky absolvovat sám.*“ (Neil, 2015, s. 150).

3.3.3 Bývalí žáci Summerhillu a jejich motivace k učení

Existuje již několik výzkumů, které se zabývaly bývalými žáky Summerhillu. Jedním z nich je výzkum Maxe Bernsteina (in Neil, 2015). Ten obsahoval výpovědi žáků, kterým přišlo, že jim systém neprospěl i výpovědi těch, kteří ho považovali za prospěšný. Procentuálně pak dle tohoto výzkumu bylo více bývalých žáků, kteří mluvili o škole pozitivně. Zmiňovali například, že díky škole se nebojí autorit, aktivně se

zajímají o okolní svět či že překonali agresivitu nebo jiné antisociální pocity. Někteří z nich také vyzdvihují, že díky možnosti neustále si hrát, dostatečně naplnili tuto potřebu a později se byli schopni plně zaměřit na studium či jiné zásadní aktivity. Žáci, kteří systém spíše zpochybňují, pak mluví třeba o tom, že ve škole byly příliš časté změny v personálu či že byli příliš ovlivňováni dětmi, které neměly zodpovědný přístup ke studiu.

Sám Neil (2015) hovoří o několika žácích školy, jejich životě ve škole, okolnostech z jejich života, jež na ně měly vliv a o životě, jenž žijí dnes. Zmiňuje zde například Toma, který nikdy neprojevil zájem naučit se číst, avšak když mu bylo devět, našel ho autor, jak si čte Davida Copperfielda. Když se ho zeptal, kdo ho naučil číst, odpověděl mu, že to on sám. Později ten samý chlapec přišel s dotazem, jak má sečíst dvě pětiny a jednu polovinu. Víc však vědět nechtěl. Později se z tohoto hochy stal asistent kameramana ve filmovém studiu. Dále Neil mluví například o Jackovi, který odcházel ze školy, aniž by uměl bezchybně číst. Dnes je tento hoch zámečnickem a o práci s kovy dokáže vyprávět hodiny. Také již umí plynule číst. (Neil, 2015) Tyto chlapce (a mnohé další žáky Summerhillu) tedy zřejmě k učení motivoval jejich zájem či přirozená potřeba.

Je však nutné zmínit, že Neil (2015) v knize popisuje i případy žáků, kteří ze školy odešli bez podobných zkušeností. Například jistá patnáctiletá dívka byla ve škole pouze rok. Během tohoto roku se jí bohužel nepodařilo najít jedinou činnost, která by ji zaujala. Nudila se, přišla do Summerhillu příliš pozdě, již ztratila veškerou vlastní iniciativu, moc dlouho (deset let) za ni rozhodoval někdo jiný. Neil (2015, s. 181) tedy svou výpověď týkající se bývalých žáků Summerhillu ukončuje takto: „*Všeobecně platí, že metoda svobody funguje téměř vždy u dětí mladších než dvanácti let. Starším dětem trvá dlouho, než se zotaví z následků nuceného vzdělávání.*“.

Motivace žáků k učení v této škole vyplývá zejména z jejich svobody. Díky svobodě, mají možnost zažít pocit autonomie a volit si cíle sami. Díky svobodě, mají možnost objevit své zájmy, čili zažít pocit kompetence, jež je též motivující. Navíc demokraticky smýšlející komunita žáky učí, že jejich svoboda končí tam, kde začíná svoboda někoho jiného. A jelikož většina žáků je ve škole šťastná a chce být součástí komunity, je přirozeně motivována dodržovat její pravidla, která to zaručují.

3.4 Sudbury Valley

Sudbury Valley byla založena v roce 1968 skupinou rodičů a vychovatelů. Důvodem založení byly dvě základní myšlenky. První je jasná vize individuální svobody, kterou děti potřebují k rozkvětu. A druhou je princip komunity, jež je spravována všemi jejími členy. Výsledkem je jedinečná kombinace svobody a odpovědnosti, která charakterizuje školu Sudbury Valley. Ta je inspirací pro mnoho nejen evropských demokratických škol.

Základní principy školy vyplývají z obecných principů demokratických škol, které již byly zmíněny dříve v této práci.⁴

3.4.1 Demokracie v Sudbury Valley

Jedním ze základních pilířů Sudbury Valley je, že všichni lidé, bez ohledu na rasu, původ, náboženství, věk či pohlaví, jsou si rovni. I ti nejmladší jsou rovni dospělým osobám. Na všechny je tedy kladena zodpovědnost za udržování vize této školy. Základním dokumentem školy je „Sudbury Valley School Lawbook“, jež poskytuje celkový vhled do fungování školy. Je to jakási kniha zákonů, které byly schváleny většinovým hlasováním školního shromáždění a zákony v ní obsažené lze kdykoli změnit pomocí vyvolání nového hlasování (Greenberg, Sadofsky, White, 2004).

I Peter Gray (2016) o škole mluví především jako o komunitě, kde děti i dospívající zažívají participativní demokracii. Základním správním orgánem je zde „školní rada“, do které patří všichni členové školy. Ta se schází jednou týdně a vytváří pravidla, jež se dají nalézt v Sudbury Valley School Lawbook. Stanovená pravidla pak mohou být vymáhána „soudní komisí“, jejíž složení se pravidelně obměňuje a postupně zahrnuje všechny členy personálu i studenty. Důležité také je, že před stanovenými pravidly jsou si všichni rovni. (Gray, 2016)

3.4.2 Vzdělávání v Sudbury Valley

Přístup ke vzdělání je v této škole naprosto odlišný od většinového. Tento model školy je jedinečný nejen způsobem vzdělávání, ale především v přístupu k celoživotnímu učení dětí i dospělých. Lidé, kteří v ní pracují, i studenti, již školou prošli, školu popisují spíše jako vesnici, protože studenti zde denně musí řídit svůj život a nést zodpovědnost za chod školy („vesnice“). Zároveň však zažívají svobodu při volbě svých aktivit.

⁴ Sudbury Valley School, 2000

Náplní každého dne ve škole je spousta větších či menších výzev, kterým ve skupinách děti čelí. Často si vybírají spíše těžší výzvy, jelikož po jejich naplnění bývají spokojenější. V Sudbury Valley jsou vždy starší děti, které jsou schopné bez problému splnit úkoly, na které ještě mladší nestačí. Mladší děti pak zcela přirozeně chtějí být jedni z těch, kteří to dokáží také, a tak se snaží, dokud nedokáží danou výzvu splnit. Je to pro ně přirozenou motivací (Greenberg, Sadofsky, 2004).

Pedagogové, kteří podporují tento typ vzdělávání, také hovoří o tom, co je jejich cílem. Chtějí děti, které budou schopné úspěšně zvládnout svůj život ve společnosti, do které se narodily. Proto chtějí, aby žily s ostatními lidmi, naučily se samosprávě a zodpovědnosti za svůj život i za život komunity, v níž žijí. Chtějí, aby uměly oceňovat a chránit svobodu i žít v demokratické společnosti. V neposlední řadě však chtějí také, aby zůstaly zachovány jejich individuální schopnosti a jejich přirozený talent. Pedagogové tedy věří, že budou-li děti žít v prostředí, kde nebude narušena jejich přirozená zvědavost a kreativita, vyrostou z nich sebevědomí dospělí, kteří se nebojí řídit svůj život. Věří, že přímý zážitek života v přímé demokracii jim dodá dostatek zkušeností a schopností pro to, aby dokázaly být zodpovědnými občany demokratické země. Jedna bývalá studentka na toto konto říká, že okolo sebe má spoustu lidí, kteří nevědí, co se svým životem, když mají měsíc volna. Ona však tento pocit nikdy nezažila. Již od mala prostě vždy žila svůj život a v tomto žití pokračovala, i když neměla pravidelně strukturované dny. To se prý naučila ve škole. Brát zodpovědnost za svůj život jako svou vlastní, ne zodpovědnost kohokoli jiného. Umět se vyrovnat s tím, co to přináší a nebát se dělat vlastní rozhodnutí (Sadofsky, 2003).

Peter Gray (2016) popisuje několik základních principů, na kterých funguje vzdělávání v této škole. Píše o tom, že škola nezasahuje do aktivit svých studentů. Pokud neporušují pravidla, mají celý den možnost věnovat se čemukoli, rozvíjet své zájmy. Jedno ze základních pravidel například je, že se musí udržovat klid v takzvaných „tichých zónách“ či že nesmí ničit ani zneužívat školní vybavení. Členové personálu pak slouží zejména jako opora, která je dětem v případě potřeby k dispozici a zajišťuje pro ně bezpečné i podnětné prostředí. Dále Gray (2016) mluví o tom, že učení v této škole je z velké části náhodou. Vzniká jako vedlejší účinek sebeřízených her, na které je zde dostatek prostoru i času. Velkým zdrojem zisku zkušeností je zde také věkově smíšený kolektiv. „*Mnoho studentů se zde naučilo číst díky hraní her zahrnujících psaní slov (včetně počítačových her) se studenty, kteří již číst uměli. Osvojili si čtení, aniž by o tom věděli.*“ (Peter Gray, 2016, s. 39).

3.4.3 Učení a motivace k učení v Sudbury Valley

Bývalí studenti mluví o učení v Sudbury Valley jako o místě, kde se naučili mnohé. Po dobu desíti let to pro ně byl jakýsi způsob života. Do školy chodili s pocitem, že jdou žít svůj život, pokračovat ve svých rozpracovaných projektech, začínat s novými činnostmi. Učení přicházelo samovolně a přirozeně právě během těchto aktivit. Jeden z nich mluví o tom, že nikdy neměl pocit, že by se nějak cíleně učil. Navíc měl vždy pocit, že žije ve světě, kde se dennodenně stává chytrějším, jelikož každý den zkoušel nové věci. A mimo jiné také během různých činností mluvil s různými lidmi a tím přirozeně získával vědomosti z odlišných oborů. Měl tedy pocit, že není způsob, jak „hloupnout“. Další dodává, že nikdy nedokázal přesně odpovědět na otázku, co se naučil, případně, kdy se danou vědomost či dovednost naučil. Vše přicházelo zcela přirozeně. Danou činnost prostě najednou zvládal. Vědomosti a kompetence přicházely z mnoha zdrojů: z rozhovorů, aktivit, i knih. Jeden ze studentů dokonce popisuje, že se nikdy nic neučil pravidelně po delší dobu, avšak když ho něco zajímalo, vždy vyhledal někoho, kdo mu pomohl vyhledat odpověď či si ji sám dokázal dohledat. A to hned poté, co ho daná věc začala trápit. Pokud však nebyla možnost dohledat odpověď v daný okamžik (například když byl uprostřed lesa), udržel otázku v paměti a odpověď si dohledal hned poté. Jeho zvědavost ho přirozeně motivovala k objevování nových informací. Podobnou zkušenost měl i další ze studentů. Když se začal zajímat o chemii, zjistil, že bez matematiky v ní nemůže pokračovat, dohledal si tedy učitele, který ho matematiku doučil a následně v ní se zájmem pokračoval. Za velmi důležité pak tento student považuje pocit soběstačnosti, který zažíval. Byl sám na sebe velmi hrdý, že to dokáže. Dokázal najít někoho, kdo mu pomůže, naučit se potřebné a pokračovat v činnosti. To považoval za úspěch. Tento pocit ho pak vždy motivoval i v následujícím životě (Sadofsky, 2003).

Na webu školy⁵ je možné dohledat další výpovědi studentů, které jsou podobné těm, jež v této práci zmiňuji. Obecně se v nich, dle mého názoru, můžeme dočíst, že studenty motivovala k učení jejich vlastní zvědavost, pocit autonomie či potřeba být součástí určité skupiny. Jejich vnitřní motivace tedy nebyla potlačena, právě naopak, po celé studium měla možnost vzkvétat. Dle výzkumů zmíněných v knize Petera Graye (2016) vnímají bývalí studenti tuto školu jako velký přínos a dodnes žijí šťastný

⁵ Sudbury Valley School, 2000

a zodpovědný život. „Absolventi ze Sudbury Valley dnes působí v celém spektru profesí, kterých si naše kultura cení. Stali se z nich kvalifikovaní řemeslníci, podnikatelé, umělci, muzikanti, vědci, sociální pracovníci, zdravotní sestry, doktoři a tak dále. Studenti, kteří se rozhodli pro vyšší vzdělání, neměli prakticky žádný problém se na univerzity dostat, včetně těch prestižních, a také na nich bez problémů studovat. Mnoho ostatních se stalo úspěšnými bez vysoké školy.“ (Peter Gray, 2016, s. 40).

3.5 České demokratické školy

V České republice svobodné demokratické školy vznikají až v posledních letech. Sdružuje je Asociace Svobodných Demokratických Škol, jejímiž členy jsou školy zapsané v rejstříku škol a školských zařízení MŠMT a také školy komunitní i vznikající. Hodnoty těchto škol jsou:

- sebeřízené vzdělávání
- otevřenost a nenásilí
- dobrovolnost a věková heterogenita
- důvěra a přijetí
- partnerství a samospráva⁶

Mezi nejdéle fungující se řadí ZŠ Donum Felix a Ježek bez klece. První nalezneme v Kladně, druhou v Brně.

Donum Felix

Donum Felix je demokratická škola, jež byla založena na Kladensku v roce 2014. Škola vychází ze dvou základních hodnot:

- Z důvěry v děti, vzájemné úcty a respektu.
- Z potřeby celoživotního vzdělávání založeného na vnitřní motivaci.⁷

Její základní principy tedy vyplývají z principů demokratických škol. To v praxi znamená, že na řízení školy se podílejí učitelé i žáci rovným dílem. Dvakrát do týdne je zde takzvaný „Řešící kruh“, kde probíhají diskuze o pravidlech školy. Následně probíhá hlasování. V tomto hlasování mají žáci stejný hlas jako učitelé. Princip rovnosti je též podpořen způsobem komunikace mezi žáky a učiteli i čistě mezi žáky či čistě mezi učiteli. Všichni si zde tykají a je zde snaha naučit se vyjádřit své potřeby a zároveň umět

⁶ Asociace svobodných demokratických škol, 2020

⁷ Základní škola Donum Felix, 2015

respektovat potřeby druhých. Žáci se ve škole přirozeně učí, jak komunikovat nenásilným způsobem.

Druhá hodnota školy je naplňována zejména principem sebeřízeného vzdělávání. Ve škole totiž existuje pravidelná nabídka vzdělávacích aktivit, avšak je čistě na dětech, zda se jí chtějí účastnit. Ve škole je nikdo nenutí. Stejně tak jsou pro ně dobrovolné přednášky, výlety i akce pořádané nad rámec pravidelné nabídky. Žáci tedy mají možnost věnovat se vlastním hrám a aktivitám. Princip sebeřízeného vzdělávání je zde též podpořen věkovou heterogenitou: žáci se během dne mohou volně pohybovat po škole a komunikovat s žáky všech věkových kategorií. Škola vzdělává žáky od 1. do 9. třídy, čili jsou zde děti od 6 do 15 let.

Ježek bez klece

Ježek bez klece je soukromá základní škola, která byla v roce 2014 založena v Brně. Prostředí školy je vybudováno na třech základních pilířích, kterými jsou: svoboda, respekt a zodpovědnost. Inspiraci nachází například u M. Montessori i její žačky H. Parkhurst. Dále také u A. S. Neilla, J. Holta, P. Graye, manželů Kopřivových a Jany Nováčkové.

Ve škole je též uplatňován princip věkové heterogenity. Věkové rozmezí žáků je 6–11 let. Děti mají ve škole stejná práva jako dospělí a všichni se řídí společnými pravidly, která si společně vytvořili. Každé ráno se schází na ranním kruhu, po kterém následuje čas, který děti mohou trávit individuálně či ve skupinách různými činnostmi. Každý má prostor pro vlastní volbu. Pro učení zde je podstatné, že každý má právo cítit se šťastný, volně se pohybovat, hrát si a poznávat všemi smysly.⁸

⁸Ježek bez klece, 2018

EMPIRICKÁ ČÁST

Cílem empirické části této diplomové práce je pomocí výzkumného šetření zjistit, zda existuje souvislost mezi fakty, jež uvádějí Deci a Ryan (2000) v sebedeterminační teorii motivace, a motivací žáků ve vybraných demokratických školách k učení. Empirický problém je zde rozveden na dílčí výzkumné otázky. Také je zde krátce popsána metodologie výzkumu. Podstatnou část pak tvoří analýza a interpretace získaných dat.

4 Výzkumný problém a cíl výzkumu

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda žáci vybrané demokratické školy zažívají ve škole pocit autonomie, vlastní kompetence k učení a vzájemné sounáležitosti. Dalším cílem bylo zjistit, zda tyto pocity mají přímou souvislost s jejich vnitřní motivací k učení.

Výzkumný problém byl tedy stanoven takto: **Motivuje žáky vybrané demokratické školy pocit autonomie, kompetentnosti a sounáležitosti k procesu učení?**

4.1.1 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumný problém se tedy zabývá vztahem mezi principy vybrané základní demokratické školy motivací jejích žáků k učení. Dílčí výzkumné otázky jsou pak formulovány takto:

1. Je na vybrané základní demokratické škole prostředí, které podporuje pocit autonomie?
2. Je na vybrané základní demokratické škole prostředí, které podporuje pocit vlastní kompetence k učení?
3. Je na vybrané základní demokratické škole prostředí, které podporuje vzájemnou sounáležitost členů školy?

5 Metodologie výzkumu

Základním typem výzkumu, který byl využit k získání dat v této diplomové práci, je kvalitativní výzkum. Hendl (2005) uvádí několik základních charakteristik kvalitativního výzkumu (Miles a Creswell 2003, Huberman 1994, Bogdan, Biklen 1992 in Hendl 2005). První z nich je, že výzkum se provádí pomocí delšího a intenzivního kontaktu s terénem nebo situací jedince či skupiny jedinců. Dále je typické, že hlavním instrumentem je výzkumník sám: výzkum zahrnuje přepisy poznámek, pozorování i rozhovorů a mimo jiné také různé fotografie či videozáznamy. Výzkumník se tedy snaží pochopit aktuální dění a dělá podrobný popis toho, co pozoroval a stihl zaznamenat. Tento typ výzkumu má i své typické metody (in Hendl, 2005), jsou jimi: dlouhodobé pozorování, rozbor textů a dokumentů, relativně nestrukturované individuální i skupinové rozhovory či interpretace audio- a videozáznamů.

K potřebám této práce pak byly využity konkrétně tyto metody: vlastní zúčastněné pozorování a rozhovory s žáky, rodiči i pedagogickým sborem školy, jež byly orientované na výzkumný problém. Dále jsem se rozhodla toto výzkumné šetření doplnit o analýzu Školního vzdělávacího programu základní školy Donum Felix, který jsem provedla ještě před započítím výzkumného šetření v terénu. Při zpracovávání dat ze všech zdrojů jsem se snažila zachovat výzkumnou objektivitu, avšak jsem si vědoma, že výzkumné šetření mohl ovlivnit i můj subjektivní pohled na vybranou školu.

Rozbor Školního vzdělávacího programu

Rozbor dokumentů může být jediným datovým podkladem výzkumu, v tom případě je však potřeba udělat důkladnou analýzu všech použitých dokumentů. Analýza dokumentů také může pouze doplňovat data získaná z pozorování a rozhovorů. V obou případech je však nutné použít pouze dokumenty, které vznikly již před výzkumem a původně sloužily k jinému účelu. (Hendl, 2005).

Já jsem se pro své výzkumné šetření rozhodla využít analýzu školního vzdělávacího programu vybrané demokratické školy – Donum Felix. Zajímalo mě totiž, zda již zde naleznu nějaké zmínky o způsobu motivace žáků ve škole a o tom, jaké prostředí se zde snaží zajistit. Nejprve jsem si tedy dokument pročetla a poté jsem si vybrala části, jež se týkaly mého výzkumného problému. Ty jsem si nakopírovala do samostatného dokumentu. Dále jsem v něm podle předem určených kritérií určovala, ke které výzkumné otázce se konkrétní části textu vztahují. Do samotné práce jsem pak ke

každé výzkumné otázce zapsala zjištěné a učinila závěr. Nakonec jsem zjištěné informace porovnávala s informacemi, jež se mi podařilo získat z rozhovorů a pozorování.

Vlastní zúčastněné pozorování

Pro tento typ pozorování je charakteristické, že pozorovatel není pouze pasivním sběratelem dat, ale sám se účastní dění. Je s pozorováním v osobním vztahu, čili sběr dat probíhá ve chvílích, kdy se on sám účastní přirozených životních situací. V průběhu zúčastněného pozorování je potřeba využívat větší množství prostředků pro získání dat: různé typy rozhovorů, deníky, audionahrávky atd. U tohoto typu pozorování je důležitý již způsob navázání kontaktu, to totiž bývá náročné, a tak je potřeba zabývat se jím již před počátkem samotného pozorování. Kritickým místem počátku pozorování je například to, že pozorovatel se musí stát členem skupiny a zároveň ji nenarušit, je tedy potřeba, aby se do skupiny integroval ještě před samotným pozorováním (Hendl, 2005). Dále Hendl (2005) mluví o několika fázích pozorování. První nazývá popisným pozorováním, o druhé mluví jako fokusovaném pozorování, třetí pak nese pojmenování selektivní pozorování. Zatímco cílem první fáze je podrobně popsat prostředí, lidi a události, druhá fáze vytváří množinu konceptů, které jsou zakotveny v datech a dovolují porozumět tomu, co se v terénu děje. Ve třetí fázi se pak opíráme zejména o analytickou indukci (Hendl, 2005, s. 235). Na závěr zúčastněného pozorování by mělo proběhnout rozloučení se skupinou, a to nejlépe přátelskou formou, jež nenaruší vztahy v rámci skupiny ani mezi výzkumníkem a skupinou (Hendl, 2005).

Já sama jsem si k výzkumnému šetření vybrala základní demokratickou školu, kterou jsem nejprve půl roku pravidelně navštěvovala a od září zde začala působit jako třídní učitelka první a druhé třídy. Cílenému pozorování jsem se zde pak rozhodla věnovat zejména v průběhu měsíce listopadu a prosince 2019. K pozorování jsem si vybrala děti, jež jsem i následně oslovila a vedla s nimi rozhovory. Vypořádané jsem si zaznamenávala do tabulky, do níž jsem se vždy pokoušela zapsat aktivitu, kterou dítě v danou dobu dělalo. Následně jsem do závorky zapisovala, co bylo jeho motivací tuto aktivitu vykonávat. Pozorování jsem také doplnila popisem aktivit několika dětí, s nimiž jsem sice rozhovory nedělala, ale v průběhu zmiňovaných měsíců jsem s nimi byla často v kontaktu, a tak jsem měla možnost pozorovat, jaké aktivity vykonávají a jakou mají k daným aktivitám motivaci. Jako podklad jsem dále použila informace ze sdíleného školního dokumentu „Zápisy aktivit žáků“, do kterého jsem i já zapisovala

všechny aktivity, které jsem s dětmi dělala. Své zápisy jsem doplňovala fotografiemi z činností dětí. Vybrané fotografie je možné nalézt v přílohách práce. Za velmi důležité pak také považuji, že jsem měla možnost být ve škole pravidelně a tudíž jsem měla možnost proniknout do struktury školy a pozorovat, jaký vliv má na jednání dětí.

Mnou vypořádané údaje jsem poté, podle předem určených kritérií, přiřadila ke konkrétním výzkumným otázkám. U každé výzkumné otázky jsem následně sepsala krátký závěr, který jsem podložila příklady ze svého pozorování. V závěru práce jsem pak informace zjištěné z pozorování porovnávala s informacemi, jež se mi podařilo získat z rozhovorů a analýzy školního vzdělávacího programu.

Rozhovor orientovaný na problém

Kvalitativní rozhovor vyžaduje citlivost, koncentraci a interpersonální porozumění. Je tedy potřeba udělat velké množství rozhodnutí, jež se budou týkat obsahu otázek, jejich formy, pořadí i celkové délky rozhovoru. Zvláštní pozornost je potřeba věnovat začátku a konci rozhovoru. Na začátku rozhovoru je totiž důležité prolomit případné psychické bariéry a při loučení je možné získat důležité informace, jež byly do té doby skryty. Tazatel by také měl dotazovanému nabídnout možnost pozdějšího kontaktu a doplnění informací získaných z rozhovoru (Hendl, 2005).

Rozhovor by měl obsahovat různé typy otázek. Měly by zde být otázky, které se týkají zkušeností či jednání dotazovaného. Dále by zde měly být otázky zaměřené na názory a pocity dotazovaného. Opominuty by neměly být ani znalosti zpovídáné osoby a její subjektivní způsob vnímání reality. Na začátek rozhovoru bychom pak měli zařadit otázky, jež se týkají identifikačních charakteristik jedince. Způsob kladení otázek je také zásadní. Otázky by měly být otevřené, neutrální, citlivé a jasné. Součástí rozhovoru by měla být citlivá sondáž, čili tazatel by měl dotazovanému klást i otázky, které ho informují o podrobnostech kontextu jevu (Hendl, 2005).

Rozhovor orientovaný na problém by měl být otevřený a polostrukturovaný. Měl by vycházet z formulace určitého problému, ke kterému by se měl dotazovaný neustále vracet. Kromě sondujících otázek by měl obsahovat také návodné otázky a otázky, které vznikají náhodně v průběhu rozhovoru (Maňák, Švec, 2004).

Ke svému výzkumu jsem se tedy rozhodla využít výše popisovanou metodu: rozhovory orientované na problém. Ty jsem se rozhodla provést s vybranými žáky, jejich rodiči a zástupci z řad učitelů. Před samotnými rozhovory jsem si pro každou z těchto kategorií připravila patnáct otázek, na které jsem se poté v průběhu rozhovorů

snažila získat odpovědi. V případě potřeby jsem také používala doplňující otázky, či otázky, které mi danou odpověď pomohly pochopit. Před rozhovory jsem vybrané respondenty obešla a vysvětlila jim, co bych od nich potřebovala. Následně jsme rozhovor provedli. Všechny rozhovory byly prováděny v prostorách školy, jejich průběh byl nahráván na diktafon a následně přepsán. Každý z respondentů byl označen zástupným symbolem (viz „Respondenti výzkumného šetření“). Sebe jsem v prepisech označovala písmenem „T“. Vyhotovené prepisy pak byly dále zpracovávány. Nejprve jsem si odpovědi znovu důkladně pročetla a postupně je dle předem určených kritérií přiřadila k výzkumným otázkám, k nimž se vztahovaly. Poté jsem je roztříдила do tří kategorií: na odpovědi žáků, rodičů a učitelů. V práci jsem pak u každé z výzkumných otázek rozebrala odpovědi všech těchto kategorií a u každé z nich učinila závěr. Nakonec jsem zjištěné informace porovnávala s informacemi, jež jsem získala díky pozorování a analýze školního vzdělávacího programu.

Respondenti výzkumného šetření

Rozhovory jsem se rozhodla provést s dětmi ze tří rodin a jejich rodiči. Rodina A“ má šestiletá dvojčata, dívku a chlapce, z nichž jsem rozhovor prováděla pouze s dívkou, chlapec se rozhodl, že součástí výzkumu být nechce. Dívka navštěvuje školu od září 2019 a ve své práci ji označuji jako dívku „A1“. Dále má rodina jedenáctiletou dívku, kterou v práci označuji jako dívku „A2“. Rozhovor jsem pak také prováděla s jejich matkou, která je v práci označena jako respondent „AR“.

Rodina „B“ má dva hochy. Mladšímu je nyní sedm let a do školy chodí druhým rokem a ve své práci o něm mluvím jako o respondentovi „B1“. Staršímu bylo nedávno devět, do školy chodí třetím rokem a ve své práci ho označuji jako hochu „B2“. Rozhovor jsem také měla možnost provést s jejich otcem, jež je v práci označen jako „BR“.

Dále jsem rozhovory prováděla se dvěma učiteli z této školy. První z nich je žena, jež je učitelkou zeměpisu a fyziky a zároveň působí na škole jako družinářka. Je jí 35 let a na této škole působí od března 2019, tzn. v době, kdy jsem výzkum prováděla, byla ve škole učitelkou 9 měsíců. Předtím vyučovala jeden rok na klasické základní škole a 4 roky na univerzitě. Ve výzkumu o ní mluvím jako o učitelce „U1“. Druhá respondentka z řad zaměstnanců školy je též žena, spoluzakladatelka školy, jež zde, mimo jiné, vyučuje matematiku. Je jí 57 let a součástí školy je již šestým rokem. Škola je pro ni prvním místem, kde jako vyučující pracuje (vystudovala stavební fakultu

ČVUT, obor vodohospodářský a dříve se věnovala zaměstnání v této oblasti). V mé práci je označována jako učitelka „U2“.

6 Deskripce a interpretace získaných dat

V následujících kapitolách své diplomové práce se budu věnovat deskripci a interpretaci dat získaných z analýzy Školního vzdělávacího programu vybrané demokratické školy, dále z mnou vedených rozhovorů a zúčastněného pozorování. Každá podkapitola je věnována jedné z výzkumných otázek.

6.1 Pocit autonomie

Autonomie je v odborné literatuře definována jako:

- možnost prožívat své chování jako vlastní rozhodnutí,
- možnost výběru, přijetí pocitů a příležitost k sebeřízení,
- osobní souhlas s činnostmi, jež jedinec vykonává,
- jedinec zažívá pocit volby,
- v dané skupině je preferována volba a svoboda před nadměrným vnějším tlakem na jednání/ chování / myšlení,
- působení učitelů, kteří podporují autonomii,
- působení rodičů, kteří podporují autonomii.⁹

6.1.1 ŠVP Donum Felix

Již v kapitole „*Východiska pro ŠVP*“ se můžeme dočíst, že Donum Felix se snaží reagovat na dnešní neustále a rychle se měnící svět. Proto při tvorbě svého školního vzdělávacího programu využívala teorii učení vycházející z konektivismu, konstruktivismu a humanistické teorie vzdělávání, resp. humanistické psychologie. Díky tomu mohla škola ve svém ŠVP prolnout propojenost světa v digitálním věku s humanistickým potenciálem člověka v postmoderní době. Pro nalezení odpovědi na první výzkumnou otázku týkající se žákovy autonomie se jako velmi podstatná jeví humanisticky orientovaná vzdělávací koncepce, která do popředí staví univerzální lidské potřeby. Znalosti jsou pak konstruovány na základě vlastních vnitřních

⁹ Pink, 2017.

vzdělávacích potřeb, které je žák schopný rozeznat díky možnosti spojení se sebou samým. Při tomto procesu je velmi podstatná schopnost sebeřízení. Humanisticky orientovaná koncepce školy podporuje možnost zažít pocit vlastní autonomie, neboť ve velké míře umožňuje žákům samostatné rozhodování při volbě toho, čemu, s kým, kdy a jak se budou učit. Žáci by tuto volbu a z ní vyplývající konání měli prožívat jako vlastní rozhodnutí.

Podpora autonomie je pak v ŠVP explicitně zmiňována jako jedna ze základních hodnot školy, kterými jsou:

- důvěra,
- svoboda a odpovědnost,
- podpora autonomie učení,
- respekt k autonomii.

Ze zmíněných hodnot vyplývá, že ve škole by mělo být prostředí, které preferuje volbu a svobodu před nadměrným vnějším tlakem na konání či myšlení.

Poslání školy pak zní: „*Poskytovat dětem základní vzdělání cestou přirozeného učení založeného na důvěře a vnitřní motivaci.*“¹⁰ Jeho realizace pak vychází z několika základních předpokladů, z nichž s podporou autonomie úzce souvisejí zejména následující: Učení je přirozené a děti se ze své podstaty chtějí učit.

- Efektivní učení je založeno na vnitřní motivaci (pokud mi něco dává smysl, budu dělat i věci, které mne nebaví) a nejlépe probíhá v situacích reálného života.
- Nikoho nemohu nic naučit (na základě své jednostranné vůle), může se to naučit jedině sám a já mu v tom mohu pomoci.
- Za své učení je odpovědný žák, demokratická škola mu pro jeho učení vytváří základní podmínky: autonomii a svobodu, podnětné a inspirativní prostředí a podporu podle individuálních vzdělávacích potřeb.

Výchovné a vzdělávací strategie se pak snaží poslání a tedy i jeho předpoklady naplnit. Můžeme se zde tedy například dočíst, že škola využívá sebeřízení jako východisko výchovně vzdělávacího procesu. Vede žáky k odpovědnosti za vlastní chování i rozhodování a poskytuje jim potřebnou svobodu spojenou s odpovědností. Zapojuje žáky do plánování školy, čili mohou přicházet se svými nápady a v rámci

¹⁰ Základní škola Donum Felix, 2015b, s. 8

fungování školy je realizovat. Podporuje autonomii dětí, upřednostňuje jejich vlastní iniciativu a umožňuje rozvoj jejich talentů.¹¹

Tyto konkrétní strategie se objevují i v učebních plánech školy. Škola má například speciální předmět „Hry, relaxace, aktivity“, na nějž klade důraz na prvním i druhém stupni. Předmět se zaměřuje na vytvoření dostatečného prostoru pro sebepoznání, a výstupy jednotlivých žáků jsou tedy individuální. *„HRA umožňuje projevit vnitřní tendence a směřování. V první řadě umožňuje zakusit počáteční, vlastní i společný chaos, ve kterém je člověk ponechán „sám sobě“. HRA umožňuje vyjasňování, postupné strukturování „zevnitř“ a konstruování vlastních konceptů, které jsou pak konfrontovány se zkušeností a koncepty druhých. Odvaha k experimentování, zkoušení, hledání a také nalézání, především toho vlastního, osobitého, umožňuje to, aby nepřevládala většinou dominantní tendence imitovat, napodobovat, přijímat a produkovat „hotové“ věci.“*¹² Žáci tedy mají i díky tomuto předmětu možnost zažít osobní souhlas s činnostmi, které vykonávají.

Dle školního vzdělávacího programu by tedy škola měla být prostředím, které podporuje možnost zažít pocit autonomie.

6.1.2 Data z rozhovorů

Mé první výzkumné otázky se pak v dotazníku věnovaly zejména otázky, jež zjišťovaly, jakým způsobem si žáci volí, čemu se budou ve škole věnovat / co se budou učit.

Odpovědi žáků

Z odpovědí vyplývá, že činnosti, jež děti ve škole vykonávají, jsou jejich volbou. Respondentka A2 například říká:

„Když chci třeba češtinu, tak dojdou za Lenkou a Lenka mi něco nabídne a když třeba tu látku nechci dělat, tak mi nabídne třeba nějakou hru, anebo mi nabídne něco jiného.“

„No, že třeba když jsem si včera vzpomněla na svoje staré sešity ze staré školy, tak jsem si je prohlížela a zjistila jsem, že některé látky vůbec neumím a nechápala jsem je, tak dojdou za tím člověkem, co ten předmět učí a zeptám se ho.“

Respondent B2 pak například dodává:

¹¹ Základní škola Donum Felix, 2015b

¹² Základní škola Donum Felix, 2015b, s. 83

„Já si vybírám podle toho, jak se zrovna cejtí na to moje tělo. Třeba když se chce moje tělo začít učit na chvilku, tak se na chvilku začnu učit, třeba na hodinku a pak když si moje tělo chce zasportovat, tak si třeba jdeme zahrát ten fotbal nebo florbal nebo boxujeme.“

I mladší děti mluví o svých aktivitách jako o svých volbách. Odpověděly například, že nabídek ve škole se zúčastnily, protože chtěly.

T: A proč jsi třeba šla na matematiku?

A1: Protože jsem chtěla.

T: A proč jsi se mnou šla na český jazyk?

A1: Protože jsem se chtěla naučit číst a psát.

B1: Byl jsem na matematice.

T: Pamatuješ si, co jste tam dělali?

B1: Sčítali jsme.

T: A proč jsi tam šel?

B1: Chtěl jsem se naučit něco nového.

Z jejich výpovědí je tedy zřejmé, že nejsou dospělými ve škole k vykonávaným činnostem nuceny.

Odpovědi učitelů

I dospělí působící ve škole říkají, že děti do učení nenutí. Respondentka U1 na otázku „Jakým způsobem si děti vybírají, čemu se budou ve škole věnovat?“ odpovídá:

„Podle toho, co zrovna chtějí.“

Na otázku, jakým způsobem si volí, na jakou z nabídek zrovna půjdou, U1 odpovídá:

„Podle toho, na co mají náladu, co je zrovna baví. A také třeba podle toho, kam jdou jejich kamarádi.“

U2 pak odpovídá:

„To, už jsem vlastně říkala, buď je to přitahuje, že to chtějí, nebo tam mají trochu vnější tlak, například rodiče. Důležité je, že jsou ochotny přijmout i tento vnější tlak, poněvadž chtějí být v této škole a to může být ta, dalo by se říci, vnitřní motivace tady být, a tak jsem ochotná udělat i věci, které jsou mi v uvozovkách nepříjemné, které bych si nevybrala.“

Na spontánně vzniklou otázku, zda si respondentka U1 myslí, že svoboda, kterou děti ve škole mají, pomáhá jejich motivaci k učení, odpovídá:

„Určitě, bez toho by to nešlo, protože když by neměly tu svobodu, tak by nemohly svobodně nechat projevit tu touhu po informacích. Bez té svobody se tohle u těch dětí neprojeví, protože to je důkaz té svobody, že se ptají na to, na co chtějí, a vůbec neřeší to, co jim na to kdo řekne, prostě se ptají na to, co jim v tu chvíli přijde zajímavé, a to je důsledek té svobody. To, že nemají potřebu své otázky omezovat, protože by jim to přišlo trapné se na něco takového zeptat, to tady vůbec není.“

U2 na otázku, co motivuje žáky této školy k učení, odpovídá:

„Nějaká jejich zvědavost, myslím, že každé dítě, které se narodí do této společnosti, má nějaký jasný program, že se chce naučit to, co tady bude potřebovat k přežití, že tam má program, že se chce naučit číst, psát a počítat. Že tam je ten program, akorát každý má nějaký svůj čas, své období, situace, které ho k tomu dostanou, takže já jsem třeba měla pochybnosti, ale teď už tomu více a více důvěřuji. A že ta další nadstavba, co chce v životě, vyplyne z činností a z vnitřního klidu, který má v sobě. Třeba i já mám vlastní zkušenost, že když jsem byla finančně zabezpečená a měla čas jen pro sebe, tak mi to hodně pomohlo, ta svoboda, kterou jsem měla.“

Z odpovědí lze tedy vyčíst, že dospělí ve škole sice děti k učení nenutí, avšak že jsou zde děti, které cítí tlak z domova. Ty pak docházejí i na nabídky, které by si samy nevybraly.

Dále je z odpovědí zřejmé, že U1 i U2 považují svobodu žáků za nezbytný předpoklad jejich motivace k vlastnímu učení.

Ze zjištěného lze tedy vyvodit, že respondentka U1 i respondentka U2 považují školu za školu, v níž je preferována volba a svoboda před nadměrným vnějším tlakem na konání nebo myšlení. Ony samy ji podporují a vnímají ji jako důležitý prvek motivace žáků k učení v této škole. Žáci tedy mají možnost ve velké míře zažívat pocit autonomie.

Odpovědi rodičů

Rodiče dětí, tedy respondenti AR A BR, též odpovídali na otázku zjišťující způsob, kterým si jejich děti volí své aktivity. Jejich odpovědi byly následující:

T: Jakým způsobem si tvé děti vybírají, čemu se budou ve škole věnovat?

AR: U Alenky to hodně souvisí s tím, kam půjde její kamarádka. A Kryštof bych řekla, že tak různě... Řekla bych, že ho lákají počítače, ale když vidí, že tam

nejsou jeho kamarádi, tak jde jinam. Takže bych řekla, že to volí spontánně: přijde školy, rozhlédne se po místnostech, kde se co děje a podle toho si to vybírá. A Karolínka, ta mě nedávno překvapila. Doma říkala: „Až budu ve škole, musím si dojít na český jazyk, zopakovat si vyjmenovaná slova, úplně jsem je zapoměla.“ Řekla bych tedy, že přirozeně vidí, že to potřebuje, protože si píše textové zprávy s kamarádkami a chce je přirozeně psát to dobře.

T: Jakým způsobem si tvé děti vybírají, čemu se budou ve škole věnovat?

BR: To netuším.

T: Vůbec netušíš? Povídají ti něco o škole?

BR: Baví je hodně pohybové aktivity. Zatím si myslím, že jsou ve stádiu rozvoje pohybu, takže hlavně sporty.

Oba respondenti z řad rodičů tedy potvrzují, že děti si své aktivity volí samy. Z jejich odpovědí také vyplývá, že jejich sebeřízení podporují. Přispívají tedy k tomu, aby děti mohly zažívat pocit autonomie.

6.1.3 Pozorování

Za svůj pobyt ve škole jsem měla možnost vypořádat, že děti ve škole doopravdy mají svobodu ve výběru toho, čemu se budou věnovat. Svě jednání tedy většinou prožívají jako své rozhodnutí a je jim ponechán dostatečný prostor pro přijetí svých vlastních pocitů. Výjimkou jsou chvíle, kdy se výběr aktivity musí podřídit určitému pravidlu (například při pravidelném úklidu či během povinných krizových kruhů), jeho dodržení je totiž vyžadováno všemi členy školy (dětmi i dospělými). Dále jsem též měla možnost setkat se s dětmi, které určitou nabídku začaly navštěvovat kvůli rodičům. Pozorované aktivity i motivaci dětí jsem si zaznamenávala do tabulky. Příklad tabulky lze nalézt v příloze (konkrétně v příloze č. 4). Část aktivit jsem také zaznamenávala do sdíleného školního dokumentu „Zápisy aktivit žáků“, jehož ukázkou lze též nahlédnout v příloze (konkrétně v příloze č. 3). V následující části práce popisují vybrané situace, které v kontextu výzkumné otázky považuji za důležité, a které podkládají závěry mého pozorování.

Děti, jež vykonávaly aktivity, které si zvolily, vypadaly ve většině případů zaujatě a klidně. Stejně tak i některé děti, které například navštívily danou nabídku, aby vyhověly rodičům. Některé z nich však byly během nabídky roztěkané a nedokázaly jí věnovat svou plnou pozornost. Na těchto dětech jsem častěji měla možnost pozorovat

určité pochyby o tom, zda se nabídky mají nebo nemají zúčastnit. Například, když jsem nabízela český jazyk jedné sedmileté dívce ve škole, říkala, že by na něj šla, ale později. Ani později se jí však nechtělo a na nabídku dorazila až následující týden. Obdobnou zkušenost jsem měla i s druhou sedmiletou dívkou. Obě dvě mi pak pověděly, že na nabídku přišly, protože si to přála jejich maminka. Naopak děti, které si nabídku volily čistě ze své vlastní vůle, neměly problém říci, kdy se jí chtějí zúčastnit a kdy ne. Jisté si byly i tím, jak dlouho se nabídce chtějí věnovat. Například jeden osmiletý hoch rád navštěvoval nabídku matematiky a byl zde schopný strávit klidně i hodinu. Měl však dny, kdy řekl, že o matematiku dnes nestojí, když její nabídku dostal. Obdobnou zkušenost jsem měla i s dalšími dětmi, například s šestiletou dívkou, která se chtěla naučit číst a psát, a tak navštěvovala hodiny českého jazyka. Někdy zde vydržela například hodinu a půl, jindy jen patnáct minut, anebo se nabídky nezúčastnila vůbec, vždy však věděla, zda o ni stojí, nebo ne.

Dále jsem také měla možnost pozorovat aktivity dětí i být jejich součástí. Byly to aktivity, jež si vymyslely samy děti, které se žádných nabídek zúčastnit nechtěly. I během nich jsem však měla možnost pozorovat, že se děti učí. A to různými způsoby, různé věci. Nejčastěji zlepšovaly své komunikační dovednosti, docházelo tedy k sociálnímu učení. Jiné například zlepšovaly své manuální schopnosti. A některé z nich v přirozených situacích získávaly i „akademické znalosti“. Osmileté dívky například často vytvářely knihy, do nichž psaly souvislá slova, přestože hodinu českého jazyka nikdy nenavštívily. Desetiletí hoši pro změnu často sledovali dokumenty a následně často hovořili o tom, co se dozvěděli a doptávali se na různé podrobnosti. I během rozhovorů s různými dětmi jsem měla možnost zažít jejich přirozenou motivaci k dozvídání se nového. Například během rozhovoru s jednou osmiletou dívkou jsme začaly spontánně počítat, o kolik jsem starší než ona a o kolik zase mladší než její maminka. Následně jsme se přirozeně v průběhu konverzace dostaly k malé násobilce. Po celou dobu dívka vypadala zaujatě a snažila se příklady počítat sama. Obdobnou zkušenost jsem měla i s šestiletou dívkou, která si vytvořila s kamarádkami vánoční klub a chtěla, abych jí vymyslela básničku, která bude o nich. Básničku jsem jim tedy vymyslela a přečetla. Dívce se líbila a tak mě poprosila, ať jí danou básničku nadiktují po písmenkách, že si ji přepíše. Následně jsme ji spolu asi 15 minut přepisovaly do knížky, kterou si předtím sama vyrobila.

Z vypořizovaného tedy vyplývá, že většina dětí ve škole zažívá pocit osobního souhlasu s tím, co ve škole dělá a také, že jsou zde učitelé, kteří autonomii podporují.

Ve škole též vládne podpora svobodné volby před nadměrným vnějším tlakem na chování nebo myšlení. Rodiče též ve většině případů podporují autonomii dětí, avšak jsou zde i děti, které jsou svými rodiči částečně řízeny. Ve škole je tedy dle mého názoru prostředí, které podporuje pocit autonomie. Ten je však u některých dětí narušován přáními jejich rodičů či pravidly, jež musejí dodržovat.

6.2 Pocit vlastní kompetence

Pocit vlastní kompetence jsem na základě odborné literatury popsala následujícím způsobem:

- Je podporován prostředím, jehož součástí jsou podporující efektivní zpětná vazba, komunikace, ocenění atd.,
- vyvolávají ho optimální výzvy a nepřítomnost ponižujícího hodnocení,
- jedinec cítí efektivnost a respekt v průběhu dané činnosti, cítí, že je způsobilý provádět určitou činnost správně.¹³

6.2.1 ŠVP Donum Felix

Východiskem pro základní hodnoty školy je přesvědčení, že je dobré důvěřovat světu, jelikož má smysl. Je zde velmi výrazně zastoupena preference pozitivního přístupu k životu, z něž vyplývá, že škola přispívá k tomu, aby děti důvěřovaly samy sobě i lidem, již se nacházejí v jejich okolí (spolužáci, učitelé, rodiče apod.). Díky tomu se děti učí „nebrat si věci osobně a respektovat autonomii a potřeby u sebe i u druhých.“¹⁴ Je tedy zřejmé, že škola se snaží zajistit prostředí, kde žáci cítí respekt v průběhu vykonávaných činností.

I některé z předpokladů k realizaci poslání školy se vztahují k možnosti zažít pocit kompetence. Jsou to konkrétně tyto:

- Vnitřní motivace je vlastní všem lidem; pokud byla narušena vlivy vnější motivace (tresty, odměny, pochvaly a jiné formy manipulace), může trvat dlouho, než se znovu obnoví.
- Všechny činnosti (včetně těch, které jsou zdrojem chyb), kterým se dítě věnuje na základě vnitřní motivace, je možné považovat za učení.
- Děti ve školním věku jsou kompetentní a podle svých dispozic se mohou podílet na rozhodování o chodu školy demokratickou cestou.

¹³ Deci, Ryan, 2000

¹⁴ Základní škola Donum Felix, 2015b, s. 8

Ze zmíněných předpokladů tedy usuzuji, že škola se snaží být místem, kde nedochází k negativnímu hodnocení (mohlo by narušit vnitřní motivaci žáků), a snaží se dávat dětem možnost zažít pocit efektivnosti (dává možnost věnovat se vybraným činnostem a považuje je za učení). Dále se také snaží být místem, kde dospělí důvěřují v kompetentnost žáků, což je též jedním z předpokladů k možnosti zažít pocit efektivnosti a způsobilosti.

Ze vzdělávacích strategií školy vyplývá i jiné pojetí chyby a práce s chybou v průběhu procesu učení (pracuje se s ní pozitivně). Díky individualizovanému vzdělávání škola dětem umožňuje rozpoznat a využívat pro ně vhodný učební styl a též dochází k rozvoji žakovských talentů. Možnost zažít pocit kompetence mimo jiné podporují konkrétně tyto strategie:

- Vzdělávací obsah je uchopen celistvě a v souvislostech napříč vzdělávacími obory. Učitelé žákům nabízejí vzdělávací obsah různými metodami a formami práce zaměřenými na jejich iniciativu a na aktivní zapojení a upřednostňují zvládání vzdělávacího obsahu na základě vlastních aktivit dětí. Současně u jednotlivých žáků sledují expozici vzdělávacímu obsahu a v případě potřeby jej nabízejí cíleně. Vzdělávací obsah je prostředek pro vytváření vlastních konceptů a otázek, které mohou žáka vést do hlubšího vhledu a širších souvislostí v rámci žákem vybrané oblasti.
- Škola využívá vzdělávací přístupy a metody vycházející z vnitřní motivace žáků a učení zkušeností a objevováním.
- Škola podporuje objevení a rozvíjení vlastních postupů učení jednotlivých žáků. Umožňuje žákům, aby řídili své učení. Respektuje individuální časovou dotaci potřebnou pro efektivní učení a osobní tempo jednotlivých žáků.

Z těchto strategií je tedy zřejmé, že ve škole je ponechán dostatek prostoru k tomu, aby žáci objevili výzvy, jež jsou pro ně optimální, a také, že jsou respektováni.

V pravidlech pro hodnocení žáků se pak můžeme dočíst následující: *„Proces hodnocení se odehrává v první řadě průběžným poskytováním ústní, ale i neverbální zpětné vazby mezi učitelem a žákem. Tento proces je neformální a vzájemný - zpětnou vazbu poskytuje učitel žákovi stejně jako žák učiteli. Ústní hodnocení a zpětná vazba se*

odehrává pomocí různých metod a technik. ¹⁵ Škola je tedy místem, jehož součástí je zpětná vazba. Též se zde můžeme dozvědět, že hodnocení v této škole je promyšlený proces, který se snaží zohlednit individuální potřeby každého žáka a předejít tak možnosti negativního ovlivnění jeho osobnosti. ¹⁶

Dle Školního vzdělávacího programu by tedy škola měla být prostředím, které podporuje možnost zažít pocit kompetence.

6.2.2 Data z rozhovorů

Mé druhé výzkumné otázky se v dotazníku věnovaly zejména otázky, jež zjišťovaly, jak se žáci během svých činností ve škole cítí.

Odpovědi žáků

Žáci, s nimiž jsem měla možnost vést rozhovor, popisovali v odpovědích na otázku, jak se cítí, když mají ve škole možnost věnovat se tomu, co si vyberou, pozitivní pocity. A2 a B2 například odpověděli:

A2: Cítím se dobře a baví mě to.

B2: Cítím se tak, že mám dost energie na učení, když se chci učit, anebo když sportuju, tak mám dost energie na sport.

Dále jsem se dotazovala, jak často mohou aktivity, u kterých se cítí dobře, vykonávat. Cílem této otázky bylo zjistit, jak často mají žáci možnost cítit se tak, jak popisují. Žáci odpovídali následujícím způsobem:

A2: No, to je těžká otázka, protože tady když něco chci dělat, tak za tím jdu a jdu se tomu věnovat, no. Ale jako na síti (myšlena síť na létací jógu) můžu být neustále. A v ateliér, jen když mi to někdo povolí.

Následovala otázka, zda děti mají pocit, že činnosti, které ve škole vykonávají, vykonávají správně. Otázka měla za cíl zjistit, zda žáci v průběhu činností cítí, že jsou způsobilí vykonávat danou činnost správně. Odpovědi byly následující:

A2: Vím to, že to dělám správně, a když si nejsem jistá, tak se někoho radši zeptám a ujistím se.

T: Proč Ti přijde, že dané věci děláš správně, nebo že je správně neděláš?

¹⁵ Základní škola Donum Felix, 2015b, s. 87

¹⁶ Základní škola Donum Felix, 2015b

A2: Já vím, že když to dělám správně, tak se radši ještě ujistím, že to dělám správně. A když něco chci dělat správně a všimnu si, že to dělám špatně, tak dojdu za tím člověkem, co to ví, a nechám si poradit, jak to dělat.

T: Takže si myslíš, že jsi schopná danou věc dělat správně?

A2: Ano.

B2: Cítím se, že to dělám správně, ale že bych to mohl dělat ještě líp.

T: Proč si to myslíš? A napadá Tě způsob, jak bys to mohl zlepšit?

B2: Já asi ani nevím, jak líp bych to mohl dělat. Jak ještě nejsem starší, tak si to neuvědomuju. Ale možná bych pak nějaké věci mohl dělat lépe tím, že tomu budu věnovat pozornost.

V dalších otázkách jsem se od žáků snažila zjistit, zda jsou dospělými dostatečně oceňováni. Případně jak je učitelé oceňují. Jejich reakce byly následující:

T: A učitelé nějak oceňují to, co třeba děláš?

A2: Ne, protože to nepotřebuji a ani to nechci slyšet.

T: Super. A oceňují tě tu učitelé? Proč?

B2: Oceňují mě třeba, když se k něčemu přiznám.

T: A oceňují třeba, když děláš matiku?

B2: Ano, oceňují nějakým způsobem, ano.

T: A je to pro tebe dostatečné ocenění, co dostáváš?

B2: Ano.

Ve výše zmíněných odpovědích děti odpověděly, že se se během aktivit, které si ve škole zvolí, cítí dobře. Dále je zřejmé, že mají možnost se zvoleným aktivitám věnovat téměř vždy, kdy chtějí (není-li zrovna čas nějaké pravidelné činnosti, nezakazují-li ji pravidla či nestane-li se něco neočekávaného). Též je zřejmé, že děti cítí, když nějakou věc dělají správně, a že ve škole tento pocit „správnosti“ zažívají. Z odpovědí je však zřejmé, že občas se děti věnují i činnostem, u kterých si nejsou jisté, že je činí správně. Ze zjištěného nelze zcela jednoznačně určit, zda děti během činností cítí efektivitu. Chlapec B2 například hovoří o tom, že cítí-li se jeho tělo na učení, tak se učí. Z tohoto tvrzení dle mého názoru vyplývá, že činnost je efektivní. Avšak v odpovědi na další otázku mluví o tom, že cítí, že danou věc dělá správně, ale mohl by ji dělat ještě lépe. Z toho usuzuji, že jsou situace, kdy efektivitu nepocítuje. Z odpovědí na otázky týkající oceňování ve škole je možné zjistit, že učitelé děti oceňují pouze

v případě, že to potřebují. Pro všechny respondenty je však hodnocení, které dostávají, dostatečné.

I mladší děti vypověděly, že se ve škole cítí dobře, a ocenění, která zde dostávají, jim přijdou dostatečná. Chlapec B1 odpovídal následujícím způsobem:

T: Jak se cítíš ve škole?

B1: Dobře.

T: Oceňují tě tu?

B1: Jak jsme stavěli domino na besídku, tak to třeba jo.

T: A přijde Ti dostatečné to, jak jsi tu oceňován?

B1: Ano.

Dívka A1 též odpověděla, že se ve škole cítí „vesele“. Když jsem se jí poté zeptala na to, jak bývá ve škole oceňována, nejprve nevěděla, co to ocenění je, a následně se jí nic nevybavilo. Na další otázky však odpovídala kladně (líbil se jí způsob komunikace ve škole i výuka). A1 i B1 tedy pocítují respekt v průběhu daných činností a podpora jejich okolí jim přijde dostatečná.

Dle zjištěného lze tedy školu považovat za prostředí, kde je snaha podporovat možnosti zažití pocitu kompetence.

Odpovědi učitelů

Oslovené učitelky též odpovídaly na otázku, jak se žáci ve škole cítí. Jejich odpovědi byly následující:

U1: Určitě dobře, protože když je to nebaví, tak odejdou a jdou si dělat něco jiného, u čeho se budou cítit dobře.

T: A jak často se věnují činnostem, u kterých se cítí doopravdy dobře?

U1: Já myslím, že skoro pořád, krom úklidu.

U2: Já si myslím, že když si vyberou, to, co chtějí, tak se určitě cítí dobře. Jde zase o to, s kým to dělají, co k tomu mají k dispozici a že když to tu třeba není, tak je to může zklamat, ale myslím si, že když si vybíráme něco, co chceme, tak že většinou se cítíme dobře. Když si vybírají něco, co není jejich, tak i přesto se mohou cítit dobře, protože mají pocit, že splňují nějaké požadavky rodičů a cítí takový nějaký vnitřní klid a my k nim tady máme respektující přístup. To znamená, že ať si vyberou cokoli, tak tady není nikdo, kdo by je nějak stresoval, jak jsou na tom a co by měly dělat, takže si myslím, že se mohou cítit dobře a v klidu.

T: Jak často se mohou věnovat činnostem, u kterých se cítí dobře?

U2: Jakkoli chtějí.

Obě dvě respondentky si tedy myslí, že děti mají možnost věnovat se ve škole aktivitám, u kterých se cítí dobře. A že tento pocit u dětí ve škole převládá, protože, když se necítí komfortně, mohou od aktivity odejít (výjimkou jsou opět pravidelné aktivity zapsané v pravidlech školy). Z toho lze vyvodit, že ve škole je prostředí, které dává dětem možnost vybírat si optimální výzvy. U2 také mluví o tom, že dospělí ve škole mají k dětem respektující přístup. Z její odpovědi tedy vyplývá, že děti zažívají ve škole v průběhu činností respekt.

Dále jsem se snažila zjistit, zda si učitelky myslí, že děti ve škole zažívají pocit správnosti, a z čeho tak usuzují. Na to respondentky reagovaly následujícím způsobem:

U1: Snažíme se o to, ale samozřejmě jsou to děti a ne vždy dodržují pravidla a pak jim to okolí dá najevo a oni se tak asi necítí, ale myslím si, že se tady snažíme dosáhnout spokojenosti na obou stranách v rámci možností.

U1: Zažívají ho, protože si mohou volit věci, které chtějí a které je zajímají a také protože si mohou samy rozhodovat, jak se nějaké problémy budou řešit a poté dojít snáze k řešení.

T: A jaké jsou tedy důvody, proč ho občas nezažívají?

U1: To jsou takové ty mezilidské vztahy, když se s někým pohádají, někdo jim třeba vezme hračku, rozbije stavbu atd.

U2: To je těžká otázka, myslím si, že to může být různé situace od situace. Podle mě někdy tu správnost zažívají a někdy mohou mít pochybnosti.

T: Proč si myslíš, že mohou mít pochybnosti?

U2: Někdy mohou mít pochybnosti z toho, jak na ně působí ten vnějšek. Tady by tu 100% jistotu získat mohly, ale tím, že jsou konfrontovány, což je normální, s vnějším světem – babičkami, kamarády z jiných škol, kteří jim to tam mohou odrážet, tak si myslím, že málokteré dítě je natolik silné, aby si to v sobě dokázalo ustát, že to je v pořádku. Spousta dospělých, když jim někdo řekne pochybnosti, tak je znejistí, a to si myslím, že děti, že pro ně je to velká výzva si to ustát vnitřně.

U1 i U2 tedy uznávají, že děti si ve škole vždy nemusejí připadat „správně“, i přestože je zde snaha, aby si tak připadaly. U1 říká, že pokud se děti věnují činnostem, které si zvolí, tak s velkou pravděpodobností pocit správnosti zažívají. Zažívají ho ve chvílích, kdy si ony samy zvolí problém, který budou řešit. Většinou si totiž vyberou problém,

který odpovídá jejich úrovni, je pro ně zajímavý, a je pro ně tedy snadnější nalézt řešení. Dle respondentky U1 děti ve škole mají možnost cítit se efektivně a způsobilé při výkonu svých činností. Avšak i respondentka U1 dodává, že ve chvílích, kdy dojde mezi dětmi či mezi dětmi a dospělými ke konfliktu, tak děti tento pocit nezažívají. U2 se k názoru, že děti s velkou pravděpodobností nezažívají pocit správnosti vždy, připojuje. Zmiňuje, že problematické je to zejména ve chvílích, kdy se děti dostanou do konfrontace s vnějším světem: s kamarády či například prarodiči. Z odpovědí lze vyčíst, že to, jak se děti během prováděných aktivit cítí, ovlivňují i aktuální situace, které děti ve svém životě řeší. Řeší-li situaci, která v nich vyvolává pochybnosti, je pro ně náročné zažít pocit správnosti i během běžných aktivit, které ve škole vykonávají. V těchto situacích je pro ně tedy náročnější zažít pocit efektivnosti a způsobilosti. Z odpovědí je však zřejmé, že obě respondentky se snaží pocity dětí vnímat a reflektovat. Obě se o pocity dětí zajímají a svým pedagogickým přístupem se snaží zajistit dostatek prostoru pro to, aby děti měly možnost pocit správnosti zažít.

Na otázku, jak učitelé ve škole děti oceňují, jsem pak dostala následující odpovědi:

U1: Já si myslím, že pro děti je největší ocenění, že to tu s nimi prožíváme. Prožíváme s nimi ty hry i to učení. Prožíváme s nimi tu radost, co se jim povedlo. Při hodinách bývá mnoho legrace a já myslím, že to je vzájemné ocenění pro všechny, že si to prostě užijeme.

U2: Učitelé? Já si myslím, že když s někým dělám matiku a je mi s ním příjemně, tak cítím vděčnost a nějak si asi vzájemně poděkujeme. Nebo já alespoň říkám, děkuji za ten čas, který jsme spolu strávili, to je pro mě vzácné. Když to tak cítím, že to plyne. Nevím, zda to dítě cítí jako ocenění, ale myslím si, že ano, protože většinou také poděkuje, že mu bylo příjemně. A při různých situacích. Pro mě je nejdůležitější ocenění v danou chvíli, nevím, zda jsou dobré oceňovací kruhy, zpětně nevím, ale musím si to v sobě urovnat, mám tam pochybnost.

U1 i U2 nemluví o žádném specifickém hodnocení a způsobu oceňování ve škole. Obě mluví zejména o tom, že oceněním pro děti je to, že mají možnost prožívat své aktivity s vybraným dospělým a že společně zažívají příjemné chvíle. U2 pak také mluví o tom, že je-li potřeba, dochází k ocenění v danou chvíli a zmiňuje též oceňovací kruhy, o které si může říci kdokoli ze školy a které jsou každému dítěti nabízeny, když má narozeniny. Zde jsou děti oceňovány za své chování i za aktivity vykonávané ve

škole. Ve škole, v případě potřeby, dochází k oceňování, efektivní zpětné vazbě a je zde absence negativního hodnocení.

Ze zjištěného vyplývá, že ve vybrané demokratické škole je prostředí, jehož součástí je zpětná vazba, komunikace i ocenění. Že žáci zde mají možnost zažívat optimální výzvy. A také je to prostředí, kde má jedinec možnost zažít pocit efektivnosti. Učitelé se domnívají, že prostředí vybrané demokratické školy podporuje možnost zažití pocitu kompetence.

Odpovědi rodičů

Respondenti z řad rodičů na otázku, jak se jejich děti ve škole cítí, odpověděli následovně:

AR: Myslím si, že vůbec nevědí, co je to čas. Přirozeně se věnují tomu, co je v danou chvíli baví, a když je to přestane bavit nebo už mají dost informací, tak s tím skončí. A tady je dobré, že mají tu možnost říci „ted' to stačilo“.

Myslím, že jim to dává hodně sebedůvěry. Tím že to tu dospělí nechávají na dětech, tak se necítí méněcenné. I doma již dokáží říci „Nechci Ti pomoci.“ a pochopily, že já se na ně nezlobím. Tím, že se tady naučily, že si mohou vybrat, že se mohou učit, ale nemusí, tak začaly být i ke mně upřímnější.

BR: Těší se do školy. Nemarodí a těší se sem, což je pro mě důležitá známka toho, že je to tu baví.

Následně oba dodali, že mají pocit, že se jejich děti mohou ve škole kdykoli věnovat aktivitám, které je baví, a mohou si tak hledat optimální výzvy. Z odpovědi AR také vyplývá, že děti jsou ve škole respektovány.

Respondentka AR pak také vypovídá, že prostředí školy je podporující. Není si však jistá tím, zda jsou děti ve škole oceňovány. Myslí si ovšem, že její děti neodcházejí ze školy „přechlávané“, nebo „nepochválené“, má pocit, že ze školy odcházejí „spokojené samy se sebou“. Konkrétně odpověděla takto:

AR: Určitě je podporují, to jsem si všimla, a to ocenění nevím... Ale zdravá pochvala, když se něco zadaří, tak to si myslím, že je to dobré... Ne tedy přehnaně, dělat něco jen, protože mě někdo pochválí. Ale i my dospělí se někdy potřebujeme ujistit, že to, co jsme udělali, není jen pro nás.“... Ale neodcházejí odsud nepochválené, nebo s pocitem, že byly moc chválené. Nemají tu potřebu. Odcházejí odtud a jsou samy se sebou spokojené. A to se mi líbí.

Z odpovědí AR tedy vyplývá, že považuje školu za místo, kde mají děti možnost zažívat pocit efektivnosti. Také je zde prostředí, jehož součástí je motivující komunikace. Oba respondenti pak vyzdvihují, že jejich děti se ze školy vracejí spokojené. Z jejich odpovědí však nelze zcela jednoznačně určit, zda děti ve škole zažívají negativní hodnocení a zda mají jejich děti pocit, že jsou schopné činnosti vykonávat správně.

6.2.3 Pozorování

Vybraní žáci, jež jsem pozorovala během jejich činnosti ve škole, se věnovali pouze aktivitám, které si zvolili. Z toho lze usuzovat, že byly pro děti optimální výzvou. Pokud se aktivita ukázala pro dítě jako příliš náročná, poprosily o pomoc či aktivitu nedokončily. Naopak byla-li zvolená činnost lehká, rychle ji udělaly a pokračovaly ve výběru další činnosti. Pozorované aktivity i motivaci dětí jsem si zaznamenávala do tabulky. Příklad tabulky lze nalézt v příloze (konkrétně v příloze č. 4). Část aktivit jsem také zaznamenávala do sdíleného školního dokumentu „Zápisy aktivit žáků“, jehož ukázkou lze též nahlédnout v příloze (konkrétně v příloze č. 3). V následující části práce popisuji vybrané situace, které v kontextu výzkumné otázky považuji za důležité a které podkládají závěry mého pozorování.

Například šestiletá dívka, jež za mnou přišla se sešitem matematiky pro 1. třídu, si vybírala cvičení, jež se jí na pohled líbila. Pokud bylo cvičení lehké, rychle ho vyplnila a pokračovala dál. Ve chvíli, kdy už vyžadovalo větší soustředěnost, pokusila se ho vyplnit, avšak pokud na to její síly nestačily, přeskočila ho a šla dělat cvičení další. Stejně tak jednali i sedmiletí hoši, kteří přišli na výuku matematiky. Zadal jsem jim příklady, které odpovídaly jejich schopnostem, a se zájmem je řešili. V případě, že chlapci měli řešit příklady buď příliš lehké, nebo naopak příliš obtížné, chtěli zadat lehčí/jiné matematické úlohy.

Většina aktivit, které si děti ve škole zvolí, je respektována. Výjimkou jsou aktivity, které porušují pravidla či jsou nebezpečné (např. devítiletým chlapcům, kteří se rozhodli prokopat tajnou chodbu (tunel) vedoucí ze školní zahrady ven do města, bylo vysvětleno, že daná aktivita není vhodná). V případě, kdy děti přijdou za dospělými a požádají je o pomoc s aktivitou, která neporušuje pravidla ani není pro nikoho nebezpečná, rádi s ní dospělí pomohou či se jí zúčastní. Často děti ve škole vyráběly džusy (vymačkávaly čerstvé pomeranče) či různé zákusky (nakrájené ovoce s jogurtem, zmrzlinou atd.) a pokud bylo potřeba, dospělí jim rádi pomáhali. Většina dětí se poté

rozhodla své výrobky ve škole prodávat (to je za dodržení určitých pravidel ve škole povoleno) i v tom je dospělí podpořili, většina z nich si dokonce nějaký výrobek koupila. Za vydělané peníze děti buď nakoupily nové suroviny a ve výrobě pokračovaly, nebo si peníze rozdělily. Během „obchodování“ si děti procvičily nejen matematiku, ale rozvíjely i komunikační či manuální kompetence/schopnosti. Došlo-li během aktivity ke konfliktu, vždy byl na blízku někdo starší (dítě nebo dospělý), kdo jim pomohl situaci vyřešit. I během těchto aktivit se dle mého názoru děti cítily podporované, respektované a jejich činnosti byly ve většině případů efektivní.

Děti ve škole dostávají zpětnou vazbu, avšak pouze v případě, že o ni stojí. Pokud o ni zájem nemají, nikdo ze školy jim ji nenutí. Na konci každého pololetí děti dostávají vysvědčení, které popisuje žákovy znalosti, dovednosti či postoje a snaží se ho motivovat k další učební činnosti. Vzorové vysvědčení je možné nahlédnout v přílohách této práce.

Z pozorování je možné usuzovat, že demokratická škola vytváří takové prostředí, které podporuje možnost zažití pocitu kompetence: děti zde většinou vykonávají činnosti, u kterých pocítují efektivitu, dospělí je podporují a v případě potřeby jim dávají zpětnou vazbu.

6.3 Sounáležitost členů školy

Sounáležitost členů školy je v odborné literatuře popsána následujícím způsobem:

- jedinci zažívají ve skupině pocit bezpečí,
- ve skupině jsou zajímaví se učitelé,
- určité chování je vyžadováno nebo oceňováno významnými osobami, s nimiž další členové skupiny cítí (nebo chtějí cítit) spojitost, sounáležitost,
- ve skupině jsou děti, jež cítí sounáležitost a bezpečí ze strany rodičů a učitelů, zajímá je tedy i to, jak se tito dospělí cítí,
- lidé v tomto prostředí podporují autonomii - to umožňuje, aby se člověk sám cítil kompetentní, autonomní a pocítoval sounáležitost se skupinou.¹⁷

¹⁷ Pink, 2017

6.3.1 ŠVP Donum Felix

O vztazích, jejich důležitosti a atmosféře ve škole se mluví zejména ve výchovných a vzdělávacích strategiích demokratické školy. Konkrétně o nich mluví tyto strategie:

- Považujeme za velmi důležitou kvalitu vztahů a sociálních procesů, proto dbáme na vytváření bezpečného klimatu a přátelské atmosféry, které považujeme za předpoklad kvalitního učení. Podporujeme sounáležitost komunity školy, vzájemný respekt, ohleduplnost, otevřenou komunikaci a pomoc. Využíváme k tomu školní shromáždění ve formě společných kruhů. Konflikty považujeme za přirozenou součást vztahů a učíme se využívat je pro jejich zlepšování a osobní růst. Pro řešení konfliktů využíváme primárně mediaci. Pro podporu ostatních využíváme přející pozornost.
- Vycházíme z postojů a postupů nenásilné komunikace a svým chováním a jednáním dáváme žákům vzor respektujícího přístupu k sobě, k ostatním i k životnímu prostředí.
- Zapojujeme žáky do plánování života školy: nabízíme možnost přijít se svými nápady, podílet se na plánování, přípravě a organizaci školních akcí a programu, účastnit se těchto akcí na základě vlastního rozhodnutí, což napomáhá mj. získání pocitu sounáležitosti se školou a získávání zkušeností s osobní angažovaností v komunitě a společnosti.
- Zapojujeme žáky do péče o prostředí školy a do praktických činností, které s prostředím školy souvisejí, což vede k získání pocitu sounáležitosti se školou, a také k zájmu o okolní prostředí v běžném životě, například třídění odpadů, plánování a realizace zařízení třídy apod.
- Poskytujeme žákům prostor pro široké sdílení, diskuze a vlastní názory, mj. v komunitním kruhu, a podporujeme spolupráci mladších a starších žáků. Tím také vytváříme zdravé a bezpečné prostředí mezi žáky, které je prevencí konfliktů, výskytu šikany a sociálně patologických jevů.
- Umožňujeme a podporujeme spolupráci žáků ve věkově smíšených skupinách a přirozené učení se dětí navzájem. S ohledem na vývojové

potřeby žáků a osobní typologická specifika nabízíme dětem různorodé formy a způsoby práce.¹⁸

Z analýzy uvedeného dokumentu vyplývá, že škola se snaží zajistit pocit bezpečí. Ve škole by měli být učitelé, kteří se o žáky zajímají, respektují je a dávají jim možnost zažít pocit sounáležitosti. Tu jim dávají i díky tomu, že umožňují a podporují spolupráci ve věkově smíšených skupinách.

Sounáležitost je ve škole podporována i kladením důrazu na hodnoty respektu k sobě samému i druhým lidem. Vzájemný respekt a úcta představují jeden ze základních předpokladů zažití pocitu sounáležitosti. V ŠVP je poslání demokratické školy definováno jako podpora osobnostního růstu i „kolektivní“ inteligence.¹⁹

Dle školního vzdělávacího programu se demokratická škola snaží zajistit prostředí, které podporuje možnost zažít pocit sounáležitosti.

6.3.2 Data z rozhovorů

Mé třetí výzkumné otázce se v rozhovorech věnovaly zejména otázky, jež zjišťovaly, jak žáci komunikují s dospělými (učiteli i rodiči) a zda jsou žáci s četností vzájemné interakce spokojeni.

Odpovědi žáků

Z výpovědí žáků vyplývá, že jsou spokojeni jak se stylem, tak četností komunikace s učiteli. Respondentka A2 například odpověděla:

T: Jak často se dostáváš do kontaktu s nějakými dospěláky?

A2: Tak třeba desetkrát za den a možná i víckrát.

T: A přijde ti, že když někoho potřebuješ, tak jsi schopná ho dohledat?

A2: Ano.

T: A jaký styl komunikace tady převažuje? Máš někdy strach během toho, co se bavíte, nebo jak se cítíš?

A2: V pohodě, jako kdybych se bavila s kamarádkou nebo tak.

Odpověď respondenta B2 byla velmi podobná:

T: Teď se tě zeptám na učitele, jak spolu komunikujete? Hrají si s tebou nebo ti s něčím pomáhají?

¹⁸ Základní škola Donum Felix, 2015b, s. 11

¹⁹ Základní škola Donum Felix, 2015b

B2: Spíš mi většinou s něčím pomáhají. Ale jak už sem chodím tři roky, tak vím, jak to tu chodí a docela se o sebe umím postarat sám, protože znám většinu pravidel.

T: A přijde ti tedy, že když nějakého dospělého potřebuješ, tak tam zrovna teď je? Nebo dokážeš si ho dohledat?

B2: Ano, dokážu si ho dohledat. Jakože mi dá více pozornosti než jiným dospělým.

Ze zjištěného lze tedy vyvodit, že ve škole jsou učitelé, kteří se o žáky zajímají, a žáci před nimi necítí ostych. Také je zřejmé, že když děti potřebují, mají možnost být v kontaktu s vybraným dospělým ze školy.

Dále jsem pozornost zaměřila na způsob, jakým rodiče podporují děti a jak oceňují jejich činnost ve škole.

T: Jakým způsobem tě rodiče podporují/nepodporují?

A2: Ano, podporují mě, sestru i brášku. Třeba, když jsme kupovali kostým, tak jsme to udělali tak, že jsme ho darovali škole a ne Elišce, aby ho Eliška mohla použít a nemusela ho platit.

T: Takže rodiče podporují i školu. A ty se tedy cítíš podporovaná?

A2: Ano.

T: A jakým způsobem tě třeba rodiče oceňují za to, co ve škole děláš?

A2: Neoceňují mě, protože to nepotřebuji slyšet.

T: Takže ty máš pocit, že to nepotřebuješ slyšet, a tak tě neoceňují?

A2: (přikývnutí)

T: A co tvoji rodiče? Podporují to, co ve škole děláš?

B2: Ano.

T: A jak?

B2: Třeba mi říkají, že chodím na matiku rozumně.

T: Takže jsi spokojený s tím, jak komunikuješ o škole s rodiči?

B2: Ano, a ještě jsem zapomněl říct, že mě tu hodně baví vyřezávat ze dřeva, když sem přijde můj táta.

Z odpovědí respondentů je zřejmé, že cítí, že jsou rodiči podporováni. Též způsob a četnost oceňování jsou pro ně dostatečné. V odpovědi B2 lze navíc vyčíst, že rád tráví čas se svým otcem. O svém otci se pak během rozhovoru zmiňuje ještě několikrát, například když jsem se ho ptala, proč navštěvuje nabídku matematiky,

odpověděl: „Protože bych chtěl jako táta pracovat a přesně vyměřovat a na to je matika dobrá.“ Řekla bych tedy, že jeho otec je pro něj vzorem a že z jeho strany cítí bezpečí a sounáležitost.

Dále respondenti odpovídali na otázku, co se ve škole naučili a proč se to učili. Respondentka A2 na ni odpověděla:

„U sítě třeba to, že jsem byla v údivu, co ty holčičky dělají a chtěla jsem to také umět. A z češtiny, že jsem chtěla vyzkoušet, jaký je tu styl učení, že každý učitel má trochu jiný způsob. A s Lenkou mě to baví.“

Z její odpovědi lze tedy vyčíst, že respondentku k naučení nových dovedností motivovala touha patřit do skupiny, která dané dovednosti již ovládala. Také se zde můžeme dozvědět, že první pohnutkou pro návštěvu hodiny českého jazyka byl zájem o styl výuky vyučující, čili dalo by se říci zájem o osobnost učitele. A2 pak hodiny českého jazyka navštěvovala, jelikož se na nich s danou vyučující cítila dobře a její styl jí vyhovoval. Můžeme říci, že respondentka v její přítomnosti zažívá pocit bezpečí.

Jak je již patrné z předešlých výzkumných otázek, v rozhovorech s mladšími žáky jsem musela nějaké otázky poupravit a přeformulovat, jelikož děti nevěděly, co odpovědět. To mělo vliv i na způsob jakým následně odpovídaly (některé odpovědi pak byly méně obsáhlé). Avšak i z nich vyplývá, že žáci se cítí podporováni a mají možnost se věnovat stejným aktivitám jako jejich kamarádi. Odpovědi mladších dětí byly následující:

T: A jakým způsobem si tady vybíráš to, co děláš ve škole?

A1: Já chci vždycky dělat to samé, co Linda.

T: A líbilo se ti třeba jak Hanka nebo já, jak jsme se s tebou bavili?

A1: Jo

T: A celkově jsi s tím spokojená, jak tady komunikuješ s námi?

A1: Jo.

T: A co tvoje mamča, ptá se tě na školu?

A1: Jo.

T: A povídáš si s ní ráda o škole?

A1: Jo.

T: A přijde ti, že maminka je ráda za to, co ve škole děláš?

A1: s úsměvem přikývne

T: A jak se ti komunikuje s dospělými ve škole?

B1: Vycházím s nimi v pohodě.

T: A podporují Tě rodiče?

B1: Ano.

T: A dokážeš říci, jak?

B1: Ne.

T: Dokážeš vyjmenovat pár věcí, co už ses ve škole naučil?

B1: Třeba hodně jsme se učili s Tomem. Třeba i nějaká salta na trampolíně.

T: Takže se tu učíš i od kamarádů?

B1: Třeba na trampolíně nás Ondra držel a my jsme se učili salto dozadu.

T: A začal jsi něco dělat jen kvůli tomu, že to dělal tvůj kamarád?

B1: Někdy se to stává, že třeba chodím za Pavlem.

Respondentka A1 tedy potvrzuje, že při komunikaci s dospělými ve škole se cítí dobře a také, že ráda dělá to, co její kamarádka. Též se cítí podporovaná svou maminkou. B1 navíc popisuje, že s učením ve škole dětem pomáhají i jejich starší kamarádi.

Z odpovědí žáků vyplývá, že škola je místo, které se snaží dětem zajistit pocit bezpečí, jsou zde učitelé, kteří se snaží o totéž a mají o děti zájem. Děti také cítí sounáležitost a bezpečí ze strany rodičů. A jak již bylo zmiňováno dříve v této práci, škola je místem, jež podporuje autonomii žáků. Dle odpovědí žáků je tedy škola místem, které podporuje možnost zažít pocit sounáležitosti.

Odpovědi učitelů

I učitelů jsem se v rozhovoru ptala na způsob komunikace s žáky a také na to, jakým způsobem své žáky oceňují. Jejich odpovědi byly následující:

T: A jakým způsobem tady děti komunikují s učiteli?

U1: S učiteli velmi přátelsky.

T: A stává se, že si s učiteli například i hrají?

U1: Ano, velmi často.

T: Dobře, díky.

T: A jakým způsobem tady komunikují děti s učiteli?

U2: Tady si děti, hlavně ty, co jsou tu od první třídy, si brzy uvědomí, že mohou komunikovat z pocitu bezpečí, že nemusí mít pocit, že dospělý má moc a já se tomu musím přizpůsobit. Děti z klasických škol, už v sobě mají tento program, že

dospělý se mnou může dělat, co chce, dospělý má moc a myslím, že jim to chvíli trvá, než mohou získat pocit bezpečí a jsou ochotné se otevřít a věci říkat na rovinu a otevřeně, ale to se učíme i my dospělí. I my, respektive občas já, mám občas potřebu použít tu moc dospělého. Ale naštěstí si to nějak uvědomuju. Takže já doufám, že víc dětí tady pociťují bezpečí a že mohou být otevření. Ale je to proces a ty procesy, zejména když nevíme, jak je to v rodinách, v mnoha rodinách jsou děti zvyklé skrývat procesy.

T: A když dítě potřebuje nějakého konkrétního dospělého, myslíš si, že má možnost si ho dohledat? Mají děti tuto potřebu naplněnou?

U2: Hele nevím, zda je vždy naplněna, ale tu možnost má a je to na domluvě.

Obě dotazované dospělé tedy potvrzují, že komunikace mezi žáky a učiteli je vedena přátelsky a že mezi žáky a učiteli probíhá i neformální komunikace. Druhá respondentka přímo říká, že děti mohou komunikovat s dospělými z pocitu bezpečí. Upřesňuje pak, že děti mají možnost zažívat tento pocit, protože ve škole se dospělí snaží nezneužívat svou „moc“. Též potvrzuje, že učitelé se snaží žákům vyjít vstříc a být jim k dispozici vždy, když potřebují.

Další otázky rozhovoru směřovaly k podpoře a vzájemné důvěře mezi žáky, rodiči a učiteli. Odpovědi byly následující:

T: A co rodiče? Jak si myslíš, že rodiče podporují dění ve škole?

U1: To je velmi individuální, někdo si jinou školu nedovede představit, někdo hodně pochybuje, je to pak hodně vidět na dětech, jak to kdo má doma.

T: Má to nějaký vliv na děti a jejich činnost ve škole?

U1: Velký, ty co mají větší podporu a jejichž rodiče jsou s tím více v pohodě, na hodiny chodí raději a mají větší vnitřní chuť.

T: A jak to vypadá, když děti doma takovou podporu nemají?

U1: Když rodiče hodně pochybují, tak to, co děti dělají, není vždy jen jejich vůle, ale často se do toho míchá to, že se chtějí zavděčit rodičům tím nejlepším způsobem. A někdy to není úplně špatné, ale já si myslím, že k tomu sebevzdělávání nakonec dojdou všichni, že nakonec všichni chtějí ty informace.

T: Jakým způsobem rodiče podporují své děti?

U2: Už to, že je dají do této školy, je obrovská podpora. A za to je oceňuju, to je pro ně velká výzva. Jsou tady rodiče, kteří to mají jasné a je jich pár a důvěřují jim třeba na 90%, nevím, jak se k nim chovají doma, co probírají. Většina

rodičů tam mívá pochybnost. Ta může být podpořena ze strany babičky, dědečků. Už to, že je sem dají, ukazuje, že už mají nějaké povědomí o tom, co by chtěli. Ale je otázka zda to zvládnou. A to je nějaký vnitřní proces, kterým si procházíme všichni, co tady jsme. Tak doufám, že budou spokojeni, že si to nebudou vyčítat. Některým, co odešli s dětmi, se to možná stalo, ale někdo to zvládne.

T: Jak na děti působí způsob, jakým rodiče komunikují a spolupracují se školou i s dětmi?

U2: Děti, co mají důvěru, mají vnitřní klid, že nebudou trestané za něco, že třeba nesplní očekávání rodičů. Myslím si, že mají vnitřní klid a proto se naladí na sebe. Děti, co jsou více pod tlakem, co vidí, že mají možnost se ve škole naladit na sebe, ale doma je do něčeho tlačí, tak je to pro ně těžší. A nedokážu říci, co se v nich odehrává, nedokážu říci, zda je to pro jejich budoucnost pozitivum nebo negativum.

V tomto případě obě respondentky shodně vypovídají, že jako podporu ze strany rodičů vnímají okolnost, že svým dětem umožní navštěvovat demokratickou školu. Obě zmiňují, že míra podpory rodičů se liší. Ve škole jsou i děti, jejichž rodiče mají určité pochybnosti, což se může negativně projevit na chování dětí. U2 uvedla, že děti, jež se cítí být pod tlakem rodičů, mají větší potíže s naladěním se na sebe – mají potíž jasně určit, co chtějí v danou chvíli dělat a naplno se tomu věnovat. U1 zmiňuje, že děti disponující větší rodičovskou podporou, navštěvují výuku raději a ve škole působí klidněji. Z rozhovorů tedy vyplývá, že některé děti pocítují sounáležitost svých rodičů více, jiné méně. Míra závisí na množství pochybností rodičů a odráží se na činnosti dětí ve škole.

I v dalších odpovědích dospělí mluví o tom, že děti ve škole mají možnost zažít pocit sounáležitosti. U2 například na otázku, jakým způsobem si žáci vybírají, čemu se budou ve škole věnovat, odpovídá následovně:

U2: No, nedovedu to říct jistě, ale myslím si, doufám, že většina si vybírá to, co je přitahuje, to, co je baví. A samozřejmě je to i o kamarádství. Že třeba když kamaráda něco baví a něco dělá, tak se ten druhý přidá. No a tím, že spolu něco sdílejí, tak to i toho druhého může vtáhnout a bavit. Pak si často vybírají aktivity dle toho, že mají doma nějaký tlak, že mají něco dělat, i to tady je. A to je důležité respektovat.

Děti tedy k výběru aktivity ve škole může motivovat i to, že chtějí trávit čas se svým kamarádem či to, že chtějí splnit přání svých rodičů. Z této i z předešlých

odpovědi obou respondentek pak vyvozují, že děti ve škole mají dostatek prostoru k naplnění této potřeby.

Z odpovědi učitelů vyplývá, že ve škole je prostředí, jež dětem dává možnost zažít pocit bezpečí, a to zejména protože jsou zde zajímaví se a respektující učitelé a že lidé v tomto prostředí podporují autonomii, tudíž žáci mají možnost pocítovat sounáležitost se svými vrstevníky i učiteli. Škola je tedy prostředím, které podporuje pocit sounáležitosti.

Odpovědi rodičů

Rodiče se též nejprve pokoušeli popsat způsob komunikace ve škole:

T: S tím vlastně souvisí moje další otázka, jak ti přijde, že tady komunikují děti s učiteli? Jak to tady probíhá, jaké tady mají vztahy?

AR: Krásné. Kryštof si rád povídá s Pepou, s tím velkým chlapcem. K Alence tíhnou i vrstevníci i ty děti menší, ona je takový ten typ, že s nimi umí jemněji zacházet. Kryštof se zase přizpůsobí kamarádům... Jednou jsme přišli do školy a oni mu říkají „Jé Kryštof“ a jemu nebylo dobře a oni ho přemluvili, ať zůstane ve škole. Pak další den už to bohužel nešlo, ale i tak se mi to líbilo.

T: A jak vidíš vztahy ve škole? Jaké jsou tady vztahy mezi dospělými a dětmi, případně mezi dětmi?

BR: Vidím to tu jako živý organismus. Neustále se to tu nějak vyvíjí. Vztahy mi tu přijdou upřímné. Je to trénink komunikace. Mezi dospělými a dětmi to jde cítit. Myslím si, že se tu děti cítí dobře.

Následně též odpovídali na otázku, jakým způsobem podporují své děti:

T: A ty doma je nějak oceňuješ a podporuješ za to, co dělají ve škole?

AR: Ne, když mají potřebu se pochlubit, že se něco povedlo, tak řeknu: „Ano, vidíš to a líbilo se ti to?“. Nebo řeknu: „Je to je hezké, a pokud se ti to líbí, tak to je dobře, to jsem za tebe ráda, že se ti to povedlo.“. Ale že bych je chválila nějak konkrétně, když si řeknou ... Oni si fakt říkají, způsobem, že mi vyprávějí, že se jim něco povedlo. Ale jinak ne.

T: A to jak fungují ve škole, to nějak podporuješ? Myslíš si, že vnímají Tvou podporu?

AR: No, rozhodně vnímají podporu, že jim fandím, že chodí do takové školy, hodně často o tom mluvím.

T: Jak ty jako rodič podporuješ děti v tom, aby chodily sem do školy?

BR: Víím, že je to baví sem chodit, ale jinak jim podporu nedávám žádnou. Oni to cítí. Myslím, že je to vzájemné. Oni jsou tu rádi a cítí, že my jsme rádi, že jsou tady. Myslím, že jim určitě nepřijde, že by byli nucení chodit do svobodné školy.

Z jejich odpovědí tedy vyplývá, že prostředí školy považují za bezpečné a jsou spokojeni se způsobem komunikace mezi dospělými a dětmi. Respondent B2 pak ve své výpovědi naznačuje, že komunikace je nedílnou součástí školy a že dospělí i děti se způsob, kterým komunikují, snaží reflektovat a vylepšovat. Oba také mluví o tom, že jsou rádi, že jejich děti chodí do této školy, navíc si myslí, že to jejich děti vědí a cítí se podporovány. Respondentka AR pak navíc hovoří o tom, že pro jejího syna jsou velmi důležití kamarádi, a to zejména Ti, co jsou starší než on. Svou odpovědí pak potvrzuje i to, že děti mají dostatek prostoru na to trávit čas s tím, s kým potřebují. O tom pak mluví i v další části rozhovoru:

T: Chodí Tvé děti na nějakou z pravidelných nabídek?

AR: Jak kdy, Janička říkala na matiku, ale já víím, že za mnou byla i s tím, že byla na češtině a jednou dvakrát byla na angličtině ... Říká tedy, že kvůli Ele, ale přitom se jí to líbí a do teď se mě ptá, jak se co řekne anglicky a pamatuje si ty slovíčka, která se probírala.

Touto odpovědí tedy potvrzuje, že jedno z jejich dětí navštěvovalo určité nabídky jen kvůli tomu, že tam šla jeho kamarádka. Mluví však také o tom, že si samo zapamatovalo informace, které se zde dozvědělo a předmět ho pak začal zajímat. Je tedy zřejmé, že pocit sounáležitosti hrál roli v procesu učení tohoto dítěte.

Z výše popsaného tedy vyplývá, že i rodiče si myslí, že děti mají ve škole možnost zažít pocit sounáležitosti. Škola je pro ně bezpečným prostředím, kde dochází ke komunikaci mezi žáky a dospělými i mezi žáky různého věku. Oni sami se svými dětmi též komunikují a podporují je. Ve škole je tedy podle jejich názoru prostředí, které podporuje sounáležitost členů školy.

6.3.3 Pozorování

Demokratická škola Donum Felix je škola, k jejíž pilířům patří věková heterogenita žáků. Jelikož není omezována vzájemná přirozená komunikace mezi dětmi, přirozeně zde dochází k navazování přátelství napříč všemi věkovými kategoriemi. Dalo by se říci, že i učitelé jsou zde s dětmi přáteli. Tykají si s nimi a mluví s nimi o běžných

zážitcích, o tom jakou mají náladu a především se zajímají o to, jak se děti cítí a jak by jim daný den mohli pomoci. To jsem měla možnost pozorovat každý den, který jsem ve škole strávila. Pozorované aktivity i motivaci dětí jsem si zaznamenávala do tabulky. Příklad tabulky lze nalézt v příloze (konkrétně v příloze č. 4). Část aktivit jsem také zaznamenávala do sdíleného školního dokumentu „Zápisy aktivit žáků“, jehož ukázkou lze též nahlédnout v příloze (konkrétně v příloze č. 3). V následující části práce popisuji vybrané situace, které v kontextu výzkumné otázky považuji za důležité, a které podkládají závěry mého pozorování.

Například když přišly osmileté dívky s prosbou, jestli by jim jedna z vyučujících mohla pomoci natočit video, vyučující tak učinila. Jiná, šestiletá dívka, plakala a byla velmi smutná z odjezdu svého otce na dlouhodobý pracovní pobyt do zahraničí, proto se vyučující snažila pomoci tím, že jí vyprávěla o svých, podobných zkušenostech s odloučením od blízkých lidí. Snažila se tedy vyjádřit své porozumění situaci a ukázat dívce způsoby, jak si užít den i přes smutek, který v danou chvíli zažívala.

Děti jsou v demokratické škole vedeny k otevřené komunikaci a je zde kladen důraz na vzájemné sdílení pocitů – radosti, obav, trápení, apod. Přijde-li žák se svým problémem za dospělým, najde u něj ochotu i snahu pomoci mu najít vhodné řešení.

Žáci Donum Felix nejsou za prohřešky proti pravidlům trestáni. Stane-li se ve škole něco, co jakýmkoli způsobem porušuje pravidla a není jasné, kdo věc způsobil, svolá se krizový kruh. Na něm se řeší, kdo danou věc udělal. Je zde kladen velký důraz na to, že chybu může udělat každý, ale že členové školy věří tomu, že se daná osoba přizná a ponese za svůj čin zodpovědnost (včetně přijetí následků). Pokud se osoba přizná, je nejprve oceněna potleskem a teprve poté se řeší, jak by mohla chybu odčinit. Vždy je snaha o to, aby odčinění bylo přirozeným důsledkem činu. I to jsem měla možnost pozorovat. Jednou například mladší chlapci (7 – 9 let) v zápalu her rozbili výtvar jedné šestileté dívky. Na krizovém kruhu se přiznali, byli oceněni potleskem, kruh se rozpustil a oni šli za dívkou a snažili se s ní domluvit, jak by jí mohli pomoci, když výrobek rozbili. Situace se vyřešila a během pozorované doby se neopakovala. Myslím si tedy, že děti zažívají ve škole pocit bezpečí: díky zajímavým se dospělým i díky otevřené komunikaci, která je zde nastavována jako standard.

To, že jsou zde děti, jež cítí sounáležitost s kamarády, učiteli i rodiči, jsem měla možnost pozorovat během různých situací. Například když sedmiletá dívka chtěla jít na matematiku a byla se svou šestiletou kamarádkou, které se nechtělo. Mezi děvčaty proběhla debata, která byla ukončena kompromisem: nejprve na chvíli půjdou na

matematiku a poté budou hrát hru, kterou si přála mladší z dívek. Během výuky se pak přibližně 20 minut zapojovaly obě dvě a poté odešly hrát hru. Další zajímavou zkušenost mám se sedmiletou dívkou, která nechtěla navštěvovat výuku čtení a psaní, avšak její maminka si to přála. Dívka dlouho odmítala, avšak když jsem jí dala různé návrhy, jak spolu můžeme číst a psát (pomocí hraní různých her), nakonec přišla a jednu z možností si vybrala. Bylo tedy vidět, že jí na přání maminky záleží. To, že děti cítí pocit sounáležitosti s dospělými, je pak možné pozorovat zejména ve chvílích, kdy je ve škole potřeba udělat něco, co pro většinu dětí není „lákavé“ – např. úklid. Většina dětí s úklidem pomůže, nejen proto, že je to jedno z pravidel. Některé děti pomáhají dospělým s úklidem nad rámec pravidel, čistě proto, že jim to pomůže. Já sama jsem měla podobnou zkušenost s šestiletými žačkami, které mi pomohly uklidit i nepořádek po ostatních dětech. Tyto příklady dle mého názoru potvrzují i to, že autonomie dětí, jež je ve škole podporována, dává prostor pro projevení přirozené motivace, jež vyplývá z pocitu sounáležitosti se skupinou.

Z mého pozorování vyplývá, že škola je prostředím, kde je podporován pocit sounáležitosti: děti zde zažívají pocit bezpečí, cítí sounáležitost ze strany rodičů, dospělých ve škole i spolužáků a zajímá je, jak se cítí a je zde preferována autonomie před nadměrným vnějším tlakem, díky čemuž mají děti možnost zažít pocit sounáležitosti.

7 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

V této kapitole shrnuji a porovnávám výše popsaná data a pokouším se zodpovědět výzkumné otázky i vyřešit výzkumný problém, který jsem si stanovila.

Je na vybrané základní demokratické škole prostředí, které podporuje pocit autonomie?

Ve školním vzdělávacím programu se mluví o podpoře autonomie dětí ve škole jako o jedné ze základních hodnot (viz deskripce zjištěných dat). Toto tvrzení poté potvrzují data získaná z rozhovorů. Rodiče, děti i učitelé se shodují na tom, že ve škole je možné prožívat své chování jako vlastní rozhodnutí a že jsou zde učitelé, kteří podporují autonomii. Z mého pozorování pak vyplývá, že škola poskytuje prostředí, které podporuje pocit autonomie, avšak také, že snaha školy v této oblasti může být narušena některými rodiči, kteří autonomii nepodporují. Z výzkumného šetření tedy vyplývá, že na vybrané základní demokratické škole je prostředí, které podporuje pocit autonomie.

Je na vybrané základní demokratické škole prostředí, které podporuje pocit vlastní kompetence k učení?

Data ze školního vzdělávacího programu popisují školu jako místo, kde je možné věnovat se zejména činnostem, v jejichž průběhu děti cítí efektivnost a respekt. Také je zde možné, díky tamnímu přístupu k učení, nalézt optimální výzvy. Ve školním vzdělávacím programu se navíc můžeme dočíst, že ve škole je absence negativního hodnocení a je zde podporován pozitivní přístup k životu. Děti pak potvrzují, že ve škole dochází ke komunikaci mezi učiteli a žáky. Četnost i způsob oceňování ve škole je pro ně vyhovující. Rodiče mají v tomto ohledu stejný názor jako děti. Pouze učitelé vyjadřují jisté obavy: mluví o situacích, které ovlivňují aktuální prožívání dětí (konflikty s kamarády, konfrontace se světem mimo školu) a které mohou bránit zažití pocitu efektivnosti. Deskripce vypořezovaného se shoduje s daty z rozhovorů. Z výzkumného šetření tedy vyplývá, že na vybrané základní demokratické škole je prostředí, které podporuje pocit vlastní kompetence k učení.

Je na vybrané základní demokratické škole prostředí, které podporuje sounáležitost členů školy?

Školní vzdělávací program školy klade důraz na fungující mezilidské vztahy a efektivní komunikaci mezi žáky a učiteli i mezi žáky. Zdůrazněna je tu zejména snaha vytvořit ve škole respektující prostředí, v kterém je velmi důležité sdílet vlastní zkušenosti i zážitky. A to napříč všemi věkovými kategoriemi, které se ve škole vyskytují. Data z rozhovorů pak potvrzují, že k naplnění těchto idejí ve škole dochází. Děti si ve škole připadají respektované, s dospělými komunikují přátelsky, beze strachu a mají pocit, že vždy je zde někdo, kdo je vyslyší. I učitelé potvrzují, že se snaží s dětmi komunikovat nenásilnou formou a být tu pro ně způsobem, jakým potřebují. Mluví například i o tom, že se pokouší dětem vyhovět i v případě, že se nějaké nabídky zúčastní, protože je to přání jejich rodičů. Vybraní rodiče též mluví o tom, že jejich děti se ve škole cítí bezpečně, a komunikace mezi dospělými a dětmi jim přijde respektující. Oni sami jsou spokojeni s tím, že jejich děti tuto školu navštěvují, a myslí si, že to jejich děti cítí. Deskriptor vypořádaných dat pak informace získané z rozhovorů potvrzuje. Z výzkumného šetření tedy vyplývá, že na vybrané základní demokratické škole je prostředí, které podporuje sounáležitost členů školy.

Zodpovězení výzkumného problému

Na závěr se pokusím zodpovědět výzkumný problém, který byl stanoven takto:

Motivuje žáky vybrané demokratické školy pocit autonomie, kompetentnosti a sounáležitosti k procesu učení?

Z dat, jež byla získána pomocí výzkumného šetření, je zřejmé, že škola je místem, kde mají děti možnost zažít pocit autonomie, kompetentnosti i sounáležitosti. Vybraní respondenti z řad žáků zde tyto pocity zažívají, což potvrzují i jejich rodiče. Z odpovědí učitelů a z mého pozorování pak lze vyvodit, že tyto pocity mohou být pro děti motivací k učení. V práci je popsáno několik případů, kdy se děti věnovaly různým činnostem zejména, protože je to v danou chvíli zaujalo a bylo to jejich vlastní rozhodnutí. Také zde můžeme najít pasáže, kde se hovoří o pocitech žáků v průběhu činností, které ve škole vykonávají. Ty jsou většinou kladné. Je zde však také zmiňováno, že občas žáci váhají, zda vykonávají danou činnost správně. Příčinou jejich váhání je nedostatečná znalost daného oboru činnosti či vliv „světa mimo školu“. Pociť sounáležitosti je pak ve škole plně podporován a vybrané děti ho silně pociťují. V práci

je možné nalézt několik pasáží, kde je zmiňováno, že se žáci určité činnosti věnovali zejména díky svému kamarádovi či protože si to přál jejich rodič.

Z výzkumného šetření také vyplývá, že ve škole nedochází k vnější motivaci dětí – pomocí odměn ani strachu, a to zejména, protože základní filosofií školy je důvěra v děti, jejich vnitřní motivaci k učení a přirozenost různorodosti procesu učení. Z výše popsaného je pak patrné, že ve škole je možné pozorovat děti, které se učí různým dovednostem, schopnostem i vědomostem. Je však nutné podotknout, že různé děti se v tomto prostředí učí různými způsoby, odlišnou rychlostí a že i množství vědomostí v jednotlivých oborech je u nich individuální.

Ze zjištěného tedy usuzuji, že žáky vybrané demokratické školy motivuje k učení pocit autonomie, kompetentnosti a sounáležitosti.

8 Závěrečná diskuze

Demokratické školy jsou v České republice zakládány teprve v posledních letech a společností jsou chápány jako alternativa k existujícímu běžnému systému vzdělávání. Principy těchto škol jsou velmi odlišné od současného způsobu vzdělávání a vyvolávají mnoho otázek.

Cílem mé diplomové práce bylo zodpovědět jednu z nich. Zjistit, které faktory motivují žáky vybraných demokratických škol k učení. Po prostudování odborné literatury jsem se začala domnívat, že by jejich motivací mohl být pocit autonomie, kompetentnosti či sounáležitosti. Ve vybrané demokratické škole jsem poté tuto hypotézu ověřovala. Výzkumné šetření můj předpoklad potvrdilo. Zjistila jsem však také, že aby žáci tyto pocity zažívali, musí jim jejich okolí plně důvěřovat. Stěžejní jsou pak pro děti zejména pocity a názory rodičů. Nesoulad rodičů s filosofií školy tedy může být pro děti rizikový a jejich vlastní motivace jím může být poznamenána.

Za přínos této práce považuji zejména zjištění, že v České republice již pátým rokem existuje škola, kde je základní hodnotou svoboda a vlastní svobodná volba a v níž dochází ke vzdělávání. Je zde tedy možné pozorovat, že za určitých podmínek mají děti přirozenou motivaci k učení a zároveň velké množství prostoru pro rozvoj takzvaných „soft skills“, které jsou v dnešní době žádány a oceňovány. Dále je patrné, že kladou-li na děti určité požadavky rodiče, či jiné osoby, ke kterým mají kladný vztah, snaží se děti těmto požadavkům vyhovět, a není tedy potřeba je motivovat dalšími způsoby vnější motivace. Tato zjištění mi přijdou stěžejní zejména v kontextu pokusů o změnu českého školství v posledních letech. Vybraná demokratická škola totiž ukazuje, že děti nemusejí ztrácet radost z učení, a mají tedy předpoklady zůstat motivovány k učení po celý život.

Během výzkumného šetření jsem se i já mnohému učila. Zejména v průběhu polostrukturovaných rozhovorů, jsem zjišťovala, že některé z mých otázek byly formulovány nevhodným způsobem a bylo tedy obtížné zjistit informace, které jsem potřebovala. Občas jsem také váhala, zda se na určitá fakta doptávat či zachovat jasnou strukturu rozhovoru. Pokud bych se tedy v budoucnu chystala provádět obdobné výzkumné šetření, pokusila bych se uskutečnit pouze jeden rozhovor, ten si poté analyzovat a případně upravit otázky. V několika místech této práce vnímám i svou osobní zainteresovanost do tématu, od které by bylo vhodné zcela upustit. V průběhu tvorby mé diplomové práce bylo také napsáno mnoho nových článků o demokratickém

vzdělávání a bylo založeno několik nových českých škol tohoto typu (například škola Gaudi či Podkrušnohorská svobodná škola). Tyto školy bohužel v době mého výzkumného šetření teprve vznikaly a nebylo možné je do diplomové práce zahrnout, avšak již nyní je považuji za důležitý zdroj pro všechny nadcházející výzkumy tohoto typu vzdělávání.

Uznávám také, že můj výzkum zodpovídá pouze jednu z mnoha otázek, které se k tématu demokratických škol vážou. K úplnému pochopení principů a přínosů vzdělávání v těchto školách je potřeba čerpat z odborné literatury států, kde již demokratické školy fungují delší dobu (např. USA či Velká Británie). Školy vznikající na území České republiky budou důležitým zdrojem informací pro odborníky zabývající se danou problematikou v následujících letech. Bude zajímavé pozorovat jejich vývoj i vývoj jejich absolventů. Za atraktivní téma výzkumu považuji například „naplněnost života absolventů demokratické školy“ či „uplatnění absolventů demokratických škol na trhu práce“. Přesto si myslím, že tento typ škol by měl mít v České republice své místo, jelikož jejich cíle a poslání mohou mít veliký přínos pro budování fungující demokratické společnosti.

Seznam literatury

1. *Asociace svobodných demokratických škol* [online]. [vid. 29. 1. 2020].
Dostupné z: <https://www.asociacesds.cz>
2. BENNIS, Dana, 2008. What is Democratic Education? In: *IDEA: The Institute for Democratic Education in America* [online]. [vid. 25. 9. 2019]. Dostupné z: <http://democraticeducation.org/index.php/features/what-is-democratic-education>
3. CAINE, Renate Nummela. 2009. *12 brain/mind learning principles in action: developing executive functions of the human brain*. 2. aktualizované vydání. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press. ISBN 978-141-2961-073.
4. DECI, Edward, a RYAN, Richard, 2000. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* [online], roč. 55, č. 1, s. 68-78 [vid. 21. 6. 2019-06]. DOI: 10.1037110003-066X.55.1.68. Dostupné z: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
5. EUROPEAN DEMOCRATIC EDUCATION COMMUNITY, 2018. What is Democratic Education? In: *European Democratic Education Community* [online]. [vid. 25. 9. 2019]. Dostupné z: <https://eudec.org/eudecwp/what-is-democratic-education/>
6. GRAY, Peter, FELDMAN, Jay, 2004. Playing in the Zone of Proximal Development: Qualities of self-directed age mixing between adolescents and young children at a democratic school. *American Journal of Education* [online], roč. 2, č. 2, s. 108-145 [vid. 7. 8. 2019]. ISSN 0195-6744: Dostupné z: <https://www.psychologytoday.com/sites/default/files/attachments/1195/playing-in-the-zpd.pdf>
7. GRAY, Peter, 2016. *Svoboda učení: jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělávání*. 2. rozšířené vydání. Praha: PeopleComm. ISBN 978-80-87917-17-6.
8. GREENBERG, Daniel, SADOFSKY, Mimsy, 2004, Practice Sudbury Valley School, In: *Sudbury Valley School* [online]. 2019 [vid. 29. 12. 2019]. Dostupné z: <https://sudburyvalley.org/practice>
9. SADOFSKY, Mimsy, 2003, The Results of Freedom In: *Sudbury Valley School* [online]. In: *Sudbury Valley School* [online]. 2019 [vid. 29. 12. 2019]. Dostupné z: <https://sudburyvalley.org/article/results-freedom>

10. GREENBERG, Daniel, SADOFSKY, Mimsy, WHITE, Alan, 2004. Theory Sudbury Valley School. In: *Sudbury Valley School* [online]. 2019 [vid. 29. 12. 2019]. Dostupné z: <https://sudburyvalley.org/theory>
11. HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-736-7040-2.
12. HRABAL, Vladimír, MAN, František a PAVELKOVÁ, Isabella, 1989. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. upravené vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství knižnice psychologické literatury. ISBN 80-042-3487-9.
13. HOLT, John Caldwell, 1994. *Proč děti neprospívají*. 1. vydání. Praha: Strom. ISBN 80-901-6624-5.
14. HOLT, John Caldwell a FARENGA, Patrick, 2018. *Učte se sami: dovolte dětem, aby se učily samy = Teach your own*. 1. vydání. Praha: Marie Noe, One Woman Press. ISBN 978-80-86356-59-4.
15. *Ježek bez klece* [online]. 2018 [vid. 29. 1. 2020]. Dostupné z: <http://jezekbezklece.cz>
16. KNOWLES, Malcolm, 1980. *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. 2. aktualizované vydání. Chicago: Follett Pub. Co. ISBN 06-958-1472-9.
17. KOPŘIVA, Pavel, 2008. *Respektovat a být respektován*. 3. vydání. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.
18. KOVÁČOVÁ, Kateřina, 2016. *Svobodné vzdělávání a demokracie ve výchově jako novodobá alternativní vzdělávací cesta*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita.
19. MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil, 2004. *Cesty pedagogického výzkumu*. 1. vydání. Brno: Paido. ISBN 80-731-5078-6.
20. MEŠKOVÁ, Marta, 2012. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0198-4.
21. MILLWOOD, Richard, 2013. Learning Theory. In: *Richard Millwood: A new learning landscape* [online]. 10. 5. 2013 [vid. 21. 6. 2019]. Dostupné z: <https://blog.richardmillwood.net/2013/05/10/learning-theory>
22. MONTESSORI, Maria, 1998. *Tajuplné dětství*. 1. vydání. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů. ISBN 80-861-8900-7.

23. NAKONEČNÝ, Milan, 1996. *Motivace lidského chování*. 1. vydání. Praha: Academia. ISBN 80-200-1289-3.
24. NAKONEČNÝ, Milan, 1997. *Psychologie osobnosti*. 2. vydání. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1680-5.
25. NEILL, Alexander Sutherland, LAMB, Albert. 2015. *Summerhill: příběh první demokratické školy na světě*. 2. vydání. Praha: PeopleComm. ISBN 978-80-87917-16-9.
26. NOVÁČKOVÁ, Jana, 2008. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. 4. vydání. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-901873-9-9.
27. PINK, Daniel, 2017. *Pohon: Drive: překvapivá pravda o tom, co nás motivuje!*. 2. vydání. Olomouc: ANAG. ISBN 978-80-7554-104-8.
28. ŘÍČAN, Pavel, 2005. *Psychologie: příručka pro studenty*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-717-8923-2.
29. *Sudbury Valley School* [online]. 2000 [vid. 1. 10. 2019]. Dostupné z: <https://sudburyvalley.org>
30. SVOBODA UČENÍ, 2019. FAQ – často kladené otázky. In: *Svoboda Učení*. [online], [vid. 1. 10. 2019]. Dostupné z: <https://www.svobodauceni.cz/faq/>
31. *Základní škola Donum Felix* [online]. 2015a [vid. 31. 10. 2019]. Dostupné z: <https://www.donumfelix.cz>
32. ZÁKLADNÍ ŠKOLA DONUM FELIX, 2015b. Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: *ZŠ Donum Felix* [online]. 2018 [vid. 30. 1. 2020]. Dostupné z: <https://donumfelix.cz/wp-content/uploads/2018/09/%C5%A0VP-Donum-Felix-2018.pdf>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Výzkumné šetření: dotazník

Příloha č. 2 – Přepisy rozhovorů vztahující se k výzkumné otázce č. 1

Příloha č. 3 – Ukázka školního dokumentu „Zápisy aktivit žáků“

Příloha č. 4 – Pozorování: zapisovací tabulka (příklad)

Příloha č. 5 – Vysvědčení

Příloha č. 6 – Fotografie

Příloha č. 1

Výzkumné šetření: dotazník

Žáci

1. Mohl/a bys prosím popsat svou školu? (Co bys o ní řekl/a kdyby se tě někdo zeptal, jak to tu vypadá, jak probíhá běžný den)
2. Jak dlouho školu navštěvuješ? Od kolika let?
3. Jakým způsobem si vybíráš, co budeš ve škole dělat?
4. Jak se cítíš, když se věnuješ tomu, co si vybereš?
5. Během jakých činností se cítíš doopravdy dobře?
6. Jak často se můžeš věnovat činnostem, u kterých se cítíš doopravdy dobře?
7. Jakým způsobem si volíš, na jakou z pravidelných nabídek půjdeš?
8. Proč je navštěvuješ/nenavštěvuješ?
9. Přijde Ti, že to, co ve škole děláš, děláš správně? Proč ano/proč ne?
10. Jakým způsobem komunikuješ s učiteli? (Hrají si s tebou, pomáhají ti s něčím, s čím a jak....) (3.)
11. Jakým způsobem Tvoji rodiče podporují/nepodporují to, co ve škole děláš?
12. Jakým způsobem učitelé oceňují/neoceňují to, co ve škole děláš?
13. Jakým způsobem rodiče oceňují/neoceňují to, co ve škole děláš?
14. Máš ve škole vždy možnost mluvit s tím, s kým potřebuješ? Proč ano, proč ne?
15. Dokázal/a bys tedy nyní vyjmenovat pár věcí, které jsi se již ve škole naučil/a? Vyjmenuj je prosím.
16. Dokážeš říci, proč ses je učil/a?

Učitelé

1. Mohl/a bys prosím popsat svou školu? (Co bys o ní řekl/a kdyby se Tě někdo zeptal, jak to tu vypadá, jak probíhá běžný den?)
2. Jak dlouho ve škole pracuješ?
3. Jakou konkrétní roli zde máš?
4. Jakým způsobem si děti vybírají, čemu se budou ve škole věnovat?
5. Jak se cítí, když se věnují tomu, co si vyberou?
6. Jak často se mohou věnovat činnostem, u kterých se cítí doopravdy dobře?

7. Jakým způsobem si volí, na jakou z nabídek půjdou?
8. Proč se žáci zúčastňují konkrétně Tvé nabídky?
9. Přijde Ti, že děti ve škole zažívají pocit správnosti (to, co dělají je správné, ony samy jsou „správné“)? Proč ano, proč ne?
10. Jakým způsobem komunikují s učiteli? (Hrají si s nimi, pomáhají jim s něčím, s čím a jak?)
11. Jakým způsobem jejich rodiče podporují/nepodporují to, co ve škole dělají?
12. Jakým způsobem učitelé oceňují/neoceňují to, co ve škole dělají?
13. Jakým způsobem rodiče oceňují/neoceňují to, co ve škole dělají?
14. Mají ve škole vždy možnost mluvit s tím, s kým potřebují? Proč ano, proč ne?
15. Dokážeš tedy nějak zobecnit, co motivuje Vaše žáky k učení?

Rodiče

1. Mohl/a bys prosím popsat školu, kterou navštěvuje Tvé dítě/děti? (Co bys o ní řekl/a kdyby se Tě někdo zeptal, jak to tu vypadá, jak probíhá běžný den?)
2. Jak dlouho školu navštěvuje?
3. Jakým způsobem si Tvé dítě vybírá, čemu se bude ve škole věnovat?
4. Jak se cítí, když se věnuje tomu, co si vybere?
5. Během jakých činností se cítí doopravdy dobře?
6. Jak často se může věnovat činnostem, u kterých se cítí doopravdy dobře?
7. Jakým způsobem si volí, na jakou z nabídek půjde?
8. Jakých nabídek Tvé dítě využívá (které navštěvuje)?
9. Proč je využívá?
10. Přijde Ti, že ve škole zažívá pocit správnosti (to, co dělá je správné, ono samo je „správné“)? Proč ano, proč ne?
11. Jakým způsobem komunikuje s učiteli? (Hrají si s ním, pomáhají mu s něčím, s čím a jak....)
12. Jakým způsobem vy podporujete/nepodporujete to, co ve škole dělá?
13. Jakým způsobem učitelé oceňují/neoceňují to, co ve škole dělá?
14. Jakým způsobem vy oceňujete/neoceňujete to, co ve škole dělá?
15. Má ve škole vždy možnost mluvit s tím s kým potřebuje? Proč ano, proč ne?

16. Dokážeš vyjmenovat pár věcí, které se Tvé dítě (děti) od té doby, co chodí do školy naučilo/y?
17. Dokážeš tedy nějak zobecnit, co ho motivuje k učení?

Příloha č. 2

Přepisy rozhovorů vztahující se k výzkumné otázce č. 1

Je na vybrané základní demokratické škole prostředí, které podporuje pocit autonomie?

Prostředí podporující pocit autonomie:

- možnost prožívat své chování jako vlastní rozhodnutí,
- možnost výběru, přijetí pocitů a příležitost k sebeřízení,
- osobní souhlas s činnostmi, jež jedinec vykonává,
- jedinec zažívá pocit volby,
- v dané skupině je preferována volba a svoboda před nadměrným vnějším tlakem na jednání/ chování / myšlení,
- působení učitelů, kteří podporují autonomii,
- působení rodičů, kteří podporují autonomii.

A1

T: Cos dělala včera ve škole?

A1: Víím, že včera jsem si hrála s Lindou a chtěli jsme jít na počítač.

T: A jakým způsobem si tady vybíráš to, co děláš ve škole?

A1: Moc nevím.

T: Říká ti někdo, co tady máš dělat?

A1: To ne.

T: A už jsi tady byla někdy na nějaké nabídce?

A1: Občas jo.

T: A na čem jsi třeba byla?

A1: Třeba na matice.

T: A vzpomínáš si ještě, jak jsi byla se mnou na češtině?

A1: Jo

T: Tak jo, tak to je super. A proč jsi třeba šla na tu matiku?

A1: Protože jsem chtěla.

T: A proč jsi šla na tu češtinu se mnou?

A1: Protože jsem se chtěla naučit číst a psát.

B1

T: Jak si vybíráš, co budeš ve škole dělat?

B1: Počkám, až skončí kruh a udělám z matrací hřiště fotbalový a začneme hrát.

T: Byl už jsi na nějaké z pravidelných nabídek?

B1: Byl jsem na matematice.

T: Pamatuješ si, co jste tam dělali?

B1: Sčítali jsme.

T: A proč jsi tam šel?

B1: Chtěl jsem se naučit něco nového.

T: A jednou jsme spolu také měli český jazyk, pamatuješ si na to?

B1: Ano.

T: A tam jsi šel proč?

B1: Líbí se mi, jak se tady učíme.

A2

T: Jak tu probíhá běžný den (Pro Tebe.)?

A2: Když někdo chce něco dělat, tak to dělá, a když nechce, tak ne.

T: Super, to mi stačí. A jakým způsobem si vybíráš, co budeš dělat?

A2: Když chci třeba češtinu, tak dojdu za Lenkou a Lenka mi něco nabídne, a když třeba tu látku nechci dělat, tak mi nabídne třeba nějakou hru, anebo mi nabídne něco jiného.

T: A jak často se můžeš věnovat těm činnostem, co jsi jmenovala?

A2: No, to je těžká otázka, protože tady když něco fakt chci dělat, tak ta tím jdu a jdu se tomu věnovat, no. Ale jako na síti můžu bejt furt. A v ateliéru, jen když mi to někdo povolí. Jak jsou teď ztracené ty klíče, tak je to náročnější se sem dostat.

T: Dobře. A jakým způsobem si třeba volíš, na kterou z těch pravidelných nabídek půjdeš?

A2: No, že třeba když jsem si včera vzpomněla na svoje staré sešity ze staré školy, tak jsem si je prohlížela a zjistila jsem, že některé látky vůbec neumím a nechápala jsem je, tak dojdu za tím člověkem, co ten předmět učí, a zeptám se ho.

T: A dokážeš říct, co tě motivovalo k tomu se ty věci učit? Proč ses je učila?

A2: U sítě třeba to, že jsem byla furt v údivu, co ty holčičky a holčiny furt dělají a chtěla jsem to také umět. A z češtiny, že jsem chtěla vyzkoušet jaký je tu ten styl učení, že každý ten učitel má trochu jiný způsob na to. A Lenka má dobrý, s Lenkou mě to baví.

B2

T: Jakým způsobem si vybíráš ty, co budeš ve škole dělat?

B2: To si vybírám podle toho, jak se zrovna cejtí na to moje tělo. Třeba když se chce moje tělo začít učit na chvilku, tak se na chvilku začnu učit, třeba na hodinku a pak když si moje tělo chce zasportovat, tak si třeba jdeme zahrát ten fotbal nebo florbal nebo boxujeme.

T: Proč tam chodíš na tu matiku?

B2: Protože bych chtěl jako táta pracovat a přesně vyměřovat a na to ta matika je dobrá.

T: A dokážeš tedy říci, proč ses tyto věci učil?

B2: Protože jsem se hodně chtěl učit. Protože jako menšímu mi přišlo, že jsem se učil málo. A tak jsem se začal učit ty věci víc a víc.

T: Takže jsi chtěl mít více znalostí?

B2: Jo.

T: A máš třeba dnes občas pocit, že se učíš málo?

B2: Ne. Učím se hodně. A hlavně se neučím tak, že bych přišel za dospělým, ale snažím se učit sám od sebe. Třeba, že my teď pojedeme do Itálie a možná, že to pak poznám, jak mluvit italsky. Už jsem se takhle naučil nějaké věci anglicky. A občas se mi stává, že se něco naučím z ničeho nic sám od sebe. A občas se třeba na něco zeptám mamky, ale pak se to zase učím. A pak třeba vytvořím anglickou větu.

U1

T: Jakým způsobem si děti vybírají, čemu se budou ve škole věnovat?

U1: Podle toho, co zrovna chtějí.

T: A chtějí se třeba někdy učit?

U1: Chtějí se učit docela často, občas je jako učitelé nestíháme obsloužit.

T: Jakým způsobem si volí, na jakou z nabídek zrovna půjdou?

U1: Podle toho, na co mají náladu, co je zrovna baví. A také třeba podle toho, kam jdou jejich kamarádi.

T: A proč teď chtějí hodně zeměpis?

U1: Třeba Radim, aby měl všeobecný přehled, Jonáš, protože ho to baví, to samé Eliška.

T: A dokážeš tedy nyní ty zobecnit, co motivuje žáky ve škole k učení?

U1: Touha po informacích, prostě chtějí něco vědět. A to, že je různé věci zajímaví, chtějí vědět to, jak to tu funguje.

T: A myslíš si, že ta svoboda, kterou tady mají, jim k tomu pomáhá?

U1: Určitě, bez toho by to nešlo.

T: A proč si to myslíš?

U1: No, protože když by neměli tu svobodu, tak by nemohli svobodně nechat projevit tu touhu po informacích. Bez té svobody se tohle u těch dětí neprojeví, protože to je důkaz té svobody, že se ptají na to, na co chtějí a vůbec to neřeší to, co jim na to kdo řekne, prostě se ptají na to, co jim v tu chvíli přijde zajímavé a to je důsledek své svobody. To že nemají potřebu své otázky omezovat, protože by jim to přišlo trapné se na něco takového zeptat, to tady vůbec není.

U2

T: Jakým způsobem si děti vybírají to, čemu se budou tady ve škole věnovat?

U2: No nedovedu to říct jistě, ale myslím si, doufám, že většina si vybírá to, co je přitahuje, to co je baví. A samozřejmě je to i o kamarádství. Že třeba když kamaráda něco baví a něco dělá, tak se ten druhý přidá. No a tím, že spolu něco sdílejí, tak to i toho druhého může vtáhnout a bavit. Pak si často vybírají aktivity dle toho, že mají doma nějaký tlak, že mají něco dělat, i to tady je. A to je důležité respektovat.

T: Dokážeš nějak zobecnit, co motivuje žáky této školy k učení?

U2: Nějaká jejich zvědavost, myslím, že každé dítě, které se narodí do této společnosti, má nějaký jasný program, že se chce naučit to, co tady bude potřebovat k přežití, že tam má program, že se chce naučit číst, psát a počítat. Že tam je ten program, akorát každý má nějaký svůj čas, své období, situace, které ho k tomu dostanou, takže já jsem třeba měla pochybnosti, ale teď už tomu více a více důvěřuji. A že ta další nadstavba, co chce v životě, vyplyne z činností a z vnitřního klidu, který má v sobě. Třeba i já mám vlastní zkušenost, že když jsem byla finančně zabezpečená a měla čas jen pro sebe, tak mi to hodně pomohlo, ta svoboda, kterou jsem měla.

BR

T: Jakým způsobem si vybírají, čemu se budou ve škole věnovat?

BR: To netuším.

T: Vůbec netušíš? Povídají ti něco o škole?

BR: Baví je hodně pohybové věci. Zatím si myslím, že jsou v tom stádiu rozvoje pohybu, takže hlavně sporty.

AR

AR: ... o, t, e, v, i, r, a, t jako, Kryštof to umí dát z písmenek dohromady to slovo, ona ještě ne, ale že je to přirozený, jak má ten zájem, tak se to prostě učí, čte si ty reklamy, písmenkují si to, „maminko támhle je něco, co to znamená?“, tak to je taková to hezký, ta přirozenost, že má zájem, že tě nikdo nenutí, když tě nutí někdo, tak nechceš číst nic, protože tě nutili... A já si to pamatuju, že jako dítě jsem vůbec nechtěla číst, protože to bylo, že musím. Myslím si, že tím nucením se udělá nějaký ten vzdor v tom těle, jak to není přirozené ten průběh toho vývoje a každý se vyvíjíme jinak. Třeba Kryštofovi to jde pěkně s těma penízkama, to on v tom má fakt přehled, to on si to hlídá a Alenka se zase učí ty písmenka a ráda píše, ona jak ráda maluje, tak i ráda píše, nebo jsme byli na chatě a třeba když hrajeme šipky, tak ona si to tam odečítá, všechno si to tam dělá sama a ona prostě koukala a zapisovala, co jsme s Kryštofem trefili. Celou A4 pak popsala.

T: Jakým způsobem si Tvoje děti vybírají, čemu se budou ve škole věnovat?

AR: Tak jak říkala Alenka, to hodně souvisí s tím, kam půjde její kamarádka. A Kryštof bych řekla, že tak různě... Hodně bych řekla, že ty počítače ho lákají, ale když vidí, že tam ti kluci nejsou, tak jde jinam, tak jakoby bych řekla, že to volí spontánně, že prostě přijdu do té školy, rozhlédnu se po těch místnostech, kde se co děje a podle toho si to vybírám, protože třeba říkala Alenka, já se půjdu učit a Kryštof ji pak hledal a našel ji ve výtvarce, protože ona se asi chtěla jít učit, ale pak ji zaujmulo něco, tak vlastně se zastavila jinde, takže bych řekla, že je to takový to teď a tady, nepřemýšlí dopředu.

T: A co Karolína?

AR: Karolínka mě překvapila, čekala jsem, že se nebude vůbec učit ze začátku, protože pro ni byla škola hodně náročná a měla toho doma mnohem více než ve škole, protože to jsem vlastně pak doma doháněla já to, co ve škole nezvládla. Ale už byla několikrát na češtině a dokonce mi říkala, já až budu ve škole, musím si dojít na vyjmenovaná slova, úplně jsem zapomněla, takže bych řekla, že přirozeně vidí, že to potřebuje, protože si píše ty sms s těma kamarádkama a musí zapřemýšlet a chce přirozeně psát to dobře. Ale je pro mě překvapivé, že to tak rychle naskočilo. Prostě po pěti letech státní školy, kde prostě musíte a ona fakt ve škole, učitelky, všechno v pořádku, ale trpěla prostě tím způsobem učení, tak prostě během pár měsíců tady pochopila, že si to může zvolit sama, kdy chce a nechce i tempo, i se jí líbí, že si může způsob toho učení zvolit sama. Že to není

jen o tom, tady dostaneš knížky, budeš sedět, číst, psát, ale že dostane nějakou pomůcku k tomu a může se to učit s tím. Fakt, klobouk dolů, že to takhle rychle naskočilo, nečekala jsem to, že se takhle rychle adaptuje na to, že to může mít jinak.

T: A jakým způsobem si vybírají, na kterou z těch nabídek půjdou?

AR: Když je to třeba v nějaké výtvarce, tak bych tipovala, že je to podle toho, co se jim líbí, že je to nějak oslovilo. Ale v tom učení je to, jak mají potřebu, jestli potřebují se zrovna naučit počítat, jestli mají v plánu hrát nějakou hru, kde potřebují sčítat body, nebo chci spočítat korunky, tak prostě si vyberou ten daný předmět, kde mají potřebu se zrovna něco naučit, čísla nápisy, na knížkách, reklamy, jsou zvědavé, co je tam napsáno. Tím přirozeným vývojem toho učení. Vždyť sama víš, když chceme chodit jako děti, začneme chodit, když chceme mluvit, začneme mluvit, některé děti mluví už v roce a jiné začnou až ve čtyřech letech, moje kamarádka až v šesti teda. Prostě není ta potřeba, protože sledují, pozorují, učí se to tím a teprve až když se to chci naučit, dát to najevo, tak to prostě projevím.

Příloha č. 4

Pozorování: zapisovací tabulka (příklad)

A2	B1	A1	C	B2	Ostatní děti
Výlet Iq port (zájem)	Výlet Iq port (zájem)	Výlet do knihovny (s kamarádkou)	Výlet Iq port (zájem)	Výlet Iq port (zájem)	Vašek: ČJ (vlastní zájem)
Výlet do knihovny (vlastní zájem)	Elektrostavebnice Boffin (zájem, opakované)	Výroba knih (zábava)	Elektrostavebnice Boffin (zájem)	Český jazyk: s Kubou (kamarád)	Ela: Ma: (vlastní zájem, opakované)
Český jazyk s Lenkou (osobnost učitele, opakované)	Osadníci z Katanu (kamarádi, opakované)	Psaní velkých tiskacích písmen (zájem)	Krychlové stavby (zájem, opakované)	Matematika - počty do 100 + vysvětlování (zájem + kamarád, opakované)	Nina: Ma: vlastní zájem (opakované)
Létací jóga (kamarádi, opakované)	Český jazyk - menší potíže se čtením, ale ochota se učit (kamarádi)	Keramika (zábava, opakované)	Dílny (zájem + vztah dospělému, opakované)	Stavba vlastních měst (zájem, opakované)	Nina: výuka čtení pomocí hraní her (přání rodičů, opakované)
Tvorba v ateliéru (zábava, opakované)	Matematika - počty do 1000 (zájem)	Logico: čtení písmen, slabik, slov: ČJ (zájem, opakované)	Videa s klukama (kamarádi)	Stavba domina (zájem, kamarádi, opakované)	Ela: přepis básně (zájem)
	Stavba vlastních měst (zájem, opakované)	Vlastní galerie: prodej vlastních obrazů (zábava, kamarádi)	Chvilkové zaujetí krokováním (zájem)	Matematika (kamarádi)	Martina: čtení (přání rodičů)
	Stavba domina (zájem, opakované)	Tvorba z modelíny (zábava, opakované)	Chemie: pokusy s žíravinou (zájem)	Fotbal, florbal (zájem, opakované)	Zdeněk: matematika (vlastní zájem, opakované)

Příloha č. 5
Vysvědčení

VYSVĚDČENÍ

list A

nedílnou součástí tohoto vysvědčení není vysvědčení - list B

Jméno a příjmení:
Datum narození: Rodné číslo:
Místo narození:

I. pololetí
Chování, povinné předměty, nepovinné předměty
<p>Milá.....,</p> <p>vnímám, že tento rok je pro Tebe jiný než předcházející, a to především díky tomu, že jsi ve škole našla velmi dobrou kamarádku. Od té doby, co je ve škole, jste spolu téměř každou volnou chvíli. Vymýšlíte různé hry a velmi rády spolu tvoříte. Máte vždy co dělat, a tak, narodil od loňského roku, občas vynecháš společné ranní setkání na kruhu. Plně si však uvědomuješ školní pravidla a aktivně se snažíš, aby byla dodržována. Sama se je pokoušíš neporušovat, a když zjistíš, že je porušuje někdo jiný, snažíš se to řešit. Oceňuji pak zejména Tvou citlivost, se kterou s ostatními jednáš. Všimám si, že máš mnoho pochopení i trpělivosti pro své kamarády, nerada se dostáváš do zbytečných konfliktů a vždy se snažíš nalézt řešení, které je vyhovující pro všechny.</p> <p>Český jazyk objevuješ zejména během svých aktivit. Se svou kamarádkou tvoříte knihy, do nichž zapisujete různá slova a pokoušíte se též o tvorbu vět. Využíváš k tomu zejména tiskací písmo, které ovládáš. Oceňuji však, že projevuješ zájem i o písmo psací, které si osvojuješ velmi rychle. Ráda pečlivě zapisuješ jednotlivá písmena a učíš se také různá slova. Plně aktivní jsi při práci s počítačem. Umíš si vyhledat potřebné informace a se svou kamarádkou na něm rády zapisujete slova do textového editoru. Během hry "Velká hora moudrosti" prokazuješ, že ovládáš čtení slov i celých vět (předčítáš otázky na kartách). Začínáš si také uvědomovat význam kratších textů. Využíváš i příležitosti číst své oblíbené knihy s někým z dospělých. Samostatně se pak věnuješ vymýšlení příběhů. Oceňuji zejména Tvůj nápaditý příběh, který jsme zařadili do školního časopisu a na němž jsi ukázala, že rozumíš výstavbě textu.</p> <p>Matematika je Tvou vášní. Ve škole se jí učíš s radostí a nadšením. Letos ses plně věnovala násobení a dělení. Oceňuji zejména kombinaci rychlosti a správnosti Tvých výpočtů. Ovládáš také sčítání a odčítání do 100. Matematika je i součástí Tvých her. Hrála jsi například hru Šestá bere, kde jsi musela porovnávat čísla do 104, nebo ses pokoušela luštit sudoku. V tomto pololetí jsi také pronikala do geometrie: pracovala jsi s úhloměrem, pravítkem i kružítkem a seznámila ses s některými jednotkami délky (cm, mm).</p> <p>Anglický jazyk považuješ za zábavu a ráda chodíš na společné hodiny. Plně aktivní jsi zejména během her (Tvou oblíbenou je například pexeso). Letos jsi však také začala využívat příležitosti práce se slovníkem: několikrát ses pokoušela vyhledávat slova, která Tě zaujala, a ta jednoduše sis zapisovala. Oceňuji, že v situacích, kdy jsi v kontaktu s rodilými mluvčími, probouzíš svou odvalu a pokoušíš se</p>

Chování, povinné předměty, nepovinné předměty
<p>uplatňovat naučená slovíčka.</p> <p>Naplno využíváš příležitosti, které škola vytváří pro objevování předmětu Já a svět. Zaujaté jsi hrála společenskou hru "Velká hora moudrosti", kde jsi prohlubovala svou znalost rostlinné a živočišné říše. Pravidelně se zúčastňuješ různých nabídek, jež spadají do této oblasti. Aktivní jsi byla na výuce chemie, kde se mluvilo o čištění mincí v kyselém prostředí, ředění kyseliny a neutralizaci. Kromě toho ses zúčastnila výuky zeměpisu, fyziky či biologie. Měla jsi tedy možnost dozvědět se zajímavosti o skleníkovém efektu či vesmíru a planetách.</p> <p>Plně prožíváš aktivity, kterým se věnuješ v rámci předmětu Pohyb, umění, kultura. S nadšením se věnuješ létací józe. Oceňuji zejména Tvou odvalu vystoupit na vánoční besídce v roli ohně. Pravidelně se zúčastňuješ tělocviků a plavání. Vynikáš i ve zpěvu. Oceňuji, že se nebojíš svůj talent ukázat a máš odvalu zpívat do mikrofonu před velkým množstvím lidí. Škola Ti také dává možnost rozvíjet se ve hře na hudební nástroje. Letos ses však věnovala zejména výtvarným aktivitám: vytvořila jsi spoustu obrazů, které jsi pak vystavovala a prodávala, zaujaté ses věnovala malbě temperou a také ses s radostí a nadšením učila kreslit objekt v prostoru. Kromě toho Tě zaujala tvorba z keramické hlíny a práce s korálky.</p> <p>V rámci předmětu Hry, relaxace, aktivity se věnuješ zejména vlastním hrám. Využíváš však i nabídky her společenských (v tomto pololetí jsi například hrála hru "Cortex"). Umíš také rozpoznat, kdy potřebuješ odpočívat a kdy máš dost sil na učení. Ovládáš tedy hospodaření s vlastní energií.</p> <p>Milá..... těším se na další společně strávený čas a přeji Ti, ať i v nastávajícím půlroce jsou Tvé dny radostné a plně zábavy.</p>

Zameškané hodiny	Celkové hodnocení
omluvené: neomluvené: ~ 0 ~	~ prospěla ~

Pochvaly a jiná ocenění

Příloha č. 6

Fotografie

A. Fotografie dokumentující pestrost dětmi vybraných aktivit.



Obrázek 1: Stavba autodráhy (vlastní aktivita).



Obrázek 2: Hodina matematiky (krokování).



Obrázek 3: Přepisování básničky (vlastní aktivita).



Obrázek 4: Tvorba pomocí psacího písma (vlastní aktivita).

B. Fotografie dokumentující sounáležitost členů školy (mladších žáků se staršími i všech žáků a učitelů)



Obrázek 5: Výuka anglického jazyka.



Obrázek 6: Hra pexesa.



Obrázek 7: Vánoční tvorba v ateliéru.



Obrázek 8: Výuka chemie.