

**UNIVERZITA PARDUBICE
FAKULTA FILOZOFICKÁ**

ZÁVĚREČNÁ PRÁCE

2020

Ing. Petra BOČKOVÁ

Univerzita Pardubice

Filozofická fakulta

**Jak učitel na 1. stupni ZŠ ovlivňuje vztah dítěte ke škole a
ke vzdělání**

Ing. Petra Bočková

Závěrečná práce

2020

Základní literatura dle ISO 690:

- 1) KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ D., KOPŘIVOVÁ T.. *Respektovat a být respektován. 3.vydání.* Bystřice pod Hostýnem: P. Kopřiva – Spirála, 2015. ISBN 978-80-904030-0-0
- 2) LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.. *Vývojová psychologie, 2., aktualizované vydání.* Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-247-1284-0
- 3) PRŮCHA, J.. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání, 3., aktualizované vydání.* Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4
- 4) SIEGEL, Daniel J.. *Rozbouřený mozek: dospívání, teenageři a jejich výchova.* Přeložila Eva Klimentová. Praha: Triton, 2016. ISBN 978-80-7553-040-0

Termín odevzdání práce:

Vedoucí práce: prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. Podpis vedoucího

Prohlašuji, že jsem se seznámil(a) se zásadami pro vypracování závěrečné písemné práce v rámci DPS.

v Pardubicích dne:..... **Podpis studující(ho):**

Prohlášení autora

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Pardubicích dne 8.3.2020

Petra Bočková

Anotace

Závěrečná práce doplňujícího pedagogického studia je zaměřena na aktuální informace o vývoji a potřebách dětí, o proměně mozku v čase růstu, jak motivace působí na děti. V práci popisují tři typy přístupů ke vzdělání a k výchově, různé typy vzdělávání, metody výuky a vliv vzdělávání na společnost.

Klíčová slova

mozek, vývoj, děti, motivace, vzdělávání, výchova, škola, učitel, žák

Annotation

This thesis of the complementary pedagogic study is focused on actual information on children's needs evolution, on brain transformation during the growth and on how the motivation affects children. I described in the thesis three approaches to education and upbringing, different types of education and teaching methods and influence of education to a population.

Key words

brain, evolution, children, motivation, education, upbringing, school, teacher, pupil

Obsah

ÚVOD	9
1 MOZEK	10
1.1 Složení mozku	10
1.2 Nové vědecké poznatky o fungování mozku	11
1.2.1 Mozek se mění	11
1.2.2 Mozek je změnitelný	11
1.2.3 Mozek je komplexní	12
2 VÝVOJOVÁ OBDOBÍ DĚTSKÉHO VĚKU	13
2.1 Předškolní věk	13
2.2 Mladší školní věk	14
2.2.1 Vstup dítěte do školy	15
2.3 Střední a starší školní věk	16
2.3.1 Proměna vztahu ke škole ve středním školním věku	17
3 MOTIVACE	19
3.1 Vnitřní motivace	19
3.2 Vnější motivace	19
3.3 Metoda cukru a biče	19
3.4 Metoda DRIVE/POHON	20
3.5 návrat od vnější motivace k vnitřní	20
4 PŘIROZENÉ LIDSKÉ POTŘEBY	21
5 RŮZNÉ PŘÍSTUPY VE VÝCHOVĚ A VZTAZÍCH	22
5.1 Tři typy výchovných stylů	22
5.2 Partnerský versus mocenský přístup ve výchově a vztazích	22
5.2.1 Autorita ve smyslu moci, autorita ve smyslu vlivu a	23
zodpovědnost	23
6 RŮZNÉ TYPY VZDĚLÁVÁNÍ	25
6.1 Škola ve společenském kontextu	25
6.2 Změna školy – téma školských reforem	25
6.2.1 Činitelé působící na změnu školy	26
6.3 Druhy škol podle kritéria „alternativnost“	27
6.4 Vlastnosti a funkce alternativních škol	28
7 METODY VÝUKY	31
7.1 Kurikulum a metody výuky	31
7.2 Tři základní organizační formy vyučování	31
7.2.1 Hromadné vyučování	32

7.2.2 Skupinové vyučování	32
7.2.3 Individuální vyučování	33
8 VLIV VZDĚLÁNÍ NA SPOLEČNOST V MINULOSTI A SOUČASNÉM SVĚTĚ	34
9 POROVNÁNÍ PŘÍSTUPU KE ŠKOLNÍMU A PŘEDŠKOLNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ V ROZVINUTÝCH EKONOMIKÁCH.....	36
10 VLASTNÍ ZKUŠENOST SE VŠEMI TŘEMI TYPY PŘÍSTUPŮ VE VZDĚLÁVÁNÍ – AUTORITATIVNÍ, RESPEKTUJÍCÍ A LIBERÁLNÍ	40
10.1 Vzdělávání vlastních dětí	41
11 PŘÍSTUPY VE VZDĚLÁVÁNÍ A JEJICH VLIV NA BUDOUCÍ ŽIVOT, NA SEBEVĚDOMÍ A NA BUDOUCÍ INTERAKCE.....	44
11.1 Autoritativní přístup ve výchově a vzdělání	44
11.2 Respektující přístup ve výchově a vzdělání	45
11.3 Liberální přístup ve výchově a vzdělání.....	46
11.4 Kombinace přístupů	47
ZÁVĚR	48
Použitá literatura.....	50

ÚVOD

Na následujících stránkách se pokusím shrnout aktuální informace o vývoji a potřebách dětí, o proměně mozku v čase růstu a dospívání, o tom, jak je každé dítě individuální, což má za následek různý stupeň vývoje v konkrétním věku dítěte i vývojové a znalostní odlišnosti dětí stejného věku. Zjistíme, jak emoce ovlivňují chápání a rozum. Jak vytvořit podnětné prostředí pro výchovu a studium. Popíšeme rozdíly dětí podle věku, zjistíme jak v konkrétním věku má vzdělávací instituce k dítěti přistupovat a jak dítě školu vnímá.

Představím poznatky o druzích motivace a jak na děti i dospělé působí. Zjistíme, jak se právě mění potřeba přístupu k motivaci. Rozdělíme přístupy ve výchově na autoritativní, liberální (povolující) a respektující (vzájemný respekt autority a dítěte) a popíšeme jejich znaky a vliv na dítě.

Dále zjistíme, jak je škola důležitým společenským prostředkem pro socializaci společnosti, jaké je její poslání a náplň. Porovnáme její stupeň vývoje s vývojem společnosti a jak společnost na školu působí. Představíme si alternativní školy, co znamenají, a jak a čím se liší od běžných typů škol.

Dozvíme se, jaké jsou metody výuky, v čem se liší a jaké jsou jejich výsledky. Přinesu informace o měnícím se světě a jeho nárocích na současné děti. Porovnáme přístupy ke vzdělání v rozvinutých ekonomikách.

V další části rozeberu vlastní zkušenost v přístupu k výchově a ke vzdělání. Jako matka tří dětí a asistent pedagoga představím svoje názory a zkušenosti z vlastního života. Tuto práci zakončuji rozebráním tří přístupů ve výchově a vzdělání, jejich klady a zápory, jejich výsledky a vlivy na dítě.

V závěru shrnu odpověď na zadání této práce.

1 MOZEK

Popíšeme si, z čeho se mozek skládá. Je potřebné znát pár základních údajů o mozku. Díky těmto znalostem můžeme směřovat pozornost novými způsoby, které jednotlivým částem mozku pomáhají pracovat koordinovaněji a vyváženěji, a tak rozvíjet mozkovou integraci. (SIEGEL, 2016, s. 80)

1.1 Složení mozku

Složení mozku si popíšeme na příručním modelu. Jestliže vložíme palec do dlaně a sevřeme přes něj prsty, získáme praktický model mozku. Na tomto modelu se oblast nehtů ohnutých prstů nachází přímo za obličejem a hřbet ruky představuje týl.

Nejvyšší část mozku, reprezentovaná prsty, se nachází v lebce pod vlasatou částí hlavy. Je to kortex neboli vnější mozková kůra. Kortex používáme k myšlení a úvahám, vnímání a pamatování, plánování a rozhodování. Uvědomění částečně pochází z mozkové kůry, včetně sebeuvědomění. (SIEGEL, 2016, s. 80)

Mozková kůra je tvořena šedou hmotou, zatímco bílou hmotu najdeme pod ní. Právě v šedé hmotě se nachází většina mozkových buněk (neuronů). Neurony se přímo napojují na mozkové buňky v bezprostřední blízkosti, ale aby mohly komunikovat i s jinými částmi mozku, např. v opačné hemisféře, nebo aby mohly skrze míchu aktivovat nejrůznější svaly a nervy v našem těle, musí tyto signály vyslat skrze bílou hmotu. Bílá hmota má v reálu na skenech magnetické rezonance světlou barvu. Toto zabarvení má na svědomí tuková izolační hmota zvaná myelin, která zde pokrývá vlákna neuronů a je skutečně bílá. (JENSEN, 2015, s. 30)

Jestliže zvedneme prsty, uvidíme pod nimi palec, který představuje limbickou oblast mozku, v níž vznikají emoce. Tato oblast odpovídá za řadu věcí, včetně motivace a způsobu soustředění pozornosti a pamatování. Když zvedneme palec, najdeme na dlani nejnížší a nejstarší část mozku, mozkový kmen. Tato prastará část mozku řídí stavy bdělosti a spánku. Rovněž vstupuje do interakce s limbickou oblastí a vytváří reaktivní stavy zlosti nebo vyděšení. Jelikož mozkový kmen a limbická oblast se nacházejí pod kortexem, říkáme jim „podkorové (subkortikální) oblasti“.

Samotný mozek je umístěn na míše, kterou představuje zápěstí. Vstup z tohoto nervového kanálu uloženého v páteři společně s dalšími nervovými vstupy z těla a tělesných orgánů, například ze srdce a střev, umožňuje, aby procesy v orgánech, svalech a kostech přímo ovlivňovaly nervové vzruchy v lebce, aktivitu neuronů v podkorových a korových oblastech mozku. Není zde přímo zobrazen malý mozek (cerebellum, mozeček), který by byl přímo za limbickou oblastí. Hraje důležitou úlohu při vyvažování tělesných pohybů a rovněž vyvažuje interakci mezi myšlenkami a pocity. Neuronový pás zvaný mozkový trámec (corpus callosum, kalózní těleso) propojuje levou a pravou hemisféru a koordinuje a vyvažuje jejich činnost. (SIEGEL, 2016, s. 80-82)

1.2 Nové vědecké poznatky o fungování mozku

1.2.1 Mozek se mění

Horní mozek je u novorozenců nevyvinutý a začíná růst v kojeneckém věku a v dětství a plně vyvinutý je teprve až kolem 25 let. Dětský mozek je ve výstavbě, adolescentní mozek je v období přestavby a mění základní struktury horního mozku, které se vytvořily v prvních dvanácti letech života.

Když víme, jak mozek funguje, můžeme vést svou mysl – jak soustředíme pozornost, jak přemýšlíme, jak cítíme, jak vstupujeme do interakce s druhými – a využívat způsoby, které podporují řádný, zdravý vývoj mozku v průběhu celého života.

Dítě, které je stále ve vývinu a jehož horní mozek je stále ve výstavbě, však často nedokáže zvážit motivy a záměr, když nahlíží nějakou situaci či nějaký problém. Je zapotřebí vynaložit velké úsilí, abychom pochopili hledisko svých dětí, jejich vývojovou fázi a meze jejich schopností. Takto využíváme vlastní dovednosti vnitřního nazírání, abychom viděli mysl za chováním dítěte. Nejde o pouhé reakce na jejich vnější jednání, naladíme se na jejich mysl za chováním. Také musíme mít na paměti, že jejich schopnosti nejsou stále stejné: mění se podle toho, jestli je dítě unavené či zahlcené událostmi nebo má hlad.

Díky pochopení tohoto objevu o mozku, že mozek se mění a stále se vyvíjí, se můžeme posunout do pozice, v níž dětem nasloucháme s větším pochopením a soucítěním a lépe chápeme, proč jsou rozrušené a mají potíže se sebeovládáním.

Vyvíjející mozek dítěte je i důvodem proč stanovovat jasné hranice a pomáhat mu pochopit, co je přijatelné. Skutečnost, že dítě nemá důsledně pracující horní mozek, poskytující vnitřní meze, které řídí jeho chování, znamená, že je mu zapotřebí poskytnout meze vnější. Tyto meze pocházejí od rodičů a ostatních pečujících osob. Potřebujeme dětem pomáhat, aby si rozvíjely horní mozek – společně se všemi dovednostmi, které umožňuje. (SIEGEL, 2015, s. 60-65)

1.2.2 Mozek je změnitelný

Druhý objev o mozku je, že mozek je změnitelný a lze jej záměrně tvarovat zkušeností. Mozek se fyzicky mění na základě prodělaných zkušeností, tzn. že mozek je plastický nebo tvarovatelný a tento jev je označován jako neuroplasticita. (SIEGEL, 2015, s. 65)

Tento proces se odehrává na buněčné úrovni, v neuronech a v mozkových spojích, které se nazývají synapse. (SIEGEL, 2015, s. 68) Tím, že synapsami procházejí elektrické impulzy, se tyto synapse proměňují a stávají se ještě vodivějšími. To dlouhodobě způsobuje, že impulzy si v našem mozku vyšlapávají cestičky. Tyto cestičky jsou strukturální stopy (SPITZER, 2014, s. 50). Jestliže se nějaká zkušenost pořád dokola opakuje, tak prohlubuje a posiluje spoje mezi těmito neurony. Takže neurony, které společně vysílají vzruchy, se společně propojují. (SIEGEL, 2015, s. 68)

Pokud jsme se něco dozvěděli nedávno a mnohokrát si informaci zopakovali, a obzvláště pokud jsme si ji brzy na to vybavili a použili ji, je vyšší pravděpodobnost, že se v naší paměti zakoření opravdu hluboko. (JENSEN, 2015, s. 63) Kdo se ve svém životě hodně učil (nikoli „šprtal“, nýbrž látku opravdu zažíval a zpracovával), má ve svém mozku spoustu stop, které mu umožňují, aby se ve světě vyznal a efektivně jednal. (SPITZER, 2014, s. 50)

V praxi je zapotřebí mít neuroplasticitu na paměti, když se rozhodujeme, jak vstupujeme do interakce s dětmi a jak děti tráví svůj čas. Chceme zvažovat, jaké se tvoří neurální spoje a jak se budou v budoucnu projevovat. Pozitivní zkušenost s učitelem matematiky může vést k synapsím, které spojují matematiku s libými pocity, s dosaženým úspěchem a s dobrým pocitem z vlastních studijních výsledků. Stejně tak je však pravdou i opak. Negativní zkušenosti s přísným instruktorem nebo časově omezený test a úzkost, která jej provází, mohou v mozku vyvářet spoje, které vybudují závažnou překážku potěšení nejen z matematiky a čísel, ale i ze zkoušek a školy obecně.

Nemůžeme a ani nechceme děti ochránit nebo zachránit před veškerými nesnázemi a negativními zážitky. Tyto náročné zkušenosti jsou důležitou součástí dospívání a budování odolnosti, jakož i získávání vnitřních dovedností, které jsou zapotřebí pro zvládnutí stresu a nezdaru a pro flexibilní odezvu. (SIEGEL, 2015, s. 70)

1.2.3 Mozek je komplexní

Komplexnost mozku znamená, že je-li dítě rozrušené nebo se chová tak, jak se nám nelíbí, můžeme působit na různé „části“ jeho mozku, na různé oblasti a způsoby fungování, a reakcemi aktivovat různé obvody. Můžeme tedy působit na jednu část mozku, abychom docílili jednoho výsledku, a na jinou, abychom docílili rozdílného výsledku.

Když dítě dostává záchvat vzteku a přestává se ovládat, chceme spíše zapojit receptivitu horního mozku než spustit reaktivitu dolního mozku. Potom mohou vyšší části mozku komunikovat a převážit nad nižšími, impulzivnějšími a reaktivnějšími částmi. (SIEGEL, 2015, s.71)

Pokud zapůsobíme na horní mozek, tak se opakovaným zapojováním posiluje. Neurony, které společně vysílají vzruchy, se společně propojují. Jestliže je dítě rozrušené a my povzbudíme k aktivitě horní mozek, vytváříme funkční propojení mezi tímto dysregulovaným stavem a aktivací části mozku, která dítě uvádí zpět do regulovaného stavu. Tato uklidňující vlákna, která se táhnou z předčelní horní oblasti do dolního mozku, si pravděpodobně můžeme vypěstovat.

To znamená, čím více působíme na integrovanější podstatu dítěte – čím více po něm chceme, aby se zamyslelo, než něco udělá, nebo aby bralo ohledy na pocity někoho jiného, čím víc po něm chceme, aby jednalo eticky či empaticky – tím více bude používat horní mozek, který bude stále silnější, protože si buduje spoje a více se propojuje s dolními obvody. Využití horního mozku se postupně stane automatickým výchozím nastavením, nejdostupnější cestou v situacích s vypjatými emocemi. V konečném důsledku se dítě bude stále zlepšovat ve správném rozhodování, zvládnutí emocí a v péči o druhé. (SIEGEL, 2015, s. 77-78)

2 VÝVOJOVÁ OBDOBÍ DĚTSKÉHO VĚKU

2.1 Předškolní věk

Předškolní období trvá od 3 do 7 let. Konec fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. (VÁGNEROVÁ, 2012, s. 177) Na rozhraní předškolního a školního věku stojí tedy škola. V dnešní době zaměřené na výkon, rychlost a kvalitu pohlíží mnoho rodičů s napětím, často s úzkostí na konec předškolního období. V tomto období by dětem měla být ponechána bezstarostná volnost tím, že je učíme vše kolem pro radost z poznání, hrou a pro život – ne pro školu. A dítě samo pak uplatní tyto poznatky ve škole stejně nenásilně, jak je získalo. (MATĚJČEK, 1998, s. 7-8)

V předškolním věku se už výrazně uplatňují dědičné vlivy, které jsou rozhodující pro formování typu, tj. celkového tělesného utváření člověka. Typ je určován především výškou a hmotností jedince, ale také mohutností kostry a svaloviny a některými dalšími znaky. (MATĚJČEK, 1998, s. 8)

Za motorický vývoj můžeme označit stálé zdokonalování, zlepšenou pohybovou koordinaci, větší hbitost a eleganci pohybů. Předškolní dítě dobře utíká, seběhne hbitě ze schodů, skáče, hopsá, leze po žebříku, seskočí z nízké lavičky, stojí déle na jedné noze, umí házet míč po způsobu dospělých. (LANGMEIER, 2018, s. 88). Dítě je schopno užívat nástrojů: řezat nožem a stříhat nůžkami, dovede jíst nejen lžičkou, ale celým přiborem, ovládá kartáček na zuby, umí zacházet s tužkou a se štětcem a barvičkami.

Dochází k pokroku i ve vnímání. Dítě je schopno vnímat detaily. Nezajímají je jen celé věci, ale i jejich části. Dovede věci rozkládat i skládat. (MATĚJČEK, 1998, s.10) Svou zručnost cvičí zejména při kresbě, kde se uplatní rychlý růst jeho rozumového pochopení světa. (LANGMEIER, 2018, s. 88) Děti kreslí to, co vědí – a ne to, co vidí. Říká se tomu odborně „intelektuální realismus“. Postupně tedy průhlednosti ubývá, poměry ve velikosti jednotlivých věcí se přibližují skutečnosti a do popředí vystupuje citová závažnost zobrazených předmětů a lidí. (MATĚJČEK, 1998, s. 12)

Pohyb je bytostnou potřebou dítěte a předškolní dítě se kromě doby spánku pohybuje po celý den, přičemž instinktivně střídá namáhavější pohyb celého těla – např. hru s míčem, jízdu na tříkolce, kole nebo koloběžce – s pohybem nenamáhavým, tzv. jemnou motorikou, jako je stavění ze stavebnic, modelování a kreslení. Předškolní dítě si velmi rychle odpočine, ale s přibývajícím věkem se už pomaleji unaví.

Dítě nevydrží poslouchat déle než půl hodiny, čím je mladší, tím méně. I zde se už projevují mezi dětmi rozdíly: vděčnými posluchači jsou děti pasivnější, přemýšlivé, kdežto aktivní neposedové dávají přednost pohybu a vlastnímu podnikání. (MATĚJČEK, 1998, s. 12-13) Řeč se během předškolního období značně zdokonalí, buď zcela vymizí „patlavost“ už před začátkem školní docházky, nebo zůstává jen v rudimentech, které se ještě během prvního roku školní docházky spontánně či s malou logopedickou pomocí upraví. (LANGMEIER, 2018, s. 214)

Děti se často ptají, a i z formulace jejich otázek vyplývá, jakým způsobem aktuálně uvažují. V tomto věku jde často o potřebu pochopit příčinné souvislosti a vztahy, a tudíž jde o otázky typu proč a jak. Zlepšuje se pochopení vícečetného významu slov. Předškolní děti nepřejímají vše, co slyší. Většinou si zapamatují jen určitou část sdělení, kterou opakují bezprostředně poté, co ji slyšely. To znamená, že je zde něco nového, ale ne všechno, protože

dítě musí chápat smysl sdělení. Kdyby pro ně žádný nemělo, tak by si jej nezapamatovalo. Od čtyř let začínají děti mluvit v delších a složitějších větách, později i v souvětích. Ve čtyřech letech dovedou správně užívat minulého a budoucího času, mezi 4. a 6. rokem si osvojí veškeré způsoby užívání sloves. Avšak předškoláci stále dělají chyby, zejména pokud chtějí vyjádřit složitější vztahy, např. časové. V dětském vyprávění se objevují nepřesnosti a agramatismy. (VÁGNEROVÁ, 2012, s. 214-216) Řeč, již mluvíme s předškolákem, má být jasná, čistá, oprostěná od zdobnělin a dětských slůvek. (MATĚJČEK, 1998, s. 14)

Ve čtvrtém roce vidíme, že dítě už nerozveselí jenom to, co samo dělá nebo co někdo dělá s ním, ale dovede postřehnout legraci na dějích, které se jeho samého netýkají. V pátém a šestém roce pochopí i slovní hříčky nebo i některé vtipy dospělých. Postřehnou totiž ony významné nesrovnalosti mezi tím, co tu vidí nebo slyší, a tím, co znají ze skutečnosti. Touto novou schopností rozlišovat a porovnávat, co je stejného a co rozdílného, se nyní dětem otevírá nová cesta k zábavě a tvořivosti.

V uvažování předškolního dítěte se ještě směšuje příčina s účelem, tzn. ještě zdaleka neplatí zákony logiky a jiné vymoženosti myšlení dospělých. V tomto období dochází k mohutnému rozvoji další duševní funkce – fantazie. Ta je nyní zpravidla živější, svěžejší a tvořivější než kdykoli později v životě. Není dobré potlačovat jejich fantazii, znamenalo by to zasahovat rušivě do zákonitostí vývoje jejich osobnosti.

V předškolním věku, stejně jako v období batolecím a mladším školním věku, je převládající spontánní činností dítěte hra. Pracuje a tvoří hrou a ve hře. (MATĚJČEK, 1998, s. 15-17) Dítě si dovede hrát nikoli jen vedle druhých dětí, ale s nimi. Jde v pravém slova smyslu o souhru, či ještě lépe řečeno, o spolupráci ve hře. A v tom je začátek mnohých důležitých věcí v lidském životě. Jednak spolupráce ve vlastním slova smyslu, tj. pracovním nasazením na společném díle, jednak soužití s vrstevníky, se svou generací, z níž si nakonec děti budou vybírat své přátele, ale i své partnery pro intimní soužití, pro manželství atd.

Předškolní věk je totiž ta pravá doba, kdy se naše dítě ve volném styku s druhými dětmi učí mnoha taktikám a praktikám společenských vztahů, kterým se jinak naučit nemůže. Musí se naučit poznávat povahové vlastnosti druhých dětí, hodnotit jejich počínání a přizpůsobovat jim své chování. A přitom samo se musí osvědčit jako kamarád a spolupracovník. Dětská společnost je vývojově nutná. (MATĚJČEK, 1998, s. 25-26)

2.2 Mladší školní věk

Psychologie tradičně dělí celý dlouhý školní věk na dvě období, v nichž vývoj dítěte má určité společné charakteristiky – tj. přibližně do 10 let a od 10 let výš. Je možné rozdělit jej i na tři období, tj. mladší školní věk, který odpovídá zhruba dvěma prvním třídám; střední, který zabírá dobu přibližně od osmi či devíti let do dvanácti; a starší, kdy už zpravidla nastupuje puberta a všechny zajímavé psychické děje, které ji provázejí.

Mladší školní věk je z hlediska vývojové psychologie obdobím přechodným. Je obdobím přestavby, přetváření, jakéhosi dozrávání. Z dítěte se definitivně stává kluk nebo holka. Takovéto období v lidském životě znamená určitou rozkolísanost a vyšší zranitelnost. Dochází k rozvinutí duševních funkcí do té míry, že dítě je schopno soustavného školního vzdělávání. Dosud si soustavně jen hrálo – teď začíná soustavně pracovat. Dovede převzít úkol, pracovat na něm s určitou dávkou odpovědnosti a úkol dokončit. Jeho myšlení, paměť, vnímání jsou vyspělé natolik, že to nejenom všechno dokáže, ale že má ze školní práce radost.

Pozornost mladšího školáka vyspěje natolik, že je schopno se soustředit na jednu věc aspoň 10 minut. Dokáže obvykle rozlišovat mezi podněty a vybírat si z nich uvědoměle ty, které jsou důležité. To znamená, že ví, na co má dávat pozor a na co ne.

Vnímání postoupilo ze stadia globálního do tzv. stadia analytického. Dítě dovede vnímat celky jako rozčleněné, dovede vnímat i drobné detaily, dovede si všimnout jednotlivostí. To je předpokladem pro výuku čtení a psaní metodami, které jsou zavedeny v našich školách.

Začíná se také rozvíjet výrazněji úmyslné zapamatování. Do té doby si totiž dítě pamatovalo především to, co je zajímalo. Nyní se učí pamatovat si to, čeho je třeba – písmenka, početní spoje, násobilku. Zatím si pamatuje spíš to, co jde za sebou, než co k sobě patří vnitřně. Postupně bude paměť logická převládat nad mechanickou a vnitřní spojitost látky se stane určujícím činitelem.

Mladší školák je převážně radostný, veselý, bezstarostný a mezi dětmi ve svém živlu. Jen velmi úzkostné a plaché děti se kolektivu ještě straní. Školní život znamená nejen individuální práci, ale i spolupráci, a dokonce i určitou soutěž. Vzájemné vztahy dětí se stávají bohatšími než před tím. Přátelské vztahy jsou zatím stále ještě poměrně povrchní, nezávazné a málo trvalé, ale přece jen hlubší než dříve. (MATĚJČEK, 1998, s. 79-84)

2.2.1 Vstup dítěte do školy

Vstup do školy znamená pro většinu dětí značnou zátěž, která se ještě zvětšuje v době stoupajících nároků na vzdělání a na pracovní výkonnost. Organizace školní činnosti je zcela odlišná od předchozího období. Liší se zejména způsobem práce učitele stojícího čelem vůči kolektivu. Od všech dětí se očekává, že se během celé vyučovací hodiny, která trvá 45 minut, přiměřeně soustředí, budou po celou tuto dobu sedět v lavici a zachovávat pravidla školní kázně. Celá hodina je pro šestileté dítě dlouhá a klade značné nároky na aktivní pozornost a schopnost inhibice spontánní pohyblivosti a hravé činnosti, která až do té doby naprosto převládala.

Poměrně rychle se dnes začíná přímo s výukou, která klade značné nároky na rozumovou vyspělost, ale i na přiměřenou pracovní motivaci, zájem, dostatečnou koncentraci a na řadu dalších osobních vlastností. Tyto nároky jsou stejné na všechny děti, s malým ohledem na jejich schopnosti, osobní vlastnosti nebo podmínky rodinného prostředí. Důvod, proč se má dítě učit, si přitom dítě neuvědomuje buď vůbec, nebo jen matně.

Velký počet dětí vykazuje po delší nebo kratší dobu po vstupu do školy různě intenzivní a rozličně projevené známky nepřizpůsobení. Učitelka na nich pozoruje, že se špatně podřizují kolektivnímu vedení, nevydrží se soustředit na vyučování, stále si musí s něčím hrát, nevydrží klidně sedět, otáčejí se, mluví při výkladu učitelky apod. Dříve či později se objeví potíže při výuce. Dítě nezvládá uloženou látku a nestačí danému tempu výuky a začíná více či méně zaostávat ve všech předmětech anebo alespoň v některém z nich. Subjektivní prožitky dítěte jsou často trpké a působí nepříznivě na celý další vývoj osobnosti.

Úspěch či neúspěch ve škole ovlivňuje v té době značně i postavení dítěte v kolektivu třídy, které je opět pro jeho vztahy k druhým lidem i k sobě samému velmi významné. Jestliže dítě na začátku školní docházky nestačí požadovanému tempu výuky, přechází do dalšího období s takovými nedostatky, které mu nedovolují pochopit složitější látku a sledovat obtížnější úkoly. To je zvláště nápadné, když dítě postoupí z prvního ročníku do druhé třídy,

ačkoliv nezvládlo základy nezbytné pro další výuku. Opakování druhé nebo další třídy je už málo účinné, snižuje sebehodnocení dítěte a mění se kolektiv, do něhož je dítě zařazeno.

Je třeba zmínit, že existují případy, kdy trpělivá a zkušená učitelka pomůže individuálním přístupem překonat počáteční adaptační obtíže dítěte, vypěstuje u něho lepší pracovní schopnosti a podnítl pozitivní motivaci. (LANGMEIER, 2018, s.103-106)

Vztah malého školáka k učiteli mívá v tomto období osobní charakter. Na počátku školní docházky nemůže mít vzhledem k jejich vývojové úrovni charakter neosobního postoje k nositeli určité role. Malý školák nemůže učitele přijímat zcela neutrálně, jeho vztah k němu mívá i citovou dimenzi. Emoční vazba posiluje jeho pocit jistoty a bezpečí v novém prostředí. Od učitele očekává obdobnou oporu, jakou má v rodině. Pokud mu ji učitel poskytne, bude s největší pravděpodobností i lépe pracovat. Nezralé a infantilní děti se k učitelům chovají příliš familiárně. Takové chování není projevem nedostatku respektu k autoritě, ale signálem potřeby potvrzení citové akceptace. Identifikace s učitelem má svůj vývojový smysl, protože dítěti umožní snáze překonat počáteční obavy a adaptovat se na školní systém. Změna způsobu uvažování, především jeho decentrace, dětem umožní pochopit, že učitel zde není jenom pro ně a že není v roli osoby, která by k němu měla osobní vztah.

V rámci osobní vazby dítěte na učitele je dítě snáze ovlivnitelné. Malí školáci přijímají i veškerá sdělení učitele bezvýhradně a nekriticky. Zatím pro ně mají větší význam než názory spolužáků, kteří zdroj jistoty nepředstavují. (VÁGNEROVÁ, 2012, s. 331-332)

Úspěšný školní začátek závisí na celém dosavadním vývoji, který musí zahrnovat čas nutný k biologickému dozrání, stimulaci pro rozvoj schopností, jež budou nutné pro zvládnutí učiva, i celkovou emoční a motivační přípravu na školu. (LANGMEIER, 2018, s. 111) Jestliže se školní práce spojí s nepříjemnými prožitky a negativním hodnocením, získá dítě averzi nejenom ke škole, ale k tomuto způsobu seberealizace vůbec. (VÁGNEROVÁ, 2012, s. 336)

2.3 Střední a starší školní věk

Jedná se o období od 10 do 15 let, kdy dítě nastupuje k jakémusi vývojovému finiši, prožívá dobu prepuberty a puberty. Dochází k vývoji psychického, vývoji sexuálnímu a nesčetným fyziologickým procesům. Celkově jde o proces dospívání. Celý obdivuhodný proces růstu a zrání, který nazýváme pubertou, se skládá z tisíců dějů, které se odehrávají ve všech orgánech, vzájemně do sebe zapadají, ovlivňují se a podmiňují. Spouštěčem a koordinátorem dílčích dějů i celého procesu je mozkový podvěsek – hypofýza spolu s nejbližšími částmi mozku, které vytvářejí řídicí hormony. Toto úzké spojení vysvětluje i prudké a hluboké psychické změny, jimiž se puberta vyznačuje.

Lidské duševní dospívání – ona „puberta“ znamená narůstání a zrání duševních funkcí. Čím dál lépe děti myslí, usuzují a uvažují. Rychleji se rozvíjí schopnost abstraktního myšlení. Dítě se nyní osvobozuje z vázanosti na konkrétní zkušenosti a dovede vytvářet teorie a zobecnit pozorované jevy, rozumí dobře pojmu příčiny a následku, důvodu a důsledku. Je na vrcholu, či lépe řečeno těsně před vrcholem vývoje své inteligence. O tom, k čemu bude inteligence sloužit rozhodují jiné duševní funkce – naše chtění, záliby, přání, obavy, naše citové vztahy atd. Relativně vysoká inteligence dospívajících dětí je zatím ve službách dosud velmi nevyspělé, nezralé osobnosti. (MATĚJČEK, 1998, s. 143-147)

Dítě v tomto období dovede soudit, hodnotit, kriticky uvažovat. Ale poněvadž tyto myšlenkové pochody nejsou podloženy životní zkušeností a dostatkem znalostí, a protože navíc

probíhají rychle a s typickým mladistvým zaujetím, není žádnou vzácností, když výsledky jsou očividně nesprávné. Úsudky dospívajících dětí bývají mnohdy docela směšné.

Už ve středním školním věku se začíná objevovat jedna důležitá duševní funkce – říkáme jí introspekce. Je to schopnost uvědomovat si a sledovat své vlastní duševní prožitky. Je také přirozené, že se tato nově nabytá schopnost spojí s onou schopností obecných soudů, a že se jejich výsledná součinnost zaměří do nejbližšího společenského okruhu, v němž dítě žije. Analogicky podle vlastních prožitků soudí teď na prožitky druhých lidí. Zklamání nad nějakým morálním přečinem svých nejbližších bývá nyní prožíváno zvláště palčivě. (MATĚJČEK, 1998, s. 143-149)

V tomto období je dítě schopno chápat zákony logiky a tvořit si abstraktní koncepce, ale je současně schopno od veškeré logiky se odpoutat a nechat se unášet fantazií. Životní prostředí, četba, film, televize i vlastní zkušenosti se světem kolem mu poskytují množství materiálu, které může ve fantazii zpracovávat a vztahovat na sebe. Tím pádem si i samo sebe víc uvědomuje a více se poznává. Dítě začíná více než kdy dříve samo sebe vychovávat. Podle psychologů mají děti od 12 let výš samy převažující odpovědnost za to, „co samy udělají s tím, co do té doby jiní udělali s nimi.“ (MATĚJČEK, 1998, s. 154-155)

Dítě středního školního věku potřebuje být přijímáno dospělými i vrstevníky. Identifikace s vrstevnickou skupinou je důležitým vývojovým mezníkem. Je jedním z projevů celkového rozvoje dětské osobnosti a signalizuje počátek procesu odpoutávání ze závislosti na rodině. (VÁGNEROVÁ, 2012, s. 339)

Ve středním školním věku je pro přátelství kladen důraz nejen na společně sdílené aktivity, ale i na loajalitu, solidaritu a vzájemnou pomoc. Narůstá význam vzájemného porozumění, vědomí, že kamarád je vždy vyslechne a pochopí a že je možné mu sdělit i důvěrné informace. Děti vytvářejí menší či větší skupinky, takovéto společenství vydrží po dobu několika měsíců. V tomto období má velmi důležitou roli faktor stejnosti, děti se nechtějí v ničem odlišovat. Typickým znakem tohoto období je potřeba genderové diferenciaci. (VÁGNEROVÁ, 2012, s. 341-342)

2.3.1 Proměna vztahu ke škole ve středním školním věku

V tomto věku se mění vztah ke škole, role žáka má pro dítě jiný význam, než měla dřív. Změnu postoje ke škole ovlivňují různé faktory. Jedním z nich je rozvoj kognitivních schopností, který se projeví přesnějším odhadem, větší kritičností a přiměřeným sebehodnocením. Děti tohoto věku se začínají porovnávat se spolužáky, kteří jim slouží jako referenční skupina. Chápou, že jejich výkon má relativní hodnotu, která závisí i na tom, jak úspěšní byli ostatní. Dovedou lépe odhadnout, jak se jejich chování jeví jiným lidem, to znamená i učitelé. Začínají si přesně uvědomovat, podle jakého kritéria posuzuje jejich výkony i chování.

Dalším vlivem je vliv zkušenosti. Výsledky školní práce v prvních letech školní docházky vedou k vymezení osobního standardu v prospěchu i chování. Standard je typický tím, že je pro dítě dosažitelný a pro dospělé přijatelný. Pokud tomu tak není, vytváří se tlak na změnu. Prostor pro změnu je ale čím dál menší, protože dítě středního školního věku akceptuje určitou variantu a chová se podle toho. Rigidita v postojích rodičů i učitelů a jim odpovídající očekávání často ani zásadnější změnu nepřipouštějí. Nálepka, kterou dítě získá, mu obvykle zůstane i v dalších letech.

V souvislosti se změnou celkového postoje ke škole se mění i vztah k učiteli. Žáci středního školního věku mají již dostatek zkušeností a jejich myšlení je na takové úrovni, aby si byli schopni vytvořit obecnější představu o obsahu role učitele. V tomto období je učitel akceptován jako autorita, od níž nelze očekávat osobní vztah, jeho role nic takového nezahrnuje a dítě to chápe.

Autorita učitele zatím zpochybňována není, i když děti, zejména v rámci skupiny, už určité projevy chování učitelů odmítají. Zejména takové, které neodpovídají jejich představě o spravedlnosti. Názor učitele má postupně stále víc pouze hodnotu informace, která je posuzována podle své objektivní hodnoty. Děti v tomto období kladou důraz na spravedlnost, kterou chápou jako respektování daných pravidel za všech okolností a pro všechny stejně. Potřeba bezvýhradné platnosti stanovených pravidel se projevuje i vyžadováním stejných podmínek pro všechny žáky. Děti odmítají výjimky, protože posilují jejich nejistotu.

Poměrně přesně jsou vymezena pravidla komunikace žáka s učitelem. Učitel je v této interakci dominantním činitelem, on určuje její formální průběh i obsah. Sděluje, vykládá, interpretuje a dotazuje se žáků, kteří mají určitým způsobem odpovídat. Učitel rovněž odpovídá na dotazy žáků, které však nebývají příliš četné. Důvodem není vývojově podmíněná neschopnost se ptát. V komunikaci s učitelem děti uplatňují dovednost formulovat svoje znalosti, názory i řešení určitých úkolů tak, aby vyhovovaly požadavkům učitele. Jde ovšem často zároveň o stylizaci sdělení vyplývající z potřeby něco předstírat nebo utajit (např. neznalost). (LANGMEIER,2018, s. 336-338)

3 MOTIVACE

Slovo motivace pochází z latinského movere – hýbat. Motivem je, stručně řečeno, něco, co s námi „pohne“ k nějaké činnosti. Součástí naší vrozené biologické a psychické výbavy je, že můžeme fungovat na základě vnitřních pohnutek, na základě vlastního zhodnocení toho, co chceme, potřebujeme nebo máme dělat. Toto pojetí vychází z teorie základních lidských potřeb. Když vidíme jasný smysl a užitečnost svého konání, děláme, co je třeba dělat, aniž bychom čekali, že (nebo až) nám za to někdo něco dá. Platí to pro celý náš život, jak v dětství, tak v dospělosti. Zejména u předškolních dětí můžeme vidět, že k tomu, aby se zajímaly o svět kolem sebe a učily se (chodit, mluvit, běhat, zacházet s věcmi, navazovat kontakty s druhými lidmi a domlouvat se s nimi...), nepotřebují čekat, až jim někdo řekne, že to mají dělat, ani nečekají, že jim za to někdo dá odměnu. Nejintenzivnější učení v celém našem životě probíhá právě v předškolním věku.

Přesto si řada dospělých myslí, že děti by samy od sebe nedělaly, co je pro ně dobré, že nemají žádné vnitřní pohnutky k osobní hygieně, pořádku, ochotě a zdvořilosti, že by se samy od sebe ve škole neučily...Z tohoto důvodu se usuzuje, že pro dobro dětí je musíme přinutit – po dobrém nebo po zlém, aby to všechno dělaly. Pojetí o vnitřní a vnějších motivačních zdrojích, nám osvětluje, jak funguje motivace u dětí a u dospělých. (KOPŘIVA, 2015, s.179-180)

3.1 Vnitřní motivace

Z vnitřní motivace děláme to, co sami chceme, co nás zajímá, co nás baví. Vnitřní motivace velmi úzce souvisí s našimi potřebami, ať jsou to základní lidské potřeby nebo potřeby druhotné, uspokojování potřeb bývá spojeno vesměs s příjemnými pocity.

I věci, které pro nás nejsou příliš zajímavé nebo příjemné děláme z vnitřní motivace: udržování pořádku, osobní hygiena, čekání v řadě, překonání únavy a dokončení práce, která nás moc nebaví, ale o níž víme, že je potřebná pro někoho druhého, a podobně. Tyto pro nás neatraktivní činnosti, o kterých jsme přesvědčeni, že jsou potřebné a správné, děláme proto, že jsme je přijali za vlastní, zvnitřnili jsme je a zařadili je mezi své hodnoty. (KOPŘIVA, 2015, s. 180)

3.2 Vnější motivace

Z vnější motivace děláme činnosti, které bychom jinak nedělali, v čem nevidíme smysl, co neuspokojuje naše potřeby, ale co uděláme, abychom se vyhnuli nepříjemnostem (vyčítání, vyhrožování, kázání, trestům...) nebo abychom získali odměnu. Typické je, že činnosti, které děláme pouze z vnější motivace, děláme jen do té doby, dokud trvá hrozba nepříjemností nebo příslib odměny či pochvaly. (KOPŘIVA, 2015, s. 181)

3.3 Metoda cukru a biče

Metoda cukru a biče postavená na vnějších motivátorech, odměnách a trestech, patří podle vědců do minulého století. V současných podmínkách nefunguje a často i škodí. Pro rutinní úkoly 20. století fungovala dobře. Ale ve 21. století se tato metoda ukázala neslučitelná s tím, jak organizujeme to, co děláme, jak přemýšlíme nad tím, co děláme, a jak děláme to, co děláme. (PINK, 2017, s. 150-151)

Za určitých okolností metoda cukru a biče funguje. Může být efektivní v případě rutinních úkolů, které jsou založeny na předem daných pravidlech – protože v těchto případech

existuje jen malé množství vnitřní motivace, která by mohla být potlačena, a žádná kreativita, kterou by bylo možno zničit. A mohou být ještě efektivnější, pokud ti, kdo je udělují, podají vysvětlení, proč je daný úkol nezbytný, uznají, že je nudný, a dají lidem autonomii v tom, jak jej vykonají. V případě nerutinních, koncepčních úkolů jsou odměny poněkud riskantnější – především variace na odměny typu „jestli..., pak...“. Ovšem odměny „nyní, když už...“ – nenáhodné odměny, které jsou udělovány až poté, co je úkol hotový – si mohou v některých případech najít své místo, zvláště, když se jedná o kreativnější, pravomozkové práce, především pokud poskytují užitečné informace o provedeném výkonu. (PINK, 2017, s.151)

3.4 Metoda DRIVE/POHON

V 21. století je potřeba přístupu DRIVE (vnitřní motivace) /POHON, která má tři nezbytné prvky: Autonomii – touhu řídit sami sebe, mistrovství – nutkání být lepším a lepším v něčem, na čem opravdu záleží a smysl – touhu dělat to, co děláme ve službách něčeho většího, než jsme my sami.

Lidé potřebují autonomii v případě úkolů (co dělají), času (kdy to dělají), týmu (s kým to dělají) a způsobu (jak to dělají).

Mistrovství začíná optimálním zážitkem, kdy výzvy, kterým čelíme, jsou dokonale v souladu s našimi schopnostmi. Chytrá pracoviště tedy doplňují každodenní úkoly ne příliš těžkými, a ne příliš jednoduchými úkoly. Mistrovství se však taky řídí třemi nezvyklými pravidly. Mistrovství je způsob myšlení, který vyžaduje schopnost vidět svůj potenciál ne jako konečný, ale jako nekonečně zdokonalovatelný. Mistrovství je bolest, která vyžaduje úsilí, vytrvalost a dobře uvážené procvičování. A do třetice mistrovství je také asymptota, kdy není možné ho plně dosáhnout, což vede současně k frustraci, a je i přitažlivé.

Lidé ze své podstaty hledají smysl, kdy poslání je větší a trvalejší, než jsou oni sami. (PINK, 2017, s. 150-153) Náš mozek je uzpůsoben tak, že pokud se má něčím vážně zabývat, potřebuje v tom vidět smysl. Proč zrovna toto je důležité a jak a kde se to dá využít. (KOPŘIVA, 2015, s. 183)

Když se cukr a bič setkají s naším DRIVEm, začnou se dít divné věci. Tradiční odměny typu „jestli..., pak...“ nám mohou začít dávat méně, než chceme – mohou zničit vnitřní motivaci, snížit výkonnost, potlačit kreativitu a dobré chování. Mohou nám také dát víc toho, co nechceme – mohou podnítit neetické chování, vytvořit závislosti a podporovat krátkodobě zaměřené myšlení. (PINK, 2017, s.151)

3.5 Návrat od vnější motivace k vnitřní

Alfie Kohn napsal: „Závislost na vnější motivaci je naučená a předpokládá se, že ji lze také odnaučit.“ Mnoho psychologických výzkumů mu dává za pravdu. A také zkušenost řady rodičů i učitelů. Obnova vnitřní motivace není snadná, protože závislost na vnější motivaci jde ruku v ruce s přijetím mocenského modelu vztahů.

Nejdříve se musíme snažit, aby děti pochopily smysl změny, která nastala v přístupu dospělého. To znamená především s dětmi mluvit, diskutovat, a to v rodině i ve škole, s přiměřeností k jejich věku. Pravidelné přibírání dětí ke spoluúčasti na rozhodování a řešení toho, co se jich týká, odpovídá principu spolupráce (spoluúčasti) a svobodné volby. Také projevy odpovědnosti, respektu a partnerského přístupu na straně dětí je potřeba upevnit pozitivní zpětnou vazbou a oceněním. (KOPŘIVA, 2015, s. 186)

4 PŘIROZENÉ LIDSKÉ POTŘEBY

Základní lidské potřeby jsou společné všem lidským bytostem bez rozdílu pohlaví, rasy, věku. Jejich uspokojení vede k tomu, že se cítíme i fungujeme dobře (v činnostech i vztazích), že se cítíme tělesně, psychicky a sociálně v pohodě. Základní lidské potřeby jsou opravdu oním základem, oním motorem, který pohání veškerá naše snažení, činnosti, chování. Neuspokojení druhotných potřeb s dítětem ani s dospělým nic zásadního neudělá. Uspokojování nebo neuspokojování základních lidských potřeb v dětství je však naprosto klíčové pro to, jakým člověkem se jedinec nakonec stane.

Teorie základních lidských potřeb může pomoci rodičům i učitelům uvědomit si, že když je chování dítěte v pořádku, má nejspíš opravdu to, co potřebuje. Naopak, když se dítě nechová správně, takzvaně zlobí, pravděpodobně něco vážně v uspokojení jeho potřeb. Porozumět příčinám nevhodného chování je první krok k jejich odstranění. Přístup spočívající v hledání příčiny nesprávného chování (namísto představy, že to děti dělají naschvál, jenom proto, aby nás rozzlobily) nám může pomoci k získání nadhledu, a tím i k naší vlastní lepší emoční pohodě. (KOPŘIVA, 2015, s. 190)

Americký psycholog Abraham Maslow sestavil základní lidské potřeby do tvaru pyramidy, aby tak vyjádřil skutečnost, že uspokojení potřeb, které jsou umístěny výše, je možné jen tehdy, když jsou uspokojeny potřeby umístěné pod nimi. V samé základně jsou potřeby fyziologické – potřebujeme jíst, pít, spát, být v teple, střídat aktivitu s odpočinkem, mít dostatek podnětů atd. Hned nad fyziologickými potřebami je potřeba bezpečí. Znamená nejen to, že nás nikdo a nic neohrožuje, ale také potřebu řádu, předvídatelnosti věcí, jistoty. Bez uspokojení potřeby bezpečí bude obtížně uspokojena i další potřeba – potřeba lásky, náklonosti, potřeba někam patřit.

V dalším „patře“ pyramidy se nachází potřeba uznání a sebeúcty. Ta v sobě zahrnuje dosažení úspěšného výkonu, přijetí a úcty od druhých. Úspěch zde neznamená být úspěšnější než někdo jiný, ale fakt, že všichni potřebujeme, aby druzí dávali najevo, že to, co děláme, jak nejlépe umíme, je hodno uznání. Následuje potřeba seberealizace (naplnit to, čím člověk potenciálně je, dělat si věci po svém). Vrchol pyramidy tvoří vyšší potřeby (vědění, spravedlnosti, estetické potřeby apod.). U dětí platí, že dlouhodobější neuspokojování těchto základních potřeb vede k poruchám vývoje osobnosti.

Potřeba bezpečí nemůže být uspokojována tam, kde je ve třídě např. šikana, kde se k sobě děti chovají hrubě, kde se bojí zkoušení, písemek, ironie učitele, kde je časté veřejné srovnávání (kdo je lepší a kdo je horší) atd. Potřeba uznání je pak ohrožena prakticky u všech dětí, které mají jinou strukturu nadání, než se v tradiční škole žádá, nebo u těch, jejichž nadání nedosahuje předem stanovené úrovně.

Nejen naučit předmět, ale i umět vytvořit bezpečné klima je náplní práce učitele. Společnost se mění a s ní se mění i děti. Většina učitelů však používá stále tytéž metody. Když selhávají, reagují spíše tím, že je používají ve větší míře, než aby hledali jiné (např. stupňují tresty, ale nepřejdou například k metodě vyvozování pravidel společně s dětmi, kterou by se ovšem museli nejdříve naučit). Jádrem učitelské profese je vytvářet ty nejlepší podmínky pro to, aby se děti mohly, chtěly a uměly učit. (NOVÁČKOVÁ, 2016, s. 28-29)

5 RŮZNÉ PŘÍSTUPY VE VÝCHOVĚ A VZTAZÍCH

Rodina se různými svými znaky promítá do osobnosti dítěte, ovlivňuje jeho vývoj a osobnost. Rodina působí také na utváření předpokladů pro školní úspěšnost, či naopak způsobuje žákovi neúspěchy. Existují tři základní působící činitelé, a sice socioekonomický status, výchovný styl a rodinná struktura.

5.1 Tři typy výchovných stylů

Baumrindová rozlišila – v návaznosti na starší typologie – tři typy rodičovských výchovných stylů a zkoumala, jak korelují se školní úspěšností, včetně závislosti této korelace na věku školáků.

1. Autoritářský (direktivní) styl. Vyznačuje se vysokým stupněm direktivnosti a rigidnosti (ulpělosti, nepružnosti) v prosazování požadavků na poslušnost dítěte. Rodiče s dítětem málo komunikují, spíše uplatňují striktní zásadu „mlč a dělej, co ti říkám“. Významnou roli hraje trestání, v neposlední řadě i fyzické.

2. Povolující (permisivní) styl. Vyznačuje se důrazem na poskytování maximální volnosti dítěti. Požadavky a omezování jsou minimální, trestání je eliminováno. Významnou roli hraje ve vztahu k dítěti předpoklad, že „nakonec určitě přijde k rozumu“, „samo musí vědět, oč mu jde, ať se samo rozhodne a pak uvidí, k čemu to vede“.

3. Styl opřený o autoritu. Vyznačuje se jasným stanovením zásad a principů, vymezením toho, co je správné, a co ne. Oproti prvnímu stylu – autoritářskému – zde ale rodiče s dítětem komunikují a dbají, aby požadavkům dobře rozumělo a jasně vědělo, čemu slouží a proč platí nekompromisně, byť ne rigidně. Rodiče, kteří požadavky takto v komunikaci s dítětem uplatňují, jsou mu v jejich plnění pomocí, vzorem (modelem), autoritou hodnou následování; odtud i název tohoto stylu.

Baumrindová prokázala, že děti vyrůstající v podmínkách stylu opřeného o autoritu, a to nezávisle na věku (od dětí předškolního věku až po žáky středních škol), na etnickém původu a statusu, dosahují lepších výsledků v ukazatelích vývoje osobnosti, testech rozumových schopností a výsledcích školní práce než děti ostatních dvou stylů. (HELUS, 2015, s. 241-244)

5.2 Partnerský versus mocenský přístup ve výchově a vztazích

S výrazem partnerství, „partnerský přístup“ se dnes můžeme setkat často. Má vyjadřovat myšlenku rovnocennosti nějakého vztahu a myšlenku spolupráce. Nelze totiž vychovávat autoritativně a pak očekávat, že se děti budou chovat demokraticky. Partnerský přístup dospělých k dětem je nejen možný, ale i nutný pro to, aby z dětí vyrostli kompetentní a zodpovědní lidé, schopní řešit problémy současného světa. (KOPŘIVA, 2015, s. 9)

Autoritativní styl výchovy představuje mocenský přístup k dítěti, a může mít v jednotlivých případech různý stupeň tvrdosti. Podstata autoritativní výchovy není jen v trestání a neustálé kontrole. Jejím základem je nerovnost, vztah nadřazenosti a podřazenosti, používání mocenských prostředků – fyzické převahy, existenční závislosti dítěte, komunikace, která dává najevo jeho nekompetentnost a malou hodnotu, ponechávání rozhodování

v pravomoci dospělého, podceňování názorů dítěte a do určité míry i nezáměrem o jeho prožívání. (KOPŘIVA, 2015, s.11)

Partnerský přístup k dítěti, který je základem demokratického stylu výchovy je založený na rovnocennosti a na respektování důstojnosti dítěte. Dává prostor pro vyjádření jeho názoru i pro návrhy řešení a vyjadřuje důvěru, že dítě udělá to nejlepší, co může, vzhledem ke svému věku a zkušenostem. V něm se žádá také odpovědnost a komunikací se vyjadřuje přesvědčení o hodnotě a kompetentnosti dítěte i zájem o to, co prožívá. Při této výchově je vymezování hranic naprosto nezbytné. Když děti nemají jasné a pevné hranice, ztrácejí pocit bezpečí. Když zjišťují, že hranice někdy platí a jindy tak docela ne, vyvolává to v nich nejistotu a úzkost a odpovědí na to může být i agresivní chování.

Rozdíl mezi demokratickou a autoritativní výchovou není v tom, že by v té první bylo vše dovoleno a v druhé vládla především omezení, ale v tom, jakými způsoby se stanovují pravidla a hranice chování. Jednou věťou by se to dalo říct tak, že máme vytvářet hranice nikoliv pro děti, ale s dětmi. (KOPŘIVA, 2015, s.13)

5.2.1 Autorita ve smyslu moci, autorita ve smyslu vlivu a zodpovědnost

Mocenská autorita je uplatňována, když nám někdo poroučí, povyšuje se nad nás, chová se arogantně, nepodává informace, posuzuje nás, jeho chování je těžko předvídatelné, protože se rozhoduje podle svých nálad a názorů, a ne na základě faktů, dohod a pravidel.

Jiné je to s autoritou ve smyslu vlivu, též nazývané přirozená autorita. Někdo má na nás 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. Její šance pozitivně ho ovlivnit jsou značné, protože poskytuje vzor současně s pocitem bezpečí.

Důsledkem výchovy založené na uplatňování moci bývá vzdor nebo poslušnost. Uplatnění moci je prostředek, který lidé používají k dosahování svých cílů. Mohou to být cíle nevalné hodnoty (osobní prospěch na úkor druhých), ale právě tak cíle nanejvýš ušlechtilé (jako například vychovat z dítěte dobrého člověka). Ale ať jsou cíle jakékoliv, použití mocenských prostředků má samo o sobě vždy velká rizika v tom, co vyvolá dál. Tato rizika nemusí být (zejména ve výchově) okamžitě zjevná.

Jestliže dítě vyrůstá v prostředí, které mu nabízí převážně mocenské modely vztahů a kde jsou modely rovnocenných vztahů v menšině nebo dokonce chybí, pravděpodobně přijme za své, že v každém vztahu má být jeden v nadřazené a druhý v podřazené pozici.

Další okolnosti, jak vrozené (temperament, citlivost, intelekt a jiné), tak vyplývající z prostředí (pořadí sourozenců, hodnoty vyznávané užší a širší rodinou, sociální a ekonomická úroveň rodiny a jiné) se pak budou podílet na tom, do čeho vyústí přijetí mocenského modelu mezilidských vztahů: zda do vzdoru, vzpoury, boje o moc anebo naopak do přijetí podřízené role – do poslušnosti.

Protikladem poslušnosti je zodpovědnost. Její podstatou není závislost na tom, co dělá nebo říká autorita, ale vnitřně přijaté hodnoty a normy chování, podle nichž se řídíme, i když nás zrovna nikdo nevidí. Je pravda, že většina rodičů netouží ani tak po tom, aby je děti poslouchaly, ale po tom, aby dělaly, co je dobré a správné. Avšak způsob, jakým to po dětech žádají, je jádrem věci.

Představa, že dítě vychovávané autoritativně se s nabytím plnoletosti náhle začne chovat i bez kontroly zodpovědně a bude schopno plnohodnotných partnerských vztahů, je bláhová. Pokud se tak stane, není to díky autoritativní výchově, ale proto, že se kromě autoritativních způsobů setkala také s respektujícím, partnerským modelem vztahů. (KOPŘIVA, 2015, s. 19-22)

6 RŮZNÉ TYPY VZDĚLÁVÁNÍ

6.1 Škola ve společenském kontextu

Škola je tvořena tím, co se odehrává uvnitř jejích zdí, ve výuce, ve vztazích mezi učiteli a žáky a také je institucí vpředem do celku společnosti. Společnost má na tom, co se ve škole děje, zájem a uplatňuje jej různými prostředky, mnohdy velmi důrazně. (HELUS, 2015, s. 263)

Školu chápeme jako instituci pro řízenou socializaci především dětí a mládeže, s důrazem na vzdělávání a osobnostní rozvoj. Znamená to, že systematicky uvádí děti a mládež do sociokulturního světa tak, aby se v něm orientovaly a rozvíjely, aby jeho poznatkové soustavy, hodnoty a normy přijaly za své, aby svým věděním a dovednostmi se v něm dokázaly uplatnit a svým uplatněním napomáhaly jeho pozitivnímu směřování. (HELUS, 2015, s.273)

Nezastupitelná a de facto rostoucí důležitost současné školy je dána tím, že na rozdíl od jiných socializačních činitelů organizuje své působení na žáky systematicky, zejména v oblasti jejich vzdělávání. Strategicky projektovaný vzdělávací plán, realizovaný příslušně vzdělanými/kvalifikovanými pedagogickými odborníky, má zajistit osvojování soustav navazujících poznatků. Důležité je zavádění abstraktních a symbolických prostředků do vzdělávání, které jsou zvláště účinným faktorem rozvoje myšlení. Děti a mládež se nejen dovídají poznatkové jednotlivosti, ale nemenší důraz je kladen na zvládnutí postupů, jak k čemu dospět i jak to používat/využívat. Žáci studenti jsou krok po kroku vpravováni do základních podob vědeckého poznávání a jeho komunikování, do praktických dovedností a estetického cítění. Jsou jim uplatňovány představy o vyšších formách vzdělávání a jeho uplatnění v praktickém životě – v profesi, zájmové činnosti, kariérním růstu... Přitom je dbáno věkových zvláštností a jsou v rámci možností eliminovány překážky, které některým žákům jejich vzdělávací postup vpřed ztěžují.

S pojetím školy jako „instituce pro řízenou socializaci“ se pojí i řada opatření (včetně zákonů) a mechanismů zajišťujících její úroveň. Práce školy je vystavena kontrole, která dbá, aby se ve svém fungování neodchylovala od určitých předpisů a dosahovala stanovených cílů.

Kromě toho, že škola je místem systematické a odborně řízené socializace orientované zejména na vzdělávání, je také místem spontánně rozvíjených vztahů – konkrétně vztahů mezi žáky. Hovoříme o neformálních vztazích ve třídě. Tyto neformální vztahy mohou vytvářet klima, které školnímu úsilí napomáhá, nebo naopak s ním negativně interferuje. (HELUS, 2015, s. 272-275)

6.2 Změna školy – téma školských reforem

Škola patří mezi nejstarší instituce, jaké si lidé vytvořili, aby zabezpečili klíčové podmínky své existence. A řízené socializování lidí tak, aby zvládli předpoklady pro své společenské zařazení a uplatnění, zaujímá mezi těmito podmínkami všeobecně přední místo. V této své funkci ovšem škola není vždy jednoznačně úspěšná. Vyvíjející se nároky, které jsou na ni kladeny, si vynucují její vývoj.

Že se škola vyvíjí, je nesporné. A mnohé nasvědčuje, že se její vývoj v posledních desetiletích zrychluje. Na druhé straně však, porovnáme-li její proměny s vývojem některých jiných institucí/oblastí života společnosti, musíme konstatovat, že to je vývoj relativně pomalý, mnohdy jaksí zdráhavý a neprůrazný. Pedagogická teorie sice také čas od času přináší radikální názory vyžadující hluboké a zásadní přeměny školy, avšak praxe vyučování a učení bývá vůči nim značně odolná.

Téma změny školy se zhruba od poloviny šedesátých let 20. století dostává stále naléhavěji na pořad dne. Patrné jsou například snahy školu:

- humanizovat
- modernizovat
- propojit se vzdělávacími příležitostmi skýtanými obcí (lokalitou, regionem);
- učinit místem pobytu, umožňujícím rozvoj celistvé osobnosti žáků/studentů;
- posílit co do její způsobilosti integrovat rozmanitost dětí/mladistvých do hlavních proudů své vzdělávací péče a poskytovat jim všem co největší šance vzdělávací úspěšnosti;
- učinit vnímavější vůči jedincům mimořádně nadaným (talentům) apod.
- orientovat na předcházení sociálně patologickým jevům;
- orientovat na eliminování nespravedlnosti v přístupu ke vzdělání apod. (HELUS, 2015, s. 275-277)

6.2.1 Činitelé působící na změnu školy

Šest nejčastějších činitelů, kteří si změnu školy vynucují, případně ji inspirují.

1. Vzdělávací či školská politika státu. Změny školy často souvisejí se společenskými proměnami, které na ni kladou nové nároky. Proto jsou také projektovány centrálními státními (společenskými) orgány, zodpovědnými za vývoj společnosti a jejich klíčových institucí. Tomu odpovídají školské reformy, které jsou určovány z mocenského centra státu, jsou direktivně vyhlášovány a prosazovány. V tomto případě hovoříme o reformách vyvolávaných „shora“.

2. Iniciativy učitelů, kteří reflektují nedostatky v praxi vyučování a učení a dožadují se inovací, kterým se sami staví do čela. Zakládají hnutí, která mají povzbudit učitele v jejich úloze aktérů změny, jejímž vykonavatelem a garantem musí být v konečné instanci oni sami. V takovém případě se jedná o reformy vyvolávané „zdola“.

3. Mezinárodní srovnávání. Spolu s tím, jak narůstá význam vzdělání pro ekonomický a kulturní rozvoj společnosti i kariérní růst a osobnostní rozvoj jednotlivců, vzrůstá také zájem o porovnávání škol a školských systémů v různých zemích. Cílem je odhalovat pozitivní možnosti, které se osvědčily a jsou hodny následování, či naopak brzdicí faktory, které způsobují stagnaci, a tudíž musejí být odstraněny. Nejdůležitější mezinárodně srovnávací výzkumy, poukazující na nutnost a orientaci reform, organizují zejména příslušné orgány Evropské unie a Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Značný význam pro opatření v českém školství mají výsledky mezinárodních srovnávacích výzkumů vzdělávací efektivity PISSA.

4. Pokroky ve vědách a technologiích. Zde máme na mysli:

- pokroky ve vědách, které tvoří základ vyučovacích předmětů a nutně kladou nároky na to, jak se mají tyto pokroky promítnout do pojetí těchto předmětů, do koncepce učiva; jde o oblast tzv. ontodidaktiky – tedy oblast kladoucí důraz na modernizaci učiva;

- pokroky v pedagogicko-psychologických disciplínách, skýtajících nové poznatky o poznávání a učení se dětí a dospívajících, o zásadách vyučování obecně a konkrétnímu učivu speciálně, o činitelích povzbuzujících vzdělávací úspěšnost žáků různých předpokladů aj.; jde o oblast tzv. psychodidaktiky – tedy oblast kladoucí důraz na to, jak využíváním nových poznatků co nejlépe

zabezpečovat, že si žáci/studenti to, co mají vědět a umět, skutečně osvojí a dokážou to v nejrůznějších životních situacích využívat;

- pokroky v technologiích, které závažným způsobem ovlivňují současné poznávání, přístup k informacím, ale také trávení volného času. Jsou to v první řadě informační a komunikační technologie a jejich aplikace do školního i celoživotního vzdělávání.

5. Tlak na reformy školy také vyvíjí způsob života lidí a změny v jejich životních cílech a hodnotách; tedy to, oč jim jde, na co kladou důraz, v čem hledají životní náplň. Škola je povinna reflektovat, jak mladí lidé tráví svůj volný čas, jak se orientují v problémech a úkolech, které před ně staví okolnosti života, co je trápí a v co doufají, k jakým vzorům se upínají, jakými zásadami se řídí, co přijímají a co odmítají. Pokud by škola v tomto směru nevyvinula patřičnou vnímavost a pohotovost adekvátně reagovat, stane se ve svém působení neadresnou, bude děti a mládež míjet; a to zase vyvolá jejich nezáměr o školu a školní vzdělávání s celou řadou dalších tíživých důsledků.

6. Poslední z klíčových činitelů je samo dítě/dospívající, se specifickými znaky jejich utváření, poměry, v nichž žijí, a zvláštnostmi naší doby.

Všechny tyto činitele se svým působením propojují, vytvářejí konstelaci pádných důvodů školu měnit. (HELUS, 2015, s. 277-279)

6.3 Druhy škol podle kritéria „alternativnost“

Nejprve si vymezíme pojem „alternativní škola“. V tomto pojetí považujeme za rozhodující pedagogický a didaktický aspekt fungování alternativních škol. Jako alternativní budeme chápat všechny druhy škol, bez ohledu na zřizovatele, tedy školy soukromé, církevní a veřejné, které mají jeden podstatný rys – odlišují se něčím od hlavního proudu standardních (běžných, převažujících) škol daného vzdělávacího systému. Odlišnost alternativních škol může spočívat v jiných:

- způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole;
- kurikulárních programech (změny v obsahu nebo cílech vzdělávání či v obojím);
- parametrech edukačního prostředí (např. nestandardní architektonické řešení učeben nebo jiná komunikace mezi učiteli a žáky);
- způsobech hodnocení výkonů žáků (např. slovní hodnocení);
- vztazích mezi školou a rodiči, školou a místní komunitou aj.

Při tomto vymezení musíme k alternativním školám počítat samozřejmě nejen různé tzv. reformní školy (klasické i moderní), ale také – a to je pro naše pojetí důležité – různé typy specifických škol v rámci státního/veřejného školství. Jde o školy, které uplatňují některé odlišnosti, vznikající např. z volby určitého, státem uznávaného vzdělávacího programu (jak známo, v českém základním vzdělávání existovalo do roku 2006 několik takových programů).

Pro ujasnění komplikovaného pojmu „alternativní škola“ a jeho vztahu k pojmům „státní škola“ a „soukromá škola“ si školy rozdělíme na standardní a alternativní (nestandardní).

Standardní školy jsou takové, které svými charakteristikami reprezentují určitou většinou zavedenou normu, standard, předepsaný vzor. Ve vztahu k tomuto standardu lze pak školy, které se od něj nějakým způsobem odchyľují, považovat za „nestandardní“, tj.

alternativní. V tomto pojetí lze státní (veřejné) základní školy v České republice většinou považovat za školy standardní, kdežto soukromé a církevní školy jsou školami alternativními, protože se odchyľují od stanovené normy, standardu. Samozřejmě platí, že od běžného standardu se mohou odchyľovat, a tedy fungovat jako alternativní, i některé ze státních škol – např. základní školy s rozšířenou výukou některých oborů/předmětů (matematiky a přírodních věd, cizích jazyků, tělesné výchovy aj.). Právě tak je nutno považovat za alternativní takové státní školy, které aplikují specifické vzdělávací programy – např. školy s programem Začít spolu nebo s programem Zdravá škola aj.

Přitom se automaticky předpokládá, z hlediska pedagogického a didaktického, že odchylka nestandardních škol od standardu je vždy posunem ve směru pozitivním, že specifické charakteristiky těchto škol umožní dosahovat lepších vzdělávacích výsledků, že budou poskytovat vyšší kvalitu vzdělávání apod. Ostatně to je podporováno i legislativní formulací o zřizování a fungování nestátních škol – ve vyhlášce MŠMT ČR č. 353/1991 Sb., o soukromých školách, se stanovuje že soukromé školy (základní, střední, speciální atd.) mají poskytovat „vzdělání rovnocenné alespoň vzdělání poskytovanému v základních školách, středních školách“ (rozumí se státních). V tom je implicitně zahrnut postulát, že soukromé školy mají poskytovat spíše lepší než nejméně stejně kvalitní vzdělání ve srovnání s tím, které zabezpečují státní školy.

S tím jsou ovšem v praxi spojeny problémy. Vyplývají z toho, že lze obtížně zjišťovat a vyhodnocovat rozdíly v kvalitě vzdělání produkovaného standardními a alternativními školami. Z dosavadního poznání lze konstatovat, že uvedený předpoklad, zastávaný protagonisty alternativního vzdělávání zejména mezi pedagogickými teoretiky, není jednoznačně potvrzován. Pojem „alternativní škola“ je tedy značně komplikovaný. (PRŮCHA, 2012, s. 25-27)

6.4 Vlastnosti a funkce alternativních škol

Každý druh alternativní školy má své vlastní rysy, a proto není snadné charakterizovat tyto školy jako celek. Z hlediska pedagogického a didaktického se o takovou celkovou charakteristiku pokusili němečtí autoři Klassen a Skiera. Uvádějí pět základních rysů, jimiž lze alternativní školy charakterizovat. (PRŮCHA, 2012, s. 38–39)

1. Alternativní škola je zaměřena pedocentricky. To znamená, že výchova se zaměřuje na osobu dítěte a škola vykonává všechny výchovné činnosti v souladu s individualitou dítěte.

2. Alternativní škola je aktivní. Podle okolností uplatňuje některé z mnoha vyučovacích forem (např. formu rozhovoru, skupinové a individuální práce, projektové vyučování atd.). Nejvyšším cílem je přitom rozvoj aktivity a odpovědnosti žáka. Aktivní škola považuje kreativní uměleckou činnost a tělesný rozvoj za nepostradatelné momenty výchovného procesu.

3. Alternativní škola usiluje o komplexní výchovu dítěte. Vedle individuální složky rozvoje přikládá vysokou důležitost oblasti emočního a sociálního rozvoje jednotlivce.

4. Alternativní škola je chápána jako „společenství“. To znamená, že formy a postupy výchovy a vzdělávání jsou utvářeny společně jak žáky, tak i učiteli a rodiči.

5. Alternativní škola je chápána podle principu „Par la vie – pour la vie“. Míjí se tím učení „z života pro život“, tj. cílem školního vzdělávání je zapojení žáků do světa práce a úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školní třídy.

Tato charakteristika je velmi stručná a obecná, zatímco jednotlivé typy škol mají své specifické vlastnosti. Další charakteristika alternativních škol podle K. Rýdla vyjmenovává základní rozdíly mezi tzv. tradičním a alternativním způsobem výchovy a vzdělávání v oblasti metodické a didaktické.

Tradiční forma

- výuka probíhá podle pevného rozvrhu hodin a jednotné organizace dne
- učitel má monopol na pravdu, kterou předává žákům
- žák plní uložené úkoly dle zadání
- důraz na pamětné učení a vnější motivaci
- důraz na selektivní výkonovou soutěživost
- vzdělávání je omezeno prostorem třídy
- menší důraz je kladen na tvořivost a iniciativu učitelů a žáků

Alternativní forma

- rozvrh a organizace dne vycházejí ze zájmu dětí a flexibility jejich potřeb
- učitel je v roli poradce, partnera a staršího (zkušenějšího) kamaráda
- žák sám rozhoduje o pořadí a rozsahu zadaných úkolů
- důraz na objevování věcí a vnitřní motivaci
- důraz na spolupráci ve skupinách
- vzdělávání jsou otevřeny i prostory mimo třídu a školu
- důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy (PRŮCHA, 2012, s. 38-40)

Výše uvedené charakteristiky popisují pouze vlastnosti (tj. jaké jsou to školy) alternativních škol a níže si popíšeme charakteristiku alternativních škol z hlediska jejich funkcí a produktů (tj. k jakým účelům vznikají, jak pracují a jakých výsledků dosahují).

1. Funkce kompenzační

Tato funkce znamená, že alternativní školy (jakéhokoli typu) vznikají, aby nahradily (kompenzovaly) určité nedostatky, které se objevují v rámci standardního školství. Alternativní školy tedy uspokojují ty potřeby, které nemohou uspokojit státní školy.

V principu lze z toho dovozovat, že pokud by státní školství bylo schopno zabezpečovat všechny rozmanité potřeby společnosti, týkající se vzdělávání, pak by ke vzniku alternativních škol nemuselo docházet. To je ovšem hypotetický předpoklad, neboť v praxi není asi možné, aby státní školský systém mohl uspokojovat tak širokou rozmanitost vzdělávacích potřeb, jakou lidé pociťují nebo jsou schopni požadovat. Funkce kompenzační souvisí i s dalšími funkcemi, které podmiňují existenci alternativních škol.

2. Funkce diverzifikační

Tato funkce znamená, že alternativní školy vznikají k tomu účelu, aby zajišťovaly nezbytnou pluralitu vzdělání. Státní školský systém, byť by byl jakkoli diferencován, přece jen jistou uniformitu v obsahu, organizaci i kvalitě vzdělávání vždy projevuje. To nelze považovat za negativní rys státního školství – jistou míru jednotnosti či standardnosti tento systém mít musí, neboť zabezpečuje vzdělání pro velké skupiny populace, které je nutně zapotřebí spojovat něčím společným, jednotným.

Paradoxem však je, že i některé typy alternativních škol tíhnou k určité standardnosti či jednotnosti. Avšak vcelku alternativní školy spolu se školami státními značně rozšiřují variabilitu vzdělávacích institucí.

3. Funkce inovační

Z hlediska pedagogického je inovační funkce alternativních škol tou nejdůležitější. Znamená, že alternativní školy vytvářejí prostor, v němž se realizuje experimentování a různé inovace vzdělávání. Tyto inovace jsou velmi různorodé podle typu alternativní školy nebo pedagogické koncepce, na níž je škola založena. Převážně se však týkají dvou oblastí: jednak jde o inovace v organizaci vzdělávacího procesu (nestandardní metody výuky, netradiční způsoby komunikace mezi partnery vzdělávacího procesu, jiné typy psychosociálního klimatu ve třídách a školách aj.) jednak jde o inovace v obsahu vzdělávání (nestandardní vyučovací předměty, inovace učiva v standardních vyučovacích předmětech, inovace ve způsobech prezentace vzdělávacích obsahů, např. prostřednictvím elektronických médií na rozdíl od klasických tištěných učebnic aj.)

Slabinou alternativních škol je, že mnohé poznatky a zkušenosti pedagogického charakteru jsou připisovány více snahám srdce a citu, čímž jsou do značné míry subjektivovány, místo aby byly posuzovány jako výsledky dlouhodobých teoretických a praktických pokusů, ověřených a společensky pozitivních, z nichž lze vyvozovat východiska pro řešení současných společenských problémů v oblasti výchovy a vzdělávání. (PRŮCHA, 2012, s. 41-43)

7 METODY VÝUKY

7.1 Kurikulum a metody výuky

Pojetí kurikula jako složité struktury edukačních jevů, tvořících na základě svých vazeb na vzdělávací obsah dynamický systém, se realizuje prostřednictvím komunikace mezi učitelem a žáky, jejíž nejvýznamnější formou jsou výukové metody. Výukovou metodu lze vymezit jako systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků směřující k dosažení daných cílů. Učitelův doprovod žáků se, podobně jako ve výchově vůbec, postupně s vyžíváním žáků zmenšuje a slábne, přičemž posiluje jejich samostatnost a sebevzdělávání.

V systému vyučovacích procesu výukové metody představují dynamický faktor, který propojuje a ovlivňuje všechny ostatní prvky v systému. V průběhu dějin se výukové metody stále zdokonalovaly a jejich počet se stále rozšiřoval. Přehled metod podle kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb, které obsahují: 1. Klasické výukové metody, 2. Aktivizující metody výukové, 3. Komplexní výukové metody.

Učitel má k dispozici neobyčejně bohatou nabídku výukových metod, a tím je postaven před jejich volbu s cílem vždy vybrat metodu nejvhodnější. To není jednoduchý úkol, poněvadž jednak se metody stále obohacují o nové varianty a zdokonalují, jednak volbu ovlivňuje preference vyplývající ze stylu učitelovy práce, jednak však působí též vládnoucí metodické koncepce a další faktory. Často se opomíjí brát v úvahu také charakter zprostředkovaného učiva, které by mělo být jedním z určujících faktorů výběru.

K otázce výběru adekvátních výukových metod, aby byly kompatibilní s osvojovaným učivem, není ani v pedagogické teorii, ani v edukační praxi věnována náležitá pozornost. Učitel se většinou rozhoduje na základě svých zkušeností, náhodně nebo intuitivně. Během výchovně-vzdělávací praxe se někdy u málo tvořivého učitele vytvoří návyk na určité výukové metody, které si kdysi osvojil (často nápodobou svých učitelů), které stále, často neadekvátně, používá. Rozhodování o výběru metod determinují různá kritéria, z nichž nejdůležitější uvádíme: 1. cíle výuky, 2. osvojovaný obsah výuky, učivo, 3. fyzický a psychický rozvoj žáků, 4. osobnost učitele, jeho metodická příprava, 5. podmínky edukační práce aj. (MAŇÁK, 2008, s. 96-98)

7.2 Tři základní organizační formy vyučování

Zjednodušený, ale často používaný a v různých variantách citovaný příklad hovoří o tom, že v nás zanechává stopy:

10 % z toho, co slyšíme;

20 % z toho, co vidíme;

30 % z toho, co vidíme a slyšíme současně;

40 % z toho, o čem diskutujeme;

80 % z toho, co přímo prožijeme nebo uděláme;

90 % z toho, co se pokusíme naučit druhé.

Z tohoto pohledu je zcela zřejmé, že nejméně efektivní metodou je výklad a nejučinnějším způsobem je vzájemné učení žáků. Pokud je příležitost, je lepší žáky nechat mluvit, vysvětlovat, objasňovat. (ČAPEK, 2017, s. 35)

7.2.1 Hromadné vyučování

V hromadném vyučování převládají tři komunikační struktury. Nejčastěji je obousměrná komunikace mezi učitelem a jedním žákem (42 % výskytu). Jde o dialog, typický pro opakování a zkoušení. Druhou nejfrektovanější strukturou je jednosměrná komunikace od učitele ke třídě (30 % výskytu). Jde o monolog učitele při výkladu nového učiva, hodnocení třídy, oslovování všech žáků apod. Třetí v pořadí je jednosměrná komunikace od učitele k žákovi jako k jednotlivci (10 % výskytu). Učitel dává žákovi pokyn, příkaz, klade otázku, žák však slovně neodpovídá. (MAREŠ, 1995, s. 39)

Pedagogická komunikace, jež obvykle probíhá v organizačním rámci hromadného vyučování, nevyužívá sociálních vztahů mezi žáky. Nechápe je jako nedílnou součást komunikace. (MAREŠ, 1995, s. 43) Na třídu není nahlíženo jako na spolupracující tým. Třída je viděna jako soubor jednotlivců, kteří mají stejný, nikoli však společný úkol. Děti jsou pohromadě jen z ryze praktického a ekonomického hlediska. (NOVÁČKOVÁ, 2016, s. 38)

Učitel je nositelem všeho, co má žák vědět, ale neví; co má umět, ale neumí; co má zastávat, ale nezastává. Učitel mu toto vše předkládá k naučení a zkouší/hodnotí, zdali se to vskutku naučil. Nestalo-li se tak, je třeba žáka negativně hodnotit, eventuálně trestat a de facto zařadit mezi ty, kteří nenaplní ideu transmisivního poslání školy. Neúspěch transmise je dán především žákem samým – vždyť učitel mu vše potřebné předává, proč si to tedy nebere? Důvodem je buď nedostatek pílě – pak je neúspěch věcí trestuhodnou; anebo nedostatek schopností – pak je neúspěch věcí politováníhodnou. Dělat se s tím ale nedá mnoho, pokud vůbec něco: záleží na žákovi. (HELUS, 2015, s. 310)

7.2.2 Skupinové vyučování

Při tomto typu vyučování se postupuje odlišně, neboť se vytváří takové didaktické situace, v nichž žáci musí spolupracovat, musí spolu komunikovat. Využívá poznatků sociální psychologie a sociální pedagogiky o tom, že práce ve skupině usnadňuje učení, motivuje a umožňuje regulovat činnost jejích členů. (MAREŠ, 1995, s. 43)

Dítě pracující ve skupince se spolužáky je neustále součástí několikanásobných obousměrných vazeb. Kromě toho komunikace a interakce není omezená jen na jednu skupinu, také na interakci s učitelem, kterou může iniciovat samo dítě. Učitel práci skupin neřídí centrálně, spíše pozoruje, je k dispozici a zasahuje jen v případě potřeby. Děti mají příležitost spolu mluvit a rozvíjet své komunikační dovednosti. Také nepracují osaměle, ale spolupracují. To opět rozvíjí řadu sociálních dovedností (přicházet na nápady, nabízet a přijímat pomoc, hodnotit, podporovat se vzájemně, oceňovat a tolerovat druhé, řešit konflikty aj.) Zpětnou vazbu, tak důležitou pro učení, si zde poskytují děti navzájem a ihned, nikoli opožděně, jak to bývá, když ji poskytuje pouze učitel (souhlasí či nesouhlasí spolu, opravují se, hledají ve slovnících, encyklopediích, ale také se mohou kdykoli zeptat učitele). (NOVÁČKOVÁ, 2016, s. 40)

Přeměna skupiny izolovaných jednotlivců ve fungující tým je velkou šancí pro efektivní výuku. Fungování týmu má ale své podmínky. Každý tým má tři druhy potřeb a aby fungoval, musejí být všechny uspokojovány stejným dílem. K základním úkolům školy bezpochyby patří, aby předala další generaci významné vědomosti i dovednosti nashromážděné generacemi předcházejícími. Když se však soustředí pouze na tento úkol a nevěnuje si potřeby jednotlivých dětí a nepracuje se třídou jako se skupinou, která má svou dynamiku, vztahy, normy, pravidla atd., pak nemá šanci plnit svůj úkol dobře. Zanedbávané oblasti se mstí snižováním efektivity,

ukrajují překvapivě velkou část z plnění úkolu, v první řadě v kvalitě jeho splnění. (NOVÁČKOVÁ, 2016, s. 38-39)

7.2.3 Individuální vyučování

Toto vyučování je založené na osobním kontaktu učitele a žáka, na přímé mezilidské komunikaci. Jeden učitel se věnuje jednomu žákovi, ať už je žák s učitelem sám, nebo v místnosti nezávisle na něm pracuje vedle sebe několik dalších žáků. Tato forma se využívá ve speciálních případech (práce s postiženým dítětem, výuka a výcvik zvláště nadaných jednotlivců apod.). (MAREŠ, 1995, s. 47)

O inkluzivní škole hovoříme tehdy, když škola nejenom zahrnuje širokou paletu rozmanitých individualit žáků co do schopností, zájmů, výchozích rodinných a kulturních prostředí, handicapů apod. Inkluzivní škola nadto, a především organizuje výuku a soužití žáků ve třídě tak, aby nejen všechny děti co nejlépe prospívaly, ale také aby se každý svou jedinečností podílel na pozitivním klimatu sounáležitosti. V inkluzivní škole je koncepčně sledován cíl umět žít pospolu, obohacovat ty druhé tím, že jsem, jaký jsem, a přijímat své obohacení těmi druhými – právě tím, že jsou jiní než já, takoví, jací jsou. (HELUS, 2015, s. 313-314)

V běžné škole převažuje druhý typ – individualizované vyučování, při němž učitel komunikuje s některými žáky na pozadí hromadného nebo skupinového vyučování. Ostatní žáci jsou zaměstnáni samostatnou prací, nemají průběh dialogu sledovat, ani do něj zasahovat. (MAREŠ, 1995, s. 47)

8 VLIV VZDĚLÁNÍ NA SPOLEČNOST V MINULOSTI A SOUČASNÉM SVĚTĚ

V minulosti byla situace snazší ze dvou vzájemně souvisejících důvodů. Výchovné praktiky byly totiž zhruba stejné v generacích po sobě následujících, neboť výchovné cíle byly podobné. Dítě bylo vychovááno v tradici upevněné dlouhými věky, která zajišťovala předávání „kulturního dědictví“. Dostávalo víceméně hotové poznatky a bylo vyzbrojováno stejnými hodnotami a postoji, jaké byly užitečné v minulých generacích. Výchova byla přípravou pro v podstatě stejný svět, jako byl svět otců a dědů. Poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty se od generace ke generaci měnily jen málo – ani některé revoluční společenské proměny nezasáhly vývoj dětí v širokých vrstvách zásadním způsobem. Teprve od konce 19. století se situace začala měnit a změny se stále prohlubují – nejprve v průmyslově rozvinutých zemích a dnes i v zemích rozvojových. (LANGMEIER, 2018, s.321)

V současné době mezi generací rodičů a dětí je stále větší odstup. Rodiče vyrůstali za podmínek, které jsou podstatně odlišné – a to, pokud jde o názory, hodnoty, způsob života i o pracovní a společenské požadavky. V těchto podmínkách se ovšem výchova komplikuje; rodiče jsou stále nejistější v tom, jak vlastně mají děti vychovávat, a jejich rozpaky jsou ještě zvětšovány záplavou dobře míněných, ale ne vždy jednotných podnětů v knihách, v časopisech, v rozhlasu či televizi. Demokratická výchova je problematičtější a vyžaduje pružnější přístup než výchova autoritativní, která už nyní evidentně nestačí. Vývoj dětí je rychlejší, ale současně většinou nerovnoměrnější, a tedy stále vzdálenější ideálu harmonického rozvoje společnosti.

Svět, pro který mají být vedeny a připravovány děti v dnešní době, bude pravděpodobně charakterizován jako svět, který bude – ještě více než dnes - „otevřený v prostoru a čase“.

1. Svět věcí a lidí už dnes – a ještě více v budoucnosti – bude bezpochyby procházet rychlými změnami; budou to změny vědecké a technické, změny celého životního prostředí, stejně tak jako změny nároků a požadavků. Z toho vyplývají dva následky:

a) Vychováváme děti pro svět, který neznáme. Je to svět dosud se rodící, nehotový, tedy i neurčitý, neobvyklý a svou neznámostí i hrozící. Jediné, co víme jistě, je to, že životní podmínky, ve kterých budou žít naše děti, budou odlišné od dnešních – my je máme pro ně připravovat, ale neznáme je. Nároky povolání budou tou měrou jiné, jak se mění technologické postupy – a ty se mění každým rokem; a totéž platí pro všechny ostatní aspekty společenského života. S neurčitostí a novostí budoucího světa se může generace vyrovnat tehdy, když bude dostatečně tvořivá. Nic jí nepomohou namemorované znalosti, ať by byl jejich obsah sebevětší, nacvičené dovednosti; jediné schopnost najít si vždy nová řešení, vyhledat nové informace, být otevřený vůči novým objevům, být připraven vždy k novým postupům – jen v tom je naděje budoucích generací.

b) Vychováváme děti pro svět, který bude mnohem složitější, ale v mnohém i rozpornější, než je ten dnešní. Už dnes má mladý člověk před sebou možnost i nutnost volby mezi mnoha alternativami, pokud jde o povolání a o všechny jeho aktivity (zájmové, hodnotové). Budoucnost složitost světa určitě ještě prohloubí. Jak tedy máme připravovat děti na svět, který bude mnohem složitější než dnešní, který se nám už teď zdá mnohdy plný stresu a rozporů? Se složitostí a rozporností budoucího světa se může vyrovnat jen ten, kdo je na jedné straně kritický, na druhé straně snášenlivý. Musí umět sám rozlišovat, nelítostně zkoumat pravdu skutečnou od zdánlivé či předpokládané – ale musí současně vědět, že se může sám mýlit, a musí být tedy tolerantní k názorům druhých lidí. Umět rozlišovat, vybírat, hodnotit –

to by měli rodiče učit své děti, a to je úkol i pro školy – důležitější než reprodukce vědomostí, které tak rychle zastarávají a které se tak brzy po zkoušce zapomínají.

2. Svět věcí a lidí už dnes – a ještě více v budoucnosti – bude samozřejmě „rozsáhlejší“. To znamená, že cestování je snadné a obvyklé a překračování hranic obcí, zemí i kontinentů je běžné, ba často nezbytné. Z toho opět vyplývají dva následky:

a) Vychováváme děti nejen pro svou rodinu a pro svou obec, ale i pro společenství rozsáhlé a složitě organizované. Tím více potřebují emoční zakotvení, tím více potřebují pevný bod v širokém „kosmickém“ dění. Z rozsáhlých společenských vztahů vyplývá nutnost vychovávat děti v emoční jistotě a hodnotové pevnosti, ale vychovávat je i pro porozumění druhým lidem, i když mají odlišné zájmy, jiné schopnosti, vědomosti, odchýlné názory a jinou kulturu. Jen tak lze překonat mezigenerační odstup, etnické rozdíly, najít cestu k lidem jiného přesvědčení a umožnit soužití lidí. Učit děti respektu k druhým a k porozumění pro jejich odlišnosti znamená učit je zároveň sounáležitosti lidí na celém světě.

b) Vychováváme děti ve světě, kde každé z nich bude žít životem individuálně podstatně odlišným – objektivně i subjektivně (zážitkově). Dnes je každý víceméně sám a musí se se svou životní situací také samostatně vyrovnávat. Z individuální odlišnosti situace každého jedince vyplývá nutnost přijmout vlastní nezávislost, naučit se odpovědnosti vyplývající z autonomní morálky založené spíše na uznání obecných principů než na morálce indoktrinované zvnějšku, která se ostatně ze soudobého veřejného života rychle vytrácí. Každé dítě se musí učit už od prvních let své osobní odpovědnosti – má poznávat, že svými činy může prospívat i škodit druhým, stejně jako druzí pomáhají nebo škodí jemu.

Růst diferenciálních sil ve světě nutně vyžaduje posílení integrace osobnosti každého člověka: posílení jeho schopnosti iniciativy a tvořivosti, jeho kritičnosti i snášenlivosti, jeho empatie a senzitivity a konečně autonomní odpovědnosti. (LANGMEIER, 2018, s. 323-325)

9 POROVNÁNÍ PŘÍSTUPU KE ŠKOLNÍMU A PŘEDŠKOLNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ V ROZVINUTÝCH EKONOMIKÁCH

Je pro nás důležité zajímat se o své vlastní vzdělávání, ale také je dobré se seznamovat se systémy jiných zemí a na základě poznávání zahraničních systémů zlepšovat způsoby vzdělávání ve vlastní zemi. (PRŮCHA, 2017, str. 9) Přes různé pokusy se dosud nepodařilo objektivně určit, které vzdělávací systémy jsou ve světě „nejlepší“. Existují pouze určitá srovnání, jež kvalitu vzdělávacích systémů naznačují. Je to zejména parametr přístupnosti vyšších úrovní vzdělání, parametr výsledků vzdělávání měřených pomocí testů, parametr prevence zaostávání žáků v učení, parametr výběru studentů učitelství a zaměření profesní kvality učitelů a mnohé další.

Některé parametry, jež se mohou jevit jakožto indikátory vysoké kvality vzdělávacích systémů, nemusejí s touto kvalitou korelovat – např. podíl výdajů na vzdělávání ze státního rozpočtu. I mezi státy, jejichž vzdělávací systémy jsou řazeny k nejlepším ve světě, jsou velké rozdíly ve výši výdajů na vzdělávání ze státního rozpočtu (podíl z HDP). Ani délka vzdělávání lidí (v počtu let strávených ve školním vzdělávání) není jednoznačným ukazatelem kvality vzdělávacího systému. Totéž se týká počtu vyučovacích hodin, které stráví žáci primárního či nižšího sekundárního stupně ve škole. Také naplněnost tříd není rozhodujícím kritériem pro stanovení „nejlepšího“ vzdělávacího systému. (PRŮCHA, 2017, str. 305)

Školy v zahraničí mají mnohdy odlišné názvy, než na jaké jsme zvyklí z českého prostředí. Také je odlišná délka vzdělávání v jednotlivých druzích a stupních vzdělávacích zařízení. Pro systematický a jednotný popis vzdělávacích systémů existuje nástroj – Mezinárodní klasifikace vzdělání ISCED 2011 (International Standard Classification of Education 2011). Je to dokument vypracovaný experty UNESCO a přijatý členskými státy včetně České republiky. Rozlišuje 8 úrovní formálního (školního) vzdělávání, které jsou definovány a mohou být aplikovány ve všech zemích bez ohledu na specifická pojmenování škol či vzdělávacích institucí. (PRŮCHA, 2017, str. 13-14)

ŠVÉDSKO

Odpovědnost za vzdělávací systém má parlament a vláda, řízení školství je v rukou Ministerstva školství. Základním orgánem školské administrativy je Národní agentura pro vzdělávání, která monitoruje školy, hodnotí jejich aktivity a podává zprávy o školství parlamentu a vládě. Stanovuje také testy pro hodnocení škol a žáků.

Školy mají velkou míru autonomie. Je to v souladu s tradicí zodpovědnosti obcí za vlastní školy. Reforma kurikula (1994) umožnila základním a středním školám autonomii v rozhodování o pokrytí témat ve výuce a o minimálním a maximálním čase výuky v jednotlivých oblastech obsahu vzdělávání. Ve švédském systému existuje poměrně mnoho soukromých škol a expanze soukromých škol je předmětem politických debat.

V současné době je zákonem stanoveno, že obce jsou povinny zajišťovat péči a vzdělávání pro děti raného a předškolního věku, tj. od 1 roku do 6 let. V roce, kdy děti dosáhnou 7 let, vstupují povinně do základní školy. Ta má 9 ročníků a vzdělává děti do věku 16 let. Národní kurikulum je jednotné pro všechny žáky, tj. učební plán obsahuje stejné předměty, avšak školy a učitelé mají právo upravovat výuku podle potřeb lokality. Po dokončení základní školy, tj. ve věku 16 let, vstupuje švédská mládež do vyššího sekundárního vzdělávání. Vzdělávací systém je unikátní v tom, že pro tuto úroveň vzdělávání existuje jeden typ školy, a

to vyšší střední škola. Je to tříletá škola, studují na ní mladí lidé od věku 16-19 let. Gymnaziální školu navštěvuje asi 95% mládeže, a musí tedy respektovat jak rozdílné vzdělávací zájmy jednotlivců, tak potřeby trhu práce. To je umožněno tím, že realizuje volitelné programy.

Švédský vzdělávací systém je mezinárodními experty hodnocen jako kvalitní, zejm. ve složce ECEC (péče a vzdělání v raném věku), získávání kompetencí v angličtině jako cizím jazyku, vysoké participaci v terciálním vzdělávání a v rozvinutosti vzdělávání dospělých. Podíl HDP na vzdělávání je jeden z nejvyšších v EU. Zahraniční a švédští odborníci však kritizují to, že se v posledních letech zvýšil vliv socioekonomického původu (rodin) na volbu vzdělávací dráhy mladých lidí, tj. narušuje proklamovaný princip rovnosti ve vzdělání. Dalším problémem je vzdělávání dětí imigrantů, neboť je značně zatížen švédský vzdělávací systém, pokud jde o počet učitelů a míst pro děti uprchlíků ve školách. (PRŮCHA, 2017, str. 235-240)

FINSKO

Základním ideovým principem finské vzdělávací politiky je rovnost všech občanů v přístupu ke vzdělávání. Hlavními aktéry řízení školství jsou parlament a vláda, resp. Ministerstvo školství. Za implementaci rozhodnutí vzdělávací politiky zodpovídá Finská národní rada pro vzdělávání. Tato instituce má celostátní působnost a stanovuje rámcové programy pro vzdělávání na všech úrovních škol (mimo univerzity). Na lokální úrovni odpovídají za realizaci vzdělávací politiky státu jednotlivé obce a školy. Obecní správy určují rozdělování finančních prostředků pro školy, nábor a zaměstnávání učitelů, ovlivňují kurikula škol podle místních podmínek a potřeb. Zvláštností Finska je to, že neexistuje školní inspekce, veškerou odpovědnost za vzdělávání mají školy, jimž stát plně důvěřuje.

Předškolní vzdělávání a raná péče je pro děti od 1-7 let. Předškolní vzdělávání je považováno za počáteční etapu celoživotního vzdělávání. Povinné školní vzdělávání dětí začíná ve věku 7 let a existuje jednotná základní škola s devíti ročníky, které nejsou členěny na stupně. Určité členění je v tom, že v nižších ročnících (1.-6. roč.) vyučuje většinu předmětů jeden učitel, kdežto ve vyšších (7.-9. roč.) vyučují jednotlivé předměty specializovaní učitelé. Zvláštností finského kurikula je, že obsahuje integrované předměty: biologie plus zeměpis; fyzika plus chemie; atd. Po ukončení základní školy mají finští žáci k dispozici dva typy vzdělávací dráhy: 1) Buď všeobecné vzdělávání v gymnáziu připravující pro další studium, nebo 2) střední odborné vzdělávání připravující na výkon profese. Na každý z těchto druhů vzdělávání se hlásí zhruba polovina absolventů základní školy a z obou typů mají absolventi přístup na vysoké školy.

Podle hodnocení expertů EU vykazuje finský vzdělávací systém jedny z nejlepších charakteristik v Evropě, a to zejména v dosahovaných vzdělávacích výsledcích, ve fungování flexibilního vyššího sekundárního vzdělávání, ve vysoké participaci lidí v terciálním vzdělávání atd. Patrně nejpriznivější vlastností finského vzdělávacího systému je to, že podporuje žáky, kterým hrozí zaostávání, a to tak, že tyto rizikové děti identifikuje již v předškolních zařízeních a pomáhá jim. Je to naplňování sociální spravedlnosti, která je vlastní finské národní kultuře. (PRŮCHA, 2017, str. 65-70)

NĚMECKO

Určujícím faktorem německé vzdělávací politiky je to, že země má federativní uspořádání. V důsledku toho má každá ze 16 spolkových zemí právo na své vlastní modifikace organizace a fungování školství. Ovšem nadřazena je spolková ústava, která vymezuje základní a společné pojetí záležitostí vzdělávání. Tomu odpovídá i úřad Stálá konference ministrů školství v zemích Spolkové republiky Německo. Tento úřad řídí celostátní vzdělávací politiku v roli spolkového ministerstva školství, jednotlivé země mají svá ministerstva školství. V Německu existují i jiné než státní školy, a to především církevní školy, waldorfské školy a různé jiné alternativní školy. Přestože počet těchto nestátních škol mírně vzrůstá, vzdělává se v nich jen asi 10 % žáků primárních a sekundárních škol.

Participace dětí v předškolním vzdělávání je vysoká, činí 80 % u dětí 3letých a 97 % u starších dětí. Přetrvává rozdíl mezi východní částí Německa, kde je participace dětí vyšší, a západní částí, kde je participace nižší. Primární vzdělávání probíhá v základní škole, která má 4 ročníky (ve dvou zemích 6 ročníků). Základní škola má společné kurikulum pro všechny žáky do věku 10 let. Obsah vzdělávání je vytvářen tradičními předměty. V průběhu posledního ročníku dostávají rodiče žáka ze školy doporučení, na jaký druh sekundární školy by měl žák přejít. Tento postup je neustále kritizován, neboť ve věku 10 let selektuje žáky podle prospěchu, avšak zůstává zachován.

Po ukončení primární školy vstupují žáci do jednoho ze čtyř hlavních proudů sekundárního vzdělávání, reprezentováno těmito institucemi. 1) Hlavní školy jsou všeobecně vzdělávací školy pro žáky hodlající se věnovat prakticky zaměřené profesní přípravě. 2) Reálky zajišťují všeobecné vzdělávání. 3) Gymnázia jsou výběrové školy pro žáky se schopnostmi k teoretickému studiu. 4) Souhrnné/souborné školy vznikly jako alternativní instituce vyrovnávající selektivnost po ukončení primární školy.

Německo má celkově velmi dobrý stav vzdělávacího systému, zejména vysokou participaci dětí v předškolním vzdělávání, kvalitní systém vyššího sekundárního a terciálního vzdělávání, kvalifikované učitele. Slabým článkem je, že mládež z ekonomicky nižších vrstev má menší šance v přístupu k vysokoškolskému vzdělání a největší problém je masový příliv uprchlíků z kulturně odlišných zemí, většinou i s nízkou úrovní vzdělání, bez znalosti německého jazyka a kvalifikace. (PRŮCHA, 2017, str. 128-132)

USA

Podle ústavy je řízení a kontrola vzdělávání v kompetenci jednotlivých států, kterých je celkem 50. Koordinaci v řízení školství zastává U.S. Department of Education (Washington). Pro řízení vzdělávacího systému v USA je příznačná jedna zvláštnost. Jsou to vyhlášené plány či kampaně vzdělávací politiky zaváděné jako prostředek k odstraňování určitých nedostatků školství. Probíhají na federální úrovni a někdy jsou vyhlášovány jako národní priorita přímo prezidentem USA.

V posledních letech je předškolnímu vzdělávání věnována zvýšená pozornost politiků, ekonomů a pedagogů, neboť se ukazuje její vysoký pozitivní dopad na úspěšnost školního vzdělávání. Přesto je participace dětí v předškolním vzdělávání v USA poměrně nízká, u 4letých dětí činí asi 68 %, u dětí nebělošských ještě méně. Děti vstupují do primární školy ve věku 6 let. Ta má 6 nebo 8 ročníků. Obsah vzdělávání v elementární škole je naplněn podobnými klasickými předměty jako v evropských zemích, avšak má i integrované předměty. Učební plány škol se řídí podle vzorových kurikulárních plánů. Po ukončeném 6. nebo 8. ročníku přecházejí žáci do sekundárních škol, které mají různou délku.

Nedostatky se týkají zejména socioekonomických nerovností v přístupu ke vzdělávání a jednak důsledky rasové diferenciaci ve vzdělávání. (PRŮCHA, 2017, str. 281-285)

JAPONSKO

V Japonsku je povinné vzdělávání od 6 do 15 let strukturované na 6 ročníků primární školy, 3 roky nižší sekundární školy a 3 roky vyšší sekundární školy. Školství je řízeno centrálně státem. Ústředním orgánem řízení je ministerstvo školství, kultury, sportu, vědy a techniky. Ministerstvo rozhoduje o všech základních otázkách školství, ale část pravomocí je přenesena na úřady prefektur, kterých je celkem 47, a na školské výbory obcí.

Participace dětí v mateřských školách je vysoká, u 4letých dětí činí 90 %, u 5letých dětí 98 %. Je to hlavně kvůli vysoké zaměstnanosti japonských žen – matek, ale také v důsledku potvrzovaných pozitivních efektů předškolního vzdělávání v pozdějším vývoji dětí. Děti vstupují v 6 letech do primární školy pro základní vzdělávání. Obsah vzdělávání je vybírán na základě rámcového kurikula, které si školy přizpůsobují podle svých potřeb a podmínek. Po ukončení primární školy se všechny japonské děti vzdělávají v nižší sekundární škole, takže jednotné vzdělávání probíhá celkem do věku 15 let. V obsahu vzdělávání jsou zastoupeny tzv. integrované předměty, a to sociální nauky a přírodovědné předměty. Velká pozornost se věnuje hudební a výtvarné nauce, občanské a morální výchově, také technické přípravě a informačním technologiím.

Život v japonských školách má některé specifčnosti v porovnání s evropskými školami: 1) Školní rok je rozdělen do tří trimestrů a začíná v dubnu. Letní prázdniny jsou poměrně krátké, a to 6 týdnů. Japonští žáci nosí uniformy, což je výrazem snahy o posilování rovnoprávnosti mezi žáky. Počty žáků ve třídách jsou poměrně vysoké, tj. 30-40 žáků.

Zahraniční experti hodnotí japonský systém jako jeden z nejlepších na světě, ale i zde jsou problémy a slabiny. Jako nejtíživější se jeví přepjatá soutěživost, v níž se ocitají japonští žáci a studenti. Poukazuje se na „vzdělávací dril“, který panuje v japonské společnosti a v důsledku kterého děti nemají mnoho možností k prosazování vlastních názorů a požadavků. Je důležité zdůraznit, že japonská kultura je typická kolektivistická kultura, v níž se chování jednotlivce podřizuje určité skupině, a je to prožíváno jako samozřejmost. V důsledku kolektivistického charakteru kultury jsou ve vzdělávání potlačeny prvky individuálního rozvoje žáků. V posledních letech se negativně projevuje i nízká porodnost, neboť se snižují počty studentů v terciálním vzdělávání. (PRŮCHA, 2017, str. 262-267)

10 VLASTNÍ ZKUŠENOST SE VŠEMI TŘEMI TYPY PŘÍSTUPŮ VE VZDĚLÁVÁNÍ – AUTORITATIVNÍ, RESPEKTUJÍCÍ A LIBERÁLNÍ

Následující část je založena na zkušenostech. Má za úkol porovnat tři druhy přístupu ve vzdělání a výchově dětí školního věku a jejich možný vliv na následné vzdělávání. Budu zde otevřeně hovořit o vlastních zkušenostech a vlastní rodině. Budu se snažit o co nejobektivnější popis, přesto se už z výše zmíněného důvodu bude jednat o subjektivní hodnocení lidí i situací. Budu popisovat vlastní zkušenosti, které nejsou přenositelné. Každý by si měl nacházet vlastní cestu na základě svých zkušeností a znalostí.

Abychom mohli vytvořit zamýšlené porovnání, bude nutné představit jednotlivé osoby a okolnosti. Naše rodina se skládá z pěti členů, dvou dospělých a tří dětí. V současné době má syn 14 let a dcery 10 a 9 roků. S manželem jsme oba vysokoškolsky vzdělání v technickém směru. Během našeho společného života jsme se dostali a zaměřili na osobní rozvoj a výchovu dětí. Zkušenosti předávané po generaci z rodiče na děti se nám v současné době nezdály dostatečné. Z tohoto důvodu jsem se z vysokoškolačky v technických vědách dostala k výchově dětí, seberozvoji a ke školství.

Podle mého názoru se zkušenosti ve výchově předávají z generace na generaci ať přímo nebo nepřímo. Rodiče vychovávají své děti převážně způsobem, jakým byli vychováni sami. Přímé působení na výchovu je radami starších, převážně prarodičů. Vlastní zkušenosti přímo sdělují čerstvým matkám, dědové čerstvým otcům. Z důvodu nedostatku vlastních zkušeností se jedná o informace, které rodiče mnohdy přijímají bez výhrad a jsou za ně rádi. Z nepřímého působení je možno zmínit situaci do které se s dítětem dostane rodič a přímá rada není k dispozici. V tu chvíli nastupuje vlastní naučená zkušenost založená na tom, jak se ke mně v této konkrétní situaci chovali má rodiče. Většinou se nejedná o situaci, kde je čas na rozmyšlenou a člověk jedná spíše automaticky.

Protože ale tyto zkušenosti jsou z našeho vlastního dětství, nemusí být za prvé přesné a za druhé je v dané situaci mnohdy kriticky nehodnotíme. Mnozí tudíž pokračují nevědomky ve výchově, ve které sami vyrůstali a dělají stejné chyby, jakých se dopouštěli rodiče (pokud je dělali). Mnozí si ani neuvědomí, že to, co jako děti neměli rádi, dělají vlastním dětem.

Uvědomějí rodiče si pokládají otázky typu: „Jak jsem se jako dítě v této situaci cítila?“, „Jaký to mělo výchovný efekt?“ a podobně. Po zhodnocení, neshledání žádné chyby, pokračují ve výchově svých rodičů nebo si naopak, pokud si uvědomí, že tato cesta neměla efekt, nastavují vlastní přístupy. Nastavit si vlastní výchovný přístup se zavrnutím postupu, kteří používali vlastní rodiče, může ale přinést nejistotu a výchovu typem zkouška, omyl, která paradoxně může mít horší výsledky. Pokud se někdo rozhodne odstříhnout se od výchovného modelu, který sám zažil, je nevhodnější studium.

Moderní doba nabízí nepřeberné možnosti literatury a zdrojů informací. Čím více si toho rodič přečte a zjistí, tím lépe, protože si může vybrat výchovný postup, který je založený na více zkušenostech, než může sám za svůj život nasbírat. Touto cestou jsme se vydali i my ve výchově vlastních dětí. Osobní rozvoj jednotlivce rodiče, komunikace a společný postup obou rodičů a zkušenosti mnohých z literatury ovlivňovali a ovlivňují naše rozhodnutí a přístupy k vlastním dětem.

Vzdělávání je kontinuální proces, takže můžeme na vlastních dětech porovnávat různé přístupy, jak výchovy nás rodičů (syn vychováván zpočátku podle vzoru prarodičů), tak

přístupu vzdělávací instituce. Syn navštěvuje školu postavenou na klasickém vzdělávacím systému, dcery navštěvují základní školu s alternativním přístupem s tím, že první roky povinného vzdělávání absolvovaly na běžné základní škole.

V následujících odstavcích budou popsány konkrétní zkušenosti jednotlivých členů rodiny a budou zmíněny konkrétní příklady. Jedná se o interpretaci vlastní zkušenosti, a tak je potřeba následující řádky i vnímat.

První dítě je první rodičovská zkušenost. Čerství rodiče nemají vlastní zkušenost s výchovou dětí. Neměli jsme ji ani my. Při jakémkoliv problému jsme poslouchali rady starších, v našem případě vlastních rodičů, rady od paní doktorky a od známých, kterým člověk důvěřuje a přichází s nimi pravidelně do kontaktu. Už v této době jsme si začali uvědomovat, že ne všechny rady působí nebo jsou prospěšné. Žádné dítě nereaguje stejně na okolní podněty. Navíc všechny naše děti jsou osobnosti a od malička si uvědomují samy sebe, babičky by řekly, že mají vlastní hlavu.

S prvním dítětem jsme se jako nezkušení rodiče často dostávali do emocí. Ať jeden nebo druhý jsme často byli nazlobeni, že nás dítě neposlouchá a zvyšování hlasu bylo také časté. Jako kdyby měl člověk pocit, že čím hlasitější je rozkaz, tím spíše bude vykonán. Po narození dcer jsme se dostali k první literatuře, která spadá do kategorie rozvoje osobnosti. První přelomovou knihou bylo Sedm návyků velice efektivních lidí od S. Coveyho. Tato kniha nám především pomohla poznat, že se všichni lišíme a že pochopit jeden druhého je docela obtížný úkol. Kniha nám nedala poznat jenom ostatní, ale především i nás samé. Díky této a následné literatuře se nám velice změnil i pohled na výchovu a vzdělání dětí. V konečném důsledku se nám vůbec změnil pohled na život.

Začali jsme k sobě i k dětem přistupovat respektujícím způsobem. Samozřejmě to nejde z minutu na minutu, stále se učíme a navždy se už budeme učit, ale výsledky jsou pro nás viditelné. S dětmi se snažíme diskutovat a probíráme a prožíváme s nimi jejich strasti i radosti. Nejvíce „práce“ nás čekalo na synovi, který již měl za sebou období, které děti nejvíce ovlivňuje, prvních šest let (E. Berne, Co řeknete, až pozdravíte). Pro něho samého byla změna přístupu rodičů v jeho necelých deseti letech překvapivá a trvalo delší čas, než porozuměl, o co se snažíme.

10.1 Vzdělávání vlastních dětí

Syn měl první rok školní docházky domácí vzdělávání, z důvodu pobytu v zahraničí. Poté navštěvoval základní školu v Kolíně a v Opavě. Od šesté třídy je na osmiletém gymnáziu v Kutné Hoře. Vzhledem k tomu, že syn je inteligentní, prospíval na základních školách s vynikajícím prospěchem bez toho, aniž by tomu musel věnovat píli a energii. Již na dvou zmíněných základních školách byl viditelný rozdíl v přístupu k vyučování, k rodičům i k žákům. Žádný nebyl špatný, ale každá škola v republice bude odrážet svoje prostředí, ředitele i učitelský kolektiv. I s jednotnými osnovami je a bude přístup rozdílný. Dá se říct, že každá škola má a bude mít svůj individuální přístup. Nicméně všimli jsme si, že mnoho rodičů si základní školu vybírá nebo si vybírá konkrétní třídu. Mám pocit, že rodiče jsou v dnešní době ambiciózní a tuto ambici promítají do svých dětí. Děti jsou stále dětmi, rodiče se možná změnili více než děti. Děti jsou odrazem rodičů. Stěžuje-li si společnost na děti, stěžuje si, ačkoliv to tak nevnímá, na současné rodiče, na sebe sama. Děti se rodí bez zkušeností a názorů. Jací budou, ovlivňujeme my sami.

Vezměme si konkrétní příklad ze základní školy v Kolíně. Někdy v devadesátých letech zavedla tato škola výuku cizího jazyka, angličtiny, v jedné třídě. Byla to vždy třída A. Při zápisu do této školy do první třídy se již dvě hodiny před otevřením dveří tvořily fronty rodičů, protože chtěli zapsat své dítě do třídy A. Pominu fakt, že někteří měli místo zajištěné ještě před tím, než zápis začal, ale to jsou věci, které se objevují a objevovat budou celosvětově. Kdo chtěl dát své dítě do třídy A, a komu se to podařilo? Ambiciózním rodičům. Dítě samo o sobě v mateřské škole neuvažovalo a nerozhodovalo se, zda chce navštěvovat třídu s výukou jazyků. Podle mě, to děti ani nevěděly, rodiče se jich neptali. Možným hnacím motorem rodičů může být rozšířená: „Chci, aby se moje dítě mělo lépe než já, a proto musí umět více než já“.

V konečném důsledku jsme si všimli, že i přesto, že výuka angličtiny probíhá již ve všech otevřených třídách, ambiciózní rodiče stále umísťují své děti do třídy A. Jedná se o setrvačnost a určitý typ segregace „lepších“ od druhých. Má to v konečném důsledku i takové nezamýšlené skutečnosti, že z jedné třídy odejde po úspěšně složených zkouškách na osmileté gymnázium velký počet studentů a třída se tak rozpadne. Proč jich mnoho odešlo na osmileté gymnázium? Protože se v jedné třídě sešlo více studentů, kteří mají ambiciózní rodiče, kteří chtějí své děti na gymnázium a jsou pro své děti buď rozhodujícím prvkem nebo motivací. Pro třídní učitelku není jednoduché učit třídu, kde zůstali průměrní a podprůměrní žáci. Diverzita chybí a třídě ani učitelé neprospívá.

Starší dcera nastoupila do 1. třídy na základní školu v Kolíně. Protože nejsme ambiciózní rodiče ve smyslu, že naše dcera musí být v nejlepší třídě, nechali jsme proces proběhnout přirozeně. Výsledkem bylo, že dcera, skončila v 1.C. Tento samotný fakt nám nevadil, protože pro nás není písmeno rozhodující a vůbec jsme to neřešili. Pozorovatelný rozdíl ale byl, jakmile se všechny tři první třídy seřadily první den školy v tělocvičně. Rozdíl v oblékání studentů i rodičů, v zastoupení národnostních menšin bylo zřejmé. Nejvíce menšin romského a vietnamského původu bylo v třídě 1.C, stejně jako děti, které byly ze sociálně slabších rodin podle oblečení a chování. Nic jsme s tím nedělali, protože žijeme v přesvědčení, že základní škola nedeterminuje člověka při správné výchově.

V té době jsme také dospěli k závěru, že se mění celá společnost na základě technologického pokroku a v posunu paradigmat každé generace. Na základě literatury a diskusí jsme změnilí pohled na vzdělávání. Pro nás není prioritní, aby děti znaly co nejvíce faktických údajů. Je pro nás důležité, aby se dokázaly ve světě orientovat. Při pohovoru do nového zaměstnání zajímají zaměstnavatele především zkušenosti daného člověka, jeho možné zapojení do týmu, jak se s ním komunikuje a jak chápe. Žádná fakta, která se běžně vyučují nehrají hlavní roli v přijímacím řízení. Nejdůležitější jsou takzvané měkké dovednosti, pochopení prostředí, ve kterém se lidé pohybují a poznání složitých sociálních vazeb zaměstnanců a obchodních partnerů.

Neznamená to, že bychom faktickou výuku zavrhovali nebo jí opovrhovali, ale nepřikládáme jí takovou váhu. Máme pocit, že dnešní školství si vzalo za cíl přímo vtlouct do dětí co nejvíce informací, přitom valnou většinu informací děti zapomenou a další část informací může brzo pozbyt platnosti. Je důležité znát své prostředí, svoji historii a jazyk, ale vše se dá učit postupně s pochopením a zaujetím. Byli jsme velice rádi, že se v okolí zrodila soukromá škola nabízející alternativní pedagogický přístup typu Montessori a Jenský plán.

Rozhodli jsme se, že naše dcery budou navštěvovat tuto školu. Abych byla konkrétní, rozhodly se dcery. My jsme je informovali o možnosti jiného alternativního vzdělání, dovezli jsme je do školy na poznání školy a stylu výuky. Upřímně jsme si mysleli, že zůstanou v základní škole, protože tam za dva roky (mladší za rok) měly kamarády, školu měly pět minut

pěšky a vyučovala tam milá a zkušená pedagožka. Byli jsme velice překvapeni, že už po jednom dni v nové škole, byly ochotné opustit dosud známé prostředí a své kamarády.

I když jsme dcery vychovávaly respektujícím způsobem, změna, kterou prodělaly po nastoupení na soukromou školu byla velice viditelná. Na základní škole bylo vidět, jak jim nadšení a energie postupně v první třídě vyprchává. Začínaly být jedni z davu. Z davu poslušných stvoření, pro které je pan učitel autorita. Z davu snaživých dosáhnout co nejlepší známku a ze stejného davu, který neudělal nic navíc, když práce nebyla ohodnocena. Jsou to malé věci, ale i malé věci dokážou velké posuny. Starší dcera je umělecky nadaná a velice ráda kreslí. Její kresby jsou podle nás na vysoké úrovni a sama se zdokonaluje i učí (YouTube). Bylo pro nás nepochopitelné, když dostala dvojku kresbu z toho důvodu, že nepoužívala celou stránku. Bylo pro nás nepochopitelné, že ač jasný obrázek kachny, podle dcery se jednalo o husu, protože to řekl pan učitel. Byli jsme nahrazováni autoritou, která jednala v rozporu s našim přesvědčením o výchově a výuce. Není to nic proti osobě pana učitele. Pan učitel byl příjemný, snaživý, ale škola nesplňovala naše očekávání. Dcery výuka nebavila, úkoly se snažily udělat co nejrychleji, takže samy o sobě neměly smysl. Úkoly byly také rychle hotové a správně vypracované, ale dcery už 5 minut po jejich skončení nevěděly, co dělaly a k čemu jim to bylo.

Nejvíce nás mrzelo, že zmizela jejich zvědavost, jejich zájem o svět a pokládání otázek proč. O to více jsme byli šťastnější, když po půl roce až roce v soukromé základní škole se jim tato vlastnost vrátila. Holky v současné době studují školu, která vyučuje na projektech, při zapojení celého kolektivu. Do školy chodí s radostí a nerady výuku zameškají.

Často jsme přemýšleli, jestli je tato cesta správná, jestli by všechno neměly znát, více věcí zpaměti. Nakonec jsme zjistili, že když si dáme test z páté nebo šesté třídy, tak bohužel mnoho nevíme. Stále nás vše okolo přesvědčuje, že rozumět společnosti je mnohem důležitější než znát nazpaměť nepřeberné množství často i zbytečných faktických údajů.

Syn je v současné době na osmiletém gymnáziu, a protože již nepatří mezi premianty třídy a probírané učivo je obtížnější než na základní škole, je potřeba mu mnohdy pomoci s vysvětlením probírané látky. Navíc přichází do období hormonálních změn. Pozitivní je, že díky našemu přístupu máme k němu blízko a jsme schopni diskutovat o učivu, o rodině i o světě. Z vlastních zkušeností i z rozhovorů se synem víme, že bohužel mnoho rodičů se se svými dětmi nebaví a obzvláště v tomto období. Není to tím, že by nechtěli, ale neví jak. Myslím si, že díky klasickému školství téměř všichni skončili s učením, jakmile opustili školu. Svět se mění, je potřeba ho stále vnímat a zajímat se o něj, učit se, dozvídat se, číst si o něm, ale většina má už učení plné zuby. Mnohdy slyšíme, jak jsou po škole všichni rádi, že se už nemusí učit. Pro nás tím škola vůbec nesplnila svůj účel, přinést lidi k poznání, naučit je učit. Místo toho svými postupy a zahlceností fakty zabila u mnohých zvědavost a kreativitu, která je pro člověka přirozená.

V případě fyziky probíráme učivo se synem na základě otázek o procesech kolem nás. Snažíme se, aby pochopil, že fyzika není nic abstraktního. Všechny děje jsou kolem nás i se svými zákonitostmi. Šokovalo nás, když jednou prohlásil, že to pochopit nepotřebuje, protože paní učitelce stačí, když bude znát vzoreček.

11 PŘÍSTUPY VE VZDĚLÁVÁNÍ A JEJICH VLIV NA BUDOUCÍ ŽIVOT, NA SEBEVĚDOMÍ A NA BUDOUCÍ INTERAKCE

11.1 Autoritativní přístup ve výchově a vzdělání

Autoritativní styl výchovy a vzdělání se vyznačuje tím, že v něm vystupuje autorita, která si navíc připadá bezchybná. Myslí si, že vše ví a zná nejlépe a že je potřeba to, co ví, předat dítěti nebo studentovi.

Autoritativní styl výchovy nebere dítě jako jedince s vlastním uvažováním a přemýšlením, ale vnímá ho jako hmotu, kterou je potřeba přetvořit. Autoritativní rodiče se bohužel s odporem k autoritě setkávají již v raném věku dítěte. Z pohledu dítěte se nejedná o odpor vůči autoritě nebo cílené jednání, ale většinou o jeho přirozenost. Z vývoje mozku již víme, že šedá kůra mozková, která bude mít za následek logické uvažování, si teprve vytvoří vazby na primitivní mozek, který je zatím v raném věku používán. Bohužel tato neznalost vede k tomu, že autoritativní rodič má tendenci vysvětlit potomkovi, co od něj očekává a co od něj chce, aniž by si uvědomil, že to nemůže pochopit. Frustrace rodiče je velká a mnozí mají tendenci přistupovat k dítěti formou, jakou vychovávají psa. Když se to dokáže naučit pes, zvládne to i malé dítě. Problémy jsou primárně dva, zaprvé, štěně dospívá rychleji než dítě a štěně toho člověk také moc nenaučí. Zadruhé psovi se vazby na logickou část mozku netvoří, takže neuvažuje nad tím, jaké příkazy dostává a jaké jsou následky jejich vykonání. Pes jedná pouze na základě naučných pokynů, odměn a citové vazby na majitele.

Často můžeme od rodičů slyšet větu, že dítě zlomí. Myslí tím samozřejmě jeho odpor. Pokud se jim to povede, tak ho opravdu zlomí a na celý život. Dítě bude už bude výhradně fungovat na základě přijatých pokynů a upozadí svoji vlastní vůli. Jakmile se před rodičem snažil prosazovat svoji vlastní vůli a rodič si naopak prosazoval svou ať psychickým nebo fyzickým týráním, vůle dítěte byla nakonec natolik potlačena, že se neprojevuje nebo se projevuje za hranicí běžného chování z důvodu vývinu psychických poruch.

Naštěstí většina autoritativní výchovy, která je pravděpodobně dominantním typem výchovy v České republice, končí často s pubertou dítěte. Děti více či méně poslouchají a přou se s rodiči během období jejich dospívání, až se v pubertě začnou od rodičů odpoutávat a hledat si svoji cestu životem. To hlavní, co si sebou nesou do života je to, že tam mají tuto výchovu vyrytou v nervových spojeních a až budou mít své vlastní děti, bude to pro ně přirozený typ výchovy, který znají. I když si mnozí vzpomenou, že určité přístupy, které ke svým vlastním dětem prosazují, se jim samým nelíbili, končí toto uvědomění většinou větou „Když jsme to přežili my, přežijí to i oni“.

Autoritativní styl výuky je podobný v tom, že jedna autorita, učitel, ví více než studenti a jeho úkol je jim předat co nejvíce vědomostí podle školních osnov. Je to styl, který je dlouhodobě prověřený a funkční. První školy vznikaly v kláštrech a v armádách. Obě zřízení mají svůj řád a jasně danou strukturu vedení. Většinou kombinací osobnosti a vědomosti se ve struktuře postupovalo výše. Dalo by se zjednodušeně tvrdit, že kdo toho věděl a chápal více, měl vyšší hodnotu nebo pozici v uzavřeném společenství. Autoritativní styl je pro armádu klíčový, protože poslouchat rozkazy a pracovat jako tým je klíčovou vlastností armády. Na druhou stranu je v konečném důsledku člověk při vojenském střetu pouhým strojem, který je „ovládaný“. Neuposlechnutí rozkazu je závažným přestupkem trestaným mnohdy tím nejvyšším trestem.

Současné školství z autoritativního stylu vychází. Není čistě autoritativní, ale převážně autoritativní. Studenti jsou vnímáni jako lidské bytosti. Učitel ví, že každý žák je unikátní, každý se liší, jinak se chová, jinak přemýšlí. V běžné třídě na základní škole je velký rozptyl studentů z různých sociálních vrstev s různou inteligencí. Rozložení bude odpovídat Gaussově křivce. Téměř každý učitel přistupuje ke každému žákovi individuálně a každého individuálně vnímá. Ze své přirozenosti má učitel i žáky seřazené podle inteligence a podle chování, a i když se bude snažit sebevíc, bude jeho hodnocení vždy subjektivně ovlivněné. Učitel oproti studentům rozumí probíranému učivu. Zná ho, rozumí mu, chápe ho a snaží se ho co nejzodpovědněji vysvětlit žákům.

Ve školství je autoritativní systém. Ten na rozdíl od učitele vidí každého studenta stejně a staví je na stejnou startovní čáru. Ty, co umí po výstřelu běžet nejrychleji odměňuje a ty pomalejší trestá. Tak jak studenti vyběhnou, tak většinou běží celým školním systémem a mnohdy i celý život. Jedničkáři zůstávají s výkyvy jedničkáři a pomalejší trojkaři zůstávají trojkaři. V poli prvních je po pár kolech stále motivace, spolek rychlých se předbíhá a soutěží o první místo. Naproti tomu v houfu pomalých motivace není. Tím, že je systém označí za pomalé – dá jim trojku – je k lepšímu výkonu nemotivuje. Vždy před sebou uvidí vepředu hlouček rychlých a velice brzy si uvědomí, že nejsou „od přírody stvořeni k tomu, aby běhali rychle“. Lidé přirozeně nemají takové předpoklady, aby byli všichni jedničkáři, prostě to v přirozeném genetickém mixu nejde. Ti pomalejší, trojkaři, si to uvědomují a nesnaží se dohnat rychlejší jedničkáře, protože jsou sice pomalejší a mají horší známky, ale jsou v tomto uvědomělí.

Současný školní systém vyhovuje více inteligentním a chápavým dětem. Těm ostatním spíše škodí. Většina inteligentních dětí nemá ke škole špatný vztah, pokud jim nebyli způsobeny jiné křivdy, sociálního charakteru, například pokud je inteligentní chápavý student ve třídě sám, chybí mu motivace se „prát“ s druhým a třetím a liší se tak od průměrného rozložení třídy, že může být kolektivem neakceptován. Většina průměrných dětí jsou rády, že ze školy odešly.

11.2 Respektující přístup ve výchově a vzdělání

Současné systémy, které jsou v alternativních školách, ale dostávají se do popředí zájmu i v rozvinutých společnostech, například Skandinávie, staví výuku na kolektivu. Žáci se učí a ovlivňují navzájem, známkování chybí a je nahrazeno zpětnou vazbou, co konkrétnímu žákovi jde a co ne a na co se ve studiu zaměřit. I zde je rozptyl inteligence a sociálně rodinného zázemí, ale protože nejsou studenti známkováni, není to tak očividné a inteligentně slabší žáci mohou vynikat jinými dovednostmi, než schopností pochopit fakta nebo si zapamatovat co nejvíce probírané látky. K vedení týmu a rozdělování úkolů je mnohdy plně dostačující vyšší emoční inteligence, která se na rozdíl od iq získává a rozvíjí časem. V životě je mnoho úspěšných lidí ve sportu, v umění, v politice nebo v různých vyšších funkcích, kteří byli na škole v té skupince pomalých. Na vrchol se většinou dostali tím, že je tento fakt nedemotivoval.

Žáci se ve školách, kde výuka probíhá projektově bez známek, naučí spolupracovat v týmu, domluvit se, pochopit rozdíly, socializovat se. Naučí se, kde a jak získat informace a pokud nějakou zkušenost získají, je získána přirozeně a je více ukotvena v paměti studenta. Jedná se přesně o ty vlastnosti, které požadují personalisté na přijímacím pohovoru do zaměstnání.

Respektující přístup ve vzdělání a ve výchově znamená, že dítě chápeme jako lidskou bytost, která má své myšlenky, své názory a stavíme je na stejnou úroveň, jako jsme my sami.

Protože máme a potřebujeme limbický systém, který je zodpovědný za emoce, tak působí mnohé problémy v komunikaci. Emoce jsou naší nedílnou součástí a bez emocí by náš druh ani v dnešním světě nepřežil. Bez emocí by například nebylo rozmnožování. Řeč a další znaky, které nás odlišují od ostatních savců, jsou umístěné v šedé mozkové kůře. Starší emoční mozek má ale přednost. Kdybychom před člověka postavili lva, nebylo by evolučně možné, aby zvažoval, jak s danou situací naloží, emoce způsobí tvorbu adrenalinu a instinkt způsobí nejrychlejší úprk.

Šedá kůra mozková se od narození vyvíjí a mění se na základě zkušeností. Čím je člověk starší, tím má větší předpoklady, že bude umět zvládat a řídit své emoce. Jedná se ale o věc, kterou se člověk celý život učí a přejímá od svého okolí, v raném věku tedy primárně tedy od rodičů. Z toho vyplývá, že děti jsou emočním centrem zpočátku ovlivněné nejvíce. Proto pro správný vývoj je nezbytné u novorozence mateřské lásky, citu, který je způsoben hormonálně, ale zároveň již od narození ovlivňuje dítě. Respektující přístup znamená respektovat i tento fakt. Chtít něco logicky vysvětlit dítěti, které je zrovna pod velkou dávkou emocí, nemá smysl. Pokud je dítě v emocích a je v něm často a samo mnohdy ani nezná příčinu, je potřeba ho uklidnit nebo odstranit zdroj emočního napětí. Je ale nutné znát hranice. Respektující přístup je oboustranná záležitost. Je potřeba hranice vytyčovat, znát, stanovovat je společně, diskutovat o nich a lpět na jejich dodržování. V opačném případě je rodič respektující a dítě autoritativní.

Respektující vzdělávání respektuje potřeby dítěte. Chápe, že každé dítě je individuální, stejně jako učitelé na státních školách, ale tomuto poznání je uzpůsoben systém. Alternativní školy mají svá pravidla, která se musí dodržovat, aby výuka probíhala v co nejpříjemnějším a podnětném prostředí. Školy mají stanovený řád, který se podle potřeb vyvíjí a je vyžadováno jeho plnění. Je to stanovování hranic, ve kterých se žáci i škola pohybuje. Dá se to přirovnat ke vzniku zákonů. Abychom mohli žít v bezpečném prostředí, dohodli jsme se na zákonech. Pominu-li zastupitelskou demokracii a zjednoduším to na jeden klan, tak se rada starších a zkušenějších dohodla na základě diskuse na základních pravidlech, které všichni akceptovali. Kdo je neakceptoval, byl z klanu vykázán. Dnes jsou ti, co zákony porušují také trestáni. Respektující přístup je demokratický.

11.3 Liberální přístup ve výchově a vzdělání

Liberální výchova nebo také česky svobodomyšlná výchova se vyznačuje velkou benevolencí rodičů, kteří nechávají své děti vyrůstat stylem, že se sami rozhodují a poznají, co je špatné a co ne. Děti většinou nemají žádnou zodpovědnost a nejsou nijak omezené. Většinou společností jsou takové předškolní děti většinou označovány za spratky. Protože hranice nejsou vymezené a povinnosti nejsou určené, vyrůstá dítě v přesvědčení, že je vše dovoleno. Bohužel protože hranice nezná, neví a bohužel si to ani často neuvědomí, že jeho svoboda končí tam, kde začíná svoboda druhého. Diskuse s takovými dětmi je velice náročná, protože jejich univerzální odpověď je, že ony přece můžou.

Vývoj společnosti byl z velké části dán na předávání zkušenosti. Už jenom z tohoto důvodu vznikly veškeré prvky komunikace – řeč, písmo, knihtisk, knihovny, televize, internet. Před knihami se zkušenosti předávaly ústně. Předávaly se zkušenosti nejenom technické, nutné k obživě nebo výrobě, ale právě i zákony, jak se chovat, co se smí a co se nesmí. Formou pohádek byly vštěpovány základní pojmy o morálce, dobru a zlu, trestu, společenském zřízení. První psané dokumenty jsou úřední záznamy, zákony a návody.

Předávání probíhalo a probíhá cíleně. Každý si tak v sobě nese kus historie lidstva a okolního prostředí. Rezignovat na tento postup, ať s ušlechtilým pojmem svoboda může vrátit lidstvo do doby bez úcty, morálky a zkušeností. Cesta do pekla je dlážděna dobrými úmysly.

Výchovou se sami rodiče vzdávají zodpovědnosti za své dítě. Děti se samozřejmě mnoho věcí naučí. Bude-li je ale učit YouTube a kamarádi, a ne rodina a škola, můžeme se jen domnívat, co z takových dětí vyroste.

Podle zkušenosti z pracovního prostředí, je to často střet liberální výchovy a firemního řádu, který způsobuje část nezaměstnatelných mladých lidí. Podnik může být autoritativní i respektující, demokratický, ale v obou případech má řád, který je buď dán autoritativně jednou či více osobami nebo vytvořený celým kolektivem nebo zvolenou částí. Jedinci vychováni bez zodpovědnosti k řádu mají problém do těchto funkčních systémů zapadnout. Většinou v zaměstnání vydrží několik měsíců a odchází nepochopení. Chtějí mít výsady, které se nekryjí s řádem a při jejich neposkytnutí cítí napadení vlastní svobody.

Liberální přístup ve vzdělání poskytuje studentovi svobodu. Záleží potom na každém jednotlivci, zdali ji dokáže využít nebo zneužít. Zde nejvíce můžou vyniknout osobní kvality a dosáhnout velkých věcí nebo se zaměřit na jednu konkrétní oblast a v ní excelovat. Stejně tak může student svoji šanci promarnit, projít systémem a být zklamaný životem.

11.4 Kombinace přístupů

Běžně se stává, že jsou styly nakombinovány. Myslím tím, že je dítě vychováváno jedním stylem a vzděláváno jiným stylem.

Osobně bych na vrchol dala kombinaci respektující výchovy a vzdělání, poté respektující výchovy a autoritativního vzdělání, do pomyslného středu autoritativní (běžné, ne hraniční) výchovy a vzdělání a na konec žebříčku liberální výchovu a liberální vzdělání.

ZÁVĚR

V práci jsme našli odpovědi na vývoj dětského mozku, na centra emocí a centra myšlení a jak se ovlivňují. Zjistili jsme, za jakých podmínek se nejenom dětský mozek lépe učí, co ho motivuje a jak se proměňuje v čase. Zjistili jsme, že mozek se dá naprogramovat a že se dá do určité míry i přeprogramovat. Důležité věci pro správný vývin mozku je empatie, podnětné impulsy a motivace pro rozvoj myšlení a naplnění základních lidských potřeb.

Ve vývojových obdobích dítěte jsme zjistili, jak k dítěti v daném věku přistupovat, co již dokáže a jakým způsobem je vzdělatelné, to znamená, jaké prostředí potřebuje a jak k němu přistupovat a co od něj můžeme očekávat.

Nadefinovali jsme si rozdíly v přístupu k výchově a vzdělání dítěte a popsali jejich znaky a výchovné výsledky. Poznali jsme, co je to autorita, respekt a odpovědnost.

Představili jsme školu, její cíle a jak jich dosahuje. Jedná se o jednu z nejstarších lidských institucí. Školu je potřeba měnit s tím, jak se mění společnost. Poznali jsme, co školu a vzdělání v současnosti ovlivňuje. Zjistili jsme, že alternativních škol je více druhů, podle toho, jaký přístup ke vzdělání upřednostňují.

V metodách výuky jsme zjistili, že nejméně efektivní metodou je výklad a neúčinnějším způsobem výuky je vzájemné učení žáků. Uvědomujeme si, že svět se vyvíjí rychle a netušíme, jaké požadavky bude klást na současné děti.

Porovnávala jsem přístupy ke vzdělání v některých rozvinutých ekonomikách. Odhalili jsme, že úspěšnost vzdělávacího systému nezáleží na výdajích na vzdělání, délce vzdělávání ani na naplněnosti tříd.

Vlastní zkušenost jsem absolvovala jako matka tří dětí a asistentka pedagogického pracovníka. Mám vlastní zkušenosti se všemi typy přístupu ve výchově a vzdělání a věřím, že jsem zvolila ten neoptimálnější.

Závěrem této práce je odpověď na otázku, jak učitel 1. stupně ovlivňuje vztah dítěte ke škole a ke vzdělání. Na základě této práce můžeme odpovědět, že je to ve školství jeden z nejdůležitějších prvků pro budoucí vzdělání dítěte. Děti jsou samozřejmě nejvíce ovlivněny rodičovskou výchovou a během 6 let jsou dráhy v mozku již docela pevně vytvořeny. Výchova dítěte je doménou rodiny, učitel je doplňujícím prvkem, který má podle Komenského za úkol děti motivovat a připravovat, určuje obsah výuky, dohlíží a řídí výuku, opravuje, zkouší a vychovává.

O tom, jaký vztah bude mít dítě ke škole a celkově i k výuce právě přispívá učitel na 1. stupni největší měrou. Je mnohdy určujícím prvkem, jestli žáka výuka nadchne nebo na ni zanevře a bude se učit pouze z povinnosti, aby splnil svůj úkol vůči společnosti. V antickém Římě byla pronesena myšlenka, že vzdělání nemá za úkol naplnit prázdnou nádobu, ale rozžhnout oheň.

Myslím si, že rodiče a předškolní vzdělávání svůj úkol plní, protože většina dětí se do první třídy těší. Vstup do 1. třídy je předěl, znak přechodu na další úroveň ve vývoji dítěte, taková malá zkouška dospělosti. Bohužel se ukazuje, že mnohde v první třídě se nadšení zmenšuje nebo mizí úplně. Téměř jediný vliv na prvním stupni na žáka je osoba učitele. Jedná se o náročné povolání a je potřeba si uvědomit, že učitel může svým přístupem a svou osobností ovlivnit celé následující generace v dané oblasti.

Doba se mění a mění se rychle, společnost se mění, mění se i rodiče. Myslím si, že děti jsou po celé generace stejné, vždy se narodí s nulovými zkušenostmi a dráhy v mozku se jim teprve vytvoří interakcí s okolním světem. Ono po věky opakované: „Ta dnešní mládež je hrozná“ by správně mělo znít „Ty dnešní rodiče jsou hrozní/nároční/jiní“.

Tvrdí se, že chcete-li změnit dívku, musíte začít u její babičky. Změna paradigmatu a chování trvá generace. Lidstvo kráčí technologicky vpřed, ale je zároveň konzervativní a nerado přijímá změny. Chceme-li reformovat přístup ke vzdělání a k výchově, musíme začít už teď u rodičů a učitelů, u výchovy svých dětí a u výchovy, výuky a motivace učitelů na pedagogických školách.

Jeden z moudrých citátů kolujícím po sociálních sítích říká, že mnohé zajímá, jakou Zemi tady zachová pro své děti, ale málokoho zajímá, jaké děti tady zanechá pro Zemi.

Použitá literatura

1. ČAPEK, Robert. *Líný učitel. Jak učit dobře a efektivně*. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-344-5
2. HELUS, Z.. *Sociální psychologie pro pedagogy, 2., přepracované a doplněné vydání*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4674-6
3. JENSEN, Frances E., NUTT, Amy Ellis. *Mozek teenagera*. Přeložil Bc. Petr Štika. Praha: Dobrovský s.r.o., 2015. ISBN 978-80-7390-190-5
4. KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ D., KOPŘIVOVÁ T.. *Respektovat a být respektován. 3.vydání*. Bystřice pod Hostýnem: P. Kopřiva – Spirála, 2015. ISBN 978-80-904030-0-0
5. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.. *Vývojová psychologie, 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-247-1284-0
6. MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC V.. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1
7. MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J.. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3
8. MATĚJČEK, Zdeněk, POKORNÁ Marie. *Radosti a strasti*. Jinočany: H+H, 1998. ISBN 80-86022-21-8
9. NOVÁČKOVÁ, J.. *Mýty ve vzdělávání*. Kroměříž: Alexandr Michajlovič, 2016. ISBN 978-80-901873-9-9
10. PINK, D.H.. *Drive/Pohon, Překvapivá pravda o tom, co nás motivuje!* Přeložila Veronika Poláková. Olomouc: Anag, 2017. ISBN 978-80-7554-104-8
11. PRŮCHA, J.. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání, 3., aktualizované vydání*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4
12. PRŮCHA, Jan. *Vzdělávací systémy v zahraničí. Encyklopedický přehled školství v 30 zemích Evropy, v Japonsku, Kanadě, USA*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2017. ISBN 978-80-7552-845-2
13. SIEGEL, Daniel J., BRYSON Tina Payne. *Klidná výchova k disciplíně*. Přeložila Eva Klimentová. Praha: Triton, 2015. ISBN 978-80-7387-848-1
14. SIEGEL, Daniel J.. *Rozbouřený mozek: dospívání, teenageři a jejich výchova*. Přeložila Eva Klimentová. Praha: Triton, 2016. ISBN 978-80-7553-040-0
15. SPITZER, Manfred. *Digitální demence*. Přeložil František Ryčl. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7294-872-7
16. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246 2153