

**MASARYKOVA UNIVERZITA**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Katedra pedagogiky

**Úroveň rozvoje strategií učení u žáků  
pátých ročníků na různých typech škol**

*Diplomová práce*

*Brno 2009*

Vedoucí práce:

Mgr. Radek Pospíšil

Vypracovala:

Jitka Novohradská

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá problematikou osvojování strategií učení, které tvoří předpoklady pro další vzdělávání a sebevzdělávání, u žáků pátých ročníků na tradičních a alternativních základních školách. Obsahuje výsledky dotazníkového šetření, které zjišťovalo rozdíly v získávání těchto strategií u tradiční a alternativní výuky.

## **Klíčová slova**

pedagogika, vyučovací proces, učitel, žák, strategie učení, výukové metody, motivace, alternativní výuka

## **Annotation**

The thesis deals with the subject of gaining learning strategies, that are so important for further education and self-improvement. The results of the inquiry made with the fifth grade students of mainstream and alternative schools show the differences in learning strategies' acquisition between both educational streams.

## **Keywords**

pedagogy, teaching process, teacher, student, teaching strategy, teaching method, motivation, alternative teaching

## **Bibliografický záznam**

NOVOHRADSKÁ, Jitka. *Úroveň rozvoje strategií učení u žáků pátých ročníků na různých typech škol: diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky, 2009. 101 s. Vedoucí diplomové práce Mgr. Radek Pospíšil.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny, které jsou uvedeny v seznamu literatury.

Souhlasím, aby byla práce uložena v knihovně na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Brně dne 15. dubna 2009

.....

Na tomto místě bych ráda poděkovala panu Mgr. Radku Pospíšilovi za odborné vedení diplomové práce. Také bych chtěla poděkovat vedení základních škol a třídním učitelům pátých ročníků za pomoc při realizaci výzkumu.

## Obsah:

|  |           |
|--|-----------|
| Úvod .....   | 8         |
| <b>I. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>                                | <b>10</b> |
| <b>1. Edukační realita: základní pojmy a vztahy .....</b>      | <b>11</b> |
| 1.1. Edukační realita .....                                    | 11        |
| 1.2 Edukační prostředí .....                                   | 11        |
| 1.3 Edukační konstrukty .....                                  | 12        |
| 1.4 Edukační procesy .....                                     | 12        |
| 1.4.1 Vyučování .....  | 14        |
| 1.4.2 Vzdělání, RVP ZV, klíčové kompetence .....               | 14        |
| <b>2. Žák .....</b>  | <b>16</b> |
| 2.1 Dědičnost a prostředí .....                                | 16        |
| 2.2 Kognitivní determinanty .....                              | 17        |
| 2.2.1 Inteligence .....  | 17        |
| 2.2.2 Dosavadní znalosti .....                                 | 20        |
| 2.3 Afektivní determinanty .....                               | 21        |
| 2.3.1 Motivace .....   | 21        |
| 2.3.1.1 Emoce, zájmy, postoje, hodnotová orientace, cíle ..... | 24        |
| 2.4 Fyzické determinanty .....                                 | 26        |
| 2.4.1 Rozdílné pohlaví .....                                   | 26        |
| 2.5 Sociální a sociokulturní determinanty .....                | 26        |
| 2.5.1 Rodinné prostředí .....                                  | 26        |
| 2.5.2 Mastery learning .....                                   | 27        |
| 2.5.3. Školní prostředí .....                                  | 28        |
| <b>3. Učitel .....</b>   | <b>30</b> |
| 3.1 Osobní charakteristiky učitelů .....                       | 30        |
| 3.2 Učitelovo pedagogické myšlení .....                        | 31        |
| 3.3 Požadavky na učitele .....                                 | 31        |

|  |           |
|--|-----------|
| 3.3.1 Pedagogické dovednosti .....                                   | 33        |
| 3.3.2 Pedagogická komunikace .....                                   | 34        |
| <b>3.4 Typy učitelů .....</b>  | <b>35</b> |
| <b>3.5. Styly výchovy .....</b>                                      | <b>36</b> |
| <b>3.6 Vyučovací styly .....</b>                                     | <b>37</b> |
| <b>4. Učení .....</b>  | <b>38</b> |
| 4.1 Přístup k učení .....  | 40        |
| 4.2 Strategie učení .....  | 40        |
| 4.3 Kognitivní styly a styly učení .....                             | 42        |
| 4.3.1 Typologie stylů učení .....                                    | 44        |
| 4.3.2 Ovlivňování stylů učení .....                                  | 44        |
| 4.4 Autoregulace učení .....   | 47        |
| 4.5 Výukové metody .....   | 50        |
| <b>5. Tradiční a alternativní školy .....</b>                        | <b>56</b> |
| 5.1 Typy alternativních škol .....                                   | 57        |
| 5.1.1 Waldorfská škola .....   | 58        |
| 5.1.2 Daltonský plán .....   | 59        |
| 5.1.3 Soukromá škola .....   | 60        |
| 5.2 Srovnání tradiční a alternativní výuky .....                     | 61        |
| <b>II. PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>                                      | <b>62</b> |
| <b>6. Pedagogický výzkum .....</b>                                   | <b>63</b> |
| 6.1 Cíl výzkumu .....  | 63        |
| 6.2 Vymezení zkoumané problematiky .....                             | 63        |
| 6.3 Hypotézy .....   | 63        |
| 6.4 Výzkumná metoda .....  | 64        |
| 6.5 Výzkumný vzorek .....  | 66        |
| 6.6 Výsledky výzkumu .....   | 67        |
| 6.6.1 Výsledky dotazníku pro žáky .....                              | 67        |
| 6.6.2 Výsledky dotazníku pro učitele .....                           | 87        |
| 6.6.3 Porovnání odpovědí učitelů s výsledky dotazníku pro žáky ..... | 91        |
| 6.7 Ověření hypotéz .....  | 93        |

|                                |            |
|--------------------------------|------------|
| <b>Závěr .....</b>             | <b>95</b>  |
| <b>Resumé .....</b>            | <b>97</b>  |
| <b>Seznam literatury .....</b> | <b>99</b>  |
| <b>Seznam příloh .....</b>     | <b>101</b> |

# Úvod

Tato práce pojednává o tom, do jaké míry bylo dosaženo cíle v osvojování strategií učení, které tvoří předpoklady pro další vzdělávání a sebevzdělávání, u žáků pátých ročníků na tradičních a alternativních základních školách. Práce je rozdělena do dvou částí.

V první části se věnujeme teoretické reflexi zkoumaného tématu v odborné literatuře. Úvodem do problematiky je objasnění pojmů, které souvisí s termínem vyučovací proces - edukační realita, edukační prostředí, edukační proces, edukační konstrukty – a zmiňujeme se, jaké cíle v oblasti osvojování strategií učení stanovuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

Podrobněji se zaměřujeme na žáka a faktory, které ho v průběhu vyučovacího procesu ovlivňují, a na učitele, jak svým bezděčným i záměrným působením ovlivňuje žákův průběh osvojování strategií učení. Popsán je také proces učení a vymezen pojem strategie a styly učení. Problematiku rozšiřujeme úvahou, zda a jakým způsobem lze styly učení ovlivňovat a měnit. V rámci procesu učení se věnujeme autoregulaci učení a výukovým metodám, které mohou učitelé použít, aby žáky motivovali k samostatnému a efektivnímu učení.

Na závěr teoretické části vymezujeme pojmy tradiční a alternativní školy a popisujeme specifika některých typů alternativních škol. Stručně jsou shrnuty výzkumy, které srovnávají efektivnost tradiční a alternativní výuky.

V praktické části je dotazníkovou metodou zkoumáno, zda si žáci osvojili strategie učení v oblasti myšlení, komunikace, plánování, samostatnosti, spolupráce a sebeúcty a zda učitelé učební strategie v těchto oblastech rozvíjí.

V úvodu druhé části práce uvádíme cíl, vymezení zkoumané problematiky a stanovené hypotézy. Dále popisujeme zvolenou výzkumnou metodu, konstrukci dotazníků pro žáky a učitele, výzkumný vzorek a jeho charakteristiky a průběh výzkumného šetření. Následuje prezentace výsledků výzkumu, která je rozdělena na tři části: výsledky dotazníku pro žáky, výsledky dotazníku pro učitele a porovnání



odpovědí učitelů s výsledky dotazníku pro žáky. Výzkumnou část uzavírá ověření stanovených hypotéz.

# **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1. Edukační realita: základní pojmy a vztahy

Věnujeme se tomu, jak učitelé rozvíjí u žáků strategie učení během vyučovacího procesu. S tímto pojmem souvisí i jiné termíny – edukační realita, edukační prostředí, edukační proces nebo edukační konstrukty. Aby bylo možné pojmut problematiku vyučovacího (edukačního) procesu uceleně, vysvětlíme alespoň ve stručnosti jednotlivé pojmy.

## 1.1 Edukační realita

Edukační realitou rozumíme každou takovou skutečnost (prostředí situace, proces aj.), která se objektivně vyskytuje v lidské společnosti, v níž probíhají nějaké edukační procesy nebo jsou vyvíjeny nebo fungují nějaké edukační konstrukty (Průcha, 2005, s. 64).

V následujících podkapitolách vymežíme pojmy, které se v definici edukační reality objevují.

## 1.2 Edukační prostředí

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 54) definuje pojem edukační prostředí jako: „Jakékoli prostředí, v němž probíhá nějaký řízený proces učení. Má své parametry fyzikální (velikost prostoru, architektura aj.), ergonomické (zařízení, pomůcky aj.) a především psychosociální (typ vztahů a komunikace mezi zúčastněnými subjekty).“ Edukační prostředí, jak dodává Průcha (2005, s. 72), se vzájemně odlišují obsahem, formami a intenzitou edukačních procesů a typem zúčastněných subjektů.

### 1.3. Edukační konstrukty

Dalším termínem jsou edukační konstrukty. Jsou to „...všechny takové teorie, modely, plány, scénáře, prognózy, zákony, předpisy a jiné teoretické výtvořy, které nějakým způsobem určují či ovlivňují reálné edukační procesy.“ Edukačními konstrukty rozumíme veškeré dokumenty, které předepisují, popisují, zavádějí, normují nebo hodnotí edukační procesy jako např. RVP ZV, učební osnovy různých vyučovacích předmětů, školní vysvědčení apod. Jiným typem edukačních konstruktů jsou např. učebnice nebo veškeré výtvořy pedagogické teorie (články v pedagogických časopisech aj.) (Průcha, 2005, s. 67).

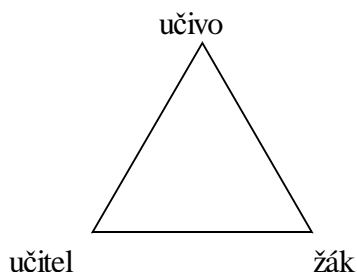
### 1.4 Edukační procesy

Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 53) uvádí: „Edukační procesy jsou všechny takové činnosti, při nichž se nějaký subjekt učí, obvykle za působení (přímého nebo zprostředkovaného) jiného subjektu, který vyučuje nebo instruuje.“

Podle Průchy (2005, s. 75) jsou edukační procesy v lidské společnosti nejčastější aktivitou. Jeho základní součástí je učící se subjekt, vyučující subjekt a učení (se svým obsahem, záměrem, průběhem, výsledky a jinými charakteristikami).

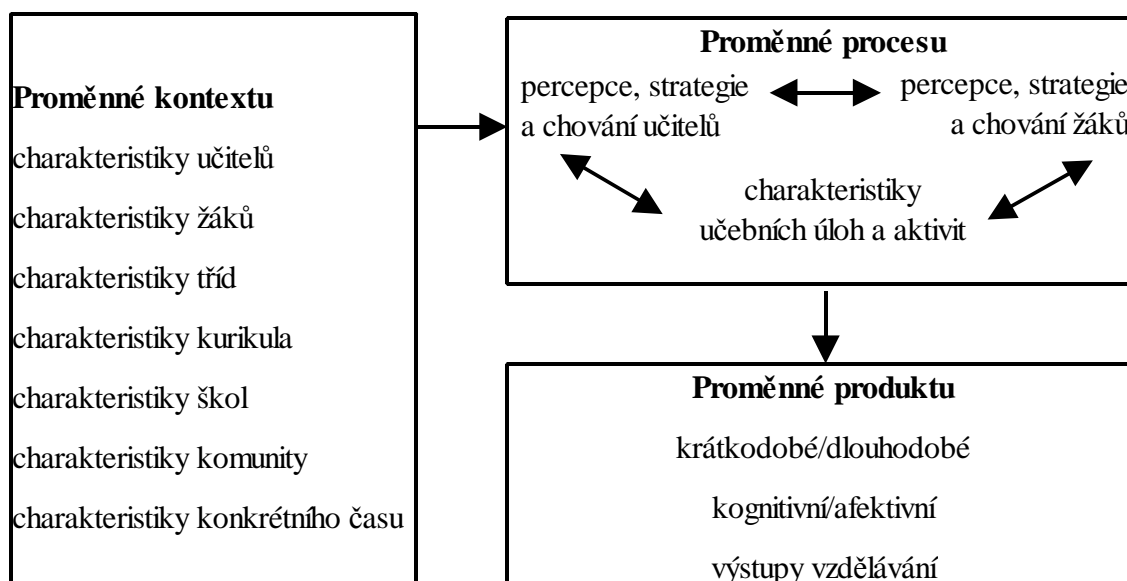
K nejběžnějším modelům edukačního procesu patří tzv. „Herbartův trojúhelník“ (Skalková, 2007, s. 112), který upozorňuje na vzájemný vztah obsahu, vyučujícího učitele a učícího se žáka.

Obr. 1: Herbartův trojúhelník



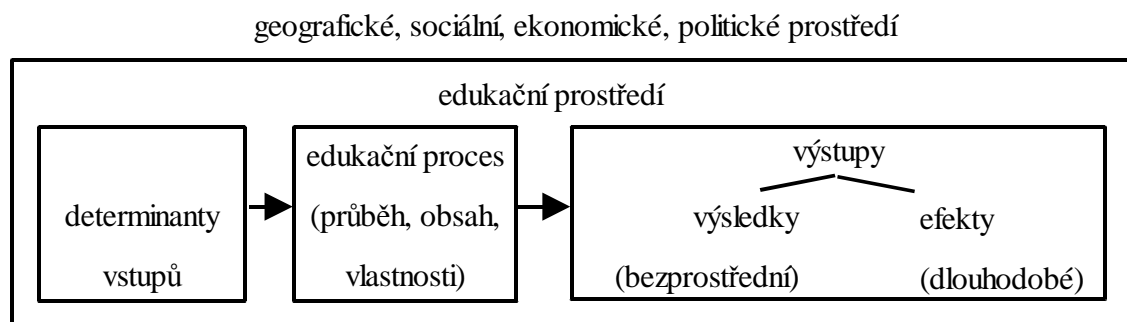
Edukační proces postihuje také jiný model – např. tzv. procesuálně-produktivní model, který vytvořili australští výzkumní pracovníci Dunkin a Biddle (1974 In Průcha, 2005, s. 82). Toto schéma zohledňuje větší počet důležitých činitelů působících na edukační proces než Herbartův trojúhelník. Model byl různě upravován. Jedna z modifikací je podle Kyriacou (1986 In Průcha, 2005, s. 83).

Obr. 2: Schéma edukačního procesu podle Kyriacou



Ovšem ani tento model není dostatečně komplexní. Za nejucelenější model je možné považovat „Interakční model edukačního procesu“ (Průcha, 2005, s. 84), který bere v úvahu prostředí (sociální, politické aj), vstupní činitele, samotný proces a jeho produkty.

Obr. 3: Interakční model edukačního procesu



Edukačním procesem je např. trénink sportovce pod vedením trenéra, matka učící své dítě jazykovým a komunikačním dovednostem apod. Nejdůležitějším typem edukačního procesu je však, pro účel diplomové práce, školní výuka (vyučování). Pojmy výuka a vyučování bývají někdy používány ve dvou odlišných významech, pokud se jedná o činnost učitele, hovoří se o vyučování, v případě, kdy dochází ke spolupráci mezi učitelem a žákem, používá se termín výuka. V práci však užíváme oba pojmy synonymicky.

## **14.1 Vyučování**

„Vyučování označuje v běžném významu celkově to, co se každodenně odehrává ve školních třídách v průběhu vyučovací hodiny.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 288). Jinak řečeno slovy Skalkové (2007, s. 118): „Vyučování představuje specifický druh lidské činnosti, spočívající ve vzájemné součinnosti učitele a žáků, která směřuje k určitým cílům.“

K nejdůležitějším komponentům vyučovacího procesu, mezi kterými existují vzájemné vazby, patří dle Skalkové (2007, s. 118):

- cíle procesu vyučování,
- obsah (učivo),
- součinnost učitele a žáků,
- metody, organizační formy a didaktické prostředky, jichž se používá,
- podmínky, za nichž proces vyučování probíhá.

Všechny tyto části ovlivňují povahu celého vyučovacího procesu.

## **1.4.2 Vzdělání, RVP ZV, Klíčové kompetence**

V didaktických souvislostech je vzdělání chápáno jako výsledek procesů, které jsou rozvíjeny během vyučování. Jeho cílem by tedy mělo být vychovat vzdělaného člověka, který si osvojil takové vědomosti a dovednosti, které mu pomáhají chápat vztahy mezi poznatky, řešit nové úkoly a sebevzdělávat se. Vzdělání zahrnuje také

osvojení estetických a morálních hodnot a vytvoření určitého postoje k sobě samému, společnosti a celému světu (Skalková, 2007, s. 27). Dát jedinci základy k tomu, aby dosáhl výše napsaného, je úkolem pro základní vzdělávání, tedy pro primární a nižší sekundární stupeň.

V Česku se základní vzdělávání opírá o Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV). Tento dokument vychází z takové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence. Rozvíjení těchto kompetencí je zásadní pro utvoření pevného základu, který přispívá k všestrannému rozvoji žáka a vytváří předpoklady pro další vzdělávání a sebevzdělávání.

Vysvětlení pojmu klíčové kompetence nalezneme např. v již zmíněném Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (Jeřábek, Tupý, 2007, s. 14): „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“ Za klíčové kompetence jsou považovány, v rámci základního vzdělávání, kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.

RVP ZV stanovuje v oblasti osvojování strategií učení takové cíle, aby byl žák „...motivován k dalšímu učení, veden k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu řešení problémů.“ Základní vzdělávání má žákům „...umožnit osvojení strategií učení a motivovat je pro celoživotní učení.“ (Jeřábek, Tupý, 2007, s. 12).

Vysvětlili jsme si, co znamená edukační realita. Víme, že její součástí je edukační proces a tedy i žák, učitel a učení. Nejprve se zaměříme na žáka a na to, jaké faktory ho ovlivňují v průběhu vyučovacího procesu. Dalším tématem bude učitel (osobnost učitele, požadavky na učitele, jeho styly výchovy a vyučování apod.) a učení (přístup k učení, styly a strategie učení aj.).

## 2. Žák

Žákem je osoba dětského věku, která navštěvuje základní školu, středoškolský student nebo každý jiný člověk v roli vyučovaného subjektu. Označení osoby studující na střední škole tímto výrazem však vyvolává různé debaty, v české pedagogické terminologii totiž nenalezneme „...ekvivalent anglického výrazu „learner“, který je neutrální, pokud jde o věk subjektu, a přitom vyjadřuje jeho začlenění do nějakého edukačního procesu.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 316).

Faktorů, které žáka v průběhu vyučovacího procesu ovlivňují, je celá řada. Žádný z determinantů nepůsobí samostatně, ale jejich vlivy se prolínají.

Nejprve se budeme zabývat obecně vlivem dědičnosti a prostředí na vývoj žákovy osobnosti. Poté popíšeme determinanty kognitivní, afektivní, fyzické, sociální a sociokulturní.

### 2.1 Dědičnost a prostředí

Názory na vliv dědičnosti a prostředí, který působí na vývoj osobnosti, se především v minulosti hodně lišily. Některé pohledy, jež vyhovovaly obzvláště aristokracii, podceňovaly faktory prostředí. Naproti tomu jiní vlivy výchovy a společenského prostředí zdůrazňovali. Poslední výzkumy (behaviorální genetika) prokazují, že vlivy dědičnosti a prostředí se při formování osobnosti prolínají. Rodiče působí na své děti geny a zároveň svým modelem chování, vzděláním, sociokulturní charakteristikou rodiny, stylem výchovy apod. Je však potřeba uvědomit si, že geny rodičů ovlivňují jejich chování a styly výchovy. Tzn., že rodinné prostředí a způsob, kterým je dítě vychovááno, je do určité míry podmíněno zděděnými předpoklady rodičů (Čáp, Mareš, 2001, s. 185-187). Podle Svobodové (Svobodová, Šmahelová, 2007, s. 40) na utváření lidské osobnosti působí rozsáhlý komplex vlivů (dědičnost, prostředí a výchova).

Dědičností rozumíme sklon organismu zachovat a předávat znaky a vlastnosti rodičů na potomstvo. U člověka jde o to, co si přináší na svět po svých rodičích



a předcích (Ďurič, 1979, s. 107). Základem dědičnosti jsou geny, jež zprostředkují přenos informací. Co je v genech, to je dědičné a ovlivňuje další vývoj jedince – tzv. genetická výbava (zvláštní nadání, sklon k duševním poruchám aj.). Dědičné je to, s čím byl člověk počat (Svobodová, Šmahelová, 2007, s. 40). Po narození si totiž dítě nepřináší jen znaky dědičné, ale také zrozené – tedy získané v průběhu těhotenství, porodu a těsně po porodu (Ďurič, 1979, s. 111). Podle Matějčka (1996 In Svobodová, Šmahelová, 2007, s. 40) je vrozenou kvalitou temperament, inteligence, podřízenost nebo dominance, neuroticismus a úzkost nebo tendence vyhledávat vzruchy. Kohoutek uvádí (1996, s. 68), že rozvoj vrozených dispozic je závislý na celkové hodnotě životního prostředí, ovlivňuje ho rodina, škola, přírodní a ekonomické podmínky.

Problematiku vlivu dědičnosti a prostředí na jedincovu osobnost bychom uzavřeli tvrzením Ďuriče (1979, s. 113): „Chování člověka v raném věku je podmíněno dědičnými a vrozenými dispozicemi. V pozdějších věkových obdobích začínají mít postupně větší význam faktory sociálního a výchovného prostředí.“

## **2.2 Kognitivní determinanty**

### **2.2.1 Inteligence**

Inteligenci můžeme chápat jako obecnou mentální kapacitu (general mental capability), tj. „...vybavenost člověka nejen pro abstraktní myšlení, ale i pro kreativní výkony nejrůznějšího typu a schopnosti účelně se adaptovat k prostředí.“ (Průcha, 2005, s. 109). Inteligenci je možné také definovat jako „...schopnost učit se ze zkušenosti, přizpůsobit se, řešit nové problémy, používat symboly, myslet, usuzovat, hodnotit a orientovat se v nových situacích na základě určování podstatných souvislostí a vztahů.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 233).

Řada autorů si kladla otázku, do jaké míry je rozvoj inteligence vrozenou záležitostí a do jaké míry ji lze ovlivnit. V předchozí podkapitole o dědičnosti a prostředí bylo zmíněno, že inteligence je získanou záležitostí a její rozvoj je ovlivněn prostředím (Matějček, 1996 In Svobodová, Šmahelová, 2007, s. 40; Kohoutek, 1996,

s. 68). Přesto zde uvádíme několik pohledů na tuto otázku.

Na základě měření inteligence dospěl Jensen (1969 In Průcha, 2005, s. 114) k tvrzení, že velká část jedincových intelektových schopností je vrozená a rozlišil dvě úrovně intelektových schopností:

- Úroveň (1) – schopnost memorování a asociování myšlenek;
- Úroveň (2) – „schopnost volného vytváření pojmů“, abstraktního myšlení atd.

Na nižší Úroveň (1) navazuje vyšší Úroveň (2). Jensen tvrdí, že Úroveň (1) je víceméně společná všem lidem, rozdíly v inteligenci se týkají Úrovně (2).

Mezi odpůrce teorií o dědičnosti intelektových schopností patří např. Kamin (1974 In Průcha, 2005, s. 123), který tvrdí, že školní vzdělávání a sociální vlivy prostředí mají významný vliv na rozvoj člověka, že má smysl zdokonalovat principy vzdělávání za účelem rozvíjení všech lidí bez rozdílu.

Nakonečný (2003, s. 103) z výsledků nejrůznějších výzkumů vyvozuje takový závěr, že: “Dědičnost hraje v oblasti inteligence významnou, ale nikoli absolutní roli.”

Podle Gardnera (1983 In Průcha, 2005, s. 110) rozlišujeme sedm druhů inteligence, kterými je každý jednatel nadán v různé míře:

- lingvistická (jazyková) inteligence,
- logicko-matematická inteligence,
- hudební inteligence,
- vizuálně-prostorová inteligence,
- tělesná (kinestetická) inteligence,
- sociální (interpersonální) inteligence,
- osobní (intrapersonální) inteligence.

**Lingvistická** neboli **jazyková inteligence** je, dle Hartla a Hartlové (2000, s. 234): „Inteligence, která se uplatňuje ve vyprávění, diskusích, debatách, veřejných vystoupeních, psaní esejů, čtení knih.“ Jazykovou zkušenost můžeme rozvíjet několika způsoby. Fisher (1997, s. 16) doporučuje například: vést slovní spor; řešit nebo sestavovat křížovky a slovní hádanky; psát dopisy, vyhledávat informace z novin, příruček, knih atd.; psát si deník aj. Další strategií může být mentální

mapování – postupy, které znázorňují myšlení nějakým zobrazením.

**Logicko-matematická inteligence** je schopnost, kterou jedinec uplatňuje ve vědeckém myšlení (Fisher, 1997, s. 18). Psychologický slovník uvádí, že tento druh inteligence „...se projevuje schopností řešit logické hádanky a kvízy, hrát strategické hry, pracovat s vědeckými stavebnicemi, počítačovými programy.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 235). Opět existují různé typy činností, které tento druh inteligence posilují. Jsou to: plánování cest a výletů; procvičování počítání z paměti; vytváření časových rozvrhů apod. (Fisher, 1997, s. 18).

**Hudební inteligence** „...se projevuje schopností rozlišovat přírodní zvuky, citlivostí pro lidský hlas, melodii, rytmy, zpěvem a hraním na hudební nástroje.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 234). Hudební inteligenci je možné podněcovat těmito činnostmi: improvizovat na hudební nástroj; pohybovat se podle hudby; vybírat vhodnou hudbu, např. jako doprovod k povídce, k různým činnostem; opakovat slyšené písně aj. Fischer (1997, s. 20) také zmiňuje, že čtení not pomáhá k rozvoji čtení a matematiky.

„Schopnost vnímat, chápat a vykládat zrakové a prostorové informace.“ je **inteligence prostorová** (Hartl, Hartlová, 2000, s. 236). (Gardner ji pojmenovává jako vizuálně-prostorovou (1983 In Průcha, 2005, s. 110)). Je potřebná při řešení úkolů, které vyžadují znázornění předmětů a jejich vztahů. Rozvíjet vizuálně-prostorovou inteligenci můžeme několika způsoby: čtením map a navigováním na cestách; tvorbou map; užíváním nákresů a plánů (hra se stavebnicemi apod.) aj. (Fisher, 1997, s. 17).

**Tělesná inteligence**, nebo dle Psychologického slovníku (Hartl, Hartlová, 2000, s. 235) inteligence pohybová, se projevuje zručností při manipulování s přístroji, modelování a ve sportech. Fischer (1997, s. 19) nám tento druh inteligence představuje pod názvem fyzická a uvádí tyto způsoby, pomocí kterých lze pozitivně ovlivňovat rozvoj tělesné (fyzické) inteligence: rozvíjení znalostí a dovedností ve zvoleném sportu; rukodělná činnost; hraní rolí aj.

**Sociální (interpersonální) inteligence** je: „Schopnost jednat s lidmi a tvořivě řešit mezilidské konflikty...“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 235). Fischer (1997, s. 21) popisuje interpersonální inteligenci jako schopnost chápat druhé. K rozvíjení sociálních dovedností je prospěšná práce žáků ve dvojicích a v malých skupinách, a učit se tím, že učí druhé. Osvojují si tím schopnost naslouchat druhým a hovořit k druhým.

Poslední druh **intelligence – osobní (intrapersonální)** – je v Psychologickém slovníku (Hartl, Hartlová, 2000, s. 235) označena jako intelligence osobního rozvoje: „Intelligence, která se projevuje v individuálním tempu učení, vlastními projekty, osobními plány, sebepoznáváním, meditací.“

### 2.2.2 Dosavadní znalosti

Bloom (1976 In J. Průcha, 2002, s. 139-140).upozorňuje na problematiku tzv. učební historie žáků. Tzn., že každý žák je vybaven určitými kognitivními předpoklady pro učení, které získal během předchozího učení, a se kterými přistupuje k nové učební úloze. Jsou tím míněny „...takové předpokládané typy vědomostí, dovedností a schopností, jež jsou podstatné pro učení při nějaké nové úloze.“ Jedná se o problematiku tzv. dosavadních znalostí žáka (prior knowledge). Tuto teorii zpracoval Dochy (1996 In Čáp, Mareš, 2001, s. 414-415), podle něhož jsou dosavadní znalosti souborem aktuálního vědění dané osoby, které jsou:

- dostupné předtím, než se jedinec začne zabývat určitou učební úlohou;
- strukturovány do schémat;
- deklarativní (vysvětlující) a procedurální (znalosti o postupech, jak dosáhnout potřebného cíle);
- částečně explicitní (zjevné) a částečně implicitní (skryté);
- složeny ze dvou souborů: obsahových znalostí a metakognitivních znalostí;
- svou podstatou dynamické;
- uchovávány ve speciální znalostní bázi dosavadních znalostí.

Kromě dosavadních znalostí se problematika učební historie žáků (Bloom) týká dětských interpretací světa (tzv. dětské naivní teorie). Můžeme říci, že se jedná o soubor dětských znalostí, představ a jejich názorů na svět a emočních postojů. Na základě tohoto souboru si dítě vysvětluje svět kolem sebe. Dětská interpretace světa má kromě složky poznávací (porozumění jevu) složku afektivní (vztah k jevu, jeho prožívání a hodnocení) a složku konativní (snahovou) (Čáp, Mareš, 2001, s. 416).

## 2.3 Afektivní determinanty

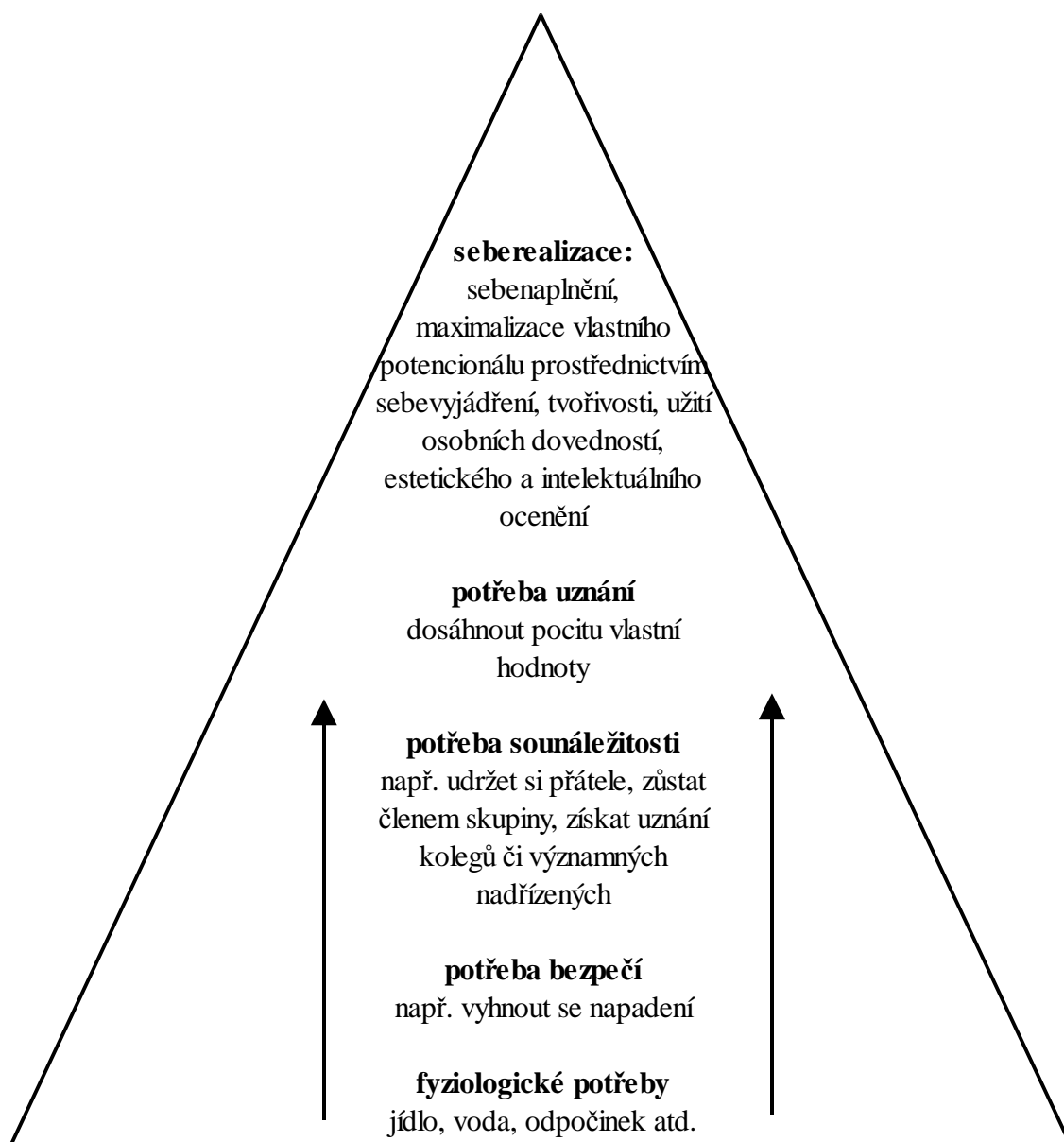
### 2.3.1 Motivace

Motivace je jeden z dalších faktorů, který určuje, co a jak se jedinec naučí. Žák s motivací, se zájmem o dění ve vyučovacím procesu, má lepší předpoklady, že si učivo osvojí a to se mu stane „trvalým majetkem“, než žák s nízkou či žádnou motivací.

Motivace je chápána jako „...souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka...“. Motivace nám dává odpovědi na otázky, „...proč se člověk chová určitým způsobem, co je příčinou jeho chování.“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 16). Hrabal (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš 1979, s. 64) o motivaci obecně přemýšlí jako o „...souhrnu faktorů, které energizují a řídí průběh chování a prožívání člověka v jeho vztazích jak k okolnímu světu, tak k sobě samému. Energizující funkce motivace spočívá v uvedení organismu do stavu aktivity, při kterém jsou mobilizovány vnitřní síly (energie), umožňující organismu realizovat určitou činnost.“

Motivace lidského chování vychází z vnitřních pohnutek – potřeby – a z vnějšího podnětu – tzv. incentive, které jsou základem lidské motivace. Potřeby jsou zpravidla vnímány jako dispoziční motivační činitele, a to potřeby vrozené i získané během jedincova života. Jejich projevem je pocit vnitřního nedostatku nebo přebytku (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 17). Podle Maslowa (Petty, 2008, s. 51) existují univerzální potřeby, které se každý jedinec pokouší utišit. Tyto potřeby jsou hierarchicky uspořádány.

Obr. 4: Maslowova hierarchie potřeb



Fyziologické potřeby Maslow uvádí jako nejdůležitější. Pokud je jedinec neuspokojí, ostatní potřeby jsou pro něho bezvýznamné.

To však platí jen relativně, domnívá se Čáp (Čáp, Mareš, 2001, s. 148): „Je pravda, že krajní neuspokojování elementárnějších potřeb ztěžuje a v některých případech až znemožňuje rozvinutí potřeb vyšších. Na druhé straně jsou známy případy, kdy uspokojení potřeb vyšších – např. potřeby osobních vztahů, estetických potřeb,

naplňování smyslu – značně pomáhá člověku zvládat frustraci elementárnějších potřeb – např. potravy, jistoty aj.“

Potřeby člověka se vyskytují ve velmi složitých vzájemných vztazích, nikdy ne izolovaně.

Incentivy jsou vnější podněty, jevy, události, které jsou schopné vzbudit a zpravidla i uspokojit potřeby člověka. Dělíme je na pozitivní – to jsou ty, které vyvolávají chování směrem k nim (např. potrava, pochvala) – a negativní – vyvolávají chování směrem od sebe (např. hrozba). Negativní incentivy jsou schopné vzbuzovat potřebu, ale nejsou schopny ji uspokojit. Častěji se mluví o komplexních incentivách, protože předměty a jevy okolního světa nejsou obvykle vázány k uspokojení pouze jedné potřeby člověka. Příkladem mohou být peníze, které mají nepřímo schopnost uspokojit velké množství lidských potřeb (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 17).

Uvedeme ještě jeden příklad, abychom ujasnily rozdíl mezi vnitřními zdroji motivace, tedy potřebami, a vnějšími zdroji motivace, incentivy. Malá dívka si začne malovat, protože se nudila – neměla dostatečně uspokojenou potřebu aktivity. Nebo uviděla nové pastelky, která se jí líbily – incentiva, jež u dívky vzbudila potřebu malovat si.

Vzájemné působení potřeb a incentiv (je-li potřeba vzbuzena) vytváří motiv: „Pohnutka, příčina činnosti, jednání člověka zaměřené na uspokojení určité potřeby...“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 327). Motiv je v těsném vztahu k chování jedince (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979, s. 93).

Motivační procesy bývají často velmi složité. Může dojít k situacím, kdy jsou aktualizovány dvě nebo více potřeb najednou. V těchto případech se jedná o tzv. motivační konflikty (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 20).

Na motivaci žáků ve výchovně vzdělávacím procesu je třeba nahlížet minimálně ve dvojím smyslu (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 20):

- jako prostředek pro zvyšování efektivity učení;
- jako jeden z významných cílů školy, která rozvíjí motivační a autoregulační předpoklady žáků.

Tyto dvě role motivace nelze rozdělovat, protože motivování žáků pro učební

aktivitu závisí na úrovni rozvoje motivačních předpokladů a naopak.

Motivaci k učení je možné rozdělit na primární a sekundární, vnitřní a vnější a pozitivní a negativní.

U **primární motivace** mluvíme o vrozené biologické potřebě, která funguje jako instinkt a rozvíjí se podmiňováním. **Motivace sekundární** je: „Naučená tendence chování, vychází z motivace primární.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 328).

**Vnitřní motivaci** vysvětluje Ďurič (1979, s. 244) jako stav, který vede žáka učit se nebo něco dělat, protože ho to baví, přináší mu to uspokojení, zážitek. Vnitřně motivovaný žák se učí ochotně, dochází u něho k sebevzdělávání a k sebevýchově. **Vnější motivaci** chápe jako stav, kdy se žák neučí z vlastního zájmu, ale pod vlivem vnějších motivačních činitelů. Chce dosáhnout zadaného cíle, aby získal pochvalu, odměnu od učitele nebo rodičů apod. Je zřejmé, že vnitřní motivace má větší váhu než motivace vnější.

Učitel se snaží navodit takové podmínky, aby žáky motivoval k činnosti. Kromě toho, že je motivuje nezáměrně – tzv. sociální motivace, kterou učitel vyvolává svým chováním, osobou apod. – působí na žáky záměrně – problémové vyučování pro zvýšení aktualizace poznávacích potřeb žáků, různé formy vyučování, způsob hodnocení apod. Způsoby motivace však nemusí být vždy **pozitivní** – povzbudit žáka k činnosti. Učitel si neuvědomuje motivační dosah svého chování na žákovy výkony nebo zvolená forma motivace (např. využití odměn a trestů) působí spíše **negativně**. Může dojít k frustraci žákových potřeb (za nejtypičtější projevy frustrace ve škole je považována nuda – jsou frustrovány potřeby poznání a aktivity – na straně druhé strach – žák má pocit ohrožení z frustrace převážně potřeb fyzického a psychického bezpečí). Obzvláště v případech, je-li u žáka silná vnitřní motivace a „dodá se“ motivace vnější, dochází k negativnímu dopadu (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 26).

### **2.3.1.1 Emoce, zájmy, postoje, hodnotová orientace, cíle**

K označení různých stránek lidské motivace se používá více termínů. Vedle potřeb to jsou zejména emoce, zájmy, postoje, hodnotová orientace a cíle. To vše je



těsně spjata s celkovou motivací žáka – žák se zajímá o určitý předmět, má k němu kladný postoj a kladný emoční vztah (má předmět rád), potřeba poznávání a společenského uznání vede žáka ke studiu tohoto předmětu, jeho cílem je předmět dobře ovládnout (Čáp, Mareš, 2001, s. 150).

„**Emoce** představují geneticky zakotvené zaujímání vztahů bytosti k situacím v daném prostředí.“ (Schneider, 1990 In Nakonečný, 2003, s. 91). Podněcují k činnosti stejně jako potřeby a hodnotí různé skutečnosti, situace a události, průběh a výsledky činností jedince z hlediska potřeb, cílů a osobního významu (Čáp, Mareš, 2001, s. 98).

„**Zájem** je získaný motiv, který se projevuje kladným emočním vztahem jedince k určité skutečnosti a k určitému druhu činnosti.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 149). Např. zájem o přírodu, zájem o hudbu aj. Žák soustředí svoji pozornost na oblast, o kterou se zajímá a provádí příslušné činnosti, jež mu přinášejí uspokojení. Stejný zájem u různých žáků může být sycen rozdílnými potřebami – u jednoho převládá potřeba činnosti, u druhého potřeba dobrých osobních vztahů apod.

Čáp (Čáp, Mareš, 2001, s. 149) uvádí, že: „**Postoj** je jedincův vztah k určitému objektu, k věci, lidem, činnosti, skupině, události, ideji apod.“ Žáci mohou mít odlišné postoje např. k životnímu prostředí, ale vyjadřují také svůj postoj k učení atd. Postoj se vytváří na základě zkušeností a zahrnuje tři složky – poznání objektu a názory na něj, dále jeho citové hodnocení (sympatii, antipatii) a nakonec pobídku k jednání. Postoj je, stejně jako zájem, získaný motiv.

Postoje žáků k hodnotám, tedy k tomu, co žák považuje za významné, se nazývají **hodnotové orientace**. Jsou to postoje, které ovlivňují jedincovo zařazení do společnosti. Označují: „Relativně stálý, sociálně podmíněný, volitelný vztah člověka k souhrnu materiálního a duchovního společenského bohatství a ideálů, na které pohlíží jako na předměty, cíle nebo prostředky uspokojení životních potřeb.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 377).

Další z termínů, kterým lze vyjádřit lidskou motivaci, patří **cíle**. Žák se určitého cíle buď snaží dosáhnout nebo ho nepřijímá. Cíle lze rozlišovat podle tří hledisek. Prvním je hledisko obsahové (ve které životní oblasti chce cíl uplatnit). Druhé hledisko dělá rozdíly mezi blízkými, středními a dlouhodobými cíli. Blízký (krátkodobý) cíl je pro žáka např. dosáhnout dobrého výsledku při zítřejším testu; středním cílem může být

úspěch při přijímacích zkouškách na víceleté gymnázium; jako dlouhodobý cíl si žák stanovil např. dosáhnout významných výsledků ve sportu nebo umění apod. Třetí hledisko, podle kterého cíle rozlišujeme, se týká významu (pro jedince, skupinu, společnost) (Čáp, Mareš, 2001, s. 149).

## **2.4 Fyzické determinanty**

### **2.4.1 Rozdílné pohlaví**

Rozdíly ve vzdělávacích výsledcích mezi dívkami a chlapci existují. Potvrzuje to celá řada nejrůznějších výzkumů – testy Kalibro, Výzkumy čtenářské gramotnosti aj. (Průcha, 2005, s. 154-161). Nelze však jednoznačně říci, jestli jsou v dosahování lepších vzdělávacích výsledků úspěšnější dívky nebo chlapci. V některých oblastech vzdělávání mají lepší výsledky dívky, kdežto v jiných chlapci.

## **2.5 Sociální a sociokulturní determinanty**

### **2.5.1 Rodinné prostředí**

Působení rodinného prostředí na výsledky školního vzdělávání žáků potvrzuje např. Bernsteinova teorie, podle které je vzdělávací úspěšnost závislá na tom, ve kterém sociokulturním prostředí rodiny žák vyrůstá a jaký jazykový kód si tam osvojil. Bernstein rozlišuje kód rozvinutý a kód omezený. Lawton (Bernsteinův následovník) konstatoval, že významným brzdícím faktorem školní edukace je právě nedokonalost v užívání jazyka. (Průcha, 2005, s. 125-128).

Další faktory, které ovlivňují žáka v průběhu vzdělávání, prokázal výzkum Jerhotové (1970 In Průcha, 2005, s. 135). Zkoumala vliv:

- venkovského a městského prostředí – lepší průměrný prospěch měly „městské“ děti, dle autorky může být odůvodnění v tom, že vývoj „městských,, dětí je poněkud urychlen;

- působení socioekonomického statusu (profese rodičů) – lépe si vedly děti rodičů, které měli vyšší postavení, může to být důsledek celkové vyšší kulturní úrovně těchto rodin (vyšší vzdělání, více kulturních zájmů, knih v rodině apod.);
- působení vzdělanostní úrovně rodičů – čím vyšší byl stupeň vzdělání rodičů, tím vyšší byl prospěch jejich dětí;
- působení jiných faktorů rodinného prostředí – počet dětí v rodině (čím větší počet sourozenců, tím se prospěch žáka snižuje), velikost bytu a majetkové poměry rodiny (horší prospěch byl zjištěn u žáků z rodin s nepřiměřeným bytem), doba návratu rodičů z práce a pracovní doba rodičů na směny (bylo prokázáno, že návrat rodičů domů až po 18. hodině má na děti nepříznivý vliv).

Je zřejmé, že rodinné prostředí žáků má vliv na vyučovací procesy a jejich výsledky – „Rodina učí dítě dovednostem sociální komunikace, řeči, způsobu uvažování a hodnocení, normám a žádoucím způsobům chování ve formě rolí apod.“ (Vágnerová, 1997, s. 8). Vlivy jsou různorodé (viz. výzkum Jerhotové) a propojené. Ze všech ovlivňujících faktorů, které jsme uvedli, se prokazuje jako nejvýznamnější úroveň vzdělání rodičů (projekt Kalibro, Botlík, Souček, 2001 In Průcha, 2005, s. 136).

Profesor pedagogiky Bloom je také přesvědčen o tom, že individuální rozdíly v učení žáků jsou důsledkem působení mimoškolních podmínek, a to zejména z rodinného prostředí. Za prvořadý faktor však nepovažuje sociální nebo ekonomické postavení rodiny, ale povahu a obsah interakce, která probíhá mezi rodiči a dětmi (Průcha, 2005, s.139).

## 2.5.2 Mastery learning

Bloom svoji pozornost směřuje především na vytvoření vhodných podmínek pro žáky. Ve své knize *Learning for Mastery* (1968 In Průcha, 2005, s.139) uvedl psychodidaktickou teorii mastery learning, která předpokládá, že převážná většina žáků je schopna osvojit si nějaké soubory poznatků nebo dovedností v případě, má-li k tomu vhodné podmínky. Tzn., že žákovi je přizpůsoben způsob vyučování a poskytnuto

takové množství času, jež žák potřebuje.

### 2.5.3 Školní prostředí

Prostředí školy, třídy vyvolává u žáka určité pocity, – mohou být pozitivní, v opačném případě negativní, nebo se vzájemně prolínají – které jsou silnou determinantou školní úspěšnosti žáků. Průcha (2005, s. 69) mluví o edukačním (školním) prostředí jako o souboru psychosociálních vlivů a vztahů působících na žáka v průběhu vyučovacího procesu.

Ve školním prostředí vytváří žáci a učitelé určité klima. Pokud budeme hovořit o školní třídě, máme na mysli sociální klima třídy (Čáp, Mareš, 2001, s. 565), které tvoří nejen jednotliví žáci a učitelé dané třídy, ale také skupiny žáků, na které se třída obvykle dělí, a žáci stojící mimo tyto skupiny. Jedná se o tzv. aktéry klimatu. Klima třídy je zprostředkovaně ovlivněno klimatem školy, ale na stejné škole mohou vedle sebe existovat rozdílná sociální klimata v rozdílných třídách (Chávez, 1984 In Čáp, Mareš, 2001, s. 568).

U klimatu je důležité, jak prostředí vnímají sami aktéři, tedy subjektivní, nikoli objektivní aspekty klimatu. Termín klima třídy zahrnuje prožívání, hodnocení a reakce aktérů na to, co se ve třídě děje, děje a bude dít. Označuje dlouhodobé jevy typické pro danou třídu (Čáp, Mareš, 2001, s. 565).

Zřejmě mezi nejrozšířenější metodu, pomocí které se zjišťuje klima třídy, patří dotazník „Naše třída“ (v původní australské podobě „My Class Inventory“). Českou verzi zpracovali Lašek a Mareš (1991 In Průcha, 2001, s.113-114). Dotazník je určen pro žáky i učitele a vyhodnocuje jejich subjektivní pohled na výroky, jež reprezentují pět charakteristik. Jsou to: 1) spokojenost ve třídě – vztah žáků ke své třídě a míra spokojenosti a pohody; 2) třenic ve třídě – míra napětí a sporů mezi žáky; 3) soutěživost ve třídě – konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí; 4) obtížnost učení – jak žáci prožívají nároky školy, nakolik se jim učení jeví namáhavé; 5) soudržnost třídy – míra pospolitosti a přátelství ve třídě.

Vedle termínu klima třídy se objevuje také pojem atmosféra třídy (Čáp, Mareš, 2001, s. 568). Je to označení pro proměnlivé a krátké trvání, ovlivněné danou situací.

Na rozdíl od klimatu, který označuje jevy dlouhodobé (několik měsíců nebo let), se atmosféra ve třídě mění během vyučovacího dne, dokonce i hodiny

## 3 Učitel

Učitel je osoba, jež se zabývá pedagogikou a výchovně vzdělávacím působením na žáka (Svobodová, Šmahelová, 2007, s. 84). Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 261) vidí učitele jako jednoho ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, který spoluzodpovídá za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Podle Čápa (Čáp, Mareš, 2001, s. 264) se od učitelů očekává, že bude žáky vzdělávat (tzn. zprostředkovávat jim vědomosti, dovednosti, způsoby myšlení) a vychovávat (tzn. rozvíjet jejich zájmy a postoje, schopnosti a charakter na základě poznání typologických a individuálních rozdílů žáků). Tyto dvě činnosti nelze oddělovat.

Učitel tráví s dětmi velmi mnoho času a svým záměrným výchovným působením, osobností, komunikací a vztahem k žákům výsledky vzdělávacích procesů ovlivňuje.

### 3.1 Osobní charakteristiky učitelů

Kohoutek (1996, s. 23) tvrdí: „Pedagogova osobnost má ve vyučovací a výchovné práci rozhodující úlohu.“ Má na mysli především učitelovy vlastnosti. Potvrzují to průzkumy z různých zemí, ze kterých vyplynulo, že postoj žáků k učení a učitelů a výsledky pedagogického působení je závislé především na vlastnostech osobnosti učitele a na jeho postoji k žákům (Čáp, Mareš, 2001, s. 266). V průzkumu, který publikoval Pelikán (1991 In Průcha, 2005, s.193), vyšel najevo vliv míry tvořivosti, organizačních schopností, interakce se žáky, stupně a míry sociability na učitelovo pedagogické působení. Výzkum zkoumal také působení osobních charakteristik jako je věk, pohlaví nebo profesní zkušenost učitele. Ukázalo se, že tyto charakteristiky nemají významný vliv na výsledky edukačních procesů. Např. u charakteristiky věku učitele (pedagogické zkušenosti) Pelikán vysvětluje neprůkazné výsledky tím, že zkušenost může vést k rutině, která má negativní vliv na pedagogický proces.

## 3.2 Učitelovo pedagogické myšlení

Faktorem, jenž působí na vzdělávací proces, je kognitivní a postojeová charakteristika označována souhrnně jako učitelovo pedagogické myšlení. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 261) tento termín definuje jako „...komplex profesních idejí, postojů, očekávání, přání a předsudků, které vytvářejí kognitivní základnu pro učitelovo jednání, pro vnímání a realizaci edukačních procesů.“ Průcha (2005, s. 195) uvádí, že: „Učitelovo myšlení má řadu rysů: je zčásti společné všem příslušníkům profesní skupiny, zčásti je individuálně variabilní; je zčásti uvědomované, zčásti neuvědomované; má zčásti kognitivní (vědomostní) základ, zčásti má emotivní charakter.“

K termínu učitelovo pedagogické myšlení se váže výraz učitelovo pojetí výuky, který se vztahuje k vyučovací činnosti učitele. „Jde o obecnou strategii pro učitelovo pedagogické myšlení a jednání. Je základem pro učitelovo plánování výuky, pro skutečné jednání v hodině, pro učitelovo vnímání výuky a pro hodnocení pedagogické skutečnosti, sebe sama, kolegů, nadřízených, rodičů. Učitelovo pojetí výuky bývá implicitní, individuálně odlišné, relativně stabilní, je emocionálně orientované, reguluje učitelovu činnost, není úplně uvědomované.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 261). „Učitelovo pojetí výuky se na jedné straně promítá do učitelova pedagogického působení a na druhé straně se vlivem tohoto působení vyvíjí a mění.“ (Švec, 1998, s. 110).

## 3.3 Požadavky na učitele

Pro úspěšné vykonávání pedagogické praxe je třeba, aby učitel splňoval určité předpoklady. Např. z analýzy výpovědí žáků (Čáp, Mareš, 2001, s.266) vyplývá, že je preferován učitel, který má porozumění pro jednotlivce, je trpělivý, má široké zájmy, je přívětivý, spravedlivý, důsledný, chápavý k problémům žáků, přizpůsobivý, má smysl pro humor a užívá spíše pochval a uznání než trestů. Podobné údaje zjistila řada badatelů.

Svobodová (Svobodová, Šmahelová, 2007, s. 88-91) uvádí nejen požadavky na vlastnosti učitele, ale také výčet těchto nároků:

- Fyzická odolnost, zdraví, psychická vybavenost – učitel by měl být pro žáky příkladem zdravého životního stylu, měl by mít znalosti o zásadách zdravého učení a ty v praxi dodržovat. K těmto požadavkům na učitele patří také odolnost proti neúspěchu, zátěži, schopnost odhadnout hranice své náklonnosti a shovívavosti k dětem a jejich projevům (být zralou osobností, „nenechat se vyprovokovat“).
- Požadavky na všeobecné vzdělání – předpokládá se, že učitel má kulturní, politický, vědecký a filozofický přehled. Velký požadavek je kladen na úroveň komunikativních dovedností (viz. podkapitola 3.3.2). Dále je to znalost alespoň jednoho světového jazyka a základy druhého a počítačová gramotnost. Důraz je kladen na celoživotní vzdělávání.
- Požadavky na odborné vzdělání.
- Požadavky na pedagogické a psychologické vzdělání – učitel je zároveň vychovatelem, jeho úkolem je nejen předávat informace, ale učit žáky poznávat, jednat, žít společně s ostatními a být, tedy působit v oblasti hodnot, aktivity a tvořivosti. Snahou učitele by mělo být získávat a rozvíjet pedagogické dovednosti (více v podkapitole 3.3.1).
- Požadavky na osobnostní rysy a vlastnosti pedagoga – učitel by měl být schopen nadhledu, trpělivosti, spravedlnosti a mít smysl pro humor – to jsou vlastnosti související s učitelovou hodnotovou orientací, pedagogickou kreativitou, schopností reagovat na stále měnící se prostředí a získat autoritu. S osobnostními rysy a vlastnostmi souvisí také charakter učitele, který se projevuje ve vztahu k žákům, rodičům, kolegům, práci, sobě samému a jeho intelektuální vlastnosti, temperament a city.

K poslednímu požadavku (na osobnostní rysy a vlastnosti učitele) se váže termín pedagogický takt. O učiteli se říká, že má pedagogický takt, pokud je schopen správně a včas rozeznat reakci žáků na různé situace a především na své působení. Rozpozná změny v psychickém stavu a postoji žáků a přizpůsobí tomu své další jednání



(je empatický – dovede se vcítit do druhých). Pedagogický takt lze chápat jako „...složitou sociální dovednost (popřípadě soustavu sociálních dovedností a návyků) zformovanou v průběhu vývoje učitelovy osobnosti. Jde o specifickou zpětnou vazbu – učitel zachycuje sociální percepcí podstatný signál, zpracovává ho (pokud možno rychle) srovnáním se zkušeností, volí adekvátní reakci, popřípadě modifikuje svou činnost.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 269).

### 3.3.1 Pedagogické dovednosti

Švec (1998, s. 102) rozumí pedagogickou dovedností komplexnější způsobilost učitele k řešení určité skupiny pedagogických situací, které se vztahují k projektování, realizaci a hodnocení výuky a výchovy. Z hlediska etap učitelovy pedagogické činnosti je dělí na dovednosti projekční (dovednosti plánovat pedagogickou komunikaci), dovednosti komunikovat se žáky a dovednosti diagnostické a autodiagnostické. Jiným hlediskem je charakter pedagogického působení, které rozlišuje dovednosti didaktické a dovednosti výchovného působení.

Pro úspěšnou činnost učitele se předpokládá osvojení si tzv. klíčových pedagogických dovedností. Uvedeme zde pět skupin těchto dovedností, které vychází ze studie Spilkové (1996 In Švec, 1998, s. 107) a práce Piťhy a Heluse (1994 In Švec, 1998, s.107). Patří sem:

- psychodidaktické dovednosti, které jsou předpokladem pro projektování a regulování žákova procesu osvojování učiva, diagnostikování průběhu tohoto procesu a pro uskutečňování zásahů do učení žáků;
- dovednosti řešit výchovné (kázeňské) problémy;
- myšlenkové a tvůrčí dovednosti, které pozitivně ovlivňují pedagogickou komunikaci, klima ve třídě a učitelském sboru a rozvíjí osobnost žáka s ohledem na jeho individualitu;
- dovednosti sebereflektovat svoji pedagogickou činnost a vyvodit z ní závěry pro její autoregulaci;
- dovednosti plánovat a uskutečňovat pedagogické experimentování pro zefektivnění pedagogické komunikace s žáky.

Tyto klíčové pedagogické dovednosti vychází z klíčových kompetencí učitele, které uvedla Spilková (1996 In Švec, 1998, s. 106). Jsou to kompetence psychodidaktické (jak vyučovat), komunikační, organizační a řídicí, diagnostické a intervenční, poradenské a konzultativní (ve vztahu k rodičům žáků) a sebereflexivní.

Kompetence učitele chápeme jako: „Soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.103).

### **3.3.2 Pedagogická komunikace**

Proces, za pomoci kterého dochází ke styku učitele se žáky, lze označit jako pedagogickou komunikaci. Jedná se o zvláštní případ sociální komunikace. Dochází k výměně informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu a slouží k dosahování výchovně vzdělávacích cílů (Průcha, 2005, s. 314). V pedagogické komunikaci dochází ke sdělování kognitivních informací – poznatků, věcných sdělení – a afektivních a regulačních informací – vyjádření souhlasu či nesouhlasu, citů, ovlivňování motivů nebo vybízení k určité reakci, činnosti. Realizuje se verbálně i nonverbálně (např. intonace, hlasitost a tempo řeči, mimika, gestikulace aj.) (Čáp, Mareš, 2001, s. 268).

Pro pedagogickou komunikaci je důležitá kvalita mluveného slova – učitel během výchovně vzdělávacího procesu hodně mluví (klade otázky, dává pokyny, vysvětluje, řídí diskusi), je třeba, aby mu žáci rozuměli, chápali, co říká. Kromě toho učitel komunikací s žáky vyjadřuje svůj vztah k nim.

Pedagogická komunikace je projevem učitelovi osobnosti, jeho rysů a sociálních dovedností. Klíčové vlastnosti osobnosti učitele (humánní vztah k dětem, empatie, porozumění, snaha pomoci, kladný emoční vztah) působí právě v učitelově komunikaci s žáky (Čáp, Mareš, 2001, s.269).

### 3.4 Typy učitelů

Každý z učitelů (jeho osobnost) má určité vlastnosti – individuální a typologické (takové, které mohou být charakteristické pro více pedagogických osobností). Byla proto vytvořena celá řada typologií učitelů. K nejzákladnější patří Caselmannovo rozlišení dvou typů učitelů – „logotrop“ a „paidotrop“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 265). Logotrop je učitel zaměřený na obor, jeho snahou je vzbudit zájem o obor, méně se zajímá o samotné žáky a jejich zvláštnosti. Někteří logotropové mají se žáky kázeňské obtíže. Paidotrop se věnuje spíše žákům, snaží se jim přiblížit, porozumět a pomoci. Často je shovívavý a snižuje požadavky na žáka. Pokud se oba typy učitelů pohybují v krajních polohách, dochází k nežádoucím výsledkům.

Podle Kohoutka (1996, s. 24-26) patří k nejčastěji uváděné typologii rozlišení učitelů od Döringa, který vycházel z obecné typologie osobností dle Sprangera založené na hodnotách upřednostňovaných v životě. Döring uvádí šest základních typů osobnosti učitele:

- náboženský typ – tento učitel má tendenci každý svůj čin posuzovat z hlediska smyslu života, je spolehlivý, ale často vážný, uzavřený, bez smyslu pro humor a dětskou hru, nedovede se žákům přiblížit, jeví se jim jako nudný a puntičkářský;
- estetický typ – je charakteristický převahou iracionálního jednání (důraz na intuici, fantazii, cit), má schopnost vcítovat se do osobnosti žáka a utvářet ji, má tendenci k individualismu a nezávislosti, je buď aktivně tvořivý (utváří osobnost žáků, ale nebere dostatečný ohled na jeho zvláštnosti) nebo pasivně receptivní (ohlíží se na konkrétní osobnost žáka a rozvíjí v něm, co je pro něho specifické);
- sociální typ – věnuje se všem žákům, nezaměřuje své sympatie na jednotlivce nebo podskupiny, v jeho zájmu je vychovat společensky prospěšné a užitečné lidi, k jeho hodnotám patří láska a pomoc druhým, žáci ho mají v oblibě;
- teoretický typ – má větší zájem o teorii než o žáka, žáci se ho často bojí;
- ekonomický typ – jeho snahou je dosáhnout u žáka maximálních výsledků s minimálním úsilím, vede žáky k samostatné práci, vzdělání chápe jako osvojování si a rozvíjení užitečných praktických vědomostí a dovedností, bývá

často příliš praktický a podceňuje teorii a fantazii, často je dobrým metodikem;

- mocenský typ – prosazuje svůj názor a vlastní osobnost v každé situaci, bývá často náročný a kritický, žáci se ho bojí.

### 3.5 Styly výchovy

S charakteristickými vlastnostmi učitelů souvisí jejich styly (způsoby) výchovy: „Souhrn záměrných i spontánních způsobů chování vychovatele k vychovávanému.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 279). Dle Čápa (Čáp, Mareš, 2001, s. 303) se jedná zejména o emoční vztahy učitele a dětí, jejich způsob komunikace, učitelovy požadavky na žáka, způsob jejich kladení a kontroly, projevuje se také volbou výchovných prostředků a tím, jak na ně žáci reagují.

Tradičně se uvádí rozdělení stylů výchovy dle Lewina (1939 In Čáp, Mareš, 2001, s. 304):

- autokratický (autoritativní, dominantní) vedení – učitel rozkazuje, hrozí a trestá, nerespektuje přání a potřeby žáků, ovlivňuje je svými zkušenostmi, úsudky a rozhodnutími, nedává jim možnost samostatnosti a iniciativy;
- slabé (liberální) vedení – učitelovo řízení žáků je malé nebo žádné, nestanovuje požadavky a pokud ano, nekontroluje a nepožaduje jejich plnění;
- sociálně integrační (integrativní, demokratické) vedení – učitel méně přikazuje, dává žákům jasnou představu o postupu k cíli, podporuje iniciativu, samostatnost a tvořivost žáků, působí svým příkladem, při řešení problému dává možnosti výběru mezi několika variantami, má porozumění pro individualitu žáků. Tento postup je žáky hodnocen nejlépe.

Do tří stylů výchovy však nelze zařadit všechny případy (Čáp, Mareš, 2001, s. 305), proto k vyjádření způsobů výchovy slouží tzv. model dvou dimenzí:

- Dimenze emočního vztahu k dítěti: láska, kladný postoj – nepřátelství, záporný, chladný, zavrhuující postoj.
- Dimenze řízení: autonomie, minimální řízení – přísná kontrola, maximální řízení. Jejich kombinací je vyjádřen celkový způsob výchovy učitele.

### 3.6 Vyučovací styly

K osobnostní charakteristice učitele je třeba zařadit také styl, způsob jeho vyučování. Jedná se o: „Svébytný postup, jímž učitel vyučuje, soubor činností, které učitel jako jedinec uplatňuje ve vyučování. Učitel používá vyučovací styl ve většině situací pedagogického typu (nezávisle na tématu, třídě). Vyučovací styl vzniká z učitelových předpokladů pro pedagogickou činnost, rozvíjí se spolupůsobením vnějších a vnitřních faktorů. Vede k výsledkům určitého typu, ale zabraňuje dosažení výsledků jiných. Je relativně stabilní, obtížně se mění.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 287).

Ve vyučovacím stylu je možné rozlišit několik vrstev, které jsou vzájemně propojené. Švec (Maňák, Švec, 2003, s. 38-39) za nejhlubší vrstvu považuje kognitivní styl (je do velké míry vrozený, tedy obtížně ovlivnitelný). Druhou vrstvou je učitelovo pojetí výuky (vrstva je částečně ovlivnitelné např. dalším vzděláváním a sebevzděláváním). Na ni navazují učitelovy způsoby řešení pedagogických situací (ty jsou do velké míry ovlivnitelné vzděláním a pedagogickými zkušenostmi a především učitelovým seberefektováním jeho pedagogických zkušeností). Poslední vrstvou jsou učitelovy pedagogické vědomosti a dovednosti (jsou nejvíce ovlivnitelné).

Vyučovací styl učitele je nejvíce ovlivněn jeho pojetím výuky a pedagogickými dovednostmi. Promítá se do učitelových vyučovacích strategií (volby postupů) a do jeho vyučování. Učitel svým stylem učení působí na učení žáků, na jejich styl učení, ovlivňuje jejich způsob myšlení při řešení problémů a úkolů (Maňák, Švec, 2003, s. 39-40).

## 4. Učení

Učení je společně s učícím se subjektem (žákem) a vyučujícím subjektem (učitelem) součástí edukačního procesu. V publikaci Psychologie pro učitele (Čáp, Mareš, 2001, s. 80) je pojem učení definován takto: „Učení znamená získávání zkušeností, utváření a pozměňování jedince v průběhu jeho života. Naučené je opakem vrozeného... Životní úloha lidského učení je v získávání předpokladů pro aktivní vyrovnávání se s přírodním a společenským životním prostředím.“ Kulič (1992, s. 32) tuto definici ještě více rozvádí a tvrdí: „Učení je proces, v jehož průběhu a důsledku mění člověk svůj soubor poznatků o prostředí přírodním a lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, vlastnosti své osobnosti a obraz sebe sama. Mění své vztahy k lidem kolem sebe a ke společnosti, ve které žije – a to vše směrem k rozvoji a vyšší účinnosti. K uvedeným změnám dochází především na základě zkušenosti, tj. výsledků předcházejících činností, které se transformují na systémy znalostí – na vědění. Jde přitom o zkušenosti individuální nebo o přejímání a osvojování zkušenosti společenské.“ Mareš (1998, s. 48) dodává, že uvedené změny mají u člověka zřejmě několik úrovní – obecně lidskou, specifickou pro určitou populaci, typickou pro určitou skupinu osob a individuálně svébytnou.

Na učení můžeme nahlížet z několika hledisek (Mareš, 1998, s. 46):

- podle zvláštností osobnosti učícího se člověka – zejména jeho předpokladů pro učení, „vstupů“ učení;
- podle obsahu učení;
- podle vlastního průběhu učení („procesu“);
- podle výsledků učení („výstupů“);
- podle kontextu, v němž se učení odehrává.

Učení se týká různých typů procesů a činitelů. Je to:

- učení senzoričné (oblast čítí);
- učení percepční (vnímání);
- učení senzomotorické (pohybová aktivita, zejména dovednosti pracovní a sportovní);

- učení verbálně pojmové (řeč, myšlení).

Do učení vstupují také emocionálně-motivační oblast – zájmy, potřeby, prožívání, motivační vzory; osobnost včetně jáství – systém hodnot, sebedůvěra, sebepojetí; sociální oblast – postoje, sociální role, mezilidské vztahy atd.

Zmínit můžeme také základní druhy učení, které se rozlišují nejčastěji (Průcha, 2005, s. 76):

- senzomotorické učení – jedinec si osvojuje různé pohybové činnosti;
- verbálně-kognitivní učení – jedinec si osvojuje nejrůznější poznatky prostřednictvím jazyka;
- sociální učení – jedinec si osvojuje určité systémy hodnot, norem, postojů, ale také dovednosti komunikovat a jednat v pracovních, rodinných a jiných skupinách a prostředích.

Učit se můžeme, aniž bychom si to uvědomovali, nebo naopak o to usilujeme. Učení je tedy možné rozdělit také podle míry intencionality (tj. podle vědomého zaměření). Kulič (1992 In Průcha, 2005, s. 78) dělí učení z tohoto hlediska na:

- bezděčné (náhodné, spontánní) učení – jedinec si učení (osvojování poznatků nebo zkušeností) neuvědomuje;
- intencionální (záměrné) učení – jedinec si učení uvědomuje, snaží se, aby se něčemu naučil, dochází k vědomé autoregulaci učení, jedinec uplatňuje jak svých vnitřních dispozic (inteligence, aspirační a motivační aspekty aj.), tak vnějších prostředků (učební text, počítač apod.);
- řízené učení – do průběhu učení je z vnějšku nějakým způsobem zasahováno, někdo jiný než učící se subjekt učení záměrně navozuje, organizuje a zajišťuje takové impulsy a podmínky, aby bylo učení efektivní.

Jiná hlediska člení učení na učení nápodobou, podmiňováním, učení pokusem a omylem, učení řešením problémů, latentní (skryté) učení aj. (Svobodová, Šmahelová, 2007, s. 22).

## 4.1 Přístup k učení

Každý z nás je jiný, odlišujeme se chováním, vzhledem... Také přístup k učení je u každého z nás jiný (každému vyhovují jiné postupy). Existují sice různá doporučení, jak se nejlépe učit (v některých případech pomáhají hromadně doporučované způsoby učení zlepšit školní úspěšnost žáka), nesmíme však zapomínat na individuální zvláštnosti každého.

Přístup k učení je podle Mareše (1998, s. 61) taková činnost jedince při učení, při které vnímá své možnosti a motivy, úkol, jeho kontext a výsledek. Je ovlivněn žákovou osobností, jeho motivací, ale také rozdíly mezi vyučovacími předměty, rozdílným sociálním prostředím pro učení, rozdílnými požadavky školy, učitelů.

Newble a Entwistle (1988 In Mareš, 1998, s. 39) vytvořily model, z něhož vyplývá, že si žáci volí jeden ze tří základních **přístupů k učení** – **povrchový, hloubkový a strategický** neboli utilitární. U každého přístupu je jiná motivace a záměr žáka.

Žáka s povrchovým přístupem motivuje absolvovat daný předmět a vyhnout se neúspěchu, záměrem je splnit požadavky reprodukováním učiva. Motivace pro žáka s hloubkovým přístupem je zájem o učivo a důležitost pro jeho budoucnost, záměrem je tedy skutečně porozumět učivu. A strategický přístup k učení je takový, jehož motivací je získat co nejlepší známky nebo soutěžit s ostatními. Záměr je uspět jakýmkoli způsobem.

## 4.2 Strategie učení

Než přistoupíme k vymezení pojmu strategie učení, je třeba zmínit se a objasnit pojem taktiky učení. Oba tyto výrazy mají společný svůj původ ve vojenské oblasti a společné znaky jako plánování, vědomé manipulování, soutěžení nebo postup směřovat k cíli. Taktiky jsou však pojem užší, strategie širší. Mareš (1998, s. 58) vymezuje pojem taktika podle Schmecka: „**Taktiky učení** nebo-li učební taktiky (learning tactics) jsou dílčí postupy, které – promyšleně uspořádány – vytváří vyšší celek, tj. strategii učení. Taktiky, nebo také taktické kroky, jsou dílčí postupy při učení,



jež si žák uvědomuje; jsou to postupy záměrně vybírané a používané." Dále dodává, že: „Taktické kroky jsou pozorovatelné, registrovatelné, měřitelné akty činnosti žáka nebo učícího se systému (počítače apod.)" **Strategie učení** nebo-li učební strategie (learning strategies) pak definuje jako „...postupy většího rozsahu, jimiž žák uskutečňuje svébytným způsobem určitý plán při řešení dané úlohy, chce něčeho dosáhnout a něčeho jiného se zase vyvarovat.“ Strategie tedy chápe jako plán, vědomou činnost, pomocí které chceme dosáhnout určitého cíle. Rozlišuje strategii úkolovou – zadaná úloha má určitý obsah, strukturu, operační nároky; percepční – určitá situace je vnímána jako situace učební; intencionální – stanovení záměru, plánu; rozhodovací - volba postupu; realizační – použití taktických kroků s využitím schopností a dovedností; kontrolní a řídicí – vyhodnocování úspěšnosti a provádění případných korekcí; rezultativní – podoba dosaženého výsledku.

Definici učebních strategií nalezneme také v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 230), který je popisuje jako: „Posloupnost činností při učení promyšleně zařazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije. Nad různými strategiemi učení stojí **styl učení**, který má podobu metastrategie učení."

Vysvětlení rozdílů mezi pojmy styl učení a strategie učení přináší např. Das (1988 In Mareš, 1998, s. 72), který přirovnává styl k pojmu obraz a strategie učení k pojmu plán. „Styl, podobně jako obraz, je identitou osoby, souhrnem jejích sklonů, získaných a akumulovaných znalostí o sobě a o světě. U strategie, podobně jako u plánu, se jedná o sled vykonaných akcí.“ Úspěšné dosáhnutí cíle může být závislé jak na adekvátním obrazu problému (stylu učení), tak na přesném provedení naplánované aktivity (strategiích učení). (Termínem styly učení se budeme podrobněji zabývat níže.)

Předpokladem efektivního fungování učebních strategií, které jedinec používá při učení se novým dovednostem, jsou metakognitivní strategie. Ty umožňují plánovat, monitorovat a hodnotit proces osvojování vědomostí a dovedností. Švec (1998, s. 47-48) definuje metakognitivní strategie jako „...učební postupy, pomocí nichž subjekt reflektuje (monitoruje, hodnotí) svoje učení a řídí jeho průběh. ...Zahrnují dovednosti subjektu analyzovat vlastní vybavenost (předpoklady) pro úspěšné učení a schopnosti a dovednosti na základě této analýzy měnit vlastní učební postupy

a osvojovat si nové efektivní učební postupy, odpovídající učebním situacím i vlastnímu stylu učení...“

Strategie učení jsou závislé na individualitě žáka (především na vrozeném kognitivním stylu) a na vnějších vlivech (jako je např. charakter učiva, učitelovy požadavky na žáky, charakter regulace procesu osvojování dovedností atd.) (Švec, 1998, s. 43). Strategie jsou tedy do jisté míry ovlivnitelné (učitelem, samotným žákem, sociálním prostředím).

### 4.3 Kognitivní styly a styly učení

Názory na vztah kognitivních stylů a stylů učení jsou u různých autorů odlišné. Někteří se přiklání k tomu, že oba pojmy jsou totožné, jiní tvrdí, že se částečně překrývají, první je součástí druhého nebo druhý je součástí prvního. Mareš (1998, s. 53-55) chápe kognitivní styly jako speciální složku stylů učení, tedy, že styl učení je pojem širší, překračující rámec kognice (poznávání). Kognitivní styly jsou převážně vrozené a obtížně ovlivnitelné. Naopak styly učení jsou převážně získané a více ovlivnitelné, jejich aktivování je zpočátku spontánní, později vědomé.

**Kognitivní** (tj. poznávací) **styley** (cognitive styles) Mareš (1998, s. 50) vymezuje jako „...charakteristické způsoby, jimiž lidé vnímají, zapamatovávají si informace, myslí, řeší problémy, rozhodují se.“ V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s.101) je kognitivní styl chápán jako: „Svébytný způsob vnímání a poznávání, individuálně odlišný průběh percepčních, poznávacích a intelektových procesů, patřící do kategorie dispozic, je z větší části vrozený, a tedy i obtížně měnitelný, ovšem diagnostikovatelný.“

Do vztahu mezi pojmy kognitivní styly a styly učení vstupuje vztah mezi kognicí a učením. Kognice a učení jsou chápány jako pojmy souřadné, které mají určitý společný průnik. „Učení přece nemá jen stránku poznávací, ale také stránky další, které je obtížné vtěšňovat pod kognitivní oblast: emocionálně-motivační, cílovou, regulační, prováděcí, sociální...“ (Mareš, 1998, s. 56-57). Dále dodává, že kognitivní procesy jsou spíše mediátorem (prostředkem) učení, jen výjimečně cílem učení. Zprostředkovávají průběh učení a ovlivňují kvalitu jejich výsledků.

**Styl učení** definuje Průcha, Walterová a Mareš (2001, s. 236) jako: „Postupy při učení, které jedinec používá v určitém období života ve většině situací pedagogického typu. Je do jisté míry nezávislý na obsahu učení. Vzniká na vrozeném základě (kognitivním stylu) a rozvíjí se spolupůsobením vnitřních i vnějších vlivů.“

Styly učení mají, dle slov Mareše (1998, s. 75), „...charakter metastrategie, která sdružuje svébytné učební strategie, učební taktiky a učební operace. Tato metastrategie je monitoruje, vyhodnocuje, orientuje určitým směrem, reguluje s ohledem na podmínky učení, na vlastní průběh učení, na dosahované výsledky učení a na sociální kontext učení. Styly vedou jedince k učebním výsledkům určitého typu, ale znesnadňují dosažení výsledků jiných (často lepších).“

Švec (1998, s. 43) vnímá styl učení jako individuální charakteristiku, kterou se jedinci od sebe odlišují. Jedná se o vnitřní složku dovedností, kterou si jedinec osvojuje. Učební dovednosti pak pojímá jako základní součást učebních strategií, ty jsou ovlivněny metakognitivními strategiemi.

Styly učení se v čase mění a mají různou intenzitu a hloubku. Vyplývá to z tvrzení Kolby (Mareš, 1998, s. 69-70), který předpokládá, že styly učení se mění v rámci tří velkých životních etap každého člověka.

- Od narození do 15 let probíhá první etapa, která je označována jako získávání. Člověk v ní upřednostňuje styly učení vedoucí ke konkrétním poznatkům.
- Druhá vývojová etapa (16 až 40 let) je etapa specializovaná. Je to období, kdy jedinec ukončuje studia, pak vstupuje do povolání a nachází životní zaměření. V tomto období využívá jedinec zpravidla více stylů učení. Se specializací jedince se pak postupně rozvíjí jeden určitý styl učení a zbývající přestávají být používány tak často.
- Od 40 let do konce života, tedy třetí vývojová etapa, dochází k napětí mezi pokračující specializací, kompetentností jedince v úzké oblasti a jeho osobní potřebou dovršení života, touhou vyzkoušet to, na co nebyl dříve čas. Aktualizují se jiné styly učení, může docházet buď k posunu k experimentujícím aktivitám nebo u jiných osob zase k posunu od experimentování k zamyšlení se, od abstraktního poznávání jedinec přechází k poznávání konkrétnímu apod.

### 4.3.1 Typologie stylů učení

V literatuře se můžeme setkat s několika typologiemi stylů učení. Mareš (1998, s. 25) upozorňuje, že většina z nich má společný základ v povrchovém a hloubkovém přístupu k učení. Rozlišuje učení založené na divergenci, asimilaci, konvergenci a akomodaci.

- Žáci divergující – jejich způsob poznávání je „rozbíhající“ do více stran, mají plno nápadů a různé varianty řešení. Poznatky získávají konkrétními zkušenostmi, mají dobrou představivost.
- Žáci asimilující – dokáží vstřebat a přepracovat různé údaje, poznatky získávají abstrahováním, tvořením pojmů a transformací, tvoří teoretické modely, rádi zkoumají myšlenky a teorie.
- Žáci konvergující – jejich uvažování se „soustřeďuje a sbíhá“. Poznávají abstrahováním a tvořením pojmů, zobecňují, transformují zkušenosti aktivním experimentováním. Přednost dávají práci s přístroji před spoluprací s lidmi.
- Žáci akomodující – dokáží se přizpůsobit novým situacím, poznatky získávají na základě konkrétních zkušeností, které transformují aktivním experimentováním. Jsou netrpěliví, riskují, postupují intuitivně, odmítají teorii.

### 4.3.2 Ovlivňování stylů učení

Mareš (1998, s. 135-141) se u této problematiky zabývá otázkou, zda styly učení ovlivňovat a měnit či ne. Prvně se podíváme na pedagogickou strategii, která zasahování do žákovských stylů učení nepodporuje. Tento přístup je označen jako **vzdělávání založené na stylech učení**. „Rozumí se jím speciální typ individualizované výuky, v němž jsou pedagogická rozhodnutí týkající se jednotlivých žáků výrazně ovlivněna poznatky o jejich kognitivních, afektivních a fyziologických charakteristikách učení. Tyto relativně stabilní charakteristiky učitelé naznačují, jak konkrétní žák vnímá prostředí, v němž se učí, a jak s ním interaguje.“ (Davidman, 1984 In Mareš, 1998, s. 136) U tohoto přístupu se učitel zajímá o problematiku, získává potřebné údaje a rozhoduje se s ohledem na ně. Přesně se ale neví, co na základě těchto rozhodnutí dělá

učitel a co žák.

Konkrétnější je další přístup – **výuka poučená o stylech učení**. „Jde o typ individualizované výuky, při němž učitel systematicky shromažďuje a využívá údaje o stylech učení svých žáků. Umožňuje mu to sladit svůj vyučovací styl s učebním stylem svých žáků, aniž by však vytvořil optimální soulad mezi všemi relativními charakteristikami všech žáků po celou dobu výuky.“ (Davidman, 1984 In Mareš, 1998, s. 136).

Mareš se domnívá, že existují minimálně tyto důvody, proč se učitelé nepokoušejí měnit žakovské styly učení:

- spoléhají na spontánní vývoj stylů učení;
- chtějí přizpůsobit školu, vyučující postupy, organizaci výuky zvláštnostem žáků;
- změny žakovských stylů nepovažují za proveditelné.

Jiná strategie mění jen některé aspekty žakovských stylů učení. Ponechává beze změn ty složky stylů učení, které jsou účelné a účinné. Naopak složky, které jsou pro žáka nevýhodné, koriguje. Entwistle a Ramsden (1983 In Mareš, 1998, s. 131) tvrdí: „Neměli bychom se snažit měnit žákův styl učení mimo případy, kdy určitý styl přináší žákovi vážné obtíže.“

Třetím přístupem je strategie, která se snaží o ovlivňování a změnu žakovských stylů učení. Polák (1997 In Mareš, 1998, s. 142) řekl: „Žák si svět, který ho obklopuje, sám v sobě utváří, konstruuje. To ovšem předpokládá dovednost řídit si sám svůj vlastní způsob učení a učit se, jak jednat z vnitřních motivů. Takové chápání žáka jako samostatně jednajícího a konstruujícího jedince vede k tomu, že škola musí rozvíjet a trénovat také různé strategie učení a styly učení.“

Specifickým případem učení (strategií, jak lze ovlivňovat styly učení) je tzv. **učení, jak se učit** (metaučení). „Učení, jak se učit, chápeme jako mnohorozměrný jev, který se mění podle toho, jak je chápán sám pojem učení. Má složku generickou, složku kontextově specifickou, kognitivní a regulační. Je to dynamický proces, v němž si jedinec své pojetí učení začíná uvědomovat, jeho učení se stává dostupnější systematickému rozboru a bilancování, postupně se vyvíjí. Dostavuje se pokrok v repertoáru jedincových postojů a dovedností, prohlubuje se porozumění, což mu umožňuje jednat efektivněji, flexibilněji organizovat si své učení podle měnících se

podmínek. Toto specifické učení předchází změnám v jedincově úsilí učit se a probíhá i díky změnám v jeho úsilí. Má tedy motivační i volní složku. Učení, jak se učit, může být zlepšováno speciálně koncipovanými postupy v rámci školní výuky, způsobem konstruování kurikula, ale především by se toto učení mělo stát součástí výukových cílů na všech úrovních školského systému.“ (Mareš, 1998, s. 142).

Učení, jak se učit, může být řízeno a iniciováno samotným žákem nebo někým mimo žáka. Mezi vnější aktéry a osoby, od kterých se očekává největší podíl na změnách žakovského učení, patří **učitelé**. Dále to jsou **psychologové a další poradci** (především školní a poradenští). Žáci je zpravidla chápou jako nestranné, jsou proto ochotnější otevřít se více jim než učitelům nebo rodičům. Také již zmiňovaní **rodiče** hrají svoji roli při ovlivňování stylů učení žáka – základy stylů učení se kladou už v raném věku. Na změně strategií a stylů učení se dále podílí **sourozenci, kamarádi a spolužáci**. Holt (1995 In Mareš, 1998, s. 147) upozorňuje, že „...pro malé dítě je velkou inspirací a pomocí učit se napodobováním toho, čemu se odborně říká „kompetenční vzor“. Dítě se učí prostřednictvím lidí, kteří něco umějí lépe než dítě samo v dané vývojové etapě.“ Děti jen o trochu straší nebo stejně staří než je žák, který se od nich učí, lépe chápou jeho jazyk a dokážou mluvit v jeho pojmech. Takové děti jsou vhodnějším vzorem také proto, že se žák k jejich výkonům a způsobům učení může snadněji přiblížit (vzor dospělého pro něho může být příliš „dokonalý“, vzdálený). Při zlepšování žakovských postupů se proto využívá sociálního učení stejně starých žáků – učení ve dvojicích nebo malých skupinách (kooperativní učení nebo tzv. kompozitní vyučování). Takovéto skupiny jsou sestaveny tak, aby každý jedinec byl „expertem“ na něco jiného a tomu naučil své spolužáky. Dalším způsobem je partnerské učení – výuka probíhá ve dvojicích, jeden z žáků je pokročilejší a vyučuje svého spolužáka. Jiná varianta spočívá v tom, že oba žáci ve dvojici jsou na tom výkonnostně stejně. Při osvojování nového učiva si mohou radit, vzájemně si pomáhat. Jedná se o kolaborativní učení, o vrstevnickou spolupráci. (Mareš, 1998, s. 143-148).

## 4.4 Autoregulace učení

Cílem učitelů (školy) by mělo být žákovo řízení vlastního učení – **autoregulace učení**. Tzn., „...aby žák postupně přebíral svůj rozvoj do vlastních rukou a nesl za výsledný stav spoluzodpovědnost.“ (Mareš, 1998, s. 171). Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 22-23) definuje autoregulaci učení takto: „Jedná se o řízení sebe samého při učení. Zpravidla se rozlišují dva pohledy: 1. Pedagogický pohled autoregulaci označuje termínem *self-direction*. Hlavním vysvětlujícím pojmem bývá vnitřní kontrola a řízení jako protiklad k vnější kontrole a vnějšímu řízení. Vnitřní kontrola a řízení má dimenzi sociologickou (žák pracuje na úlohách nezávisle na učiteli, na spolužácích; řídí sám sebe, jde o *self-management*) a dimenzi pedagogickou (vyučuje sám sebe, jde tedy o *self-teaching*). 2. Psychologický pohled, který autoregulaci označuje termínem *self-regulation*. Autoregulace učení je takový způsob učení, kdy se žák stává aktivním aktérem svého vlastního procesu učení po stránce činnosti, motivační a metakognitivní. Snaží se při tom dosáhnout určitých cílů (znalostí, dovedností, známek, společenského uznání, pracovního uplatnění), iniciuje a řídí své vlastní poznávací úsilí, používá specifických strategií učení s ohledem na kontext, v němž se učení odehrává.“

Jak je zmíněno v definici, autoregulace se opírá také o metakognici. Švec (1998, s. 39) vysvětluje tento pojem jako „...komplexnější způsobilost (schopnost, dovednost) subjektu uvědomovat si vlastní kognitivní aktivity, plánovat, monitorovat a vyhodnocovat postupy, které uplatňuje při učení.“

Podle Mareše (1998, s. 172) je dovednost sledovat sám sebe, motivovat se ke změnám, vyhodnocovat, jak se učím, měnit své způsoby učení uložena žákovi v podobě možností, potencialit. Ty se rozvíjí jen v tom případě, pokud jsou pro to příznivé podmínky. Jsou-li podmínky nepříznivé, může žák pokusem a omylem dospět k nevhodným stylům učení, nechá si vnutit postupy, které mu „nesedí“, nebo přestane přemýšlet, jestli a jak by mohl on sám zlepšovat svůj styl učení.

Zimmerman (1998 In Čáp, Mareš, 2001, s. 508-509) poukazuje na tři fáze autoregulace učení – tzv. teorie cyklických fází. První označil jako **uvažování** – zahrnuje stavy a procesy, které působí na žákovu činnost, jeho názory,

přesvědčení; předchází vlastnímu učení. Druhá fáze – **provádění a volní kontrola** – obsahuje procesy a stavy během vlastního učení, které mají vliv na soustředění, rozhodování a výkon žáka. Poslední fáze je **sebereflexe** – po skončení učení se objevují procesy, které ovlivňují žákovo reagování na sebe sama a své výsledky. Tyto fáze se opakují. Sebereflexe završuje poslední cyklus a přitom vstupuje do cyklu nového – žák porovnává úsilí, které vynaložil, a výsledky, které se dostavily. Může dojít k posílení, ale i zeslabení dalšího snažení žáka.

Piaget rozlišuje tři typy autoregulace (Švec, 1998, s. 40):

- autonomní autoregulaci – doprovází každou kognitivní aktivitu žáka, prostřednictvím ní reguluje svůj výkon;
- aktivní autoregulaci – žák v průběhu poznávání experimentuje, provádí činnosti, které vedou ke konkrétním výsledkům;
- vědomou autoregulaci – žák vědomě vytváří, kontroluje a mění teorie a činnosti prostřednictvím aktivního experimentování.

Jednotlivé prvky autoregulace lze začít rozvíjet již v předškolním věku. Zvýšená vnímavost pro získávání autoregulačních strategií (ucelenějších dovedností a hlouběji založených postupů) je věk mezi 6 až 12 lety (Kuhl, 1992; Kuhl, Kraska, 1989 In Čáp, Mareš, 2001, s. 516). V úvahu je třeba brát také rozvoj jedincovi osobnosti, složek jeho „já“. Dle Zimmermana a Schunka (1989 In Čáp, Mareš, 2001, s. 516) se tyto složky objevují kolem 8. roku věku dítěte.

Zdrojem autoregulace žákova učení jsou jednak dospělé osoby (rodiče, učitelé a jiní pro žáka sociálně významní lidé) a dále vrstevníci (spolužáci, kamarádi, sourozenci apod.), tedy zdroj **sociální**. Druhý zdroj je **osobnostní**. Patří sem žákovo sebemonitorování (sebepozorování), sebehodnocení (vnímání osobní zdatnosti, sebepojetí, přisuzování příčin úspěchu a neúspěchu, sebeúcta, sebejistota aj.) a reagování na sebe sama (stanovování si cílů, sebekontrola, sebeřízení, sebeodměňování, sebetrestání apod.). Třetí je zdroj **situační** (slučitelnost vnějšího řízení s autoregulací, používané metody nácviku regulace, žákova příležitost k samostatné, společné práci apod.) (Čáp, Mareš, 2001, s. 518).



Jak už bylo zmíněno, v zájmu učitelů (i žáků) by mělo být žákovo postupné přebírání řízení svého učení. „Konečným cílem vzdělávacího systému je přenášet břemeno vzdělávání jednotlivců na ně samotné.“ (Gardener, 1963 In Petty, 2008, s. 46). Tato situace, jak tvrdí Mareš (1998, s. 178), nastává v případě, pokud jsou vyučovací strategie učitele a učební strategie žáků navzájem slučitelné, doplňují se. Pak mluvíme o souladu vnějšího řízení a autoregulace. V opačném případě – vyučující strategie učitele a učební strategie žáků jsou neslučitelné – se jedná o nesoulad vnějšího řízení a autoregulace.

Učitelé používají ve vyučování různé typy řízení, pomocí kterých rozvíjí žákovu schopnost autoregulace. Vermunt (Mareš, 1998, s. 179-180) rozlišuje:

- **direktivní vnější řízení** – tento přístup nedává prostor pro žákovu autoregulaci, učitel nahrazuje jeho chybějící nebo nedostatečnou autoregulaci vlastní činností, z pohledu autoregulace používá substituční vyučovací strategie a to v případech, kdy žáci neovládají vhodné učební strategie, jejich styl učení není výhodný, nebo v případech, kdy je velký rozdíl mezi učivem, které žáci zatím znají, a učivem novým;
- **sdílené řízení** – zde je více prostoru pro žákovu autoregulaci učení, na řízení se podílí učitel i žáci, z pohledu autoregulace učitel využívá aktivizujících strategií, žáci ovládají částečně vhodné učební strategie, jejich učební styl se zlepšuje, ale ještě není úplně výhodný, žáci potřebují stimulaci ke změně, je menší rozdíl mezi učivem, které žáci zatím znají, a učivem novým;
- **volné vnější řízení** – u tohoto přístupu je největší prostor pro žákovu autoregulaci, z pohledu autoregulace učitel používá fruktifikující strategie, které zužitkovávají žákovské dovednosti řídit své vlastní učení, žáci dobře ovládají vhodné učební strategie, jejich styl učení je vhodný, žáci se učí z vlastní iniciativy, je minimální rozdíl mezi učivem, které žáci zatím znají, a učivem novým.

Zimmerman a Schunk (1998 In Čáp, Mareš, 2001, s. 519-520) staví cílený rozvoj autoregulace na těchto složkách:

- žák je **vyučován strategiím**, které mu ukazují, jak řídit vlastní učení (verbální instruování, předvádění formou vzoru, modelu, učení nápodobou), učitelovo

direktivní vnější řízení ustupuje do pozadí;

- žák dostává dostatek příležitostí **prakticky provádět autoregulační strategie**, procvičuje si jednotlivé strategie, cílem je osvojit si je tak důkladně, aby žák věděl, kdy je má použít;
- žák dostává **zpětnou vazbu o účinnosti autoregulačních strategií**, zda postupuje správným směrem, jak dobře činnost provádí, jak hodnotí dosažené výsledky jeho okolí, žák se pak učí sám posuzovat svou činnost;
- pokud žák zvládá **monitorovat sám sebe** při používání autoregulačních strategií, je schopen zhodnotit, nakolik je používaná strategie dobře provedena;
- žák se dostává **sociální opora** od učitelů, spolužáků (učitel je vzorem k nápodobě, získává od něho nápovědy, dochází ke kooperativnímu, vrstevnickému vyučování apod.), postupně však dostává prostor samostatnost a zodpovědnost žáka;
- poslední složkou je **sebereflexe**, kdy se žák zamýšlí sám nad sebou, musí se naučit realisticky hodnotit sám sebe, svou činnost, možnosti, meze, výsledky (např. prostřednictvím žákovských deníků).

Američtí autoři Thamas, Strage a Curley (1990 In Mareš, 1998, s. 186) tvrdí, že výuka žáků k autoregulaci bude úspěšná v případě, budou-li splněny čtyři podmínky: učitel zvolí přiměřené nároky na žáky; bude je adekvátně povzbuzovat ve snaze o řízení svého učení; poskytne jim příležitost, aby nacvičované postupy mohli používat v praxi; určí takové cíle učení, které budou žáka podporovat ve vnitřní učební motivaci.

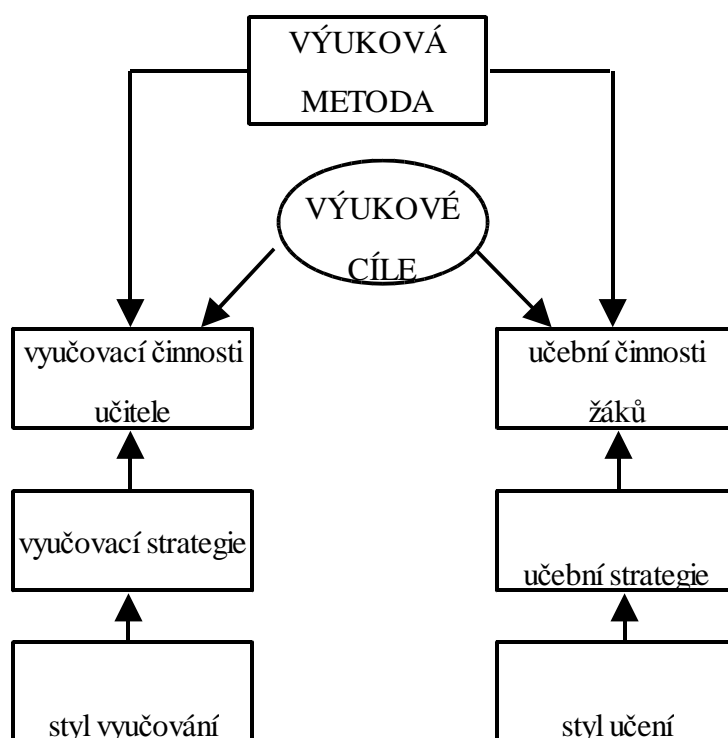
## 4.5 Výukové metody

Výukové metody jsou do jisté míry spjaty s osobností učitele i žáka, tj. svých nositelů. Představují určitý hybný prvek, který se na rozdíl od obsahu a organizačních forem poměrně dobře mění a lze je přizpůsobit novým cílům a situacím. Výuková metoda je jedním ze složek výchovně vzdělávacího systému a pouze v jeho rámci je funkční a efektivní (Maňák, Švec, 2003, s. 9).

Výuková (vyučovací) metoda je: „Postup, cesta, způsob vyučování.

Charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 287). Jak uvádí Švec (Maňák, Švec, 2003, s.30), představuje výuková metoda společně s výukovými cíli „...propojený soubor vyučovacích aktivit učitele a učebních činností žáků.“ Dále dodává, že způsob uplatnění výukových metod je závislý jednak na učitelově stylu vyučování, který se odráží v jeho vyučovacích činnostech, a na žákově stylu učení, ten se projevuje v jeho učebních činnostech. Vyučovací činnosti učitelů a učební činnosti žáků mají charakter plánů, zvolených strategií. Vztahy mezi výukovou metodou, styly a strategiemi znázorňuje následující obrázek (Maňák, Švec, 2003, s. 31).

Obr. 5: Vztahy: výuková metoda – strategie učení a vyučování – styl učení a vyučování



Efektivita učení se zvyšuje, je-li použita výuková metoda v souladu se styly učení žáků. Proto je vhodné, aby učitelé styly svých žáků poznávali. Pro diagnostiku jejich stylů učení existují metody přímé (např. pozorování průběhu žákova učení) a metody nepřímé (analýza produktů žáka, rozhovor o žákově učení, volné odpovědi žáků, dotazníky a škály). Zvolené výukové metody jsou také prostředkem pro regulaci a autoregulaci žákova učení. Cílem výukových metod je, aby řídily žákovo učení a on si

osvojil vědomosti, dovednosti a schopnosti v souladu s výukovými cíli. Při volbě vhodných metod (rozhovor, aktivizující metody apod.) poskytuje regulace prostor pro samostatnou činnost žáků, který v rámci svých možností přebírá funkci řízení vlastního učení, tzn. dochází k autoregulaci (Mareš, Švec, 2003, s. 34-35).

O výběru nejvhodnějších metod se učitel rozhoduje již při chystání vyučování a měl by vycházet z toho, jaký je cíl výuky, charakter obsahu učiva a jeho analýza, jaký je předpokládaný charakter procesů učení žáků, jaké jsou jejich znalosti, konkrétní situace a jejich osobní zkušenosti (Skalková, 2007, s. 185).

Klasifikací metod nalezneme velké množství. Inspirující pro učitele může být např. klasifikace dle Maňáka (Maňák, Švec, 2003, s. 49), který metody rozlišil do tří skupin:

- klasické výukové metody – jsou to metody slovní (vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor); metody názorně-demonstrační (předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž) a metody dovednostně-praktické (napodobování, manipulování, laborování a experimentování, vytváření dovedností, produkční metody);
- aktivizující metody – jsou to metody diskusní; metody heuristické, řešení problémů; metody situační; inscenační a didaktické hry;
- komplexní výukové metody – frontální výuka; skupinová a kooperativní výuka; partnerská výuka; individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků; kritické myšlení; brainstorming; projektová výuka; výuka dramatem; otevřené učení; učení v životních situacích; televizní výuka; výuka podporovaná počítačem; sugestopedie a superlearning; hypnopedie.

Jazyková komunikace je pro budoucí uplatnění žáků velmi významná. Požadavek je kladen na to, aby žák uměl vyjádřit své myšlenky a názory, byl schopen diskuse, obhájit svůj názor a vhodně argumentovat, dokázal pracovat s různými typy textů a záznamů, komunikoval s okolním světem apod. (Jeřábek, Tupý, 2007, s. 13). **Slovní metody** mohou být vhodným prostředkem pro rozvoj těchto dovedností. Lze je použít samostatně nebo jako doplněk ke všem ostatním metodám, které jsou založeny na pozorování, samostatných a praktických činnostech žáků.

Spojit poznanou skutečnost (předmět, proces, činnost, postup) s reálnou životní praxí umožňují **metody názorně-demonstrační**. Jak je patrné z názvu, opírají se tyto metody o princip názornosti – předvádění reálných předmětů a jevů, realistická zobrazování skutečných předmětů a jevů, jejich záměrné pozměněné zobrazování a postihování reality prostřednictvím schémat, grafů, znaků, symbolů, abstraktních modelů apod. (Maňák, Švec, 2003, s. 77). Skalková (2007, s. 196) souhrnně o těchto metodách tvrdí, že poskytují žákům zdroj konkrétních představ pro další poznávací činnosti, které jsou založeny na abstraktním myšlení. Při použití názorně-demonstračních metod dochází k aktivnímu pozorování a myšlení žáků. Jejich další pozitivní vlastností je motivační funkce, kdy dochází k zaujetí žáků o probírané učivo.

Psychologové Piaget a Aebli došli k závěru, že „...myšlení vychází z jednání a zpětně na jednání působí.“ (1980 In Maňák, Švec, 2003, s. 91). Paměť uchová nejvíce z toho, co děláme. Proto své významné místo ve výchovně vzdělávacím procesu mají **metody dovednostně-praktické**. Zajišťují přímou činnost žáků, aktivizují všechny smysly, zaměřují se na život.

Při použití **aktivizujících výukových metod** se žáci výrazně zapojí do výukových činností – jsou aktivní, řeší problémy, analyzují myšlenky, objevují nové souvislosti, rozvíjí tvořivost, používají nové vědomosti v praxi. Metody vychází vstříc individuálním učebním stylům žáků. Jankovcová, Průcha a Koudela (1988 In Maňák, Švec, 2003, s. 105) definují aktivizující metody jako „...postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů.“ Pedagogický psycholog Silberman (1997, s. 13) ve své publikaci na problematiku aktivní (aktivizující) výuky reaguje takto: „Lidé snáze pochopí to, k čemu se sami dopracují, než to, co vymyslíte za ně.“

**Komplexní výukové metody**, tak jak je uvádí Maňák a Švec (2003, s. 131-197), jsou rozšířeny o organizační formy a didaktické prostředky a odrážejí celkové cíle výchovy a vzdělávání. Autoři je pojímají jako složitý metodický útvar s různým, ale vždy uceleným seskupením metod, organizačních forem, didaktických prostředků nebo životních situací.

Orientace pouze na jednu skupinu metod není žádoucí řešení. Podle Skalkové (2007, s. 207) je třeba vytvořit vhodný vztah mezi metodami, za pomoci kterých dochází k osvojování hotových poznatků, a těmi, které umožňují rozvoj samostatného produktivního myšlení a hledání řešení teoretických i praktických problémů. Pokud se s různými metodami pracuje promyšleně, je možné úsporně vyložit učivo a vést k osvojování nových poznatků a zároveň podporovat rozvoj intelektové činnosti, která je potřebná pro další sebevzdělávání.

Různé metody, které vedou k samostatnému a efektivnímu učení, nalezneme např. v publikaci Fishera (1997). Aby žáci věděli, jak se učit, je podle něho důležité:

- rozvíjet u žáků myšlení (schopnost zpracovávat informace) – zadávat jim úkoly, které podporují různé stránky inteligence (viz. podkapitola 2.2.1);
- klást otázky a povzbuzovat žáky, aby se ptali – dávat otázky s otevřeným koncem, které vedou žáka k přemýšlení, oceňovat otázky žáků;
- naučit žáky plánovat – ukazovat příklady plánů a dávat příležitosti k tvorbě vlastních plánů: vést žáky k tomu, aby si stanovovali cíle, plánovali činnosti a jejich sledy, předvíдали výsledky (počítali s možnými překážkami), sledovali průběh svého plánu a hodnotili jejich úspěšnost;
- dávat prostor k diskusi – vést žáky k tomu, aby spolu navzájem hovořili o určitém tématu, naslouchali si, reagovali na to, co druzí říkají, společně hledali východisko;
- naučit žáky znázorňovat své myšlení nějakým zobrazením (tzv. mentální mapování) – ukázat jim, jaké jsou možnosti grafického znázornění, dávat příležitosti k tomu, aby si znázornili a uspořádali své myšlenky (to, co vědí, co mohou zjistit), používali své mentální mapy jako nástroj pro plánování, hodnocení a komunikaci;
- vést k divergentnímu myšlení – ukazovat žákům více způsobů řešení problémů, podporovat je, aby nacházeli a zkoumali alternativy, dávat možnost uplatnit individuální styly učení žáků;
- umožňovat kooperativní učení – nabízet práci ve dvojicích (např. psaní, čtení ve dvojicích, nebo tzv. „Mysli – prober s partnerem – vyslov přede všemi“), ve skupinách (diskuse, řešení problému, výroba výtvoru);

- poskytnout individuální vedení – respektovat potřeby a učební styl žáka, vést ho k samostatnosti (schopnosti vést sebe i druhé) těmito způsoby: pomoci mu soustředit se na myšlenku a sledovat ji (podpůrnými otázkami, optimálně náročnými úkoly), nabízet vzájemné učení (interakční hry, kdy střídavě jeden učí druhého, „...vyučovat znamená učit se dvakrát...“ (Fisher, 1997, s. 129)), vyžadovat shrnutí aktivity, textu apod. (najít hlavní myšlenky, vynechat nepodstatné, seskupovat části do celku, tvořit věty, které shrnují důležité body), vysvětlovat a předvádět různé strategie učení (být vzorem), dát kladnou zpětnou vazbu;
- žákově sebehodnocení – požadovat, aby žák zhodnotil průběh a výsledky svého učení, stanovoval si cíle učení, posuzoval sám sebe, orientací na zvládnutí a kladnou zpětnou vazbou budovat pozitivní sebevědomí: „Děti hodnotí samy sebe jako žáky podle toho, jak jsou ohodnoceny učitelem.“ (Fisher, 1997, s. 141), umožňovat personalizované učení (žáci si spojují obsah výuky s vlastními osobními zájmy);
- vytvářet prostředí pro učení – tzv. „učební společenství“ ve třídě (rozdělit třídu do skupinek, které spolu pracují po celý rok, práce v kruhu) a ve škole (kvalita plánování v organizaci, vnitřní kultura, zaměření na své hlavní úlohy), jasné cíle a základní hodnoty, pozitivní vztah žák – učitel, spolupráce s veřejností aj.

Na zkvalitnění procesu učení se podílejí, podle Skalkové (2007, s. 209-210), také metody diagnostické, které rozebírají proces učení, zjišťují jeho výsledky a snaží se o optimalizaci individuálního učení. Učitel dostává informace o tom, jak jsou efektivní postupy a metody, které zvolil, analyzuje svoji práci a může ji zdokonalovat. Na základě těchto metod učitel hodnotí a informuje žáky, jak zvládli učivo (opravuje chybné výsledky učení, potvrzuje prospěšné kroky v učení), ukazuje v čem a jak se zlepšit, poukázáním na úspěch v učení posiluje žákovu sebedůvěru a podněcuje k dalšímu úsilí (viz. např. Fisher, 1997; Canfield, Wells, 1995). K diagnostickým metodám patří např. metoda systematického pozorování, hodnocení složitých výkonů žáků (čtení, referáty, výtvarné práce apod.), didaktické testy aj.

## 5. Tradiční a alternativní školy

V praktické části diplomové práce provádíme výzkum, ve kterém zjišťujeme rozdíly v osvojování strategií učení u žáků na školách tradičních a alternativních. V této kapitole se proto budeme zabývat vymezením těchto dvou pojmů.

Abychom mohli správně vnímat pojem „alternativní škola“, je podle Průchy (2001, s. 18-21) zapotřebí rozlišit několik významových rovin, a to podle sféry jeho užívání:

- školskopolitický aspekt,
- ekonomický aspekt,
- pedagogický a didaktický aspekt.

Podle školskopolitického aspektu rozlišujeme školy státní a nestátní. Státní školy jsou zřizovány nějakými orgány státní správy – v České republice to jsou školy zřizované obcí nebo krajským úřadem nebo ministerstvem. Nestátní (soukromé) školy jsou zřizované a spravované jinými zřizovateli než státními (veřejnými) orgány. Z tohoto hlediska můžeme za alternativní školy považovat školy církevní, školy zřizované a provozované soukromým subjektem, kulturními a jinými institucemi, sdruženími učitelů, rodičů aj.

Dále rozlišujeme školy podle způsobu jejich financování (ekonomický aspekt). Za alternativní pak považujeme ty školy, za které si žáci, resp. jejich rodiče, platí školné. Alternativnost těchto škol spočívá v tom, že za poplatky jsou žákům nabídnuty nějaké zvláštní služby.

Rozhodujícím kritériem pro vymezení alternativních škol je však třetí rovina – aspekt pedagogický a didaktický. Z tohoto hlediska chápeme jako alternativní všechny takové školy, které používají zvláštní, nestandardní, inovativní, experimentální formy, obsahy či metody vzdělávání, jiné didaktické přístupy apod., na rozdíl od běžně používaných (standardních) pedagogických a didaktických pojetí.

Alternivní může být tedy soukromá, církevní i veřejná škola, která se něčím odlišuje od hlavního proudu standardních (běžných, převažujících) škol vzdělávacího systému. Alternativní školy se mohou odlišovat ve způsobem organizace výuky



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

Z výše uvedeného vyplývá, že standardní (tradiční) školy „...svými charakteristikami reprezentují určitou většinou zavedenou normu, standard, předepsaný vzor.“ (Průcha, 2001, s. 21).

## 5.1 Typy alternativních škol

Velká řada alternativních škol vznikla pod vlivem reformních pedagogických teorií a hnutí (k představitelům reformní pedagogiky patří např. Dewey, Montessoriová, Petersen, Freinet, Steiner, Parkhurstová aj).

Typů alternativních škol je mnoho. Průcha (2001, s. 38) rozlišil tři hlavní skupiny:

- klasické reformní školy – waldorfské, montessoriovské, freinetovské, jenské, daltonské;
- církevní (konfesní) školy – katolické, protestantské, židovské, jiné konfesní;
- moderní alternativní školy – s otevřeným vyučováním, s volnou architekturou, magnetové, přesahující, „školy 21. století“, bez ročníků, s alternativním programem, nezávislé, cestující, mezinárodní, odenwaldské, hiberniánské, „Gesamtschule“ („jednotné školy“), kolegiální, brémská školní centra, obecné a občanské, „zdravé školy“, s angažovaným učením, integrované, „škola hrou“ a jiné.

Z alternativních škol jsme pro výzkum zvolili školy waldorfského typu, školy uplatňující daltonský plán a školy soukromé. Proto se v následujících podkapitolách zaměřím na jejich charakteristicky.

### 5.1.1 Waldorfská škola

Zakladatelem škol waldorfského typu byl Rudolf Steiner (rakouský filozof a pedagog). Vytvořil filozoficko-pedagogickou soustavu o výchově člověka, která je označována jako antroposofie (z řeckého „anthropos“ člověk a „sofia“ moudrost). První škola tohoto typu byla otevřena v roce 1919 v obci Waldorf u Stuttgartu. V České republice jsou waldorfské školy uznávány jako experimentální školy (Průcha, 2001, s. 38).

Waldorfská pedagogika, dle slov v informační příručce Svět waldorfských škol (kolektiv In Heřt, 2007, [online] [www.ceskaskola.cz](http://www.ceskaskola.cz)), zdůrazňuje rozvoj dítěte jako aktivní a tvůrčí osobnosti a člena lidské společenosti. Výchova není zaměřena jen na intelekt a paměť, ale především na celkové utváření osobnosti člověka prostřednictvím rozumu, citu a vůle. Cílem waldorfských škol je vychovávat všestranného, vnitřně svobodného a iniciativního člověka, který je zodpovědný za sebe i za svět.

K základním rysům waldorfských škol patří denní rytmus. Jako první přichází na řadu výuka v epochách (blocích). Určité téma je probíráno po dobu tři až čtyř týdnů z několika hledisek. Po výuce v epochách následují předměty, do kterých je potřeba zařadit rytmické opakování (cizí jazyk, cvičení, hudba apod.). Odpoledne jsou řazeny předměty jako ruční práce, práce v zahradě, práce s přírodovědnými pokusy aj. (Carlgren, 1991, s. 49-50). Praktické, manuální a umělecké výchově je věnována poměrně velká pozornost, stejně tak výchově náboženské.

Dalším charakteristickým znakem waldorfské výuky je absence učebnic. Žáci pracují s knihami a vytváří si tzv. epochové sešity (vlastní učebnice). Informace jsou zpravidla diktovány učitelem nebo je žáci vypracovávají společně. Také uplatnění eurythmie (autorem je Steiner) patří k typickým znakům waldorfské pedagogiky. Jedná se o speciální rytmický tanec, který vychází z hlásek řeči, tj. ze samohlásek a souhlásek. Každá samohláska a souhláska má svůj specifický pohyb a jejím základem je recitace nebo hudba (Carlgren, 1991, s. 54).

K alternativním prvkům tohoto typu škol patří také netradiční architektura a vybavení (především z přírodního materiálu).

Při plánování výuky na tomto typu škol spolupracuje učitel s žáky a částečně i s rodiči. Učitel doprovází své žáky po celou dobu jejich základní školní docházky.

Zodpovědnost za vedení školy nemá jen ředitel, ale celý učitelský sbor, který těsně spolupracuje se sdružením rodičů, učitelů a přátel waldorfského hnutí v daném místě. Plně organizovaná waldorfská škola je integrovaného typu s dvanáctiletou docházkou. 1. až 8. ročník tvoří základní stupeň, 9. až 12. ročník pak vyšší stupeň (Průcha, 2001, s. 39).

### **5.1.2 Daltonský plán**

Daltonský plán je pojmenován podle experimentální školy v Daltonu, ve státě Massachusetts, v USA. Zakladatelkou je americká učitelka Helena Parkhurstová. Podněty pro založení vlastní experimentální školy (1919) získala ze spolupráce s Montessoriovou (Průcha, 2001, s. 44) (nejvýznamnější postavou reformně-pedagogického hnutí, zakladatelkou montessoriovské pedagogiky). Nejvíce jsou daltonské školy rozšířeny v Nizozemí. V České republice působí Asociace českých daltonských škol v Brně.

Wenke a Röhner (2000, s. 16) vysvětlují pojem daltonský plán slovy Bakkuma: „Daltonský plán je forma organizace třídy nebo školy, která na principu volnosti a samostatné práce žáků sleduje cíle uvědomělé a aktivní výchovy k zodpovědnosti a samostatnosti. Volnost a samostatná práce ve vyučování a výchově se stimuluje a vymezuje pomocí instrukcí nebo zadání. Individuální zpracování určené učební látky ať už předchází a/nebo následuje po skupinovém vyučování nebo práci v klasických vyučovacích hodinách, podporuje vzájemnou pomoc a spolupráci stejně jako tyto společné instruktážní lekce.“

Wenke a Röhner (2000, s. 19) dále popisují možnosti, které by školy daltonského typu měly svým žákům nabízet. Jsou to:

- učit se zacházet se svobodou (být svobodný);
- učit se samostatně pracovat;
- učit se spolupracovat.

Možnosti vychází ze základních principů Parkhurstové (1923 In Průcha, 2001, s. 44):

- Svoboda žáka a jeho vlastní odpovědnost – každý žák má vytvořen svůj vlastní program práce na jeden měsíc (zvláště pro každý předmět), ve kterém jsou vymezeny výsledky, jichž má v učení dosáhnout. Žák přitom postupuje svým tempem a zodpovídá za úspěch svého učení.
- Zdůraznění spolupráce a vytváření sociálního a demokratického vědomí u dětí.
- Osobní zkušenost na základě samostatné činnosti žáka.
- Vyvážené střídání mezi výukou v rámci celé třídy a skupinovou a individuální prací na úkolech, jejichž pořadí vypracování si žák určuje sám.

Stejně požadavky, které jsou kladeny na žáky, by měli splňovat i učitelé a řídit se již zmiňovanými daltonskými principy – zodpovědnost, samostatnost a spolupráce.

V daltonské výuce učitel neplánuje a nerealizuje vyučovací proces sám, to je práce celého týmu (třídy). Učitel se stává odborným vedoucím – koordinátorem práce, poradcem (Průcha, 2001, s. 87).

### **5.1.3 Soukromá škola**

Soukromá škola je taková, „...která je zřizována a provozována jiným subjektem než státem (MŠMT ČR), obcí, krajem nebo církví... Soukromá škola, které není zařazena do sítě škol, nemá nárok na státní dotaci a vzdělání, které poskytuje, není uznáno státem. Rodiče žáků soukromé školy platí školné.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 222).

Alternativnost škol, na kterých jsme prováděli průzkum (dvě soukromé městské školy), spočívá především:

- v individuálním přístupu k žákům, který je umožněn díky malému počtu žáků ve třídě;
- v nadstandardním vybavení učeben;
- v rozšířené výuce cizích jazyků (výuka s podporou rodilého mluvčího, spolupráce

se školami v zahraničí);

- v zaměření na přípravu žáků k přijímacím zkouškám na víceletá gymnázia, případně na přechod do výběrových jazykových nebo matematických tříd na základních školách.

Jedna ze soukromých škol je dále specifická spojením předškolního a školního výchovného zařízení – zajišťují tak plynulý přechod do stejného prostředí, se stejnými výukovými metodami a stejným pedagogickým týmem, který pečuje o žáka od předškolního věku do páté třídy. V této škole uplatňují slovní hodnocení.

## **5.2 Srovnání tradiční a alternativní výuky**

Výzkumů, které srovnávají efektivnost tradiční a alternativní výuky, je celá řada. Uvedeme jen několik zjištění (vychází z metaanalýz – srovnání výsledků z jednotlivých výzkumů na dané téma). Podrobněji je popisuje Průcha (2001, s. 103-105): Petersonová (Peterson, 1979 In Průcha, 2001, s. 103-104) provedla metaanalýzu výsledků, ve které bylo zjištěno, že při tradičním vzdělávání dosahují žáci lepších vzdělávacích výsledků (především v matematice a ve čtení), ale lepší kreativity, pozitivních postojů k vzdělávání, nezávislosti, zvědavosti dosahují žáci při netradičním přístupu. Na podobné výsledky poukazuje také Hedges, Giaconia a Gage (1981 In Průcha, 2001, s. 104). Výsledky metaanalýzy od Horwitze (1979 In Průcha, 2001, s. 103) – porovnávalo se sebehodnocení, postoje, tvořivost, úzkostnost, vzdělávací výsledky žáků – však výrazné rozdíly neprokázaly.

Odlišnosti nebyly shledány ani ve výzkumu Linkové (2001 In Průcha, 2001, s. 115), která srovnávala klima třídy na tradičních a alternativních školách (použit byl dotazník Naše třída – zjišťuje spokojenost žáků ve třídě, třenici, soutěživost, obtížnost učení a soudržnost třídy. Pouze charakteristika „třenice“ má mírně vyšší hodnoty ve třídách s tradiční výukou.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## **6. Pedagogický výzkum**

V této kapitole se budeme věnovat výzkumnému šetření. Výzkum vychází ze dvou dotazníků, které vytvořila autorka práce na základě studia odborné literatury (Fisher, 1997; Petty, 2008; Jeřábek, Tupý, 2007 [online]).

### **6.1 Cíl výzkumu**

Cílem výzkumu je porovnat rozdíly v rozvoji strategií učení, které tvoří předpoklady pro další vzdělávání a sebevzdělávání, u žáků pátých ročníků na tradičních a alternativních základních školách.

### **6.2 Vymezení zkoumané problematiky**

Výzkum byl realizován proto, aby se potvrdily či vyvrátily názory na rozdílné výsledky tradiční a alternativní výuky. Záměrně byli zvoleni žáci pátých ročníků, kteří uzavírají první stupeň základního vzdělávání.

### **6.3 Hypotézy**

Za účelem dosáhnout cíle výzkumu byly stanoveny následující hypotézy:

- H1: Alternativní výuka vede žáky k větší samostatnosti než výuka tradiční.
- H2: Žáci alternativních škol své učení plánují více než žáci škol tradičních.
- H3: Sebeúcta žáků alternativních škol je vyšší než u žáků tradičních škol.
- H4: Motivace žáků tradičních škol je z větší míry vnějšího charakteru než u žáků alternativních škol.

- H5: Vztah žáků k učiteli je v alternativních školách pozitivnější než ve školách tradičních.

## 6.4 Výzkumná metoda

Pro získání potřebných údajů byly použity dva dotazníky. První dotazník je určen žákům, druhý jejich třídním učitelům.

Dotazník pro žáky obsahuje celkem 19 položek. Tři položky jsou uzavřené (1., 2. a 19. položka) – je k nim vždy přiřazena sada možných odpovědí, ze kterých respondent vybírá jednu z možností. Dvě položky jsou opět uzavřené, ale dotazovaný má možnost zvolit více alternativ (17. a 18. položka). 14 položek v dotazníku (3. až 16.) je škálových (od 1 do 5).

Dotazník pro učitele tvoří 17 položek, z nichž jedna je uzavřená (1. položka) a jedna je konstruována jako polouzavřená (16. položka). 15 položek je škálových (2. až 16. položka), škála opět tvoří možnosti od 1 do 5 (Gavora, 1996, s. 53-63).

Jednotlivé položky v dotaznících pro žáky i učitele se vztahují k rozvoji žákovy myšlení, komunikace, plánování, samostatnosti, spolupráce a sebeúcty. Rozvoj strategií učení v těchto oblastech je důležitý k tomu, aby byl žák schopen dalšího efektivního učení a sebevzdělávání.

### Dotazník pro žáky:

K úrovni žákovy **myšlení** řadíme 4. položku:

- 4. Víím, jak se učit (co mi při učením pomáhá, co mi naopak učením ztěžuje).

Ke **komunikaci** se vztahuje 5., 6. a 7. položka dotazníku:

- 5. Nemám strach říci svůj názor před ostatními.
- 6. Dokážu vysvětlit, čemu jsem se naučil.
- 7. Respektuji názor druhého, i když je jiný než můj.

O schopnosti **plánovat** vypovídá 8., 9. a 10. položka:

- 8. Než něco udělám, přemýšlím o tom.
- 9. Když se učím něco nového, přemýšlím, co už o tématu víím.



- 10. Po dokončení úkolu si kontrolojuji, jestli a jak se mi povedl.

K **samostatnosti** se váže 11., 12. a 18. položka:

- 11. Když se mi něco nepovede, přemýšlím, jak se příště zlepšit.
- 12. Když se mi při řešení úkolu nedaří, vzdám to.
- 18. Ze kterých zdrojů umím vyhledávat a zpracovávat informace.

O tom, jak je žák schopen **spolupráce**, vypovídá 13. položka:

- 13. Baví mě, když na jednom úkolu pracuji společně s ostatními.

K **sebeúctě** patří 14. položka:

- 14. Vím, v čem jsem dobrý a co mi dělá potíže.

Jiné položky dále zjišťují, jaký je zájem rodičů o vzdělávání dítěte (3. položka):

- 3. Rodiče se zajímají o to, jak mi to ve škole jde, co ve škole děláme.

A jaký je žákův vztah k učení (15. a 16. položka):

- 15. Podle mě je důležité, co se ve škole učíme.
- 16. Učení mě baví.

Žáci se dále vyjadřují k tomu:

- jaká je jejich motivace k učení (17. položka);
- a vztah k učiteli (19. položka).

### **Dotazník pro učitele:**

K rozvoji **myšlení** se vztahuje 2., 3., 4., 5., 6. a 7. položka:

- 2. Používám různé metody k rozvoji inteligence žáků.
- 3. Ukazuji žákům více než jeden způsob, jak si probírané učivo osvojit.
- 4. Vybízím žáky k tomu, aby hledali více alternativ řešení problémů.
- 5. Pokládám žákům otázky, které je podněcují k přemýšlení (Proč si to myslíš? Je ještě nějaký jiný způsob, důvod, možnost? Kde ještě najdeme jiný příklad?...).
- 6. Snažím se probudit zvědavost žáků (paradoxy, záhady).
- 7. Věnuji dostatek času na opakování učiva.

Ke **komunikaci** řadíme 8., 9. a 10. položku:

- 8. Poskytuji žákům příležitost k tomu, aby vyjádřili svůj názor.
- 9. Vyžaduji, aby žáci sdělovali, jak přišli na řešení problému (aby slovně vyjádřili svoji strategii).
- 10. Během diskuse vedu žáky k tomu, aby spolu mluvili a naslouchali si.

Zda učitel rozvíjí žakovu schopnost **plánovat** ověřuje 11. položka:

- 11. Dávám žákům možnost stanovit si cíle, řídit a hodnotit své učení.

K rozvoji **samostatnosti** se vztahuje 12. a 15. položka:

- 12. Zadávám úkoly, které žáky přimějí vyhledávat a zpracovávat informace.
- 15. Vedu žáky k tomu, aby hledali postupy pro zlepšení své práce.

O rozvoji žakovu schopnosti **spolupracovat** vypovídá 13. položka:

- 13. Zadávám úkoly, při kterých žáci spolupracují (práce ve skupinách, ve dvojicích).

K **sebeúctě** se váže 14. položka:

- 14. Při hodnocení vedu žáky k tomu, aby si uvědomovali přednosti a slabiny své práce.

Jiné položky dále zjišťují, jakým způsobem se učitel snaží přiblížit žákům učivo (16. a 17. položka).

Před rozdáním dotazníku respondentům jsme ho zadali náhodně vybraným jedincům s cílem ověřit vhodnou formulaci otázek. Tento výzkum proběhl u desíti žáků a tří učitelů brněnských i mimobrněnských škol. Setkali jsme se s příznivou odezvou – žáci a učitelé obsahu dotazníků rozuměli. Provedli jsme pouze drobné úpravy po formální stránce.

## 6.5 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořilo celkem 192 respondentů z brněnských základních škol. Z toho 183 žáků pátých ročníků a 9 třídních učitelů.

Oslovila jsem pět tříd s alternativní výukou ( 95 žáků a 5 třídních učitelů) a čtyři třídy s tradiční výukou (88 žáků a 4 třídní učitele). Alternativní proud tvořily dvě třídy,

kde jsou žáci vyučováni dle daltonského plánu, jedna třída waldorfského typu a dvě třídy soukromé.

Dotazníky jsem žákům i učitelům rozdávala osobně nebo prostřednictvím ředitele školy, popřípadě zástupce ředitele pro první stupeň. Vedení školy, třídní učitelé i žáci byli ve většině případů velmi vstřícní, pouze dvě školy odmítly spolupráci pro přehlcenost dotazníky. Ve dvou případech si je žáci brali k vyplnění domů – učitelé nechtěli „ztrácet čas“. V těchto případech byla návratnost dotazníků menší.

## 6.6 Výsledky výzkumu

Nejprve se budeme věnovat vyhodnocením dotazníku pro žáky. V následující podkapitole prezentujeme odpovědi dotazníku pro učitelů a v závěru kapitoly se podíváme, jak na položky dotazníků, které se týkají jednotlivých oblastí (myšlení, komunikace, plánování, samostatnost, spolupráce, sebehodnocení), odpovídali žáci a jejich učitelé z alternativních škol a žáci a učitelé z tradičních škol. Pokusíme se porovnat, zda odpovědi učitelů korespondují s odpověďmi žáků.

### 6.6.1 Výsledky dotazníku pro žáky

U každé položky dotazníku porovnáme odpovědi žáků z alternativních a tradičních škol. Pro přehled uvádíme tabulku i graf v procentech.

Jednotlivé položky v dotazníku:

- U položky 1., 2. a 19. vybírali žáci jednu z možností.
- Na položku 3. až 16. odpovídali žáci podle škály tak, jak s daným výrokiem souhlasí nebo nesouhlasí. Škála obsahuje pět možností:

| souhlasím | spíše<br>souhlasím | nevím | spíše<br>nesouhlasím | nesouhlasím |
|-----------|--------------------|-------|----------------------|-------------|
| 1         | 2                  | 3     | 4                    | 5           |

- U 17. a 18. položky měli žáci možnost vybrat více alternativ.

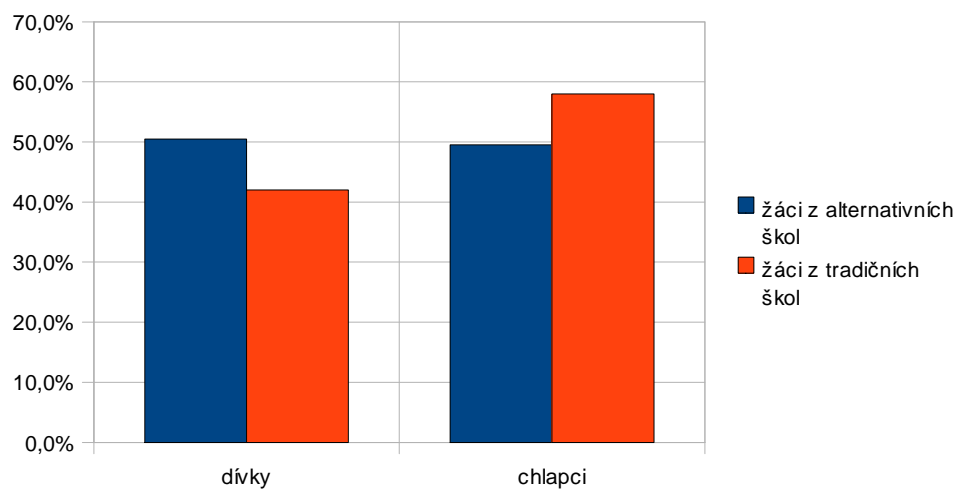
## 1. položka: **Pohlaví:**

Na dotazník odpovědělo celkem 183 respondentů – z toho 95 žáků z alternativních škol (50,5 % dívek a 49,5 % chlapců) a 88 žáků z tradičních škol (42,0 % dívek a 58,0 % chlapců) (Tab. 1, Graf 1).

Tab. 1:

|                            | dívky | chlapci |
|----------------------------|-------|---------|
| žáci z alternativních škol | 50,5% | 49,5%   |
| žáci z tradičních škol     | 42,0% | 58,0%   |

Graf 1:



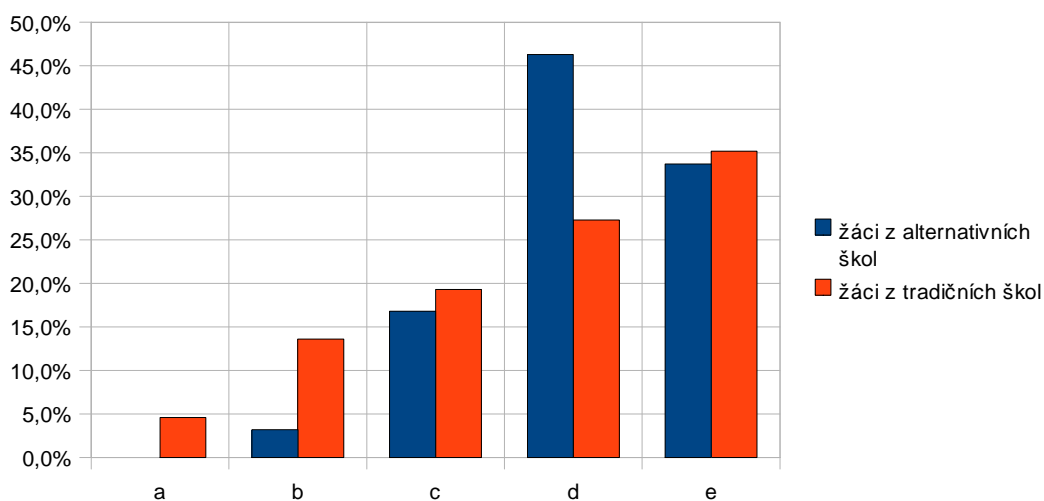
## 2. položka: Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů:

U žáků z alternativních škol převažovala odpověď, že nejvyšší dosažené vzdělání rodičů je vysokoškolské. Velká část těchto žáků však na otázku neuměla odpovědět. Podobné je to také u dotazovaných z tradičních škol, u kterých nejvíce žáků zvolilo možnost „nevím“ (Tab. 2, Graf 2).

Tab. 2:

|                            | a) základní | b) střední odborné bez maturity | c) úplné střední s maturitou | d) vysokoškolské | e) neví |
|----------------------------|-------------|---------------------------------|------------------------------|------------------|---------|
| žáci z alternativních škol | 0,0%        | 3,2%                            | 16,8%                        | 46,3%            | 33,7%   |
| žáci z tradičních škol     | 4,6%        | 13,6%                           | 19,3%                        | 27,3%            | 35,2%   |

Graf 2:



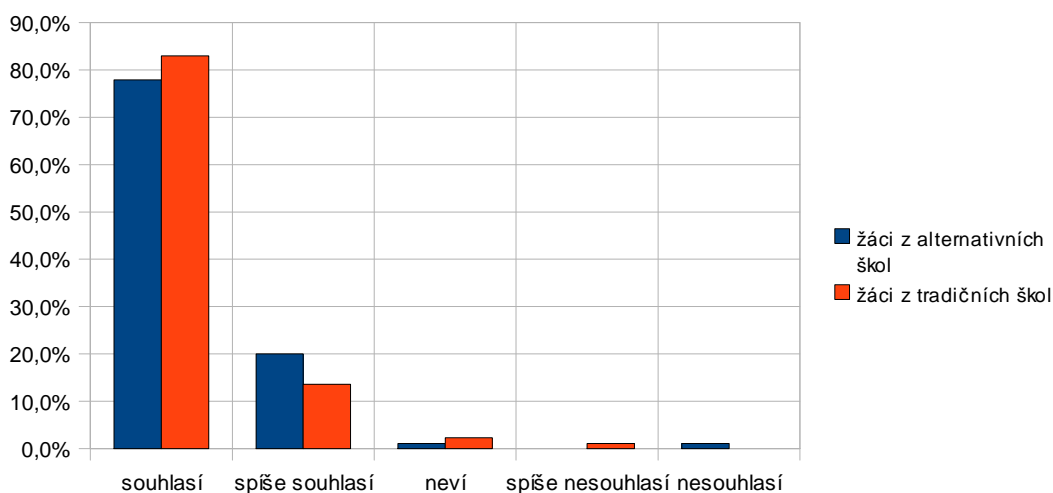
### 3. položka: **Rodiče se zajímají o to, jak mi to ve škole jde, co ve škole děláme.**

Největší počet žáků z alternativních i tradičních škol souhlasí s tvrzením, že se rodiče zajímají o jejich úspěch a činnosti ve škole. Kladné odpovědi („souhlasím“) mírně převažují u žáků z tradičních škol. Možnost „spíše souhlasím“ naopak více volili žáci z alternativních škol. Porovnáme-li počet žáků, kteří odpovídali „souhlasím“ a „spíše souhlasím“, jsou výsledky z obou typů škol velmi srovnatelné (Tab. 3, Graf 3).

Tab. 3:

|                            | souhlasí | spíše souhlasí | neví | spíše nesouhlasí | nesouhlasí |
|----------------------------|----------|----------------|------|------------------|------------|
| žáci z alternativních škol | 77,9%    | 20,0%          | 1,1% | 0,0%             | 1,1%       |
| žáci z tradičních škol     | 83,0%    | 13,6%          | 2,3% | 1,1%             | 0,0%       |

Graf 3:



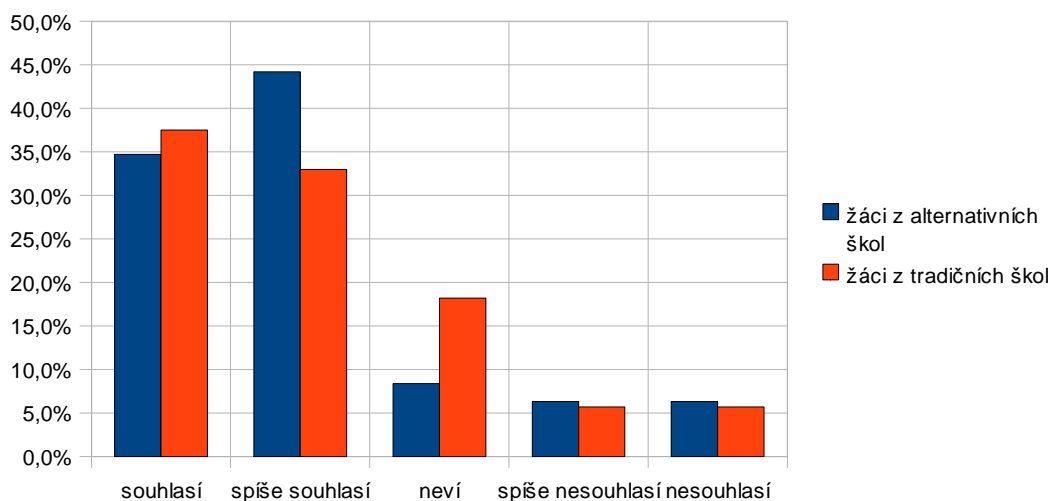
4. položka: **Vím, jak se učit (co mi při učení pomáhá, co mi naopak učení ztěžuje).**

Největší část žáků z obou typů škol se přiklání k možnosti „souhlasím“ s daným výrokem. Odpovědi mírně převažují u žáků tradičních škol, výsledky jsou však srovnatelné, budeme-li brát v úvahu počet žáků, kteří zvolili možnost „spíše souhlasím“. Takto odpověděl větší počet žáků z alternativních škol. Podobný rozdíl je také u odpovědi „nevím“, rozhodnout se nedokázalo více žáků z tradičních škol (Tab. 4, Graf 4).

Tab. 4:

|                            | souhlasí | spíše souhlasí | neví  | spíše nesouhlasí | nesouhlasí |
|----------------------------|----------|----------------|-------|------------------|------------|
| žáci z alternativních škol | 34,7%    | 44,2%          | 8,4%  | 6,3%             | 6,3%       |
| žáci z tradičních škol     | 37,5%    | 33,0%          | 18,2% | 5,7%             | 5,7%       |

Graf 4:



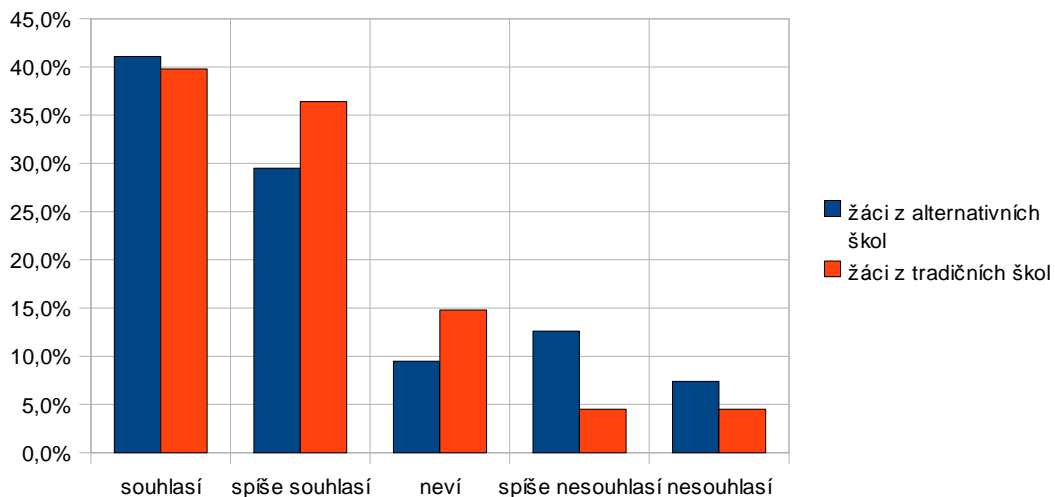
## 5. položka: Nemám strach říci svůj názor před ostatními.

Strach vyjádřit svůj názor před ostatními mají spíše žáci z alternativních škol. Podíváme-li se na odpovědi „souhlasím“ a „spíše souhlasím“, kladné odpovědi převažují u žáků tradičních škol. S výrokem spíše nesouhlasí a nesouhlasí více žáků z alternativních škol. Rozhodnout se nedokázal větší počet žáků z tradičních škol (Tab. 5, Graf 5).

Tab. 5:

|                            | souhlasí | spíše souhlasí | neví  | spíše nesouhlasí | nesouhlasí |
|----------------------------|----------|----------------|-------|------------------|------------|
| žáci z alternativních škol | 41,1%    | 29,5%          | 9,5%  | 12,6%            | 7,4%       |
| žáci z tradičních škol     | 39,8%    | 36,4%          | 14,8% | 4,5%             | 4,5%       |

Graf 5:





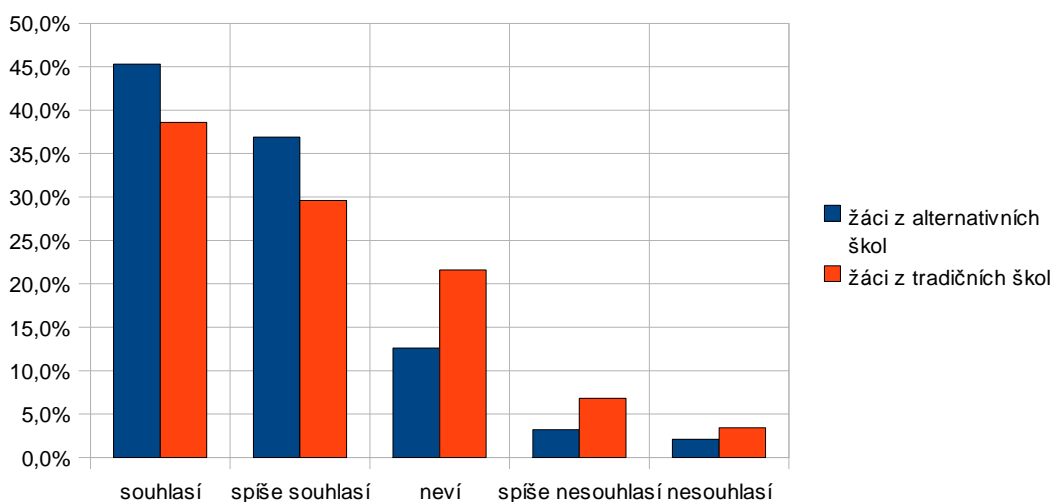
## 6. položka: **Dokáži vysvětlit, čemu jsem se naučil.**

Největší část žáků z obou typů škol souhlasí s tím, že dokáži vysvětlit, čemu se naučili. Výsledky však ukazují, že více s výrokem souhlasí žáci z alternativních škol. Možnost reagovat na výrok „nevím“ volila větší část žáků z tradičních škol (Tab. 6, Graf 6).

Tab. 6:

|                            | souhlasí | spíše souhlasí | neví  | spíše nesouhlasí | nesouhlasí |
|----------------------------|----------|----------------|-------|------------------|------------|
| žáci z alternativních škol | 45,3%    | 36,9%          | 12,6% | 3,2%             | 2,1%       |
| žáci z tradičních škol     | 38,6%    | 29,6%          | 21,6% | 6,8%             | 3,4%       |

Graf 6:



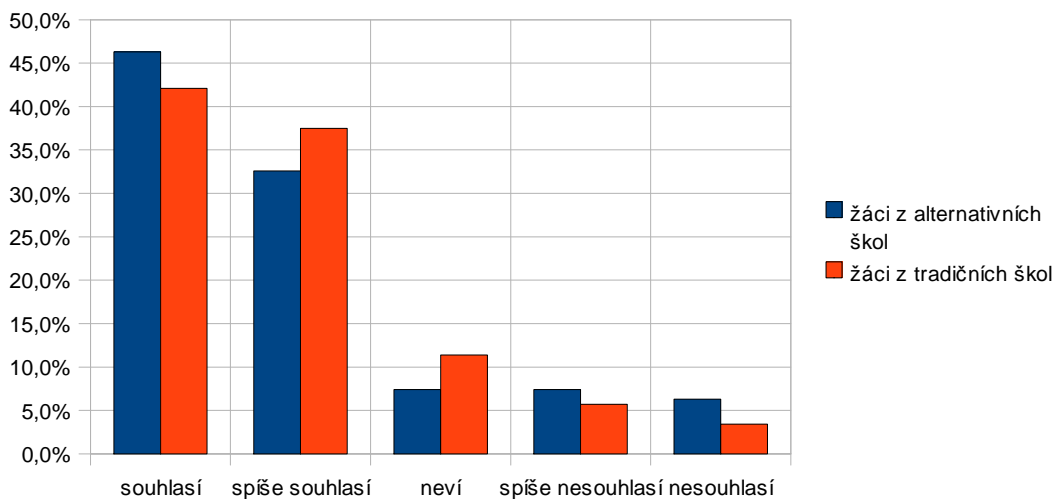
7. položka: **Respektuji názor druhého, i když je jiný než můj.**

Krajní odpovědi „souhlasím“ a „nesouhlasím“ volili více žáci z alternativních škol. Sečteme-li počet žáků, kteří s výrokem souhlasí a spíše souhlasí, jsou výsledky velmi srovnatelné. K záporných odpovědím se o něco častěji přiklánějí žáci z alternativních škol, rozdíly však nejsou výrazné. Rozhodnout se nebyl schopen větší počet žáků tradičních škol (Tab. 7, Graf 7).

Tab. 7:

|                            | souhlasí | spíše souhlasí | neví  | spíše nesouhlasí | nesouhlasí |
|----------------------------|----------|----------------|-------|------------------|------------|
| žáci z alternativních škol | 46,3%    | 32,6%          | 7,4%  | 7,4%             | 6,3%       |
| žáci z tradičních škol     | 42,1%    | 37,5%          | 11,4% | 5,7%             | 3,4%       |

Graf 7:



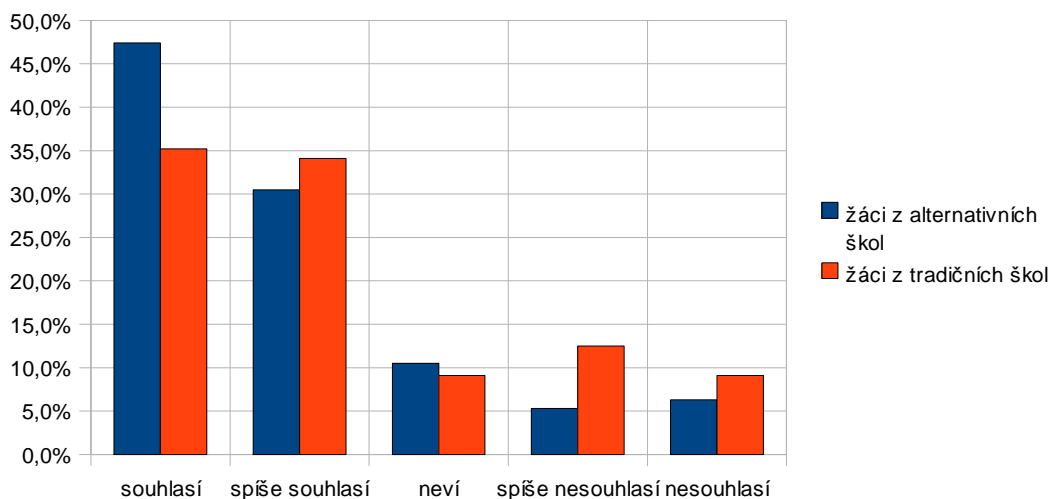
## 8. položka: Než něco udělám, přemyslím o tom.

S tímto výrokem souhlasí více žáků z alternativních škol. Porovnáme-li varianty odpovědí „souhlasím“ a „spíše souhlasím“, zjistíme, že kladné odpovědi převažují u žáků z alternativních škol. Při srovnání záporných odpovědí „spíše nesouhlasím“ a „nesouhlasím“ se k těmto odpovědím přiklání více žáků z tradičních škol (Tab. 8, Graf 8).

Tab. 8:

|                            | souhlasí | spíše souhlasí | neví  | spíše nesouhlasí | nesouhlasí |
|----------------------------|----------|----------------|-------|------------------|------------|
| žáci z alternativních škol | 47,4%    | 30,5%          | 10,5% | 5,3%             | 6,3%       |
| žáci z tradičních škol     | 35,2%    | 34,1%          | 9,1%  | 12,5%            | 9,1%       |

Graf 8:



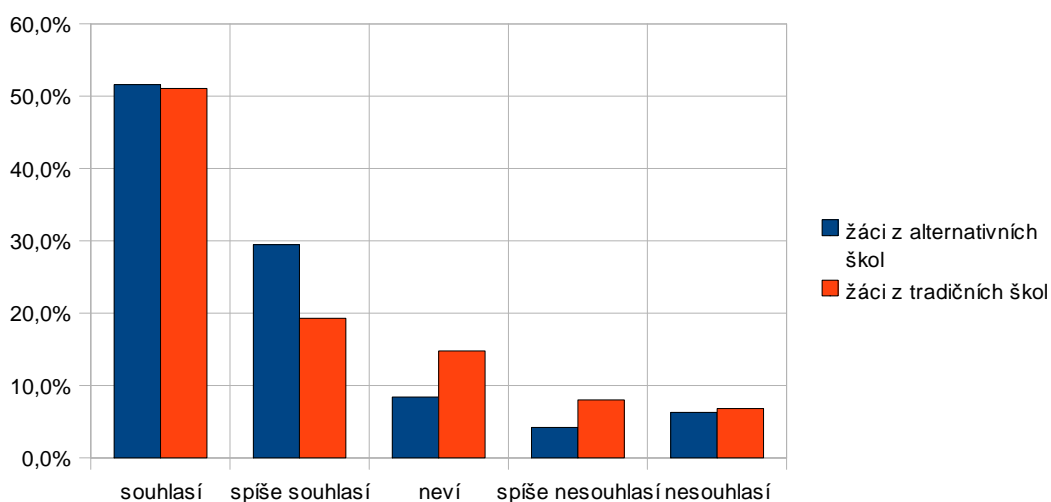
9. položka: **Když se učím něco nového, přemýšlím, co už o tématu vím.**

Podle odpovědí na tuto položku s výrokem více souhlasí žáci z alternativních škol. U varianty „souhlasím“ je sice rozdíl nepatrný, ale u odpovědí „spíše souhlasím“ je v počtu odpovědí rozdíl větší. Rozhodnout se nedokázala větší část žáků z tradičních škol a zvolila variantu „nevím“ (Tab. 9, Graf 9).

Tab. 9:

|                            | souhlasí | spíše souhlasí | neví  | spíše nesouhlasí | nesouhlasí |
|----------------------------|----------|----------------|-------|------------------|------------|
| žáci z alternativních škol | 51,6%    | 29,5%          | 8,4%  | 4,2%             | 6,3%       |
| žáci z tradičních škol     | 51,1%    | 19,3%          | 14,8% | 8,0%             | 6,8%       |

Graf 9:



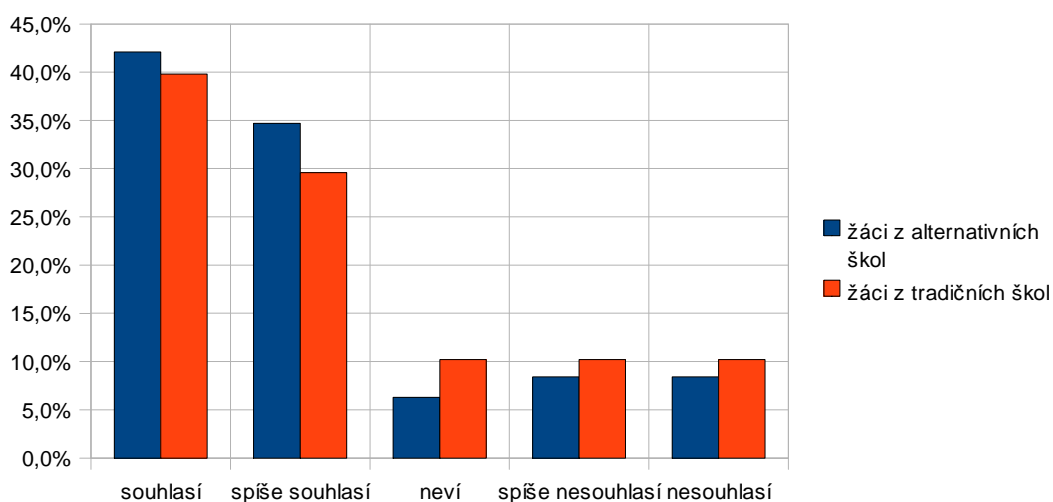
10. položka: **Po dokončení úkolu si kontrolouji, jestli a jak se mi povedl.**

Většina z obou skupin dotazovaných souhlasí s tím, že si po dokončení úkolu kontroloují, jestli a jak se jim povedl. Nicméně kladné odpovědi převažují u žáků z alternativních škol. Pro variantu „nevím“ se rozhodl větší počet žáků z tradičních škol (Tab. 10, Graf 10).

Tab. 10:

|                            | souhlasí | spíše souhlasí | neví  | spíše nesouhlasí | nesouhlasí |
|----------------------------|----------|----------------|-------|------------------|------------|
| žáci z alternativních škol | 42,1%    | 34,7%          | 6,3%  | 8,4%             | 8,4%       |
| žáci z tradičních škol     | 39,8%    | 29,6%          | 10,2% | 10,2%            | 10,2%      |

Graf 10:



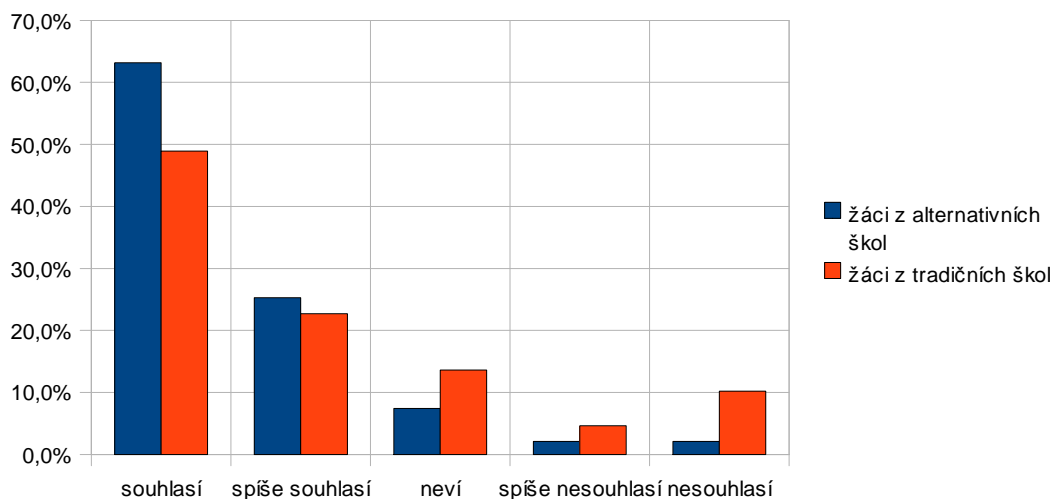
11. položka: **Když se mi něco nepovede, přemýšlím, jak se příště zlepšit.**

S tvrzením, že žák hledá postupy zlepšení, opět souhlasí největší část žáků z alternativních i tradičních škol, ale stejně jako u předchozí položky s výrokem souhlasí a spíše souhlasí více respondentů z alternativních škol. Rozhodnout se nedokázala větší část žáků z tradičních škol (Tab. 11, Graf 11).

Tab. 11:

|                            | souhlasí | spíše souhlasí | neví  | spíše nesouhlasí | nesouhlasí |
|----------------------------|----------|----------------|-------|------------------|------------|
| žáci z alternativních škol | 63,2%    | 25,3%          | 7,4%  | 2,1%             | 2,1%       |
| žáci z tradičních škol     | 48,9%    | 22,7%          | 13,6% | 4,6%             | 10,2%      |

Graf 11:



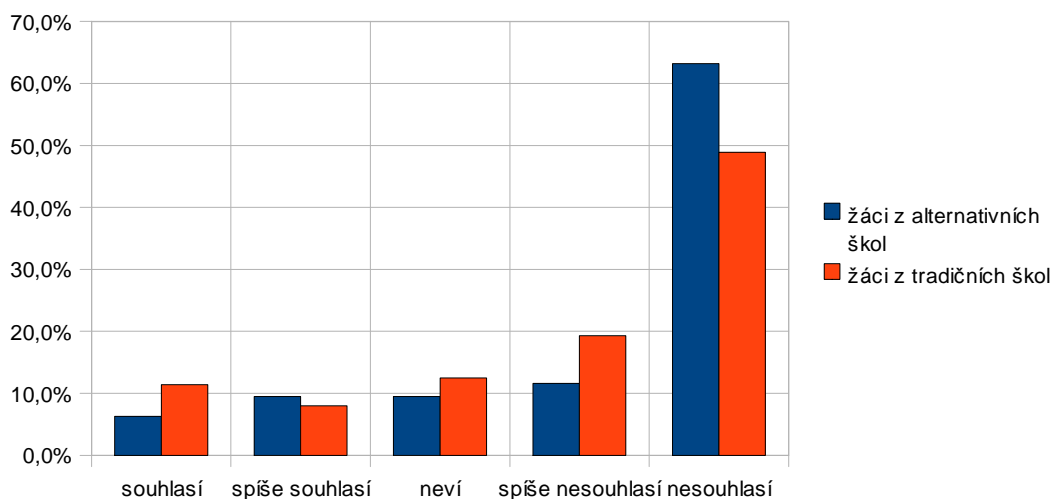
12. položka: **Když se mi při řešení úkolu nedaří, vzdám to.**

Většina všech dotazovaných s výrokem nesouhlasí. O něco výraznější projevy nesouhlasu však pozorujeme u skupiny žáků z alternativních škol (Tab. 12, Graf 12).

Tab. 12:

|                            | souhlasí | spíše souhlasí | neví  | spíše nesouhlasí | nesouhlasí |
|----------------------------|----------|----------------|-------|------------------|------------|
| žáci z alternativních škol | 6,3%     | 9,5%           | 9,5%  | 11,6%            | 63,2%      |
| žáci z tradičních škol     | 11,4%    | 8,0%           | 12,5% | 19,3%            | 48,9%      |

Graf 12:



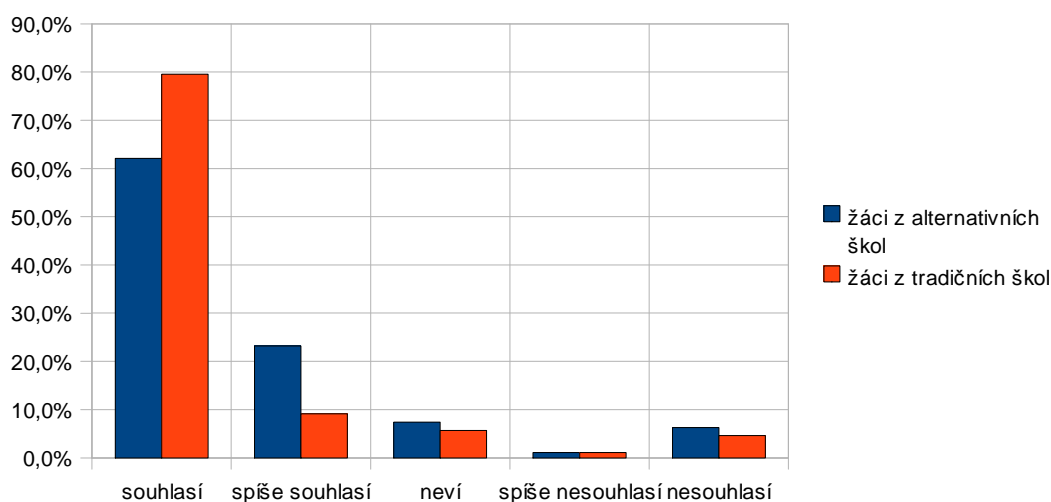
### 13. položka: **Baví mě, když na jednom úkolu pracuji společně s ostatními.**

Obě skupiny respondentů se nejčastěji přiklánějí k možnosti „souhlasím“. Vyhraněný názor na výrok (žáci, kteří zvolili odpověď „souhlasím“) má více dotazovaných z tradičních škol. Výsledky odpovědí tedy vypovídají ve prospěch respondentů vyučovaných tradičním způsobem. Rozdíly však nejsou příliš výrazné, bereme-li v úvahu odpovědi „souhlasím“ i „spíše souhlasím“. K variantě „spíše souhlasím“ se přiklání více žáků z alternativních škol (Tab. 13, Graf 13).

Tab. 13:

|                            | souhlasí | spíše souhlasí | neví | spíše nesouhlasí | nesouhlasí |
|----------------------------|----------|----------------|------|------------------|------------|
| žáci z alternativních škol | 62,1%    | 23,2%          | 7,4% | 1,1%             | 6,3%       |
| žáci z tradičních škol     | 79,6%    | 9,1%           | 5,7% | 1,1%             | 4,6%       |

Graf 13:





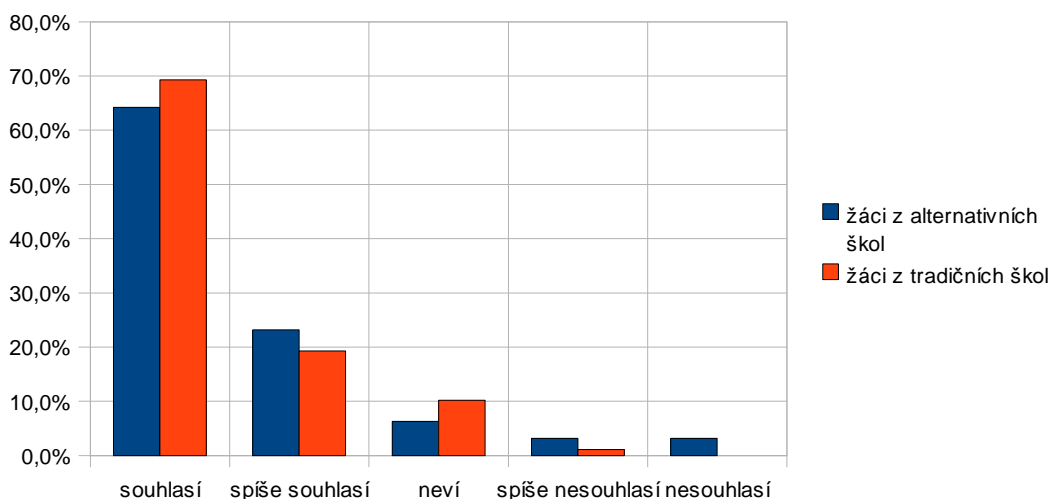
#### 14. položka: **Vím, v čem jsem dobrý a co mi dělá potíže.**

Nejčastější reakcí na tento výrok byla volba možnosti „souhlasím“ u obou skupin žáků. Porovnání výsledků na tuto položku poukazuje na skutečnost, že žáci z tradičních škol s výrokem souhlasí častěji než žáci z alternativních škol. Nicméně rozdíly nejsou příliš výrazné, srovnáme-li počet odpovědí obou skupin žáků u možnosti „souhlasím“ a „spíše souhlasím“. Také více dotazovaných z tradičních škol se nedokázala rozhodnout a zvolila možnost „nevím“. Naopak větší část žáků z alternativních škol zvolila možnost „spíše nesouhlasím“ a „nesouhlasím“ (Tab. 14, Graf 14).

Tab. 14:

|                            | souhlasí | spíše souhlasí | nevím | spíše nesouhlasí | nesouhlasí |
|----------------------------|----------|----------------|-------|------------------|------------|
| žáci z alternativních škol | 64,2%    | 23,2%          | 6,3%  | 3,2%             | 3,2%       |
| žáci z tradičních škol     | 69,3%    | 19,3%          | 10,2% | 1,1%             | 0,0%       |

Graf 14:



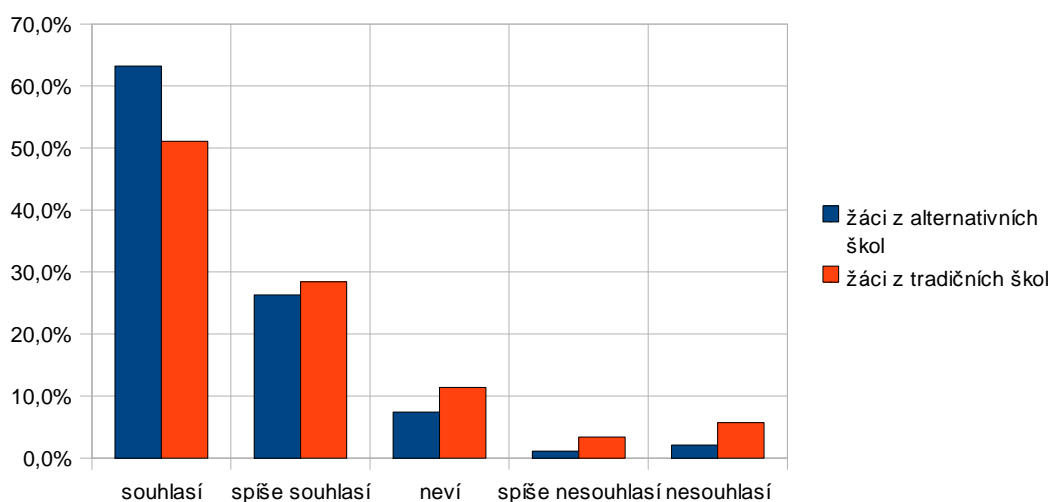
15. položka: **Podle mě je důležité, co se ve škole učíme.**

S výrokem souhlasí největší část žáků z alternativních i tradičních škol. K této možnosti se však přiklání větší počet žáků, kteří jsou vyučováni alternativním způsobem. Varianta „spíše nesouhlasím“ a „nesouhlasím“ je častější u žáků z tradičních škol (Tab. 15, Graf 15).

Tab. 15:

|                            | souhlasí | spíše souhlasí | neví  | spíše nesouhlasí | nesouhlasí |
|----------------------------|----------|----------------|-------|------------------|------------|
| žáci z alternativních škol | 63,2%    | 26,3%          | 7,4%  | 1,1%             | 2,1%       |
| žáci z tradičních škol     | 51,1%    | 28,4%          | 11,4% | 3,4%             | 5,7%       |

Graf 15:



## 16. položka: Učení mě baví.

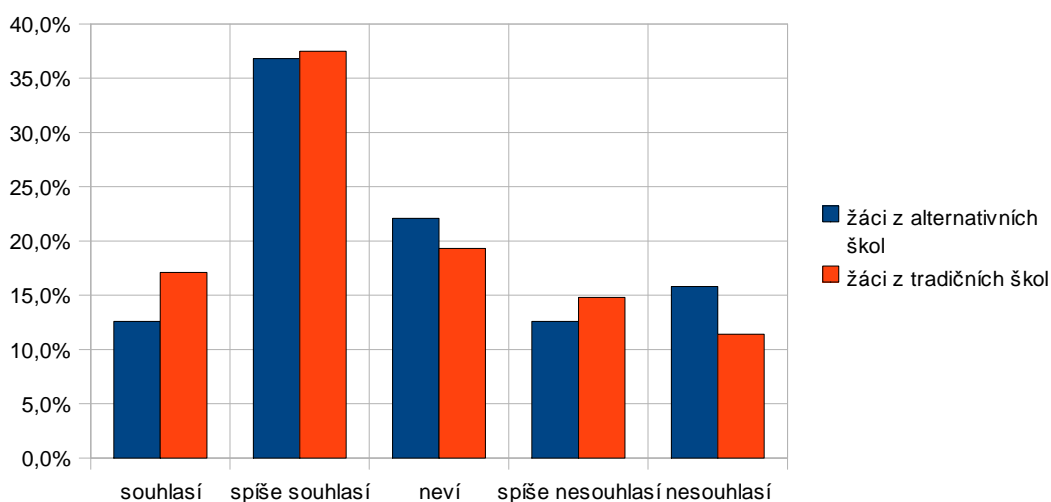
Na tento výrok reagovali nejčastěji obě skupiny žáků stejně – „spíše souhlasím“. Je zde jen nepatrný rozdíl u žáků tradičních škol, kteří se k této možnosti přikláněli častěji než žáci z alternativních škol. Druhou nejčastější odpovědí bylo „nevím“. Tímto způsobem častěji odpovídali žáci z alternativních škol. Rozdíly jsou u krajních odpovědí – „souhlasím“ a „nesouhlasím“. Žáci z tradičních škol se přikláněli ke kladné odpovědi „souhlasím“, zato žáci alternativních škol k záporné odpovědi „nesouhlasím“.

Z odpovědí na tuto položku je možné stanovit takový závěr, že učení baví více žáky tradičních škol. Rozdíly u obou skupin žáků však nejsou příliš výrazné (Tab. 16, Graf 16).

Tab.16:

|                            | souhlasí | spíše souhlasí | neví  | spíše nesouhlasí | nesouhlasí |
|----------------------------|----------|----------------|-------|------------------|------------|
| žáci z alternativních škol | 12,6%    | 36,8%          | 22,1% | 12,6%            | 15,8%      |
| žáci z tradičních škol     | 17,1%    | 37,5%          | 19,3% | 14,8%            | 11,4%      |

Graf 16:



## 17. položka: **Proč se učím.**

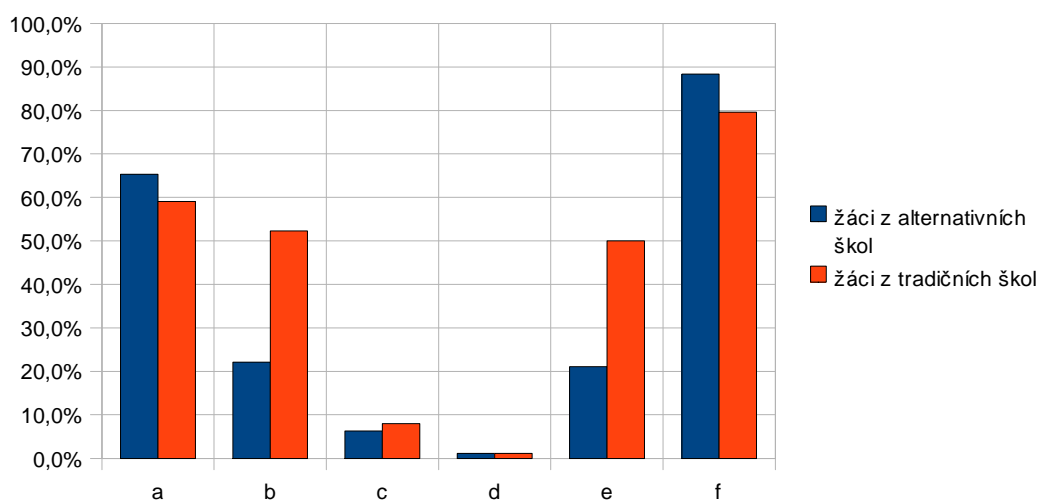
Důvody, proč se žáci učí, jsou u obou skupin respondentů stejné. Nejsilnější motivací je pro ně, že se jim získané vědomosti a dovednosti budou hodit do budoucna, druhým důvodem je zájem dozvídat se nové věci. Nejmenší počet dotazovaných se učí kvůli spolužákům.

U prvních dvou nejsilnějších důvodů k učení převažují odpovědi žáků z alternativních škol, rozdílly však nejsou příliš výrazné. Mnohem větší rozdílly jsou u odpovědí „učím se kvůli dobré známce“ a „učím se kvůli rodičům“ – tato motivace je především u žáků z tradičních škol (Tab. 17, Graf 17).

Tab. 17:

|                            | a) má zájem dozvídat se nové věci | b) kvůli dobré známce | c) kvůli učiteli | d) kvůli spolužákům | e) kvůli rodičům | f) pro budoucnost |
|----------------------------|-----------------------------------|-----------------------|------------------|---------------------|------------------|-------------------|
| žáci z alternativních škol | 65,3%                             | 22,1%                 | 6,3%             | 1,1%                | 21,1%            | 88,4%             |
| žáci z tradičních škol     | 59,1%                             | 52,3%                 | 8,0%             | 1,1%                | 50,0%            | 79,6%             |

Graf 17:



### 18. položka: Ze kterých zdrojů umím vyhledávat a zpracovávat informace.

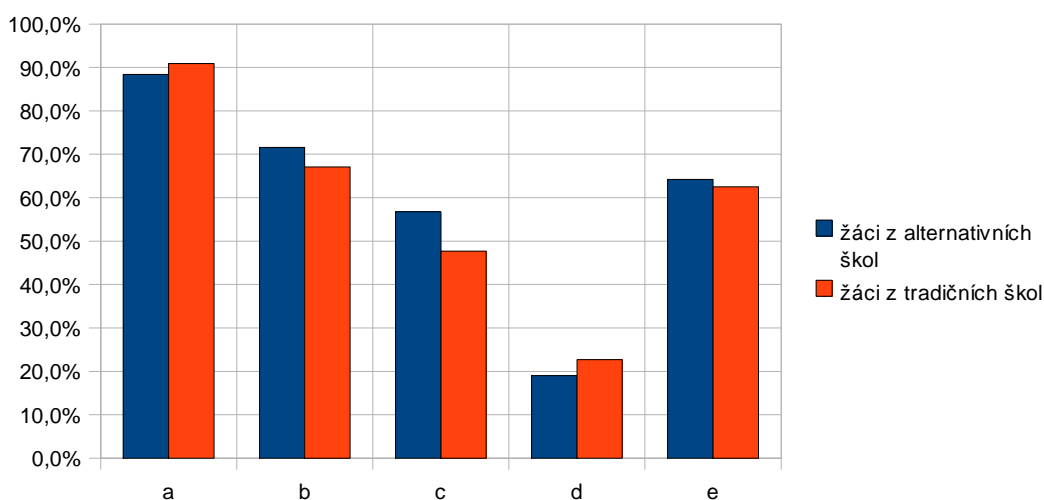
Nejvíce žáků z alternativních i tradičních škol označilo internet jako zdroj, ze kterého umí vyhledávat a zpracovávat informace, na druhém místě jsou encyklopedie. Nejméně žáků z obou typů škol vyhledává a zpracovává informace z odborné literatury.

Na internetu umí vyhledávat informace více žáků z tradičních škol, z encyklopediemi více pracují žáci z alternativních škol, stejně tak se slovníky. S odbornou literaturou více pracují žáci tradičních škol a s učebnicemi více žáci alternativních škol. Nicméně výsledky jsou velmi srovnatelné, větší rozdíl je pouze u varianty c) vyhledávání informací ze slovníků (Tab. 18, Graf 18).

Tab. 18:

|                            | a) z internetu | b) encyklopedií | c) ze slovníků | d) z odborné literatury | e) z učebnic |
|----------------------------|----------------|-----------------|----------------|-------------------------|--------------|
| žáci z alternativních škol | 88,4%          | 71,6%           | 56,8%          | 19,0%                   | 64,2%        |
| žáci z tradičních škol     | 90,9%          | 67,1%           | 47,7%          | 22,7%                   | 62,5%        |

Graf 18:



## 19. položka: **Vztah žáka k učiteli.**

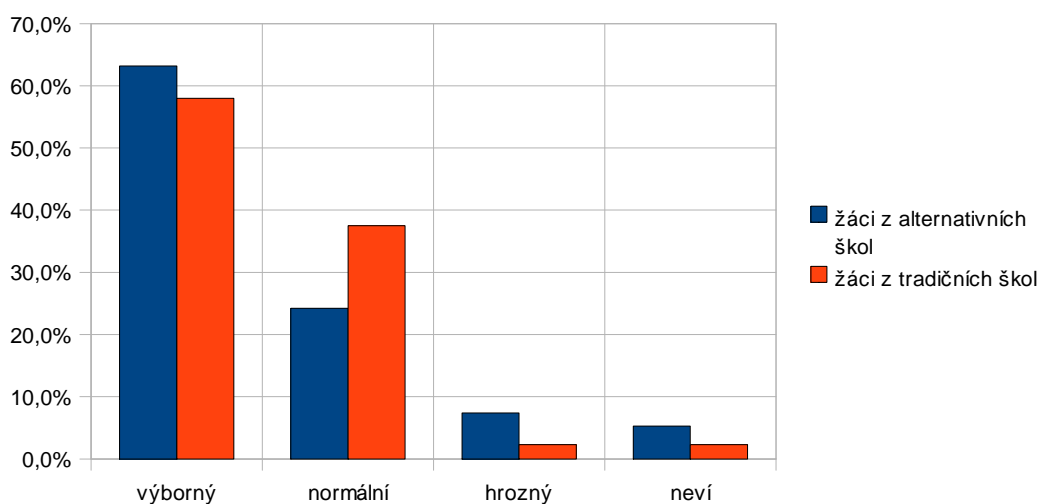
Nejvíce dotazovaných žáků z alternativních škol vnímají svého učitele jako výborného. Stejně je tomu i u žáků z tradičních škol.

O něco lepší kladný vztah k učiteli panuje během alternativní výuky. Ovšem větší část žáků z alternativních škol, oproti žákům z tradičních škol, označilo svého učitele za hrozného (Tab.19, Graf 19).

Tab. 19:

|                            | výborný | normální | hrozný | neví |
|----------------------------|---------|----------|--------|------|
| žáci z alternativních škol | 63,2%   | 24,2%    | 7,4%   | 5,3% |
| žáci z tradičních škol     | 58,0%   | 37,5%    | 2,3%   | 2,3% |

Graf 19:



## 6.6.2 Výsledky dotazníku pro učitele

Jednotlivé položky v dotazníku:

- U 1. položky učitelé vybírali jednu z možných odpovědí.
- U položky 2. až 16. odpovídali učitelé podle následující škály tak, jak s daným výrokiem souhlasí či nesouhlasí.

|           |                    |                           |                      |             |
|-----------|--------------------|---------------------------|----------------------|-------------|
| souhlasím | spíše<br>souhlasím | nedokáži se<br>rozhodnout | spíše<br>nesouhlasím | nesouhlasím |
| 1         | 2                  | 3                         | 4                    | 5           |

- U 17. položky měli učitelé možnost vybírat více alternativ, mohli také doplnit svoji libovolnou odpověď.

Na dotazník pro učitele odpovídalo celkem devět učitelů (pět učitelů z alternativních škol a čtyři učitelé z tradičních škol). Byli to vždy třídní učitelé ročníků, ve kterých byly rozdány dotazníky pro žáky. Protože je počet respondentů velmi nízký (výsledek by nebyl reprezentativní) rozhodli jsme se dotazník prezentovat jako výčet jednotlivých odpovědí.

### 1. položka: **Délka učitelovy praxe.**

- Učitelé z alternativních škol: Učitelé mají praxi 5 až 20 let.
- Učitelé z tradičních škol: Učitelé mají praxi 5 až 10 let, jeden z nich má praxi přes 20 let.

### 2. položka: **Používám různé metody k rozvoji inteligence žáků.**

Všichni učitelé z obou typů škol se přiklánějí k odpovědi „souhlasím“ a „spíše souhlasím“ s používáním různých metod k rozvoji inteligence žáků.

3. položka: **Ukazuji žákům více než jeden způsob, jak si probírané učivo osvojit.**

- Učitelé z alternativních škol: Učitelé souhlasí a spíše souhlasí s daným výrokiem.
- Učitelé z tradičních škol: Učitelé se přiklánějí k možnostem „souhlasím“ a „spíše souhlasím“ s výjimkou jednoho učitele, který se nedokázal rozhodnout.

4. položka: **Vybízím žáky k tomu, aby hledali více alternativ řešení problémů.**

- Učitelé z alternativních škol: Učitelé souhlasí a spíše souhlasí s daným výrokiem.
- Učitelé z tradičních škol: Dva z učitelů se přiklánějí k možnosti „souhlasím“, jeden se nedokázal rozhodnout a jeden s daným výrokiem spíše nesouhlasí.

5. položka: **Pokládám žákům otázky, které je podněcují k přemýšlení. (Proč si to myslíš? Je ještě nějaký jiný způsob, důvod, možnost? Kde ještě najdeme jiný příklad? ...).**

- Učitelé z alternativních škol: Všichni podle svých odpovědí pokládají žákům otázky, které je podněcují k přemýšlení, přiklání se tedy k možnosti „souhlasím“.
- Učitelé z tradičních škol: Učitelé s výrokiem souhlasí a spíše souhlasí.

6. položka: **Snažím se probudit zvědavost žáků (paradoxy, záhady).**

Učitelé z obou typů škol s daným výrokiem souhlasí a spíše souhlasí.

7. položka: **Věnuji dostatek času na opakování učiva.**

Učitelé z alternativních i tradičních škol souhlasí a spíše souhlasí s tím, že věnují dostatek času na opakování učiva.



8. položka: **Poskytuji žákům příležitost k tomu, aby vyjádřili svůj názor.**

- Učitelé z alternativních škol: Všichni učitelé se přiklání k možnosti „souhlasím“.
- Učitelé z tradičních škol: Učitelé s daným výrokiem souhlasí a spíše souhlasí.

9. položka: **Vyžaduji, aby žáci sdělovali, jak přišli na řešení problému (aby slovně vyjádřili svoji strategii).**

- Učitelé z alternativních škol: Učitelé souhlasí a spíše souhlasí s daným výrokiem.
- Učitelé z tradičních škol: Učitelé se přiklánějí k možnostem „souhlasím“ a „spíše souhlasím“, jeden učitel se nedokázal rozhodnout.

10. položka: **Během diskuse vedu žáky k tomu, aby spolu mluvili a naslouchali si.**

Učitelé z obou typů škol souhlasí a spíše souhlasí s tím, že během diskuse vedou žáky k tomu, aby spolu mluvili a naslouchali si.

11. položka: **Dávám žákům možnost stanovit si cíle, řídit a hodnotit své učení.**

- Učitelé z alternativních škol: Učitelé s daným výrokiem souhlasí a spíše souhlasí.
- Učitelé z tradičních škol: Učitelé s výrokiem souhlasí a spíše souhlasí s výjimkou jednoho, který s tvrzením spíše nesouhlasí.

12. položka: **Zadávám úkoly, které žáky přimějí vyhledávat a zpracovávat informace.**

Učitelé z alternativních i tradičních škol s výrokiem souhlasí a spíše souhlasí.

13. položka: **Zadávám úkoly, při kterých žáci spolupracují (práce ve skupinách, ve dvojicích).**

Učitelé z obou typů škol souhlasí a spíše souhlasí s tím, že dávají žákům možnost spolupracovat s druhými.

14. položka: **Při hodnocení vedu žáky k tomu, aby si uvědomovali přednosti a slabiny své práce.**

Učitelé z alternativních i tradičních škol se přiklánějí k možnosti „souhlasím“ a „spíše souhlasím“ s daným výrokiem.

15. položka: **Vedu žáky k tomu, aby hledali postupy pro zlepšení své práce.**

Učitelé z obou typů škol souhlasí a spíše souhlasí s vedením žáků k hledání postupů pro zlepšení jejich práce.

16. položka: **Zajímám se o náměty, názory, zkušenosti žáků.**

Všichni učitelé z obou typů škol se zajímají o náměty, názory a zkušenosti svých žáků, přiklánějí se k možnosti „souhlasím“.

17. položka: **Žákům ukazuji, jaký význam má učivo ve skutečném světě tímto způsobem:**

- Učitelé z alternativních škol: Většina učitelů volí tyto možnosti – nosí do hodin předměty z praxe; hovoří o konkrétní aplikaci učiva; začleňuje do vyučování návštěvy odborníků a exkurze; jeden z učitelů spolupracuje s veřejností a obcí.
- Učitelé z tradičních škol: Učitelé, podobně jako učitelé ze škol alternativních, nosí do hodin předměty z praxe; hovoří o konkrétní aplikaci učiva; začleňuje do vyučování návštěvy odborníků a exkurze.

### 6.6.3 Porovnání odpovědí učitelů s výsledky dotazníku pro žáky

Nyní se zaměříme na to, zda jsou v souladu odpovědi učitelů a jejich žáků z alternativních a tradičních škol na položky dotazníků, které se týkají stejných oblastí:

- Myšlení: dotazník pro učitele – 2. až 7. položka;  
dotazník pro žáky – 4. položka.
- Komunikace: dotazník pro učitele – 8. až 10. položka;  
dotazník pro žáky – 5. až 7. položka.
- Plánování: dotazník pro učitele: 11. položka;  
dotazník pro žáky: 8. až 10. položka.
- Samostatnost: dotazník pro učitele – 12. a 15. položka;  
dotazník pro žáky – 11., 12. a 18. položka.
- Spolupráce: dotazník pro učitele – 13. položka;  
dotazník pro žáky – 13. položka.
- Sebeúcta: dotazník pro učitele – 14. položka;  
dotazník pro žáky – 14. položka.

#### Myšlení

Alternativní výuka: Z odpovědí učitelů na položky, které se týkají této oblasti, vyplývá, že u svých žáků myšlení rozvíjí. Výsledky dotazníku pro žáky to potvrzují.

Tradiční výuka: Na položky, ze kterých vyplývá, že učitelé rozvíjí myšlení svých žáků, jsou odpovědi převážně kladné (respondenti s výroky souhlasí a spíše souhlasí). Nicméně u dvou položek z šesti se učitel nedokázal rozhodnout, u jedné položky dokonce jeden z učitelů s výrokem spíše nesouhlasil. Přesto je z odpovědí žáků patrné, že je u nich myšlení rozvinuto podobně jako u žáků z alternativních škol.

## **Komunikace**

Alternativní výuka: Podle odpovědí učitelé uvádí, že u žáků rozvíjí různými způsoby schopnost komunikovat. Odpovědi žáků se s učitelovými shodují.

Tradiční výuka: Učitelé dle svých tvrzení rozvíjí žákovu schopnost komunikovat, názory však nejsou tak jednoznačné jako u učitelů z alternativních škol. Žáci se na položky, které se týkají komunikace, vyjadřují spíše pozitivně, patrný je však i počet žáků, kteří se nedokázali rozhodnout.

## **Plánování**

Alternativní výuka: Učitelé tvrdí, že žáky vedou k plánování svého učení. To potvrzují i odpovědi žáků.

Tradiční výuka: Převážná většina souhlasí s tím, že vede žáky k plánování svého učení, jen podle jednoho z učitelů tomu tak úplně není. S tvrzením učitelů korespondují odpovědi žáků - s výroky týkající se plánování souhlasí většina dotazovaných, ale kladné reakce jsou o něco méně výraznější než u žáků z alternativních škol.

## **Samostatnost**

Učitelé z alternativních i tradičních škol uvádí, že vedou žáky k samostatnosti. Podle odpovědí žáci s tvrzením svých učitelů souhlasí. Ale o něco větší shody je možné si všimnout u žáků alternativních škol.

## **Spolupráce**

Učitelé, kteří vyučují alternativním i tradičním způsobem, vypovídají, že učí žáky spolupráce s druhými. Výsledky dotazníku pro žáky to potvrzují. O málo výraznější odpovědi však dávají více za pravdu učitelům tradičních škol.

## **Sebeúcta**

Učitelé z obou typů škol svými odpověďmi vyjadřují názor, že při hodnocení vedou žáky k optimální sebeúctě k vlastní osobě, aby si uvědomovali své přednosti, ale i slabiny. Odpovědi učitelů korespondují s odpověďmi žáků, jen opět s malou výhodou pro učitelé z tradičních škol.

## **6.7 Ověření hypotéz**

### **H1: Alternativní výuka vede žáky k větší samostatnosti než výuka tradiční.**

Hypotézu ověřovala 11., 12. a 18. položka v dotazníku pro žáky. Z odpovědí vyplývá, že úroveň schopnosti samostatně se učit je vyšší u žáků alternativních škol, což potvrzuje formulaci hypotézy. Nicméně výsledky jsou velmi srovnatelné, statisticky zanedbatelné. Proto konstatujeme, že:

Hypotézu H1 nelze jednoznačně potvrdit.

### **H2: Žáci alternativních škol své učení plánují více než žáci škol tradičních.**

Hypotézu ověřovala 8., 9. a 10. položka dotazníku pro žáky. Porovnání odpovědí na tyto položky u žáků z alternativních a tradičních škol ukazuje na skutečnost, že své učení plánují více žáci vyučování alternativním způsobem.

Hypotéza H2 se potvrdila.

### **H3: Sebeúcta žáků alternativních škol je vyšší než u žáků tradičních škol.**

Hypotéza byla ověřována z odpovědí žáků na 14. položku dotazníku. Porovnáme-li odpovědi u žáků z obou typů škol, ukazuje se, že je sebeúcta vyšší u žáků z tradičních škol, což vyvrací námi stanovenou hypotézu. Rozdíly ve výsledcích nejsou výrazné, lze je považovat za statisticky zanedbatelné. Z toho důvodu usuzujeme, že:

Hypotézu H3 nelze jednoznačně vyvrátit.

**H4: Motivace žáků tradičních škol je z větší míry vnějšího charakteru než u žáků alternativních škol.**

Hypotézu ověřovala 17. položka dotazníku pro žáky. U dotazovaných z tradičních škol se mnohem častěji, oproti žákům z alternativních škol, objevovali odpovědi, že důvodem k učení je získat dobrou známku nebo se zavděčit rodičům.

Hypotéza H4 se potvrdila.

**H5: Vztah žáků k učiteli je v alternativních školách pozitivnější než ve školách tradičních.**

Hypotézu jsme ověřovali z odpovědí žáků na 19. položku dotazníku. Porovnáním výsledků jsme zjistili, že pozitivnější vztah k učiteli mají žáci z alternativních škol, což opět potvrzuje formulaci hypotézy. Nicméně rozdíl není příliš patrný, statisticky je zanedbatelný. Proto konstatujeme, že:

Hypotéza H5 nemůže být jednoznačně potvrzena.

## Závěr

Učení nás provází po celý život, je naší součástí. Ukázat různé způsoby, jak se učit, rozvíjet jednotlivé strategie učení, je největší úkol škol a učitelů. Jedině tak je možné vychovat člověka, který bude schopen efektivně se vzdělávat i mimo školní lavice. Základy by žáci měli získat právě na prvním stupni základních škol.

Existují různé typy škol, kde dochází k motivování žáků k dalšímu učení a sebevzdělávání. Některé jsou v dosahování těchto cílů úspěšné, některé méně. Setkáme se s různými názory na jednotlivé způsoby vzdělávání, jedni nalézají výhody i nevýhody na školách tradičních i alternativních, někteří zásadně odmítají jeden směr a preferují druhý. Tyto domněnky nás vedly k zamyšlení se nad problematikou rozvoje strategií učení na alternativních a tradičních školách a pokusili jsme se na základě výsledků výzkumu porovnat úspěšnost jednotlivých typů škol.

Prvním krokem bylo seznámit se s teoretickými východisky k danému tématu. Zaměřili jsme se celkově na edukační realitu a na to, co ji tvoří, tedy na vyučovací proces, žáka, učitele, učení. Zabývali jsme se faktory, které žáka v procesu osvojování strategií učení ovlivňují, a způsoby učitelova působení na žáka. Vysvětlili jsme pojmy strategie učení, styly učení, autoregulace učení, vymezili jsme termíny tradiční a alternativní škola. Pozornost jsme věnovali také výzkumům, které provedli srovnání alternativních škol s tradičními.

Než jsme přistoupili k samotnému výzkumu, stanovili jsme si hypotézy a metody, pomocí kterých jsme získávali potřebné údaje. Dalším krokem bylo sestavení dotazníků. Zaměřili jsme se v nich na to, abychom získali odpovědi, které by nám objasnily, jaká je u žáků úroveň rozvoje strategií učení v oblasti plánování, samostatné práce, myšlení apod. Rozvoj strategií učení v těchto oblastech je důležitý k tomu, aby byl žák schopen dalšího učení a sebevzdělávání. Do dotazníků jsme se rozhodli zařadit také položky, které se týkají vztahu žáka k učení, k učiteli, jaká je jeho motivace k učení, aj.

Z výzkumného šetření v praktické části diplomové práce vyplývá, že úroveň rozvoje strategií učení u žáků pátých ročníků z alternativních i tradičních škol je srovnatelná. V některých případech sice dochází k rozdílným výsledkům, především

u rozvoje strategií učení v oblasti plánování a samostatného učení, které ukazují na vyšší úroveň rozvoje u žáků z alternativních škol. Tyto rozdíly však nejsou výrazné

Výsledky výzkumu na jednotlivých školách mohou učitelům zkoumaných žáků posloužit jako reflexe jejich činnosti.



## Resumé

Diplomová práce pojednává o úrovni rozvoje strategií učení u žáků pátých ročníků na školách alternativních a tradičních. Objasňuje termíny, které souvisí s pojmem edukační realita (edukační proces, edukační prostředí) a zmiňuje cíle v oblasti osvojování strategií učení stanovené Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Podrobněji se zabývá žákem a faktory, které ho v průběhu vyučovacího procesu ovlivňují, a učitelem, jak na žáka působí. Vymezuje pojmy strategie učení, styl učení, autoregulace učení a výuková metoda. Dále se zabývá rozdílem mezi alternativními a tradičními školami a popisuje specifika některých typů alternativních škol. Je zde také zmínka o výzkumech, které srovnávají efektivnost alternativní a tradiční výuky. Vyhodnocuje pedagogický výzkum, který zjišťuje, jaká je úroveň rozvoje strategií učení u žáků pátých ročníků na různých typech škol (alternativních a tradičních). V příloze nalezneme dotazníky, které byly určeny žákům pátých ročníků a jejich třídním učitelům, a přehled výsledků dotazníků z jednotlivých zkoumaných tříd.

## **Resume**

The thesis deals with the level of learning strategies acquisition of the students of the fifth grade of mainstream and alternative schools. It explains the basic terms relating to the subject of so called educational reality (educational process, educational environment) and also touches and explains the main goals of „the General Educational Platform“ concerning learning strategies' acquisition. A closer look is dedicated to students and factors influencing their learning process and teachers and their impact on students. The thesis defines the terms like learning strategy, educational style, educational self-regulation or learning method. The differences between mainstream and alternative schools are shown, pointing at different approaches typical for particular school type. A reference to a research comparing the efficiency of the traditional and the alternative education can also be found in the thesis. Finally, the thesis interprets the results of the inquiry of the learning strategies acquisition level of the fifth grade students of different school types. The questionnaire for students and their teachers and its' results can be found in the supplement.

## Seznam literatury

- CANFIELD, J. WELLS, H. C. Hry pro zlepšení motivace a sebedůvěry žáků. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-136-3.
- CARLGREN, F. Výchova ke svobodě – Pedagogika Rudolfa Steinera. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6.
- ČÁP, J. MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- ĎURIČ, L. Úvod do pedagogické psychologie. Praha: SPN, 1979. ISBN 14-699-79.
- FISHER, R. Učíme děti myslet a učit se – Praktický průvodce strategiemi vyučování. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.
- GAVORA, P. Výzkumné metody v pedagogice – příručka pro studenty, učitele a vědecké pracovníky. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15- X.
- HARTL, P. HARTLOVÁ, H. Psychologický slovník. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HELUS, Z. HRABAL, V. KULIČ, V. MAREŠ, J. Psychologie školní úspěšnosti žáků. Praha: SPN, 1979. ISBN 14-722-79.
- HEŘT, J. Antroposofie a waldorfské školství. 2007. [online] cit. 18. 03. 2009. <http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/AR.asp?ARI=103737&CAI=2124>.
- HRABAL, V. MAN, F. PAVELKOVÁ, I. Psychologické otázky motivace ve škole. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-04-23487-9.
- JEŘÁBEK, J. TUPÝ, J. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: 2007. [online] cit. 16. 03. 2009. [http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf).
- KOHOUTEK, R. Základy pedagogické psychologie. Brno: Cerm, 1996. ISBN 80-85867-94-X.
- KULIČ, V. Psychologie řízeného učení. Praha: Academia, 1992. ISBN 80-200-0447-5.

- MAŇÁK, J. ŠVEC, V. Výukové metody. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-73-15-039-5.
- MAREŠ, J. Styly učení žáků a studentů. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- NAKONEČNÝ, M. Psychologie osobnosti. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0628-1.
- PETTY, G. Moderní vyučování. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4.
- PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9.
- PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.
- SILBERMAN, M. 101 metod pro aktivní výcvik a vyučování. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-124-X.
- SKALKOVÁ, J. Obecná didaktika. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SVOBODOVÁ, J. ŠMAHELOVÁ, B. Kapitoly z obecné pedagogiky. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-81-7.
- ŠVEC, V. Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1937-9.
- VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie I. Praha: Univerzita Karlova, 1997. ISBN 80-71-84-317-2.
- WENKE, H. RÖHNER, R. Ať žije škola – Daltonská výuka v praxi. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-82-6.

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Dotazník pro žáky

Příloha č. 2: Dotazník pro učitele

Příloha č. 3: Odpovědi žáků z alternativních škol

Příloha č. 4: Odpovědi žáků z tradičních škol



9. Když se učím něco nového, přemýšlím, co už o tématu vím.  
*souhlasím – spíše souhlasím – nevím – spíše nesouhlasím – nesouhlasím*  
1                      2                      3                      4                      5

10. Po dokončení úkolu si kontroluji, jestli a jak se mi povedl.  
*souhlasím – spíše souhlasím – nevím – spíše nesouhlasím – nesouhlasím*  
1                      2                      3                      4                      5

11. Když se mi něco nepovede, přemýšlím, jak se příště zlepšit.  
*souhlasím – spíše souhlasím – nevím – spíše nesouhlasím – nesouhlasím*  
1                      2                      3                      4                      5

12. Když se mi při řešení úkolu nedaří, vzdám to.  
*souhlasím – spíše souhlasím – nevím – spíše nesouhlasím – nesouhlasím*  
1                      2                      3                      4                      5

13. Baví mě, když na jednom úkolu pracuji společně s ostatními.  
*souhlasím – spíše souhlasím – nevím – spíše nesouhlasím – nesouhlasím*  
1                      2                      3                      4                      5

14. Víím, v čem jsem dobrý a co mi dělá potíže.  
*souhlasím – spíše souhlasím – nevím – spíše nesouhlasím – nesouhlasím*  
1                      2                      3                      4                      5

15. Podle mě je důležité, co se ve škole učíme.  
*souhlasím – spíše souhlasím – nevím – spíše nesouhlasím – nesouhlasím*  
1                      2                      3                      4                      5

16. Učení mě baví.  
*souhlasím – spíše souhlasím – nevím – spíše nesouhlasím – nesouhlasím*  
1                      2                      3                      4                      5

**Zakroužkuj** (může být více odpovědí).

17. Učím se:
1. protože se chci dozvídat nové věci
  2. abych dostal dobrou známku
  3. kvůli učiteli
  4. abych se ukázal před spolužáky
  5. kvůli rodičům
  6. protože se mi to bude hodit do budoucna

18. Umím vyhledávat a zpracovávat informace: (může být více odpovědí)
- a) z internetu
  - b) z encyklopedií
  - c) ze slovníků
  - d) z odborné literatury
  - e) z učebnic

**Zakroužkuj jednu** z možností.

19. Můj učitel je:
- a) výborný
  - b) normální
  - c) hrozný
  - d) nevím

Vážená paní, vážený pane,

jsem studentkou Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Obracím se na Vás s prosbou o zodpovězení několika otázek v podobě dotazníku, který je součástí výzkumu „Úroveň rozvoje strategií učení u žáků pátých ročníků na různých typech škol“. Úkolem je zjistit, jak jsou žáci motivováni k dalšímu učení a jak jsou vedeni k učební aktivitě.

Vyplnění dotazníku je anonymní a zabere Vám maximálně 10 min. Výsledky výzkumu Vám budou, v případě zájmu, zaslány.

Srdečně děkuji za spolupráci.

*Zakroužkujte jednu z možností.*

1. Jako učitel/ka pracuji:

- a) méně jak 5 let
- b) 5 až 10 let
- c) 10 až 20 let
- d) 20 let a více

*Dále, prosím, odpovídejte podle následující škály tak, jak s daným výrokiem souhlasíte či nesouhlasíte. Číslo zakroužkujte.*

*souhlasím – spíše souhlasím – nedokáži se – spíše nesouhlasím – nesouhlasím*  
*rozhodnout*

**1**                      **2**                      **3**                      **4**                      **5**

2. Používám různé metody k rozvoji inteligence žáků.

*1 – 2 – 3 – 4 – 5*

3. Ukazuji žákům více než jeden způsob, jak si probírané učivo osvojit.

*1 – 2 – 3 – 4 – 5*

4. Vybízím žáky k tomu, aby hledali více alternativ řešení problémů.

*1 – 2 – 3 – 4 – 5*

5. Pokládám žákům otázky, které je podněcují k přemýšlení (Proč si to myslíš? Je ještě nějaký jiný způsob, důvod, možnost? Kde ještě najdeme jiný příklad? ...).

*1 – 2 – 3 – 4 – 5*

6. Snažím se probudit zvědavost žáků (paradoxy, záhady).

*1 – 2 – 3 – 4 – 5*

7. Věnuji dostatek času na opakování učiva.

*1 – 2 – 3 – 4 – 5*

8. Poskytuji žákům příležitost k tomu, aby vyjádřili svůj názor.

*1 – 2 – 3 – 4 – 5*

9. Vyžadují, aby žáci sdělovali, jak přišli na řešení problému (aby slovně vyjádřili svoji strategii).

*1 – 2 – 3 – 4 – 5*



10. Během diskuse vedu žáky k tomu, aby spolu mluvili a naslouchali si.

1 – 2 – 3 – 4 – 5

11. Dávám žákům možnost stanovit si cíle, řídit a hodnotit své učení.

1 – 2 – 3 – 4 – 5

12. Zadávám úkoly, které žáky přimějí vyhledávat a zpracovávat informace.

1 – 2 – 3 – 4 – 5

13. Zadávám úkoly, při kterých žáci spolupracují (práce ve skupinách, ve dvojicích).

1 – 2 – 3 – 4 – 5

14. Při hodnocení vedu žáky k tomu, aby si uvědomovali přednosti a slabiny své práce.

1 – 2 – 3 – 4 – 5

15. Vedu žáky k tomu, aby hledali postupy pro zlepšení své práce.

1 – 2 – 3 – 4 – 5

16. Zajímám se o náměty, názory, zkušenosti žáků.

1 – 2 – 3 – 4 – 5

*Zakroužkujte (může být více odpovědí).*

17. Žákům ukazuji, jaký význam má učivo ve skutečném světě tak, že:

a) nosím do hodin předměty z praxe

b) hovořím o konkrétní aplikaci učiva

c) začleňuji do vyučování návštěvy odborníků a exkurze

d) spolupracuji s veřejností, obcí

e) jinak (doplňte)

.....  
f) neukazuji žákům souvislosti mezi učivem a jeho využitím v běžném životě

## Odpovědi žáků z alternativních škol

U každé možnosti je napsán počet žáků, kteří si tuto variantu zvolili.

|        |          | třídy       |             |            |            |            |        |
|--------|----------|-------------|-------------|------------|------------|------------|--------|
| otázka | možnosti | daltonská A | daltonská B | waldorfská | soukromá A | soukromá B | celkem |
| 1      | a        | 13          | 9           | 9          | 10         | 7          | 48     |
|        | b        | 7           | 14          | 14         | 6          | 6          | 47     |
| 2      | a        | 0           | 0           | 0          | 0          | 0          | 0      |
|        | b        | 0           | 0           | 3          | 0          | 0          | 3      |
|        | c        | 4           | 6           | 4          | 0          | 2          | 16     |
|        | d        | 8           | 9           | 10         | 8          | 9          | 44     |
|        | e        | 8           | 8           | 6          | 8          | 2          | 32     |
| 3      | 1        | 16          | 18          | 18         | 12         | 10         | 74     |
|        | 2        | 3           | 5           | 5          | 3          | 3          | 19     |
|        | 3        | 0           | 0           | 0          | 1          | 0          | 1      |
|        | 4        | 0           | 0           | 0          | 0          | 0          | 0      |
|        | 5        | 1           | 0           | 0          | 0          | 0          | 1      |
| 4      | 1        | 6           | 6           | 8          | 8          | 5          | 33     |
|        | 2        | 5           | 12          | 14         | 6          | 5          | 42     |
|        | 3        | 3           | 2           | 1          | 1          | 1          | 8      |
|        | 4        | 2           | 1           | 0          | 1          | 2          | 6      |
|        | 5        | 4           | 2           | 0          | 0          | 0          | 6      |
| 5      | 1        | 6           | 10          | 14         | 3          | 6          | 39     |
|        | 2        | 4           | 7           | 4          | 8          | 5          | 28     |
|        | 3        | 4           | 2           | 2          | 1          | 0          | 9      |
|        | 4        | 4           | 2           | 3          | 1          | 2          | 12     |
|        | 5        | 2           | 2           | 0          | 3          | 0          | 7      |
| 6      | 1        | 9           | 11          | 8          | 10         | 5          | 43     |
|        | 2        | 4           | 8           | 11         | 4          | 8          | 35     |
|        | 3        | 5           | 3           | 3          | 1          | 0          | 12     |
|        | 4        | 1           | 1           | 1          | 0          | 0          | 3      |
|        | 5        | 1           | 0           | 0          | 1          | 0          | 2      |
| 7      | 1        | 7           | 12          | 8          | 9          | 8          | 44     |
|        | 2        | 4           | 7           | 10         | 6          | 4          | 31     |
|        | 3        | 4           | 2           | 0          | 0          | 1          | 7      |
|        | 4        | 3           | 1           | 2          | 1          | 0          | 7      |
|        | 5        | 2           | 1           | 3          | 0          | 0          | 6      |
| 8      | 1        | 12          | 11          | 4          | 9          | 9          | 45     |
|        | 2        | 4           | 7           | 11         | 5          | 2          | 29     |
|        | 3        | 1           | 3           | 4          | 0          | 2          | 10     |
|        | 4        | 1           | 1           | 1          | 2          | 0          | 5      |
|        | 5        | 2           | 1           | 3          | 0          | 0          | 6      |
| 9      | 1        | 9           | 10          | 10         | 11         | 9          | 49     |
|        | 2        | 5           | 9           | 9          | 3          | 2          | 28     |
|        | 3        | 3           | 1           | 2          | 1          | 1          | 8      |
|        | 4        | 1           | 0           | 1          | 1          | 1          | 4      |
|        | 5        | 2           | 3           | 1          | 0          | 0          | 6      |

|           |   |    |    |    |    |    |    |
|-----------|---|----|----|----|----|----|----|
| <b>10</b> | 1 | 9  | 12 | 3  | 10 | 6  | 40 |
|           | 2 | 8  | 6  | 9  | 5  | 5  | 33 |
|           | 3 | 1  | 1  | 3  | 0  | 1  | 6  |
|           | 4 | 1  | 2  | 3  | 1  | 1  | 8  |
|           | 5 | 1  | 2  | 5  | 0  | 0  | 8  |
| <b>11</b> | 1 | 11 | 18 | 12 | 12 | 7  | 60 |
|           | 2 | 5  | 2  | 8  | 4  | 5  | 24 |
|           | 3 | 2  | 2  | 2  | 0  | 1  | 7  |
|           | 4 | 1  | 1  | 0  | 0  | 0  | 2  |
|           | 5 | 1  | 0  | 1  | 0  | 0  | 2  |
| <b>12</b> | 1 | 1  | 2  | 2  | 1  | 0  | 6  |
|           | 2 | 2  | 2  | 3  | 1  | 2  | 10 |
|           | 3 | 3  | 2  | 3  | 1  | 0  | 9  |
|           | 4 | 2  | 4  | 2  | 2  | 1  | 11 |
|           | 5 | 13 | 13 | 13 | 11 | 10 | 60 |
| <b>13</b> | 1 | 14 | 15 | 14 | 8  | 8  | 59 |
|           | 2 | 4  | 6  | 4  | 5  | 3  | 22 |
|           | 3 | 1  | 1  | 2  | 2  | 1  | 7  |
|           | 4 | 0  | 0  | 0  | 1  | 0  | 1  |
|           | 5 | 1  | 1  | 3  | 0  | 1  | 6  |
| <b>14</b> | 1 | 11 | 17 | 13 | 13 | 7  | 61 |
|           | 2 | 4  | 5  | 8  | 0  | 5  | 22 |
|           | 3 | 2  | 1  | 1  | 2  | 0  | 6  |
|           | 4 | 1  | 0  | 1  | 0  | 1  | 3  |
|           | 5 | 2  | 0  | 0  | 1  | 0  | 3  |
| <b>15</b> | 1 | 10 | 16 | 12 | 11 | 11 | 60 |
|           | 2 | 5  | 3  | 10 | 5  | 2  | 25 |
|           | 3 | 3  | 3  | 1  | 0  | 0  | 7  |
|           | 4 | 0  | 1  | 0  | 0  | 0  | 1  |
|           | 5 | 2  | 0  | 0  | 0  | 0  | 2  |
| <b>16</b> | 1 | 3  | 1  | 2  | 2  | 4  | 12 |
|           | 2 | 5  | 8  | 12 | 6  | 4  | 35 |
|           | 3 | 4  | 6  | 4  | 3  | 4  | 21 |
|           | 4 | 3  | 1  | 2  | 5  | 1  | 12 |
|           | 5 | 5  | 7  | 3  | 0  | 0  | 15 |
| <b>17</b> | a | 12 | 14 | 15 | 10 | 11 | 62 |
|           | b | 3  | 10 | 1  | 5  | 2  | 21 |
|           | c | 1  | 2  | 2  | 1  | 0  | 6  |
|           | d | 0  | 1  | 0  | 0  | 0  | 1  |
|           | e | 3  | 8  | 2  | 5  | 2  | 20 |
|           | f | 18 | 22 | 20 | 13 | 11 | 84 |
| <b>18</b> | a | 15 | 19 | 21 | 16 | 13 | 84 |
|           | b | 11 | 17 | 18 | 11 | 11 | 68 |
|           | c | 9  | 13 | 18 | 11 | 3  | 54 |
|           | d | 3  | 4  | 7  | 2  | 2  | 18 |
|           | e | 13 | 18 | 8  | 12 | 10 | 61 |
| <b>19</b> | a | 10 | 11 | 20 | 7  | 12 | 60 |
|           | b | 7  | 7  | 3  | 5  | 1  | 23 |
|           | c | 3  | 4  | 0  | 0  | 0  | 7  |
|           | d | 0  | 1  | 0  | 4  | 0  | 5  |

## Odpovědi žáků z tradičních škol

U každé možnosti je napsán počet žáků, kteří si tuto variantu zvolili.

|          |          | třídy |    |    |    |        |
|----------|----------|-------|----|----|----|--------|
| otázka   | možnosti | A     | B  | C  | D  | celkem |
| <b>1</b> | a        | 8     | 6  | 14 | 9  | 37     |
|          | b        | 19    | 9  | 9  | 14 | 51     |
| <b>2</b> | a        | 1     | 3  | 0  | 0  | 4      |
|          | b        | 1     | 6  | 4  | 1  | 12     |
|          | c        | 4     | 1  | 4  | 8  | 17     |
|          | d        | 10    | 1  | 8  | 5  | 24     |
|          | e        | 11    | 4  | 7  | 9  | 31     |
| <b>3</b> | 1        | 23    | 10 | 21 | 19 | 73     |
|          | 2        | 3     | 3  | 2  | 4  | 12     |
|          | 3        | 0     | 2  | 0  | 0  | 2      |
|          | 4        | 1     | 0  | 0  | 0  | 1      |
|          | 5        | 0     | 0  | 0  | 0  | 0      |
| <b>4</b> | 1        | 12    | 4  | 10 | 7  | 33     |
|          | 2        | 10    | 6  | 5  | 8  | 29     |
|          | 3        | 4     | 5  | 3  | 4  | 16     |
|          | 4        | 1     | 0  | 2  | 2  | 5      |
|          | 5        | 0     | 0  | 3  | 2  | 5      |
| <b>5</b> | 1        | 10    | 4  | 13 | 8  | 35     |
|          | 2        | 15    | 4  | 9  | 4  | 32     |
|          | 3        | 0     | 6  | 0  | 7  | 13     |
|          | 4        | 1     | 0  | 0  | 3  | 4      |
|          | 5        | 1     | 1  | 1  | 1  | 4      |
| <b>6</b> | 1        | 9     | 6  | 11 | 8  | 34     |
|          | 2        | 9     | 3  | 5  | 9  | 26     |
|          | 3        | 7     | 2  | 5  | 5  | 19     |
|          | 4        | 2     | 3  | 1  | 0  | 6      |
|          | 5        | 0     | 1  | 1  | 1  | 3      |
| <b>7</b> | 1        | 10    | 10 | 10 | 7  | 37     |
|          | 2        | 12    | 1  | 9  | 11 | 33     |
|          | 3        | 4     | 3  | 0  | 3  | 10     |
|          | 4        | 1     | 0  | 2  | 2  | 5      |
|          | 5        | 0     | 1  | 2  | 0  | 3      |
| <b>8</b> | 1        | 9     | 7  | 11 | 4  | 31     |
|          | 2        | 10    | 3  | 7  | 10 | 30     |
|          | 3        | 2     | 1  | 4  | 1  | 8      |
|          | 4        | 5     | 1  | 0  | 5  | 11     |
|          | 5        | 1     | 3  | 1  | 3  | 8      |
| <b>9</b> | 1        | 14    | 9  | 15 | 7  | 45     |
|          | 2        | 6     | 2  | 3  | 6  | 17     |
|          | 3        | 4     | 4  | 2  | 3  | 13     |
|          | 4        | 3     | 0  | 1  | 3  | 7      |
|          | 5        | 0     | 0  | 2  | 4  | 6      |

|           |   |    |    |    |    |    |
|-----------|---|----|----|----|----|----|
| <b>10</b> | 1 | 8  | 3  | 15 | 9  | 35 |
|           | 2 | 11 | 4  | 4  | 7  | 26 |
|           | 3 | 3  | 5  | 1  | 0  | 9  |
|           | 4 | 4  | 1  | 1  | 3  | 9  |
|           | 5 | 1  | 2  | 2  | 4  | 9  |
| <b>11</b> | 1 | 16 | 2  | 13 | 12 | 43 |
|           | 2 | 8  | 0  | 7  | 5  | 20 |
|           | 3 | 3  | 5  | 1  | 3  | 12 |
|           | 4 | 0  | 2  | 0  | 2  | 4  |
|           | 5 | 0  | 6  | 2  | 1  | 9  |
| <b>12</b> | 1 | 4  | 2  | 4  | 0  | 10 |
|           | 2 | 2  | 2  | 1  | 2  | 7  |
|           | 3 | 2  | 5  | 2  | 2  | 11 |
|           | 4 | 7  | 0  | 2  | 8  | 17 |
|           | 5 | 12 | 6  | 14 | 11 | 43 |
| <b>13</b> | 1 | 23 | 13 | 19 | 15 | 70 |
|           | 2 | 0  | 1  | 1  | 6  | 8  |
|           | 3 | 3  | 0  | 1  | 1  | 5  |
|           | 4 | 1  | 0  | 0  | 0  | 1  |
|           | 5 | 0  | 1  | 2  | 1  | 4  |
| <b>14</b> | 1 | 21 | 10 | 16 | 14 | 61 |
|           | 2 | 4  | 2  | 4  | 7  | 17 |
|           | 3 | 2  | 3  | 3  | 1  | 9  |
|           | 4 | 0  | 0  | 0  | 1  | 1  |
|           | 5 | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  |
| <b>15</b> | 1 | 14 | 10 | 11 | 10 | 45 |
|           | 2 | 8  | 5  | 6  | 6  | 25 |
|           | 3 | 5  | 0  | 4  | 1  | 10 |
|           | 4 | 0  | 0  | 0  | 3  | 3  |
|           | 5 | 0  | 0  | 2  | 3  | 5  |
| <b>16</b> | 1 | 1  | 3  | 6  | 5  | 15 |
|           | 2 | 15 | 2  | 8  | 8  | 33 |
|           | 3 | 6  | 8  | 1  | 2  | 17 |
|           | 4 | 4  | 0  | 4  | 5  | 13 |
|           | 5 | 1  | 2  | 4  | 3  | 10 |
| <b>17</b> | a | 15 | 11 | 13 | 13 | 52 |
|           | b | 12 | 12 | 13 | 9  | 46 |
|           | c | 1  | 3  | 2  | 1  | 7  |
|           | d | 0  | 0  | 1  | 0  | 1  |
|           | e | 12 | 12 | 10 | 10 | 44 |
|           | f | 21 | 12 | 20 | 17 | 70 |
| <b>18</b> | a | 26 | 12 | 22 | 20 | 80 |
|           | b | 21 | 9  | 14 | 15 | 59 |
|           | c | 14 | 6  | 11 | 11 | 42 |
|           | d | 7  | 3  | 3  | 7  | 20 |
|           | e | 19 | 9  | 14 | 13 | 55 |
| <b>19</b> | a | 19 | 10 | 12 | 10 | 51 |
|           | b | 8  | 4  | 10 | 11 | 33 |
|           | c | 0  | 0  | 1  | 1  | 2  |
|           | d | 0  | 1  | 0  | 1  | 2  |