

# **Locus of Control u dětí staršího školního věku v tradičních a alternativních školách**

Bc. Lukáš Dvořák

---

Diplomová práce  
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

# ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Lukáš Dvořák**  
Osobní číslo: **H21272**  
Studijní program: **N0111A190013 Sociální pedagogika**  
Forma studia: **Kombinovaná**  
Téma práce: **Locus of Control u dětí staršího školního věku v tradičních a alternativních školách**

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.  
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti alternativního a tradičního vzdělávání, vývojového období puberty a locus of control.  
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.  
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

**Seznam doporučené literatury:**

- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- LEFCOURT, M. Herbert, 2014. *Locus of Control: Current trends in theory and research*. New York: Psychology Press. ISBN 978-0-898-5922-1.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2009. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-568-4.
- NAKONEČNÝ, Milan, 2020. *Sociální psychologie*. Praha: Academia. ISBN 978-80-7553-842-0.
- PRŮCHA, Jan, 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-999-4.
- THOROVÁ, Kateřina, 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.

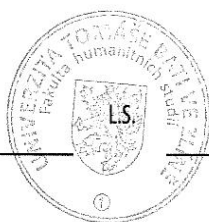
Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **11. prosince 2023**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



**doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**  
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 11. prosince 2023

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně .....  
17.4.2024

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

*(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě*

*pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

*(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

*2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

*(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užíje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

*3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

*(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

*3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

*(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá tematikou měření Locus of Control u pubescentů v tradičních a alternativních školách v České republice. Teoretická část diplomové práce je rozdělena do tří kapitol. V první kapitole se seznámíme s pojmem Locus of Control, autory tohoto konceptu, s oblastmi, ve kterých se dotazníky využívají nejčastěji a s respondenty, pro které je tento nástroj nejčastěji používán. Druhou kapitolou slouží k vymezení dětí staršího školního věku, tedy vývojovou fází a rozvojem osobnosti ve věku pubescence. Třetí kapitola bude zaměřena na tradiční a alternativní školství jak zahraniční, tak v prostředí České republiky. Praktická část se bude zaměřovat na designu výzkumu, analýze a interpretaci dat, diskuzi a na závěr doporučení pro praxi.

**Klíčová slova:** alternativní školy, locus of control, pubescence, starší školní věk, tradiční školy

## **ABSTRACT**

This diploma thesis deals with the topic of measuring Locus of Control in adolescents in traditional and alternative schools in the Czech Republic. The theoretical part of the thesis is divided into three chapters. In the first chapter we will get acquainted with the concept of Locus of Control, the authors of this concept, the areas in which questionnaires are most often used and the respondents for whom this instrument is most often used. The second chapter is used to define older school-age children, that is, the developmental stage and personality development during adolescence. The third chapter will focus on traditional and alternative schooling both foreign and in the Czech Republic setting. The practical part will focus on research design, data analysis and interpretation, discussion and finally recommendations for practice.

**Keywords:** alternative schools, locus of control, pubescence, older school age, traditional schools

## **Poděkování**

Rád bych poděkoval paní doktorce Mgr. Elišce Suchánkové Ph.D. za odbornou pomoc a cenné rady při zpracování diplomové práce a také bych rád poděkoval všem blízkým osobám za motivaci a podporu.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

# OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>10</b>
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>12</b>
<b>1 LOCUS OF CONTROL.....</b>	<b>13</b>
1.1 Unidimenzionální pojetí Locus of Control – Juliana B. Rottera.....	17
1.2 Multidimenzionální pojetí Locus of Control Heleny Levensonové.....	19
1.3 Rozdělení Locus of control podle druhu zaměření .....	20
1.3.1 Kategorie oblasti zdraví.....	21
1.3.2 Kategorie oblasti věku .....	21
1.3.3 Kategorie oblasti rodičovství .....	22
1.3.4 Kategorie měření různého druhu.....	23
1.3.5 Kategorie v oblasti obecného měření .....	23
<b>2 STARŠÍ ŠKOLNÍ VĚK.....</b>	<b>27</b>
2.1 Fyziologický vývoj.....	29
2.2 Kognitivní vývoj .....	30
2.3 Socializace a emoční vývoj.....	32
2.4 Sebevědomí, sebehodnocení, sebepojetí .....	34
<b>3 CHARAKTERISTIKA TRADIČNÍ A ALTERNATIVNÍ ŠKOLY.....</b>	<b>39</b>
3.1 Charakteristika tradiční školy .....	39
3.2 Charakteristika alternativní školy.....	40
3.3 Vývoj českého školství v 20. století.....	42
3.4 Vývoj alternativního školství.....	43
3.5 Vlastnosti a funkce alternativního školství.....	45
3.6 Typy alternativních škol.....	46



3.6.1	Waldorfská škola .....	47
3.6.2	Montessoriovská škola.....	50
3.6.3	Jenská škola.....	52
3.6.4	Daltonská škola .....	53
3.6.5	Freinetovské školy.....	55
3.6.6	Církevní školy .....	57
3.6.7	Začít spolu.....	59
3.6.8	Lesní školy .....	61
3.6.9	Zdravé školy.....	62
3.7	Význam sociálního pedagoga pro tradiční a alternativní školy .....	64
<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>		<b>68</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGIE VÝZKUMU .....</b>	<b>69</b>
4.1	Výzkumný problém .....	69
4.2	Výzkumný cíl.....	69
4.3	Výzkumné otázky a hypotézy .....	70
4.4	Pojetí výzkumu.....	71
4.5	Výzkumná technika .....	72
4.6	Výzkumný soubor .....	73
4.7	Postup při kontaktování škol.....	73
4.8	Sběr dat .....	73
4.9	Způsob zpracování dat.....	74
4.10	Způsob zpracování dat.....	75
4.11	Interpretace výsledků dat .....	86
<b>ZÁVĚR .....</b>		<b>92</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>		<b>94</b>
<b>SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ .....</b>		<b>97</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ .....</b>		<b>100</b>
<b>SEZNAM TABULEK .....</b>		<b>101</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>		<b>102</b>

## ÚVOD

Téma diplomové práce jsem zvolil na základě předchozí zkušenosti zpracovaného tématu své dřívější bakalářské práce, která souvisí s konceptem “Locus of Control“ (LOC), jedná se o jev pocházející z oblasti diferenciální psychologie, která souvisí současně s psychologií osobnosti. Další část tématu tvoří prostředí alternativního školství, které shledávám zajímavým ze dvou důvodů, jednak jsem příznivcem alternativního vzdělávání a také jsem měl možnost pracovat v tomto resortu školství, jako vychovatel waldorfské základní školy. Respondenty tvoří věková skupina pubescentů. Tuto věkovou skupinu jsem zvolil vzhledem k faktu, že převážná část alternativních škol v ČR není početně zastoupena stejným množstvím státních školních institucí v rámci vyššího sekundárního vzdělávání, do kterých nepochybně patří věkové skupiny adolescentů, na kterou jsem původně chtěl směřovat pozornost výzkumu. Respondenti budou tvořit ročníky 2. stupně základních škol. Téma v takovém pojetí nebývá příliš často dokumentované, proto považuji za užitečné jej v této oblasti nepatrně rozšířit.

Koncept LOC předcházela teorie sociálního učení. Zavedl jej americký psycholog Julian Rotter roku 1954. Český ekvivalent pojmu locus of control není příliš jednotný. Existují různé variace tohoto pojmu, například “umístění moci“, “místo řízení“, “umístění vlivu“. Locus of control (LoC) určuje míru kontroly nad životem jedince, toto vnímání je pak čistě subjektivní. Jinak řečeno, jedná se o tendenci přepisování příčin událostem dějících se v průběhu našeho života. Tyto příčiny Rotter rozdělil do dvou protikladných pólů a to na základě jedincova vnímání, zda připisuje dané situaci příčiny vnitřního nebo vnějšího charakteru. Osoby s vnitřním umístěním vlivu (internal locus of control), neboli “internalisté“ jsou přesvědčeni, že se jejich život odvíjí na základě jejich úsilí, jejich schopnostech. Věří, že sami kontrolují svůj život. Události kolem nich jsou korigovány jejich vlastním chováním, následky berou jako odpovědnost za selhání vlastního přičinění. Zatímco osoby s vnějším umístěním vlivu (external locus of control), taktéž “externalisté“ jsou přesvědčeni, že jejich chování není závislé na jejich rozhodnutích, na jejich činech. Příčiny a následky přikládají vnějšímu okolí (mocnosti, elity, entity, osud, karma). Věří, že toto vnější okolí nemohou svým přičiněním ovlivnit. Častěji používají pasivnější strategii řešení konfliktu, náročných situací. Tyto strategie mohou potom vyústit k negativnímu smýšlení o svých schopnostech nebo při určité míře dalších negativních

faktorů dokonce k depresivnímu chování a na základě opakované špatné zkušenosti – rezignace, může vést až naučené bezmocnosti, což v rámci vývoje může představovat závažný problém pro jedince do budoucna. Dále se přesuneme k respondentům.

Pubescenci můžeme vymezit na věk mezi 11 – 15 roky, tedy na druhý stupeň základní školy, v tomto období prochází jedinec procesem fyzických a psychických změn, které se vyústí v období adolescence a vykrytalizují ve věku mladé dospělosti. Tento bouřlivý proces ovlivní jak základní schopnosti a dovednosti, kognitivní a emoční vývoj, tak vývoj identity a sebepojetí. Jedná se o výraznou fázi procesu vývoje směrem k dospělosti. K adolescentovi bychom měli přistupovat nenásilným způsobem, měla by respektovat vývojové potřeby jedince, jejich touhu po informacích reflexi a sebeuplatnění.

V první kapitole se zaměříme na hlavní téma práce, kterým je koncept "Locus of Control". Vysvětlíme si tento koncept, uvedeme významné autory zabývající se touto problematikou a prozkoumáme další metody, které slouží k měření locus of control.

Ještě než si popíšeme co je locus of control, vysvětlíme si, do jaké kategorie tento koncept zapadá.

Ve vybraných alternativních školách bychom mohli tvrdit, že respondenti budou vynikat vyšší interní hodnotou, zda ale tomu tak ve skutečnosti je, nám ukáží výsledky sběru a vyhodnocení dat. Jako pedagogové nebo rodiče bychom měli dítě vést k internímu LOC, jelikož je prokázána korelace v míře skóru interního LOC s vyšším sebevědomím, větší mírou rezistence vůči stresu, větší životní spokojeností a menší pravděpodobností výskytu problémového chování, nebo závislosti na návykových látkách.

Posledním částí tématu je prostředí, ve kterém se adolescenti nacházejí, v této práci se bude jednat o školní prostředí buďto tradiční nebo alternativní. V rámci alternativního školství zahrnujeme pouze institucionální školství, nižšího sekundárního vzdělávání (Waldorfská, Montessori, Daltonská, Zdravá škola). Nejobecnější charakteristiku přístupu alternativního školství vzhledem k žákovi můžeme definovat takto: spolupráce s rodinou a dítětem, snahou neomezit dítě v touze po poznávání, přátelský a respektující vztah dítěte a pedagoga, propojení předmětů, prostředí uzpůsobené dětem, slovní hodnocení, vyučovací doba respektující dětským potřebám, pozvolný hlubší rozvoj motorických a uměleckých dovedností na úkor kvantitativnímu učení teoretických poznatků za krátký čas.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 LOCUS OF CONTROL

Než si vysvětlíme, co znamená pojem Locus of Control, bude nejprve nutné uvést, kam tento koncept zařadíme. Začneme nejprve s pojmem sociální atribuce.

Teorie **sociální atribuce** se zabývá smýšlením lidí o chování ostatních lidí. Zakladatel teorie byl rakouský psycholog Fritz Heider. Lidská mysl člověka má tendenci propojovat viditelné chování s nepozorovatelnými příčinami. Tyto příčiny dělíme na **situační** a **dispoziční**. Dispoziční atribuce popisuje jev, kdy člověk přisuzuje úspěch, či neúspěch **vnitřním příčinám**, například díky vlastnímu úsilí se jedinec připraví na test, a ten zvládne nebo ne. Důvodem úspěchu nebo neúspěchu je uvědomění jedince ve vlastní příčině. Situační atribuce popisuje jev, kdy člověk přisuzuje úspěch či neúspěch **vnějším příčinám**. Díky štěstí nebo smůle jedinec buď zvládl, nebo nezvládl test. Důvodem úspěchu nebo neúspěchu není v mé moci kontroly (*osud to tak chtěl, nemohl jsem to nikterak ovlivnit*). Tato problematika navazuje na kauzální a atribuční teorii. (Hewstone a Stroebe, 2006, s. 238)

Koncepce locus of control spadá do kategorie **kauzální atribuce**, což je *proces* kterým přisuzuje dotyčný příčinu svého chování, také chování okolí. Jde o metodu subjektivního spojování příčiny s důsledkem chování. Lidé přisuzují příčinu ke konkrétním jevům, aby získali pocit kontroly, jistoty a předvídatelnosti.

Další pojem k vysvětlení je **atribuční teorie**, která objasňuje *způsob*, jakým si lidé interpretují chování, zejména co se týče přisuzování příčin určitým událostem či jevům.

Teorie atribuce je pro jedince mimořádně klíčová, neboť ovlivňuje jeho sebevědomí (Hewstone a Stroebe, 2006, s. 238). Pokud připisujeme své neúspěchy našim dovednostem, můžeme se cítit bezmocní, což nás může odradit od pokračování v aktivitě a opět selžeme. Lidé, kteří věří, že dosáhli úspěchu díky svým schopnostem, mají větší sebevědomí a jsou přesvědčeni o dalším úspěchu. Způsob, jakým jedinec interpretuje určitou situaci, ovlivňuje jeho budoucí jednání. (Hewstone a Stroebe, 2006, s. 239)

Nyní k pojmu Locus of Control. Tento pojem byl přeložen do českého jazyka jako: **místo kontroly** (Hunt, 2015; Plháková, 2010; Říčan, 2010), **umístění vlivu** (Baštecká & Goldman, 2001), **lokalizace kontroly** (Paulík, 2010; Slezáčková, 2012), dále pak **středisko kontroly** nebo **těžiště kontroly**. (Nakonečný, 2009).

Tento pojem pochází z psychologie osobnosti a byl prvně užit americkým psychologem Julianem B. Rotterem v roce 1954 ve své práci o teorii sociálního učení *Social Learning and Clinical Psychology*. Tato práce přinesla důležité poznatky o teorii sociálního učení a jejím vztahu ke klinické psychologii. Julian B. Rotter ve své práci zkoumal vliv sociálního prostředí na formování lidské osobnosti a chování. V této práci se zabýval především tím, jak sociální interakce a učení ovlivňují psychické procesy jedince, včetně jeho postoje k sobě samému a k prostředí, ve kterém žije. Základním předpokladem teorie sociálního učení je schopnost předpovídat chování jednotlivce, které je především ovlivňováno interakcemi s lidmi v jeho okolí a do jisté míry dalšími sociálními faktory. Během sociálních interakcí se nejen osvojují určité vzorce chování, ale také se uspokojují potřeby prostřednictvím kontaktu s ostatními lidmi. (Rotter, 1996).

Podle Rottera jsou čtyři základní faktory, které tvoří jádro jeho teorie. Tyto faktory naznačují, že pravděpodobnost projevení určitého chování v určité situaci je ovlivněna tím, jaký je očekávaný výsledek tohoto chování a jakou hodnotu tento výsledek má pro jednotlivce. (Výrost a Slaměnik, 2008, s. 55)

- **Potenciál chování:** Udává pravděpodobnost výskytu určitého chování. Jedinec si vybírá mezi různými možnostmi chování, které jsou k dispozici v dané situaci. Tento faktor závisí na očekávání a hodnotě posílení a umožňuje předpovědět chování jedince.
- **Hodnota posílení:** Určuje míru preference jednoho posílení před druhým. Různá posílení mohou mít stejnou hodnotu, ale pro jednotlivce může mít některé posílení vyšší hodnotu v závislosti na jeho touhách a preferencích.
- **Očekávání:** Vyjadřuje subjektivní pravděpodobnost, že určité jednání povede k požadovanému výsledku spojenému s nějakým posílením. Síla tohoto očekávání je ovlivněna zkušenostmi jedince. Pokud má jedinec na výběr z různých možností, preferuje tu, která se mu jeví jako nejpravděpodobnější k dosažení žádaného výsledku.
- **Psychologická situace:** Tento faktor má doplňkový charakter, který popisuje, způsob vnímání dané situace. Rotter tuto proměnnou přidal později, aby rozlišil interpretaci téže situace mezi různými jedinci. Zdůrazňuje, že objektivní predikce chování není možná bez zahrnutí subjektivity jedince.

Různé formy posílení jsou podle Rottera klíčové pro formování lidského chování, avšak jejich charakter a vliv jsou ovlivňovány vnitřními kognitivními faktory. Ty zahrnují osobní očekávání následků jednání a subjektivní hodnotu odměn, které mají pro jednotlivce různý význam. Jednotlivec může vnímat odměnu jako důsledek vnějších faktorů, jako je *osud, náhoda, zásluha druhých*, nebo jako důsledek vlastního úsilí a jednání. Tato zkušenost formuje obecné představy jednotlivce o míře kontroly v každodenních situacích. Postoj locus of control se tak stává klíčovým faktorem motivace či demotivace jednotlivce. (Nakonečný, 2009)

Klíčovým prvkem Rotterovy teorie je přesvědčení, že osobnost jednotlivce se utváří interakcí mezi ním a jeho okolím. Podle něj nelze plně pochopit formování osobnosti bez zohlednění prostředí, ve kterém se jedinec nachází. Rotter má pozitivní pohled na jednotlivce a vnímá je jako subjekty, kteří jsou motivováni dosahovat svých cílů a adaptovat se na změny v prostředí (Mearns, 2016)

Během výzkumu zaměřeného na očekávání Rotter zjistil, že tento koncept není dostatečně specifický pro předpověď lidského chování (Hunt, 2015). Na základě hypotézy, že někteří lidé vysvětlují události jako výsledek vnějších sil, zatímco jiní považují své schopnosti za určující faktor, Rotter zavedl koncept locus of control jako obecné přesvědčení jedince o způsobu řešení problémů. Jedná se o stabilní osobnostní charakteristiku formovanou životními zkušenostmi. Locus of control reflektuje jedince víru v míru kontroly, kterou mají nad událostmi ve svém životě. (Rotter, 1966)

Individuální projevy jednotlivce ovlivňují jeho hodnocení vlastní výkonnosti k dané situaci. Pokud má jedinec pochybnosti o svých schopnostech, může to vést k omezení využití svého potenciálu, což zase může posílit jeho přesvědčení o neúspěchu. Stejně tak, hodnocení situace může motivovat jedince, pokud je pozitivní, nebo naopak odradit, pokud je negativní. Podle Rottera mají sociální zkušenosti klíčový vliv na hodnocení vlastní výkonnosti a situace. (Cakirpaloglu, 2012, s. 153)

Subjektivní predispozice locus of control je formována prostřednictvím učení a akumulace zkušeností. Pozitivní prožitky mají tendenci pozitivně ovlivňovat osobnost jedince, posilují jeho schopnost individuálního rozhodování, sebedůvěru a životní motivaci. Naopak negativní zážitky mohou vyvolávat frustraci a ohrožovat sebeúctu a sebehodnocení.

To vede k redukci psychické vitality a má dopad na rozhodování, vůli a iniciativu jednotlivce. Prožívání locus of control je odrazem nahromaděné psychické dispozice, kterou lze kvantifikovat a chápat jako současnou pozici jedince v rámci interního a externího locus of control (Cakirpaloglu, 2012, s. 153)

Měření prožívání locus of control spočívá v určení aktuální pozice jedince mezi externalitou a internalitou, což ovlivňuje jeho hodnocení vlastní zdatnosti v dané situaci. Pokud je tato zdatnost neopodstatněně podhodnocena, dochází k posunu locus of control k externalitě. Naopak, pokud je hodnocení zdatnosti realistické, dochází k posunu k internalitě. (Cakirpaloglu 2012. s. 153)

Podle Plhákové (2023) mohou různé formy posílení ovlivňovat lidské chování, avšak charakter a míra tohoto vlivu jsou modulovány vnitřními kognitivními faktory, jako jsou subjektivní očekávání následků konkrétního chování. Tyto vnitřní faktory zásadně upravují dopad různých vnějších podnětů.

Podle Buchtové (2001) se projevují externalisté během snažení o dosažení svých cílů méně stabilněji, jsou méně činní. Oproti tomu internalisté jsou během dosahování svých cílů ustálenější a sebevědomější.

Podle psychologie zdraví je locus of control označován jako „iniciativa v řízení dějů“, což je osobnostní vlastnost ovlivňující způsob, jakým jedinec zvládá stres a přistupuje k problémům. Křivohlavý (2003) to popisuje jako roli při řešení obtížných situací. Lidé s interním locus of control se v těžkých situacích spoléhají na své vlastní schopnosti, možnosti a iniciativu. Naopak ti s externím locus of control očekávají, že řešení přijde z vnějšku, věří, že se potíže vyřeší samy od sebe nebo zásahem osudu.



## 1.1 Unidimenzionální pojetí Locus of Control – Juliana

### B. Rottera

V polovině dvacátého století Julian Rotter dospěl k předpokladu, že lidé v americké společnosti vytvářejí obecná očekávání ohledně posílení v učebních situacích. Tato očekávání se týkala toho, zda je odměna nebo úspěch v těchto situacích závislý na jejich vlastním chování nebo na vnějších faktorech, jako je náhoda či štěstí. Pokud jedinec vnímá situaci jako závislou na náhodě či štěstí, pak bude mít nižší očekávání odměny po úspěchu, než když situaci vnímá jako závislou na svých schopnostech. Navíc, pokud dojde k neúspěchu v situaci, kterou vnímá jako závislou na náhodě či štěstí, jeho očekávání odměny se nebude tolik snižovat. Rotter také experimentálně zjistil, že očekávání lidí se mění i v rámci téže situace v závislosti na tom, jak situaci vnímají.

Dimenze stability rozlišuje mezi faktory, které jsou považovány za trvalé, například schopnosti jedince, a faktory, které jsou vnímány jako nestabilní, jako je například náhoda.

Na základě těchto zjištění Rotter identifikoval dvě dimenze locus of control - **místo regulace a stabilitu**. Dimenze stability rozlišuje mezi faktory, které jsou považovány za trvalé, například schopnosti jedince, a faktory, které jsou vnímány jako nestabilní, jako je například náhoda.

Tyto dimenze se dále dělí do čtyř kategorií: **vnější stabilní** (např. obtížnost), **vnitřní stabilní** (např. schopnosti), **vnější variabilní** (např. náhoda), **vnitřní variabilní** (např. úsilí). Dimenze stability má významný dopad na očekávání. Když jedinec přičítá úspěch stabilním faktorům, obvykle dochází k posílení jeho očekávání úspěchu, zatímco při přičítání neúspěchu těmto faktorům se zvyšují očekávání neúspěchu. (Výrost, Slaměník. 2008, str. 98).

Během lidského života se tendence k vnímání locus of control postupně formuje a stabilizuje na základě individuálních zkušeností. Člověk se utvrzuje ve víře v kontrolu buď vnitřní (interní), nebo vnější (externí). Koncept locus of control se začleňuje do struktury ega, která zahrnuje různé aspekty fungování, včetně self-control, což se týká schopnosti sebeovládání, kdy jedinec usiluje o řízení svého chování pomocí vlastní vůle. Vnější události lze ovlivnit vlastním chováním (Nakonečný, 2009, s. 100)

**Osoby s vnitřním locus of control**, které mají víru ve své schopnosti a úsilí mají zásadní moc dosáhnout svých cílů, jsou obvykle optimističtější, aktivnější a spokojenější. Tyto osoby často dosahují lepších výsledků ve škole, jsou více nezávislé a proaktivní, vědomě ovlivňují vlastní život a jeho směřování – tyto osoby označil Rotter jako **Internalisty**. Naopak **osoby s vnějším locus of control** věří tomu, že jejich úspěch a život ovlivňuje *náhoda, karma, autorita, entita*. Tito jedinci mají tendenci mít menší důvěru ve vlastní schopnosti, dosahují horších výsledků ve škole, mají nižší motivaci k dosahování cílů, často se stávají nevyrovnanými a mají tendenci podléhat konformitě, inklinují více k depresím, častěji potřebují podporu a vedení od ostatních. Tyto osoby označil Rotter jako **Externalisty**. (Cakirpaloglu, 2012, s. 153)

Díky zmíněným faktům by se mohlo zdát, že interní locus of control je žádoucím osobnostním rysem oproti externímu. Nicméně tato představa nemusí vždy platit. U citlivých a úzkostlivých jedinců může právě externí orientace chránit před zklamáním, protože si nekladou příliš vysoké cíle a nejsou tak zasaženi velkým neúspěchem. Tito lidé často zaujímají okrajové role ve společnosti, což jim však může přinášet pocit štěstí, zejména pokud naleznou pocit bezpečí a sounáležitosti ve své sociální skupině (Cakirpaloglu, 2012, s. 154)

Dle Vágnerové (2001, s. 205) Děti s externím locus of control mají nedostatečnou víru ve své schopnosti a cítí ztrátu kontroly nad vlastními výsledky. Nechtějí věřit, že by jejich úsilí mohlo ovlivnit výsledek, a tak mohou snadno rezignovat. Dokonce i při dosažení dobrých výsledků mohou přičítat svůj úspěch spíše náhodě než svému úsilí.

Vágnerová dále zdůrazňuje (2001, s. 206), že s rostoucím věkem a nabytými zkušenostmi se lidé obvykle blíží k interní dimenzi locus of control, avšak v období puberty dochází k výraznému posunu směrem k externí dimenzi. Tento jev lze interpretovat jako důsledek časté nejistoty, kterou prožívají dospívající jedinci v oblastech týkajících se jejich vlastní identity a sociální role. Mají pocit, že mají méně kontroly nad svým okolím.

Další studie dokazující, že se míra locus of control utváří během průběhu života, potvrzuje Sherman (1984), v jeho výzkumu byl dětem (8-13 let) během tříletého období pravidelně podáván stejný dotazník locus of control. Výsledky ukázaly vyšší míru locus of control u starších dětí. Také například studie Ryckmana a Malikiosiho z roku 1975 **prokázala růst internality u pubescentů**, postupem času se locus of control stabilizuje v určitém bodě.

Rotter zdůrazňuje, že neexistuje ostrý rozdíl mezi internalisty a externalisty, lidé se vyskytují někde mezi těmito dvěma póly dimenzí. Proto není možné přesně rozdělit lidi na internalisty a externalisty, ale spíše sledovat, k jakému extrému se jedinec více přibližuje. (1966, in Šimková, 2014, s. 14)

Dotazník locus of control od Juliana Rottera obsahuje 29 položek (z toho 6 distraktorů) s odpověďmi typu (ano/ne). Reliabilita testu byla naměřena v rozmezí od 0,65 do 0,79. Odpovědi směřují směrem k externalitě. Čím více bodů z testu respondent získá, tím vyšší míra externality.

I přesto, že je Rotterova I-E škála kritizována pro svoji unipolárnost (např. Levenson, 1973), tak se i nadále využívá její současná modifikovaná verze mnohými výzkumníky. Reliabilita I-E škály (test-retest) je 0.61

## 1.2 Multidimenzionální pojetí Locus of Control Heleny

### Levensonové

Dalším autorem zabývajícím se pojetím locus of control je mezinárodně uznávaná americká psycholožka Hana Levensonová, odbornice v oblasti dynamické, emocionálně orientované relační psychoterapii. Levensonová se navázala na práci Rottera a roku 1981 modifikovala jeho dotazník o další dimenzi, která rozšiřuje Rotterovu externalitu. Škála popisuje dimenze I - **internal control** (interní kontrola), P – **control by powerful others** (kontrola vlivnými lidmi/druhými), C – **control by chance** (kontrola náhodou). Levensonová svůj původní 36 položkový dotazník přepracovala na 24 položek, každá ze tří (IPC) dimenzí obsahuje dotazník neuspořádaně po 8 položkách. Odpovědi jsou zaznamenány na Likertově škále v podobě šesti možností odpovědí (velmi souhlasím, souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím, nesouhlasím, velmi nesouhlasím) Reliabilita ICP škály (test-retest) je 0.7. (Levenson, 1973)

- **Interní kontrola – I:** popisuje stejnou charakteristiku této dimenze, jako popsal Rotter Internalisty.
- **Kontrola vlivnými lidmi – P:** popisuje jedince, kteří věří, že jejich život ovlivňuje šance, nebo osud

- **Kontrola náhodou – C:** popisuje jedince, kteří věří, že jejich život ovlivňují vlivní lidé (autority, politici, bůh nebo jiná entita)

Lidé vnímající svět neuspořádaně se podle předpokladu Levensonové budou chovat odlišně oproti lidem, kteří věří v uspořádanost světa, ale pod vládou autorit/vlivných lidí. Osoby, které se ztotožňují s chováním nebo projevem autorit pak získají potvrzení svých činů skrze tuto interakci. Tito lidé pak mohou předvídat vhodné chování v daných situacích, což vede k jejich posílení. Autorka také předpokládala, že lidé, kteří věří v ovlivnitelnost náhody, jsou kognitivně odlišní od těch, kteří věří, že náhoda je mimo jejich kontrolu. (Brosschot Gebhardst a Godaert, 1994, s. 839)

Dotazník Levensonové je oproti dotazníku Rottera používá šestibodovou Likertovu škálu (odpovědi nejsou nucené), jednoznačnější formulace tvrzení v položkách, mezi jednotlivými škálami IPC existuje vysoká míra podobnosti (škály C a P), výroky v dotazníku se týkají konkrétního jedince. (Halpert a Hill, 2011, s. 13)

Halpert (2011, s. 13-15) zmiňuje, že dotazník ICP je možné využít ve výzkumech související s tematikou stresu.

Studie Kneippa a Gadzella (1990) **prokázala vzájemnou korelaci mezi depresí a emoční inteligencí** během jejich výzkumu zkoumající řešení depresí.

Složky ICP později byly dále modifikovány a jsou dodnes využívány v dalších oblastech psychologie dalšími výzkumníky.

### 1.3 Rozdělení Locus of control podle druhu zaměření

V dnešní době 28 různých škál různých škál pro měření locus of control, které můžeme rozdělit do pěti kategorií: **healt measures** (měření v oblasti zdraví), **general measures** (obecné měření), **parental measures** (měření v oblasti rodičovství), **age - specific measures** (specifické měření podle věku), a **misc measures** (různé měření). Tyto dotazníky byly modifikovány podle původního autora Juliana Rottera. (28 measures of locus of control) Pro ilustraci popíšeme 3 dotazníky z každé kategorie

### 1.3.1 Kategorie oblasti zdraví

- I. *Barbara a Kennetha Wallstonovi & Robert DeVellis* se zabývali, jak respondenti vnímají faktory, které ovlivňuje jejich zdraví. V dotazníku **Multidimensional Health Locus of Control** (1978) se hodnotí tři dimenze *Powerful Others Belief* (víra ve významné jiné osoby – lékař, rodina), *Internal Belief* (víra v sebe sama), *Chance* (víra v šanci, náhodu). Dotazník obsahuje 54 položek a každé dimenzi locus of control náleží 18 otázek.
- II. *Keyson a Janda* se zabývali osobami závislými na konzumaci alkoholu, zejména v případech, kdy konzumace alkoholu slouží k získání kontroly v sociálních situacích nebo kdy je spojena se špatnou schopností sebeovládání. Dotazník **Drinking Locus of Control Scale** (1972) obsahuje 25 položek.
- III. *L. Ferraro, J. H. Price, S. M. Desmond a S. M. Roberts* zkoumali, které faktory/dimenze ovlivňují zdravotní stav diabetika. Dotazník **Diabetes Locus of Control Scale** (1987) obsahuje 4 dimeze/faktory locus of control: *Interna* (víra v sebe sama), *Doctors* (víra v doktory), *Chance* (víra v náhodu), *People* (víra k blízkým osobám). Dotazník obsahuje 24 položek, u každé položky existuje šestibodová Likertova škála odpovědí.

### 1.3.2 Kategorie oblasti věku

- I. *Virginia Crandall, Walter Katkovski a Vaughn Crandal* se zabývali oblastí školního úspěchu dětí a adolescentů. Dotazník **Crandall Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire** monitoruje, kam děti umísťují zodpovědnost za úspěch a kam umísťují zodpovědnost za neúspěch. Obsahuje 34 položek, využívá ve výzkumu v oblasti vzdělávání.
- II. *Bonnie R. Strickland a Steven Nowicki Jr. A M. Duke* se zabývaly zkoumáním locus of control u dětí, adolescentů. Dotazník (využívaný v této diplomové práci) se zabývali mírou sociální záliby a čtecích dovedností ve dvou dotaznicích **Strickland Locus of Control Scales** (1973) určených pro předškolní věk a pro dospívající. Dotazník obsahuje 34 položek, ve kterých zkoumá 4 aspekty locus of control: *ability to protect oneself* (Schopnost chránit

sebe), *social power/social importance* (Sociální moc/sociální důležitost), *superstition* (pověřivost), *passivit* (pasivita).

- III. *Guy Parcel a Michael Mayer* zkoumal víru ve schopnost dětí a adolescentů, chránit svoje zdraví. Dotazník **Children's Health Locus of Control Scale** obsahuje 20 položek a obsahuje opět 3 známé dimenze: *internality*, *belief in powerful others*, and *belief in chance*.

### 1.3.3 Kategorie oblasti rodičovství

- I. *Leslie Campis, Robert Lyman & Steven Prentis-Dunn* modifikovali Rotterův dotazník podle Lefcourta (kritizoval nepřesnost Rotterovi stupnice), zaměřili svůj výzkum na chování rodičů ke svým dětem, které jsou ve věkovém rozmezí 6 - 15 let. Dotazník **Parental Locus of Control Scale** (1986) obsahuje 47 položek a zkoumá 5 faktorů: *Parental Control of Child's Behavior* (rodičovská kontrola chování dítěte), *Parental Efficacy* (rodičovská účinnost), *Parental Responsibility* (rodičovská zodpovědnost), *Parental Belief in Fate/Chance* (rodičovská víra v osud nebo šanci), *Child Control of Parents' Life* (kontrola života rodičů dítětem)
- II. *Sharon Labs and Sandy Wurtele* se zaměřily na výzkum žen v těhotenství. Dotazník **Fetal Health Locus of Control Scale** (1986) zkoumá pocit kontroly nad zdravím druhé osoby/plodu. Dotazník obsahuje 18 položek a zkoumá 3 dimenze: *Internal control* (Interní kontrola), *Control by health professionals* (kontrola zdravotníků), *Control by God/fate/chance* (kontrola bohem/osudem/náhodou).
- III. *Adrian Furnham* zkoumal, jakou má kontrolu rodič nad svým dítětem. Dotazník Furnham **Parental Locus of Control Scale** (2010) obsahuje 60 položek, zkoumá 3 dimenze: *Internality* (internalita), *Chance* (náhoda), *Powerful others* (vlivné druhé)

### 1.3.4 Kategorie měření různého druhu

- I. *Adrian Furnham* zkoumal posouzení víry jednotlivce v to, jakou kontrolu má nad prací a finančně souvisejícími aspekty svého života. Dotazník **Economic Locus of Control Scale** obsahuje 40 položek a zkoumá 5 faktorů: *Internal Chance* (interní náhoda), *External Chance* (externí náhoda), *Powerful Others* (vlivní druzí), *Provider Control* (kontrola poskytovatele) and *Nature of the Problem* (povaha problému)
- II. *Turker Ozkan and Timo Lajunen* prozkoumal korelaci mezi Locus of Control řidiče a riskantním nebo nebezpečným chováním v dopravě. Dotazník **Traffic Locus of Control Scale** (2005) obsahuje 17 položek a zkoumá 4 faktory: *Self* (Internalita), *Other Drivers* (ostatní řidiči), *Vehicles and the environment* (vozidla a prostředí), *Fate* (osud).
- III. *Janet S. Rose and Frederick Medway* zkoumají, do jaké míry se učitelé vnímají kontrolu nad svou třídou a svými studenty. Dotazník **Teacher Locus of Control Scale** 1981 posuzuje učitelovy názory na důvody úspěchů nebo neúspěchů studentů tím, že je žádá, aby přiřadili zodpovědnost za úspěchy nebo neúspěchy uvedené v několika příkladových situacích. Obsahuje 28 položek, zkoumá 2 dimenze: *Succes situation* (úspěšná situace), *Failure situation* (neúspěšná situace).

### 1.3.5 Kategorie v oblasti obecného měření

- *William Homer* jako první vytvořil modifikovanou verzi Rotterova dotazníku (přidání Likertovy stupnice 0 - 3). Dotazník **James Internal-External Locus of Control Scale** (1963) obsahuje 60 položek a zkoumá 4 dimenze: *Fate* (osud), *Luck* (štěstí), *Personal control* (osobní kontrola), *Powerful others* (mocní druzí).
- *David Reid a Edward Ware* vytvořili dotazník **Reid-Ware Three-Factor Internal-External Scale** (1974). Dotazník obsahuje 45 položek a zkoumá 3 dimenze: *Social systém control* (sociální systém kontroly), *Fatalism* (předurčení), *Self-control* (sebekontrola).
- *Herbert M. Lefcourt* zkoumal zkušenosti se selháním a úspěchem jedinců (obecná populace). Dotazník **Multidimensional Multiattributonal Causality Scale**

(1981) obsahuje 24 položek, 12 položek se zaměřuje na *Affiliation* (sdružování) 12 položek se zaměřuje na *Achievment* (dosáhnutí úspěchu), v každé části zkoumá 4 dimenze: *Internal/Stable* (připisováno dovednostem nebo schopnostem), *Internal/Unstable* (připisováno úsilí a motivaci), *External/Stable* (připisováno kontextu), *External/Unstable* (připisováno náhodě nebo štěstí).

### **Další výzkumy:**

Ve výzkumu locus of control na středních školách v USA se zaměřením na problémové chování žáků, se zabývali Miller a Fitch a kol. (2003, s. 548-551), z 234 studentů středních škol bylo 66.7% z tradičních škol a 32.1% ze škol alternativních škol ve věku od 12 – 15 let, prokázali, že žáci z alternativních škol mají vyšší míru externality ve vztahu k problémovému chování. Uvedli že, **způsob chování koreluje s mírou prožívaného stresu** u žáků, která má vliv na zdravý vývoj sociálních vztahů a také a školní úspěšností. Další autoři Anmoh, Rath, Ssangeeta (2022, s. 865-876) použili dotazník Cohen's Perceived Stress Scale u Indických adolescentů v tradičních školách v Indii. U vzorku 100 dívek a 100 chlapců ve věku 12 – 18 let, **byla prokázána korelace s vyšší mírou externality a stresem**. Navíc se prokázalo, že dívky mají vyšší skóre v míře externality v porovnání s chlapci. **Korelace mezi pohlavím a mírou externality se neprokázala.**

Longitudinální výzkum provedli Chubb a Nancy v USA zaměřený na pojetí sebeúcty (self-esteem) a locus of control na základních školách od roku 1989 – 1992 ze vzorku 236 studentů bylo nakonec použito 174 vzorků. Výzkum se týkal žáků věkového rozmezí 9 – 12 let. Byly použity dotazníky Rosenberg Self-Esteem Scale a the Nowicki-Strickland Locus of Control Scale for Children. **Byla prokázána korelace mezi self-esteem a pohlavím. Dívky projevovaly nižší sebeúctou než chlapci. Neprokázala se korelace mezi pohlavím a věkem.** Opačně tomu bylo u locus of control, kde se **prokázala korelace mezi mírou externality a věkem žáků, míra externality u žáků klesala** během 4 let, **neprokázala se korelace mezi externalitou locus of control a pohlavím žáků.**

Další výzkum ze školního prostředí základních a středních škol, se zaměřením na míru externality locus of control a ekonomickým příjmem rodin žáků, proved Aishah Siddiquah (2019) v pákistánském městě Láhaur, výzkumu se zúčastnilo 520 žáků, kteří byly testování



dotazníkem Brown Locus of Control Scale (BLOCS), výzkum zjišťoval míru externality v souvislosti s věkem a pohlavím žáků, **prokázala se korelace vyšší míry externality u mladších žáků ve věku 12 – 14, s přibývajícím věkem (16 – 19) míra externality klesala.** Byla zjištěna korelace mezi u žáků z rodin s nižším ekonomickým příjmem a externí mírou locus of control. U dívek byla prokázána vyšší míra externality, s přibývajícím věkem klesala.

Z výzkumů kritického a kreativního myšlení ve vztahu k locus of control a osobní pohody provedli výzkumníci Flor, Bitá, Monir a Zohreh (2013, s 51 – 56) u 40 žáků ve věku 15 let za pomoci dotazníků *California critical thinking skills test B*, *Abedi- Scumacher Creativity Test*, *Nowicki-Strickland Internal-External Control Scale* a *Psychological Wellbeing inventory (RPWB)* korelaci mezi **přímou úměrností interní míry locus of control, duševní pohodou a kreativním myšlením.**

Další výzkum mapující sebevědomí žáků ve vztahu k locus of control provedli Peng, Lin, a Wang (2023, s. 1-8) pomocí dotazníků *Nowicki-Strickland Internal-External Locus of Control Scale*, *General Self-Efficacy Scale* a *Chinese Simplified Coping Style Questionnaire* výzkumné šetření 421 žáků základních škol v Chengdu v Číně ve věkovém rozmezí 12 – 14 let. Výsledek z výzkumu **koreluje s přímou úměrností mezi mírou internality locus of control a sebedůvěrou žáků ve vlastní schopnosti (self-esteem).**

Výzkum Sullivanové, Thompsona a kol. (2017, s. 643 – 655) zkoumal míru externality locus of control, sociální kognici (utváření dojmů, příčiny chování) a duševními poruchami. Respondenty tvořilo 7058 žáků základních a středních škol ve věkovém rozmezí 7 – 16 let. Byla zjištěna **korelace mezi mírou extrenality locus of control a duševními poruchami,** za pomoci dotazníků *Childhood Nowicki-Strickland Internal-External (CNSIE)* a *Short Moods and Feeling Questionnaire (SMFQ)*.

Zajímavý výzkum v oblasti smýšlení o vlastní osobnosti (self-image), pocitem osobní pohody (wellbeing) a locus of control provedli výzkumníci Kelly a Stack (2000, 531 – 550), výzkumu se zúčastnilo 1872 adolescentů ve věku 14 – 20 let ze 17 národností. Objevili **korelaci mezi přímou úměrností míry internality locus of control a vnímanou mírou osobní pohody.**

Výzkum zaměřený na, osobní pohodu, sebevědomým a třídním klima mezi žáky a učitelem zkoumali výzkumníci Sarková, Baciková, Madarasová a kol. (2016, s 367 – 378). Respondenty tvořilo 3725 žáků základních škol ze Slovenské republiky 8. a 9. tříd.

Z dotazníků General Health Questionnaire (GHQ-12) a Rosenberg Self-esteem Scale (RSE), Pupils' questionnaire of the OECD a modifikovaný dotazník Inclusion of Other in the Self (IOS) pro učitele (Pupil–teacher relationships). **Byla prokázána korelace mezi přímou úměrností klimatem ve třídě (mezi žáky i učitelem) a osobní pohodou a sebevědomím žáků.**

Tam, Kee prováděli výzkum (2003) v oblasti školní disciplíny ve vztahu k locus of control a atribučnímu stylu na základních školách v Hong Kongu, výzkumu se zúčastnilo 384 žáků ve věkovém rozmezí 12 – 15 let. Dotazníky byly použity Nowicki–Strickland Locus of Control Scale a Attributional Style Questionnaire. Zjištění naznačují, že **problémy školní kázně pozitivně korelují s věkem, špatnými školními výsledky a externím locus of control.**

V první kapitole jsme se dozvěděli o pojetí Locus of Control, o jeho významnosti v oblasti duševního zdraví a motivace pro jedince a prevencí rizikového chování. Seznámili jsme se s nejnámějšími autory a jejich dotazníky, které se hojně využívají různých oblastí lidského působení. Nyní se přesuneme ke druhé kapitole zaměřující se na období dospívání, konkrétně pubescence.

## 2 STARŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

Každý jednatlivec v sobě nese jedinečné vlastnosti a charakteristiku, která ho odlišuje od ostatních. Život v komunitě nám přináší potřebu porozumět nejen sami sobě, ale i druhým lidem. Pro dosažení našich cílů je důležité naučit se komunikovat, pochopit potřeby a rozdíly druhých, a nalézt způsob, jak se v rámci společnosti efektivně uplatnit.

Období dospívání je klíčovým krokem přechodu jedince z dětství do dospělosti. Začíná kolem 11 let a končí ve 20 letech. Podle Vágnerové (2012) se starší školní věk označuje začátkem puberty, je prvním stupněm dospívání a nazývá se **pubescence**, obvykle spadá mezi **11. a 15. rokem** života. Pubescenci dělíme na pubertu, je to období mezi 11 a 13 rokem, dále na **vlastní pubertu**, která vyznačuje období od **13 do 15 let**.

Počátek dospívání u chlapců je odlišný o porovnání s dívkami. Chlapci se dostávají do puberty mezi 13. – 15. rokem, zatímco dívky dospívají už mezi 11. – 14. Rokem. Toto období není možné přesně určit, protože je ovlivněno celkovým urychlováním růstu a vývoje, které probíhá během staletí. Antropologické studie potvrzují změny ve vývoji způsobené civilizačními a společenskými změnami, což nazýváme **sekulární akcelerací**. Jedná se o jev charakterizovaný urychleným začátkem fyzického a psychického dospívání, avšak doba potřebná k dosažení psychické a sociální zralosti se prodlužuje (Langmaier, Krejčířová, 1998).

Toto období přináší komplexní změny, zejména v tělesném růstu a pohlavním dozrání. Dochází k rozvoji abstraktního myšlení a osamostatňování od rodičů, s větším zaměřením na vrstevníky. Dospívající začínají volit svou kariéru a získávají první zkušenosti se vztahy. Tyto změny jsou ovlivněny biologickými, psychickými a sociálními faktory.

Podle Sigmunda Freuda může být toto období nazváno "**geniálním stadiem**", Podle Anny Freudové je charakterizováno růstem pudových tendencí a narušením osobní rovnováhy. Podle Erika Eriksona je pubescence charakterizována tzv. krizí identity, která se projevuje především v sociální, sexuální a profesionální sféře osobnosti. Jedinec konfrontuje konec dětství a začátek dospělosti, což zahrnuje také fyzickou zralost. Mladý člověk se začíná zajímat o to, jak je vnímán okolím a snaží se sladit vnímání sebe sama s vnímáním ostatními. Proces integrace ego identity je klíčový, přičemž identita vychází z důvěry

ve vnitřní stabilitu a kontinuitu, která se projevuje ve stabilním sebeobrazu a kontinuitě před ostatními lidmi. (Erikson, 2002).

Vývoj je výrazně ovlivněn vzájemným působením mezi dospívajícím a jeho okolím, včetně sociálního kontextu. Dítě se rozvíjí skrze své interakce s ostatními lidmi a sociálními skupinami, jako je rodina, škola, vrstevníci a další sociální prostředí. Tyto sociální vztahy jsou klíčové pro formování osobnosti a vývoj jedince.

Učení má zásadní význam pro zdravý vývoj jedince, který potřebuje podněty z okolí k učení a rozvoji. Většina učení se odehrává ve společenském prostředí a často má konkrétní cíle.

Každý jedinec prochází **senzitivními a kritickými obdobími** ve svém vývoji. Senzitivní období zahrnuje časový úsek, kdy je jedinec zvláště otevřený k určitým formám učení a rozvoje. Kritická období pak představují klíčové body, kterými jedinec musí projít, aby dosáhl plného vývoje a vyvinul se bez narušení. (Říčan, 2010, s. 164-166)

Podle Farkové (2008, s. 185) je období od 12 do 15 let nazýváno obdobím puberty, které je charakterizováno **emocionálními změnami a výkyvy ve školním výkonu**. Během tohoto období se děti musí vyrovnat s prudkými emocemi, které často nejsou schopny plně pochopit. Nejistota, kterou prožívají v pubertálním období, ovlivňuje jejich postavení ve společnosti i jejich vnitřní svět a představu o vnějším světě. Během tohoto období dochází k osamostatňování se od rodiny, což často provází bouřlivé emoce namířené proti pravidlům a omezením stanoveným rodiči. Děti v pubertě mohou tyto výchovné prvky považovat za zbytečné a chtějí méně kontroly nebo dokonce jiné rodiče, ale tímto chováním dávají najevo, že potřebují řízení a vedení.

Podle Adlera (1994, s. 55) je pubertální období charakterizováno jako mimořádně senzitivní čas, kdy je jedinec citlivý na přijetí své osobnosti ostatními vrstevníky, rodinou a společností jako celkem. Pokud se jedinec setkává opakovaně s odmítavými postoji z okolí, pravděpodobně to vyvolá u něj silné pocity méněcennosti. Adler vysvětluje divoké chování v pubertálním období jako biologický proces, který je způsoben především **změnami v pohlavních žlázách** a ovlivňuje také duševní stav jedince. Dítě v pubertě často pociťuje zmatek a nejistotu ohledně svého vlastního já, což může vést k chybám a chování považovanému za bouřlivé v tomto období.

Podle Anny Freudové (2006, s. 94) existuje shoda mezi některými teoriemi, které spojují změny v duševním stavu s biologickými změnami, podobně jako to popisuje Adler. Naopak, jiné teorie nevidí přímou souvislost mezi biologickými a psychickými jevy. Nicméně všichni vědci souhlasí s tím, že období puberty má zásadní vliv na vývoj jedince, protože právě v této fázi dochází k počátku pohlavního života, rozvoji schopnosti milovat a formování celkového charakteru.

Podle Čačky (2000, s. 221) jsou v období puberty před jedincem postaveny **specifické vývojové úkoly**. Mezi ně patří dosažení schopnosti *provádět formální operace* ve svém myšlení, *rozvoj emocionality*, intenzivní *sebeuvědomování*, poznávání sebe sama a *formování vlastní identity*. V této fázi se střídá pocit nejistoty s pocitem kompetence. Děti se musí také rozhodnout, jakým směrem se budou ubírat, což zahrnuje volbu školy a budoucího povolání.

V pubertálním období dochází k rozvoji **komplexnějších myšlenkových procesů**. Jedinec začíná používat abstraktní a obecné pojmy a je schopen uvažovat o různých alternativách, které zkouší a hodnotí. Takový jedinec je schopen formulovat soudy o soudcích a častěji se objevují mravní úsudky.

V období dospívání se jedinec začíná individuálně diferencovat, což znamená, že se snaží získat psychickou nezávislost na svých rodičích a vybudovat si vlastní identitu. Přesto si však přeje udržovat pozitivní vztahy s rodinou, která mu poskytuje pocit bezpečí. Pokud jedinec v této fázi nedostane příležitost spoléhat se na někoho jiného, může se stát, že se nikdy úplně neosamostatní a jeho přístup k životu bude povrchní. To může mít za následek, že jeho romantické vztahy budou vždy zůstat na povrchu a nebudou naplňující. (Matějček, 2001, citováno podle Hogénová a Kalabová, 2013, s. 37)

## 2.1 Fyziologický vývoj

V pubertě dochází k hormonálním změnám, pubescent se vyvíjí po **fyzické a sexuální stránce**. Během puberty dochází u mladých mužů k nárůstu ochlupení po těle a celkovému tělesnému růstu, stejně jako k růstu varlat a penisu. Dochází k rozšíření ramen a zvětšení objemu hrudníku. Jejich hlas podstupuje hlasovou mutaci, což je změna odstínu hlasu a výskyt přeskokování, způsobená rychlým růstem hrtanu. U dívek dochází v tomto období k první menstruaci, dále pak zaoblení boků, nárůstu prsou. Dále dochází ke tvorbě

a ukládání tukových polštářů, které tvoří zaoblenost ženské postavy. Pánevní kosti se rozšiřují a vytvářejí větší prostor pro uložení plodu během těhotenství. Fyzicky vyspělá děvčata mohou být verbálně obtěžována, zejména staršími vrstevníky. (Vágnerová, 2012, str. 375) Tyto změny označujeme jako **druhotné pohlavní znaky** a signalizují zahájení funkce pohlavních orgánů. Proces proměny z dětského vzhledu na dospělého může trvat několik let a závisí na různých faktorech, přičemž genetická predispozice sehrává klíčovou roli. Pohlavní dospívání s sebou přináší nové výzvy, které mohou vést k rizikovému chování, jako je nechráněný sex, užívání drog a další zátěže pro organismus. (Vágnerová 2012, s. 373)

Tyto fyzické změny jsou spouštěčem dalšího vývoje a změn, avšak je klíčové, aby jedinec byl připraven na to, co se s ním děje, aby porozuměl těmto změnám a mohl lépe přijmout své tělo, starat se o něj a vybudovat si k němu zdravý vztah.

Dospívání je charakterizováno nápadně rychlým růstem a změnami ve fyzickém vzhledu. U dívek dochází ke zrychlení růstu dříve než u chlapců. Výška u chlapce je ve vrstevnické skupině výhodná, protože umožňuje vyšší sociální status ve skupině. Tělesně nevyspělý hoch může být obětí posměchu a šikany od fyzicky silnějších vrstevníků ve skupině, což může snižovat jeho sebevědomí. Dívky dosahují své maximální výšky kolem šestnácti let, zatímco chlapci obvykle rostou ještě o dva až tři roky déle a jsou pak průměrně vyšší než dospělé ženy. Během puberty dále dochází k rozvoji kostí, svalů a zvětšení kapacity mozku, srdce a plic. Tyto změny mohou vést ke snížené koordinaci pohybů, neohrabanosti a zvýšené unavitelnosti.

## 2.2 Kognitivní vývoj

V období pubescence podle Piageta dochází k vývoji nového systému **formálních operací**, který umožňuje dospívajícím abstraktní myšlení a reflektování o vlastním myšlení. To jim poskytuje větší flexibilitu a rozsah v myšlení, což znamená, že jsou schopni provádět logické operace s abstraktními pojmy a vyvozovat závěry na základě logických úvah. Tento vývoj otevírá cestu k široké škále myšlenkových kombinací a umožňuje dospívajícím zkoumat různé perspektivy a hypotézy. (Langmeier, 2006)

Podle Vágnerové (2012) mají prefrontální kůra a limbický systém zásadní význam v životě dospívajícího jedince, kde prefrontální kůra ovlivňuje rozhodování a limbický systém

zpracovává emocionální podněty. Obecně se v období dospívání zlepšují funkce paměti a její kapacity, pozornost a myšlenkové operace. Dochází k završení vývoje obecné inteligence a její všestranného rozvoje, včetně speciálních nadání, například zájem například o sport. Tento vývoj se také projevuje v kresbě, která se stává více propracovanou, ztrácí se předchozí rigidita vizualizace kresby.

Podle Příhody (1977) se v období dospívání ustálí velikost a váha mozku, který dosáhne své konečné struktury a funkce kolem patnáctého roku života. Dochází k lepšímu propojení neuronů v mozku, tím se urychluje informační zpracování. Mezi 14. a 16. rokem se v limbickém systému prefrontální kůře výrazně zvyšuje hladina dopaminu, které pak souvisejí s touhou po vzrušujících a často riskantních zážitcích.

**Mechanická paměť** na konci období dospívání odpovídá paměti dospělého jedince. Dospívající aktivně projevuje zájem o obsah učební látky a již se neomezují pouze na pasivní zapamatování informací, ale také nad nimi aktivně uvažuje. Je schopen udržet pozornost po delší dobu, zejména pokud jde o témata, o které má zájem. Koordinace pozornosti během dospívání zlepšuje.

Jedinec se během dospívání postupně odprošťuje od dětských představ o vnějším světě, začíná uvažovat více logicky, dále začíná být schopen uvažovat o možnostech a vytvářet domněnky o kauzalitách. I když ještě není schopen oddělit reálné od možného, vyvíjí se u něj formální myšlení. Díky rozvoji analytického a percepčního myšlení, chápe hlouběji širší souvislosti mezi jevy. **Abstraktní myšlení** se v tomto období završuje, jedinec je schopen přemýšlet nad abstraktními koncepty a pojmy. Dospívající je také schopen analyzovat a srovnávat různé názory, což mu umožňuje kriticky uvažovat. (Piaget & Inhelderová, 2010)

Pubescenti často projevují své myšlenky hlasitě. Chlapci v tomto období procházejí hlasovou mutací. Jejich konverzace se často střídá mezi obdobími mlčení a upovídání. Ústní vyjadřování je často doprovázeno vulgaritou, pubescenti často používají slangových výrazů. V písemné formě dokáží přesněji formulovat svoje myšlenky. Hlavním cílem takového projevu je často touha být považován za výjimečného a zábavného, snaží se vyjádřit a vyjádřit svou osobnost a identitu. (Petřková, 1991)

V období puberty se jedinec častěji zabývá budoucností a dokáže racionálněji přemýšlet o minulosti. Reflektuje nad událostmi minulosti a zkoumá důvody jejich dění. Analyzuje,

zda je schopen zvládnout náročné úkoly, a váží různé možnosti řešení. Zohledňuje své vlastní schopnosti a dovednosti. (Vágnerová, 2012)

Schopnost zkoumat různé alternativy má pro mladistvé jak negativní, tak pozitivní aspekty. Na jedné straně může vést k pocitu nejistoty, což může vyvolat **radikalismus** a obranné reakce. Na druhé straně však umožňuje objevování nových možností a získávání nových zkušeností. S touto schopností mají mladiství tendenci být kritičtí k různým věcem a často se účastní diskusí. Během těchto debat pevně věří v správnost svých názorů a odmítají jakékoli jiné přesvědčení, které by bylo v rozporu s jejich vlastními. Tento tvrdohlavý postoj často vyplývá z touhy ukázat své schopnosti okolí. Pubescenti bývají nadměrně vztahovační a přecitlivělí, což souvisí s kolísavým pocitem vlastní identity a sebedůvěrou. (Vágnerová, 2012)

## 2.3 Socializace a emoční vývoj

Problémy s kontrolou emocí jsou u pubescentů častější, což je způsobeno impulzivním chováním způsobeným rychlejším dozráváním **limbického systému**, přičemž **prefrontální kůra**, která je spojena s logickým uvažováním, se vyvíjí pomaleji. Pro pubescenta je charakteristická citová nestabilita, která se projevuje prudkými a nečekanými změnami nálad, jako jsou například popudlivost únava a neklid. Tato emocionální kolísání mohou být spojena s různými faktory, včetně interakcí s lidmi, věcmi a vlastními pocity. K těmto citovým projevům se často přidávají problémy se spánkem, vysoká úroveň aktivity, neklid. Pokud pubescenti nejsou schopni porozumět svým emocím a hledají příčiny svého stavu ve svém okolí, může to vést k destruktivnímu chování (Říčan, 2004)

Rodiče si tyto reakce mnohdy špatně interpretují a zaujmou vůči dospívajícímu kritický postoj. Ti dle Vágnerové (2012) mohou zaujmout obranný postoj. Prvním z nich je **regrese**. Dospívající v náročných situacích nebo při silných emocích či stresu upadá do chování nebo myšlení, které je typičtější pro nižší vývojová stadia. Druhým pak **únik do fantazie**. Dospívající se vyhýbá nebo uniká nepříjemným skutečnostem a stresu tím, že se ponoří do fantazijního světa, kde může snít o příjemných a ideálních situacích. Třetím je **mechanismus kyvadla**. Dospívající, kteří dosáhli zralejší úrovně, se mohou čas od času vrátit k chování nezralejšímu způsobem, zejména při konfrontaci se stresovými nebo emočně náročnými situacemi. Takové chování může být projevem úniku do známých



a bezpečných vzorců chování, které jsou typické pro dětství, a může jim poskytnout dočasný pocit úlevy nebo ochrany.

Pubescenti se často staví k autoritám, které je kritizují, velmi defenzivně. Mohou projevovat přehnanou tendenci k odporu, neposlušnosti nebo pesimismu jako reakci na pocity nepochopení, frustrace nebo nedostatek autonomie. Tento druh chování může být projevem jejich hledání identity a snahy o nezávislost, ale také může být důsledkem emocionální nestability a obav spojených s dospíváním. Tento druh chování označujeme jako **pubescentní negativismus** a je zcela běžný jev v tomto období. (Říčan, 2012)

Velký význam mají pro dítě v období pubescence **vztahy s vrstevníky**, se kterými se ztotožňuje. Postupně se osamostatňuje od svých rodičů. Na konci období pubescence dochází k dokončení povinné školní docházky, jedinec se soustředí na volbu budoucí kariéry. Tento životní etapový proces zahrnuje začátky partnerských vztahů, vývoj je ovlivňován psychickým a sociálním prostředím a biologickými faktory. Rozšiřování sociálních vztahů je klíčový pro přijetí budoucích rolí v manželství a rodičovství (Langmeier, 2006)

Pro pubescenty jsou důležité zdravé a stabilní vztahy v rodině. Často hledají své vlastní metody, jak postupně získat nezávislost, aniž by ztratili příznivý vztah k rodičům. Díky prožívané úzkosti a nejistoty, se pubescenti dostávají často do sporů se svými rodiči, které často odsuzují. I když se ke svým rodičům projevují negativně, paradoxně je to jen způsob, jak pubescenti vyjadřují svoji přízeň k rodičům, dospívající v této fázi vývoje, ještě nejsou schopni své emocionální reakce adekvátně interpretovat. Jedinci se často utápějí ve svých fantaziích a pocitech ublíženosti, další se uzavírají do minulých vztahů a projevují dětinskou závislost. Občas se projevuje intenzivní zájem o filozofické zkoumání smyslu života, což může být vnímáno jako strategie k vyhnutí se možným účinkům osamostatňování se od rodičů. Tyto strategie dospívající často používají pro řešení svých psychosociálních sporů, obvykle dospívajícím pomáhají najít svou vlastní cestu. Ve většině případů se pubescenti snaží udržovat příznivé vztahy s rodiči. Konflikty mohou vznikat v situacích, kdy dospívající cítí, že některá pravidla či příkazy rodičů jsou neodůvodněná a omezující. I když mnoho dospívajících touží po větší svobodě, jejich chování někdy naznačuje, že stále potřebují vedení. (Langmeier, 2006).

Dále Langmeier (2006) popisuje fáze navazování vrstevnických vztahů, které rozdělil do 5 fází. V první fázi zvanou **skupinová izosexuální fáze**, ve které vytvářejí skupinky stejného pohlaví, tyto skupinky mezi sebou posilují přátelství a pohlavní identitu. Druhá fáze se nazývá **individuální izosexuální fáze**. Tyto skupinky jsou zakládány za účelem zájmu o opačné pohlaví, jedná se pouze o kamarádské vztahy. Třetí fáze je nazývána **přechodnou etapou**. Skupinky na sebe upozorňují, předvádí se a pošťuchují navzájem. Čtvrtá fáze se nazývá **heterosexuální fáze polygamní**. Tato fáze je na pomezí pubescence a adolescence. Začínají se vytvářet skutečné vztahy. Nastupuje zvědavost o opačné pohlaví. Pátá fáze je **etapa zamilovanosti**, vztahy k opačnému pohlaví jsou hlubší a charakterizují se větším porozuměním.

Během období dospívání roste také frekvence sexuálních aktivit, které jsou součástí hormonálních změn a fyziologického procesu. Toto chování je zvláště ovlivněno kulturními normami a výchovou jedince. V tomto období dochází k časté masturbaci, a dalších stimulací, tyto praktiky jedinec provádí soukromě. Později, přibližně kolem 15. roku, jedinec získává první sexuální zkušenosti s osobou opačného pohlaví. Významnou roli zde hraje rozumná sexuální výchova, která klade důraz na odpovědnost jak za sebe, tak za druhého, v jakýchkoli mezilidských vztazích. Dospívající by měli chápat heterosexuální vztahy jako vzájemné dávání a přijímání, kde není partner pouze objektem vlastního uspokojení, ale je kladen důraz na hluboký a odpovědný emoční vztah.

## 2.4 Sebevědomí, sebehodnocení, sebepojetí

V průběhu puberty dochází k významným změnám v osobnosti jedince, přičemž jedním z klíčových aspektů je formování sebehodnocení a sebepojetí. V této fázi dospívání se jedinec a projevuje nadměrným zaměřením na vlastní osobu, tento jev nazýváme **adolescentní egocentrismus**, je důsledkem snahy o vybudování vlastní identity a dosažení nezávislosti. Puberta je obdobím intenzivního osobnostního růstu a hledání vlastního místa ve společnosti. Egocentrismus v této fázi může být považován za přirozenou reakci na rostoucí povědomí o sobě samém a potřebu porozumět svému jedinečnému já. Je to také do určité míry důsledek touhy po individuální identitě a odlišení se od ostatních. (Petřková, 1991)

Během období puberty pubescenti začínají vnímat vztahy mezi sebou a okolním světem. Uvědomují si svoji odlišnost, ale současně také svoji rovnocennost vůči ostatním. Postupně začínají vnímat svou osobitost a hodnotu. Rozvíjejí schopnost vcítit se do ostatních a objektivně posuzovat jejich chování. Nicméně v prožívání vlastní identity si jsou pubescenti v tomto věku patřičně nejistí. Období puberty je plné rozporů a nejistot, a to se odráží i na jejich sebevědomí. Někdy se mohou zdát velmi sebejistí, jindy mohou trpět pocitem méněcennosti, proto jejich reakce na úspěchy a neúspěchy mohou být velmi citlivé.

V pubertě začínají mladí lidé nalézat svou jistotu zejména ve vnímání a **hodnocení vlastní vzhledu**, a také v schopnosti vyrovnávat se s dospělými po mentální stránce. Často se snaží kopírovat chování dospělých a mohou začít zkoušet lehké návykové látky jako je pití alkoholu nebo kouření cigaret. Mají tendenci požadovat individuální zacházení od rodičů nebo pedagogů, což se liší od jejich dětské touhy po univerzálních pravidlech pro všechny. Pokud jsou potrestáni, může to vyvolat pocity studu a vzteku, což může vést k častějším střetům s dospělými. Pokud není schopen dospívající akceptovat sám sebe, zejména do 14. roku věku, může to vést k poklesu sebeúcty. Tento pokles může dále vést ke špatné interpretaci vnímání lidí a jejich chování vůči osobnosti jedince. (Matějček, 2017)

Kritické sebehodnocení mladých lidí vůči drobným nepravidelnostem svého těla může být pro dospívajícího frustrující. Svoji vnímanou nedokonalost mohou maskovat nebo vylepšovat módní vizáží, která může provokovat vkus rodičů jedince. Díky úzkostné snaze dosažení a akceptace vlastní identity jedincem i okolím, může docházet k poruchám příjmu potravy – anorexie, bulimie.

Dospívající postupně vyvíjí **morální uvědomění**. Proces osvojování si mravních norem je klíčovou součástí sociálního učení. Morální výchova je zásadní pro budování morálky u dětí, která se odehrává především skrze interakce s rodiči. Rodiče mají zásadní roli jako vzory pro své děti, přenášejí své hodnoty v průběhu každodenního života. Dítě si postupně vyvíjí soubor hodnot, kterých se snaží dosáhnout, a tvoří si tak svou vlastní morálku. Nicméně může docházet i k změnám v postojích jedince, které často ovlivňují přátelé nebo skupina, do které patří, což je běžné zejména v adolescenci.

Podle Kohlberga (Kohlberg, in Vágnerová, 2012, s. 446) se toto období nachází v úrovni **generalizující konvenční morálky**, kterou jedinec vnímá jako zásadní, neměnnou

a absolutní pro všechny. Další vývoj morálních hodnot nastane v pozdějším věku, kdy bude jedinec schopen uvažovat abstraktněji a dokáže pochopit podstatu například právních norem. Dle Eriksona (Erikson, in Vágnerová, 2012, s. 446) dochází u pubescentů ke změně postoje vůči autoritám a morálním pravidlům. Názory autorit již nejsou přijímané jako definitivní fakt, ale jsou kriticky analyzovány. Vytváří se vlastní názor jedince – **autoidentifikace**. Dospívající mají tendenci vynucovat si od autorit generalizovaně platné principy zajišťující rovnoprávnou spravedlnost – **morálka obecné spravedlnosti**. Ve vrstevnických skupinkách pak platí normy, která nemusí brát v potaz kontext a situaci. Jedinci se řídí **morálkou sociální konformity**. Důsledným uplatňováním obecných principů může vést u adolescentů až k ekologickým nebo například dokonce k antirasistickým tendencím. Jedinci mohou odmítat běžný životní styl, až do míry návratu k jednoduššímu vnímání světa, kde by bylo všechno jasné, a platila stejná pravidla. Jedinci jsou náchylní k přesvědčení o ideálu čisté a spravedlivé společnosti. Pubescenti nemají jasné priority, snaží se bojovat za své hodnoty, aniž by zpochybňovali jejich reálnou proveditelnost. Potřebují stabilní a spolehlivý hodnotový systém, který by dokázal rozlišit dobré od špatného. Existence mnoha odporujících očekávání nutí dospívající dostávat se do rolí, které mohou mít protichůdná hodnotová zaměření. Muže nastat zmatek, který povede ke hledání správných a platných norem, které mohou nabídnout extrémně vymezené skupiny. Pochopení nedosažitelnosti tohoto ideálního požadavku, přijde až s přibývajícím věkem. U dospívajících, kteří nepřijmou společensky uznávané normy, může vzniknout takzvaná **antiidentifikace s platným společenským řádem**, což může vést k revoltě proti společnosti, jde o potřebu přijetí dospívajícího společností ovšem v negativním pojetí. Důvodem takového chování může být potvrzení vlastní moci se rozhodnout, do jaké skupiny společnosti chce patřit, tato potřeba někdy patřit, je pro dospívajícího velmi silná. Odmítaný jedinec si vynucuje pozornost, chce šokovat za jakoukoliv cenu a vyvolat alespoň nějakou odezvu. Tato negace obecně platných hodnot a norem společnosti se projevuje například lhostejností, cynismem nebo vandalismem, což alespoň lehce naplní potřebu po seberealizaci, nebo pocit nudy, pokud nemá jedinec k dosažení lepší prostředek. V tomto období lze tedy u pubescentů vnímat sklony, jak k prosociálnímu tak i asociálnímu nebo antisociálnímu způsobu chování. Agresivní model chování u dospívajících je nejvíce viditelný mezi 14. a 15. rokem. Pokud

se asociální tendence neobjeví před 11 rokem, mívají tyto agresivní tendence přechodný charakter, často jde pouze o vývojově podmíněný výkyv. (Vágnerová, 2012, s. 450-452)

Dále podle Vágnerové (2012, s. 415) Pubescentní mají často změněnou **motivaci k učení**, prioritou je splnění minimálních požadavků školy pro postup do dalšího ročníku, spíše než osobní rozvoj. Zájem o učivo je spojen s jeho vnímanou zajímavostí a užitečností. Často se mohou snažit vyvolávat provokace u svých učitelů a dalších autorit. Aby si získal respekt pubescentních žáků, učitel by měl splňovat určité požadavky: **Stabilita názoru** pro pubescenty je velmi důležitá neměnnost názoru učitele, který by svým náhlým rozhodnutím mohl narušit kognitivní jistoty žáků. **Stabilita emocí** – učitel by měl být pozitivní a nenechat se vyprovokovat od dospívajících. Dále by měl být učitel **spravedlivý** – měl by dospívající hodnotit podle stejných kritérií, bez ohledu na sociální postavení jedince ve třídě. **Profesní schopnosti** patří také k vnímanému očekávání pubescenta k učiteli. „*Schopnost vyložit látku usnadňuje žákovi orientaci v problému a snižuje nejistotu, která vzniká v důsledku nepochopení učiva.*“ (Vágnerová, 2012. s. 416)

Pubescent si klade často otázky týkající se své vlastní identity: "Kdo jsem? Kam směřuji? Co je smyslem a cílem mého života?" Identita zahrnuje jasný pocit ze svého já, jako jedince s kapacitou rozhodování a jednání. Zahrnuje také uvědomění si vlastní jedinečnosti a pocit harmonie s celou svou existencí. Hledání hodnotové orientace a důležitost **spirituality** ve smyslu transcendentna má hluboký vliv na formování sebepojetí a osobního rozvoje. Spiritualita může hrát klíčovou roli v životě jednotlivce bez ohledu na to, zda se váže k tradičním náboženským praxím nebo preferuje ucelený průtok myšlenek. (Říčan, 2004, str. 218)

Současným fenoménem dnešní doby, který ovlivňuje formování sebepojetí, je nový druh virtuálního světa, který je dostupný prostřednictvím internetu a je velmi atraktivní pro dospívajícího. Tento prostředek umožňuje experimentovat s různými identitami a rolí, aniž by bylo nutné odhalit svou skutečnou totožnost. Díky moderním technologiím dostala komunikace a vztahy mezi lidmi nový rozměr. Činnost na internetu je nyní součástí společenského života. Díky **virtuálním komunitám** na sociálních sítích vznikla elektronická komunikace. Výhodou této vazby je obousměrný a velmi rychlý přenos informací, na rozdíl technologie minulého století (TV, rádio) umožňující pouze přenos jednosměrných informací z odesílatele na příjemce. Na internetu nalezneme fóra zaměřené

na konkrétní věkové skupiny. Dospívající například využívají sociální sítě například k prohloubení svých názorů a hodnot v oblasti přátelství, partnerských vztahů a životního stylu. Jako odreagování mohou najít uspokojení v simulujícím online světě počítačových her, díky interakci (soupeření, spolupráce) mezi hráči. Ve virtuálním světě se oproti reálnému mění chování dospívajících. Mohou se projevovat verbálně agresivněji, častěji porušují společenské normy a staví se do opozice. Kyberprostor může poskytnout emocionální oporu, jeho vliv ale může být současně velmi destruktivní. Kromě zneužití identity a krádeže informací se můžeme setkat se současnými jevy **kybershikany** nebo **kybergoomingu**. Dospívající se díky nezkušenosti, naivitě a touze po seznamování mohou stát obětmi sexuálního zneužívání. Na sociálních sítích se mohou objevit citlivé obrázky nebo videa nebo ponižující text, který může svým vlivem narušovat křehkou identitu dospívajícího. Podstatnou prevencí je pak Informační vzdělávání. (Thorová, 2015, s. 424)

V této kapitole jsme si popsali vývojové období dospívání, jak jej definují různí autoři, jak se jedinec v tomto období vyvíjí jak po fyzické, tak po emocionální a sociální stránce. Popsali jsme si rozvoj jedinceva sebepojetí a sebehodnocení. Nyní se přesuneme do prostředí ovlivňující rozvoj jedince, tedy prostředí tradiční a alternativní školy.

## 3 CHARAKTERISTIKA TRADIČNÍ A ALTERNATIVNÍ ŠKOLY

Alternativní školy představují instituce s odlišným přístupem k vzdělávání žáků, kteří se obtížněji adaptovali na standardní školní prostředí. Tyto školy se zaměřují na interaktivní a hravé metody výuky, které lépe odpovídají potřebám žáků, kteří mají problémy s dlouhodobou koncentrací nebo se snadněji unavují. Jejich cílem je poskytnout podporu a vhodné prostředí pro žáky s různými výchovně-vzdělávacími potřebami.

### 3.1 Charakteristika tradiční školy

Standardní školy jsou ty, které představují běžnou normu nebo předepsaný vzor ve vzdělávacím systému. Naopak, školy, které se od této normy nějakým způsobem odchyľují, mohou být považovány za „nestandardní“ nebo alternativní. V České republice jsou státní základní školy obvykle považovány za standardní, zatímco církevní školy jsou považovány za alternativní, protože se od stanovené normy. Nicméně i některé státní školy se mohou od standardu odchyľit a fungovat jako alternativní, například základní školy s rozšířeným vyučováním (například matematiky a přírodních věd, cizích jazyků, tělesné výchovy atd.). Stejně tak lze považovat za alternativní i některé státní školy, které používají specifické vzdělávací programy, jako jsou například programy Národní škola nebo Zdravá škola. Tradiční školy charakterizuje přímý a autoritativní přístup učitele. Výuka se obvykle odehrává frontálně, kdy učitel hlavně přednáší učební látku. Původně se vyučovalo individuálně, kdy učitel věnoval pozornost pouze jednomu žákovi. Studijní doba nebyla přesně vymezena a každý žák pracoval individuálně. V jedné třídě bylo často mnoho žáků různého věku. S rozvojem průmyslu se však změnila požadavky na vzdělání, přecházejíc od individuálního k masovému. Bylo třeba rozšířit vzdělávání nejen pro bohaté, ale i pro děti s nižším sociálně ekonomickým statusem. V 16. století se začalo experimentovat s pomocníky učitelů, tj. nejzdatnějšími žáky, kteří přebírali roli učitele. Snažili se vyučovat stále větší třídu individuálně. Tuto metodu později rozvinuli například **Bell-Lancaster** nebo **Jan Ámos Komenský**. (Solfronk, 1994, in Zormanová, 2012, s. 36) Nakonec právě Komenský zavedl a na základě svých pedagogických zkušeností vypracoval **organizaci hromadného vyučování**. V této formě

vyučování má učitel již učitel dominantní postavení, určuje tempo vyučování a zaměřuje se na všechny žáky ve třídě současně. Zavádí konkrétní dobu pro vyučování. Dochází k jednostrannosti komunikace z učitele na žáka. Zakazuje komunikaci mezi žáky během výuky. Hlavním cílem výuky se zaměřuje na kognitivní cíle výuky. (Maňák, Švec, 2003 in Zormanová, 2012, s. 37). Na přelomu mezi 19. a 20. století vzniklo mnoho odlišných reformních pedagogických směrů z důvodu kritiky na strnulost struktury vyučovacích hodin, brždění aktivit žáka a jeho samostatnosti, dále kritika mechanického učení, komunikace a tvořivého myšlení. Hromadná výuka státního školství přetrvává dodnes. Na základě svých pedagogických zkušeností Komenský zavedl organizaci hromadného vyučování, ve kterém má učitel dominantní roli. Učitel určuje tempo výuky a zaměřuje se na všechny žáky ve třídě současně. V této formě výuky je stanovena konkrétní doba pro výuku a dochází k jednostranné komunikaci z učitele na žáka. Během výuky je zakázána komunikace mezi žáky. Hlavním cílem je zaměřením na kognitivní aspekty výuky. Na přelomu 19. a 20. století vzniklo mnoho reformních pedagogických směrů, které kritizovaly strnulost výuky, nedostatek aktivity a samostatnosti žáků, mechanické učení, a podporovaly komunikaci a tvořivé myšlení. Navzdory těmto kritikám zůstává hromadná výuka v rámci státního školství stále běžnou praxí.

V Murárově (2012) článku je zdůrazněno, že tradiční školství, ačkoliv přispělo k rozvoji globální gramotnosti, potřebuje v dnešní době určité reformy. Ve světě 21. století je klíčové upřednostnit kritické a kreativní myšlení nad pouhým mechanickým memorováním informací. I když tradiční modely školství kdysi fungovaly dobře, nedokáží odpovědět na současné potřeby společnosti. Proto je nezbytné přinést do vzdělávacích systémů více flexibility, která podněcuje žáky ke zkoumání a učení se z vlastního zájmu.

### **3.2 Charakteristika alternativní školy**

Alternativní škola nebo alternativní vzdělávání je označení pro ten typ škol nebo vzdělávacích přístupů, které se odlišují od standartních metod a struktur vzdělávání. Tento druh škol přináší různé koncepty a přístupy k výuce, jako jsou svobodné, netradiční, otevřené nebo nezávislé školy. Často se vyznačují radikálnějšími přístupy, například odmítnutím formálního kurikula nebo tradičního vyučování. Jejich cílem je poskytnout



prostředí, které lépe vyhovuje potřebám jednotlivých žáků a podporuje jejich individuální rozvoj. Alternativní školy vznikly jako reakce na kritiku tradičního školství a jsou považovány za reformní, často nemají veřejného zřizovatele.

Mohou zahrnovat různé typy škol, které operují mimo veřejný sektor školství, ale paralelně s ním. Mezi alternativní školy patří školy provozované církvemi, soukromými subjekty, kulturními institucemi, a dalšími organizacemi, včetně sdružení učitelů a rodičů.

Používají specifické, inovativní a experimentální přístupy ve formě vzdělávání, obsahu, metod, a didaktických postupů, odlišné od běžně uplatňovaných pedagogických a didaktických konceptů. Termín "alternativní škola" (nebo alternativní vzdělávání) se často používá jako synonymum pro netradiční školu, inovativní školu, nebo reformní školu. (Průcha, 2004, s. 17 - 20)

Rozdíl mezi alternativním a tradičním vzděláváním spočívá v integraci vnímavého a odpovědného přístupu rozvíjejícího osobnosti jedince. Tento přístup si klade za cíl pozitivní a harmonický přístup k dítěti, které respektují jejich individuální osobnost a umožňuje se svobodně rozhodovat a kreativně rozvíjet. Je zde prostor pro komunikaci a spolupráci taktéž pro pedagogické pracovníky. (Hutyrová, Růžičková, 2018)

Základními prvky alternativního vzdělávání jsou podpora přirozené touhy a zvědavosti dětí po poznání, aktivní zapojení dětí do výuky, podpora jejich účasti v rozhodovacím procesu. Alternativní vzdělávání také zdůrazňuje propojování předmětů pro lepší porozumění souvislostem získaných znalostí. Školní prostředí je uspořádáno s ohledem na potřeby dětí, a místo tradičního známkování se preferuje slovní nebo písemné hodnocení. Výuka není omezena periodickým časovým intervalem, ale přizpůsobuje se aktuálnímu zájmu a únavě žáků. Dalším rozdílem je způsob, jakým se informace o dětech předávají rodičům. V alternativních školách se děti aktivně účastní tohoto procesu, zatímco v tradičních školách se to očekává spíše bez jejich přítomnosti. Financování těchto škol závisí na poskytovateli služeb a rodičích žáků, na rozdíl od veřejných škol, které jsou financovány prostřednictvím státních rozpočtů nebo jiných veřejných zdrojů. (Němcová, 2020)

### 3.3 Vývoj českého školství v 20. století

Po vzniku československého státu se u nás nekonaly pedagogické reformy, jako například v zemích bývalé rakouské monarchie. Jediný zákon zapsaný do školství byl **malý školský zákon z roku 1922**. Zákon nikterak neupravoval školskou soustavu, změnilo se pouze označení z občanské školy na měšťanské. Malou změnou bylo zavedení předmětu občanská nauka, povinně zavedené předměty byl pak náboženství, vyučovaný příslušníkům církevních úřadů. Ateističtí žáci byli zproštěni výuky po písemném zažádání. Zákon upravoval počet dětí ve škole. Postupně klesal počet žáků ve třídě z 80 na 60 dětí. I přestože zaznívala kritika reformy československého školství, po celou její dobu byly i nadále určovány **Hasnerovy zákony** (osmiletá povinná školní docházka z tehdejšího říšského zákona z roku 1869), které neodpovídaly novým republikánským poměrům na vzdělávání a výchovu československého občana. Kritizována byla například nemožnost přestoupit z občanských škol na nižší a vyšší střední školy, dále pak nerespektování individuality žáka, nedostatečně rozvinutá samospráva škol. Děti mluvící cizím jazykem (Němci, Poláci) chodili do škol, kde se vyučovalo jejich rodným jazyce. V Československu byla uznána židovská národnost. Po vzniku samostatného Československa se rozvíjelo i slovenské školství, které na které mělo silný vliv církev. V Čechách byly církevní školy soukromé a bylo jich méně. V této předválečné době se mezi pedagogy českými i německými řešila národnostní otázka. Němečtí pedagogové se těžko identifikovali se vznikem samostatného Československa, naopak čeští pedagogové hájili pozici národní obrany českého školství, které bylo v nedávné historii germanizačně utlačováno. V roce 1919 byl přijat **menšinový školský zákon**, zaručující vzdělávání dětí národnostních menšin v mateřském jazyce. Během 30. let 20. století dochází k narůstání německého nacionalismu. Školství v Československu bylo zasaženo událostmi spojenými s Mnichovskou dohodou v roce 1938, což vedlo k narušení jeho kontinuity. (Kasper, 2018, s. 198 – 201)

Po skončení druhé světové války proběhly v Československu výrazné změny, přičemž novou filozofií se stala vize Sovětského svazu o beztřídní společnosti, dialektickém materialismu a později vědeckém ateismu. Podle této vize byl člověk chápán jako nezávislý na soukromém majetku a schopný žít v harmonii s ostatními. Nový zákon č. 95/1948 Sb. zavedl **devítiletou povinnou školní docházku** pro obě pohlaví s cílem

rozvoje oddanosti pracovnímu lidu a režimu. Školství bylo ovlivněno normalizací, přičemž byl prosazován komunistický model a zavedena povinná výuka ruštiny. Ostatní pedagogické směry byly označeny jako buržoazní a tyto směry, které experimentálně vznikaly v předválečném Československu, byly potlačeny. Komunistická výchova zdůrazňovala kolektivismus, indoktrinaci a masovost, což vedlo ke zpětnému úpadku aktivního přístupu žáků a jednosměrné komunikaci ve prospěch učitele. Mezi výhody tohoto systému patřilo vymizení negramotnosti a absenci vážných sociálních problémů, avšak časté byly čistky nepohodlných pedagogů. Tato éra skončila sametovou revolucí roku 1989. Zkušenost s komunistickou pedagogikou poukázala na důležitost celistvého rozvoje osobnosti a vzdělávání charakteru, aby se předešlo zneužití informací a sobeckému přístupu jednotlivců ke společnosti.

Po roce 1989 byl ve vzdělávání kladen důraz na odvrácení pozornosti od ideologie a na zvýšené vlastenectví. Zvláštní důraz byl kladen na individuální potřeby, schopnosti a zájmy dítěte, a to nejen ve stanovení nových cílů předškolního vzdělávání, ale také ve fungování předškolních institucí a v odborném rozvoji pedagogů. Individualita dítěte se stala klíčovým prvkem vzdělávacího procesu. Začaly znovu vznikat alternativní směry. Které byly za dob minulého režimu potlačovány. (Hábl, Janiš, 2010, s. 107-108)

### 3.4 Vývoj alternativního školství

Poznání minulosti a historie je zásadní, protože nás motivuje a poskytuje nám přehled o tom, jak jsme se dostali do současného stavu a jak můžeme formovat budoucnost. Dnešek je výsledkem dlouhého procesu, který zahrnuje nejen postupné zdokonalování, ale také stagnace a krize. Znalost minulosti nám pomáhá lépe porozumět současným otázkám a ukazuje jejich hodnotu, naléhavost a složitost. Proto je důležité vnímat minulost jako cenný zdroj inspirace a jako základ pro hledání nových cest k realizaci našich cílů.

V dnešní době existuje mnoho alternativních směrů a škol, tyto školy se vyvíjely v čase v různých zemích až do současné podoby, tento rozvoj byl ovlivněn reformním pedagogickým hnutím. Od počátku 20. Století se začala rozvíjet **reformní pedagogika**, která byla ovlivněna významnými pedagogickými mysliteli, například: Marií Montessori, Rudolfem Steinerem nebo Célestínem Freinetem a dalšími. V Česku byl tento směr

rozvíjen v meziválečném období první a druhé světové války: od roku 1948 až po rok 1989 byla alternativní pedagogika odmítána ideologie tehdejšího režimu. Znovuoživení alternativního vzdělávání přišlo u nás až po sametové revoluci. Důvodem vzniku alternativních škol byla kritika společnosti proti způsobům vzdělávání v tradičních školách. Snaha o vytvoření moderních způsobů výuky, která respektují potřeby konkrétní doby a individualitu jedince. **Oliver Decroy** byl hlavním představitelem reformního hnutí, založil **Školu životem pro život**, ve které bylo *respektováno zájmy dítěte, škola podněcovala principy pracovní výchovy*. Decroy kritizoval u tradičních škol zejména: *nedostatek pracovních činností, malý prostor pro individuální výběr předmětů z vlastního zájmu dětí, nedostatečné porozumění a osvojení předmětu dítěte vlivem obsáhlosti předmětů*. Další osobnosti reformního hnutí byl **Peter Petersen**. Kritizoval *omezenost pohybu dětí ve škole, využívání strachu u žáka k nátlakům na školní výkon, rozvoj pouze intelektuální stránky žáka, rozdělení předmětů na hlavní a vedlejší*. Petersen vytvořil koncept **nové výchovy v rámci neoevropského kulturního hnutí**, tento koncept se stal později základem alternativních škol **jenského plánu**. Další významnou osobností byl **Dolph Ferrirér**. Ve svém díle **Činná škola** preferoval tyto pedagogické zásady: *aby mohlo dítě plně rozvinout své schopnosti, musí se pedagog umět vcítit do osobnosti dítěte, dále škola by měla být škola samosprávou obcí, která bude spravována dětmi a rodiči*.

Některé typy alternativních škol se rozšířily do dalších zemí. Ve velké Británii a v USA se rozšířily alternativní formy vyučování i ve státních školách (svobodné školy, škola bez ročníku).

Alternativní pedagogika v českých zemích se inspirovala ze zahraničí, a byla v meziválečném období na vysoké úrovni. Významným pedagogem u nás byl pak **Václav Příhoda**. Bylo u nás vytvořeno několik škol pro vzdělávání pedagogů v alternativních směrech, například roku 1921 **Školy vysokých studií pedagogických**. Od roku 1948 – 1989 byl v naší zemi útlum alternativního vzdělávání, Od roku 1989 se opět začíná obnovovat a zavádět alternativní školství.

### 3.5 Vlastnosti a funkce alternativního školství

Alternativní školy obsahují svoje vlastní specifika a je velmi obtížné je charakterizovat do jednoho celku. Klassen a Skier se pokusili vytvořit pět základních rysů, které tento typ školy spojují (Průcha, 2012, s. 40):

- 1) *Usilují o komplexní výchovu dítěte (rozvoj intelektuálních i sociálních složek osobnosti)*
- 2) *Je zaměřená pedocentricky (výchovné činnosti jsou v souladu s individualitou dítěte)*
- 3) *Snaha o rozšíření vzdělávacího prostředí nad rámec školní třídy – učení z života pro život*
- 4) *Postupy a formy vzdělávání jsou vytvářeny společně s rodiči, dětmi a pedagogy*
- 5) *Aktivní a kreativní činnost škol*

Rýdl (1999a) se pokusil znázornit rozdíly mezi alternativním a tradičním školstvím v oblasti metodické a didaktické:

**Tabulka 1:** Rozdělení tradiční a alternativní formy

Tradiční vzdělávání	Alternativní vzdělávání
Pevný rozvrh, jednotná organizace dne,	Dle zájmu dítěte a jeho potřeb,
učitel má monopol na pravdu,	učitel v roli poradce, zkušenějšího kamaráda,
plní se úkoly dle zadání,	žák rozhoduje o pořadí a rozsahu úkolů,
pamětné učení, vnější motivace,	objevování, vnitřní motivace,
selektivní výkonová soutěživost,	spolupráce ve skupině,
primárně ve třídě	často i mimo prostory školy,
malý důraz na tvořivost a iniciativu.	důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy.

**Zdroj:** medium

Funkčnost a smysluplnost alternativních škol (Průcha, 2012, s. 41 – 42)

- 1) **Kompenzační funkce** - Alternativní školství vzniklo jako reakce na nedostatky tradičních škol. Avšak není prakticky možné splnit celou škálu rozmanitých vzdělávacích potřeb, zejména těch individualizujících, které současná společnost požaduje.
- 2) **Diverzifikační funkce** - Vznik alternativních škol měl za cíl zajistit rozmanitost ve vzdělávání. Tradiční školní systém se musí kvůli potřebě vzdělávání velkého množství lidí vyvíjet určité standardizované metody, které zjednodušují a sjednocují provoz těchto škol. Některé církevní a reformní školy paradoxně usilují o jednotné působení svých žáků pomocí určitých společných forem vzdělávání, jako jsou rituály školního života a vzdělávací obsahy.
- 3) **Inovační funkce** – Tato funkce je nejvýznamnější, umožňuje alternativním školám *inovace a experimentování*. Jedná se o dvě oblasti *inovace v oblasti vzdělávacího procesu* (nestandardní způsoby výuky) a *inovace v obsahu vzdělávání* (inovativní způsoby prezentace)

### 3.6 Typy alternativních škol

V současnosti existuje velké množství alternativních škol. Průcha (2012, s. 46) rozdělil typy alternativních škol podle nestátních, státních a soukromých dále **na klasické reformní školy** (*waldorfské, montessori, freinetovské, jenské, daltonské*), **církevní školy** (*katolické, protestanské, židovské, jiné konfesní*) a **moderní alternativní školy** (*s otevřeným vyučováním, s volnou architekturou, magnetové, odenwaldské, hiberniánské, zdravé školy, škola hrou a jiné*).

**Moderní alternativní školy** nejsou přímo odvozeny od koncepce reformní pedagogiky a jejich zřizovatel není církevní společenství. Většinou se jedná o školy se soukromým zřizovatelem, jiné jsou školy veřejné. V Německu se tento typ škol označuje jako **svobodné školy**. Množství škol, které se chce odlišit od tradičních, každým rokem narůstá. Největším počtem moderních škol najdeme v USA. Opírají se o ideové proudy například hnutí za **odškolení**, hnutí za **antiautoritativní** výchovu. Jsou ovlivněny humanistickou psychologií. Některé názory reformních škol jsou přejímány: „*zapojení rodičů, odmítání*

*honby za učebními výsledky, využití mimoškolního prostředí pro vzdělávací účely, omezení frontální výuky, uplatňování projektové výuky“.* Moderní školy jsou více flexibilní v metodách výuky s porovnáním s tradičními školami. Mezi **zahraniční alternativy** moderních škol můžeme označit: *Cestující školy, Školy bez ročníku, Nezávislé školy, Integrované školy* aj. Mezi **českými alternativy** škol nebo programů pak jsou: *Projekt Zdravá škola, Komunitní škola a vzdělávání, Integrovaná tematická výuka* aj. **Alternativy z hlediska organizace forem vyučování:** *Hromadné a Individuální, Diferencované, Vzájemné* aj. **Alternativní metody a postupy:** *Brainstorming, Učení v etapách, Projektová metoda, Partnerská výuka, Inscenační metody* aj. (Průcha, 2012, s. 61 – 65)

### 3.6.1 Waldorfská škola

*„Stejně jako tělo není bez duše, tak nemůže být ani zevní kultura bez spirituálního života.“*

Rudolf Steiner

Patří mezi nejznámější typy reformních škol. Zakladatel těchto škol byl rakouský filozof a pedagog **Rudolf Steiner**, který založil pedagogicko-filozofickou koncepci o výchově člověka zvanou **Antroposofie**. Tato filozofie spojuje platonské, budhisicko-hinduistické a mysticko křesťanské ideje, předpokládá s převtělováním duše, její nesmrtelností a působení karmy na každého člověka. Podle antroposofie na člověka působí iracionální síly, které osobu stimulují k duchovním hodnotám. První waldorfská škola byla otevřena rokem 1919 ve Stuttgartu. Postupem času se školy rozšířily v zemích západní Evropy v Austrálii a USA. Za pomoci Emila Moleta, který byl majitelem tabákových výrobků Waldorf-Astoria vybudoval svoji první školu, ve které se měli původně učit děti zaměstnanců továrny a děti rodičů, kteří se ztotožňovali s konceptem antroposofie. Během druhé světové války byl rozvoj škol v Německu pozastaven. Po válce se opět školy tohoto typu rozvíjely. Největší rozmach těchto škol byl v 60. letech. (Jůva, 2007, s. 67 – 68)

Škola waldorfského typu je nestátní, má svého soukromého zřizovatele. Rodiče zde platí školné. V České republice se označují jako experimentální školy. Rozděluje se na dva stupně: Nižší stupeň je pro žáky 1. – 8. Ročníku, vyšší stupeň zahrnuje 9. - 12. Ročník. Součástí některých waldorfských škol je i mateřská škola. Vzdělávání a výchova rozvíjí

aktivitu dítěte jeho potřeby a zájmy. Obsah učiva je rozdělen do takzvaných **epoch** (přibližně 3 - 6 týdnů), ve kterých se zabývají jedním předmětem. Epocha se dělí na vyprávěcí, vyučovací a rytmickou část. Místo pracovní výchovy se zde věnuje esteticko-výchovným předmětům (hra na flétnu, zpěv, rukodělné činnosti) spojených s přírodou a pohybovým uměním **eurytmií**. V eurytmii se zapojuje celé tělo pro vyjádření osobního prožitku dítěte. Dělí se na léčebnou, pedagogickou a uměleckou. Cíle waldorfské školy jsou rozděleny podle věku dítěte: 0 – 7 (tělesný rozvoj), 7 – 14 (emocionální a kognitivní rozvoj), 18 – 20 (rozvoj individuality a kritického myšlení). (Svobodová, 2007, s. 135)

Zaměřuje se zde také na vzdělávání cizích jazyků. Nehodnotí se zde známkami, ale doporučením pro další rozvoj dítěte. Pedagogové se zde neřídí osnovami tradičních škol, připravují se a vyučují ve spolupráci s žáky a participiálně s rodiči. Je zde uplatňován princip harmonického soužití, místo soutěživosti. Aplikuje se zde vliv křesťanské morálky. Odpovědnost za školu má celý pedagogický spor ve spolupráci s **přáteli waldorfského hnutí** a rodiči žáků. (Průcha, 2012, s. 37 - 38)

V současné době je v České republice 23 waldorfských škol ([www.waldorf.cz/](http://www.waldorf.cz/)), které propaguje **České sdružení pro waldorfskou pedagogiku** a **Antroposofická společnost**.

Na waldorfskou školu existují mezi pedagogickými odborníky a širší veřejností odlišná mínění. Na jednu stranu je škola je škola považována za optimální, na druhou stranu posuzuje část odborníků školu skepticky. Škola žákům podsouvá určitý styl výchovy a světonázorové principy, že téměř hovoříme o dogmatickém stylu výchovy a vzdělání. Někteří němečtí kritici označili waldorfskou pedagogiku jako **okultní světonázorová výchova**. (Ullrich, 1986 in Průcha, 2012, s. 40). Štramach (2000, in Průcha, 2012, s. 40) upozorňuje na fakt, že waldorfské školy nerespektují obvyklé rozvržení předmětů do ročníku třídy, což znevýhodňuje dítě, pokud by přešlo na jiný typ školy. Podle České školní inspekce učitelé nemohou obsáhnout odbornost všech svých předmětů, výuka je posléze povrchní, dále zapisování do **epochových sešitů** zabírá dětem mnoho času. Na druhou stranu, kladným rysem je výchova orientovaná na přírodu, Žáci pracují s přírodními materiály, což souvisí s ekologickým vzděláváním. Pol (1995, in Průcha, 2012 s. 40) hodnotí waldorfské školy kladně, zvláště pak ve spolupráci školy s rodiči, integrace učiva, především ale roli učitele, na kterého jsou kladeny vysoké nároky,



kompetence a odpovědnost. V České republice najdeme mateřské, základní i střední Waldorfské školy.

**Obrázek 1:** Vybavení třídy, pracovní činnosti, slavnosti – Morana, eurytmie



**Zdroj:** waldorf, waldorfzlin

### 3.6.2 Montessoriovská škola

*„Nikdy nepomáhejte dítěti s úkolem, při kterém cítí, že může uspět.“*

Maria Montessori

Na začátku 20. století upoutaly pozornost pedagogické veřejnosti reformní snahy italské pedagožky a lékařky, organizátorky za práva žen a dětí a průkopnice mírového hnutí, **Marie Montessoriové**, která patří k nejvýznamnějším postavám reformě pedagogického hnutí. Původně se zabývala mentálně postiženým dětem. V roce 1907 založila v Římě **Dům dětí** (Casa dei bambini) pro děti od věku 3 – 7 let. Zde vytvořila edukační prostředí zaměřené na pedocentrismus a důvěry v seberozvoj dítěte. Její zkušenosti vycházely z klinické praxe s dětmi a metodou pozorování dětí v rozdílných situacích. Od roku 1913 organizovala mezinárodní kurzy pro vychovatele. Roku 1929 založila mezinárodní společnost AMI (Association Montessori Internationále). Fašistická diktatura později ukončila fungování těchto typů škol v Itálii. Po válce se podílela na obnovení těchto typů škol. V dnešní době existuje přes 30 organizací, které jsou sdružené v **Mezinárodní asociaci Montessori**. Výchova má zajistit svobodný a tvůrčí rozvoj schopností dítěte podle rousseauovsko-tolstojovské pedagogiky. Montessori zkoumala specifčnost dětství, odmítala výchovu jako přizpůsobení dětí světu dospělých. Poznamenala, že k zajištění svobody a spontánního vývoje dítěte je zapotřebí **vhodné prostředí**. Toto prostředí musí splňovat jednoduchost, estetičnost a účelnost. Během práce s dětmi zjistila Montessoriová, že děti se dokáží plně ponořit do aktivit, které je zajímají, označila tento jev jako **Montessori fenomén** (v dnešní době bychom tento fenomén označili moderním názvem **Flow**). Dále zjistila, že děti rádi manipulují s předměty a specifické úkoly, (navlékají, skládají, třídí). V Montessori pedagogice si dítě samo volí, s čím chce pracovat, pracuje podle svých záměrů vlastním tempem. V závislosti na této činnosti se volí vhodné didaktické pomůcky. Pedagog zde nezasahuje do dění činností dětí, připravuje vhodné podmínky, optimalizuje prostředí pro stimulaci dítěte. (Jůva, 2007, s. 67 – 68) Průcha (2012, s. 41) charakterizuje montessori pedagogiku takto: Základní koncepcí je vytvořit vhodné pedagogické prostředí pro přirozený rozvoj jetí. Vnitřní potřeba se něčemu učit se vyvíjí v **senzitivních fázích**. Toto období je citlivé pro vnímání určitých jevů vnější reality, ve kterých se rozvíjí morální citění, řeč a pohybové citění. Pokud jsou splněny podmínky pro tento rozvoj, pak se začíná uskutečňovat běžná výchova. V předem

připraveném prostředí se používají vhodné pomůcky pro rozvoj smyslů, řeči a matematických schopností, se kterými si dítě učí objevovat svět. Montessori hovořila o fenoménu **polarizace pozornosti**, kterou objevila při pozorování dětí u práce nebo aktivity, se kterou se ztotožňují. Při tomto zaujetí se dítě rozvíjí. Montessori slučuje děti do **věkově smíšených skupin**, odmítá věkové rozdělení podle ročníku. Tímto krokem má vzniknout harmonické soužití mezi žáky a vzájemná spolupráce. Děti se mohou volně pohybovat po třídě a komunikovat mezi sebou. Využívá se zde hojně **projektové vyučování**. Didaktické montessori pomůcky výrobci pravidelně prezentují na výstavištích (například Didacta). U nás v současné době existuje 165 montessori zařízení předškolního i základního vzdělávání. Motto montessori škol zní: „*Pomoz mi, abych to mohl udělat sam.*“

Čapek (2015) v kritice montessori škol upozorňuje na fakt, že tato montessori metoda vyučování byla původně určena žákům se specifickými vzdělávacími potřebami, v dnešní době se stejná metoda používána zdravé žáky. Proto by bylo zapotřebí metodu přizpůsobit zdravým dětem, nebo jí poupravit. Hegel (in Jůva, 2007) kritizoval Montessori za nedostatečný rozvoj dětí v oblasti kulturního života. V České Republice najdeme mateřské a základní montessoriovské školy.

Obrázek 2: Montessori pomůcky, rozložení třídy



Zdroj: montessoricr

### 3.6.3 Jenská škola

*„Vyučování podřídí výchově; nejprve je třeba býti vychovatelem a potom teprve učitelem!“*

Peter Petersen

Zakladatelem Jenská školy byl profesor Peter Petersen. Byl Průkopníkem snah o **novou výchovu**, vyučoval na univerzitě v Jeně. Vycházel z německé reformní pedagogiky. Řídil se heslem: **vom Kinde aus**, tedy vycházet při výchově od dítěte, současně si v tomto heslu rozporoval, protože, tento přístup zanedbává požadavek objektivní kultury, ve kterém dítě žije a na které má vlastní vliv. Podle Petersena má vést výchova k osamostatnění a samoučení. Inspiroval se Pestalozzím a Fröbelem, dítě se rozvíjí samo díky vnitřním silám přírody. Roku 1927 vyšlo Petersenovo dílo **Jenský plán svobodné všeobecné národní školy**. Tento plán se později včlenil do programu německých a holandských škol. Podle Petersena lze rozvoje jedince docílit, pokud se „*uvolní z pout*“ tradiční školy. Termínem pouta autor považoval výuku na bázi tradičních předmětů, zkoušení, odtržení školy od rodiny, tuto možnost by měla přinést **školní pospolitost**. Místo třídy bylo myšleno uskupení dětí na základě svobodné volby. Petersen rozdělil ročníky na 5 skupin: **Nižší skupina** (1. - 3.), **Střední skupina** (4. – 6.), **Vyšší skupina** (7. – 8.), **Skupina mládeže I.** (9. – 10.), **Skupina mládeže II.** (11. – 12.). Místo vyučovacích předmětů jsou povinné a volitelné **kurzy**, které jsou obsaženy v **týdenním pláň učiva** pro konkrétní skupinu. Pracovní plán obsahuje hru, slavnost, rozhovor, práci. Místo známkování se zde používá hodnocení formou **charakteristiky**. Prostředí školy umožňuje volný pohyb žákům, vybavení odpovídá pracovnímu charakteru školy, možnost skupinové i individuální formy vyučování. Podobu učebny si děti sami vytvářejí – **Školní obytný pokoj**. Učitel zde podněcuje v činnostech žáka, svojí aktivitou netlumí žakovu aktivitu. V současné době existuje přes 250 škol v Nizozemsku, Jenské školy jsou rozšířeny také v Německu a Belgii. V České Republice najdeme první stupeň základní Jenské školy.

Obrázek 3: Vybavení třídy, týdenní plán učiva, skupinová výuka



Zdroj: hradecky.denik

### 3.6.4 Daltonská škola

*„Dalton není metoda ani systém. Dalton je vliv.“*

Helen Parkhurst

Americká pedagožka **Helen Parkhurstová** založila roku 1919 střední experimentální školu v Daltonu. Spolupracovala s Marií Montessoriovou, od které čerpala zkušenosti a později roku 1923 vydala své dílo **Education on the Dalton Plan** (Daltonský plán), ve které popisovala praktické i teoretické základy její reformní školy. Cílem Daltonského plánu je smlouva žáka s pedagogem o programu práce na určité období, ve které se učí svobodně rozhodovat, spolupracovat s ostatními žáky vlastním tempem. (Wenke, 2000, s. 11). Bakkup (1957 in Wenke, 2000, s. 16) charakterizoval Daltonský plán takto: *„Daltonský plán je forma organizace třídy nebo školy, která na principu volnosti*

*a samostatné práce sleduje cíle uvědomělé a aktivní výchovy k zodpovědnosti a samostatnosti.*“ Průcha (2012, s. 55) definoval Daltonské školy jako **školy s uvolněnou třídní strukturou**, což je podstatný rys této školy. Žáci mají vytvořené individuální měsíční plány (pro každý předmět zvlášť), ve kterých jsou vymezeny výsledky nebo cíle, kterých má žák za uvedenou dobu dosáhnout. Žák je zodpovědný za úspěch či neúspěch svého snažení. Žáci mohou mezi sebou spolupracovat, což vede k jejich socializaci. Dále zde najdeme vyvážené střídání mezi kolektivní výukou celé třídy, skupinovou výukou a individuální výukou. Práce je zde rozvržena do **bloků**. Na prvním stupni si děti mohou volně zvolit, který předmět v konkrétním bloku splní. Na druhém stupni se výuka provádí buď **projektově**, nebo **po předmětech**. Splnění práce se zakládají do vlastního portfolia žákům. Pro nadané žáky se zde využívá **daltonských listů s rozšiřujícími úkoly**. Učebním obsahům se zde říká **pensumy**, jsou to plány, které znázorňují, co by mělo dítě za určité období zpracovat. Starší žáci zde pomáhají s učením mladším žákům a pedagog, který je odborníkem pouze na svůj specifický předmět, zde působí jako pomocník žákům. Daltonské školy se z USA rozšířily do Velké Británie a Nizozemska. V České republice působila **Asociace českých daltonských škol** (1996 – 2013) za pomoci Odboru školství Magistrátu města Brna a holandských odborníků Hanse Wenkeho a Roela Röhnera. Mezi nevýhody Daltonského plánu patří, přílišné spoléhání se na samostatnost žáka, nedostatečné opakování látky a určitá nesystematičnost. Tyto nedostatky pokrývá takzvaná **Winnetská soustava**, která navazuje na Daltonský plán. Zakladatelem by Carleton Wolse Washburn. Pojednává o systému metod, jak postupovat při práci. Učební plán je zaměřen na dva roky. Poté následuje zkouška. Je zaměřen na méně úspěšné žáky, kteří zde mají možnost opakování učiva. V České Republice najdeme mateřské, základní a střední Daltonské školy.

Obrázek 4: Nástěnka s hodnocením, prezentace výrobků, skupinová výuka



Zdroj: czechdalton

### 3.6.5 Freinetovské školy

„Z života pro život práci“

Célestinan Freinet

Zakladatel Freinetovské školy byl francouzský pedagog **Célestinan Freinet**, zastánce myšlenky takzvané **pracovní školy**, které se rozvíjely ve 20. letech 20. století. Freinet vypracoval ve svém díle *L'éducation du travail* (**Francouzská moderní škola**) vypracoval koncepci školy, které jsou vybavení pracovními kouty, kde se žáci mohou skupinově nebo individuálně věnovat různým aktivitám v oblasti umění, jazykové komunikaci a přírodním vědám nebo technikou. Jeho motto zní: „*par la vie – pour la vie – par le travail*“ (**z života – pro život – práci**). V rámci freinetovského hnutí byl vyvinut velký počet didaktických pracovních technik obohacující vzdělávací proces. (Průcha, 2012, s. 53)

Freinet uplatňoval nejrozmanitější prostředky pro aktivizování **činností žáků**. Kritizoval tradiční školy v jejich pasivní jednotvárnosti, která nerozvíjí intelekt a emocionální stránku žáků. Dále kritizuje nezajímavost tradičních škol vyvolávající stres díky nevhodným formám nátlaku a tresu. Jeho cíle výchovy tvoří rozvoj osobnosti žáka pro současnou společnost bez osobní ztišnosti. Podle Freineta je principem pracovní aktivnost, která vychází s přirozené potřeby žáků tvořit a vyjádřit se. Kázeň by neměla vycházet z nátlaku, ale z pracovního režimu. Výuka probíhá prostřednictvím individuální a skupinové práce, diskuzí a přednášek. Žáci si zde mohou zvolit druh činnosti, které potom uskuteční podle vlastních záměrů, vlastím způsobem i tempem práce. Výchova má vycházet v radostné a tvůrčí atmosféře. Činnosti žáků jsou individualizované, ale má vést ke kooperaci směřující ke školnímu společenství. Třída je rozčleněna podle druhu činností (pracovní ateliéry). Ve škole je k dispozici **školní tiskárna** umožňující tisk svobodného textu, kde žáci mohou svobodně projevit své myšlenky, z těchto myšlenek se utváří takzvaná **kniha života** dané školy. Místo tradičních učebnic zde **nalezneme školní kartotéku**, pracovní knihovnu, které obsahují časopisy i audiovizuální techniku. Ve škole se nachází nástěnka, kde mohou žáci vyjádřit kritiku nebo pochvalu, nalezneme zde uvedeny výsledky žáků. Freinetovské školy jsou nejvíce rozšířené v Belgii, Francii a Německu. V České republice se s touto koncepcí v alternativních školách nepracuje komplexněji. (Jůva, 2007, s. 69 – 70).



**Obrázek 5:** Doučování mladších žáků, rozložení třídy, nástěnka rozdělení úkolů

Zdroj: myscol

### 3.6.6 Církevní školy

*„Dobro je to, co je třeba konat.“*

Tomáš Akvinský

Církevní neboli konfesní školy řadíme podle Průchy k nestátním alternativním typům škol, jejichž zřizovatelem je církev. Tento typ škol má ve světě slouhu historickou tradici. Vyskytují se ve velkém množství v mnoha různých zemích. Od roku 1989 působí i v českém školství. Nejpočetnější množství škol je v Německu, jedná se o katolické a evangelické školy. V Nizozemsku najdeme pravděpodobně nejvíce církevních škol v Evropě. Základní a střední církevní školy zde dokonce převažují nad státními školami, jedná se opět o katolické a evangelické školy. (Labudek, 1992 in Průcha, 2012, s. 57).

V Belgii tvoří církevní školy převážnou část všech škol. Rodiče volí tyto církevní školy ne z náboženských důvodů, ale z důvodu dosahování kvalitnějších vzdělávacích výsledků, v porovnání s jinými školami. V USA zauímají církevní školy významné místo ve školním

systemu. Nejčastějším druhem církevních škol jsou protestantské, židovské a katolické. Tyto školy mají vysokou reputaci mezi širokou veřejností, díky vysokému počtu dětí z rodin etnických minorit, jsou multikulturní a jsou zaměřeny na kompenzační vzdělávání pro děti z kulturně deprivovaných rodin. Děti zde dosahují lepších výsledků než děti ze škol veřejných. (Průcha, 2012, s. 58).

V České republice byly školy mezi lety 1948 – 1989 zrušeny. V dnešní době jsou církevní školy definovány zákonem č. 561/2004 Sb. Tento typ škol, pokud je zařazený do sítě škol, mohou uskutečňovat kombinované, prezenční i distanční formy studia a dále mají právo na nárok státních dotací, některé školy vybírají drobné finanční příspěvky nebo školné, z důvodu neoptimálního přidělení finančních prostředků státem. (Průcha, 2012, s. 58)

V současné době je v České republice podle ČSÚ (Český statistický úřad - Školy a školská zařízení - školní rok 2022/2023) **152 Církevních škol** (z toho 50 mateřských škol, 49 základních škol a 45 středních škol, vyšších odborných škol 8) Součástí kurikula církevních škol oproti tradičním školám je například v předmětech (latina, náboženství). Základní a střední církevní školy vymezují více času na cizí jazyky. Zaměření církevních škol se týká **ideologických principů křesťanské výchovy** (principy životního postoje, křesťanské etiky, tradice (Židovské školy uplatňují ideologii své konfese)). Některé církevní školy připravují své žáky na takový typ povolání, které nejsou pokryty ve standartních školách: náboženská, charitativní činnost, sbormistr chrámové hudby, konzervátor církevních památek a jiné. Mnohé církevní školy jsou zaměřené na děti se speciálními vzdělávacími potřebami. (Průcha, 2012, s. 61) V České Republice najdeme mateřské, základní, střední i univerzitní (katedry) církevní školy.

**Obrázek 6:** Rozložení třídy, oslava čtvrtstoletí církevního školství v ČR



Zdroj: katyd.cirkev.cz

### 3.6.7 Začít spolu

*„Nechte dětství v dětech dozrát“*

Jean Jacques Rousseau

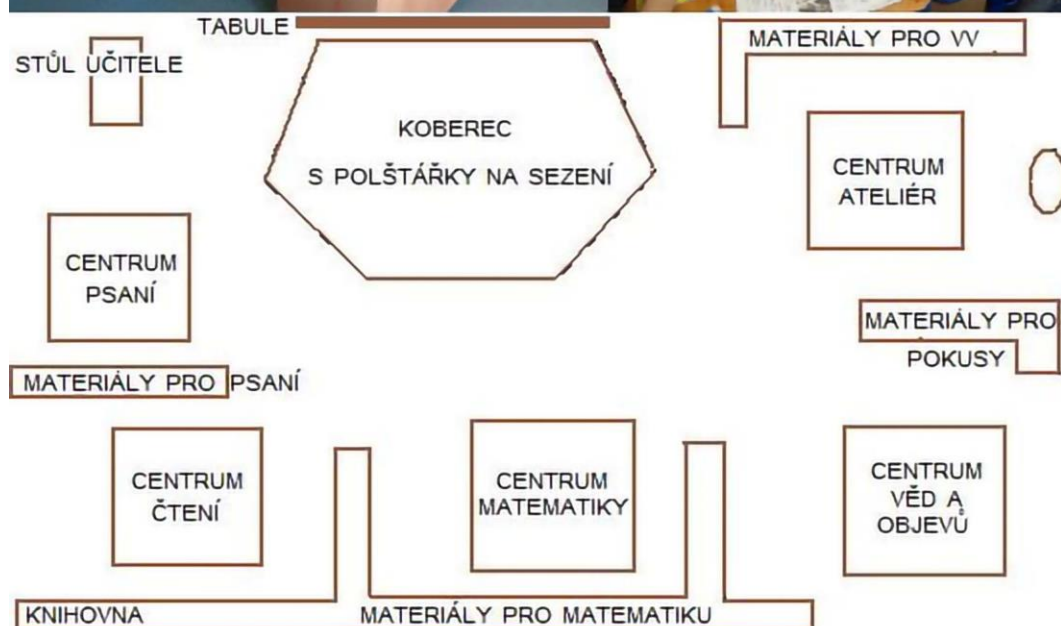
Vzdělávací program s názvem **Step by Step** vznikl v USA v 80. letech 20. století a byl přenesen do České republiky v roce 1994. Jeho implementace do základních škol začala v roce 1996. Tento program je prováděn organizací **International Step by Step Association**, která vznikla v bývalých socialistických zemích s cílem podporovat demokratické hodnoty ve vzdělávání. Jeho hlavním cílem je podpora smysluplného učení a rozvoje samostatného myšlení dětí, důraz je kladen na pedocentrismus a inkluzivitu bez ohledu na sociálně-ekonomický či etnický status žáků. Zároveň se program snaží aktivně zapojovat rodiče do vzdělávacího procesu jejich dětí. V tomto přístupu je dítě považováno za aktivního účastníka vzdělávání a pedagog je jeho průvodcem. Program se snaží připravit dítě na život pro 21. století. Tento program je financován Sorosovou nadací.

Podle Spilkové (2005, s. 296) se snaží program zaměřovat na převážně tyto osobnostní rysy jedince: *„zájem a odpovědnost vůči společnosti, schopnost rozpoznat problémy a řešit je, schopnost kriticky myslet, schopnost přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnat, představitost a tvořivost“* Žáci jsou zde vedeni k samostatnému určení svých vzdělávacích cílů, které vychází ze zájmů dítěte, přebírají zodpovědnost za směřování vlastního vývoje. Prostředí třídy je uspořádáno do takzvaných **center aktivit (učební koutky)**, která jsou tematicky zaměřena tak, aby stimulovala motivaci dětí k aktivitě. (centra čtení, centra matematiky, centra ateliérů aj.) Tyto centra jsou vybaveny různými pomůckami a knihami, které si dítě může kdykoliv zapůjčit. Děti v centrech aktivit mají prostor pro experimentování, pro hru. Díky skupinové formě vzdělávání se mohou děti od sebe navzájem učit a přirozeně komunikovat. Vyučovací struktura je organizována podle **vyučovacích bloků a tematických projektů**, propojující jednotlivé předměty do logických celků. Během týdne se děti vystřídají ve všech činnostech v centrech aktivit. Den začíná **ranním kruhem**, kde se děti společně setkají a sdělí si své zážitky a zjistí, co je během dne naplánováno. Poté následuje společná práce, zde učitel vyučuje svůj předmět, kde zadá úkoly k vypracování. Poté se děti přesunou do center aktivit, kde vypracovávají své úkoly, které jsou plánovány s ohledem k vzdělávacím standardům. Tyto

úkoly jsou zacíleny na spolupráci přemýšlení a praktické činnosti. Učitel zajišťuje, aby se děti během týdne u center aktivit prostrídaly. Úkoly jsou vázané na projekt, který řeší třída společně. Poté následuje **hodnotící (reflexní) kruh**, děti zde prezentují výsledky a vyměňují si zde své zkušenosti a dojmy. Následuje **pobyt venku**, oběd, odpočinek a **odpolední činnosti**, které jsou volitelné (práce na dané téma v centrech aktivit, nebo činnosti podle vlastního výběru). Mezi metodické strategie učení patří: *kooperativní učení, projektové vyučování, prožitkové učení hrou a činností*. Mezi diagnostické a hodnotící strategie patří: *pozorování, portfolio žáka, sebehodnocení dítěte, analýza a evaluace vlastní práce*.

Tento program nalezneme v České Republice pro mateřské a první stupeň základních škol.

**Obrázek 7:** Rozložení třídy, individuální studium, rozložení center aktivit



Zdroj: mslodicka, alternativniskoly

### 3.6.8 Lesní školy

*„Venku za každého počasí“*

Lesní školy podle zákona (561/2004 Sb.) vymezujeme takto: „*Za lesní mateřskou školu se považuje mateřská škola, ve které vzdělávání probíhá především ve venkovních prostorách mimo zázemí lesní mateřské školy, které slouží pouze k příležitostnému pobytu. Zázemí lesní mateřské školy nesmí být stavbou.*” (zákon pro lidi.cz)

Myšlenku propojit děti s přírodou zastávali například Dewey, Steiner, Pestalozzi, na základě kterých, později začaly lesní školky vznikat. První Lesní škola vznikla v Dánsku. Byla založena **Ellou Flatau**, matkou, která nebyla spokojená s formou výchovy tradičními mateřskými školami. Hledala vhodnou alternativu, kterou objevila v přírodě, a společně s několika dalšími matkami založily roku 1954 první lesní mateřskou školku. Jednalo se o venkovní prostředí, kde si děti hrály v přírodě s hračkami vyrobenými z přírodních materiálů. Díky snaze rozvíjet předškolní vzdělávání v přírodě se tento typ mateřských škol začal rozšiřovat po Evropě (Německo, Švýcarsko, Rakousko, Velká Británie). V současné době zařazena do systému předškolního vzdělávání. V České republice začali vznikat lesní mateřské školky od roku 2003 (MŠ Semínko), zásluhou pedagožky Emilie Strejčkové. U nás jsou lesní mateřské školy podporované Asociací lesních mateřských škol od roku 2010. (Asociace lesních mateřských škol)

Cílem lesních mateřských škol je přesvědčení, že se děti se nejlépe dokáží učit v kontaktu s přírodou, ve které je dostatek podnětů pro jejich zdravý rozvoj, včetně hraček, které si děti mohou vyrobit s přírodních materiálů, a tudíž není potřeba nahrazovat přírodní materiály těmi průmyslovými. V těchto školách jsou aplikovány pedagogické prvky Montessori a Waldorfské pedagogiky, tedy rozvoj osobnosti dítěte vedené k respektu ostatních i přírody. Filosofie **lesní pedagogiky** je založená na obnovu aktivního vnímání přírody a respektu k ní, souvisí také s rozvojem jedince v tomto prostředí, které působí preventivně proti negativním jevům civilizace. (Opravilová, 2016, s. 56)

Významným českým pedagogem byl **Eduard Štorch**, který na základě kritiky k tehdejšímu tradičnímu školství, založil roku 1926 na Libeňském ostrově **Dětskou farmu**,

kteřou navštěvovali děti z průmyslových měst. Zde Štorch s dětmi vybudoval zahradu, kterou společně obhospodařovali.

Lesní školky jsou určeny pro děti od 3. - 6. let. Fungují podobně jako tradiční mateřské školy. Naplňují tedy stejný vzdělávací program pro předškolní vzdělávání tak jako tradiční mateřské školky. Liší se mírou trávení času v přírodě za každého počasí. Důraz je kladen na kvalitní oblečení do konkrétního počasí. Dělí se na **samostatné** lesní mateřské školy (nevlastní budovu mateřské školy, nebo na ní nejsou závislé – chatky, jurty, maringotky aj.) a **integrované** lesní mateřské školy (vlastní budovu mateřské školy). Pravidelný režim lesních školek se rozděluje na: zahajovací rituál, dopolední venkovní program, oběd, odpočinek, odpolední venkovní program. (Opravilová, 2016, s. 58). Program Lesní škola je určena v České republice pro mateřské, základní školy.

**Obrázek 8:** Aktivity s dětmi v přírodě, interiér lesní



Zdroj: nasregion

### 3.6.9 Zdravé školy

*„Zdraví není vším, ale bez zdraví je všechno ničím“*

Arthur Schopenhauer

Program Škola podporující zdraví neboli Zdravá škola vznikla roku 1986 ve Skotsku, později se program rozšířil ve středních zemích Evropy za podpory Rady Evropy (CE), Komise Evropské unie (CEU) a Světové zdravotní organizace (WHO). V České republice se tento program začal rozvíjet roku 1992 za podpory Státního zdravotního ústavu (SZÚ). (Havlíková, Vencálková 2003, s. 11).

*„Škola, která se rozhodla podporovat zdraví (...) chápe, že zdraví není jen nepřítomností nemoci. Je to subjektivní pocit životní pohody, souladu a harmonie (...). Cílem programu Zdravá škola a jeho kurikula je, aby se děti už od mateřské školy naučily postojům, které spočívají v úctě ke zdraví, a praktickým dovednostem chránící zdraví.“* (Havlíková a kol., 2008, s. 18) Současné pojetí zdraví vychází z **holistického přístupu** (celistvost organismu, osobnosti, psychiky) a **interakční** (environmentální – prostředí společenské a přírodní). Podstatnou složkou zdraví je **osobní pohoda** (well-being). Opakem osobní pohody je **stres** (konkrétně Distres). Odolnost vůči stresu v dospělosti se získává prožíváním pohody v dětství. Škola by neměla být místem stresu, ale pohody. Programu zdravá škola uvádí principy a zásady vedoucí ve prospěch zdraví a pohody: *respekt k přirozeným potřebám jednotlivce a rozvíjení komunikace, spolupráce.*

Maslow (1970, in Havlíková a kol. 2008, s. 23) upozornil, že aby se jedinec dosáhl celkové osobní pohody, musí mít uspokojené potřeby od těch nejnižších hodnot až po ty nejvyšší (**Maslouva pyramida potřeb** – tělesné potřeby, bezpečí a jistota, přijetí a láska, uznání a úcta, seberealizace) Potřeby dítěte v předškolním věku, je zvláště důležité uspokojovat (láska). Pokud dítě o tyto hodnoty přichází, deformuje se jeho vývoj. Ke zdravému vývoji člověk potřebuje komunikovat s ostatními. Zdravá škola vytváří podmínky pro zdravou komunikaci, podstatnou pro učení a spolupráci přispívající k atmosféře pohody, která je prevencí konfliktů a sociálně-patologických jevů. (Havlíková a kol. 2008, s. 33)

(Toto koncept duševní pohody platí obecně a nalezneme ho ve všech typech alternativních škol a souvisejících programech).

Klíčovým principem je zde zdravý tyl výuky zaměřující se na rozvoj žáka a orientuje se podle těchto zásad: *možnost výběru a přiměřenost, spoluúčast a spolupráce, motivující hodnocení, smysluplnost.*

Zdravá škola podporuje u dětí pohyb a to i ve vyučování (rozcvička), jsou zde například kurzy tance a také relaxační programy. Dále podporuje zdravé stravování. Mateřské zdravé školy se zaměřují na tyto **principy**: „pedagog podporující zdraví, rytmický řád života dne, správná výživa, podnětné a věcné prostředí, participativní a týmové řízení, spolupráce zdravé mateřské školy a zdravé základní školy, začlenění zdravé mateřské školy do života obce, věkově spíšené třídy, tělesná pohoda a volný pohyb, spontánní hra, bezpečné sociální prostředí, partnerské vztahy s rodiči.“ (Havlíková a kol., 2008, s. 39 - 86)

Obrázek 9: Reprezentační aktivity dětí



Zdroj: skolahorsice, zs-logopedicka

### 3.7 Význam sociálního pedagoga pro tradiční a alternativní školy

Sociální pedagogika spojuje oblast výchovy s funkcí společnosti. Zaměřuje se na to, jak ovlivňovat zejména děti a mládež, aby byli připraveni porozumět a úspěšně se vyrovnávat s novými životními situacemi. Jejím cílem je, aby jedinci dokázali řešit nejen své vlastní problémy, ale i ty ostatních, přispívajíc tak k celkovému blahu společnosti. Zaměřuje se k **objektu výchovy**, zdůrazňuje působení na celé sociální skupiny. K **formám a podmínkám výchovy**, zaměřuje se na oblast školní i mimoškolní výchovy, rodiny, prostředí. K **cílům výchovy**, orientuje se na spolupráci, demokratizaci výchovy.



K **metodám výchovy**, upřednostňuje nepřímé výchovné postupy. Je určena pro specifické okruhy znevýhodněné populace. (Kraus, 2008, s. 41)

Mollenhauer (1993, in Kraus, 2008, s. 41) definuje sociální pedagogiku jako „*skupinu nových a pedagogických opatření a institucí, které vznikly jako odpověď na typické problémy moderní společnosti.*“

Giesecki (1990, in Kraus, 2008, s. 41) definuje sociální pedagogiku jako „*teorii pomoci při zvládnutí konfliktu vznikajících v průběhu socializace.*“

Baláž (1991, in Kraus, 2008, s. 42) definuje sociální pedagogiku jako „*disciplínu, která na základě exaktních poznatků řeší vztahy výchovy a společnosti, podílí se na vymezování cílů výchovy, zkoumá výchovné aspekty socializace a přispívá k rozvoji osobnosti ve výchově vzdělávacím postupům v rodině, škole a ve volném čase.*“

Pospíšil (2023) o sociální pedagogice napsal, že jejím hlavním cílem je rozvoj funkčních sociálních interakcí osob, tedy osobní pohody (well-being). Tím se předchází vzniku sociálně deviantního chování, a to zejména prostřednictvím preventivních programů. Pokud však socializace a výchova nebyly úspěšné, může se objevit deviantní nebo kriminální jednání. Sociální pedagogika se tak stále potýká s napětím, které vzniká při vyvažování zájmů jednotlivců a společnosti jako celku. Toto napětí ovlivňují hodnoty a jejich uspořádání, které určují společenské priority a formy uspořádání. Tyto hodnoty jsou klíčové v respektu k individuální svobodě jednotlivců.

Pelikán (2005, in Kraus, 2008, s. 84) zdůrazňuje, že vliv prostředí má významný dopad na lidské jednání a vývoj. To umožňuje zkoumat, jak prostředí ovlivňuje výchovu a individuální růst. Definice výchovy vycházející z této perspektivy klade důraz na roli prostředí nejen během výchovy, ale i v průběhu celého života jednotlivce. I když není dosud jasné, zda působí více vliv prostředí nebo genetika jedince při formování jedince, je zřejmé, že prostředí hraje klíčovou roli.

V prostředí školy by měl sociální pedagog naplňovat tyto funkce: „*sociální, výchovné, pečovatelské, poradenské, rekreační, profesionalizační.*“ Podstatnou částí funkce sociální pedagogiky je budování sociálně- psychického klima, tedy trvalejší sociální a emocionální naladění všech účastníků dané instituce, kteří ho tvoří a prožívají v interakci. Jedná se o projev života odrážející úroveň celého prostředí, na kterém se podílejí všichni účastníci instituce. Toto klima ovlivňuje **charakteristiky aktérů** (zdravotní, sociální, psychologické, **úspěšnost fungování instituce, kvalita výstupu instituce**. Vstupem dětí

do školy představuje pro mnoho dětí základní reorientaci, převážně u škol tradičního typu. Podstatná je adaptace dětí na toto prostředí, do které vstupují pedagogové nejen vzdělávacím působením, ale i výchovným. Sociálně výchovná činnost ve škole představuje pomoc učitelů při orientaci žáků v každodenním životě, ke zvládnutí životních situací a k aktivní účasti na společenském životě. Pro žáky, kteří se vyrovnávají se zátěžovými životními situacemi, je zapotřebí **sociální opory**. Ve škole se sociální pedagog snaží: *„zabránit vzniku odchylek v chování žáků v rámci školy, podporovat sociální koncepce dětí a mládeže cílenými akcemi a nabídkami činností, působit jako zprostředkovatel mezi mimoškolní prací a mládeží a činností v rámci školy.“* (Kraus, 2008, s. 90 – 115)

Bakošová (2005, in Kraus, 2008, s. 115) zmiňuje sociálního pedagoga ve škole v desetibodovém programu: *„zajistit ve škole solidaritu se žáky, kteří jsou na okraji pozornosti, podporovat autoritu učitelů, posilovat demokracii ve škole a třídách, zaručit ochranu před masmediálním násilím, zajistit dozor ve škole, pracovat s agresory, pracovat s oběťmi násilí a šikany, analyzovat spolu se žáky případy šikanování, koordinovat a řídit práci s rodiči, koordinovat a řídit práci s policií, sociálními pracovníky, psychology, lékaři apod.“*

V této kapitole jsme si vysvětlili hlavní odlišnosti mezi alternativním a tradičním školstvím, popsali jsme si historický vývoj a hlavní představitele. Popsali jsme rozdělení alternativních škol podle typ a jednotlivě jsme si popsaly některé reprezentativní školy nebo vzdělávacích programů. Na závěr jsme si představily úlohu sociálního pedagoga ve školním prostředí. Nyní se přesuneme k praktické části.



## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Smysl výzkumného šetření je zaměřen na posouzení úrovně locus of control u dětí staršího školního věku v tradičních a alternativních školách, do kterých dle Průchy (2012, s. 38) patří jak klasické reformní, církevní a moderní alternativní. Koncept locus of control je v kontextu tohoto prostředí stále málo probádaný, zejména v českém školství. Z poznatků vyplívá, že locus of control může ovlivňovat sebevědomí, sebepojetí, motivaci, školní výkon a celkovou životní spokojenost žáků. Budeme tedy porovnat, zda existují rozdíly v locus of control mezi dětmi z tradičních a alternativních škol, přičemž předpokládáme, že děti z tradičních škol tíhnou externímu locus of control, díky slabinám v koncepci tradičních škol, která neklade dostatečný důraz individuálního rozvoje celé osobnosti jedince. Naším cílem je ověřit toto tvrzení a navrhnout strategie, které by mohly posílit interní locus of control u dětí z tradičních škol.

### 4.1 Výzkumný problém

Výzkumný problém jsme definovali takto: Jaký je rozdíl v úrovni locus of control u dětí z tradičních a alternativních škol?

### 4.2 Výzkumný cíl

Cílem diplomové práce je provést analýzu locus of control u dětí staršího školního věku, jak na tradičních, tak v alternativních školách, a poté porovnat získané výsledky. Hlavním výzkumným cílem je tedy zjistit úroveň locus of control u dětí v alternativních a tradičních školách. Mezi vedlejší cíle patří pak zjistit rozdíl v míře externality mezi dětmi v závislosti na typu navštěvované školy. Poté se zaměříme na rozdíly v míře externality s pohlavím a věkem dětí, a to jak v tradičních, tak i v alternativních školách.

### 4.3 Výzkumné otázky a hypotézy

Hlavní výzkumná otázka:

**Jaká je úroveň míry locus of control u dětí v tradičních a alternativních školách?**

Vedlejší výzkumné otázky:

1.  $V_{O1}$ : Existuje významný rozdíl v míře externality locus of control u dětí z tradičních a alternativních škol?

$H_{01}$ : Mezi mírou externality locus of control u dětí z tradičních a alternativních škol neexistuje významný rozdíl.

$H_{A1}$ : Mezi mírou externality locus of control u dětí z tradičních a alternativních existuje významný rozdíl.

2.  $V_{O2}$ : Existuje významný rozdíl v míře externality locus of control u dětí z alternativních škol v závislosti na jejich věku?.

$H_{02}$ : V závislosti na věku dětí z alternativních škol a mírou externality locus of control neexistuje významný rozdíl.

$H_{A2}$ : V závislosti na věku dětí z alternativních škol a mírou externality locus of control existuje významný rozdíl.

3.  $V_{O3}$ : Existuje významný rozdíl v míře externality locus of control u dětí z tradičních škol v závislosti na jejich věku?

$H_{03}$ : V závislosti na věku dětí z tradičních škol a mírou externality locus of control neexistuje významný rozdíl.

$H_{A3}$ : V závislosti na věku dětí z tradičních škol a mírou externality locus of control existuje významný rozdíl.

4.  $V_{O4}$ : Existuje významný rozdíl v míře externality locus of control v závislosti na pohlaví dětí z tradičních škol?

$H_{04}$ : V závislosti na pohlaví dětí a mírou externality locus of control neexistuje u dětí z tradičních škol významný rozdíl.

H<sub>A4</sub>: V závislosti na pohlaví dětí a mírou externality locus of control existuje u dětí z tradičních škol významný rozdíl.

5. V<sub>O5</sub>: Existuje významný rozdíl v míře externality locus of control v závislosti na pohlaví dětí z alternativních škol?

H<sub>05</sub>: V závislosti na pohlaví dětí z alternativních škol a mírou externality locus of control neexistuje významný rozdíl.

H<sub>A5</sub>: V závislosti na pohlaví dětí z alternativních škol a mírou externality locus of control existuje významný rozdíl.

## 4.4 Pojetí výzkumu

V praktické části jsme zvolili kvantitativní výzkum, a to formou dotazníkového šetření. Pro praktickou část mé diplomové práce jsme se rozhodli použít metodu kvantitativního výzkumu pomocí dotazníkového šetření. Podle Dismana (2011, s. 12) je kvantitativní výzkum systematickým a objektivním zkoumáním jevů a jejich vztahů pomocí kvantitativních dat. Tento přístup je charakterizován použitím matematických a statistických metod k analýze a interpretaci dat, čímž se snaží objektivně popsat a porozumět jevům ve zkoumaném prostředí. Často se zaměřuje na testování hypotéz a zjišťování kvantitativních souvislostí mezi proměnnými.

Chráška (2016, s. 11) hovoří o kvantitativním výzkumu jako o záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami testují hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.

Tato metoda byla zvolena s ohledem na cíl naší studie, kterým je zjistit rozdíl v míře externality locus of control mezi dětmi staršího školního věku v tradičních a alternativních školách. Smyslem je nashromáždit dostatečné množství dat, která lze porovnat a generalizovat. Výhodou kvantitativního výzkumu je možné oslovení většího počtu respondentů v kratším časovém úseku ve srovnání s metodou kvalitativního výzkumu.

## 4.5 Výzkumná technika

Jako výzkumná technika byla zvolena dotazníková metoda Children's Nowicki-Strickland Internal-External Control Scale, Jedná se o metodu autory Nowickim a Stricklandem na základě analýzy 102 položek odvozených z konceptu locus of control od Julia B. Rottera (Nowicki & Strickland, 1973). Tato modifikovaná verze obsahuje 40 položek s odpověďmi typu (ano/ne). Tyto Položky jsou formulovány jako tvrzení o vnímané míře vnitřního či vnějšího ovlivnění na respondentovo chování. Respondent zde vyjadřuje své přesvědčení o tom, zda se cítí být aktivní při řešení různých životních situacích ve svém životě. Dotazník je navržen pro děti ve věku od 9 do 18 let. Jedná se o profesionálně vytvořený test, který prošel ověřením na dostatečně velkém vzorku respondentů. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Validita dotazníku Children's Nowicki-Strickland Internal-External Control Scale (CNSIE) se podle Hilla (2011) pohybuje kolem 0,68 až 0,74. Přeložený dotazník je veřejnosti dostupný na internetu. Před začátkem dotazníku jsme přidali otázky týkající se na věk, pohlaví a typ školy (alternativní, tradiční). Dvě otázky jsme dále modifikovaly pro prostředí alternativních škol. V otázce č. 22: „*Máš často pocit, že to, jestli děláš domácí úkoly/individuální plány nebo ne, moc neovlivní tvé známky/hodnocení?*“ jsme přidali možnost „*individuální plány*“ a „*hodnocení*“ (některé alternativní školy nahrazují domácí úkoly individuálním plánováním například projektu, dále u známek možnost písemného nebo slovního hodnocení. V otázce č. 6: „*Myslíš si, že když se člověk dostatečně usilovně učí, může zvládnout jakýkoli předmět/projekt?*“ jsme přidali možnost „*projekt*“, ze stejného důvodu. Dotazník se pak vyhodnocuje následovně: Dotazník měří míru **externality**, za každou odpověď směrem k externalitě se připíše bod, je možné získat 40 bodů. Internalita je rozdělena na respondenty s nejnižším počtem bodů, tedy 0 – 19, respondenti s body od 19 do 21 se vzhledem k hraničnímu stupni nedají přiřadit ani k jednomu směru působení, respondenti s počtem bodů 21 – 40 jsou označeni jako externalisté.

**Kladné** odpovědi směřující k externalitě: 1, 3, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 27, 29, 31, 33, 35, 36, 37, 39.

**Záporné** odpovědi směřující k externalitě: 2, 4, 6, 9, 13, 16, 20, 22, 25, 26, 28, 30, 32, 34, 38, 40.



## 4.6 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořily děti z tradičních a alternativních škol. Výzkum byl zaměřen na děti staršího školního věku, dle Vágnerové (2012) se jedná období pubescence, tedy od nástupu dětí na 2 stupeň základní školy až po ukončení povinné školní docházky, tedy přibližně 11 – 15 let. Základní soubor tvořily všechny děti tohoto věkového rozpětí v ČR. Podle Českého statistického úřadu z roku 2022/2023 navštěvovaly běžné základní školy 2. stupně 426 604 dětí. Bohužel neznáme údaje ze škol alternativních pouze počet škol vyhovujících věkovému kritériu 11 – 15 let, tedy 3 Zdravé školy (portál [atlasskolstvi.cz](http://atlasskolstvi.cz)), 15 škol Montessori (portál [montessoricr.cz](http://montessoricr.cz)), 14 Waldorfských škol (portál [iwaldorf.cz](http://iwaldorf.cz)) a 15 Daltonských škol (portál [atlasskolstvi.cz](http://atlasskolstvi.cz)), které byly zahrnuty do výzkumu. Freinetovké, Jenské, Lesní a Začít spolu školy nebyly zahrnuty do výzkumu, protože neobsahovaly 2. stupeň, tedy věkové rozmezí, které je zahrnuto do výzkumu ([zskola.cz](http://zskola.cz), [alternativniskoly.cz](http://alternativniskoly.cz)) Výběrový soubor žáků tradičních škol byl vybrán náhodně, z každého kraje 5 základních škol tedy 70 tradičních škol přes portál ([atlasskolstvi.cz](http://atlasskolstvi.cz)). 23 církevních škol bylo vybráno náhodně ze všech krajů ČR (portál [cbk.cirkev.cz](http://cbk.cirkev.cz)). Počet oslovených alternativních škol bylo také 70.

## 4.7 Postup při kontaktování škol

Postup při kontaktu škol byl následující. Bylo vytipováno množství škol (předchozí podkapitola) na základě dostupných databází a portálů. Školám byla zaslána emailová žádost na spolupráci ve výzkumné studii, dále příloha s informacemi o výzkumné studii a odkaz na Google dokumenty, ve kterém byl dotazník vytvořený. Příloha obsahovala stručný popis záměru a průběhu testování žáků. Některé školy byly kontaktovány telefonicky.

## 4.8 Sběr dat

Sběr dat probíhal v období od 2. 3. 2024 – 10. 4. 2024, původně bylo v plánu oslovit pouze 70 škol jak tradičních tak alternativních, vzhledem k nízkému počtu respondentů vyplňujících dotazník byl počet navýšen o polovinu a ke dni 24. 3. 2024 bylo osloveno dalších 70 škol, jak alternativních, tak tradičních. Nejčastějším argumentem k nesouhlasu na výzkumu byla časová vytíženost pracovníků škol a zahlcenost dalšími žádostmi

k výzkumu od ostatních studentů. Nakonec se pro náš výzkum podařilo získat 226 žáků, z toho 108 z tradičních a 118 z alternativních škol.

## 4.9 Způsob zpracování dat

Data, která byla původně uložena v dokumentech Google, kde byl dotazník vytvořen, byla následně importována do programu MS Excel. Zde byla data zpracována a vyhodnocena.

Data z hypotéz byla zpracována podle druhu proměnných:

- **H<sub>1</sub>: Mezi mírou externality dětí z tradičních a alternativních škol existuje významný rozdíl:**
  - externalita (0 - 40 bodů) – metrická, poměrová;
  - tradiční a alternativní školy (2 kategorie) – kategorická, nominální;
  - 2 kategorie – pro ověření použijeme **T-TEST**.
  
- **H<sub>2</sub>: V závislosti na věku dětí z alternativních škol a mírou externality existuje významný rozdíl:**
  - věk dětí (4 kategorie – 11, 12, 13, 14) – kategorická, ordinální;
  - externalita (0 - 40 bodů) – metrická, poměrová;
  - více než 2 kategorie – pro ověření použijeme test **ANOVA**.
  
- **H<sub>3</sub>: V závislosti na věku dětí z tradičních škol a mírou externality existuje významný rozdíl:**
  - věk dětí (4 kategorie – 11, 12, 13, 14) – kategorická, ordinální;
  - externalita (0 - 40 bodů) – metrická, poměrová;
  - více než 2 kategorie – pro ověření použijeme test **ANOVA**.

- **H<sub>4</sub>: V závislosti na pohlaví dětí z přirozeného prostředí a mírou externality existuje významný rozdíl:**
  - pohlaví (2 kategorie – holka, kluk) – kategorická, ordinální;
  - externalita (0 - 40 bodů) – metrická, poměrová;
  - 2 kategorie – pro ověření použijeme **T-TEST**.
  
- **H<sub>5</sub>: V závislosti na pohlaví dětí z alternativních škol a mírou externality existuje významný rozdíl:**
  - pohlaví (2 kategorie – holka, kluk) – kategorická, ordinální;
  - externalita (0 - 40 bodů) – metrická, poměrová;
  - 2 kategorie – pro ověření použijeme **T-TEST**.

## 4.10 Způsob zpracování dat

Nyní si popíšeme výsledky z výzkumu a ověříme si dané hypotézy.

### **VO1: Existuje významný rozdíl v míře externality locus of control u dětí z tradičních a alternativních škol?**

H<sub>01</sub>: Mezi mírou externality locus of control u dětí z tradičních a alternativních škol neexistuje významný rozdíl.

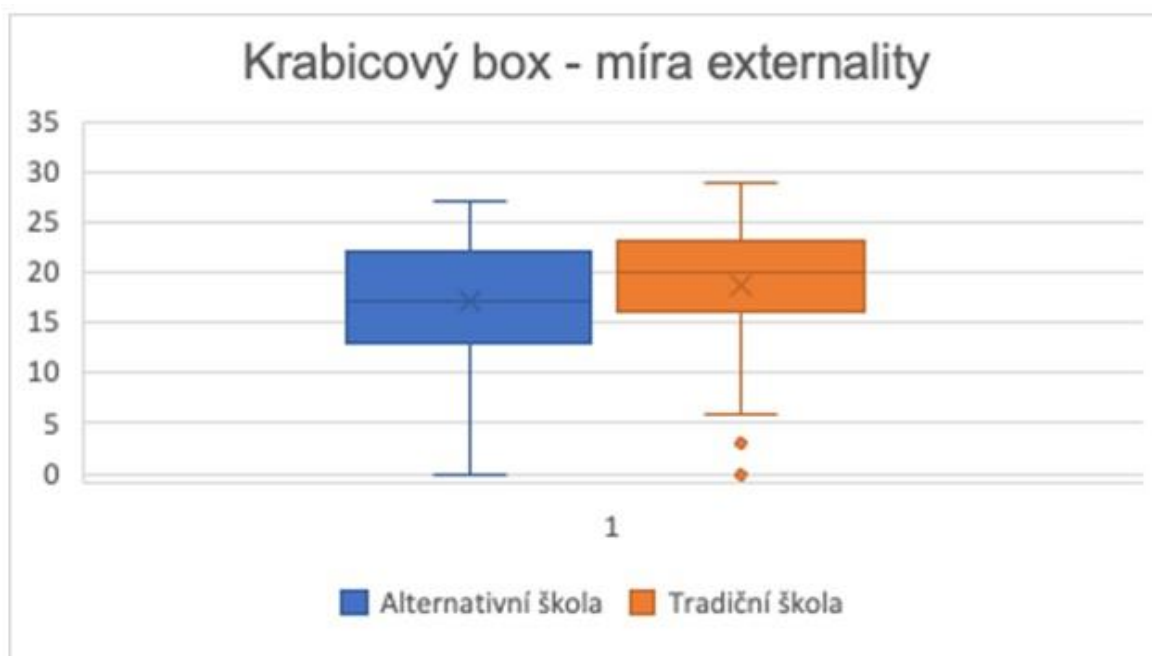
H<sub>A1</sub>: Mezi mírou externality locus of control u dětí z tradičních a alternativních existuje významný rozdíl.

**Tabulka 2:** Bodové vyhodnocení míry externality locus of control u dětí z alternativních a tradičních škol.

Míra externality	Průměr	Směrodatná odchylka
Alternativní škola	17,05	6,07
Tradiční škola	18,64	6,49

Z tabulky č. 2 vidíme, že průměrná míra externality u dětí v alternativních školách je 17,05. Směrodatná odchylka nabývá hodnot u dětí z alternativních škol 6,07. To znamená, že děti z alternativních škol obvykle dosahují míry externality v rozmezí od 10,98 do 23,12 bodů. Dále z tabulky č. 2 vidíme, že průměrná hodnota míry externality u dětí z tradičních škol je 18,64. Směrodatná odchylka nabývá hodnot u dětí z alternativní školy 6,49. Z toho vyplývá, že děti z tradiční školy obvykle dosahují míry externality v rozmezí od 12,15 do 25,13 bodů. Výsledky jsou znázorněny i v krabicovém grafu:

(Graf 1) 10: Závislost v bodovém vyhodnocení míry externality locus of control u dětí (y) a typem školy (x), znázorněna pomocí krabicového grafu



Z grafu č. 1 vidíme zmiňované průměry. Dále můžeme vidět, že 50 % dětí z alternativních škol mají míru externality v rozmezí od 13 do 22 bodů, zatímco 50 % dětí z tradičních škol dosahují míry externality v rozmezí od 16 do 23 bodů.

**Tabulka 3:** Statistické hodnoty T-testu hodnoty (t-statistika, p-stupeň volnosti)

<b>t-stat</b>	<b>1,895</b>
<b>p-value</b>	<b>0,059</b>

Zdali existuje signifikantní rozdíl mezi mírou externality mezi dětmi z obou typů škol, jsme se rozhodli otestovat pomocí dvou výběrového t-testu. Výsledkem je (tabulka č. 3), že rozdíl mezi mírou externality u dětí z tradičních a alternativních škol není signifikantně významný na hladině významnosti 0,05. Závěrem je, že **nezamítáme** nulovou hypotézu.  $H_{01}$ : Mezi mírou externality locus of control u dětí z tradičních a alternativních škol **neexistuje** významný rozdíl. „Míra externality u dětí z alternativní a tradičních škol **je stejná.**“

**VO2: Existuje významný rozdíl v míře externality locus of control u dětí z alternativních škol v závislosti na jejich věku?**

$H_{02}$ : V závislosti na věku dětí z alternativních škol a mírou externality locus of control **neexistuje** významný rozdíl.

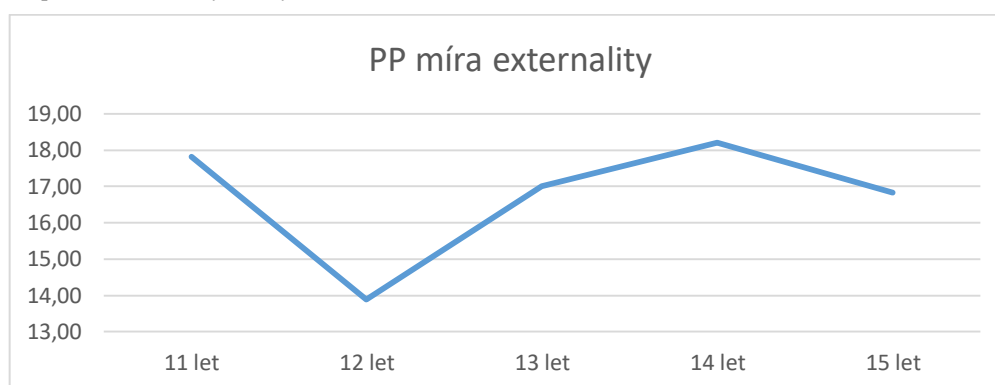
$H_{A2}$ : V závislosti na věku dětí z alternativních škol a mírou externality locus of control **existuje** významný rozdíl.

**Tabulka 4:** Bodové vyhodnocení míry externality locus of control u dětí z alternativních škol podle věku

<b>Míra externality</b>	<b>Průměr</b>	<b>Směrodatná odchylka</b>
<b>11 let</b>	17,82	5,14
<b>12 let</b>	13,89	4,10
<b>13 let</b>	17,00	6,49
<b>14 let</b>	18,20	6,10
<b>15 let</b>	16,83	8,73

Z tabulky č. 4 vidíme, že průměrná míra u 11letých dětí z alternativních škol je 17,82 bodů. Směrodatná odchylka u 11letých dětí z alternativní školy je 5,14. To znamená, že obvykle mají 11leté děti z alternativních škol míru externality v rozmezí od 12,68 do 22,96. Dále vidíme, že průměrná míra u 12letých dětí z alternativních škol je 13,89 bodů. Směrodatná odchylka u 12letých dětí z alternativních škol je 4,10. To znamená, že obvykle mají 12leté děti z alternativních škol míru externality v rozmezí od 9,79 do 17,99. U 13letých dětí z alternativních škol vidíme, že průměrná míra externality je 17,00 bodů. Směrodatná odchylka u 13letých dětí z alternativních škol je 6,49. To znamená, že obvykle mají 13leté děti z alternativních škol míru externality v rozmezí od 10,51 do 23,49. U 14letého dítěte z alternativní školy si můžeme všimnout, že průměrná míra externality je 18,20. Směrodatná odchylka u 14letých dětí z alternativních škol je 6,10. Z toho vyplývá, že 14leté děti mají obvykle míru externality v rozmezí od 12,1 do 24,3. U 15letých dětí z alternativních škol si můžeme všimnout, že průměrná míra externality je 16,83 a směrodatná odchylka je 8,73. To vypovídá o tom, že obvyklá hodnota míry externality u 15letých dětí z alternativních škol je v rozmezí od 8,1 do 25,56. Výsledky jsou znázorněny v krabicovém grafu.

(Graf 2) 11: Závislost bodového vyhodnocení externality locus of control (y) a věkem dětí z alternativních škol (x) znázorněné pomocí Lorenzovy křivky.



Graf č. 2 demonstruje míru externality dětí v závislosti na věku. Vidíme, že Lorenzova křivka nevykazuje lineární posloupnost, která by se dala očekávat při měření s věkovou kategorií.

**Tabulka 5:** Statistické hodnoty analýzy rozptylu ANOVA (F-statistika, p-stupeň volnosti)

<b>F-stat</b>	<b>1,565</b>
<b>p-value</b>	<b>0,188</b>

Za pomoci parametrické metody analýzy rozptylů ANOVA bylo zjištěno, že neexistuje signifikantní rozdíl na hladině významnosti 0,05 v míře externality v závislosti na věku dětí z alternativní školy. Na základě zjištěných údajů **nezamítáme** nulovou hypotézu (tabulka č. 5).  $H_{02}$ : V závislosti na věku dětí z alternativních škol a mírou externality locus of control **neexistuje** významný rozdíl. „Míra externality u dětí z alternativní školy v závislosti na jejich věku **je stejná.**“

**$V_{03}$ : Existuje významný rozdíl v míře externality locus of control u dětí z tradičních škol v závislosti na jejich věku?**

$H_{03}$ : V závislosti na věku dětí z tradičních škol a mírou externality locus of control neexistuje významný rozdíl.

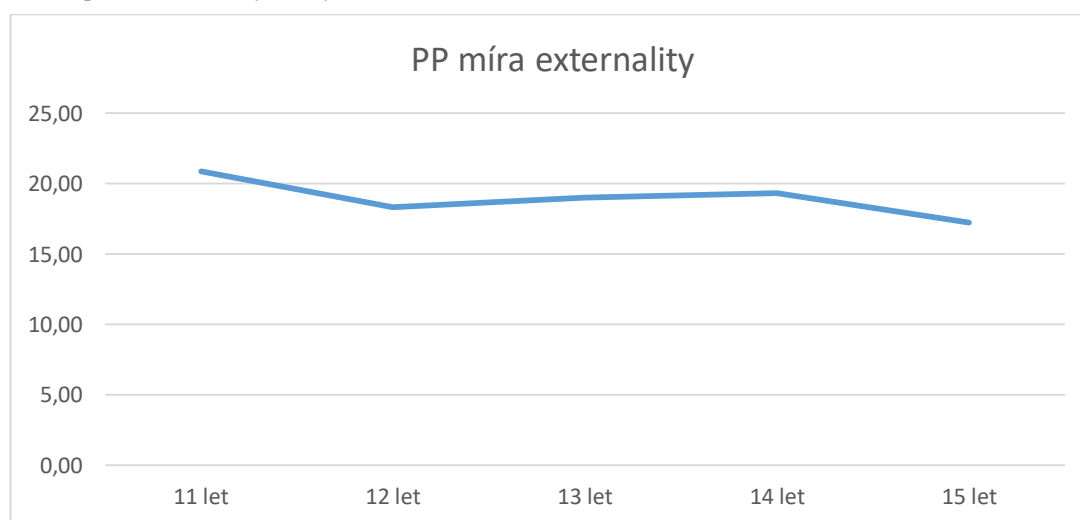
$H_{A3}$ : V závislosti na věku dětí z tradičních škol a mírou externality locus of control existuje významný rozdíl.

**Tabulka 6:** Bodové vyhodnocení míry externality locus of control u dětí z tradičních škol podle věku.

<b>Míra externality</b>	<b>Průměr</b>	<b>Směrodatná odchylka</b>
<b>11 let</b>	20,88	3,40
<b>12 let</b>	18,31	8,05
<b>13 let</b>	19,00	6,36
<b>14 let</b>	19,33	3,98
<b>15 let</b>	17,21	6,75

Z tabulky č. 6 vidíme, že průměrná míra u 11letých dětí z tradičních škol je 20,88 bodů. Směrodatná odchylka u 11letých dětí z tradiční školy je 3,40. To znamená, že obvykle mají 11letých dětí z tradičních škol míru externality v rozmezí od 17,47 do 24,28. Dále vidíme, že průměrná míra u 12letých dětí z tradičních škol je 18,31 bodů. Směrodatná odchylka u 12letých dětí z tradičních škol je 8,05. To znamená, že obvykle mají 12leté děti z tradičních škol míru externality v rozmezí od 10,26 do 26,37. U 13letých dětí z tradičních škol vidíme, že průměrná míra externality je 19,00 bodů. Směrodatná odchylka u 13letých dětí z tradičních škol je 6,36. To znamená, že obvykle má 13leté děti z tradičních škol míru externality v rozmezí od 12,64 do 25,36. U 14letých dětí z tradičních škol si můžeme všimnout, že průměrná míra externality je 19,33. Směrodatná odchylka u 14letých dětí z tradičních škol je 3,98. Z toho vyplývá, že 14leté děti mají obvykle míru externality v rozmezí od 15,35 do 23,32. U 15letých dětí z tradičních škol si můžeme všimnout, že průměrná míra externality je 17,21 a směrodatná odchylka je 6,75. To vypovídá o tom, že obvyklá hodnota míry externality u 15letých dětí z tradičních škol je v rozmezí od 10,47 do 23,96. Výsledky jsou znázorněny také v krabicovém grafu.

(Graf 3) 12: Závislost bodového vyhodnocení externality locus of control (y) a věkem dětí z tradičních škol (x) znázorněné pomocí Lorenzovy křivky.



Graf č. 3 demonstruje míru externality dětí v závislosti na věku. Vidíme, že Lorenzova křivka nevykazuje lineární posloupnost, která by se dala očekávat při měření s věkovou kategorií.



Tabulka 7: Statistické hodnoty analýzy rozptylu ANOVA (F-statistika, p-stupeň volnosti)

<b>F-stat</b>	<b>0,876</b>
<b>p-value</b>	<b>0,481</b>

Za využití parametrické metody analýzy rozptylů ANOVA bylo zjištěno, že neexistuje signifikantní rozdíl na hladině významnosti 0,05 v míře externality v závislosti na věku dětí z tradiční školy. Na základě zjištěných údajů **nezamítáme** nulovou hypotézu (tabulka č. 7).  $H_{03}$ : V závislosti na věku dětí z tradičních škol a mírou externality locus of control **neexistuje** významný rozdíl. „Míra externality u dětí z tradiční školy v závislosti na jejich věku **je stejná.**“

**$V_{04}$ : Existuje významný rozdíl v míře externality locus of control v závislosti na pohlaví dětí z tradičních škol?**

$H_{04}$ : V závislosti na pohlaví dětí a mírou externality locus of control neexistuje u dětí z tradičních škol významný rozdíl.

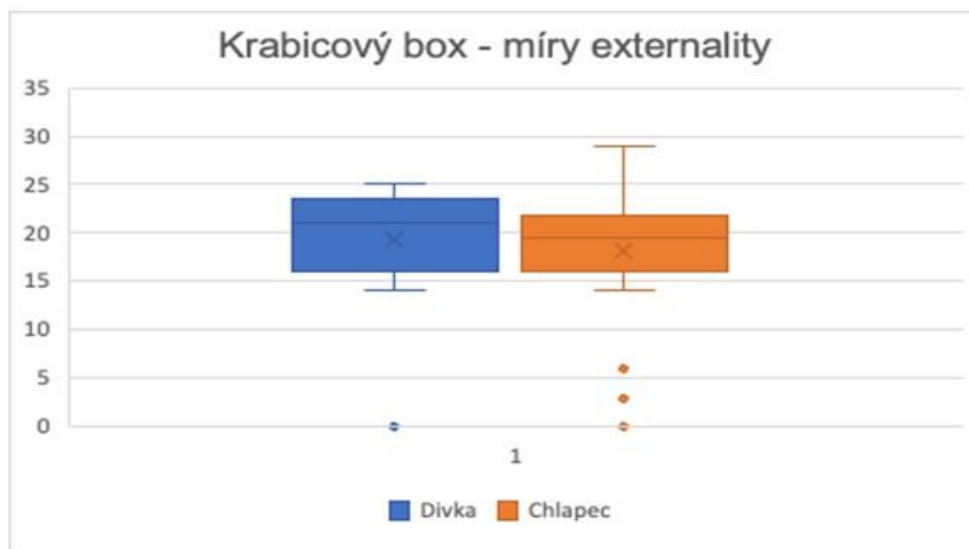
$H_{A4}$ : V závislosti na pohlaví dětí a mírou externality locus of control existuje u dětí z tradičních škol významný rozdíl.

Tabulka 8: Bodové vyhodnocení míry externality locus of control u dětí z tradičních škol podle pohlaví

Míra externality	Průměr	Směrodatná odchylka
Dívky	19,29	5,77
Chlapci	18,22	6,94

Z tabulky č. 8 vidíme, že průměrná míra externality u dívek z tradičních škol je 19,29. Směrodatná odchylka nabývá hodnot u dívek z tradičních škol je 5,77. To znamená, že dívky z tradičních škol obvykle dosahují míry externality v rozmezí od 13,52 do 25,05 bodů. Dále z tabulky č. 5 vidíme, že průměrná hodnota míry externality u chlapců z tradičních škol je 18,22. Směrodatná odchylka nabývá hodnot u chlapců z tradičních škol je 6,94. Z toho vyplývá, že chlapci z tradičních škol obvykle dosahují míry externality v rozmezí od 11,28 do 25,15 bodů. Výsledky jsou znázorněny v krabicovém grafu.

(Graf 4) 13: Závislost v bodovém vyhodnocení míry externality locus of control u dětí z tradičních škol (y) a pohlavím dětí (x), znázorněna pomocí krabicového grafu



Z grafu č. 4 vidíme zmiňované průměry. Dále můžeme vidět, že 50 % dívek z tradičních škol mají míru externality v rozmezí od 16 do 23,5 bodů, zatímco 50 % chlapců z tradičních škol dosahují míry externality v rozmezí od 16 do 21,75 bodů.

Tabulka 9: Rozložení počtu dětí v tradičních školách podle pohlaví do kategorií měření locus of control

	Absolutní četnost			Relativní četnost			Celkem
	Internalita	Externalita	Neutralita	Internalita	Externalita	Neutralita	
<b>Dívky</b>	22	22	0	50%	50%	0%	44
<b>Chlapci</b>	32	26	6	50%	41%	9%	64

Tabulka č. 9 zobrazuje absolutní a relativní četnosti ve skóre v míře externality, kterého dosáhly děti z tradičních škol. Chlapci dosáhli v 50 % bodů odkazující na interní pól kontinua locus of control. Dívky naproti tomu získaly také 50 % body, které značí interní dimenzi. Dívky byly při svých odpovědích jednoznačnější, čili se zde nevyskytuje žádná odpověď se skórem 20 bodů, při kterých nelze určit, zda je jedinec považován za internalistu, nebo externalistu. Chlapci na rozdíl od dívek dosáhli v 9 % neutrálního výsledku, tudíž nemohly být zařazeny do jedné ze dvou kategorií.

**Tabulka 10:** Statistické hodnoty T-testu hodnoty (t-statistika, p-stupeň volnosti)

<b>t-stat</b>	<b>0,826</b>
<b>p-value</b>	<b>0,410</b>

Zdali existuje signifikantní rozdíl mezi mírou externality a pohlavím dětí z tradičních škol jsme se rozhodli otestovat pomocí dvou výběrového t-testu. Výsledkem je, že rozdíl mezi mírou externality a pohlavím dětí z tradičních škol není signifikantně významný na hladině významnosti 0,05. Závěrem je, že **nezamítáme** nulovou hypotézu (tabulka č. 10).  $H_{04}$ : V závislosti na pohlaví dětí a mírou externality locus of control **neexistuje** u dětí z tradičních škol významný rozdíl. „Míra externality u chlapců a dívek v tradičních školách **je stejná**.“

**$V_{05}$ : Existuje významný rozdíl v míře externality locus of control v závislosti na pohlaví dětí z alternativních škol?**

$H_{05}$ : V závislosti na pohlaví dětí z alternativních škol a mírou externality locus of control neexistuje významný rozdíl.

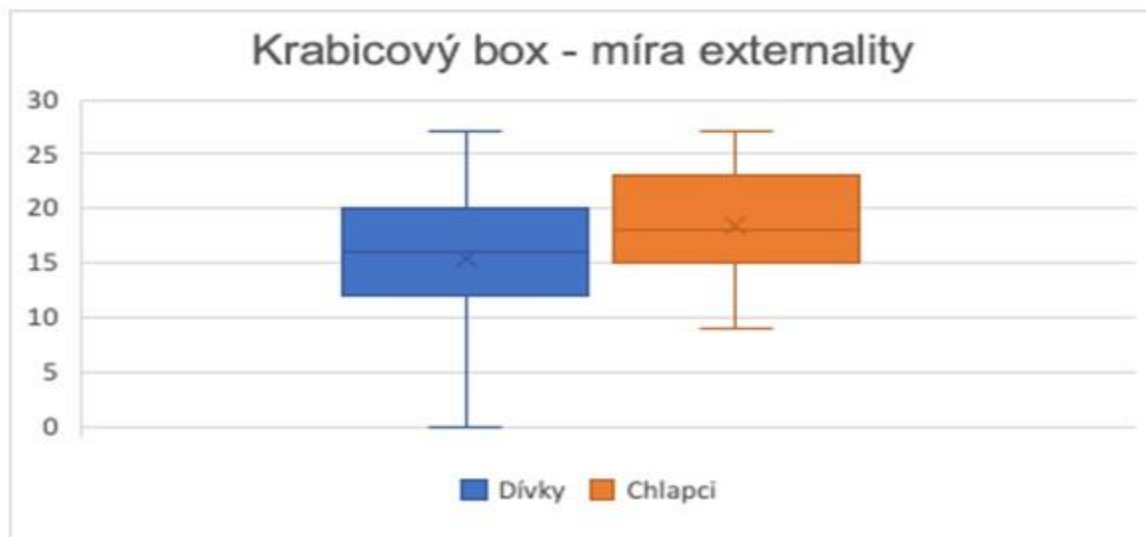
$H_{A5}$ : V závislosti na pohlaví dětí z alternativních škol a mírou externality locus of control existuje významný rozdíl.

**Tabulka 11:** Bodové vyhodnocení míry externality locus of control u dětí z alternativních škol podle pohlaví

Míra externality	Průměr	Směrodatná odchylka
<b>Dívky</b>	15,46	6,51
<b>Chlapci</b>	18,48	5,29

Z tabulky č. 11 vidíme, že průměrná míra externality u dívek z alternativních škol je 15,46. Směrodatná odchylka nabývá hodnot u dívek z alternativních škol 6,51. To znamená, že dívky z alternativních škol obvykle dosahují míry externality v rozmezí od 8,96 do 21,97 bodů. Dále z tabulky č. 7 vidíme, že průměrná hodnota míry externality u chlapců z alternativních škol je 18,48. Směrodatná odchylka nabývá hodnot u chlapců z alternativních škol 5,29. Z toho vyplývá, že chlapci z alternativních škol obvykle dosahují míry externality v rozmezí od 13,19 do 23,77 bodů. Výsledky jsou znázorněny v krabicovém grafu.

(Graf 5) 14: Závislost v bodovém vyhodnocení míry externality locus of control u dětí alternativních škol (y) a pohlavím dětí (x), znázorněna pomocí krabicového grafu



Z grafu č. 5 vidíme zmiňované průměry. Dále můžeme vidět, že 50 % dívek z alternativních škol mají míru externality v rozmezí od 12 do 20 bodů, zatímco 50 % chlapců z alternativních škol dosahují míry externality v rozmezí od 15 do 23 bodů.

Tabulka 12: Rozložení počtu dětí v alternativních školách podle pohlaví do kategorií měření locus of control

	Absolutní četnost			Relativní četnost			Celkem
	Internalita	Externalita	Neutralita	Internalita	Externalita	Neutralita	
<b>Dívky</b>	38	12	6	68%	21%	11%	56
<b>Chlapci</b>	36	26	0	58%	42%	0%	62

Tabulka č. 12 zobrazuje absolutní a relativní četnosti ve skóre v míře externality, kterého dosáhly děti z alternativních škol. Chlapci dosáhli v 68 % bodů odkazujících na interní pól kontinua locus of control. Dívky naproti tomu získaly jen v 58 % body, které značí interní dimenzi. Chlapci byli při svých odpovědích jednoznačnější, čili se zde nevyskytuje žádná odpověď se skóre 20 bodů, při kterých nelze určit, zda je jedinec považován za internalistu, nebo externalistu. Dívky na rozdíl od chlapců dosáhly v 11 % neutrálního výsledku, tudíž nemohly být zařazeny do jedné ze dvou kategorií.

Tabulka 13: Statistické hodnoty T-testu hodnoty (t-statistika, p-stupeň volnosti)

<b>t-stat</b>	<b>-2,776</b>
<b>p-value</b>	<b>0,006</b>

Zdali existuje signifikantní rozdíl mezi mírou externality a pohlavím dětí z alternativní školy jsme se rozhodli otestovat pomocí dvou výběrového t-testu. Výsledkem je, že rozdíl mezi mírou externality a pohlavím dětí z alternativní školy je signifikantně významný na hladině významnosti 0,05. Závěrem je, že **zamítáme** nulovou hypotézu (tabulka č. 13).  $H_{A5}$ : V závislosti na pohlaví dětí z alternativních škol a mírou externality locus of control **existuje** významný rozdíl. „Míra externality u chlapců a dívek v alternativních školách **je** **rozdílná**.“

**HVO: Jaká je úroveň míry locus of control u dětí v tradičních a alternativních školách?**

Tabulka 14: Locus of control u dětí podle typu školy

	Absolutní četnost			Relativní četnost			Cekem
	Internalita	Externalita	Neutralita	Internalita	Externalita	Neutralita	
<b>Trad. š.</b>	54	48	6	50%	44%	6%	108
<b>Alt. š.</b>	74	38	6	63%	32%	5%	118

Z tabulky č. 14 vidíme, že z celkového počtu 108 dětí z tradičních škol je 54 internalistů tedy 50%, 48 externalistů – 44% a 6 bylo zařazeno do kategorie neutrálních, tedy 6%. Dále vidíme, že z celkového počtu 118 dětí z alternativních škol je 74 internalistů, tedy 63%, 38 externalitů – 32% a 6 bylo zařazeno do kategorie neutrálních, tedy 5%.

## 4.11 Interpretace výsledků dat

V této části diplomové práce se zaměříme na výzkumné otázky, detailněji vysvětlíme výsledky analýzy a identifikujeme možné příčiny zkoumaných jevů. Dále poskytneme souhrn informací získaných z výsledků analýzy dat, které shrneme na konci kapitoly jako odpověď na hlavní výzkumnou otázku.

### **V<sub>01</sub>: Existuje významný rozdíl v míře externality locus of control u dětí z tradičních a alternativních škol?**

Tato otázka vznikla na základě předpokladu, že mezi dětmi z tradičních a alternativních škol bude zjištěn rozdíl v míře externality locus of control. Na základě tvrzení z předchozích kapitol o způsobu a možnostech fungování tradičních a alternativních škol, kde bylo zdůrazněno, že tradiční školy nerozvíjí a nejsou zaměřeny na emocionální rozvoj a vnitřní motivaci žáků natolik, jako u alternativních škol (respekt na zájmy dítěte, méně autoritativní přístup, podpora vnitřní motivace, spolupráce ve skupině, důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy – tabulka č. 1 s. 42), jsme vycházeli z přesvědčení, že existuje rozdíl v míře externality u dětí z tradičních a alternativních škol. Tedy že míra externality bude vyšší u dětí z tradičních škol. Parametrická analýza T-testu nám ověřila hypotézu č. 1, která nám sděluje, že mezi mírou externality locus of control u dětí z alternativních a tradičních škol **nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly** v míře externality. Externalita dětí z tradičních a alternativních škol je statisticky totožná. Můžeme tedy konstatovat, že bodový průměr dětí v míře externality tradičních škol (18,64) je velmi podobný průměru externality dětí z alternativních škol (17,05), s tím že průměr u dětí z tradičních škol narůstá více směrem k externalitě než průměr dětí z alternativních škol. V každém případě obě skupiny dětí podle dotazníku Children's Nowicki-Strickland Internal-External Control Scale stále spadají do kategorie **Internality** vyznačující se bodovým rozmezím mezi 0 – 19. Míra locus of control koreluje s osobní pohodou, sebevědomím a motivací. Očekávali jsme, že tyto atributy nebudou v tradičních školách naplněny natolik co v alternativních školách, na základě tohoto prostředí. Možným vysvětlením stejné míry externality mohou hrát i další faktory (například rodinné klima, socio-ekonomický status rodiny), na které jsme se v této práci nezaměřovali. Možné vysvětlení může být i omezená věková škála pro náš výzkum, podstatné psychické změny ve vývoji probíhají až mezi přelomem pubescence a adolescence.

**V<sub>O2</sub>: Existuje významný rozdíl v míře externality locus of control u dětí z alternativních škol v závislosti na jejich věku?**

Tato otázka vznikla na základě předpokladu, že během období puberty roste míra nejistoty u dětí, jistá citová labilita a výkyvy nálad při řešení životních těžkostí, nová úroveň vnímání vztahů mezi vrstevníky, možným konfliktem s autoritami, prožívání tělesných změn, hodnocení vlastního vzhledu, snaha se identifikovat s určitou ideou, nebo vytvářet dobrý dojem, vybojovat si místo a uznání ve skupině, nejistota akceptace vlastní osobnosti se sebou samým i vnějším okolím, snahou oprostít se od dětských rolí a učit se pomalu přijímat role a zodpovědnost za své jednání. Balancování mezi závislostí na rodině a současně snahou se od nich oprostít, spoustu protichůdných přání a emocí střídající se s velkou intenzitou. To vše může zažívat dospívající jedinec v takové míře, že si nebude s těmito pocity a úvahami vědět rady. V přelomu mezi adolescencí bývá toto období nejkritičtější. Většina dětí přechází ze základní školy, do které chodilo většinu svého života do nového prostředí střední školy (gymnázia), přichází nové začátky i nové příležitosti. Z výzkumů zaměřujících se na locus of control a věk žáků vyplývá, že externalita u žáků by se měla zvyšovat až do věku 15 let dospívajícího (s. 23 – 25), poté by se měla mírně snižovat. Alternativní školy umožňují dětem více volnosti ve spontánním projevu, rozvíjejí vnitřní motivaci a respektují potřeby dítěte, tyto a další indikátory charakterizující rozdílnosti alternativních škol (s. 41 - 44), jsme považovali za podstatné pro nižší bodové hodnocení externality locus of control v závislosti na věku dítěte, oproti dětem s tradičních škol (více ve 3. výzkumné otázce na další straně). V tabulce č. 4 (s. 76) vidíme nepatrné snížení průměru bodů u externality v závislosti na věku, pokud se ale podíváme na hodnoty směrodatné odchylky, můžeme si povšimnout jejího nárůstu: maximum směrodatné odchylky pro věk 11 let je do 22,96 bodů a maximum směrodatné odchylky pro věk 15 let je do 25,56 bodů. U starších žáků (14 – 15 let) dochází podle teorie k vyšší míře emocionální nestability) tyto výkyvy jsou tedy předvídatelné. Očekávali jsme nárůst míry externality lineárně rostoucí s přibývajícím věkem. Ověřili jsme si tedy hypotézu 2. Výzkumné otázky za pomoci testu ANOVA, která nám prokázala, že **neexistují statisticky významné rozdíly v míře externality u dětí s alternativních škol v závislosti na věku**. I přesto, že se můžeme sledovat z v grafu č. 2 (s. 77) poměrně neobvyklý spád externality mezi 11 – 13 věkem dítěte, tak se staticky nepotvrdil významný rozdíl v míře externality locus of control u dětí v alternativních školách v závislosti na věku žáků.

**V<sub>03</sub>: Existuje významný rozdíl v míře externality locus of control u dětí z tradičních škol v závislosti na jejich věku?**

Tato otázka má stejný základ jako v předchozí výzkumné otázce, předpokládali jsme, že se bude míra externality během věku zvyšovat do věku 15 let žáka. Na grafu č. 3 (s. 79) vidíme spíše, pokles externality v průběhu dospívání. V tabulce č. 5 (s. 78) vidíme průměrný výsledek bodování v míře externality u dětí ve věku 11 let 20,88 bodů a maximum směrodatné odchylky pro tento věk je 24,28 bodů. Průměr 15 letých žáků je 17,21 bodů a maximum směrodatné odchylky pro tento věk je 23,96 bodů. Při porovnání s tabulkou č. 4, (s. 74) kde 11 letí žáci mají průměr 17,82 a 15 letí žáci průměr 16,83. Můžeme konstatovat že, žáci tradičních škol mají nepatrně vyšší míru externality ve věku 11 - 15 let. Ve výsledku se ale **jak žáci tradičních, tak i žáci alternativních škol pohybují průměrem v kategorii internality**, vyznačenou 0 – 19 body. Dále jsme ověřili hypotézu 3. výzkumné otázky testem ANOVA, výsledek testu nám prokázal, že **neexistují statisticky významné rozdíly v míře externality u dětí z tradičních škol v závislosti na jejich věku**, stejně jako v předchozí výzkumné otázce. V prostředí tradiční školy nebyl vyzorovaný výrazný výkyv v rámci konkrétního věku, tak jako v prostředí alternativních škol v předchozí výzkumné otázce. V grafu č. 3 (s. 79) vidíme směřování Lorenzovy křivky směrem dolů, značící klesající míru externality postupem dospívání, tak jak uvádějí výzkumy při měření míry locus of control v souvislosti s dospíváním.

**V<sub>04</sub>: Existuje významný rozdíl v míře externality locus of control v závislosti na pohlaví dětí z tradičních škol?**

Tato otázka vznikla na základě předpokladu, že chlapci budou mít průměrně nižší míru externality locus of control než dívky. Na základě výzkumů kde se potvrzuje (s. 23 – 25), kde se konstatuje, že dívky mají vyšší míru externality než chlapci, jsme vytvořili 4. výzkumnou otázku. Podle tabulky č. 7 (s. 80) se dívky pohybují v průměru míry externality 19,29 bodů a chlapci 18,22 bodů. Dívky jsou tedy průměrně v kategorii neutrálního hodnocení míry locus of control, zatímco chlapci se k této kategorii sice blíží, ale můžeme je v rámci bodového průměru míry externality zařadit jako internalisty. Z tabulky č. 9 (s. 81) můžeme vidět jednotlivé četnosti chlapců a dívek v jednotlivých kategoriích locus of control a současně procentuální hodnoty. U dívek zde vidíme menší



četnost a jejich zastoupení v kategoriích internalita – externalita je poloviční. Dále si můžeme všimnout, že 6 žáků je v bodovém rozmezí kategorii neutrality (19-21) což je 9% z celkového počtu chlapců tradičních škol. Internalita je u chlapců zastoupena z 50% a externalita že 41%. Hypotézu 4. výzkumné otázky jsme testovali pomocí T-testu. Výsledek nám potvrdil, že **nebyly nalezeny významné rozdíly** v míře externality v závislosti na pohlaví dětí z tradičních škol. Míra externalita chlapců a dívek z tradičních škol je statisticky totožná.

**V<sub>05</sub>: Existuje významný rozdíl v míře externality locus of control v závislosti na pohlaví dětí z alternativních škol?**

Tato otázka má stejný základ jako v předchozí výzkumné otázce, předpokládali jsme, že míra externality bude u dívek vyšší než u chlapců. Současně jsme předpokládali v rámci prostředí alternativních škol, že míra externality u chlapců i u dívek bude nižší než v tradičních školách. Za pomocí parametrické analýzy T-testu jsme ale dospěli k závěru, že **existuje významný rozdíl** v míře externality u chlapců a u dívek v alternativních školách. Z tabulky č. 10 (s. 82) pozorujeme hodnoty bodového průměru v míře externality, u dívek je to hodnota 15,46, u chlapců 18,48, je zde vidět vyšší míra externality u chlapců, což je podle našeho očekávání neobvyklé v prostředí alternativních škol. Míra externality u chlapců v alternativních školách dokonce lehce převyšuje míru externality u chlapců z tradičních škol (tabulka č. 7, s. 80). U dívek z alternativních škol je bodový průměr míry externality locus of control podle očekávání nižší, než průměr externality u dívek z tradičních škol. V otázce proč je míra externality u chlapců vyšší v alternativních školách než u dívek může být právě prostředí alternativních škol, které jsou zaměřeny více na kooperaci a emocionální rozvoj osobnosti, než na kognitivní stránku, je pravděpodobnější, že toto prostředí je vhodnější spíše pro dívky. Tradiční školy kladou větší důraz na dodržování určitých norem, na výkon, soupeření, což jsou atributy ryze mužské. Očekávali bychom, že se chlapci budou schopni více adaptovat na prostředí tradičních škol, než dívky. Pravděpodobně zde zasahují i jiné faktory, například sociální klima rodiny, socioekonomický status, prostředí bydliště. Je nutné ovšem dodat, že obě pohlaví, jak z tradičních, tak i z alternativních škol, ještě **splňují podmínky pro zařazení do kategorie internality**.

### **HVO: Jaká je úroveň míry locus of control u dětí v tradičních a alternativních školách?**

Hlavní výzkumná otázka byla zaměřena na zjištění míry locus of control v tradičních a alternativních školách. Tato otázka byla prakticky zodpovězena v 1. výzkumné otázce. Z tabulky č. 2 na straně 74, můžeme vidět bodový průměr externality alternativních (17,05) a tradičních škol 18,64. Předpokládali jsme vyšší míru externality v tradičních školách, což se nakonec potvrdilo, tento rozdíl je ale nepatrný, podstatnější je, žáci z obou typů škol se podle vyhodnocení dotazníku Children's Nowicki-Strickland Locus of Control Scale vyhodnocují jako **internalisté** (0-19 bodů). Z tabulky č. 14 (s. 84) můžeme konstatovat, že z celkového počtu 108 dětí tradičních škol je 50% internalistů, 44% externalistů a 6% je v kategorii neutrálních. Z alternativních škol je z celkového počtu 118 dětí 63% internalistů, 32% externalistů a 5% je v kategorii neutrálních. **Můžeme tedy konstatovat, že úroveň dětí z obou typů škol je převážně v kategorii internalistů.** Z našeho výzkumu tedy vyplývá, že úroveň locus of control z obou typů škol, je přibližně stejná, tedy obě skupiny přisuzují výsledky svého snažení interním příčinám, nezávisle na typu školy, kterou navštěvují.

Ve výzkumu jsme ověřovali 5 hypotéz, u jedné byl nalezen statisticky významný rozdíl v míře externality locus of control v závislosti na pohlaví dětí z alternativních škol. U rozdílu v míře externality locus of control v závislosti na pohlaví v tradičních školách jsme nenašli statisticky významný rozdíl, stejně tak v závislosti míry locus of control vzhledem k věku žáku v obou typech škol. Nyní je důležité podporovat tyto děti, aby se míra externality dále nezvyšovala.

Za limity v našem výzkumu, považujeme vcelku malý výzkumný vzorek. Ze 140 oslovených škol, se výzkumu zúčastnilo pouze 226 respondentů. Důvodem byl zřejmě pozdní termín sběru dat. Rozmezí sběru dat probíhalo od 2. 3. 2024 – 10. 4. 2024. Vzhledem k vytíženosti škol a dalším požadavkům k výzkumu od jiných studentů nebo institucí, bylo pravděpodobné, že se šance pro vyhovění našeho požadavku v tomto časovém rozpětí zásadně snižují. Nakonec ale počet respondentů pro náš výzkum byl dostatečný. Další limity výzkumu byl o něco nižší počet dívek v tradičních školách oproti chlapcům, tento fakt mohl následně zkreslit výsledky průměru. Další limit shledáváme v malém věkovém rozpětí respondentů. Pokud bychom zkoumali celou věkovou hranici

adolescence, tedy věk 11 – 20 (Vágnerová, 2005), pravděpodobně bychom viděli z grafu zvyšování míry externality locus of control k hranici 15 let, poté by se měla hranice během dospívání stabilizovat, nebo snižovat (výzkumy s. 23 – 25).

## ZÁVĚR

Během našeho života zažíváme individuální triumfy a ztroskotání, výhry a prohry, úspěchy a neúspěchy, které hodnotíme a prožíváme podle různých kritérií, vzhledem k našemu vývojovému stupni a míry nabytých životních zkušeností. S postupem času si uvědomujeme, že pro dosažení našich cílů musíme vynaložit také určité úsilí. Každý člověk čelí výzvám ve svém životě vlastním způsobem. Někteří nalézají uspokojení v aktivním ovlivňování směru svého života, zatímco jiní zůstávají pasivní a nejsou ochotni, nebo nedokáží podniknout kroky, které povedou k pozitivní změně fungování svého bytí. Existuje určité přesvědčení části populace ve víru směřování našeho života směrem, který, bez ohledu na to, o jaký směr se jedná, jde o směr absolutní, který podle přesvědčení těchto lidí, není možné ovlivnit vlastním přičiněním. Jde o fatalistický životní postoj, který jedinci neumožní ani úvahu zkusit změnit průběh této kauzality vlastním úsilím. Tito lidé věří například v osud, autoritu, nebo vyšší entitu, která převezme zodpovědnost za jejich rozhodnutí a pokud se situace nakonec ubírá opačným směrem, než je přání jedince, pak se jedinec s touto výslednou situací smíří a sám sobě si bezvýhodnou situaci iracionálně obhájí. Některé situace je velmi obtížné nebo nereálné řešit, většina případů ale závisí na našem vlastním úsilí a rozhodnutí, jakým způsobem reagujeme na příležitosti a překážky. Koncept locus of control zkoumá subjektivní vnímání této kontroly nad výsledky našeho jednání a může být klíčovým faktorem v našem životě.

První část teorie diplomové práce se týkala tohoto konceptu, kde jsme si vysvětlili, pod kterou oblast psychologie tento koncept spadá, a jak nás její dimenze ovlivňují při našem snažení dosáhnout svého cíle. Popsali jsme si nejznámější autory tohoto konceptu a jejich dotazníky, které jsou tvořeny pro konkrétní prostředí nebo situaci a pro specifickou nebo obecnou populaci respondentů. Na závěr první kapitoly jsme se seznámily s několika výzkumy locus of control. Druhá kapitola byla zaměřena na období staršího školního věku, tedy na vývojové období pubescence. Seznámily jsme se jak s autory zkoumající toto věkové období, tak konkrétně s procesem dospívání v teorii vývojové psychologie dospívajících jedinců. Vysvětlili jsme si, proč je podstatné rozvíjet směřování locus of control směrem k internalitě u dospívajících, kteří jsou v tomto období velmi citliví na vnější podněty, které mohou ovlivnit jejich formování sebepojetí a sebevědomí.

V poslední kapitole teoretické části jsme se seznámili s charakteristikou tradičního a alternativního školství, definovali jsme si tyto pojmy a zařadili je do své specifické formy pedagogického výchovného působení. Vyjasnili jsme si jejich vlastnosti, cíle i funkce. Seznámili jsme se s rozvětvením alternativních škol a jejich programech a projektech. Nejznámější z nich jsme si popsali specifičtěji. Nakonec jsme se seznámily s úlohou sociálního pedagoga ve školství a vysvětlili jsme si význam jeho působení převážně pro děti a dospívající.

V praktické části bylo naším cílem zjistit úroveň locus of control mezi dětmi staršího školního věku v tradičních a alternativních školách. Tato výzkumná otázka měla 5 podotázek a jejich hypotéz vztahující se na věk, pohlaví a typ školy. Čtyři z pěti hypotéz neprokázali statisticky významné rozdíly mezi těmito faktory a mírou externality. Pátá hypotéza prokázala souvislost mezi externí mírou locus of control a pohlavím jedinců v alternativních školách. Odpovědí na hlavní výzkumnou, bylo konstatování, že můžeme zařadit děti z obou typů škol do kategorie internalistů. Dospívající mají pevnou víru v to, že dosáhnou svých cílů, pokud se budou aktivně snažit.

Sociální pedagog nebo další pedagogičtí pracovníci, jak v alternativních, tak v tradičních školách by se měli pokusit svým nejlepším snažením a působením pozitivně ovlivňovat děti a mládež, bránit je proti nežádoucím společenským vlivům, pokud to bude jen možné. Být pro jedince sociální oporou, vytvářet příznivé sociální klima, ve kterém se mohou děti přirozeně rozvíjet. I my sociální nebo pedagogičtí pracovníci neseme určitou míru zodpovědnosti za to, jakým způsobem a směrem se bude současná i budoucí mládež, i díky našemu působení ubírat. Snažme se proto, co nejlépe.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ALENA, Kezba. Hlavní koncepce psychologické odolnosti. *Differentiating among internality, powerful others and chance*. 1981, roč. 2018, s. 15-63.
- BAŠTECKÁ, Bohumila a GOLDMANN, Petr. *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-550-4.
- CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4033-1.
- ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7
- DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4. nezměněné vydání. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1966-8.
- FILOVÁ, Hana, SVOBODOVÁ, Jarmila (ed.). *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele)*. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-93-0.
- HÁBL, Jan a JANIŠ, Kamil. *Přehled dějin pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-743-5044-3.
- HAVLOVÁ, Jana, HAVLÍNOVÁ, Miluše a VENCÁLKOVÁ, Eliška (ed.). *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: aktualizovaný modelový program podpory zdraví (dokument a metodika)*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. [cit. 2024-04-08]. ISBN 978-80-73674-87-8.
- HAVLÍNOVÁ, Miluše, Zdena, VILDOVÁ. 2003. *Co to je, když se řekne: Škola podporující zdraví*. Praha: SZÚ. ISBN 80-70-71-136-1.
- HEWSTONE, Miles a STROEBE, Wolfgang (ed.). *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. [cit. 2024-16-03] ISBN 8073670925.
- HUTYROVÁ, Miluše, RŮŽIČKOVÁ, Veronika. *Perspektivy společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5430-6
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. 2016. ISBN 978-80-247-5326-3

- JŮVA, Vladimír; JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: PAIDO, 2007, 1. vyd., 92 s., [cit. 2024-04-01] ISBN 978-80-7315-151-5.
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
- LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana a LANGMEIER, Miloš. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-37-4.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Třetí, upravené vydání (ve Vyšehradu první). Praha: Vyšehrad, 2017. ISBN 978-80-7429-797-7.
- MARTINEK, Michael. *Přehled křesťanských církví a jejich aktivit v ČR*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-2621-116-7
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.
- PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2959-6.
- PIAGET, Jean a INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Přeložil: Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-798-5.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. 2., doplněné, aktualizované a přepracované vydání. Praha: Academia, 2023. ISBN 978-80-200-3347-5.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-717-8999-4.
- POSPÍŠIL, Jiří. *Hodnoty a volný čas: nové výzvy pro sociální pedagogiku a pedagogiku volného času*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2023. ISBN 978-80-244-6236-3.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. [cit. 2024-20-03] ISBN 978-80-262-0403-9.
- RÝDL, Karel. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. Pedagogika (ISV). Praha: ISV, 2001. [cit. 2024-04-05] ISBN 80-8586-687-0.

ŘÍČAN, Pavel. Psychologie osobnosti: obor v pohybu. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010, 208 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3133-9.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. [cit. 2024-28-03] ISBN 8071788295.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 2005. ISBN 807-17-8942-9.

SVOBODOVÁ, Jarmila; JÚVA, Vladimír. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995, 1. vyd., 80 s., ISBN 80-85931-00-1

SVOBOVODÁ, Jarmila; et al. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD s.r.o., 2007, 1. vyd., 220 s., ISBN 978-80-86633-93-0.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. [cit. 2024-03-12] ISBN 978-80-26207-14-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. [cit. 2024-03-12] ISBN 978-80-246-2153-1.

VÝROST, Jozef a SLAMĚNÍK, Ivan. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.

WENKE, Hans a RÖHNER, Roel. *Ať žije škola: daltonská výuka v praxi*. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido, 2000. [cit. 2024-04-06] ISBN 8085931826

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.



## SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ

- ANMOL, RATH. *Locus of Control and Gender as Moderators of Perceived Stress in Indian Adolescents. Health Behavior and Policy Review*, [online] May, 2022, vol. 9, no. 3. pp. 865-876 ProQuest Central. [cit. 2024-04-11] ISSN 23264403. Odkaz zde
- ASOCIACE LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL. [online] [cit. 2024-04-06], Odkaz zde
- BEM, D. J. *Self-perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. Psychological Review*, [online]. 1967 74(3), 183–200. Odkaz zde
- BROSSCHOT, Jos F., Winifred A. GEBHARDT a Guido L. R. GODAERT. *Internal, Powerful Others and Chance Locus of Control: Relationships with Personality, Coping, Stress and Health. Elsevier Science* [online]. University of Utrecht, 1994. 16(6), pp. 839-852 Odkaz: zde
- CHUBB, N. H.; FERTMAN, C. I. Adolescent self-esteem and locus of control: A longitudinal study of gender and age differences. *Adolescence*, [s. l.], v. 32, n. 125, p. 113, 1997. Odkaz zde
- DVOŘÁK, Lukáš. *Locus of Control u dospívajících v dětských domovech* [online]. Bakalářská práce. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. 2017. [cit. 2024-03-15]. Odkaz zde
- FLOR, Razeai. BITA, Ajilchi. et al. *The Effect of Teaching Critical and Creative Thinking Skills on the Locus of Control and Psychological Well-being in Adolescents*. [online]. 2013, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, vol. 82, pp. 51 – 56, [cit. 2024-04-10]. ISSN 1877-0428. Odkaz zde
- HALPERT, Rita a Russ HILL, 2011. *28 measures of locus of control* [online]. ISBN 978-0-9833464-3-2. Odkaz zde
- HERBERT, LEFCOURT. *Research with the locus of control construct. Differentiating among internality, powerful others and chance*. [online]. 1971, roč. 2018, s. 15-63. Odkaz zde
- HONČOVÁ, Renata. *Locus of control u dětí z přirozeného a institucionálního prostředí* [online]. Diplomová práce. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. 2017. [cit. 2024-03-12]. Odkaz zde

- KASPER, Tomáš a KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, [online]. 2008. [cit. 2024-04-02] ISBN 978-80-247-2429-4. Odkaz zde
- KELLEY, T.M. and STACK, S.A. *Thought Recognition, Locus of Control, and Adolescent Well-being*. *Adolescence*, [online]. Fall, 2000, vol. 35, no. 139. pp. 531-50 ProQuest Central. [cit. 2024-04-10] ISSN 00018449. Odkaz zde
- LEVENSON, Hannah. *Differentiating among internality, powerful others and chance*. *Differentiating among internality, powerful others and chance*. *Differentiating among internality, powerful others and chance*. 1971. roč. 2018, s. 15-63. Odkaz zde
- MILLER, Christi Allen; FITCH, Trey a MARSHALL, Jennifer L. *Locus Of Control And At-Risk Youth: A Comparasion Of Regular Education High School Students And Students In Alternative Schools*. [online]. *Education*. 2003, roč. 123, č. 3, s. 548-551. [cit. 2024-04-10]. ISSN 00131172. Odkaz zde
- MURÁR, Filip. *Co nám nabízí současné školství a jak to změnit*. In: Svoboda učení [online]. 2012. [cit. 2024-03-16]. Odkaz zde
- NĚMCOVÁ, M. *Alternativní školství v ČR*. [online]. Červenec, 2020. [cit. 2024-03-16]. Odkaz zde
- PENG, J., LIN, Q. and WANG, J. *Self-Efficacy Mediates the Impact of Locus of Control on the Coping Style of Junior High School Students*. *Social Behavior and Personality*, [online], 2023, vol. 51, no. 9. pp. 1-8 ProQuest Central. [cit. 2024-04-10]. ISSN 03012212. Odkaz zde
- ROTTER, Julian. *Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement*. *Psychological Monographs: General and Applied*. *Differentiating among internality, powerful others and chance*. [online]. 1966, roč. 1966, s. 15-63. [cit. 2024-04-01] Odkaz zde
- RUSS, Hill. *The Locus of Control Construct's Various Means of Measurement: A researcher's guide to some of the more commonly used Locus of Control scales*. [online]. 2011, 97 s. [cit. 2024-03-21] ISBN 978-0-9833464-3-2. Odkaz zde
- SARCOVÁ, BACIKOVÁ, a kol. *Adolescents' psychological well-being and self-esteem in the context of relationships at school*. *Educational Research*, 2003, roč. 56, č. 4, s. 367–378 [cit. 2024-04-10]. Odkaz zde

- SIDDIQUAH, Aishah. *Effect of Gender, Age, Grade Level, Subjects, and Family Income on the Locus of Control of Secondary School Students*. Online. *SAGE Open*. 2019, roč. 9, č. 1, s. 1-1. [cit. 2024-04-10]. ISSN 21582440. Odkaz [zde](#)
- STAAS, S. *Internal versus external locus of control for three age groups*. *The International Journal of Aging and Human Development*. [online]. 1979, s. 7-10 . Odkaz [zde](#)
- STEPHEN, Nowicki. A. *Locus of Control Scale for Children. Differentiating among internality, powerful others and chance*. [online]. 1971, roč. 1971, s. 15-63. [cit. 2024-21-03]. Odkaz [zde](#)
- SULLIVAN, S.A., et al. *The Longitudinal Association between External Locus of Control, Social Cognition and Adolescent Psychopathology*. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, [online], June, 2017, vol. 52, no. 6. pp. 643-655 ProQuest Central. [cit. 2024-04-11] ISSN 09337954. Odkaz [zde](#)
- ŠIMKOVÁ, Tereza. *Lokalizace kontroly a výkonová motivace* [online] Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. 2014. [cit. 2024-04-18]. Odkaz [zde](#)
- TAM, Shui. KEE Tony. *Locus of Control, Attributional Style and Discipline Problems in Secondary Schools*. *Early Child Development & Care*, [s. l.], v. 173, n. 5, p. 455–466, 2003. Odkaz [zde](#)

## SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ

<b>Obrázek 1:</b> Vybavení třídy, pracovní činnosti, slavnosti – Morana, eurytmie .....	49
<b>Obrázek 2:</b> Montessori pomůcky, rozložení třídy .....	51
<b>Obrázek 3:</b> Vybavení třídy, týdenní plán učiva, skupinová výuka .....	53
<b>Obrázek 4:</b> Nástěnka s hodnocením, prezentace výrobků, skupinová výuka .....	55
<b>Obrázek 5:</b> Doučování mladších žáků, rozložení třídy, nástěnka rozdělení úkolů .....	57
<b>Obrázek 6:</b> Rozložení třídy, oslava čtvrtstoletí církevního školství v ČR .....	58
<b>Obrázek 7:</b> Rozložení třídy, individuální studium, rozložení center aktivit .....	60
<b>Obrázek 8:</b> Aktivity s dětmi v přírodě, interiér lesní .....	62
<b>Obrázek 9:</b> Reprezentační aktivity dětí .....	64
<b>(Graf 1) 10:</b> Závislost v bodovém vyhodnocení míry externality locus of control u dětí (y) a typem školy (x), znázorněna pomocí krabicového grafu .....	76
<b>(Graf 2) 11:</b> Závislost bodového vyhodnocení externality locus of control (y) a věkem dětí z alternativních škol (x) znázorněné pomocí Lorenzovy křivky. ....	78
<b>(Graf 3) 12:</b> Závislost bodového vyhodnocení externality locus of control (y) a věkem dětí z tradičních škol (x) znázorněné pomocí Lorenzovy křivky. ....	80
<b>(Graf 4) 13:</b> Závislost v bodovém vyhodnocení míry externality locus of control u dětí z tradičních škol (y) a pohlavím dětí (x), znázorněna pomocí krabicového grafu.....	82
<b>(Graf 5) 14:</b> Závislost v bodovém vyhodnocení míry externality locus of control u dětí alternativních škol (y) a pohlavím dětí (x), znázorněna pomocí krabicového grafu.....	84

**SEZNAM TABULEK**

<b>Tabulka 1:</b> Rozdělení tradiční a alternativní formy .....	45
<b>Tabulka 2:</b> Bodové vyhodnocení míry externality locus of control u dětí z alternativních a tradičních škol. ....	75
<b>Tabulka 3:</b> Statistické hodnoty T-testu hodnoty (t-statistika, p-stupeň volnosti) .....	77
<b>Tabulka 4:</b> Bodové vyhodnocení míry externality locus of control u dětí z alternativních škol podle věku .....	77
<b>Tabulka 5:</b> Statistické hodnoty analýzy rozptylu ANOVA (F-statistika, p-stupeň volnosti) .....	79
<b>Tabulka 6:</b> Bodové vyhodnocení míry externality locus of control u dětí z tradičních škol podle věku. ....	79
<b>Tabulka 7:</b> Statistické hodnoty analýzy rozptylu ANOVA (F-statistika, p-stupeň volnosti) .....	81
<b>Tabulka 8:</b> Bodové vyhodnocení míry externality locus of control u dětí z tradičních škol podle pohlaví .....	81
<b>Tabulka 9:</b> Rozložení počtu dětí v tradičních školách podle pohlaví do kategorií měření locus of control .....	82
<b>Tabulka 10:</b> Statistické hodnoty T-testu hodnoty (t-statistika, p-stupeň volnosti) .....	83
<b>Tabulka 11:</b> Bodové vyhodnocení míry externality locus of control u dětí z alternativních škol podle pohlaví .....	83
<b>Tabulka 12:</b> Rozložení počtu dětí v alternativních školách podle pohlaví do kategorií měření locus of control .....	84
<b>Tabulka 13:</b> Statistické hodnoty T-testu hodnoty (t-statistika, p-stupeň volnosti) .....	85
<b>Tabulka 14:</b> Locus of control u dětí podle typu školy .....	85

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Children's Nowicki-Strickland Locus of Control Scale

# PŘÍLOHA P I: CHILDREN'S NOWICKI-STRICKLAND LOCUS OF CONTROL SCALE

## Škála interního-externího místa kontroly (CNSIE)

Children's Nowicki-Strickland Locus of Control Scale (Nowicki & Strickland, 1973; Dolejš & Laštůvková, 2015)

*Tento dotazník obsahuje 40 otázek. Snažíme se zjistit, co si kluci a holky ve tvém věku myslí o určitých věcech. Chceme, aby ses při odpovídání na otázky řídil/a tím, jak to TY cítíš. Nejsou zde správné, ani nesprávné odpovědi. Nezdržuj se příliš dlouho u jedné otázky, ale snaž se odpovědět na všechny otázky v dotazníku.*

		Ano	Ne
1	Myslíš si, že se většina problémů vyřeší sama, když si s nimi nebudeš lámat hlavu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Myslíš si, že můžeš zabránit tomu, abys chytil rýmu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Existují podle tebe děti, které mají od narození ve všem víc štěstí?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Je pro tebe většinou důležité dostávat dobré známky?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Dávají ti často za vinu věci, za které nemůžeš?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Myslíš si, že když se člověk dostatečně usilovně učí, může zvládnout jakýkoli předmět?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Máš pocit, že většinou nemá cenu se snažit, protože to stejně nedopadne dobře?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Myslíš si, že když ráno začne dobře, bude to dobrý den, ať už se pustíš do čehokoli?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Myslíš si, že rodiče většinou naslouchají tomu, co jim jejich děti říkají?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Věříš tomu, že můžeš přivolat dobré věci tím, že si je budeš přát?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Když jsi za něco potrestaný/á, máš obvykle pocit, že pro to nebyl žádný pádný důvod?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Je pro tebe většinou těžké změnit názor kamaráda?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Myslíš si, že týmu pomůže vyhrát spíše fandění než štěstí?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Připadá ti skoro nemožné změnit jakýkoli názor tvých rodičů?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Myslíš si, že by ti měli rodiče dovolit, aby ses většinou rozhodoval/a sám/a za sebe?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Připadá ti, že když něco zkažíš, můžeš to jen těžko napravit?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Věříš tomu, že se většina dětí rodí se sportovním nadáním?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Je většina tvých vrstevníků silnější než ty?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Ano	Ne
19	Myslíš si, že jeden z nejlepších způsobů, jak vyřešit většinu problémů, je prostě na ně nemyslet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Máš pocit, že máš hodně možností při rozhodování, kdo budou tví kamarádi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Když najdeš čtyřlístek, věříš, že ti přinese štěstí?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Máš často pocit, že to, jestli děláš domácí úkoly nebo ne, moc neovlivní tvé známky?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Myslíš si, že když se stejně starý kluk/holka rozhodne, že tě uhodí, můžeš tomu jen těžko zabránit?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Měl/a jsi někdy talisman pro štěstí?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Myslíš si, že to, jestli tě lidé mají nebo nemají rádi, závisí na tom, jak se chováš?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Pomohou ti většinou rodiče, když je o to požádáš?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Měl/a jsi někdy pocit, že když na tebe lidé byli zlí, neměli k tomu žádný důvod?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Věříš tomu, že většinou můžeš ovlivnit, co se stane zítra tím, co uděláš už dnes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Myslíš si, že pokud se má stát něco zlého, stane se to, ať děláš, co děláš?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Myslíš si, že si děti mohou prosadit svou, když to nevzdávají?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Připadá ti většinou marné snažit se doma prosadit svou?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Myslíš si, že když se stane něco dobrého, je to díky tvrdé práci?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Máš pocit, že pokud se někdo z tvých vrstevníků rozhodne být tvým nepřítelem, nemůžeš s tím skoro nic udělat?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Připadá ti, že je pro tebe jednoduché přesvědčit tvé kamarády, aby dělali to, co chceš?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	Připadá ti, že obvykle nemůžeš moc mluvit do toho, co dostaneš doma k jídlu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Máš pocit, že když tě někdo nemá rád, nemůžeš s tím nic moc dělat?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Máš obvykle pocit, že je skoro zbytečné se ve škole snažit, protože je většina ostatních dětí zkrátka chytřejších než ty?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Myslíš si, že když budeš věci plánovat dopředu, dopadnou díky tomu lépe?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Zdá se ti, že většinou nemůžeš moc mluvit do toho, co se tvá rodina rozhodne dělat?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Je podle tebe lepší být chytrý/á než mít štěstí?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>