

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

**Vztah žáků prvního stupně k osobnosti učitele na běžných
a alternativních základních školách**

(Diplomová práce)

Jméno: Bc. Monika Žabková
Obor: Německý jazyk pro 2. stupeň ZŠ
Společenské vědy pro střední školy
Vedoucí: Mgr. Radka Skorunková, Ph.D.

Hradec Králové

2017



Zadání diplomové práce

Autor: Monika Žabková

Studium: P14P0429

Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství pro střední školy - základy společenských věd, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - německý jazyk a literatura

Název diplomové práce: **Vztah žáků prvního stupně k osobnosti učitele na běžných a alternativních základních školách**

Název diplomové práce AJ: The relation of lower school students towards the personality of their teacher on normal and alternative basic schools

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá sociálními vztahy žáků prvního stupně vzdělávání k osobnosti učitele na běžných a alternativních základních školách. V teoretické části je popsán koncept běžné základní školy a koncept alternativních škol Montessori a Waldorf, jejich pojetí osobnosti učitele a žáka. Největší důraz je kladen na rozdílnosti mezi dvěma přístupy, a to především ve vztahu žáka k učiteli. Praktická část diplomové práce se zaměřuje pomocí dotazníkového šetření na obecnou charakteristiku vztahu žáka k osobnosti učitele, a to v každém typu základního vzdělávání zvlášť. Důraz je také kladen na výhody a nevýhody všech konceptů, zjištěné pomocí rozhovorů s učiteli a rodiči, a závěrečné porovnání těchto konceptů. Toto porovnání bude provedeno na základě výsledků předcházejících výzkumů.

Montessori, Maria - Od dětství k dospívání . Praha : Triton, 2011. ISBN: 978-80-7387-478-0.
Ludwig, Harald - Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou : (praxe reformně pedagogické koncepce) / Harald Ludwig a kol. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2008. ISBN: 978-80-7395-049-1. Metoda Montessori pro naše dítě : inspirace pro rodiče a další zájemce / Karel Rýdl (red.) Pardubice : FF Univerzity Pardubice, 2006. ISBN: 80-7194-841-1. Hainstock, Elizabeth G. Metoda Montessori a jak ji učit doma : školní léta / Elizabeth G. Hainstock ; s předmluvou Lee Havise ; [z anglického originálu ... přeložila Růžena Pokorná] Praha : Pragma, 1999. ISBN: 80-7205-662-X.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Radka Skorunková, Ph.D.

Oponent: Mgr. Věra Krejčová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.2.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a pod vedením
Mgr. Radky Skorunkové Ph. D. a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 8. května

Poděkování

Děkuji své vedoucí práce Mgr. Radce Skorunkové, Ph. D. za odborné vedení,
připomínky a poskytnuté materiály k mé diplomové práci.

Anotace

ŽABKOVÁ, Monika. *Vztah žáků prvního stupně k osobnosti učitele na běžných a alternativních základních školách*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017. 122 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá vzděláváním žáků prvního stupně na tradičních a alternativních základních školách. Důraz je kladen především na vztah mezi učitelem a žákem na obou typech základních škol.

Teoretická část se věnuje vztahu mezi učitelem a žáky, dále také proměnám českého školství ve 20. století, kdy vznikaly alternativní směry ve vzdělávání. Dále jsou zde popsány koncepty dvou alternativních škol – waldorfská pedagogika a pedagogika Montessori.

Cílem empirické části diplomové práce je zjistit, jaká je charakteristika vztahu žáků prvního stupně k osobnosti učitele, a to na dvou tradičních a dvou alternativních základních školách. V závěru dojde k porovnání výsledků ze všech vybraných typů škol.

Klíčová slova: vztah, učitel, žák, tradiční ZŠ, Waldorf, Montessori

Anotation

ŽABKOVÁ, Monika. *The relationship of first degree pupils to teacher personality at traditional and alternative primary schools*. Hradec Králové: Faculty of education at University of Hradec Králové, 2017, 122 p. Diploma thesis.

The master theses focuses on education of first degree pupils at traditional and alternative primary schools. The impact is given mainly on relationship between teacher and pupil at both types of primary schools.

The theoretical part concentrates on relationship between teacher and pupils, moreover on changes of Czech education system during the 20th century which was the beginning of alternative education. Furthermore it analyses two different concepts of alternative schools - Waldorf and Montessori pedagogy.

The aim of empirical part of this theses is to determine the characteristic of relationship of first degree pupils to teacher personality at traditional and alternative primary schools. Finally results from all schools are compared.

Key words: relationship, teacher, pupil, traditional primary school, Waldorf, Montessori

Obsah

Úvod.....	11
Teoretická část	13
1. Dítě v období prvního stupně základní školy	13
1.1. Školní věk	13
1.1.1. Vliv školy na dítě ve věku 6 – 12 let	13
1.2. Vztah mezi učitelem a žákem v období školního věku.....	14
1.2.1. Otázka moci	17
1.2.2. Klíčové dovednosti učitele.....	18
1.2.3. Metoda trest - odměna	20
2. Alternativní školství.....	21
2.1. Změny ve školství a vzdělávání.....	21
2.2. Alternativní škola.....	23
2.2.1. Vlastnosti alternativních škol.....	24
2.2.2. Úkol alternativních škol.....	24
2.2.3. Klima alternativních škol.....	25
2.2.4. Kritika alternativních škol	27
2.2.5. Slovní hodnocení	27
3. Vybrané alternativní směry ve vzdělávání.....	29
3.1. Waldorfská pedagogika	29
3.1.1. Rudolf Steiner	29
3.1.2. První Waldorfská škola.....	30
3.1.3. Podstatné znaky Waldorfské školy	31
3.1.3.1. Anthroposofie	31
3.1.3.2. Ranní setkání.....	33
3.1.3.3. Systém výuky - epoch.....	33

3.1.3.4.	EPOCHOVÉ SEŠITY	34
3.1.3.5.	EURYTMIE.....	35
3.1.3.6.	PODÁNÍ RUKY	36
3.1.4.	DESET TEZÍ K WALDORFSKÉ PEDAGOGICE.....	36
3.1.5.	VZTAH MEZI UČITELI A ŽÁKY VE WALDORFSKÉ ŠKOLE	38
3.1.5.1.	UČITEL.....	39
3.1.5.2.	ŽÁK	40
3.1.6.	ÚKOL WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY	43
3.2.	PEDAGOGIKA MONTESSORI.....	43
3.2.1.	MARIE MONTESSORI.....	44
3.2.2.	ZÁKLADNÍ MYŠLENKY.....	44
3.2.3.	ZNAMY PEDAGOGIKY MONTESSORI.....	45
3.2.3.1.	VOLNOST.....	45
3.2.3.2.	PŘIPRAVENÉ VNĚJŠÍ PROSTŘEDÍ	46
3.2.3.3.	POLARIZACE POZORNOSTI.....	47
3.2.3.4.	VĚKOVĚ SMÍŠENÉ SKUPINY	47
3.2.3.5.	HODNOCENÍ A CHYBOVÁNÍ	48
3.2.3.6.	TRESTY A ODMĚNY.....	49
3.2.3.7.	KOSMICKÁ VÝCHOVA.....	49
3.2.4.	VZTAH MEZI UČITелеM A ŽÁKEM	49
3.2.4.1.	UČITEL.....	50
3.2.4.2.	ŽÁK	51
3.2.5.	ÚKOL MONTESSORI PEDAGOGIKY.....	53
	EMPIRICKÁ ČÁST.....	54
1.	CÍL VÝZKUMU A FORMULACE VÝZKUMNÝCH PŘEDPOKLADŮ	54
2.	PŘEHLED VÝZKUMNÝCH PŘEDPOKLADŮ DIPLOMOVÉ PRÁCE:.....	54

3.	Použitá metoda k získání dat	55
4.	Charakteristika výzkumného vzorku	56
5.	Výsledky výzkumu a jejich interpretace.....	58
5.1.	VP1: Žáci alternativních škol vnímají pracovní klima v hodinách svého třídního učitele/třídní učitelky jako příjemnější než žáci na běžných základních školách.	58
5.2.	VP2: Žáci alternativních škol hodnotí výuku svého třídního učitele/třídní učitelky jako pestřejší než žáci běžných základních škol.....	65
5.3.	VP3: Žáci na alternativních základních školách více respektují svého třídního učitele/třídní učitelku jak žáci běžných základních škol.	69
5.4.	VP4: Žáci alternativních škol svého třídního učitele/třídní učitelku za přátelštějšího než žáci běžných základních škol.	72
5.5.	VP5: Žáci alternativních škol by spíše, v případě problému, šli pro pomoc za svým třídním učitelem, než žáci běžných základních škol.	76
5.6.	VP6: Žáci alternativních škol udělují svému třídnímu učiteli v otázce chování k žákům pozitivnější hodnocení jak žáci běžných základních škol	79
5.7.	VP7: Žáci alternativních škol udělují svému třídnímu učiteli v otázce úsměvů a legrace s žáky pozitivnější hodnocení jak žáci běžných základních škol.....	81
5.8.	VP8: Žáci alternativních škol udělují svému třídnímu učiteli v otázce laskavosti a pomoci při potížích pozitivnější hodnocení jak žáci běžných základních škol.	83
5.9.	VP9: Žáci alternativních škol udělují svému třídnímu učiteli v otázce vedení a organizace výuky pozitivnější hodnocení jak žáci běžných základních škol.	85
5.10.	VP10: Žáci alternativních škol udělují svému třídnímu učiteli v otázce zajímavého vyučování pozitivnější hodnocení jak žáci běžných základních škol.	87

5.11. VP11: Žáci alternativních škol udělují svému třídnímu učiteli v otázce spravedlivého přístupu k žákům a k jejich hodnocení pozitivnější hodnocení jak žáci běžných základních škol.	90
5.12. VP12: Na alternativních základních školách mají žáci pozitivnější vztah ke svému třídnímu učiteli jak žáci na běžných základních školách..	92
Diskuze	95
Závěr	97
Seznam použité literatury	99
Přílohy.....	103

Úvod

Diplomová práce se zabývá tématem, které je neustále probíráno, a to i v širší společnosti. I přesto, že alternativní vzdělávání není v České republice ničím novým, neustále se polemizuje o jeho metodách, přístupu k žákům a hlavně účinnosti. Vzhledem k tomu, že se alternativnímu vzdělávání věnuji již dlouhodobě a sama již působím jako vyučující na jedné z těchto škol, zvolila jsem si jej i za téma své diplomové práce. Mým cílem je prozkoumat jedno z podstatných aspektů, a to vztah žáků prvního stupně k osobnosti učitele na běžných a alternativních základních školách.

Pro dítě vstupující do prvního ročníku základní školy, je učitel náhradou rodičů po dobu, kterou tráví ve školním prostředí, a proto je zcela rozhodující, jaký si žák ke svému učiteli vytvoří vztah. Jelikož je vzdělání povinné pro každého z nás, učitel protká život každého. To, jaký bude vztah mezi dítětem a učitelem, ovlivňuje žákův školní i mimoškolní život, a to v mnoha aspektech. Mezi ty nejpodstatnější patří fakt, že si dítě na základě svého postoje k učiteli vytváří zároveň i vztah ke vzdělávání. Nelze opominout, že je tímto vztahem ovlivněna i žákova motivace k učení a následná aktivita, což jsou pojmy na poli vzdělávání naprosto klíčové.

Každý učitel se snaží, aby jeho žáci byli co nejlépe vzděláni, a aby je zároveň výuka bavila a měli dobrý vztah ke vzdělávání a škole obecně. Jelikož je alternativní vzdělávání bráno jako to, které více respektuje individuální přístup k žákům a snaží se s nimi vytvořit pouto, zaměřila jsem se na to i při výběru tématu diplomové práce a rozhodla se započít nelehký úkol, porovnat běžné a alternativní školy, a to především v otázce vztahu žáků k jejich učitelům.

Mým cílem je nejdříve předložit alespoň základní popis toho, co prožívá žák prvního stupně a jak je vytvářen jeho vztah k učitelům. Zaměřím se tedy na teoretické znalosti z oblasti vývojové psychologie, především pro mnou vybraný vývojový úsek. Dále bych ráda prozkoumala počátky alternativního vzdělávání v České republice, tedy, kdy a z jakých důvodů vznikali. V této části se budu mimo jiné věnovat i základním rozdílům mezi běžným a alternativním vzděláváním. Zde se dotknu i otázky, jaké mají netradiční koncepty vzdělávání úkoly. V závěru teoretické části se již detailně zaměřím na dvě, mnou vybrané, alternativní směry – Waldorf a Montessori. Tyto dva typy škol jsem zvolila z mnoha důvodů. Jako první je nutné zmínit, že oba typy škol jsou v blízkosti

mého bydliště a navíc se s žáky těchto škol se již dlouhodobě setkávám a vyptávám se na podobu vyučování. Zároveň jsou tyto dvě koncepce velice známé a celosvětově rozšířené. Vzhledem k tomu, že jsem sama vyučující na jedné z alternativních škol, mohu zároveň nabídnout i vlastní zkušenosti.

V empirické části budu popisovat data, získaná od žáků čtvrtých a pátých tříd dvou běžných a dvou alternativních škol. Mým cílem bude zjistit, jaký mají žáci prvního stupně vztah ke svému třídnímu učiteli, což budu zjišťovat a následně popisovat z různých hledisek. V části s názvem diskuse se zamyslím nad možnými faktory, které mohly ovlivnit můj výzkum. V závěru zhodnotím výsledky všech stanovených předpokladů, zda byly či nebyly potvrzeny a vyvodím obecným závěr.

Teoretická část

1. Dítě v období prvního stupně základní školy

1.1. Školní věk

V úvodu této diplomové práce se budeme věnovat dítěti v období prvního stupně základní školy, abychom přesně věděli, jaké věkové rozmezí a jaké mezníky jsou pro něj typické. V následující podkapitole si také popíšeme to, jaký vliv má škola na dítě v tomto věku a proč je tedy velice důležité, jaký bude mít žák vztah ke svému učiteli.

Nejprve se budeme věnovat obecnému vymezení období, které Vágnerová nazývá školním věkem. Popisuje, že dítě ve věku 6 – 7 let prochází zásadní životní změnou, vzhledem k jeho nástupu do povinné školní docházky, kdy je nuceno přijmout novou roli, roli žáka. Od prvního dne ve škole se tato instituce stává významnou pro celkový rozvoj osobnosti dítěte, především pro vývoj sebehodnocení. Toto období rozděluje autorka ve své knize do několika stádií, přičemž námi vybranému období odpovídají stadia dvě, která si více představíme vzápětí. První stádium, které je vytyčeno věkem 6/7 – 8/9 let, nazývá raným školním věkem. Nejzásadnějším ovlivňujícím faktorem je zde již zmíněná škola. Druhé období, nesoucí název střední školní věk a navazující na období předchozí, s hranicí 11/12 let, popisuje Vágnerová jako období čekání a příprav na dospívání.¹ Období prvního stupně základní školy je tedy nanejvýš propojeno se školním životem a vývoj dítěte je podmíněn i tím, jak bude tento žákovský život probíhat.

1.1.1. Vliv školy na dítě ve věku 6 – 12 let

Nyní se blíže zaměříme na vliv školy, potažmo učitele, na dítě prvního stupně základní školy. Vágnerová považuje nástup do školy za velmi důležitý faktor, který má zásadní vliv na začlenění dětí do společnosti, tedy jeho socializaci. Během dřívějšího, tedy předškolního vývoje, bylo dítě nuceno získat jisté sociální zkušenosti, aby bylo takzvaně připravené, zralé pro školu. Během školní docházky pracuje na vývoji vztahů

¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.* Vydání první. Univerzita Karlova, Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8. 6. Školní věk s. 236 – 238.

nejen rodinných, s učitelem, ale i s ostatními dospělými, kteří na něj působí autoritativně. Role žáka, kterou je nuceno přijmout, s sebou nese spoustu přítěže a jelikož ve školním prostředí tráví valnou část svého času a nemůže se této povinnosti vyhnout, musí také přijmout značnou část zodpovědnosti za sebe a své projevy. Vágnerová poukazuje na to, že velkou přítěží pro dítě může být i nutnost podvolit se osobě učitele. Vztah, který má dítě ke svému učiteli, považuje autorka za klíčový a zdůrazňuje jeho subjektivní ráz. Dítě v tomto věkovém období nepřijímá autoritu učitele nestranně, nýbrž je jeho vztah protkán silným citem. Učitel má dítěti poskytovat pocit bezpečí a jistoty, jako mu v domácím prostředí zajišťuje rodina. Vágnerová zmiňuje i případ, kdy se dítě příliš upne na svého učitele, čímž se snaží překonat obavy ze školního prostředí. Tento proces je, podle autorky, také velice důležitý, jelikož si po jeho překonání dítě uvědomí, že učitel je zde i pro ostatní ve třídě. Ráz vztahu dítěte ke svému učiteli také z velké části určuje to, jak bude žák motivován k práci. Podle Vágnerové je to způsobeno tím, že malé dítě chce učitele potěšit a být následně pochváleno. Je také schopno brát vážně vše, co mu jeho učitel sdělí. Proto je pro žáka významné hodnocení učitele, i když někdy nemusí být úplně příjemné, což může vyvolat zátěž. Autorka toto téma shrnuje tvrzením, že pro dítě v tomto období jsou důležití nejen rodiče, ale i učitel.² Učitel je významným představitelem v životě dítěte, a to obzvláště v období prvního stupně, kdy se stává náhradou rodiny v čase, kdy je nucen být ve škole. To, jaký si vytvoří vztah ke svému učiteli, bude mít velký vliv na jeho aktivitu a také na pohled na sebe sama.

1.2. Vztah mezi učitelem a žákem v období školního věku

Zatímco jsme se v předchozí kapitole zabývali jen tím, zda má či nemá škola vliv na dítě, nyní se blíže zaměříme již na vztah mezi žákem a učitelem, což je mimo jiné hlavním tématem této diplomové práce.

Jako první si uvedeme citaci od Meškové, která se vyjadřuje ke vztahu mezi učitelem a žákem následovně: „Při dobrém vztahu učitele a žáka si žák uspokojuje sociální potřeby bezpečí a sounáležitosti. Vytvářejí se podmínky pro uspokojení i ostatních vyšších potřeb: sebeúcty, uznání, seberealizace. Dobrý vztah je motivujícím

² VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.* Vydání první. Univerzita Karlova, Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8. 6.5 Socializace, s. 266 – 304.

faktorem v učení se žáka.“³ Tento vztah by tedy měl být založen na vzájemném respektu obou aktérů, který bude uspokojovat i jejich sociální potřeby. Jak je zřejmé již z této citace, dobrý vztah mezi učitelem a žákem má podstatný vliv na to, jakých bude žák dosahovat výsledků, čemuž se budeme věnovat i nadále.

Vztahem mezi dvěma aktéry vzdělávání se zabývá i Petty, který popisuje vznik tohoto vztahu ve dvou úrovních. V prvotním kontaktu učitele a žáka vidí Petty jako nejpodstatnější to, aby si učitel vytvořil autoritu u žáků, která však bude prozatím jen tou formální. Taková forma autority se zakládá především na faktu, že učitel má povinnosti, ale i pravomoce během výuky. Fáze, která tu předchází následuje, se objevuje v tom okamžiku, kdy se vyučující stane pro žáky již autoritou osobní. To mimo jiné znamená, že je učitel plně respektován a jeho žáci jsou ochotni plnit jeho požadavky a také mu vyhovět.⁴ Je tedy více než jasné, že vzájemný vztah těchto aktérů se od prvopočátku vyvíjí a je na ně třeba neustále pracovat.

I v knize *Škola poražených* se autor Thomas Gordon věnuje vztahu mezi dvěma hlavními aktéry vzdělávání, tedy učitelem a žákem. Nejprve autor v počátku své knihy zmiňuje fakt, že vzdělávání je činností univerzální, jelikož každý z nás je pro někoho učitelem. Proces učení probíhá nejen na území školy, ale i v domácnostech, kdy rodiče učí své děti, také v zaměstnání, kdy vedoucí učí své zaměstnance, ale na nejprofesionálnější úrovni toto probíhá právě mezi učitelem a žákem. Gordon již na začátku upozorňuje na to, že učit mladé lidi není vždy lehké a lehce se může stát až frustrujícím, když vyučující zjistí, že jejich energii a nadšení nelze pozorovat i mezi učenými žáky. Až příliš často se vyučující setkávají s negativním přístupem svých žáků. Autor se dále dostává ke zjištění, že „(...) jeden faktor má na výsledek vyučování největší vliv – a sice že učení bude tak úspěšné, nakolik se učiteli podaří se studenty navázat zcela specifický vztah. *Právě kvalita vztahu mezi učitelem a žákem je pro vyučování klíčová* – vztah mezi učitelem a žákem je ve skutečnosti významnější než to, co učitel vyučuje,

³ MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací : praktická příručka pro učitele*. Vydání 1. Praha: Portál, 2012. ISBN 978 – 80 – 262 – 0198 – 4. 3.4 Dobrý vztah učitele a žáka, s.104 – 105.

⁴ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 4. vydání. Praha: Portál, 2006. ISBN 80 – 7367 – 172 – 7. Jak vést třídu, Vztah učitel a žák, s. 76 – 80.

jak to vyučuje či koho vyučuje.“⁵ Po tomto zjištění bychom mohli dojít k závěru, že vztah mezi učitelem a žákem je to úplně nejdůležitější v procesu vzdělávání a pokud tento vztah není dobrý, žáky nebude výuka bavit, i když styl výuky bude sebedokonalejší, ani i když probíraná látka bude sebezajímavější.

Podle Koláře a Šikulové má na vzájemný vztah učitele a žáka velký vliv i učitelovo hodnocení. Když budeme používat pojem školní hodnocení, jedná se nutně o hodnocení učitele, který posuzuje, nakolik je žák úspěšný či neúspěšný, do čehož se nutně reflektuje i vztah mezi těmito aktéry.⁶ Doslovně tito autoři tvrdí: „Úsudky, které si učitel dělá o žákovi ve výuce a hodnocení úrovně jeho rozvoje je součástí **učitelova pojetí žáka**. Do tohoto pojetí zahrnuje učitel mínění o žákově psychickém a sociálním rozvoji, o možnostech žákova seberozvoje ve výuce, o žákově postavení ve třídě, o jeho roli, o aktivitách, které žák provádí nebo má provádět, i o jeho chování, které se u něho předpokládá atd.“⁷ Po tomto zjištění je nasnadě tvrdit, že způsob učitelova hodnocení má velký vliv na jakékoliv složky žákova školního života a není se tedy čemu divit, že se hodnocení podstatně podílí na utváření rázu vztahu učitele a žáka.

Na druhou stranu není hodnocení učitele tím jediným, co udává ráz jejich vzájemného vztahu, podle Koláře a Šikulové sem patří totiž i představa žáka o tom, jaký by měl být ideální učitel. Autoři poukazují, že na toto mohou mít vliv předchozí zkušenosti, a to i ty získané přes druhé osoby, jako rodiče či spolužáky. To, jak přistupuje žák ke svému učiteli, ovlivňuje i to, jak bude žák akceptovat hodnocení učitele. Za situace, kdy jsou očekávání obou aktérů úměrná a reálná, dokáží vyvolat v žákovi značnou chuť k práci. Pokud je však žákovo očekávání příliš vysoké, či naopak nízké, přichází fáze zklamání.⁸ V závěru uvedeme slova Koláře a Šikulové o důležitosti hodnocení: „Jestliže je tedy hodnocení vyjádřením (mimo jiné) vztahu učitele a žáka, pak by v podstatě mělo být každé hodnocení pokusem o zkvalitnění tohoto vztahu mezi

⁵ GORDON, Thomas. *Škola bez poražených. Praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Vydání 1. Praha MMXV: 2015. Přeložila Julie Žemlová. ISBN 978 – 80 – 7530 – 006 – 5. 1. Vztah mezi učitelem a žákem: chybějící článek, s. 17.

⁶ KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků. 2., doplněné vydání*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6. 3. Hodnocení a vztah mezi učitelem a žákem, s.38 – 39.

⁷ KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků. 2., doplněné vydání*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6. 3.1 Utváření obrazu o žákovi, s.39.

⁸ KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků. 2., doplněné vydání*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6. 3.2 Učitelovo očekávání, s. 41 – 44.

učitelem a žákem, což by mělo následně pozitivně ovlivňovat rozvoj osobnosti samotného žáka. Máme na mysli zejména utváření vztahu vzájemného pochopení, vzájemné úcty, ochoty pomoci druhému, vzájemné tolerance, ale i vzájemné náročnosti na práci, výkony toho druhého, vztah spolupráce, společného hledání řešení jak v oblasti zvládnání poznání, tak v oblasti chování a jednání ve skupině, ve třídě, ve vztahu žáků k učiteli a učitele k žákům.⁹ Tuto kapitolu lze tedy shrnout tím, že hodnocení učitele i žákova představa o učiteli jsou faktory, které podstatně udávají ráz vztahu mezi nimi a na kterém lze pracovat neustále, neboť se dotváří během každého takového hodnocení.

1.2.1. Otázka moci

Tím, co má také veliký vliv na vztah mezi učitelem a žákem, je moc. Ta může být ve školním prostředí rozprostřena různě, a proto se jí a jejím typům budeme věnovat v této podkapitole.

Tomuto tématu se mimo jiné věnuje i Šedřová, která rozebírá to, jaké jsou druhy mocenského rozdělení ve třídě mezi učiteli a žáky. Jde především o otázky sympatie a antipatie mezi těmito aktéry. Rozdělení moci ve třídě je výsledkem interakce mezi učitelem a žákem a je, podle Šedřové, vcelku stálé, i když se může občas změnit i během jedné vyučovací hodiny. Podle autorky existují čtyři základní typy rozdělení moci. Prvním je takzvané zobání z ruky, které se vyznačuje velkou mocí v ruce učitele. Takto silné postavení učitele je dáno i tím, že se společně se svými žáky snaží dosáhnout totožných cílů a oba aktéři mají stejný názor na to, že ve škole je třeba se především vzdělávat. Druhým typem mocenské konstelace je takzvaná přesilovka. Jak již udává i samotný název, jedná se o stav, kdy učitel disponuje veškerou mocí. Šedřová upozorňuje na odlišnost od předchozího typu v tom, že zatímco při zobání z ruky táhnou takzvaně všichni za jeden provaz, u tohoto typu jde učiteli o vzdělání, kdežto žáci pracují spíše rituálně a nebývají při výuce aktivní. Žák se při tomto typu rozdělení moci snaží nevyčnívat a často se dokonce oddává dennímu snění. Třetím typem, kdy již učitel podstupuje část své moci žákům, je cirkulace moci. Autorka udává, že oba aktéři vědí, že škola je místem, kde se mají hlavně vzdělávat, ale žáci bývají většinou pasivní, jen někdy vystoupí ze své konformity a začnou být autonomní. Posledním typem

⁹ KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků. 2., doplněné vydání*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6. 3.2 Učitelovo očekávání, s. 44.

rozdělení moci, je autorkou nazvaná tahanice. Již v úvodním popisu udává, že jde o obdobný typ cirkulace moci, který však není příliš zdařilý. Na jedné straně je učitel, který chce předat žákům co nejvíce vědomostí, na straně druhé se nacházejí žáci, kteří berou vyučovací hodinu spíše jako možnost pobavit se. Tímto žáci mimo jiné testují, kdo má větší sílu, čímž často dochází k rebelování ze strany žáků. Šedová ve svém shrnutí popisuje, že učitel a jeho moc stojí na jakýchsi dvou pilířích. Prvním je moc školy jako instituce a postavení učitele, kterými disponuje již od začátku a které mu legálně vkládají moc do jeho rukou. Druhým pilířem je však osobnost učitele a jeho způsoby udržování kázně. Sama autorka však poukazuje i na fakt, že existují i další faktory, které mají vliv na jeho postavení ve třídě, o kterých však nemůže pevně rozhodovat.¹⁰ Je těžké definovat ono jediné správně rozdělení moci ve třídě. Jde však především o to, aby učitel a jeho žáci zastávali stejný názor, že vzdělávání je důležité. Žáci však musí zůstat aktivní. Pokud učitel ponechá část své moci žákům, nesmí se z nich stát rebelové, kteří budou považovat výuku svého učitele za možnost vyrušovat. O tom, jaké rozdělení moci bude panovat ve třídě, rozhoduje spousta faktorů, které ne vždy může učitel ovlivnit.

1.2.2. Klíčové dovednosti učitele

Cílem této kapitoly je vytvořit obraz dokonalého učitele a popsat klíčové dovednosti, které by měl vlastnit, jelikož i ty rozhodují o tom, jaký vztah si k němu utvoří jeho žáci.

Jako klíčové, pro dobrý vztah mezi učitelem a žákem, vidí Gordon naslouchání. Poukazuje na to, že tímto není myšlena obyčejná schopnost slyšet, ale naslouchat tomu, co žák opravdu sděluje. Pokud žák uvidí, že ho učitel nejenom vnímal, ale také mu porozuměl, vytvoří si k němu vřelý vztah. Je třeba však také vědět, kdy se učitel nesmí stát posluchačem. A to ve chvíli, kdy ho bude chování jeho žáků příliš rušit, nebo bude jednoduše nepřijatelné. V tuto chvíli musí učitel svým žákům sdělit a také ukázat, že již překračují jisté hranice. I toto se však musí sdělovat takovým způsobem, které nezanechá na dítěti nějaké rány v duševní rovině, či ho poníží. Toto jsou totiž způsoby,

¹⁰ ŠEĎOVÁ, Klára. Vztahová rovina výukové komunikace: mocenská konstelace ve školní třídě. In ŠEĎOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z., *Komunikace ve školní třídě*. Vydání 1., Praha: Portál, 2012. ISBN 978 – 80 – 262 – 0085 – 7. s. 231 – 263.

kteřé by později mohly vyústit v útok.¹¹ Po tomto zjištění je nasnadě tvrdit, že komunikace mezi učitelem a žákem je velice choulostivá. Na jednu stranu musí učitel přesně vnímat svého žáka, aby porozuměl, co mu opravdu leží na srdci, ale na stranu druhou musí také rozpoznat, kdy je třeba jasně ukázat hranice a zároveň tím nijak neuškodit budoucí spolupřáci.

Otázce, jak se stát skvělým učitelem, se věnuje i Čapek ve své knize, kde definuje jakési desatero zásad, jak tohoto docílit. Pokusíme se tedy nyní alespoň ve zkrácené formě shrnout jeho poznatky. Jako první zásadu autor zmiňuje, že učitel má vykazovat všechny znaky své profese, což se projevuje v jeho chování, prožívání a podobně. Nemá se také nikdy dopustit příliš důvěrného chování, jelikož ve chvíli, kdy by učitel potřeboval prosadit svou autoritu, mohli by být jeho žáci zmateni. Druhý bod se věnuje otázce spravedlnosti a přehnaných reakcí učitele. Čapek tvrdí, že je třeba, aby žáci věděli, co mohou od svého učitele očekávat, že se mohou spolehnout na jeho objektivitu a férovost. Pokud je učitel nucen sáhnout po pohružce, je třeba, aby za svým názorem stál a nepolevil. Ve třetím bodě se autor dotýká vtipu, který u svého učitele ocení každý žák. Důležité je také, čemuž se věnuje bod čtvrtý, aby učitel přicházel a odcházel do výuky včas a zbytečně neubíral žákům drahocenné minuty z přestávky. Za páté nám Čapek radí, aby učitel byl partnerem svých žáků a dokázal i v nich samotných probudit pocit zodpovědnosti za to, jaké budou nejen jejich výsledné znalosti, ale i chování. V šestém bodě se již dostáváme k otázce motivace žáků, kde autor tvrdí, že je opravdu důležité, aby učitel dokázal probudit ve svých žácích zájem o předmět a pocit, že znalosti upotřebí i v životě. Upozorňuje také na to, aby se učitel ve svém oboru neustále zdokonaloval a pídil se po nových poznacích. Sedmou zásadou se autor snaží vzbudit v učitelích cit pro pořádnost a požaduje, aby se učitelé vždy pečlivě a do všech detailů připravovali nejen na hodiny, ale na vše, co se týká výuky či žáků. Jen pečlivý učitel může vyžadovat po svých žácích to samé. Osmý bod se týká především správné komunikace, kde Čapek upozorňuje na hrozby manipulace a vnucování názorů. Učitel by měl podporovat vhodnou komunikaci se svými žáky, i mezi žáky navzájem, a zároveň nepovolovat sprosté či neférové vyjadřování. Předposlední bod by se dal popsat jako jakési poselství,

¹¹ GORDON, Thomas. *Škola bez poražených. Praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Vydání 1. Praha MMXV: 2015. Přeložila Julie Žemlová. ISBN 978 – 80 – 7530 – 006 – 5. Co je ve vztahu mezi učitelem a žákem klíčové, s. 17 – 20.

kdy autor zjednodušeně tvrdí, že kdo chce vykonávat tuto profesi, musí děti mít rád a mít s nimi dobré vztahy. Pokud tomu tak není, neměl by být učitelem. V posledním bodě nás Čapek připravuje na to, že se při výuce může přihodit cokoliv a učitel na to musí být připraven. Je důležité, aby se zajímal i o život svých žáků, tím je co nejlépe poznal a zůstal klidným, ať se přihodí cokoliv neočekávaného.¹²

1.2.3. Metoda trest - odměna

V této podkapitole se budeme věnovat otázce trestání a odměňování žáků za jejich výkony, zda je tato metoda efektivní či ne, a zda má vliv na vztah mezi učitelem a žákem. Gordon se vyjadřuje k tématice odměn a trestů, které bývají častým donucovacím prostředkem velkého množství učitelů: „Je na čase, aby dospělí přestali mluvit o tom, jak moc *si přeji*, aby se mládež chovala zodpovědněji, a raději se naučili, jak v mladých lidech, které učí, zodpovědnost budovali a podporovali. Již víme, jaké metody a dovednosti tomu napomáhají; jde pouze o to, abychom rodičům, učitelům a vedení škol dali příležitost naučit se tyto nástroje, které jsou alternativou používání síly a moci, používat. Dokud budeme životy dětí řídit a kontrolovat pomocí trestů a pohrůzek nebo pomocí odměn a slibů, zůstanou uzamčeni ve svém dětství a budou mít jen nepatrnou možnost naučit se přebírat zodpovědnost za svoje chování – jednoduše nevyrostou.“¹³ Je tedy možné tvrdit, že tento autor zavrhuje účinnost metody trestů a odměn. V dětech by se měla podporovat odpovědnost za jejich chování.

¹² ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1718-0. 9.2 Jak být dobrým učitelem? s. 146 – 149.

¹³ GORDON, Thomas. *Škola bez poražených. Praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Vydání 1. Praha MMXV: 2015. Přeložila Julie Žemlová. ISBN 978 – 80 – 7530 – 006 – 5. Dovednosti, které pomáhají studentům růst, s. 22 – 25.

2. Alternativní školství

2.1. Změny ve školství a vzdělávání

Ve druhé velké kapitole této diplomové práce se budeme věnovat vzniku alternativního školství. Vymezíme si dobu a nejnápadnější důvody, proč se začaly objevovat alternativní směry, a vzápětí školy. Následně se pokusíme co nejpodrobněji definovat alternativní školy a to, v čem se odlišují od těch tradičních. V závěru této velké kapitoly nás bude zajímat, jaké funkce a úkoly mají alternativní školy a dotkneme se i jejich kritiky.

Průcha v úvodu do této problematiky popisuje následovně: „ (...) chceme-li správně porozumět tomu, proč vůbec alternativní školy vznikají a fungují, musíme objasnit podstatu celkových změn ve školství a vzdělávání, a to nejen v českém prostředí, nýbrž i mezinárodním kontextu.“¹⁴

Největší změnu vidí Průcha v obsahu vzdělávání. Podle něj se zásadně změnilo obory, které se vyučují na běžných školách. Toto své tvrzení dokládá porovnáním vyučovacích předmětů na osmiletých gymnáziích v letech 1927 a 1999. Zde najdeme výrazné rozdíly, které se týkají především výuky náboženství, která oproti dřívějším letům z obsahu vzdělávání naprosto vymizela, nebo naopak přidáním předmětů, jako jsou základy společenských věd, estetická výchova, či informatika a výpočetní technika. Za povšimnutí, podle Průchy, stojí výuka cizích jazyků, kde upozorňuje na to, že dříve byl jediným povinným cizím, vedle jazyka latinského, jazyk německý. V dnešní době oproti tomu mají žáci na výběr z několika cizích jazyků a musí si vybrat nejméně dva. Přesto, že se může zdát, že se v dnešních školách vyučuje více hodin, i vzhledem k volitelným předmětům, při porovnání počtu týdenních vyučovacích hodin, se počty z těchto dvou období příliš neliší. Autor poukazuje také na to, že se změnila nejen struktura vyučovaných předmětů, ale zároveň i jejich obsah. Nezapomíná však také i na to, že ne vše se nutně změnilo. Můžeme si například povšimnout, že učivo, které má žák zvládnout, zůstává i nadále rozděleno do vyučovacích předmětů.¹⁵

¹⁴ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 3, aktualizované. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4. s. 9

¹⁵ Tentýž, s. 9 – 12.

Další změny vidí Průcha ve struktuře vzdělávacích systémů. Udává, že přesto, že tyto změny jsou méně patrné jak předchozí, můžeme je také zpozorovat. Český vzdělávací systém si udržel rozdělení na určité stupně, jako je předškolní výchova, základní vzdělání a tak dále, avšak změny proběhly uvnitř těchto stupňů. Tímto nám vznikly například vyšší odborné školy či možnost studovat školy takzvaným dálkovým studiem. K povšimnutí jsou i změny vyvolané vlivem tržní ekonomiky a privatizace vzdělávání. Pojem, zmíněný jako druhý, se týká toho, jak je škola samostatnou, a zároveň řízenou a kontrolovanou z vnějšku. Když autor popisuje vliv tržní ekonomiky na školy, zmiňuje i velice známý pojem „neviditelná ruka trhu“, čímž chce poukázat na to, jak mocné je toto odvětví a jak markantně může ovlivňovat obsah vzdělávání. Působení je zaměřeno na to, aby výsledkem vzdělávání byl člověk schopný uplatnit se v pracovní sféře. U tohoto tématu zmiňuje Průcha i pojem pocházející ze zahraničí – marketing, který popisuje školství oprostěné od působení státu, a naopak zaměřené na trh, čímž se podstatně mění to, jak jsou školy peněžitě zaopatřeny. Školy v takovémto systému dostávají podíl financí, vypočítaný podle počtu svých žáků, což je následně nutí mezi sebou soupeřit. Autor uvádí, že toto zlepšuje kvalitu vzdělávání například tím, že jsou školy nuceny se proměňovat, rozšiřovat, rozvíjet a zatraktivňovat nabídku oborů. V tomto vidí Průcha i jeden z původů vzniku alternativních směrů ve vzdělávání. V posledních letech však můžeme spatřit i opačnou tendenci, pocházející z druhé poloviny minulého století, která zastává postoj hájící partnerství a rovnocennost nejen v možnostech vzdělávání.¹⁶ „Ve svých praktických důsledcích působí tato linie spíše proti diverzifikaci či alternativnosti uvnitř vzdělávacích systémů, takže vývoj školství a vzdělávání je ovládán kontradiktorními tendencemi, v podstatě založenými na odlišných ideologiích (vyhroceně liberální a meritokratická ideologie vs. sociálně orientovaná, o rovnost usilující ideologie).“¹⁷

¹⁶ Tentýž, s. 14-16.

¹⁷ Tentýž, s. 16

2.2. Alternativní škola

V této kapitole se nejdříve zaměříme na vysvětlení pojmu alternativní škola a v podkapitolách se budeme věnovat typickým znakům a vlastnostem alternativních škol obecně.

Spilková se ve své knize zabývá právě pojmem alternativní škola. Vysvětluje, že za alternativní může být považována každá škola, záleží jen na tom, jaká kritéria si pro popis škol vybereme. To, jak chápat pojem alternativní, může být popisováno z širšího a užšího hlediska. V širším slova smyslu jsou v podstatě všechny školy alternativní, jelikož se liší at' už ve zřizovateli nebo i barvě střechy. Z užšího hlediska můžeme za alternativní považovat jen takové školy, které začaly být takto označovány v druhé polovině 20. století, kdy byla společnost nespokojena se stavem školství. Spilková označuje za tehdejší nejsilnější hnací sílu rodiče. Z tohoto pohledu existuje jen jedno důležité kritérium pro posuzování, a to pedagogický přístup.¹⁸ Dále také autorka uvádí: „Protože se již podobné dílčí zkušenosti objevovaly v pedagogické praxi výuky v řadě škol s reformním nebo pokusným programem z počátku 20. století, velmi rychle se zařadily mezi alternativní školy i školy montessoriovské, jenské, daltonské, freinetovské, decrolyovské, lietzovské i waldorfské.“¹⁹ Jako alternativní tedy byly popisovány ty školy, které měly nějak odlišný pedagogický přístup od škol běžných. 20. století bychom tak mohli chápat jako mezník, kdy se školy začaly posuzovat a zařazovat podle dvou kritérií – běžná a alternativní.

Spilková se i nadále věnuje tematice alternativních škol a uvádí, že ke konci 20. století docházelo k obnově těchto typů škol, a to především v zemích, kde byla společnost nespokojena se vzděláváním. Díky tomuto docházelo v některých případech i k zakazování těchto škol s alternativní pedagogickým přístupem, či jen k soudním, či policejním obstrukcím. Některé znaky alternativních škol však přecházeli i do programu běžných škol, kde se pak nadále s úspěchem rozvíjeli, nebo naopak zanikly.

¹⁸ SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80 – 7178 – 942 – 9. Kapitola 12 Rozvoj alternativního školství v České republice po roce 1989 s. 267 – 278.

¹⁹ Tatáž, s. 267.

Tyto znaky, které dostávaly do souladu vzdělávání a postindustriální společnost, se nazývají inovativními či inovujícími.²⁰

2.2.1. Vlastnosti alternativních škol

V této podkapitole se budeme věnovat typickým vlastnostem alternativních škol, což, jak uvádí i Průcha ve své knize, není jednoduché, jelikož každá taková škola má svá specifika. Obrací se tedy na německé autory Klassena a Skiera, kteří uvádí pět typických vlastností alternativních škol. Prvním rysem je, že taková alternativní škola se zaměřuje především na osobu dítěte a vše podniká s ohledem na individualitu jedince. Druhým rysem je činnostní ráz takové školy, čímž jsou myšleny různé formy vyučování, včetně práce ve skupinách či pomocí rozhovoru, a celková kreativita. Třetím rysem se stává celková výchova jedince, nejen jeho intelektuální složky, ale i té emoční a sociální. Celková spolupráce žáků, učitelů i rodičů je čtvrtou vlastností alternativních škol. Posledním rysem je snaha o vzdělání a zapojení žáků i do pracovního světa, tedy mimo školní prostředí. Sám Průcha však dodává, že tento popis je velice obecný a stručný. V závěru kapitoly se dokonce dostává k otázce, proč jsou alternativní školy nutné? Podle Průchy v této době usilují o ty samé principy, jako je například humánní přístup k jedinci, i tradiční školy. Při hodnocení alternativních škol tedy potřebujeme nejen popis jejich vlastností, ale také to, proč vznikají a jak fungují.²¹

2.2.2. Úkol alternativních škol

Cílem této podkapitoly je shrnout jakýsi cíl či úkol alternativních škol. Průcha mluví o tom, že tradiční školy často neuspokojují poptávku a mají určité nedostatky. Zde vidí první poslání alternativních škol, které by měly doplnit běžné vzdělávání. Tento úkol nazývá autor kompenzací. Druhá funkce těchto škol nese název diverzifikační a spočívá v tom, že ve školství je nutná různorodost. Díky tomu se neustále rozšiřuje paleta vzdělávacích možností. Další důležitou funkcí, kterou plní alternativní školy, je inovace. Toto vidí dokonce Průcha jako vůbec nejdůležitější úkol. Škola může být inovátorská buď v oblasti organizace vzdělávacího procesu, či v oblasti obsahu

²⁰ Tatáž, Kapitola 12 s. 267 – 269.

²¹ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vydání 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9. 2 Co jsou alternativní školy a pedagogické inovace, 2.4 Vlastnosti a funkce alternativních škol s.30 – 35.

vzdělávání. V prvním případě se může jednat o netradiční metody výuky, či odlišné třídní klima od klimatu v běžné třídě. V oblasti obsahu vzdělání se jedná o netradiční vyučovací předměty, nevšední způsoby úvodu do učiva, či využití médií oproti tištěným učebnicím.²² Alternativní školy se tedy zdají být nutnou a žádoucí protiváhou běžného vzdělávání, kdy vyplňují případné mezery, či nabízí oživení zaběhlých možností.

V předchozím odstavci jsme se zmínili o inovátorství alternativních škol, avšak je na místě se ptát, proč se tyto nové jevy ve výuce, pokud jsou natolik efektivní, neaplikují v tradičních školách. Průcha k tomu uvádí, že někteří zastánci netradičních škol hlásají, že nové podněty mohou být přínosem i pro běžné vyučování a celkově by se tak vylepšilo vzdělávání ve školách, ale i přesto se to neděje. K tomu podle Průchy dochází například proto, že často chybí věrný doklad toho, že novátorské přístupy k nám přichází z alternativních škol. Dalším praktickým důvodem je fakt, že některé inovace ani nemohou být zapojeny v běžné výuce, například vzhledem k počtu žáků ve třídě, kterých může být oproti běžným méně. A jako poslední uvádí autor tvrzení, že státní školství v některých zemích již samo dospělo k takovému vrcholu, kdy je schopno být samo tím inovativním a vedle nich se mohou alternativní školy dokonce ukazovat jako strnulé.²³ Na jednu stranu tedy oceňujeme přísun inovací z alternativních škol, pokud z nich opravdu pochází, ale na stranu druhou může být situace opačná a školy běžného typu mohou být v lecčem více novátorskými, jak školy alternativní.

2.2.3. Klima alternativních škol

Co nesmí být opomenuto při popisu alternativních škol, je jistě jejich klima. Průcha uvádí, že můžeme dojít lehce k přesvědčení, že alternativní školství nabízí pro své aktéry mnohem vlídnější prostředí jak školy běžného typu, a to díky tomu, že z úst propagátorů těchto škol často slyšíme o konkrétních příkladech. Sám autor je přesvědčen o existenci škol, kde jsou žáci i učitelé spokojeni, avšak sám si pokládá otázku, zda tvrzení, že je klima alternativních škol skutečně vlídnější než klima na školách

²² PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vydání 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9. 2 Co jsou alternativní školy a pedagogické inovace, 2.4 Vlastnosti a funkce alternativních škol s.30 – 35.

²³ Tentýž. Co jsou alternativní školy a pedagogické inovace, 2.4 Vlastnosti a funkce alternativních škol s.30 – 35.

tradičních, můžeme považovat za obecně platné.²⁴ Než se pokusíme zodpovědět položenou otázku, krátce si popíšeme, co je myšleno pojmem klima.

Pojmu klima se věnuje ve své knize Jan Lašek, který tvrdí, že: „(...) představuje **trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.**“²⁵ Jako druhou možnost definice námi sledovaného pojmu si zmíníme popis Průchy: „Ve školním prostředí klima vzniká zejména ze sociálních vztahů mezi učiteli a žáky, mezi učiteli navzájem a žáky navzájem, ze způsobu komunikace mezi těmito subjekty, ze způsobu řízení školy, ale také z determinant fyzické povahy (architektura školních budov, vybavenost učeben a škol nábytkem a zařízením, ergonomické vlastnosti vzdělávacího procesu – např. počet a délka přestávek aj.).“²⁶ Klima bychom tedy mohli popsat jako náladu panující ve třídě či škole, na kterou mají vliv nejen její aktéři ve vzájemném působení, ale také prostředí, a to vše společně udává ráz. Klima má posléze i zpětný vliv, kdy působí opět na žáky i jejich učitele.

V knize o alternativních školách se Průcha opírá o výzkumná šetření i ze zahraničí a díky nim dochází k závěru, že mezi oběma typy škol figurují dva hlavní rozdíly. Jeden z nich tkví v soudržnosti. Na tradičních školách jsou žáci více zaměřeni na svou individualitu, a proto často vznikají odloučené skupinky, party. Na alternativních školách však žáci mají hlubší cit pro soudržnost a neuzavírají se tak vůči ostatním. Jako druhý rozdíl zmiňuje autor vztah mezi hlavními aktéry vzdělávacího procesu, učiteli a žáky, a uvádí, že na běžných školách je žádoucí určitý odstup mezi nimi a důsledná kontrola žákovské práce a disciplíny. V alternativních školách se však přesně tento odstup snaží zmírnit či úplně odstranit a zaměřují se na rozvíjení odpovědnosti žáků sami za sebe.²⁷ Po těchto zjištěních bychom mohli lehce tvrdit, že se naše domněnky o příznivějším klimatu na alternativních školách potvrdily, ale sám Průcha v závěru uvádí, že velký vliv na to jaké klima je, má i velikost školy, myšleno počtem učitelů a žáků, kterých bývá na alternativních školách podstatně méně, což může pozitivně ovlivňovat celkové klima

²⁴ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vydání 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9. 5.3 Klima v alternativních školách s. 88 – 91.

²⁵ LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vydání 2. Univerzita Hradec Králové: GAUDEAMUS, 2001. ISBN 978-80-7041-980-9. Termíny: prostředí, klima, atmosféra s. 40.

²⁶ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vydání 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9. 5.3 Klima v alternativních školách s. 88.

²⁷ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vydání 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9. 5.3 Klima v alternativních školách s. 88 – 91.

školy. Nelze také opomenout fakt, že neproběhlo tolik výzkumů, které by se věnovali této otázce, a proto nelze jasně potvrdit ani vyvrátit tato tvrzení.²⁸ Tuto kapitolu bychom mohli shrnout tím, že některé z mála provedených výzkumů poukazují na určité rozdíly mezi oběma typy škol, které se i dotýkají vybraného tématu této diplomové práce. Ve výzkumné části této diplomové práce se budeme podrobněji věnovat právě vztahu mezi učitelem a žákem na běžných a alternativních školách.

2.2.4. Kritika alternativních škol

Alternativní školy samozřejmě nejsou stále jen chváleny, ale musí se k nim jako ke všemu, přistupovat i kriticky. Stejného názoru je i Průcha, který tvrdí, že je někdy o alternativních školách vytvářena představa, že disponují jen tím pozitivním. Tento dojem je však ožehavý. Jako důkaz dokládá to, že výsledky práce alternativních škol jsou často subjektivizovány a při jejich popisu se nehovoří o výsledcích dlouhodobých. Ty totiž často nejsou k dispozici, protože některé alternativní školy se staví kriticky k testování a vyhodnocování výsledků jejich práce.²⁹ Alternativní školy, přestože některé již delší dobu fungují i na území ČR, neprošli testováním a tak nelze přesvědčivě říci, že by jejich přístup a vzdělávání byli dokonalé. A tak k nim stále musíme přistupovat trochu skepticky.

2.2.5. Slovní hodnocení

V této kapitole se budeme věnovat tématu slovního hodnocení, které je také jedním ze znaků některých alternativních škol.

Známkování a slovnímu hodnocení se věnují autoři Kolář a Šikulová a popisují, že se první zmínky o slovním hodnocení začaly objevovat na počátku 90. let 20. století, kdy někteří učitelé a psychologové zdůrazňovali nevýhody tradiční klasifikace. Svá tvrzení podkládali zkušenostmi zahraničních alternativních škol, které se neomezovaly jen na známkování, nýbrž své hodnocení doplňovaly i slovně. Jako hlavní nevýhody tradiční klasifikace byly zmiňovány: strach dětí ze školy, napjatá

²⁸ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vydání 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9. 5.3 Klíma v alternativních školách s. 88 – 91.

²⁹ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vydání 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9. 2 Co jsou alternativní školy a pedagogické inovace, 2.4 Vlastnosti a funkce alternativních škol s.30 – 35.

psychika, či způsob, jakým se děti, často pomocí podvodu, snažily získat co nejlepší známku.³⁰ Kolář a Šikulová dále uvádí: „**Významné pedagogické inovační proudy** a zkušenosti z jejich realizace **vymezují známám mnohem menší roli než je tradičně obvyklé**, případně v nejnižších třídách klasifikaci známkami opouštějí. Jde vesměs o pedagogické koncepce, které přes různost jednotlivých pedagogických a didaktických stanovisek **obhajují nutnost humanizace školy**. Hledají nové vztahy mezi učitelem a žákem a zdůrazňují význam porozumění pro osobnost dítěte. Chtějí školu zbavit strachu a stresových situací.“³¹ Potřeba změnit styl hodnocení žáků tedy vzešla od pedagogických směrů či alternativních škol, které i díky tomu považujeme za inovativní. Jejich cílem je docílit lepšího vztahu žáků ke škole, kde se nemusí bát špatných známek. Jak bylo již zmíněno, cílem slovního hodnocení je i snaha o zlepšení vztahů mezi učitelem a žáky, kteří mají poté pocit většího porozumění.

³⁰ KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků. 2., doplněné vydání*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6. 6.1 Známkovat či hodnotit slovně? s. 79 – 84.

³¹ KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků. 2., doplněné vydání*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6. 6.1 Známkovat či hodnotit slovně? s. 80.

3. Vybrané alternativní směry ve vzdělávání

3.1. Waldorfská pedagogika

V této kapitole se budeme věnovat již samostatnému alternativnímu směru Waldorf. Úvodem je třeba zmínit si aktuální počet Waldorfských základních škol v České republice, který podle stránek Asociace waldorfských škol České republiky je nyní (2017) 13 a 1 základní škola, při které zároveň fungují waldorfské třídy.³² Waldorfská pedagogika tedy v České republice není ničím ojedinělým a neustále se rozrůstá.

Na začátku této kapitoly, zaměřené na Waldorfské školy, je třeba uvést, že sama autorka této diplomové práce je učitelkou na Základní škole Waldorfské a tudíž se u některých podkapitol objeví i její osobní poznatky a popisy, které však vždy budou viditelně odděleny od poznatků jiných autorů.

Abychom si učinili základní náhled na tuto pedagogiku, zmíníme se, co o ní tvrdí Průcha ve své knize *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Autor uvádí, že je tato pedagogika rozšířena do všech západoevropských zemí a je tedy nejspíše tím nejznámějším typem alternativní školy, přičemž nejčastěji se vyskytuje v Německu. Je to škola, která je postavena na filozoficko – pedagogickém přístupu k výchově člověka, který je nazýván antroposofie. Je zajímavé, že v zahraničí fungují tyto školy díky soukromým zřizovatelům, proto se jim také říká „freie Schule“ a rodiče zde musí platit školné. V České republice je tento typ školy zařazen do státem uznávaných experimentálních škol a dostává tudíž stejný přísun financí, jako školy zřizované státem.³³ Abychom byli schopni pochopit veškeré poznatky a pojmy tohoto alternativního směru, zmíníme nejdříve jeho zakladatele a vznik.

3.1.1. Rudolf Steiner

Rudolf Steiner pocházel z bývalého území Rakouska Uherska, kde se narodil v roce 1861. V počátcích svého života se věnoval studiu matematiky a přírodních věd,

³² Asociace waldorfských škol České republiky. *Waldorfské školy* [online]. Praha: Asociace waldorfských škol České republiky z.s., [cit. 7.3.2017]. Dostupné na: <<http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?druh=z&menu=sko-z>>.

³³ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd.1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80–7178–584-9. Kapitola 3 Typy alternativních škol, 3.1 Klasické reformní školy, s. 37 – 41.

avšak aktivně se věnoval i studiu filosofie, literatury, psychologie a medicíny. Na poli vědy a zkoumání ho nejvíce zaujala Goethova metoda zkoumání a tímto se dostal i ke komentování spisů tohoto velikána. Nejprve se jeho pedagogická činnost odehrávala v Berlíně, kde působil jako kantor na dělnické škole, avšak už od raného mládí se jeho zkušenost začala obracet i dovnitř. Oblast prožívání, která je zasazena nad smysly, on považoval za realitu.³⁴ Carlgren a Klingborg k tomuto dále uvádí: „Okolo přelomu století již získal nad svou schopností pozorovat nadsmyslové skutečnosti takovou kontrolu a dosáhl takové míry exaktnosti, že považoval za oprávněné, aby s ní vystoupil jako s vědeckým bádáním, jako s „duchovní vědou“. Pojal velmi nelehké rozhodnutí přednášet své názory, pokud se naskytne příležitost, takovým lidem, kteří podobné poznatky hledají.“³⁵ O nemálo později Steiner dal již svému směru název, a to antroposofie. V dalších letech přednášel po celém Německu, přičemž se již dotýkal tématu výchovy dětí z hlediska této duchovní vědy, což můžeme již považovat za zárodky waldorfské pedagogiky. Pro právoplatné uplatnění této duchovní vědy ve společnosti nahrávaly i zkušenosti z posledních let, a tedy první světové války.³⁶

3.1.2. První Waldorfská škola

První škola, zakládající se na principech waldorfské pedagogiky, je datována na 23. dubna 1919, v továrně na cigarety ve městě Waldorf, kde prvními žáky byli dělníci. Tito studenti byli uneseni myšlenkou Rudolfa Steinera o dvanáctileté jednotné škole, která by měla být přístupná každému, a to bez ohledu na jeho společenský původ. Bylo jen otázkou času, než přišli dosavadní studenti s přáním, přivést do této školy i vlastní děti.³⁷ Název, který získala první škola inspirující se myšlenkami Steinera, pochází tedy od místa, kde byla založena. Od té doby se tímto názvem pyšní všechny takové školy.

³⁴ CARLGREN, Frans, KLINGBORG, Arne. *Výchova ke svobodě. Pedagogika Rudolfa Steinera*. 1.vyd. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. ISBN 978-80-905222-4-4. Rudolf Steiner a jeho pedagogika, s. 11 – 27.

³⁵ Tytéž, s. 12.

³⁶ Tytéž, Antroposofická činnost, s. 12 – 13.

³⁷ Tytéž, První Waldorfská škola jako plod hnutí trojčlennosti, s. 18 – 19.

Toho samého roku, tedy roku 1919, avšak přesně 7. září, byla otevřena první oficiální Waldorfská škola, která pojala zhruba 300 žáků, rozdělených do osmi tříd.³⁸ Z tohoto zjištění je možné tvrdit, že již od prvopočátku své existence dokázala tato pedagogická koncepce zaujmout spoustu lidí.

3.1.3. Podstatné znaky Waldorfské školy

Cílem této kapitoly je, popsat si alespoň několik, těch nejpodstatnějších znaků waldorfské pedagogiky, které ji činí natolik odlišnou od běžných koncepcí. Budeme se zabývat zprvu filosofickým podkladem, čímž je anthroposofie, poté se přesuneme na viditelný zpěv, tedy eurytmii a nakonec se zaměříme na typické prvky výuky na waldorfské škole, jako je například systém epochového vyučování. V této kapitole se objeví osobní poznatky autorky diplomové práce, která je učitelkou na Waldorfské škole a bude se tak snažit co nejlépe čtenáři přiblížit Waldorfskou pedagogiku.

3.1.3.1. Anthroposofie

Waldorfskou pedagogiku nelze přesně pochopit, aniž bychom nezmínili její základ, filozoficko – pedagogickou koncepci ve výuce, tedy anthroposofii, které se budeme věnovat v této kapitole. Jelikož je anthroposofie těžko uchopitelná, uvedeme si popisy několika autorů.

Prvním z nich je Dostal, který uvádí, že základem antroposofie je pojem Nadsmyslová bytost člověka. Svůj popis se, pro lepší pochopení, snaží demonstrovat na příkladech, jako jsou například dnešní učebnice. Na nich kritizuje to, že popisují živé bytosti jako figuríny. Děti se z nich nedoví například nic o životě kočky, ale jde zde jen o pouhý popis těla kočky. S popisem člověka je tomu stejně, i přesto, že se jedná o bytost a ne figurínu. Dostal tvrdí, že pokud se chceme dobrat k pravdivým poznatkům o člověku, musíme brát v potaz jeho celý vývoj, od zrodu až po smrt. Tento proces ale není myšlen jen jako fyzický vývoj, jelikož tělo se přestane vyvíjet již na začátku dospělosti, ale duševně se člověk stále proměňuje a může se i zdokonalovat. Později, když člověk stárne, upadá do jisté míry i duševní život, ale přesto je organismus schopen uchovat

³⁸ Tytéž, Ze Steinerovi činnosti ve škole, s. 21 – 23.

to nejdůležitější, a to moudrost ze života.³⁹ Doslovně k tomu Dostal uvádí: „(...)že lidský život není určován pouze vývojem fyzického organismu, že zde zasahuje zákonitě ještě cosi jiného. Co? Tady nám přichází vstříc anthroposofie se svou odpovědí, s učením o *nadmyslové bytosti člověka*. O vyšších, zevně neviditelných člancích lidské bytosti, jejichž vývoj probíhá po narození v jiném rytmu, v jiných časových periodách než vývoj fyzického těla.“⁴⁰ O další vysvětlení a popis směru Anthroposofie se pokouší i Ronovský.

Ronovský ve své knize popisuje antroposofii jako „moudrost o člověku“, avšak poukazuje na to, že sám zakladatel směru, Rudolf Steiner, ji spíše definuje jako „uvědomění si svého vlastního já“. Uvědomujeme si své já tím, že pozorujeme propojení nitra člověka s jeho vnějškem a docházíme k názoru, že naše myšlenky jsou zrcadlem opravdového světa, který neexistuje jen sám o sobě, ale je neodmyslitelnou součástí vlastní bytosti člověka.⁴¹ V tomto směru je důležité uvědomovat si své vlastní já a chápat propojenost s něčím vyšším, což waldorfskou pedagogiku dosti odlišuje od jiných koncepcí.

Jako poslední si zmíníme autory Carlgrena a Klingborga. Ti tvrdí, že anthroposofii nemůžeme chápat jako náboženství, či myšlenkový systém, ale spíše jako cestu, při které se vnitřně vzděláváme, a cílem nám je pocit, že náš život je propleten i světem nadmyslovým, ze kterého ve skutečnosti pocházíme.⁴²

Autorka této diplomové práce poukazuje na fakt, že otázka religiozity je v souvislosti s Waldorfskými školami velice častá. Domnívá se, že je to způsobeno neznalostí lidí směru Anthroposofie a jejímu označování za nějaký typ náboženství. Až příliš často se o těchto školách hovoří jako o náboženských či dokonce sektářských, čemuž tak ale ve skutečnosti není.

³⁹ DOSTAL, Jan. *Základy anthroposofie*. 1. vydání. Hranice: Fabula, 2016, ISBN 978-80-87635-46-9. *Nadmyslová bytost člověka*, s.20 – 45.

⁴⁰ Tentýž, *Nadmyslová bytost člověka*, s. 22

⁴¹ RONOVSÝ, Vít. *Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Vyd.1. Hranice, Hana Jankovská: 2011, 114 s. ISBN 978-80-86600-83-3. 1 Původ waldorfské pedagogiky, 1.2 Goetheanismus a anthroposofie s. 13 – 16.

⁴² CARLGREN, Frans, KLINGBORG, Arne. *Výchova ke svobodě. Pedagogika Rudolfa Steinera*. 1.vyd. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. ISBN 978-80-905222-4-4. O Motivu svobody, Úloha anthroposofie, s. 102 – 103.

3.1.3.2. *Ranní setkání*

Setkání všech, kteří se nachází na dané škole je jedním z výrazných znaků této pedagogiky, a proto je třeba si jej i zde alespoň ve zkrácené podobě zmínit.

Autorka diplomové práce měla již od prvních dnů působení na jedné z waldorfských škol možnost zúčastnit se takzvaného ranního setkání. To probíhá každé pondělí, přesně v osm hodin ráno, kdy se všichni, žáci i učitelé sejdou v eurytmickém sále školy. Uprostřed místnosti je zapálena svíčka, která je položena na trojnožce ze dřeva a za klavírem je již připraven hráč. Už nástup probíhá podle zaběhnutých pravidel, kdy jako první přichází žáci deváté třídy, vedeni svou třídní učitelkou, případně i asistentem a za zvuku klavíru utvoří řadu podél celého sálu. Takto přichází postupně všechny třídy a jako poslední přichází první třída, která utváří již velice malý kruh uprostřed sálu, obklopena všemi svými staršími spolužáky. Následuje společná průpověď, kterou se učí děti již od prvního dne své školní docházky. Poté samotný pan ředitel přivítá všechny v novém týdnu a sdělí všem, kdo má v následujícím týdnu narozeniny. Celá škola poté oslavencům zpívá narozeninové písničky. Ještě než se všichni odeberou zpět do svých tříd, řekne ve zkratce třídní učitel, co jej a jeho třídu v tomto týdnu čeká za učební látku. Za doprovodu klavíru a zpěvu pomalu odchází třídy v opačném pořadí zpět do svých tříd, kde jim začíná výuka. Díky této tradici se všichni mohou cítit součástí jedné školy, společně se v novém týdnu přivítat a dozvědět se o plánech svých spolužáků.

3.1.3.3. *Systém výuky - epoch*

K waldorfským školám neodmyslitelně patří vyučování v takzvaných epochách, které si popíšeme v této podkapitole.

V knize *Výchova ke svobodě* popisují Carlgren a Klingborg hlavní výukovou jednotku, kterou jsou první dvě hodiny ráno a kterou nazýváme epochou. Ta tradičně začíná rytmickou částí, ve které se tleská, dupe, hraje na nástroje a podobně. Tato část si bere za cíl, probudit děti ze snění a připravit je na následující práci, přičemž v těch nejnižších třídách je tomuto věnovaná podstatná část hodiny. Následně přichází na řadu opakování již probrané látky. Při výkladu nové látky se učitel snaží postupovat s ohledem na individualitu žáků a probudit jejich zaujetí. Poté je úkolem žáků zapsat si do takzvaných epochových sešitů. Každý den končí tato první dvouhodinová vyprávěcí částí, ve které jsou pro každý ročník specifické příběhy. V začátcích jsou to pohádky

či legendy, pokračuje se biblickými příběhy a pokračuje se například mýty o hrdinech.⁴³ Výuka tedy, i přesto, že hned ráno probíhá celých 90 minut, není nudnou a dává možnost dítěti se pohybovat. Tím se žák příjemně probudí, poté se může pilně věnovat práci a na závěr, než se pustí do své svačiny, si odpočine při vyprávění.

Na začátku každého dne je tedy epocha, ale jaké předměty se v ní vyučují a jakým systémem se střídají, si popíšeme nyní. Jak uvádí Carlgren a Klingborg, během epochy je vyučován vždy jeden vybraný předmět, a to po dobu několika týdnů. V prvních ročnících ještě nejsou předměty příliš specifikované, avšak později se žáci tři až čtyři týdny systematicky věnují například chemii či fyzice. Cílem tohoto systému je fáze zapomenutí, která je ve waldorfské pedagogice žádoucí. Není však myšleno úplné zapomenutí, nýbrž jakýsi převod poznatků do schopností. Autoři se snaží tento pojem přiblížit pomocí španělského přísloví „poradit se s polštářem“ a uvádí, že naše vědomosti během noci nezaniknou, ale spíše se vyjasní a promění. Důležitost tohoto systému autoři dokazují i na příkladu dospělých, kteří pokud se na jednu věc zaměří a věnují se jí intenzivně po určitou dobu, dosáhnou vytyčeného cíle. Systém epoch vnímají Carlgren a Klingborg jako žádoucí, kdy nejsou žáci zbytečně rušeni a dokáží se plně soustředit.⁴⁴

Autorka této diplomové práce se více zajímala o zmíněnou fázi zapomenutí, která je podle waldorfské pedagogiky velice důležitou. Během svého pozorování zjistila význam a důležitost této fáze. Jde v ní o to, že žák má velice pilně a intenzivně pracovat v určitém předmětu, například v matematice. Po měsíci tohoto snažení se jeho nabyté vědomosti mají uložit k jakémusi spánku, aby se na začátku příští epochy matematiky mohly probudit s ještě větší intenzitou.

3.1.3.4. *Epochové sešity*

Tím, co je to vůbec epocha, jsme se zabývali v předchozí kapitole a nyní se budeme věnovat epochovým sešitům, kterých se týká i jedna kapitola v knize od Carlgrena a Klingbora. Během výuky je žákům předkládána nová látka jen skrze

⁴³ CARLGREN, Frans, KLINGBORG, Arne. *Výchova ke svobodě. Pedagogika Rudolfa Steinera*. 1.vyd. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. ISBN 978-80-905222-4-4. Základní rysy pedagogiky, Denní rytmus s. 50 – 51.

⁴⁴ CARLGREN, Frans, KLINGBORG, Arne. *Výchova ke svobodě. Pedagogika Rudolfa Steinera*. 1.vyd. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. ISBN 978-80-905222-4-4. Základní rysy pedagogiky, Denní rytmus a Výuka v epochách, s. 50 – 52.

učitele. Při hodinách se nevyužívá žádných učebnice, jelikož je postupování od jedné kapitoly ke druhé považováno za příliš jednotvárné. Žáci si vytváří učebnice sami, tím, že své poznatky zapisují do epochového sešitu, a to za pomoci výkladu svého učitele či společné práce všech. Co se týče obrazů, náčrtů, učitel je smí pro inspiraci namalovat na tabuli, avšak cílem je, aby si je dítě do namalovalo podle své fantazie. Zhotovování vlastních zápisků, které přehledně vytvořit není zrovna jednoduché, se stává vynikajícím cvičením pro každé dítě. Ve vyšších třídách je připuštěna výpomoc učebnic či cvičebnic, které jsou však opravdu dobré a přínosné.⁴⁵ Tento systém výuky bez učebnice jistě klade na učitele velké nároky, avšak naopak v žácích budí cit pro přesnost a přehlednost.

3.1.3.5. Eurytmie

V této podkapitole si představíme zvláštnost waldorfské pedagogiky, kterou je Eurytmie, často uváděnou jako viditelný zpěv. Nejprve se zaměříme na to, proč toto umění vzniklo a poté se pokusíme přesněji popsat, co se odehrává při hodinách eurytmie.

Rudolf Steiner ve své knize popisuje vznik Eurytmie, kterou datuje do roku 1912, kdy jedna rodina, vyznávající anthroposofickou koncepci, přišla o otce a dcera marně sháněla zaměstnání. Tato dívka vznesla potřebu umění pohybu v prostoru a tak se stala prvním člověkem na světě, který dostával individuální hodiny tohoto umění, při kterých se utvářely první zásady a formy eurytmie. Výuky se dále ujala dr. Steinerová a povědomí o eurytmii se stále více rozšiřovalo. Autor však upozorňuje na to, že i na dnešní eurytmii můžeme nazírat jako na tu, která je teprve v počátcích a neustále se zdokonaluje.⁴⁶

Carlgren a Klingborg eurytmii vysvětlují na základě poezie, kde uvádí, že každý zvuk či hláska má svou specifickou hodnotu, kterou však nemůžeme rozumově pochopit a jsme nuceni se obrátit do našeho podvědomí. Skrze eurytmii jsme poté schopni vyjádřit své vnitřní zážitky a nálady jakýmsi viditelným zpěvem či viditelnou řečí. Tito autoři vidí význam umění eurytmie v tom, že při jejím provozování se zapojují nejen všechny duševní síly, ale také fyzické tělo. Na školách je eurytmie praktikována pomocí různých

⁴⁵ CARLGREN, Frans, KLINGBORG, Arne. *Výchova ke svobodě. Pedagogika Rudolfa Steinera*. 1.vyd. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. ISBN 978-80-905222-4-4. Základní rysy pedagogiky, Práce s knihami a epochovými sešity, s. 54.

⁴⁶ STEINER, Rudolf. *Eurytmie jako viditelná mluva*. 1. Vydání, FABULA, Hana Jankovská: Hranice, 2008. Přeložil Jan Dostal. ISBN 978-80-86600-51-2. Co je to eurytmie a jak vznikla, s. 26 – 46.

cvičení s měděnými tyčemi nebo dřevěnými koulemi. Eurytmii většinou předvádí celá třída, přičemž jednotlivci mohou předvádět různá gesta, a tak toto umění vyžaduje vnímání svého vlastního pohybu po prostoru a vzájemnou ohleduplnost, v čemž vidí autoři Carlgren a Klingborg cíl – souznění.⁴⁷ Tuto podkapitolu tedy shrneme tím, že eurytmie je umění pohybu, typ jakéhosi tance, při kterém vyjadřujeme naše vnitřní rozpoložení a jehož cílem je souznít s ostatními v našem společenství, čímž je na území školy například třída.

3.1.3.6. Podání ruky

Posledním znakem, kterému se budeme věnovat, je podání ruky. Tento znak není ničím tak ojedinělým, jako je například eurytmie, ale má jistě velký vliv na vztah mezi žákem a učitelem, a proto si to zde zmíníme.

Autorka této diplomové práce měla tu možnost sledovat, co znamená podání ruky žáka s učitelem na Waldorfské škole. Každé ráno stojí učitelka, která povede epochu, před třídou a vítá své žáky podáním ruky a slovy „Dobré ráno“. To samé si vyslechnou i úst svého žáka. Oba aktéři mají tedy jedinečnou možnost se osobně přivítat s tím druhým, a dát si tak najevo, že o své přítomnosti vědí. Takto to probíhá i během hodin, které následují po epochách, a to v případě, že u nich příslušný učitel ten den nevyučoval ještě žádný předmět. Na konci hodiny, potažmo celé výuky, je učitel opět připraven u dveří a loučí se s každým svým žákem zvlášť, se slovy „Na shledanou“. Žáci první, ale i deváté třídy, takto činí již naprosto automaticky. Mohlo by se to zdát na začátku každé hodiny jako zbytečné, ale autorka, která je zároveň i vyučující na takovéto škole, potvrzuje ono zvláštní pouto a pocit respektu, které se při podání ruky mezi ní a každým žákem pokaždé vytvoří.

3.1.4. Deset tezí k waldorfské pedagogice

V knize *Výchova začíná vztahem* se autor Daniel Wirz zabývá takzvanými deseti tezemi waldorfské pedagogiky, které nyní ve zkrácené podobě shrneme, abychom získali lepší náhled na to, čím je tato pedagogika výjimečná.

⁴⁷ CARLGREN, Frans, KLINGBORG, Arne. *Výchova ke svobodě. Pedagogika Rudolfa Steinera*. 1.vyd. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. ISBN 978-80-905222-4-4. Eurytmie s. 78 – 81.

Jako první tezi uvádí Wirz to, že výchova je uměním, a to díky tomu, že dítěti je výuka předkládána v jakýchsi uměleckých obrazech, což v dětech podporuje jejich přirozenou fantazii, přičemž jim nic přímo nevnučuje. Může se tedy hovořit i o individuálním vyučování, jelikož se v každém dítěti zvláště vzbuzují mocné síly fantazie a konání. I sám učitel by se měl na žáka dívat uměleckým, nepředpojatým pohledem, jako během prvního dne, kdy dítě spatřil a přistupovat k němu i nadále tak, že je dítě jakousi hádankou.⁴⁸ Autor upozorňuje na to, že: „Každý pevně zaujatý názor zužuje pohled a zbavuje druhého šance být vlastně docela jiný.“⁴⁹

Druhá teze, kterou Wirz uvádí, je to, že je potřeba vlastní sebevýchovy, abychom mohli vychovávat druhé, či dokonce, že sebevýchova je to jediné, co účinkuje při výchově. Jako podklad pro toto tvrzení zde popisuje, že kdyby dospělý jedinec ve svém vývoji nepokračoval, nemohlo by se ani dítě v jeho blízkosti rozvíjet. Pokud dítě vidí snahu nestagnovat, samo se vydává na cestu poznávání své vlastní identity. Třetí teze se již týká určité religiozity, bez které by waldorfská škola nemohla být. Toto se však netýká jen samotné výuky náboženství, spíše má napomoci dětem nalézt znovu pocit domova, tedy svou sebedůvěru. Jelikož každý člověk má v sobě určitá tajemství, která má odhalit a přitom nalézt sebe, důvěru v sebe a Boha. Čtvrtá teze se dotýká integrace žáka do společenství, kde Wirz tvrdí, že „(...) pouze škola se spirituálními základy je schopna v dětech rozvíjet integrační schopnosti.“⁵⁰ Pátá teze se dotýká tematiky učební látky, kde autor upozorňuje, že je třeba, aby učitel pochopil nejen učební látku, ale tak i dítě, jehož schopnostem by mělo být vše přizpůsobeno. V závěru vyzdvihuje, že není správné dítě příliš brzy hodnotit a hlavně je ještě porovnávat s druhými. Podle autora dvě děti nelze srovnávat. V šesté tezi už se autor dotýká meditace a nabádá, aby se učitelé nebáli použít meditace při přípravě na výuku. Podle Wirze je učitel ve spojení se svými žáky nejen ve dne, nýbrž i během spánku. Tvrdí, že jsou mezi těmito aktéry jakási vlákna a pokud je při výuce například nějaký problém, měli bychom na něj myslet před usnutím, a tato vlákna poté mohou být prospěšná, či dokonce léčivá. Pozorování dětí je, jak autor píše v sedmé tezi, tím nejdůležitějším, kdy však nesmí učitel soudit příliš unáhleně,

⁴⁸ WIRZ, Daniel. *Výchova začíná vztahem*. 1. vydání. Akademické nakladatelství Cerm, Brno: 2007. ISBN 978 – 80 – 7204 – 503 – 7. Kapitola Když se člověk stane učitelem s. 65 – 105.

⁴⁹ Tentýž, *Deset tezí k waldorfské pedagogice*, s. 67.

⁵⁰ Tentýž, *Deset tezí k waldorfské pedagogice*, s. 69.

nýbrž se právě od nich učit, co potřebují. Osmou tezí pro waldorfskou pedagogiku je převod svých představ, ideálů do běžného života, přičemž těchto ideálů je několik. Například, že se ve škole waldorfského typu nedávají známky, jelikož je cílem této pedagogiky člověk, jako jednota intelektuálního, rukodělného a uměleckého, a také to, že nejen žáci a učitelé, nýbrž i rodiče žáků, jsou tvůrci školy. Předposlední, tedy devátou tezí, je tvrzení, že škola nás má na život připravovat, ale až život je pro nás tou opravdovou školou. Je tedy nutné, aby žáci byli vedeni k tomu, že učení má být radostné a propojené s opravdovým životem. Poslední tezí, uvedenou autorem Wirzem, je otázka vůle. Ta má být co nejvíce posilována, aby žáka případný neúspěch příliš neoslabil.⁵¹

3.1.5. Vztah mezi učiteli a žáky ve Waldorfské škole

Vztah mezi učiteli a žáky prošel za poslední století řadou změn, a tak se nejdříve budeme věnovat tomu, jak vypadal takový vztah na waldorfské škole při jeho založení a jaká je jeho běžná podoba dnes.

Carlgren a Klingborg uvádí, že na tehdejší poměry, které panovaly v době založení první Waldorfské školy, byly tyto vztahy přísnější, než v jakém duchu byla tato škola zakládána. Podstatné je, že Rudolf Steiner například nijak neuznával vynucenou kázeň. Naopak prosazoval, že určitý ruch, který se ve třídě vyskytuje, je znakem pracovitosti, jako třeba práce se štětcí, či dramatická představení. Volnost, kterou žáci při výuce měli, se nadala srovnat s tehdejší výukou na gymnáziích. Podle Carlgrena a Klingborga však na nižším stupni nějaká pravidla ustavena musela být, ale ta byla vyžadována jen v nejnútnejších chvílích. Obecně zde figurovala jen jediná síla, která udržovala veškerou činnost, a tou byl bezprostřední kontakt mezi žáky a učiteli. Problémy vznikaly jen ve chvíli, kdy tento kontakt byl nějak narušen. Poté byl učitel nucen k použití většího úsilí.⁵²

Ti samí autoři se zabývají vztahem mezi učitelem a žáky i z trochu jiného hlediska. Popisují, že se často stává, že se tyto dva aktéři velmi sblíží. Nelze se poté úplně vyhnout tomu, aby dítě nepřejímalo i jakýsi světový názor svého učitele.

⁵¹ Tentýž, Deset tezí k waldorfské pedagogice, s. 67 – 71.

⁵² CARLGRÉN, Frans, KLINGBORG, Arne. *Výchova ke svobodě. Pedagogika Rudolfa Steinera*. 1.vyd. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. ISBN 978-80-905222-4-4. Vztah mezi učiteli a žáky, s. 23.

Jelikož waldorfská škola nechce působit světonázorově, je třeba, podle těchto autorů, přistupovat k tomuto velice vážně. Dále uvádí: „Přirozeně budou žáci něco přijímat spíše od učitele, kterého mají rádi, než od takového, který jim zůstal cizí. Pravdou však také je, že si neváží učitele, který plně nerespektuje jejich vnitřní svobodu.“⁵³ Důležité tedy podle Carlgrena a Klingborga je, aby žák byl sice ovlivněn, ale aby tento vliv nevedl k jakési uniformitě, ale podnítil rozvoj žáka.⁵⁴ Je jasné, že učitel bude mít určitý vliv na své žáky pokaždé, ale na waldorfské škole se snaží o to, aby tento vliv byl snesitelný a nezacházel do neúnosné meze. Úkolem učitele je hlavně podporovat žákův samostatný vývoj a rozvíjet jeho vlohy.

3.1.5.1. Učitel

V této kapitole se zaměříme na to, jaký je běžný učitel na Waldorfské škole. Nejdříve se budeme věnovat osobě třídního učitele, který má v mnoha ohledech jiné postavení, než třídní učitel na běžné škole. Vzápětí si popíšeme, v čem jsou největší rozdíly.

Žáci na waldorfských školách poznají svou třídní učitelku, či svého třídního učitele, již první školní den a stejný učitel či učitelka s nimi zůstane, v nejlepším případě, po celou dobu jejich povinné školní docházky. Tento učitel je ten, který každý den ve třídě vede hlavní část výuky a podle autorů Carlgrena a Klingborga by měl svou třídu vyučovat ještě nejméně jeden či dva předměty. Práci třídního učitele popisují takto: „Kromě přípravy na své vyučování má třídní učitel ještě hodně dalších úkolů: často se setkává s rodiči; účastní se pravidelné týdenní konference učitelů; neustále se zabývá dětmi; věnuje zvláštní péči některým dětem, které zůstávají pozadu například v počtech nebo psaní; hovoří o dětech se školním lékařem a léčebnou eurytmistkou; průběžně opravuje pracovní sešity a kromě toho všeho se také ještě podílí na správě celé školy.“⁵⁵ Třídní učitel tedy zůstává třídním své třídy po celých devět let, během kterých vyučuje většinu látky, ať už to jsou, či nejsou předměty z jeho aprobace. Jeho zájmem není jen pouhá výuka, ale i osobnosti žáků, včetně jejich domácího zázemí, jejich případné problémy a následné řešení.

⁵³ Tytéž, O motivu svobody, Žáci a učitelé, s. 104.

⁵⁴ Tytéž. O motivu svobody. Žáci a učitelé, s. 104.

⁵⁵ Tytéž, Třídní učitel, Hodně úkolů s. 108.

3.1.5.2. Žák

V kapitole, věnované žákům, se nejdříve podíváme na to, jací žáci jsou do Waldorfských škol přijímáni.

Na internetových stránkách Svazku svobodných Waldorfských škol se tomuto tématu věnují v oddílu nejčastějších otázek, kladených Waldorfským školám. Zde uvádí, že do školy může být přijato jakékoliv dítě, a to bez ohledu na jeho vyznání, etnický původ, pohled na svět či příjem rodičů. Po důkladné rodičovské schůzce se koná přijímací pohovor s každým dítětem. Svazek svobodných Waldorfských škol poukazuje i na to, že i do vyšších ročníků je možné přijmout nového žáka.⁵⁶ Waldorfským školám tedy nezáleží na tom, odkud a jaké k nim přichází dítě, jelikož jsou otevřeny všem.

Častou představou o Waldorfských školách je, že jsou do ní přijímány děti se specifickými problémy učení. Opět jsme se tedy podívali na to, co k tomu uvádí Svazek svobodných Waldorfských škol. Ti na svých internetových stránkách uvádí, že toto tvrzení důrazně odmítají. Na Waldorfské školy jsou přijímány děti s jakýmkoliv stupněm nadání, stejně jako na školy běžné. Jediné, co je jiné, je fakt, že vedle intelektového vzdělání, je na Waldorfských školách kladen důraz i na sociální a ručně – umělecké schopnosti. Individuální podpora pro děti se speciálními potřebami je důležitým pilířem Waldorfské pedagogiky, která je jinde uskutečňována buď na školách s inkluzivní koncepcí či na podpůrných školách.⁵⁷ Je tedy pravda, že Waldorfské školy přijímají i žáky se specifickými potřebami, avšak důrazně odmítají názor, že by byly školou jen pro takové žáky. Podporují individuální přístup a dávají tím možnost svým žákům, vzdělávat se nejen intelektuálně, ale i manuálně. Poté má každé dítě možnost, i když není intelektuálně nadané, vzdělávat se v něčem jiném.

Nyní se již podíváme na to, jak se k dětem na Waldorfských školách přistupuje. Dítě, potažmo každý žák, je jedinečnou osobností, a cílem waldorfské pedagogiky je,

⁵⁶ Bund der Freien Waldorfschulen e. V. *Bund der Freien Waldorfschulen* [online]. Stuttgart: Bund der Freien Waldorfschulen e.V. [cit. 26.3.2017]. Oddíl Waldorfpädagogik, Část 21 Fragen, 1.) Welche Kinder werden an einer Waldorfschule aufgenommen? Dostupné na <<http://www.waldorfschule.de/waldorfpaedagogik/21-fragen/#main-content>>.

⁵⁷ Bund der Freien Waldorfschulen e. V. *Bund der Freien Waldorfschulen* [online]. Stuttgart: Bund der Freien Waldorfschulen e.V. [cit. 26.3.2017]. Oddíl Waldorfpädagogik, Část 21 Fragen, 5.) Ist es nicht so, dass hauptsächlich Kinder mit Lernschwierigkeiten auf eine Waldorfschule gehen? Dostupné na <<http://www.waldorfschule.de/waldorfpaedagogik/21-fragen/#main-content>>.

podle Carlgrena a Klingborga, aby v něm bylo probouzeno to nejlepší. Tohoto je docíleno díky tomu, že se při výuce žáci střetávají s lidským a hlavně láskyplným zájmem. Když se Rudolf Steiner na různých školních oslavách tázal žáků, zda mají rádi svého učitele či učitelku, odpovídali kladně a nadšeně.⁵⁸ Následně k tomu autoři dodávají: „Toto nebyl výsledek masové sugesce. Vděčnost bývalých žáků, projevovaná škole a učitelům, ukazuje zcela jasně, že jejich kladná odpověď byla vyjádřením pravého pocitu.(...)Zkušenost ukázala, že láska ke škole se u prvních žáků obecně udržovala, způsob myšlení mladých lidí šel však důsledně vlastní cestou.“⁵⁹ Je tedy již nyní vidět, že vztah ke škole waldorfského typu bývá velmi vřelý, což se zároveň pokusíme dokázat či vyvrátit v praktické části diplomové práce.

Žáci vs. temperament

V této kapitole se budeme věnovat rozdílnosti temperamentů u dětí. Ačkoliv by se mohlo zdát, že otázka rozlišování temperamentů a následných specifických přístupů učitelů k takto rozděleným dětem není záležitostí jen waldorfské pedagogiky, musí autorka této diplomové práce zmínit, že se temperamentům na takovéto škole přikládá opravdu velký význam. Úkolem učitele je poznat, jaký temperament mají děti v jeho třídě, přistupovat k nim podle toho a napomáhat jim jejich temperament ovládat.

To, že rozeznáváme 4 druhy temperamentů, je obecně známý fakt. Autor knihy Čtyři temperamenty, Helmut Eller, se této tematice začal věnovat z pohledu pedagogiky a vypracoval kapitolu, kde se věnuje právě vztahu mezi učitelem a žákem, a především tomu, jak se liší u dětí různých temperamentů.

- Sangvinik

Nejdříve se Eller věnuje dítěti – sangvinikovi a popisuje, co vyžaduje takové dítě od osoby učitele. Sangvinické dítě vyžaduje hlavně blízkost, a tak bychom, podle Ellera, měli usazovat takové dítě do předních lavic, jelikož má neustále potřebu vidět, že je o něj zájem, může rychle něco svému učiteli ukázat apod. Je nutné, aby dítě milovalo či alespoň mělo rádo svého učitele, jelikož jinak

⁵⁸ CARLGREN, Frans, KLINGBORG, Arne. *Výchova ke svobodě. Pedagogika Rudolfa Steinera*. 1.vyd. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. ISBN 978-80-905222-4-4. Žáci, s. 25 – 26.

⁵⁹ Tytéž, s. 26.

nebudou moci být ve škole natolik úspěšní. Autor však také poukazuje, že nejde o to, aby byl učitel stále dobře naladěný, naopak, může ukázat i své temnější stránky, jelikož pak dítě podvědomě uvidí, že učitel disponuje i vnitřními kvalitami, k čemuž je ale zapotřební notné dávky sebevýchovy.

- **Cholerik**

Následně se autor vrhá na popis dítěte s cholerickým temperamentem a jak s ním navázat vřelý vztah.⁶⁰ „Musíme se naučit chovat se tak, abychom dítěti poskytli možnost, že nás bude samo od sebe uznávat a chovat v úctě. Jak snadno zde může dojít ke zklamání či nedocenení! Pokud se například sami lehce rozčílíme, zvýšíme hlas, křičíme, ztratí k nám cholerické dítě rychle úctu a je zklamané, protože to dokáže také, a podvědomě to cítí jako slabinu. Raději by vidělo, jak se pan učitel umí ovládat a poradí si s každým problémem, aniž by ztratil hlavu.“⁶¹

- **Melancholik**

Od dítěte cholerického se Eller dále posouvá k melancholickému žákovi, u kterého jsou typické smutné nálady. Tyto nálady se prý nemáme snažit zlepšit, nemáme ho ani nijak rozveselovat, nýbrž toto máme spíše využít a přenést truchlení na někoho jiného a ukázat mu, že může být ještě hůře.

- **Flegmatik**

Jako poslední přichází na řadu dítě s flegmatickým temperamentem. Autor upozorňuje, že je normální, pokud si myslíme, že takové dítě nemá na svého učitele žádné nároky a možná bychom měli i pravdu, ale takto bychom bohužel nijak nepomohli správnému vývoji tohoto dítěte. Eller tuto podkapitolu shrnuje vyjádřením, že flegmatik vyžaduje po svém učiteli jen to, aby mu pomohl nalézt nějaké přátele, kteří budou mít bohatý a pestrý život.

Je zajímavé vidět, že jsou až natolik rozdílné typy dětí a přístupy k nim. V závěru autor dodává: „Na základě uvedených skutečností nám začíná být zřejmé, že vychovatel, zejména učitel, se musí naladit na všechny čtyři temperamenty; není to vůbec jednoduchá úloha, ale určitě zajímavá. Díky ní se můžeme z lásky k dětem naučit překonávat mnohé

⁶⁰ ELLER, Helmut. *Čtyři temperamenty*. 1. vydání. Hranice: FABULA, 2011. ISBN 978 – 80 – 86600 – 86 – 4. Kapitola O vztahu žáka a učitele s. 74 – 79.

⁶¹ Tentýž, O vztahu žáka a učitele, Co od nás čeká cholerické dítě? s. 75.

naše jednostrannosti. Což není nikdy jednoduché.⁶² Můžeme tedy tvrdit, že práce s dětmi může být nejen velice náročnou, ale zároveň i velmi přínosnou, co se týče samotného učitele a jeho osoby. Není jednoduché najít ten správný přístup ke každému dítěti. Pokud ale budeme brát dítě s ohledem na jeho temperament, máme zde již alespoň malý návod na to, jak mu vzdělávání zpříjemnit a zlepšit i vztah k jeho učiteli.

3.1.6. Úkol waldorfské pedagogiky

V závěru kapitoly o Waldorfské pedagogice si zmíníme jakýsi celkový úkol této pedagogiky, potažmo jejího učitele. V knize *Výchova ke svobodě* se autoři Carlgren a Klingborg dotýkají tohoto tématu a používají výraz sebezapírání učitele. Přestože se neustále vyskytuje v blízkosti svého žáka, nesmí se žák stát jeho obrazem, nýbrž svébytnou osobností. Autoři uvádí, že úkolem učitele není formovat nějak žákovo já, nýbrž napomoci mu, aby se vyvíjelo tak, jak nejlépe dokáže, a aby jeho duševní stránka mohla být svobodnou a schopnou rozhodovat.⁶³ Ve waldorfské škole je tedy žákova osobnost rozvíjena podle jeho individuálních možností, s co nejmenším vlivem ze strany učitele. Jeho úkolem je napomáhat žákovi a odstraňovat případné překážky z jeho cesty.

3.2. Pedagogika Montessori

V této kapitole se seznámíme s druhým, námi vybraným, typem alternativního vzdělávání, a to s pedagogikou Montessori. Podle internetových stránek, sdružujících všechny informace o Montessori, je uvedeno, že je ve školním roce 2016/17 v České republice 53 aktivních základních Montessori škol.⁶⁴ Průcha ve své knize uvádí, že tento směr patří k jednomu z nejvýznamnějších, a své jméno nese podle zakladatelky Marie Montessori. K prvopočátkům autor uvádí, že: „V roce 1907 založila v Římě „Dům dětí“ (Casa dei bambini), kde vytvořila originální edukační prostředí v duchu výrazného

⁶² Tentýž, O vztahu žáka a učitele, s. 79.

⁶³ CARLGREN, Frans, KLINGBORG, Arne. *Výchova ke svobodě. Pedagogika Rudolfa Steinera*. 1.vyd. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. ISBN 978-80-905222-4-4. O motivu svobody s. 102 – 104.

⁶⁴ Montessori ČR. *Montessori ČR* [online]. Praha: Montessori ČR, z.s, [cit. 7.3.2017]. Dostupné na: <<http://www.montessoricr.cz/>>.

pedocentrismu a důvěry ve spontánní seberozvíjení dítěte.⁶⁵ Tímto jsme si stručně nastínili přístup v pedagogice Montessori a nyní se v dalších podkapitolách budeme podrobněji věnovat její zakladatelce a obecnými principům tohoto pedagogického směru.

3.2.1. Marie Montessori

V knize *Metoda Montessori pro naše dítě* od Karla Rýdla je nejprve představena sama zakladatelka této pedagogiky. Marie Montessori byla původem z Itálie a žila v letech 1870 – 1952. Jako vůbec první žena v Itálii získala diplom v oboru medicíny, kde následně i započala svou kariéru. Již od začátku byla v úzkém kontaktu s dětmi, které například byly odmítnuté svými rodiči. Její výuka a práce s dětmi byla natolik úspěšná, že se i na popud svých kolegů přeorientovala z lékařství na pole výchovy a vyučování. Aby nabyla vědomosti i v tomto odvětví, začala opět studovat na univerzitě, ale tentokrát obory, které se zabývají lidským myšlením, tedy filosofií a antropologií. I nadále pracovala s dětmi s nejrůznějšími problémy, které vyvstávaly z jejich odlišného původu, ale i s těmi, které potřebovaly zvláštní přístup. Během let jejího pozorování přišla k závěru, že děti nepotřebují jen lékařskou a tělesnou péči, či to, co jim poskytovaly běžné školy, avšak mají i jiné potřeby. Rýdl uvádí, že byla zastánkyní takového systému vzdělávání, kdy se děti soustředí i na procvičování motoriky a smyslů, a to za pomoci vhodných pomůcek. Pokud je dětem předloženo vhodné prostředí, jsou schopny pracovat samy. Tímto se naučí nakládat i se specifickými potřebami, které případně vyžadují, aniž by jim to bylo předkládáno dospělými.⁶⁶

3.2.2. Základní myšlenky

V této podkapitole si představíme některé základní myšlenky Montessori pedagogiky, abychom lépe pochopili, v čem je tento přístup alternativní a jiný od běžného vzdělávání.

V úvodu této kapitoly si myšlenky samotné zakladatelku Marii Montessori, která ve své knize *Od dětství k dospívání* uvádí, že metody této pedagogiky se neopírají o nějaké dříve stanovené zásady, nýbrž o ty, které jsou propojené se stářím dětí,

⁶⁵ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9. 3 Typy alternativních škol Montessoriovská škola, s.41.

⁶⁶ RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1. Kdo byla Marie Montessori? s.10 – 11.

kteře následně rozděljuje do několika úrovní. Změny, které probíhají mezi těmito úrovněmi Montessori přirovnává k metamorfózám hmyzu. I když se takový tvor neustále proměňuje, zůstává stále zástupcem svého druhu, který má totožné zvyklosti a potřeby. V každé nové úrovni vývoje tedy máme před sebou úplně jiného člověka, který disponuje odlišnými vlastnostmi, než ve stadiu předchozím.⁶⁷ První myšlenkou je tedy důraz na to, aby bylo k dětem přistupováno individuálně a s ohledem na to, v jakém stupni vývoje se právě nachází, jelikož v každém stadiu potřebují odlišný přístup.

Základním myšlenkám se věnuje ve své knize Rýdl a podle něj je pro tuto pedagogiku příznačná induktivní metoda, kdy se postupuje od jednotlivostí, které se vyznačují svou jednoduchostí, a dítě postupuje krůček po krůčku až k souhrnným poznatkům. Při vzdělávání se nezdržují pokládáním otázek svému učiteli, nýbrž se na ně snaží odpověď najít sami, pomocí bádání, v jasně definované hodině, která má své zaměření a svůj jasný a cíl. Během výuky se také snaží, aby děti měly možnost při svém zkoumání vše zkusit takzvaně na vlastní kůži a pocítily propojení člověka a přírody. Žáci jsou také těmi, kteří hodnotí svůj vlastní výkon, takže na jejich případné chyby neupozorňuje celá skupina ve třídě. Obecně je učitel pozorovatelem, který směřuje své žáky správným směrem, s ohledem na jejich možnosti a nadání, které zná díky podrobnému pozorování dítěte.⁶⁸ Některým ze zmíněných znaků se budeme věnovat ještě o něco podrobněji na následujících stranách této diplomové práce.

3.2.3. Znaky pedagogiky Montessori

3.2.3.1. Volnost

Jako první znak této alternativní pedagogiky si popíšeme volnost. Tu považuje Rýdl za první část celkové strategie při výuce. Dětem se nebrání v pohybu, smí spolupracovat a pracovat na sobě samých. Jediné, co nemají povolené je ztrácet čas, ničit pomůcky nebo vyrušovat ostatní. Žáci disponují celkovou volností, pokud se však přitom chovají zodpovědně, a díky jejich práci něco vzniká. Využívá se přitom jejich

⁶⁷ MONTESSORI, Maria. *Od dětství k dospívání*. Přeložil Pavel DUFEK. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0. Kapitola 1 Postupné úrovně vzdělání, s. 15 – 16.

⁶⁸ RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1. f) Základní myšlenky, s. 37 – 38.

přirozené motivace a lákavých pomůcek, a efektem je žák, naplno zabraný do své práce. Úkolem učitele je pouze naznačit, jak mají jeho žáci zacházet s pomůckami a nechá je odhalit zákonitosti samotné.⁶⁹ Výsledek volnosti doslovně popisuje Rýdl následovně: „Zážitek mistrovství přináší pocit úspěchu a vykonání, které je jejich vlastní, a ony si tak vytvářejí přirozenou lásku ke zkoumání a učení.“⁷⁰ Cílem Montessori pedagogiky tedy není dát dětem volnost ve formě nějaké anarchie, nýbrž podnítit jejich přirozený zájem o fungování věcí a bádání nad jejich zákonitostmi. Pravidla však jasně ukazují, že pokud své svobodné volby zneužije, a bude například rušit ostatní, přistoupí na řadu učitel a zakročí.

3.2.3.2. Připravené vnější prostředí

Prostředí, které je připravené speciálně podle potřeb dítěte, je typickým znakem této pedagogiky, jak uvádí Průcha. Až poté, kdy je uzpůsobeno vnější prostředí, má dítě možnost být vychováváno. Zde autor zdůrazňuje důležitost výukových pomůcek, které napomáhají dětem osvojovat si činnosti z praktického světa.⁷¹ A právě materiálům, potažmo pomůckám, se budeme věnovat trochu více. Rýdl ve své knize uvádí, že pomůcky v Montessori výuce jsou vysoce důležité a napomáhají formovat osobnost dítěte. Díky úkonům s těmito pomůckami mají žáci možnost objevovat svůj svět, a to podle svého. Dále se věnuje hlavním rysům těchto pomůcek, které se následně pokusíme ve zkrácené formě popsat. Prvním rysem je konkrétnost, čímž se myslí to, že pomůcky přímo kopírují vlastnosti prostředí okolo nás, jako je zvuk či barva. Díky používání těchto pomůcek se u dětí rozvíjí jejich zkušenost a následně jsou více schopny identifikovat známé i neznámé předměty. U tohoto bodu také zdůrazňuje fakt, že děti jsou pracovitější tím více, když se v jednu chvíli zapojuje jejich inteligence zároveň s pohybovou aktivitou. Celkově je tento způsob výuky vhodný pro rozvoj abstraktního myšlení. Druhým znakem je, podle Rýdla, izolace vjemových rysů,

⁶⁹ RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1. Strategie, a) Poskytnutím volnosti a výchovou k zodpovědnosti, s.35.

⁷⁰ RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1. Strategie, a) Poskytnutí volnosti a výchovou k zodpovědnosti, s. 35.

⁷¹ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9. 3 Typy alternativních škol Montessoriovská škola, s.41 – 42.

což znamená, že každá jednotlivá pomůcka je zaměřena na jeden druh vjemu. Lépe řečeno, pokud se pomůcka zaměřuje například na vnímání délky, využije se pomůcka „dlouhý schod“, kde se porovnává délka tyčí. Posledním rysem je funkční celistvost, která popisuje fakt, že i když je každá pomůcka zaměřena na jeden vjemový rys, dohromady utváří pevný systém. Ten má za cíl podpořit celkový vývoj žáka.⁷²

3.2.3.3. Polarizace pozornosti

Dalším důležitým znakem, který Průcha uvádí, je takzvaná polarizace pozornosti a přesněji ji popisuje následovně: „Jedná se o mimořádně silné a dlouhé soustředění na určitou činnost, jehož je schopné i malé dítě. Při tomto zaujetí se dítě vnitřně rozvíjí a mění. Vzdělávací princip montessoriovské pedagogiky lze shrnout do požadavku dítěte vůči vychovateli: „Pomoz mi, abych to mohl udělat sám.“⁷³ Lze tedy tvrdit, že učitel je pouhým partnerem v procesu vzdělávání a je zde přítomen jen pro případ, kdy by dítě potřebovalo popostrčit ve svém objevování a bádání. Přitom je jeho pozornost zcela upnuta právě na onu jednu činnost, která ho zajímá, a probouzí v něm přirozenou touhu po vzdělání.

3.2.3.4. Věkově smíšené skupiny

Mezi další výrazné znaky této pedagogiky patří i takzvaně věkově smíšené skupiny. Průcha ve své knize uvádí, že zastánci této pedagogiky zcela odmítají rozdělovat žáky do tříd podle stejného věku, a tak následně vznikají jakési studijní skupiny, ve kterých se nachází děti různého stáří. Cílem tohoto je probudit v dětech cit pro soužití, pro spolupráci, a také ukázat každému jednotlivci, že se může uplatnit, a to s respektem.⁷⁴ Rýdl vyzdvihuje u tohoto typu skupin i fakt, že starší žáky velice baví, když mohou něco ukázat svým mladším spolužákům, například jak nakládat s pomůckou, či jak nejlépe vyřešit úkol. Autor dokonce poukazuje na to, že se vyučující může zdát v takovémto systému nadbytečný, jelikož si žáci většinu vysvětlí mezi sebou. Toto velice posiluje

⁷² RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1. Z čeho se připravené prostředí skládá?, c) Materiály, s.52 – 53.

⁷³ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9. 3 Typy alternativních škol Montessoriovská škola, s.41.

⁷⁴ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9. 3 Typy alternativních škol Montessoriovská škola, s. 41 – 42.

schopnost komunikovat.⁷⁵ To, že žáci nejsou ve svých třídách rozdělení striktně podle svého věku, je typickým znakem Montessori škol. Mají tak možnost využít zkušenosti svých starších spolužáků a naučit se je tak nejen poslouchat, ale ujistit se v tom, že zeptat se, je normální a nemusí se bát. Naopak starší žáci si trénují trpělivost, díky svým mladším spolužákům, a rozvíjí si tak své sociální dovednosti.

3.2.3.5. Hodnocení a chybování

Rýdl ve své knize uvádí, že vzdělávání a jeho hodnocení jsou dvě propojené věci. Všechny děti i dospívající mají velkou touhu dosahovat těch nejlepších výkonů, ale jen za předpokladu, že se to bude týkat i jejich pozornosti, a toho, co oni potřebují. Látka je bude zajímat, pokud jim budou ukazovány vzájemné souvislosti a propojenost jevů, a ne jen oddělené části, které se musí naučit izolovaně a automaticky je jen opakovat. Cílem Montessori je probouzet v dětech cit pro hodnocení sebe sama a svých vlastních výkonů. Autor poukazuje na to, že sama zakladatelka varovala před přílišným chválením, jelikož to může v dětech probouzet velkou obavu ze selhání. Děti se v již ve velmi raném věku učí hodnotit svou vlastní práci a pracovat i s případnou chybou, opravit ji a pokračovat ve zlepšování se.⁷⁶ Doslovně Rýdl dodává: „Montessori došla na základě řady pozorování k závěru, že k největším událostem v oblasti psychické svobody patří, že můžeme dělat chyby a také si je kontrolovat a opravovat. Naproti tomu vedou známky a další oceňování jinými lidmi ke snížení energie a zájmu, podobně tomu je u prosazování konkurenčních vztahů a soutěživosti. Časně naučená rivalita již nikdy nezmizí, navíc po ní zůstává jen možnost nespokojenosti a zloby.“⁷⁷ Cílem této pedagogiky je tedy ukázat dětem, že chybovat je lidské, ale je třeba se svými chybami poučit a pracovat na tom, aby se již neopakovaly. Žáci v Montessori školách jsou hodnoceni slovně, jelikož panuje představa, že známkování probouzí v dětech zbytečnou rivalitu a prioritně by měli být schopni hodnotit svůj výkon sami. Jak je vidět,

⁷⁵ RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1. Z čeho se připravené prostředí skládá?, s.50 – 54.

⁷⁶ RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1. s. 16 – 17.

⁷⁷ RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1. c) Všichni lidé dělají chyby, ale na svých chybách také rostou, s. 17.

cílem Montessori není žáky přechvalovat, či je trestat, žáci mají své možnosti poznávat postupně sami.

3.2.3.6. *Tresty a odměny*

Velice zajímavý je v Montessori pedagogice také přístup k trestání a odměňování. Slovenská asociace Montessori na svých internetových stránkách toto téma nazývá vnitřní motivací. Uvádí, že se psychika dítěte rozvíjí především díky vnitřním podnětům. Vnitřní motivací se stává jeho přirozená potřeba rozvíjet se. Ta se projevuje především zájmem o okolí, který vyvolá jeho pozornost a následnou aktivitu. Tímto se rozvíjí i žákovy zkušenosti. Pokud je jejich vnitřní motivace nahrazena tou vnější, čímž jsou myšleny právě tresty či odměny, je narušen i jejich instinkt. Poté je práce dětí vynucená, díky čemuž vznikají silné duševní zábrany. Učitel a pomůcky poskytují dítěti pouze zpětnou vazbu a povzbuzují ho k další práci. Odměnou se dítěti tedy stává uspokojení z jeho vlastní činnosti.⁷⁸

3.2.3.7. *Kosmická výchova*

Velice zajímavou je, podle Průchy, kosmická výchova. Díky ní získávají děti znalosti o propojení lidské populace s přírodou. V každém žákovi je probouzen cit pro odpovědnost za své chování vůči přírodě, jako je zodpovědné zacházení s vymoženostmi novodobé civilizace. Během výuky se nejčastěji využívá takzvané projektové vyučování.⁷⁹ Kosmickou výchovu bychom tedy mohli pochopit jako přírodovědu, spojenou s vlastivědou, a mnoha dalšími předměty, ve kterých se žáci mimo jiné učí vypracovávat referáty a následně je přednášet před svými spolužáky.

3.2.4. Vztah mezi učitelem a žákem

V této kapitole se nejdříve zaměříme celkově na povahu vztahu mezi učitelem a žákem na Montessori škole, a následně budeme věnovat pozornost každé osobě, – učiteli a žákovi, zvlášť. Ve vztahu učitel - žák, jak tvrdí autor Rýdl, převažuje

⁷⁸ Slovenská asociácia Montessori. *Slovenská asociácia Montessori transformujúce vzdelávanie* [online]. Bratislava: Slovenská asociácia Montessori, [cit. 26.3.2017]. Oddíl Montessori, Montessori pedagogika, Část Vnútorná motivácia. Dostupné na < <http://www.montessoria.sk/montessori/montessori-pedagogika/vnutorna-motivacia>>.

⁷⁹ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9. 3 Typy alternativních škol Montessoriovská škola, s. 41 – 42.

rovnocennost. A pokračuje slovy: „Pro učitele jsou děti prioritou, důležité jsou pro něj jejich pocity – např. jaké to je být dítětem – zajímá ho jejich osobní názor. Naopak děti mají záruku, že je zde vždy někdo, na koho se mohou obrátit, když potřebují pomoc. Jejich vzájemný vztah je založen na otevřené komunikaci.“⁸⁰ Již nyní tedy lze tvrdit, že postoj učitele v Montessori škole není nadřazený, nýbrž se se svým žákem nachází na stejné úrovni a je otevřen společné komunikaci.

3.2.4.1. Učitel

Učitel ve škole s Montessori pedagogikou musí nejdříve projít zaškolením, které blíže popisuje Rýdl ve své knize. Pedagogové pracující v Montessori zařízení musí projít speciálním kurzem, který čítá 300 hodin vzdělávání. Po vykonání závěrečné zkoušky takový pedagog obdrží od AMI (Association Montessori International) mezinárodně uznávaný diplom. Děti i rodiče po celém světě poté mohou nalézt identický didaktický materiál ve kterémkoliv zařízení Montessori.⁸¹ V dalším odstavci se již zaměříme na to, čím by pedagog v Montessori pro své žáky měl být.

Marie Montessori k tomuto tématu uvádí, že žák v různém období vyžaduje od svého učitele různé přístupy. Upozorňuje na fakt, že nemůžeme přistupovat k dítěti ve druhém období, tedy od sedmi do dvanácti let věku, stejně jako v období předchozím. Dříve se zdál být perfektním takový vyučující, který ponechal dítě vlastním úsudkům a sám se raději zdržoval v pozadí. V druhém období však toto autorka zavrhuje.⁸² Přesněji uvádí: „Jak jsme již konstatovali v souvislosti s učitelem menšího dítěte, učitel si musí opět uvědomovat své omezení. V případě malého dítěte musel „zvažovat slova“. Zde si musí být jist, co by měl dělat, co by měl říkat, a také tím, v jakém rozsahu musí odpovídat na otázky. Musí si být jednoznačně vědom, že jeho povinností je mluvit málo; vykládat pouze to, co je pravda, avšak ne celou pravdu do všech podrobností. Nyní musí

⁸⁰ RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1. Z čeho se připravené prostředí skládá?, d) Společnost, s.54.

⁸¹ RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1. 1) Rozšíření pedagogiky Montessori, s. 12 – 13.

⁸² MONTESSORI, Maria. *Od dětství k dospívání*. Přeložil Pavel DUFEK. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0. Kapitola 4 Potřeby dítěte od sedmi do dvanácti let, s. 24 – 30.

také vysvětlovat, co je „nutné a postačující“. Je nezbytné, aby dítě mělo pocit bezpečí, které mu dospělý může a musí zajišťovat.“⁸³

Rýdl se ve své knize také věnuje tématu učitele na Montessori škole. Popisuje ho jako osobu, která doslova provokuje děti k práci. V žádném případě učitel nesmí své žáky přehlcovat informacemi, nýbrž se snaží podněcovat aktivitu dětí. Během výuky je učitel pomocníkem v objevování zákonitostí a bedlivě pozoruje projevy svých žáků, díky kterým je následně směřuje správným směrem, a to zároveň s ohledem na jejich individuální potřeby. Dále autor zmiňuje fakt, že učitel na Montessori škole musí nutně chovat lásku k dětem, chovat se k nim láskyplně a hlavně je vnímat takové, jaké jsou, se všemi jejich plusy i mínusy, a zároveň jim ukazovat, co vše z nich může být. Učitel si zároveň musí uvědomovat i své plusy a mínusy, a nesmí se bát je přiznat i před dětmi, jelikož jen díky tomu, budou žáci vědět, na čem jsou.⁸⁴ Učitel na Montessori škole musí tedy mít vřelý vztah k dětem a poskytovat jim pocit bezpečí, ve kterém následně mohou rozvíjet své vlohy. Stává se tím, kdo podněcuje aktivitu dětí, ale zároveň jim nechává volný prostor pro samostatné objevování.

3.2.4.2. Žák

V této kapitole si popíšeme, jaký je žák ve věku od 7-mi do 12-ti let, a to tentokrát podle pedagogiky Montessori a jak je potřeba k němu přistupovat a vést ho.

Rýdl ve své knize uvádí, že každé dítě, které je vyučováno touto metodou, je nejdříve velmi detailně pozorováno a poté je určena diagnóza, která dává odpovědi na otázky typu, jak moc je dítě již vyspělé, kde vykazuje, ať už nevědomě či vědomě, potřeby, jakým směrem se ubírá jeho činnost, zda v pozadí figuruje nějaká porucha, jako je dyslexie, hyperaktivita apod. či naopak nadání, které bude potřeba podporovat. Dítě se tedy nejprve dostane, jako u lékaře, k prohlídce a následně je určeno, jak s ním bude pracováno.⁸⁵ Lze říct, že tato metoda je velice individualistická, sleduje každé dítě

⁸³ MONTESSORI, Maria. *Od dětství k dospívání*. Přeložil Pavel DUFEK. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0. Kapitola 4 Potřeby dítěte od sedmi do dvanácti let, s. 25.

⁸⁴ RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1. Z čeho se připravené prostředí skládá?, a) Učitel, s. 50 – 51.

⁸⁵ RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1. 2) Zásady a cíle Montessori pedagogiky, s. 13 – 14.

jako jednotlivce, a následně k němu tak i přistupuje. Dítě během diagnózy samo ukáže, kde jsou jeho slabiny či silné stránky, a ukáže tím i to, jak by se s ním mělo nejlépe pracovat a zacházet. Nyní se zaměříme na žáka prvního stupně, tedy ve věku sedmi let.

Marie Montessori ve své knize uvádí, že dítě do sedmi let věku žije převážně ve světě materiálním a poznává ho smyslově, avšak kolem tohoto věku se začíná projevovat potřeba abstraktního vzdělání. Dítě již nehledá vztahové souvislosti mezi věcmi, ale spíše ho zajímá jeho rozum a mravní život. Autorka poukazuje na to, že u obou úrovní vývoje můžeme najít stejné znaky, ale sedmileté dítě již více začíná inklinovat k posuzování, zda něco morálního je, či není. Marie Montessori přesněji uvádí: „Najednou si dělá starosti, zda to, co dělá, provádí dobře, nebo špatně. Stojí tak před otázkou dobra a zla. Tato starost patří k vnitřní citlivosti, svědomí. A ona citlivost je velmi přirozeným rysem.“⁸⁶ Toto, námi sledované období prvního stupně je tedy velice důležité pro rozvoj svědomí a morálního citění, k čemuž se samo dítě vyvine. Velice pěkně to popisuje i v další kapitole své knihy, kde k tomuto tématu navíc dodává: „Ale laskavé jednání, které mu bylo vštěpováno za účelem navazování kontaktů s druhými, nyní musí být povzneseno na vyšší úroveň. Vyvstává například otázka pomoci slabým, starým a nemocným. Není to věc cvičení pohybů. Začínáme nastolovat mravní vztahy, ty, které burcují svědomí. Jestliže doposud bylo důležité do nikoho nevrazit, teď je podstatně důležitější člověka neurazit.“⁸⁷ Můžeme tedy tvrdit, že tato metoda si dává záležet i na tom, aby dítě bylo schopné se adaptovat do společnosti, a vyvíjí v něm pro toto potřebné vlastnosti, a to nejvíce právě v námi sledovaném období vývoje žáka. V citátu je velice pěkně a metaforicky popsán rozdíl mezi předchozím obdobím a tím, které my sledujeme. Zatímco dříve dítě zajímal spíše smyslový a materiální svět, tedy aby do nikoho nevrátilo, okolo sedmého roku přichází obrát k abstraktnu a otázce morální, tedy nikoho neurazit.

Dále také autorka Montessori popisuje, jak by měl přistupovat učitel k dítěti, které se již vyvinulo do této úrovně. Poukazuje na to, že v dřívější úrovni dítěte učitel nechává aktivity žáka víceméně na něm a zasahuje jen zřídka, nyní však je potřeba,

⁸⁶ MONTESSORI, Maria. *Od dětství k dospívání*. Přeložil Pavel DUFEK. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0. Kapitola 2 Metamorfózy s. 19.

⁸⁷ MONTESSORI, Maria. *Od dětství k dospívání*. Přeložil Pavel DUFEK. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0. Kapitola 3 Morální vlastnosti dítěte od sedmi do dvanácti let, s. 21.

aby byl jeho přístup co nejcitlivější a zaměřený na to, aby podněcoval morálku dítěte, jelikož ta je v tomto období tím nejdůležitějším. Varuje také, že se tento úkol nesmí podceňovat, jelikož morálka je nutná pro budoucí přizpůsobení se společnosti. Důležitá je také otázka spravedlnosti, kterou žák poznává v interakci činů a potřeb druhých, a buduje si tak představu o zákonném právu. Zásadní, na což Montessori poukazuje, je to, že představu o tom, co je spravedlnost, se v dětech buduje pomocí výchovy duše, čímž se piluje přirozený smysl pro to, co je správné, a co naopak není.⁸⁸

3.2.5. Úkol Montessori pedagogiky

Rýdl ve své knize popisuje, že na školách s běžným vzděláváním jde hlavně o to, aby byl splněn státní učební plán, ve kterém je definováno vzdělávání i výchova dětí. Marie Montessori ale chtěla navázat spíše na kořeny evropské antropologie a spojit tak ve vzdělávání tělesnou, duševní a psychickou stránku vývoje dětí.⁸⁹ Přesněji to Rýdl popisuje takto: „Marie Montessori vycházela z důvěry ve vlastní síly dětí, v jejich vnitřní rozvojovou potenci a vůli se rozvíjet a stávat se „dospělými“, což bylo v její době v pedagogickém myšlení velmi neobvyklé. V její pedagogice jsou proto děti méně vedeny, ale více pedagogy podporovány v tom, aby mohly vrůstat do společnosti s využitím vnitřních sil jejich vlastního potenciálu, nalezením své vlastní cesty a stávat se tak inteligentním, výkonu schopnými, spolupracujícími a pomoci připravenými lidmi s dostatečným sebevědomím.“⁹⁰ Můžeme tedy vidět určitou odchylku od běžného vzdělávání v tom, že je zde důvěra v samostatnost dětí a jejich ochotu rozvíjet se a vzdělávat se samo. Jak již bylo popsáno v citaci, děti jsou zde méně vedeny, než v běžné škole, což je typickým znakem této alternativní pedagogiky.

⁸⁸ MONTESSORI, Maria. *Od dětství k dospívání*. Přeložil Pavel DUFEK. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0. Kapitola 2 Metamorfózy, s. 17 – 20.

⁸⁹ RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1. 2) Zásady a cíle Montessori pedagogiky, s. 13 – 14.

⁹⁰ RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1. s.13.

Empirická část

1. Cíl výzkumu a formulace výzkumných předpokladů

Cílem empirické části této diplomové práce je porovnat vztah žáků prvního stupně k osobnosti třídního učitele na alternativních a běžných základních školách. Pro výzkum jsme vybrali dva druhy alternativního vzdělávání, kterým jsme se věnovali již v teoretické části této práce. Alternativní školy zastupují: základní škola, která disponuje třídami s Montessori programem (výzkum probíhal jen v Montessori třídách) a základní škola Waldorfská. Tyto školy jsme porovnávali se základními školami s běžnou vzdělávací koncepcí a bez specifického zaměření.

Pomocí dotazníku jsme si stanovili osm výzkumných předpokladů, které vychází z teoretické práce této diplomové práce, a které se postupně budeme snažit buď potvrdit či vyvrátit.

2. Přehled výzkumných předpokladů diplomové práce:

VP1: Žáci alternativních škol vnímají pracovní klima v hodinách svého třídního učitele/třídní učitelky jako příjemnější než žáci na běžných základních školách.

VP2: Žáci alternativních škol hodnotí výuku svého třídního učitele/třídní učitelky jako pestřejší než žáci běžných základních škol.

VP3: Žáci na alternativních základních školách více respektují svého třídního učitele jak žáci běžných základních škol.

VP4: Žáci alternativních škol svého učitele za přátelštějšího než žáci běžných základních škol.

VP5: Žáci alternativních škol by spíše, v případě problému, šli pro pomoc za svým třídním učitelem, než žáci běžných základních škol.

VP6: Žáci alternativních škol udělují svému třídnímu učiteli v otázce chování k žákům pozitivnější hodnocení jak žáci běžných základních škol.

VP7: Žáci alternativních škol udělují svému třídnímu učiteli v otázce úsměvů a legrace s žáky pozitivnější hodnocení jak žáci běžných základních škol.

VP8: Žáci alternativních škol udělují svému třídnímu učiteli v otázce laskavosti a pomoci při potížích pozitivnější hodnocení jak žáci běžných základních škol.

VP9: Žáci alternativních škol udělují svému třídnímu učiteli v otázce vedení a organizace výuky pozitivnější hodnocení jak žáci běžných základních škol.

VP10: Žáci alternativních škol udělují svému třídnímu učiteli v otázce zajímavého vyučování pozitivnější hodnocení jak žáci běžných základních škol.

VP11: Žáci alternativních škol udělují svému třídnímu učiteli v otázce spravedlivého přístupu k žákům a k jejich hodnocení pozitivnější hodnocení jak žáci běžných základních škol.

VP12: Na alternativních základních školách mají žáci pozitivnější vztah ke svému třídnímu učiteli jak žáci na běžných základních školách.

3. Použitá metoda k získání dat

Pro výzkum jsme použili metodu kvantitativní, přesněji řečeno, dotazníky, které jsme předkládali žákům čtvrtých a pátých tříd. Metoda dotazníků je skvělou metodou na získání velkého počtu dat v krátkém časovém období. Je také nenáročnou a přehlednou na následné vyhodnocení. Je však třeba zmínit i stinné stránky této metody, mezi nimiž jako hlavní figuruje snížená kvalita výsledků, jelikož respondenti mají na výběr jen předem dané možnosti a nemohou tedy naprosto přesně vyjádřit své mínění. Není zde také prostor pro rozvádění zajímavých myšlenek do podrobností a aktivní odpovědi. Pro naše účely však tato metoda byla nejen vhodná, ale i účinná. Námí vytvořený dotazník je inspirovaný Dotazníkem pro žáky, který sleduje interakci učitele a žáků a který byl vytvořený Ilonou Gillernovou a Lenkou Krejčovou.⁹¹ Jelikož je ale původní dotazník určen pro žáky 2. stupně základní školy, tedy pro 6. – 9. ročník ZŠ, upravili jsme znění většiny otázek tak, aby mu porozuměli i mladší žáci.

V dotaznících žáci uváděli, nakolik souhlasí či nesouhlasí s uvedenými tvrzeními. Tato tvrzení byla rozdělena do tří skupin, přičemž se každá dotýkala jiného sledovaného aspektu.

⁹¹ GILLERNOVÁ, Ilona, KREJČOVÁ, Lenka. *Interakce učitele a žáků. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. ISBN 978 – 80 – 87063 – 41 – 5.

V každém bloku našeho dotazníku byl zvolen stejný počet kladných a záporných tvrzení, aby se žáci nepřikláněli pouze k jedné možnosti. V interpretaci výsledků se tedy vždy budeme věnovat nejprve kladným tvrzením, kde budeme sledovat, nakolik s nimi žáci souhlasili. Poté se zaměříme na záporná tvrzení, kde bude podstatné, nakolik s nimi respondenti nesouhlasili. Nyní si blíže popíšeme jednotlivé části dotazníku.

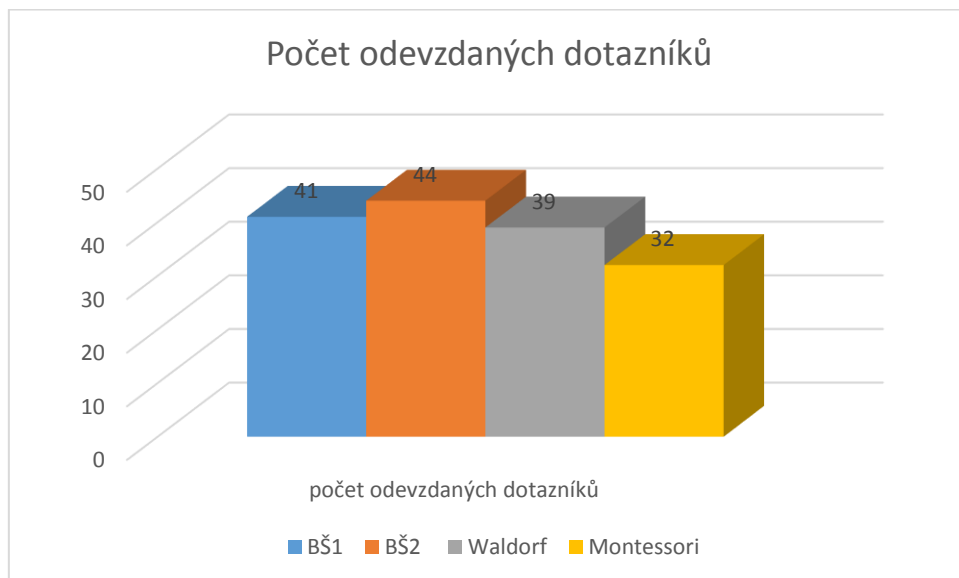
První blok tvrzení se týkal pracovního klimatu. Zde byly zařazeny tvrzení, týkající se toho, jak žáci vnímají klima při hodinách svého třídního učitele. V tomto bloku byly jak kladná tak záporná tvrzení a žáci měli zaškrtnout, zda s uvedenými tvrzeními určitě, spíše souhlasí či spíše, určitě nesouhlasí. Druhý blok se více zaměřoval na výuku třídního učitele, kde sledoval hlavně pestrost a zajímavost výuky. Opět zde byly jak kladná, tak záporná tvrzení a úkolem žáků bylo zaškrtnout jednu z možných verzí souhlasů či nesouhlasu. Ve třetím bloku byla ústředním tématem osobnost učitele. Tvrzení, uvedená v tomto bloku, se zajímala hlavně o to, zda jsou třídní učitelé trpěliví, přátelští a tak dále. Žáci jako u předchozích dvou bloků měli zaškrtnout, jestli tato tvrzení odpovídají či neodpovídají pravdě. V další části dotazníku si žáci zahráli na učitele, a tudíž bylo jejich úkolem, oznámkovat své třídní učitele v různých odvětvích jako například v otázce spravedlivého přístupu a hodnocení. Další otázka našeho dotazníku se týkala důvěry ke svému třídnímu učiteli, a zda by, v případě potřeby, šli pro pomoc za svým třídním učitelem/učitelkou. V závěru dotazníku bylo úkolem žáků celkově zhodnotit svůj vztah ke svému třídnímu učiteli. Pro úplnou představu jsme vložili podobu dotazníku a příklady jejich vyplnění do příloh této diplomové práce.

4. Charakteristika výzkumného vzorku

Jak jsme již uvedli v počátku empirické části této diplomové práce, náš výzkum proběhl na čtyřech základních školách. Jelikož jsme školám zaručili anonymitu, nebudeme přesně uvádět, o jaké školy a s jakým sídlem se jedná. Nicméně se výzkum uskutečnil na dvou základních školách s běžnou vzdělávací koncepcí a na škole Waldorfské a škole Montessori.

Celkově jsme v našem výzkumu předložili dotazník osmi třídám, potažmo dvou třídám na každé námi vybrané základní škole. Na každé škole vyplňovali tedy dotazníky dohromady dvě třídy, pokaždé jedna ze čtvrtého a jedna z pátého ročníku. V každé třídě

byl sesbírán různý počet dotazníků, podle počtu přítomných žáků. O jaký počet dotazníků se jednalo, si ukážeme na následujícím grafu.



Graf č. 1: Počet odevzdaných dotazníků na jednotlivých základních školách

Abychom mohli porovnávat data z různého počtu sesbíraných dotazníků, bylo nutné si stanovit nejvyšší počet dotazníků, což je počet 44. Poté jsme pomocí trojčlenky stanovili číslo, kterým jsme vynásobili počet hlasů u konkrétních otázek dotazníku. Díky tomuto jsou všechna data vyrovnaná a vhodná k porovnávání. Jednotlivé školy budou mít v následujících dotaznících stejné barvy, jako na grafu prvním. Označení jednotlivých škol jsme zkrátili na BŠ1 – běžná škola 1, BŠ2 – běžná škola 2, W – Waldorfská základní škola, M – Montessori škola.

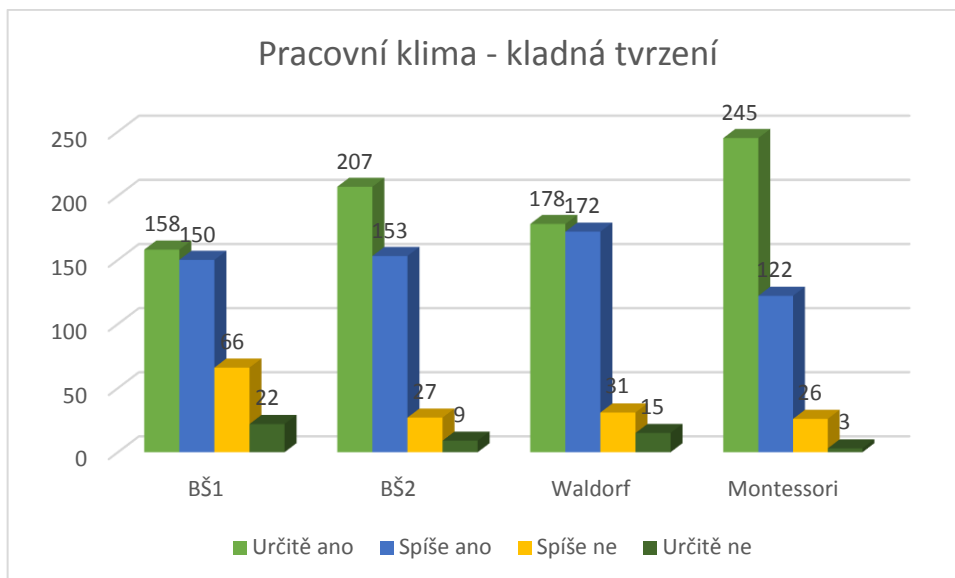
Nyní se již přesuneme k jednotlivým výzkumným předpokladům, výsledkům dotazníkového šetření a jejich interpretaci.

5. Výsledky výzkumu a jejich interpretace

5.1. VP1: Žáci alternativních škol vnímají pracovní klima v hodinách svého třídního učitele/třídní učitelky jako příjemnější než žáci na běžných základních školách.

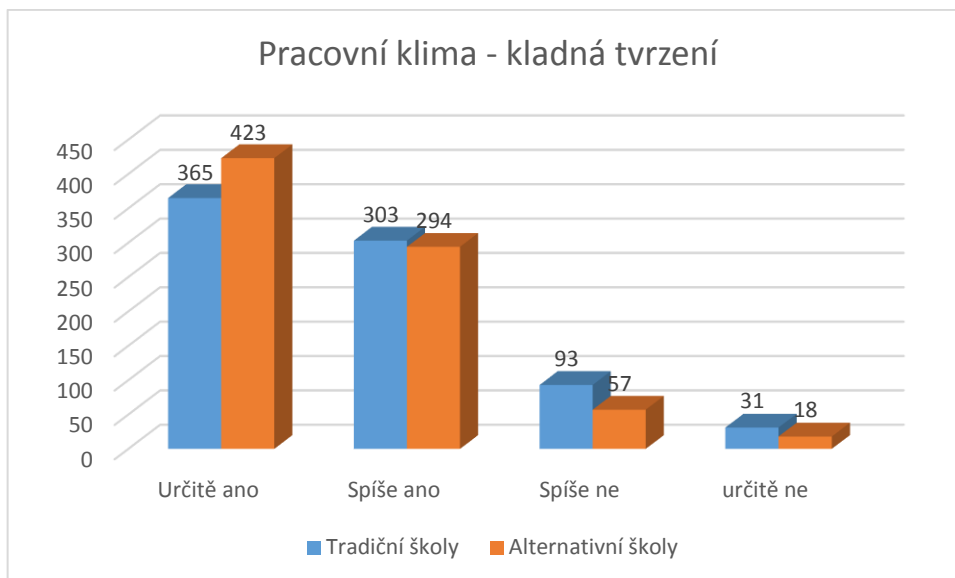
První výzkumný předpoklad se věnuje otázce pracovního klimatu a tomu, zda je příjemnější na alternativních, tradičních školách, či je bez rozdílu. Tento výzkumný předpoklad jsme si stanovili vzhledem k tomu, že jsme se pracovním klimatem zabývali i v teoretické části této diplomové práce. Zmiňovali jsme názor, že alternativní školy vynikají právě tím, že je na nich přívětivější klima než na jiných, běžných školách. Chceme tedy naším výzkumem zjistit, zda tomu tak je i ve skutečnosti. Toto tvrzení se tedy stalo jedním z bodů našeho bádání. Námi zvolený dotazník se dělil na několik částí, přičemž o tomto měli žáci rozhodovat již v jeho úvodu. Žáci základních škol odpovídali například na otázky, zda je při vyučování příjemná atmosféra či zda jejich třídní učitel/učitelka bere vážně názory a nápady svých žáků nebo naopak dává najevo svou nadřazenost nebo na své svěřence dokonce křičí. Tyto výpovědi bychom mohli označit jako ukazatele toho, zda panuje během výuky třídního učitele či učitelky příjemné pracovní klima, které také podporuje produktivitu při procesu učení. U odpovědí měli žáci rozhodnout, zda s uvedeným tvrzením zcela, spíše souhlasí nebo spíše, zcela nesouhlasí. Výpovědi v dotazníku byly sestaveny tak, že je v nich stejný poměr mezi kladnými a zápornými.

Nejdříve se tedy podíváme na to, jaké možnosti zaškrtnli žáci u výpovědí, které poukazují na příjemné pracovní klima a porovnáme si je na tradičních a alternativních školách.



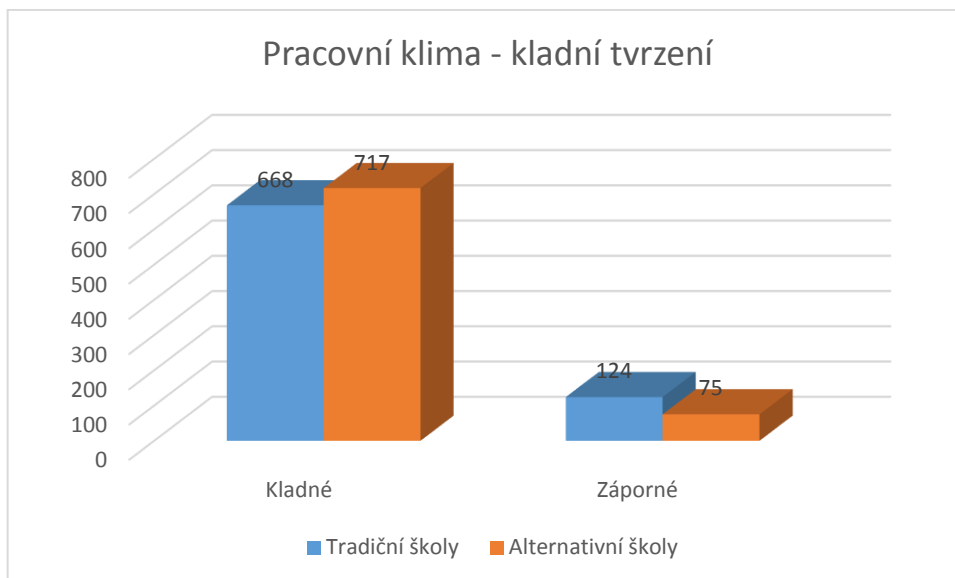
Graf č. 2: Pracovní klima – kladná tvrzení – porovnání jednotlivých základních škol

V prvním bloku našeho dotazníku jsme uvedli několik kladných tvrzení, u kterých měli žáci zaškrtnout, zda s nimi plně, spíše souhlasí či spíše či plně nesouhlasí. Na tomto grafu, je vidět, co uváděli žáci jednotlivých základních škol. Nejvíce přesvědčení žáci o kladných tvrzeních byli žáci školy Montessori, kteří uvedli (245 hlasů), že s tvrzeními zcela souhlasí. Na druhém místě (207 hlasů) figuruje běžná základní škola 2. Zbylé dvě sledované školy mezi sebou mají rozdíl dvaceti hlasů, přesněji Waldorf obdržel hlasů 178 a běžná základní škola 158. Druhou kladnou možností, kterou mohli žáci zaškrtnout je možnost spíše ano, kterou uváděli nejvíce žáci základní školy Waldorfské (172 hlasů). Záporné hodnocení spíše ne, se nejčastěji vyskytovalo v dotaznících, vyplněných na běžné základní škole 1 (56 hlasů). Naopak nejméně takto zaškrtnutých tvrzení bylo v dotaznících ze školy Montessori. Nejvíce záporná možnost, určitě ne, se nejčastěji objevila v dotaznících na běžné základní škole 1 (22 hlasů). Jelikož se výsledky pohybují v různých hodnotách, je těžké zodpovědět, zda je náš výzkumný předpoklad potvrzený či vyvrácený. Jelikož má tato diplomová práce za cíl sledovat rozdíly mezi tradičními a alternativními školami, vytvoříme si graf, který bude sledovat poměr mezi těmito koncepcemi ve všech možných odpovědích.



Graf č. 3: Pracovní klima – kladná tvrzení – porovnání všech možných odpovědí na tradičních a alternativních základních školách

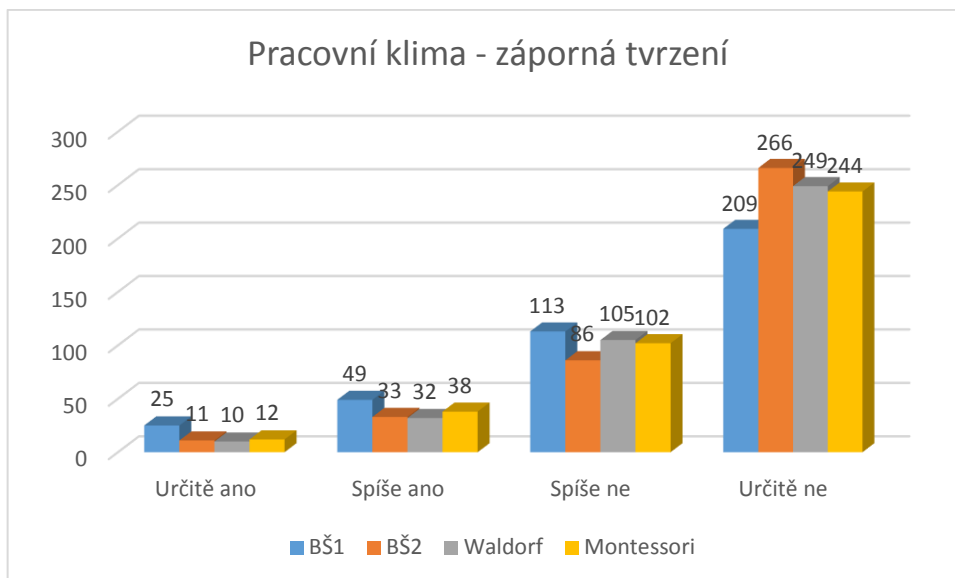
Na tomto grafu jsme spojili výsledky obou tradičních a obou alternativních škol a podíváme se na to, jak se lišil počet hlasů u každé možné odpovědi v dotazníku. Nejvíce přesvědčení o pravdivosti tvrzení, uvedených v dotazníku, byli žáci alternativních škol (423 hlasů). Druhou možnou kladnou odpověď jsme nacházeli zase naopak vícekrát v dotaznících z běžných škol (303 hlasů). Zaměříme se tedy nyní na záporné možnosti, kterými jsou spíše ne a určitě ne. Obě tyto záporné možnosti se častěji objevovaly v dotaznících vybraných v tradičních základních školách. Toto nám již signalizuje, jak nejspíše dopadl náš výzkum v této otázce. Abychom mohli bez jakýchkoliv pochybností náš výzkumný předpoklad potvrdit, vytvoříme si poslední graf, kde spojíme obě kladné a obě záporné možnosti a porovnáme tyto výsledky na tradičních a alternativních školách.



Graf č. 4: Pracovní klima – kladní tvrzení – kladné a záporné možnosti odpovědí – porovnání tradičních a alternativních základních škol

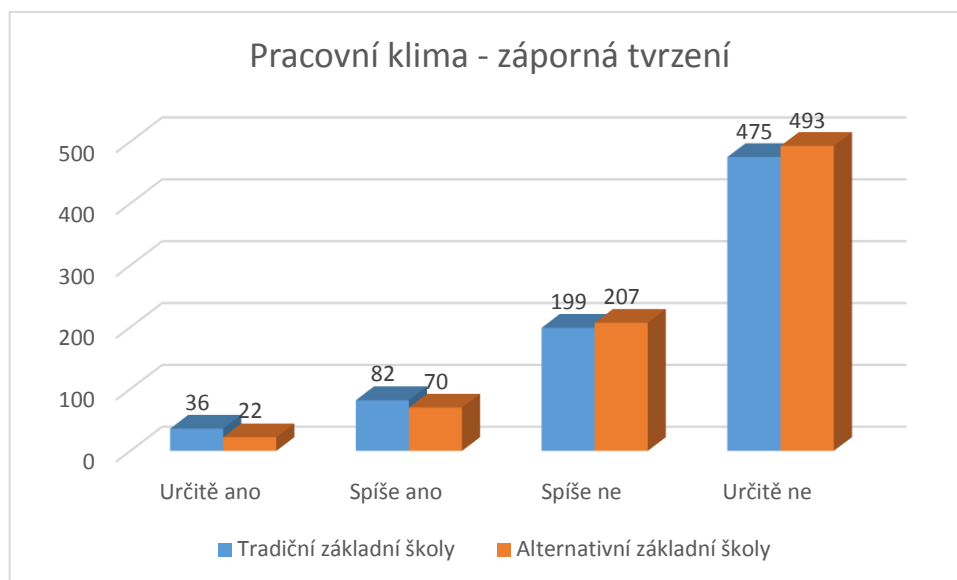
Díky tomuto grafu již bude jednoduché rozhodnout, zda budeme moci námi stanovený výzkumný předpoklad potvrdit či vyvrátit. U kladných tvrzení v prvním bloku našeho dotazníku zaškrtnli více kladných odpovědí žáci alternativních základních škol (717 hlasů). To, co také potvrzuje výzkumný předpoklad číslo jedna, jsou také hodnoty zaškrtnutých záporných možností u kladných tvrzení, kde je uvádělo více žáků tradičních základních škol (124 hlasů).

Nyní se podíváme na to, jaké jsou hodnoty hlasů u záporných tvrzení prvního bloku našeho dotazníku. Nejprve si uvedeme graf, který znázorňuje výsledky jednotlivých sledovaných škol.



Graf č. 5: Pracovní klima – záporná tvrzení – kladné a záporné možnosti odpovědí – porovnání jednotlivých základních škol

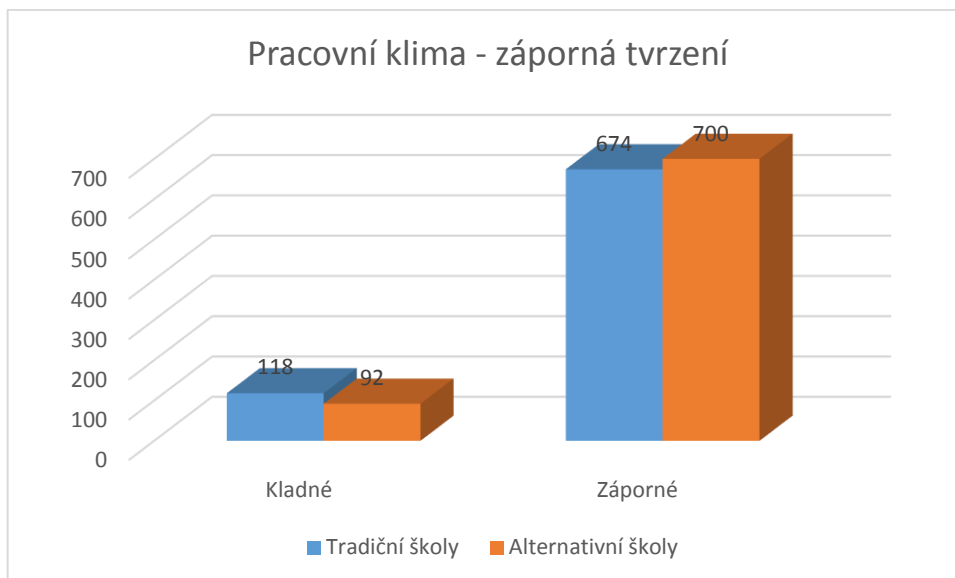
Jelikož byly v prvním bloku našeho dotazníku uvedeny jak kladná, tak záporná tvrzení, podíváme se nyní podrobněji na záporná tvrzení, u kterých žáci zaškrtovali, zda tato záporná tvrzení určitě, spíše odpovídají či spíše, určitě neodpovídají pravdě. Nejčastěji záporná tvrzení odvrhovali žáci běžné základní školy 2 (přesněji 266 hlasů) a žáci základní školy Waldorfské (249 hlasů). Spíše s těmito tvrzeními nesouhlasili nejvíce žáci běžné základní školy 1 (113 hlasů), a také žáci základní školy Waldorfské (105 hlasů). To, co je pro nás důležité, jsou výsledky s označením určitě a spíše ano, jelikož vypovídají o špatnosti klimatu. Možnost, že se zápornými tvrzeními souhlasí, uváděli nejčastěji žáci běžné základní školy 1 (49 hlasů) a také, žáci školy Montessori (38 hlasů). Tu nejhorší možnost, že určitě souhlasí s tím, že pracovní klima učitele je špatné, zaškrtovali nejčastěji žáci běžné školy 1 (25 hlasů). Ostatní sledované školy byly se svými výsledky vcelku vyrovnané. V následujícím grafu si spojíme výsledky obou alternativních a obou tradičních základních škol, jelikož pro nás je nejdůležitější sledovat rozdíly mezi těmito dvěma koncepcemi.



Graf č. 6: Pracovní klima – záporná tvrzení – porovnání všech možných odpovědí na tradičních a alternativních základních školách

Tento graf nám spojuje výsledky tradičních a alternativních škol, a to ve všech možných odpovědích, které mohli žáci v dotaznících zaškrtnout. Se zápornými tvrzeními, které se v prvním bloku našeho dotazníku vyskytly, nejčastěji a nejvíce nesouhlasili žáci škol alternativních (493 hlasů). Obdobně tomu bylo i možností, že spíše nesouhlasí se zápornými tvrzeními, které se objevovali častěji v dotaznících sebraných na školách alternativních (207 hlasů). Změna nastala o odpovědích, že spíše či určitě souhlasí se zápornými tvrzeními. Možnost, že spíše souhlasí, uváděli častěji žáci škol běžných (82 hlasů) a možnost, že určitě souhlasí s tím, že pracovní klima jejich třídního učitele není dobré, uváděli častěji opět žáci běžných základních škol (36 hlasů).

Poslední graf, který se bude věnovat tomuto výzkumnému předpokladu, bude rozlišovat již jen kladné a záporné možnosti odpovědí u záporných tvrzení o pracovním klimatu ve výuce.



Graf č. 7: Pracovní klima – záporná tvrzení – porovnání kladných a záporných odpovědí na tradičních a alternativních základních školách

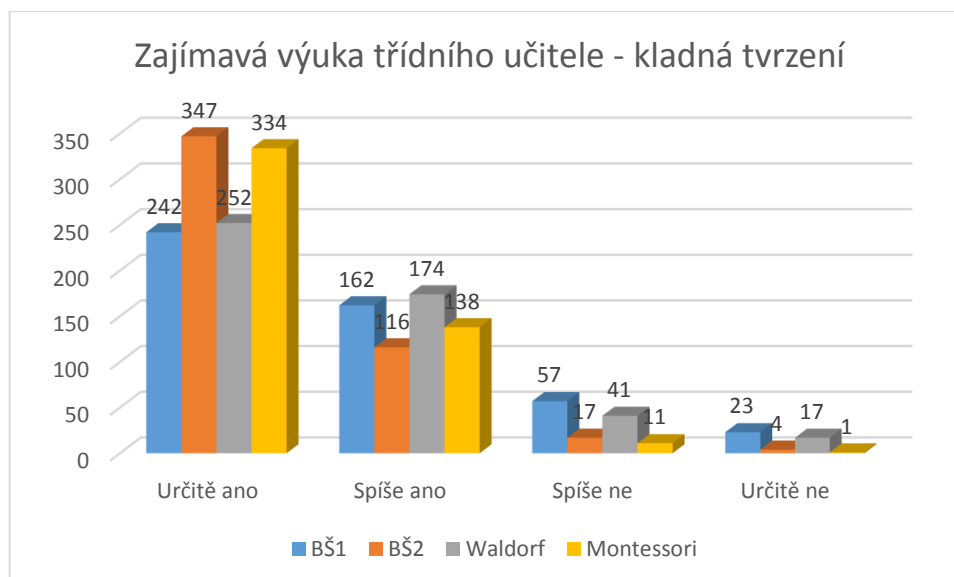
Díky poslednímu grafu tohoto výzkumného předpokladu budeme moci s jistotou říci, zda je náš předpoklad potvrzený či vyvrácený. Se zápornými tvrzeními, které vypovídaly o špatném pracovním klimatu, nesouhlasili více žáci alternativních škol (700 hlasů), oproti běžným školám (674 hlasů). Naopak s těmito zápornými tvrzeními více souhlasili žáci škol běžných (118 hlasů), oproti žákům ze škol alternativních (92 hlasů).

Jak výsledky kladných, tak záporných tvrzení, týkající se pracovního klimatu, nám ukázaly, že svého třídního učitele v této otázce hodnotí pozitivněji žáci alternativních škol než těch běžných.

5.2. VP2: Žáci alternativních škol hodnotí výuku svého třídního učitele/třídní učitelky jako pestřejší než žáci běžných základních škol.

Druhý výzkumný předpoklad se také opírá o výroky některých autorů, uvedených v teoretické části této diplomové práce. Výuka na tradičních základních školách bývá označována za mdlou, všední a nezáživnou oproti výuce na alternativních školách. Druhá část námi stvořeného dotazníku se týkala informací o výuce třídního učitele či učitelky a hlavně toho, zda je pestřejší, zajímavější. V dotazníku byly zvoleny výpovědi typu: V hodinách využíváme různé pomůcky (jiné než učebnice), Do výuky je zapojen i pohyb (nesedíme jen v lavici), či Její hodiny jsou pestré, zvládneme hodně činností. I u této části měli žáci rozhodnout, zda s uvedenými tvrzeními zcela, spíše souhlasí či spíše, zcela nesouhlasí. Stejně jako u předchozí části dotazníku, i zde jsme dodrželi poměr mezi pozitivními a negativními druhy výpovědí.

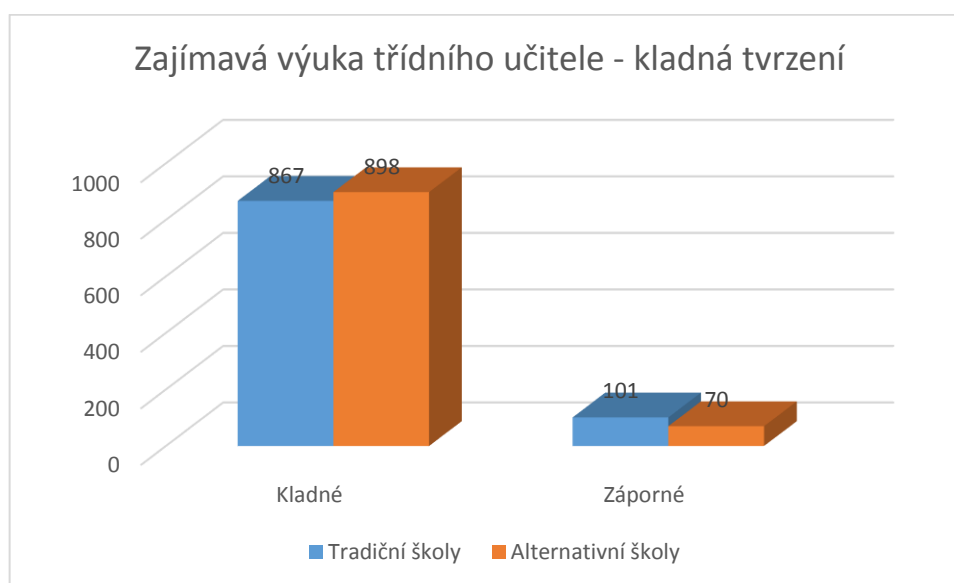
Nejprve se budeme opět věnovat kladným typům výpovědí, a tomu, jak se s nimi žáci ztotožňovali či ne. Na prvním grafu si ukážeme výsledky jednotlivých základních škola, na kterých náš výzkum proběhl.



Graf č. 8: Zajímavá výuka třídního učitele – kladná tvrzení – porovnání jednotlivých základních škol

Na tomto grafu si můžeme již jen letmým pohledem všimnout, že výsledky dat se na jednotlivých školách podstatně liší. S kladnými tvrzeními nejvíce souhlasili žáci běžné základní školy 2 (347 hlasů) a následovala je škola Montessori (334 hlasů). Nejhůře zde dopadla běžná škola 1, která získala jen 242 hlasů. Druhou, stále kladnou odpověď zaškrtnuli nejčastěji žáci Waldorfské školy (174 hlasů) a naopak nejméně žáci běžné školy 2 (116 hlasů). Nyní se podíváme na tu nejvíce negativní možnost, kterou mohli udávat žáci v dotaznících. Nejvíce těchto negativních hlasů uváděli žáci na běžné škole 1 (23 hlasů), naopak nejméně hlasů, přesněji jen jeden uvedl žák školy Montessori.

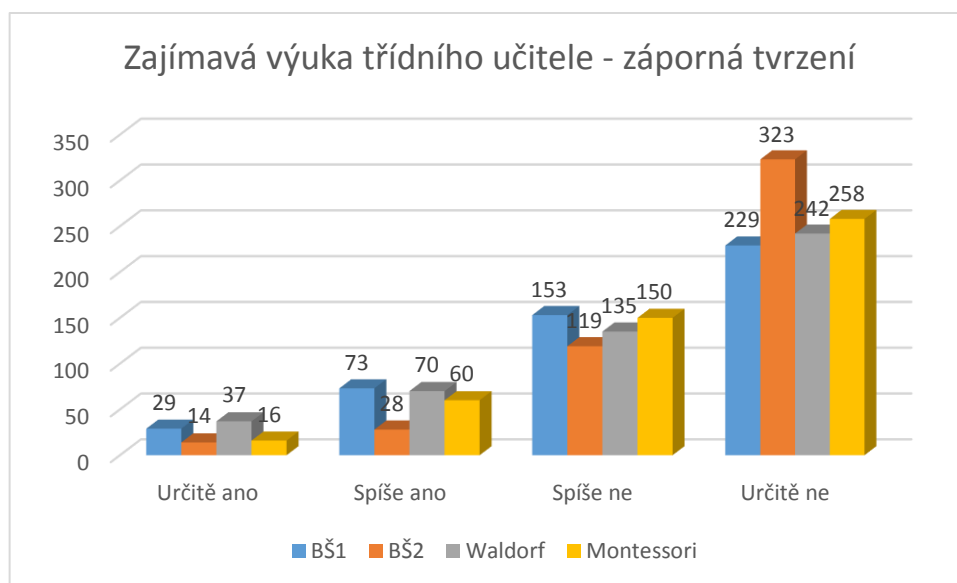
Na základě tohoto grafu není ještě možné přesně určit, zda je námi stanovený výzkumný předpoklad pravdivý či ne. Jelikož se nám jedná hlavně o rozdíly mezi tradiční a alternativní pedagogikou, spojíme typy škol společně a zároveň možnosti odpovědí určitě ano, spíše ano jako kladné a možnosti spíše ne a určitě ne jako záporné.



Graf č. 9: Zajímavá výuka třídního učitele – kladná tvrzení – porovnání tradičních a alternativních základních škol

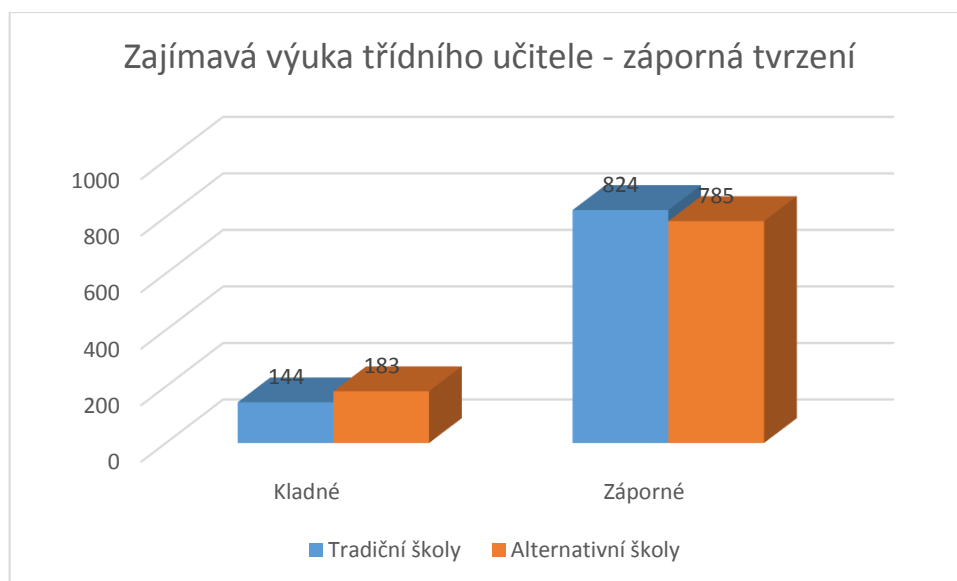
Na grafu je již nyní zřejmé, že námi stanovený výzkumný předpoklad budeme moci potvrdit, avšak ještě předtím si krátce popíšeme přesné hodnoty. Kladné odpovědi uváděli častěji žáci alternativních škol (898 hlasů), oproti žákům škol běžných (867 hlasů). Naopak v záporných hodnotách nám na popředí figuruje tradiční školství se 101 hlasy, což jen dokládá pravdivost výzkumného předpokladu.

Zároveň se však ještě podíváme na to, jaké možnosti zaškrtávali žáci u negativních tvrzení, která se v tomto bloku dotazníku vyskytla ve stejném počtu, jako ta kladná. Nejprve si uvedeme graf, který sleduje výsledky jednotlivých základních škol, na kterých náš výzkum proběhl.



Graf č. 10: Zajímavá výuka třídního učitele – záporná tvrzení – porovnání jednotlivých základních škol

S negativními tvrzeními nejvíce nesouhlasili žáci běžné základní školy 2 (323 hlasů). Ostatní školy byly vcelku vyrovnané, ale s druhým nejvyšším počtem hlasů je škola Montessori (258 hlasů). Pro náš výzkumný předpoklad je však zajímavá i druhá, přesněji levá, strana grafu, která poukazuje na to, že žáci souhlasili s negativními tvrzeními ohledně výuky svého třídního učitele. Možnost spíše ano nejčastěji uváděli žáci běžné školy 1 (73 hlasů), s Waldorfskou školou na druhém místě (70 hlasů). Odpověď určitě ano, která zároveň u záporných tvrzení je v zásadě tím nejvíce negativním, uvádělo nejvíce žáků Waldorfské školy (37 hlasů) a žáků běžné školy 1 (29 hlasů). Jelikož jsou výsledky dosti různorodé, spojíme si na dalším grafu alternativní a tradiční školy vždy do jedné skupiny a zároveň spojíme i obě kladné a obě záporné možnosti odpovědí.



Graf č. 11: Zajímavá výuka třídního učitele záporná tvrzení – porovnání tradičních a alternativních základních škol

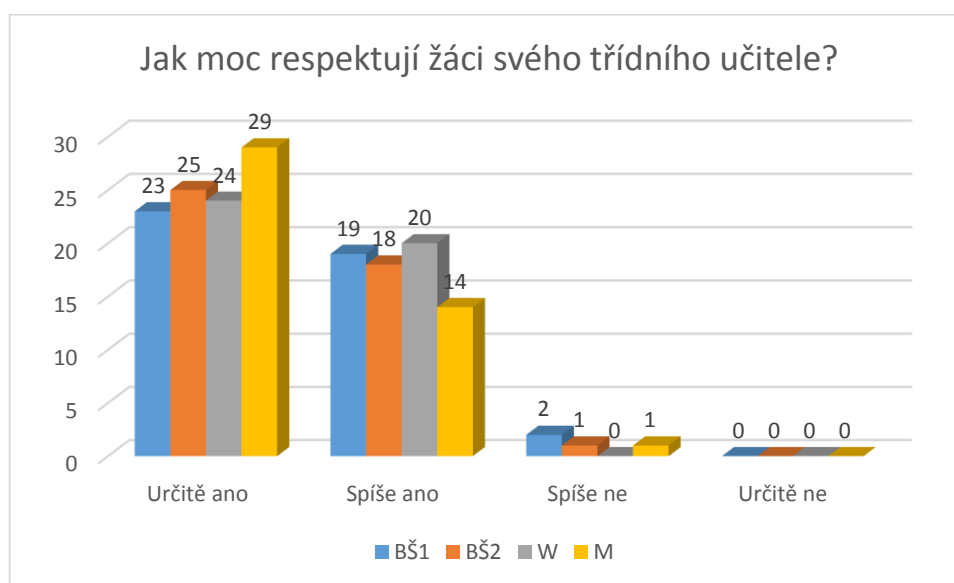
Pomocí tohoto grafu budeme moci podpořit či zvrátit výsledek kladných tvrzení. Se zápornými tvrzeními, která byly uvedeny v dotazníku, nesouhlasilo více žáků běžných základních škol (824 hlasů), oproti žákům škol alternativních (785 hlasů). Tento fakt už jen potvrzuje výsledky druhého pólu, které ukazují na to, že výuku svého třídního nehodnotí za zajímavou více žáci alternativních škol (183 hlasů), oproti žákům škol běžných (144 hlasů).

Námi stanovený výzkumný předpoklad, která sledoval, jak hodnotí žáci výuku svého třídního učitele, zda ji považují za zajímavou či pestrou, nemůžeme ani potvrdit ani vyvrátit. Pomocí kladných tvrzení nám vzešel výsledek, že bychom mohli náš předpoklad potvrdit. Negativní tvrzení a výsledky jejich zpracování však prokázaly opak, tedy, že náš výzkumný předpoklad potvrdit nelze. Souhrnem je tedy fakt, že výzkumný předpoklad číslo dvě z našeho výzkumu nelze potvrdit, ani vyvrátit.

5.3. VP3: Žáci na alternativních základních školách více respektují svého třídního učitele/třídní učitelku jak žáci běžných základních škol.

Výzkumným předpokladem číslo tři je tvrzení, že žáci alternativních škol přistupují ke svému třídnímu učiteli či učitelce s větším respektem než žáci tradičních základních škol. Odpověď, zda je náš předpoklad správný či mylný, nám poskytne opět náš dotazník. V něm se totiž vyskytlo jednoznačné tvrzení „Respektujeme ji.“ u kterého měli žáci pátých a čtvrtých tříd na výběr čtyři možnosti odpovědí. Kladné, že ji zcela respektují nebo jen spíše respektují a negativní možnost, že ji spíše či zcela nerespektují. Naším úkolem bude porovnat spektrum odpovědí žáků běžných a alternativních základních škol.

Nejdříve se podíváme na graf, který ukazuje, jak odpovídali žáci jednotlivých škol.

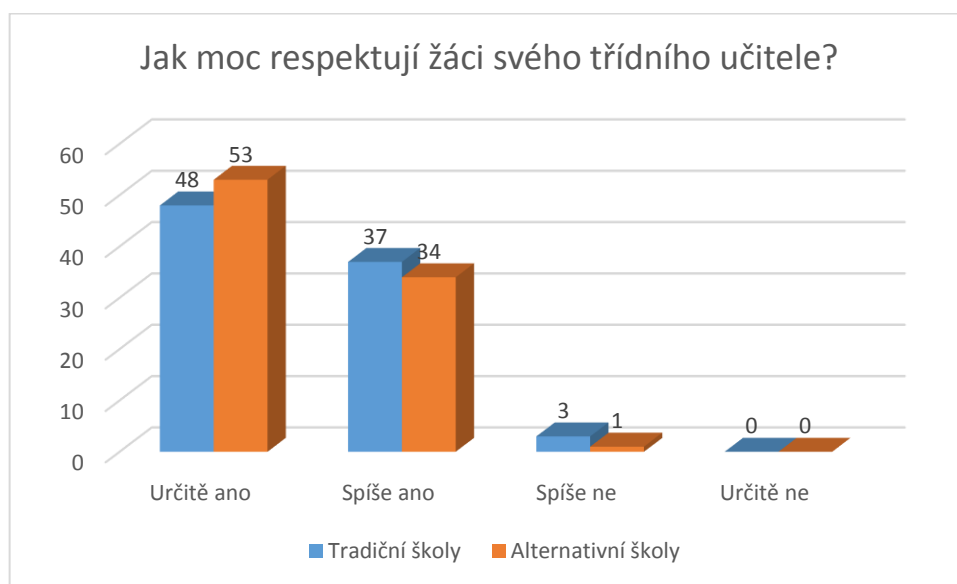


Graf č. 12: Jak moc respektují žáci svého třídního učitele? – Jednotlivé základní školy

Na grafu můžeme jasně vyčíst, že odpovědi se pohybovaly většinou v kladných odpovědích určitě ano a spíše ano. V dotaznících se ani jednou nevyskytla odpověď, že by žáci svého třídního učitele nerespektovali, což je určitě potěšující zpráva. Nyní se vrátíme k popisování přesných výsledků. Nejkladnější možností odpovědi, tedy že určitě

žáci respektují svého třídního učitele, se nejčastěji vyskytovala na základní škole Montessori (29 hlasů). Druhý nejvyšší počet, přesně 25 hlasů, získala běžná základní škola 2. Čtyřicet hlasů získala Waldorfská škola a 23 hlasů běžná základní škola 1. Stále kladnou odpovědí byla i odpověď spíše ano, která se nejvíce (20 hlasů) objevovala v dotaznících získaných na základní škole Waldorfské, následované běžnou základní školou 1 a běžnou školou 2. Negativní odpověď, že žáci svého třídního učitele spíše nerespektují, se objevila po jednom hlasu na škole Montessori a běžné škole 2. Dva žáci zaškrtnuli tuto negativní odpověď na běžné škole 1.

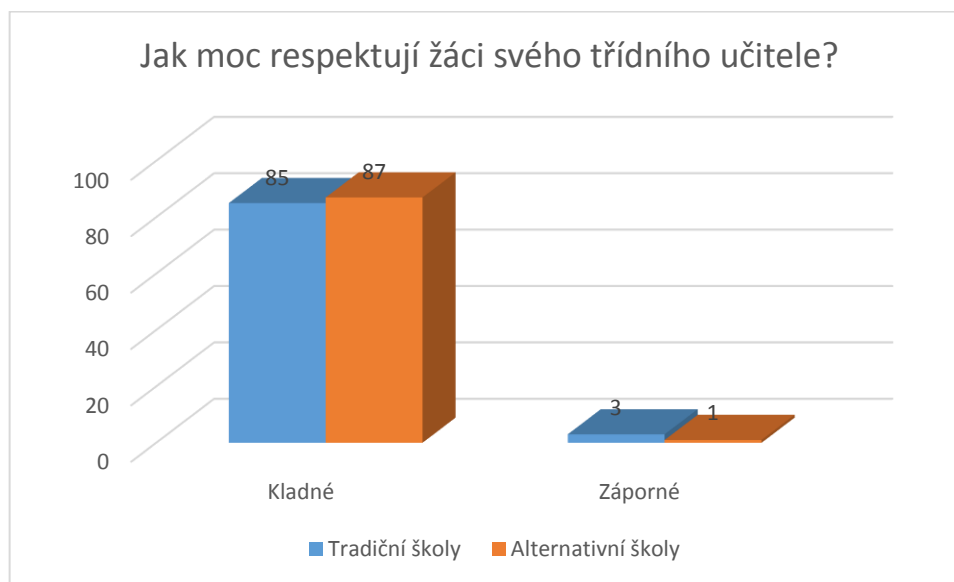
Abychom opět mohli lépe porovnat, zda žáci alternativních škole více respektují svého třídního učitele než žáci škol běžných, spojíme si data a porovnáme odpovědi těchto dvou typů vzdělávání.



Graf č 13: Jak moc respektují žáci svého třídního učitele? – Porovnání tradičních a alternativních škol

Díky tomuto grafu již můžeme lépe porovnat rozdíl mezi alternativními a běžnými základními školami. Je vidět, že tu nejvíce kladnou odpověď zaškrtnulo více žáků alternativních škol než těch běžných, přesněji 53 oproti 48. Méně kladnou, ale stále kladnou odpověď spíše ano, uvedlo 37 žáků běžných škol a 34 žáků škol alternativních. Je také nutné podotknout, že zápornou odpověď, že žáci svého třídního učitele spíše nerespektují, uváděli častěji žáci běžných škol, přesněji žáci 3 oproti pouze jednomu ze školy alternativní.

Abychom se ujistili o jasnosti našich výpovědí a rozhodnout, zda náš výzkumný předpoklad byl nebo nebyl správný, uvedeme si zde poslední graf, který bude spokojovat alternativní školy a ty běžné a zároveň sloučíme odpovědi kladné a záporné.



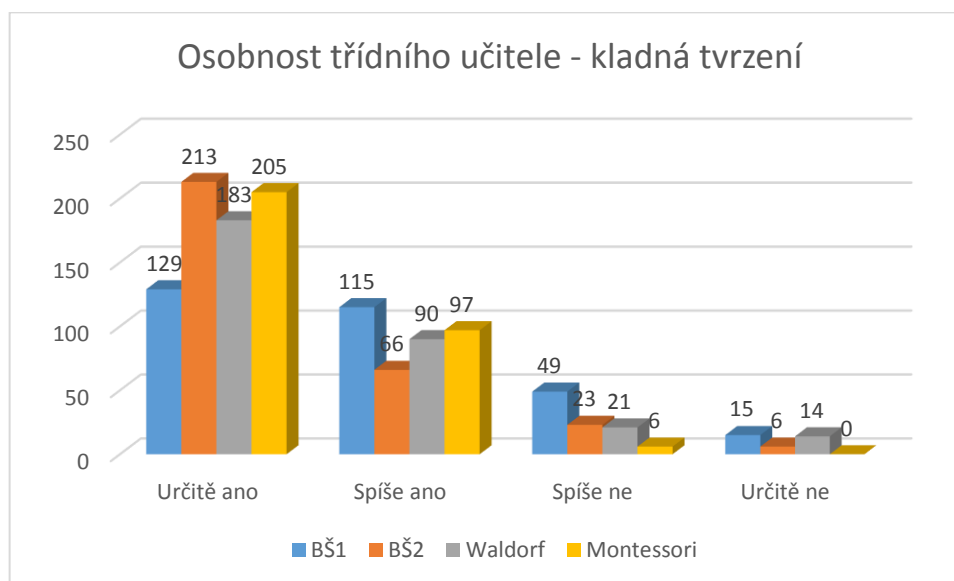
Graf č. 14: Jak moc respektují žáci svého třídního učitele? – Porovnání kladných a záporných odpovědí na tradičních a alternativních základních školách

Na výsledném grafu je jasně vidět, že více kladných odpovědí určitě ano či spíše ano uvedlo více žáků alternativních škol (87 hlasů) než těch běžných (85 hlasů). Se zápornými odpověďmi je tomu naopak, což jenom potvrzuje to, co nám vychází z odpovědí kladných. Záporné odpovědi uvedli 3 žáci škol běžných a jen jeden žák školy alternativní. Je nutné avšak uvést, že výsledky se od sebe natolik neliší. Přesto můžeme tvrdit, že se námi zvolený výzkumný předpoklad potvrdil. Lze tvrdit, že žáci alternativních základních škole více respektují svého třídního učitele, jak žáci běžných základních škol.

5.4. VP4: Žáci alternativních škol svého třídního učitele/třídní učitelku za přátelštějšího než žáci běžných základních škol.

Cílem námi stanoveného pátého výzkumného předpokladu je zjistit, zda žáci alternativních škol považují svého třídního učitele za přátelštějšího než žáci běžných škol svého třídního učitele. V námi sestaveném dotazníku se třetí část věnuje osobnosti učitele a jeho přátelskému přístupu ke svým žákům. Zvolili jsme v této části otázky typu: Je trpělivá, Dovede žáky zesměšňovat, Je tolerantní a dovede dát „druhou šanci“. Díky těmto a podobným otázkám zjistíme, jak přistupuje třídní učitel či třídní učitelka ke svým žákům. Spektrum otázek je opět rozloženo tak, aby výpovědi byly napůl kladné a napůl záporné. Úkolem žáků bylo, jako u předchozích výzkumných předpokladů, zaškrtnout, zda zcela, spíše s výpovědí souhlasí, či spíše, zcela nesouhlasí.

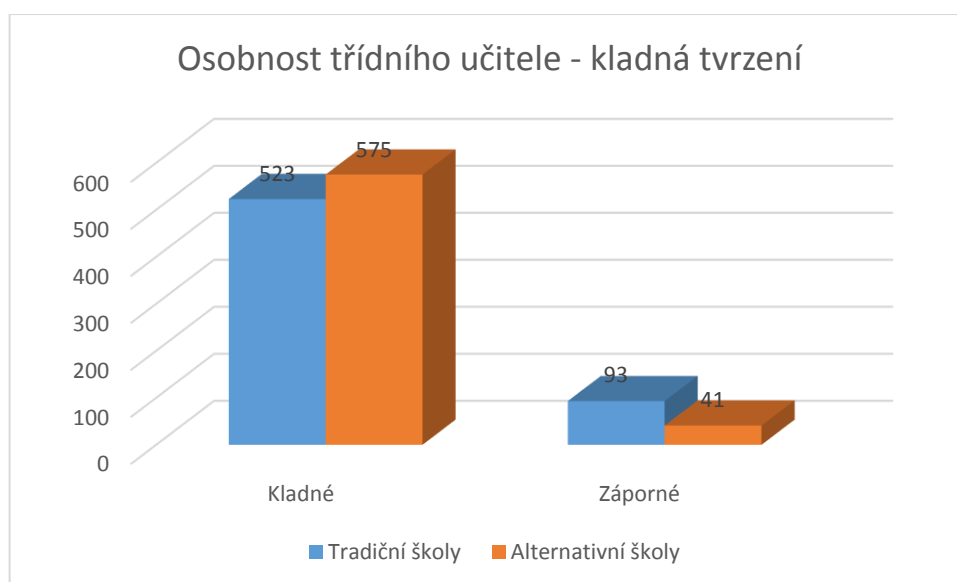
Nejprve se podíváme na výsledky prvotního zkoumání a zobrazíme si zde graf, který prezentuje výsledky výzkumného šetření na jednotlivých školách.



Graf č. 15: Osobnost třídního učitele – kladná tvrzení – porovnání jednotlivých základních škol

Výsledky kladných hodnocení hodnotili nejlépe žáci běžné školy 2 (213 hlasů) a žáci školy Montessori (205 hlasů). Nejméně souhlasili s kladnými odpověďmi žáci běžné školy 1 (129 hlasů), což vypovídá již o určitém rozdílu mezi školami alternativními a běžnými. S kladnými tvrzeními spíše souhlasili nejvíce naopak žáci běžní školy 1

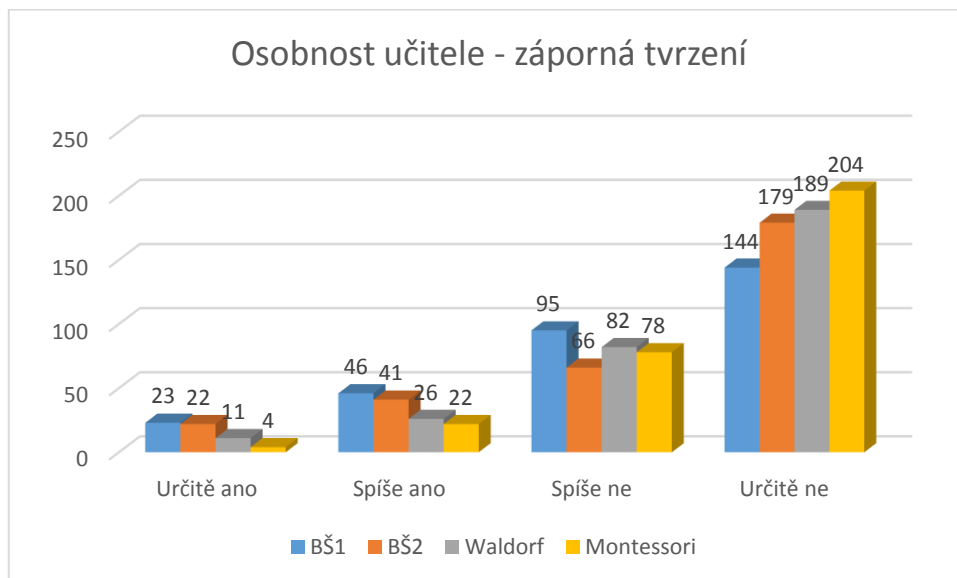
(115 hlasů), ale v popředí se opět umístila i škola Montessori (97 hlasů). Více ypovídající o názorech žáků jsou nesouhlasné možnosti s tím, že osobnosti jejich třídního učitele je dobrá. Spíše s uvedenými výroky nesouhlasili žáci běžné školy 1 (49 hlasů) a naopak nejméně těchto možností zaškrtnli žáci školy Montessori (6 hlasů). S kladnými tvrzeními, které sledovali osobnost třídního učitele naprosto nesouhlasili, tedy zaškrtovali možnost určitě ne, žáci běžné základní školy 1 (15 hlasů), avšak mezi nimi a školou Waldorfskou byl rozdíl jen jeden hlas. Jelikož jsou výsledky dosti různorodé, spojíme na následujícím grafu výsledky obou alternativních a obou běžných škol a zároveň zúžíme výpovědi jen na kladné a záporné.



Graf č.16 : Osobnost třídního učitele – kladná tvrzení – porovnání tradičních a alternativních základních škol

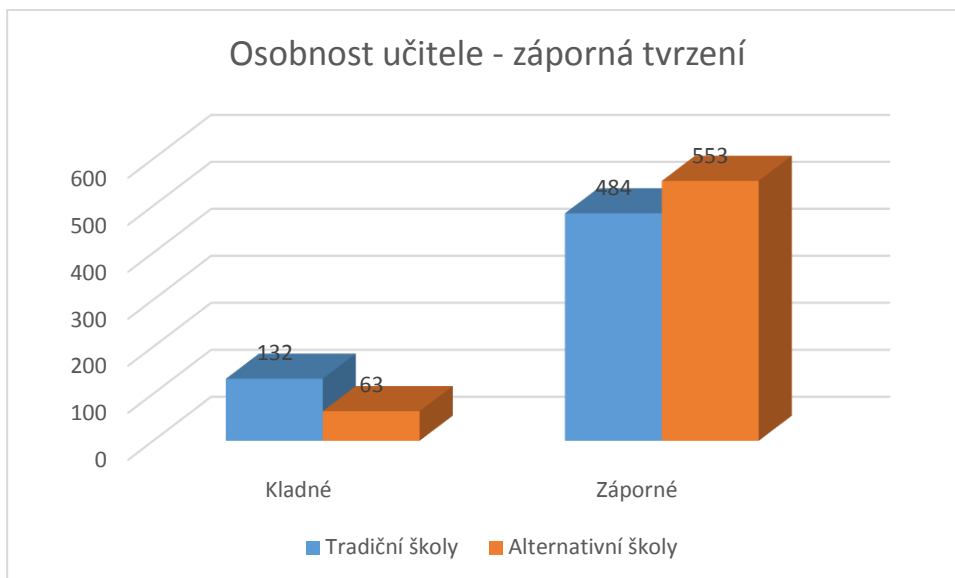
Na grafu můžeme vidět jasné rozdíly mezi školami tradičními a alternativními. S kladnými tvrzeními, které se týkali osobnosti třídního učitele, více souhlasili žáci škol alternativních (575 hlasů). Kdežto více s těmito tvrzeními nesouhlasili žáci škol běžných (93 hlasů). Předběžným závěrem by tedy mohla být předzvěst potvrzení našeho výzkumného předpokladu. Jelikož jsme však zařadili do tohoto bloku dotazníku i negativní výpovědi a žáci u nich měli opět odpovídat, zda s nimi souhlasím, podíváme se nyní i na tyto výsledky.

Na prvním grafu, znázorňujícím výsledky hlasování u negativních tvrzení, se zaměříme na výsledky jednotlivých základních škol.



Graf č.17 : Osobnost třídního učitele – záporná tvrzení – porovnání jednotlivých základních škol

Nejdříve se společně podíváme na odpovědi určitě ne, které v podstatě zavrhují negativní tvrzení o třídním učiteli. Tak hlasovali nejčastěji žáci školy Montessori (204 hlasů), v dohledu s žáky Waldorfské školy (189 hlasů). Nejméně přesvědčeni byli žáci běžné školy 1 (144 hlasů). Spíše se s negativními tvrzeními neztotožňovali žáci běžné školy 1 (95 hlasů), avšak ani žáci Waldorfské školy nezůstali pozadu a zvolili tuto možnost v 82 případech. Mnohem zajímavější jsou odpovědi spíše ano a určitě ano, které poukazují na určitě negativní rysy osobnosti třídního učitele. Odpovědi spíše ano nejčastěji zaškrtovali žáci běžné školy 1 (46 hlasů) a naopak nejméně žáci školy Montessori (22 hlasů). Nejvíce potvrzovali negativní tvrzení žáci obou běžných školy (23 a 22 hlasů), kdežto žáci alternativních škol tuto možnost zvolili jen v jedenácti (Waldorf) a čtyřech (Montessori) případech. Dosavadní výsledky nás již směřují k postupnému potvrzení námi stanoveného výzkumného předpokladu, avšak abychom takto mohli bez jakýchkoliv pochybení učinit, ukážeme si ještě jeden graf. Na tomto grafu jsme si rozdělili výsledky našeho výzkumu jen do dvou skupin – tradiční a alternativní školy a i odpovědi jsme rozlišovali jen na kladné a záporné.



Graf č. 18: Osobnost třídního učitele – záporná tvrzení – porovnání tradičních a alternativních základních škol

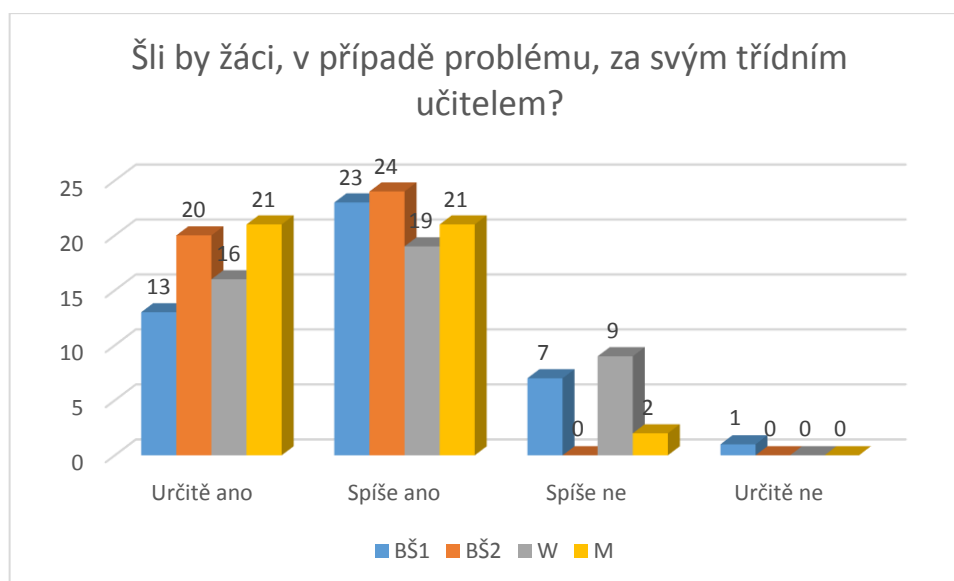
Na posledním grafu tohoto výzkumného předpokladu je přesně vidět, jaké jsou celkové výsledky. S negativními tvrzeními, které se zaměřovali na osobnosti třídního učitele, více nesouhlasili žáci alternativních škol (553 hlasů), oproti 484 hlasům škol běžných. Naopak s nimi souhlasili více žáci běžných škol (132 hlasů) než žáci alternativních škol (63 hlasů).

Poté, co jsme porovnávali, jak moc žáci souhlasí či nesouhlasí s kladnými i negativními tvrzeními, můžeme s jistotou říci, že žáci alternativních škol hodnotí pozitivněji osobnost svého třídního učitele a považují ho zároveň za přátelštějšího. Námí stanovený výzkumný předpoklad číslo 4 tedy můžeme potvrdit.

5.5. VP5: Žáci alternativních škol by spíše, v případě problému, šli pro pomoc za svým třídním učitelem, než žáci běžných základních škol.

Třídní učitel je jakýmsi náhradníkem rodičů v době, kdy jsou ve škole, a tudíž je potřeba, aby žák ke svému třídnímu učiteli cítil velkou důvěru a v případě problému by se nebál za ním jít pro radu, či se jen jednoduše svěřit. Proto jsme se rozhodli, stanovit výzkumný předpoklad, zkoumající tento fakt. Tento faktor můžeme považovat také za jeden z ukazatelů toho, jak dobrý mají žáci vztah ke svému třídnímu učiteli, a proto jsme ho zařadili i do našeho dotazníku. Otázka byla stanovena velice jasně, a to zda by, v případě problému, šli pro pomoc za svým třídním učitelem. Žáci měli v dotazníku zaškrtnout jednu z možností: Určitě ano, spíše ano, spíše ne nebo Určitě ne. Zde jsou výsledky sesbíraných odpovědí.

Nejdříve se podíváme, jaké výsledky jsou na každé základní škole zvlášť.

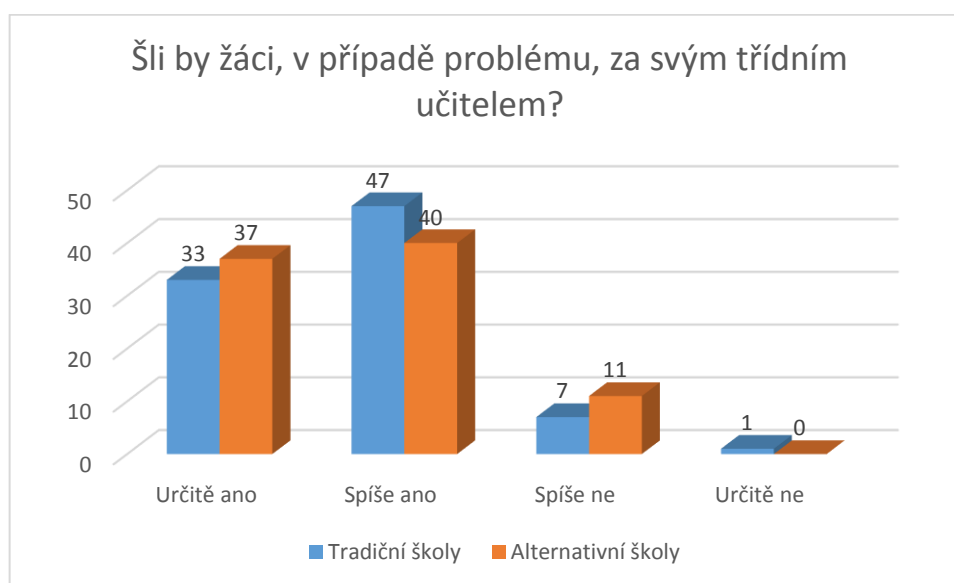


Graf č. 19: Šli by žáci, v případě problému, za svým třídním učitelem? – Porovnání všech ZŠ jednotlivě

Na každé základní škole byl maximální počet hlasů 44. Na první běžné základní škole, s označením BŠ1, uvedlo celkem 13 žáků, že by určitě šlo, v případě problému, za svým učitelem. Nejčastější odpovědí bylo, že by spíše šli pro pomoc za svým učitelem. Jako u jediné z námi vybraných škol, se u právě nyní popisované první běžné školy, objevila i odpověď určitě ne, kterou zvolil jeden žák. Naopak úplně nejlépe dopadla druhá

běžná základní škola, ve které sice nepřevažuje odpověď určitě ano, ale zase se vůbec nevyskytuje žádná negativní odpověď. Přesněji uvedlo 20 žáků, že by určitě šli pro radu za svým třídním učitelem a 24 žáků s odpovědí spíše ano. První z našich alternativních škol, Waldorf, měla odpovědi určitě ano a spíše ano vcelku vyrovnané. Velice často se však objevovali i odpovědi, že by její žáci spíše nešli, v případě problému, za svým třídním učitelem, což odpovědělo celkem 9 žáků. Druhá, námi vybraná, alternativní školy, Montessori, měla odpovědi určitě ano a spíše ano vyrovnané, vždy s počtem 21 hlasů. Negativní odpověď spíše ne, se v dotaznících objevila dvakrát.

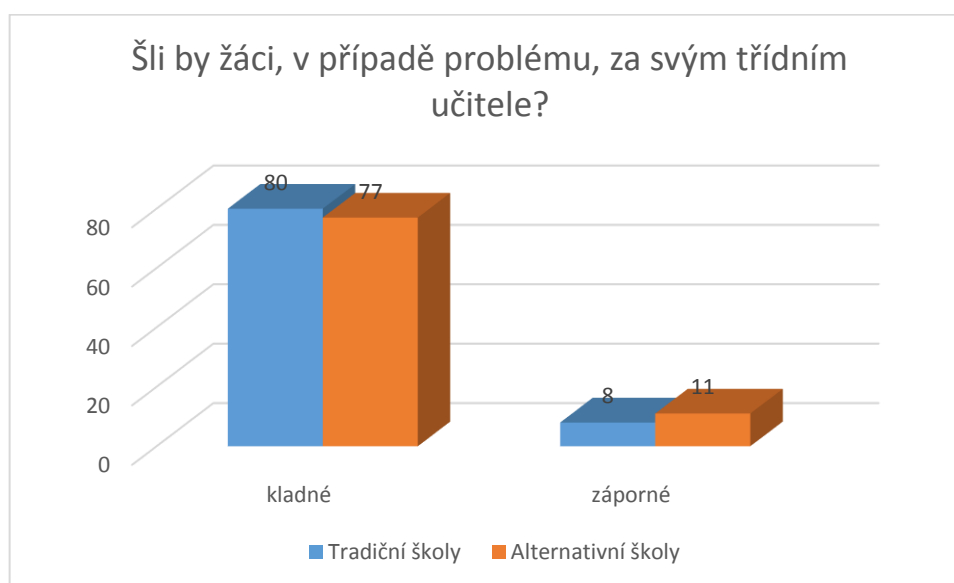
Z tohoto prvotního prokoumání, by se dalo usuzovat, že žáci běžné základní školy číslo 2 více věří svému třídnímu učiteli a také by pro pomoc šli ke svému třídnímu učiteli, než žáci ostatních škol. Jelikož se však náš výzkumný předpoklad týká rozdílu mezi alternativními a běžnými základními školami, porovnáme si tyto dva typy navzájem.



Graf č. 20: Šli by žáci, v případě problému, za svým třídním učitelem? – Porovnání alternativních a běžných ZŠ

Na tomto grafu můžeme vidět, že žáci svým třídním učitelům věří a z velké části by k němu, v případě problému, šli. Nejprve se zaměříme na nejkladnější z našich možných odpovědí, tedy určitě ano. Tuto odpověď zvolilo na tradičních školách celkem 33 žáků, na alternativních 37 žáků. U této odpovědi tedy pozitivněji vychází školy alternativní. Změna nastává u druhé z možných kladných odpovědí, tedy spíše ano.

Tu zvolilo celkem 47 žáků běžných škol a 40 žáků alternativních škol. V druhé kladné odpovědi byly tedy úspěšnější školy běžné. U třetí možnosti, zároveň první záporné, nám převažují alternativní školy, s počtem 11 hlasů, oproti běžným školám (7 hlasů). Zároveň však jediný nejzápornější hlas patří běžné škole. Výsledky jsou tedy sporné, jelikož v nejkladnější otázce vedly školy tradiční, v druhé naopak běžné. Abychom mohli vytvořit závěrečné shrnutí, spojíme oba kladné a oba záporné póly, a porovnáme je na obou druhích škol.



Graf č. 21: Šli by žáci, v případě problému, za svým třídním učitelem? – Porovnání kladných a záporných odpovědí

Díky grafu, který jsme si vytvořili, můžeme jasně vidět, že na tradičních základních školách odpovídali žáci více kladně, přesněji s počtem 80 hlasů, než na školách alternativních, s počtem 77 hlasů, v otázce, zda by šli za svým třídním učitelem v případě problému. Alternativní školy zároveň získaly více záporných hlasů, celkem 11, než školy běžné, s 8 hlasy.

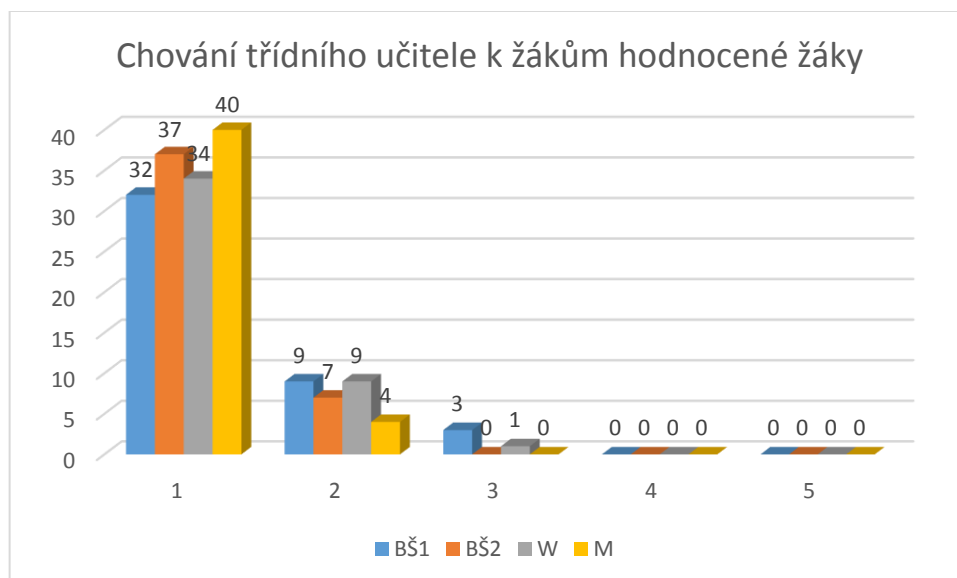
Výzkumný předpoklad, který jsme si stanovili a který zněl: Žáci alternativních škol by spíše, v případě problému, šli pro pomoc za svým třídním učitelem, než žáci běžných základních škol, se nám nepotvrdil a z našeho výzkumu vychází pravý opak. Nicméně je třeba dodat, že rozdíl mezi výsledky alternativních a běžných základních škol nebyl příliš velký a celkové počty hlasů byly vcelku vyrovnané.

5.6. VP6: Žáci alternativních škol udělují svému třídnímu učiteli v otázce chování k žákům pozitivnější hodnocení jak žáci běžných základních škol

Dalším výzkumný předpokladem budeme zkoumat to, jak hodnotí žáci chování svého třídního učitele k nim samým. V námi stanoveném dotazníku měli za úkol žáci ohodnotit známkami svého třídního učitele tak, jak se známkuje ve škole, tedy od 1 do 5.

Zajímavé byly postřehy učitelů z alternativních škol, kteří popisovalo, že jejich žáci vůbec nevěděli, co to je známkování, jelikož tyto alternativní školy nepoužívají tento styl hodnocení, nýbrž hodnotí slovně. Jedna paní učitelka dokonce uvedla, že děti, které na alternativní školu přešly až v průběhu ročníků, byly v hodnocení mnohem přísnější a nebály se použít i známku 3, zatímco žáci, kteří jsou v alternativní škole od začátku povinné školní docházky, hodnotili převážně jedničkami.

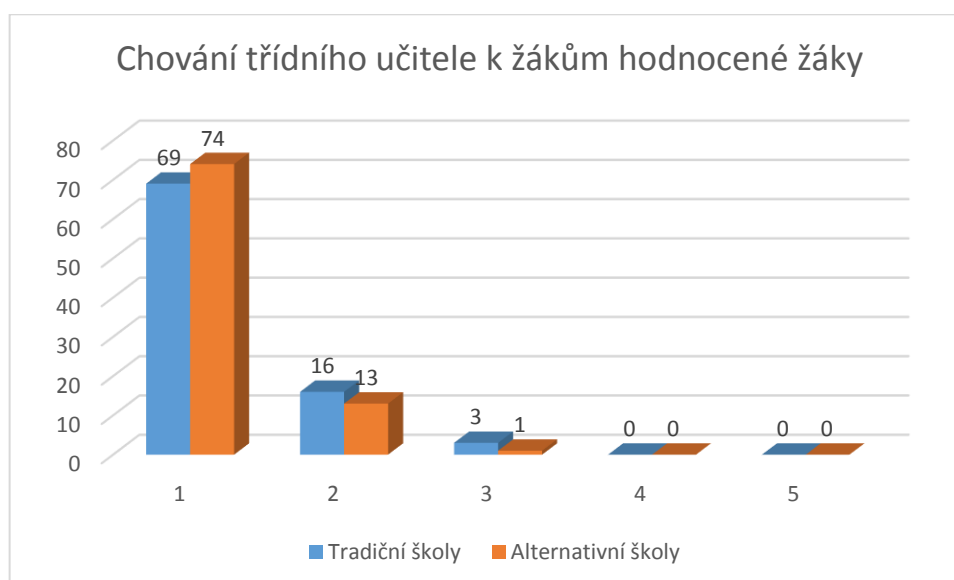
Nejdříve si ukážeme graf, znázorňující, jak hodnotili žáci jednotlivých škol chování svého třídního učitele k nim samým.



Graf č. 22: Chování třídního učitele k žákům hodnocené žáky jednotlivých škol

Na grafu můžeme jasně vidět, že obecně žáci hodnotili své třídní učitele převážně kladně. Nicméně nejvíce jedniček získali učitelé Montessori školy (40 hlasů). Na druhém místě figuruje běžná základní škola 2, která získala 37 jedniček. Nejméně jedniček dávali žáci svým učitelům na běžné základní škole 1. Základní škola Waldorfská získala 34 jedniček. Hodnocení chvalitebné, tedy dvojku získali nejčastěji učitelé běžné základní školy 1 a Waldorfská škola. U těchto dvou škol se vyskytlo i hodnocení 3, které na Waldorfské škole uvedl 1 žák a na běžné základní škole 1 dokonce žáci 3.

Abychom mohli lépe porovnat, zda své učitele hodnotí kladněji žáci alternativních či běžných základních škol, což je i naším výzkumným předpokladem, spojíme výsledky běžných škol a alternativních škol.



Graf č. 23: Chování třídního učitele k žákům hodnocené žáky běžných a alternativních škol

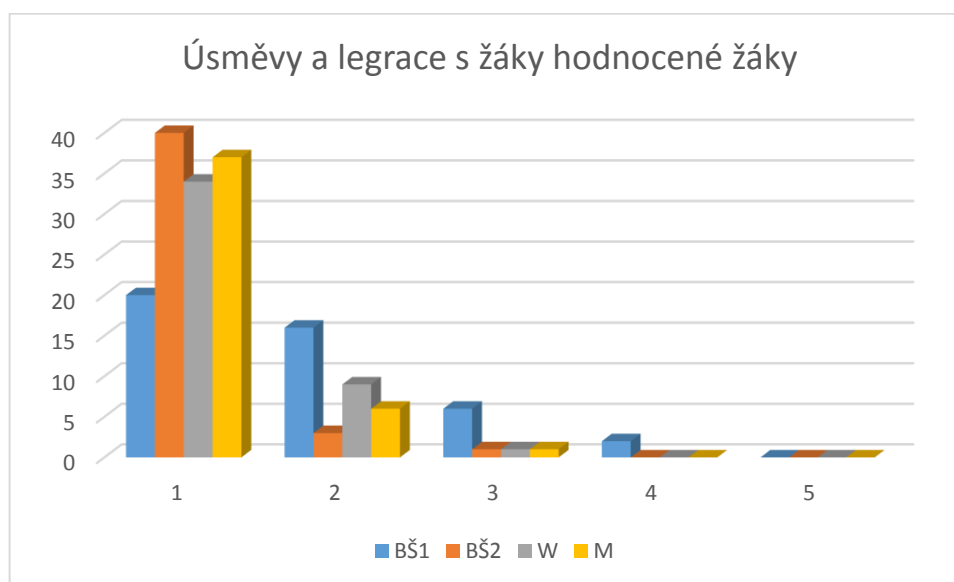
Díky tomuto grafu můžeme potvrdit, že žáci alternativních škol hodnotí chování svých třídních učitelů pozitivněji než žáci škol běžných. Žáci alternativních škol udělili jedničku celkem 74x, zatímco žáci běžných škol jen 69x. S nejhorší známkou, která se v dotaznících objevila, tedy se známkou 3, byli ohodnoceni učitelé častěji na běžných základních školách, a to celkem 3x.

Výzkumný předpoklad, že žáci alternativních základních škol hodnotí chování svého učitele k nim samým pozitivněji než žáci běžných škol, se nám potvrdil

5.7. VP7: Žáci alternativních škol udělují svému třídnímu učiteli v otázce úsměvů a legrace s žáky pozitivnější hodnocení jak žáci běžných základních škol.

Tento výzkumný předpoklad jsme stanovili vzhledem k tomu, že žáci mají dobrý vztah k těm učitelům, kteří se rádi usmívají a dokáží při hodinách udělat i legraci. V námi vytvořeném dotazníku měli žáci stejně, jako u předchozího výzkumného předpokladu oznámkovat svého třídního učitele známkami od 1 do 5.

Nejprve se podíváme na graf, který bude ukazovat výsledky každé z námi zvolených škol zvlášť.

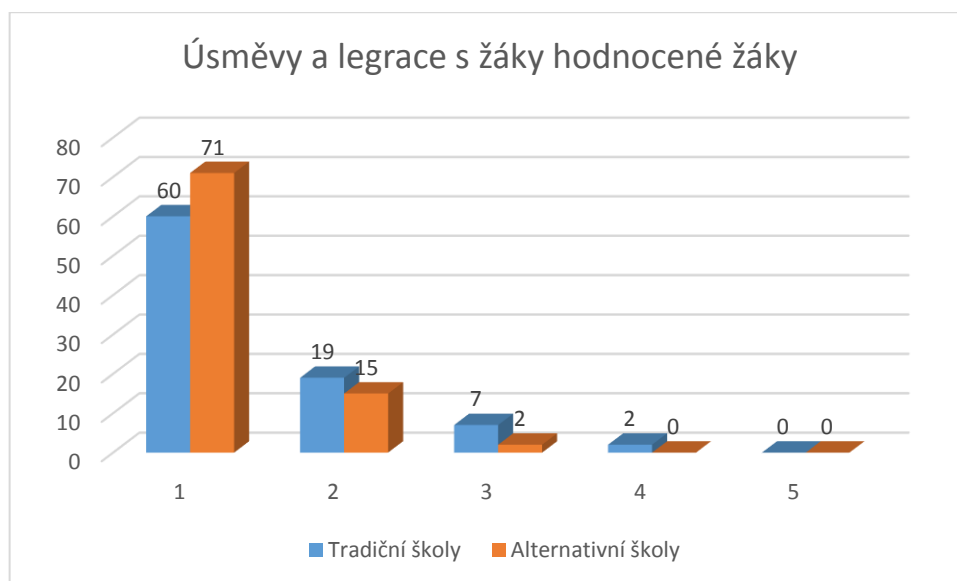


Graf č. 24: Úsměvy a legrace s žáky hodnocené žáky – porovnání jednotlivých ZŠ

Na našem grafu je vidět, že žáci opět hodnotí své třídní učitele převážně kladně. Nejvíce jedniček získala Běžná základní škola 2 (40 hlasů) a je následována školou Montessori (37 hlasů). Nejméně jedniček získala běžná základní škola 1, a to jen 20 hlasů, což je polovina oproti běžné základní škole 2. Znamku dvě udávali nejvíce žáci z běžné školy 1, přesněji 16 hlasů a následovala je škola Waldorf (9 hlasů). Znamka tři se objevila na běžné základní škole 2, Waldorfu a Montessori jen po jednom hlasu, na rozdíl od běžné školy 1, která obdržela hlasů šest. Obecně dostala tato škola nejvíce záporných hlasů.

Dokonce dva z jejích žáků ohodnotilo svého třídního učitele v otázce úsměvů a legrace známkou čtyři.

Abychom dokázali odpovědět, která z typů škol, zda běžná či alternativní je hodnocena kladněji, spojíme si výsledky obou běžných a alternativních škol a budeme je porovnávat navzájem.



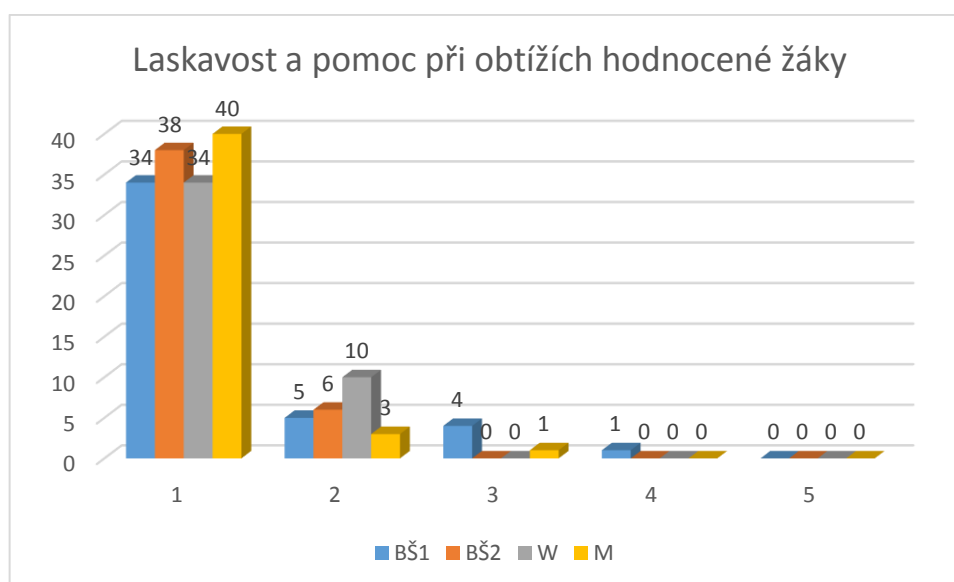
Graf č 25: Úsměvy a legrace s žáky hodnocené žáky alternativních a tradičních základních škol

Tento graf již znázorňuje rozdíly mezi tradičními a alternativními školami v otázce úsměvů a legrace s žáky, které hodnotili žáci obou typů škol známkami od jedné do pěti. Na grafu můžeme vidět, že známkou jedna hodnotilo více žáků alternativních škol (71 hlasů), než na těch běžných, kde jen 60 žáků ohodnotilo svého učitele tou nejlepší známkou. Se známkou dvě je tomu naopak. Známkou tři, která již není natolik pozitivním hodnocením, uvedlo na tradičních školách 7 žáků, oproti dvou žákům ze škol alternativních.

Náš výzkumný předpoklad, že žáci alternativních škol hodnotí pozitivněji svého třídního učitele v otázce úsměvů a legrace s nimi samotnými než žáci běžných základních škol, se tedy potvrdil.

5.8. VP8: Žáci alternativních škol udělují svému třídnímu učiteli v otázce laskavosti a pomoci při potížích pozitivnější hodnocení jak žáci běžných základních škol.

Nyní se podíváme na další zajímavý fakt, který má vliv na to, jaký vztah budou žáci chovat ke svému třídnímu učiteli. Jelikož by měl učitel zajišťovat svým žákům pocit bezpečí a pohodlí po tu dobu, kterou tráví ve škole, je jistě otázka laskavosti a pomoci při obtížích pro naši diplomovou práci naprosto stěžejní. V našem dotazníku se proto také tento bod objevil. Žáci měli opět ohodnotit svého třídního učitele pomocí známek, tak jak tomu je ve většině škol. Podíváme se tedy na to, jak dopadlo dotazníkové šetření v této otázce. Z počátku budeme popisovat výsledky jednotlivých škol.

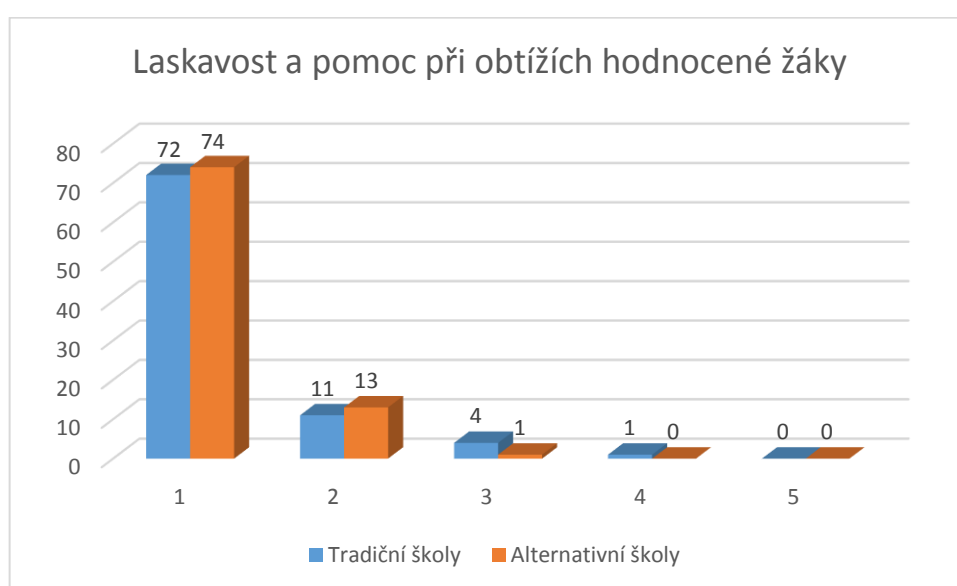


Graf č. 26: Laskavost a pomoc při obtížích hodnocené žáky – porovnání jednotlivých základních škol

I když by se výsledky na našem grafu mohly zdát vcelku vyrovnané a převážně v kladných hodnotách, zaměříme se i na ty nejmenší rozdíly. Nejvíce známek jedna pro svého třídního učitele udávali žáci základní školy Montessori, celkem 40 hlasů. Na druhém místě (38 hlasů) se umístila běžná základní škola 2. Další, námi vybrané základní školy – běžná škola 1 a Waldorf získaly stejný počet hlasů, a to 34. Znamku dvě, tedy stále kladné hodnocení, avšak již ne tolik, uváděli nejvíce žáci Waldorfské základní školy (10 hlasů). Nejméně toto hodnocení uváděli žáci školy Montessori (3 hlasy),

avšak je třeba zmínit, že tato škola získala nejvíce hlasů u známky jedna. Zajímavé však je, že běžná základní škola 1 má 4 hlasy u známky tři a dokonce jeden hlas u známky čtyři.

I přesto, že se zatím mohou běžné základní školy jevit v této otázce, jako negativnější, abychom toto tvrzení mohli s jistotou potvrdit či vyvrátit, spojíme si opět obě alternativní a obě běžné základní školy dohromady, a porovnáme jejich celkové výsledky.



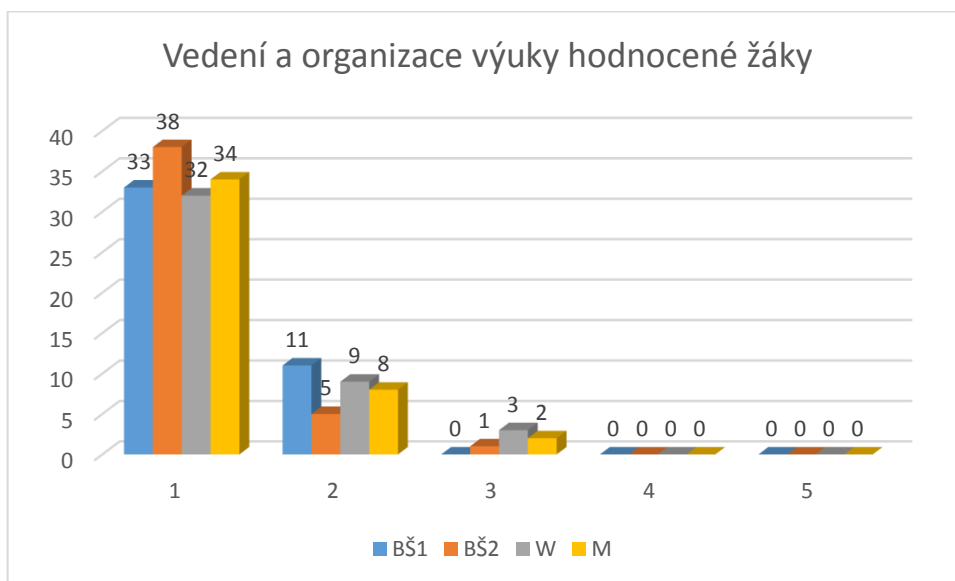
Graf č. 27: Laskavost a pomoc při obtížích hodnocené žáky – porovnání tradičních a alternativních základních škol

Díky tomuto grafu budeme moci v závěru přesně říci, zda se v našem výzkumu potvrdil či nepotvrdil námi stanovený výzkumný předpoklad, ve kterém bylo cílem zjistit, zda vidí žáci alternativních či běžných základních škol svého třídního učitele v otázce laskavosti a pomoci při obtížích pozitivněji. Na první pohled můžeme vidět, že výsledky alternativních škol v těch kladných hodnoceních převyšují výsledky škol běžných. Ve známce jedna je to rozdíl dvou hlasů. Stejně tak tomu je i u známky dvě. Známkou tři, kterou již nepovažujeme za příliš kladnou, uvedl jen jeden žák alternativní školy, ale 4 žáci škol běžných. Jako potvrzení našeho výzkumného předpokladu bychom chtěli poukázat i na jediné, opravdu již záporné hodnocení známkou čtyři, kterou uvedl žák běžné školy.

Náš výzkumný předpoklad můžeme tedy označit jako správný, jelikož jsme ho našim výzkumem dokázali. Žáci alternativních škol hodnotí svého třídního učitele v otázce laskavosti a pomoci při potížích pozitivněji než žáci škol běžných.

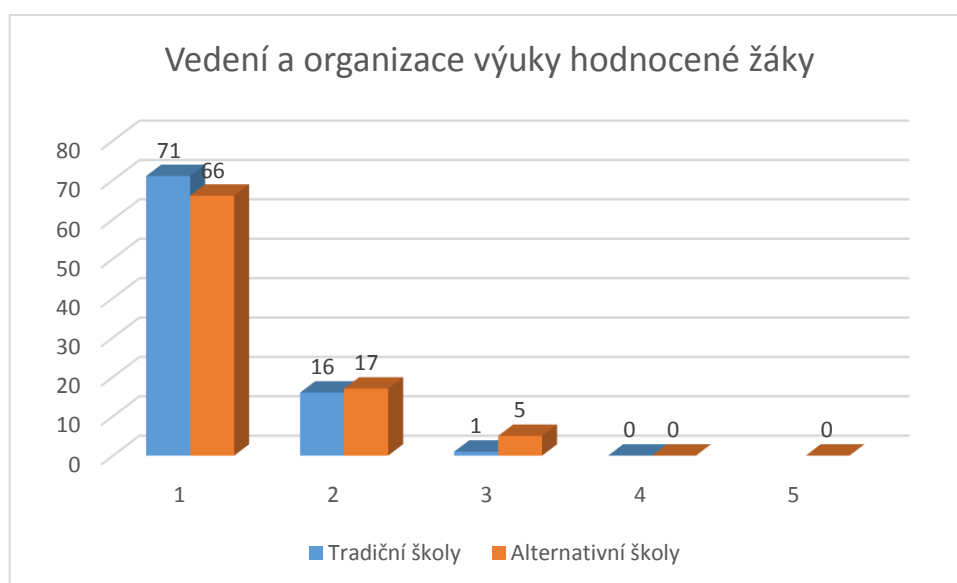
5.9. VP9: Žáci alternativních škol udělují svému třídnímu učiteli v otázce vedení a organizace výuky pozitivnější hodnocení jak žáci běžných základních škol.

Jak jsme již zmiňovali v teoretické části této diplomové práce, to, jak vede svou výuku třídní učitel, má velký vliv na vztah žáků k učiteli. Stejně je tomu i v otázce motivace k učení. Proto jsme si stanovili výzkumný předpoklad číslo devět, který má za úkol zjistit, jak hodnotí žáci svého třídního učitele v otázce vedení a organizace výuky. Je nutné podotknout, že otázka by se mohla zdát pro takto staré žáky příliš těžce zodpověditelnou, avšak i oni dokáží říci, zda má hodina jasný řád, strukturu a není chaotická. Stejně jako u předchozích výzkumných předpokladů, měli žáci hodnotit svého třídního učitele v této otázce pomocí známek od jedné do pěti. Jako první si ukážeme graf, znázorňující výsledky jednotlivých škol.



Graf č. 28: Vedení a organizace výuky hodnocené žáky – porovnání jednotlivých základních škol

Na prvním grafu, týkajícím se výzkumného předpokladu číslo devět, ukazujeme výsledky dotazníkového šetření a to na každé škole zvlášť. Nejvíce kladných odpovědí udávali žáci běžné školy 1, a to přesně 38 hlasů. Druhý nejvyšší počet, přesně 34 hlasů, získala alternativní škola Montessori. Nejnižší počet kladných hodnocení, tedy známku jedna, udávali žáci základní Walfordské školy, přesněji 32 hlasů. U této otázky žáci hodnotili i známkou dvě, kterou nejčastěji (11 hlasů) napsali žáci běžné školy 1, následované školou Waldorf (9 hlasů). Poslední zmíněná alternativní škola získala mimo jiné i nejvyšší počet známek tři, což například na běžné základní škole 1 nevedl ani jeden žák. Mohlo by se tedy zdát, že žáci alternativních škol hodnotí vedení a organizaci výuky svého třídního učitele negativněji než žáci škol běžných, což je přesný opak našeho výzkumného předpokladu. Abychom však mohli bez pochybností vyvrátit či potvrdit výzkumný předpoklad, pro lepší přehlednost vytvoříme graf, na kterém budou výsledky spojeny podle typu školy.



Graf č. 29: Vedení a organizace hodiny hodnocené žáky – porovnání tradičních a alternativních základních škol

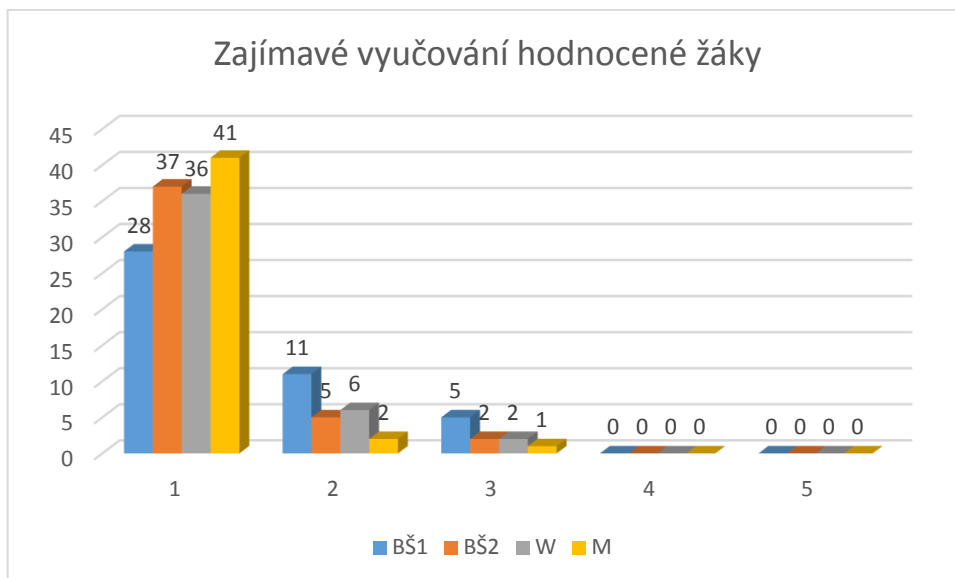
Na druhém grafu tohoto výzkumného předkladu může již přesněji vnímat rozdíly mezi oběma typy základních škol. V otázce vedení a organizace výuky hodnotili žáci svého třídního učitele. Jak je vidět už u nejkvalitnější možné odpovědi, tedy známky jedna,

uváděli tuto možnost častěji žáci běžných základních škol než žáci alternativních. Rozdíl je zde pět hlasů. Hodnocení chvalitebné uvádělo více žáků alternativních škol, avšak rozdíl zde není tak výrazný. Co však potvrzuje fakt, že náš výzkumný předpoklad je mylný, je počet hlasů u známky tři. Toto hodnocení udělil svému třídnímu učiteli jen jeden žák běžné základní školy. Na alternativních školách však touto známkou ohodnotilo svého učitele žáků pět.

Již jak jsme avizovali dříve, námi stanovený výzkumný předpoklad se nám v závěru opravdu nepotvrdil, protože z našeho dotazníkového šetření vyšel ten výrok, že žáci běžných škol hodnotí své třídní učitele pozitivněji v otázce vedení a organizace výuky než žáci škol alternativních.

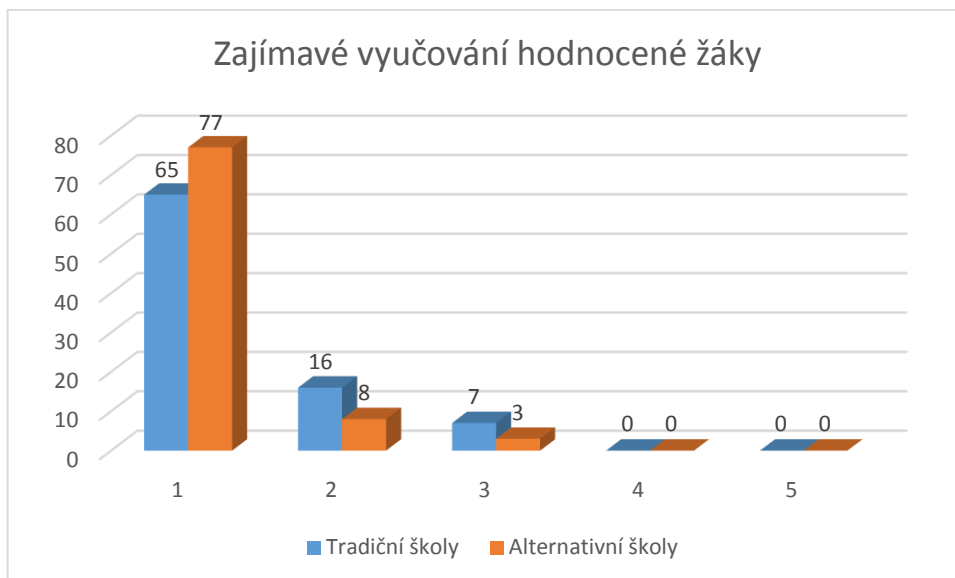
5.10. VP10: Žáci alternativních škol udělují svému třídnímu učiteli v otázce zajímavého vyučování pozitivnější hodnocení jak žáci běžných základních škol.

Jelikož se naše diplomová práce zabývá vztahem mezi učitelem a žákem, to co stojí mezi nimi, je vyučování. Ne každý učitel však dokáže udělat svou výuku natolik zajímavou, aby zaujal a motivoval žáka k práci. Díky zpestření výuky a zajímavému předávání informací, mají také oba aktéři možnost poznat toho druhého a vytvořit si k němu pevnější vztah. Během monologu učitele není možné, aby se projeвили vlastnosti učitele, natož pak žáka. Tento fakt jsme vzali v potaz, a zařadili proto i toto téma do našeho dotazníku. Žáci měli jednoduše ohodnotit svého třídního učitele pomocí známek od jedné do pěti. Zde jsou výsledky jednotlivých škol.



Graf č. 30: Zajímavé vyučování hodnocené žáky – porovnání jednotlivých základních škol

Na našem grafu lze dobře vidět, že nejvíce známek jedna udělovali svým třídním učitelům žáci alternativní školy Montessori (41 hlasů), což je o čtyři více než na běžné základní škole 2. S třetím nejvyšším počtem figuruje Waldorfská škola. Nejnižší počet známek jedna udávali žáci běžné školy 1, kteří ale o to více (11 hlasů), hodnotili své učitele známkou chvalitebnou. Tu také udělilo svému učiteli 6 žáků školy Waldorfské. Hodnocení tři již nemůžeme považovat za úplně kladné, a proto se podíváme, kolik žáků touto průměrnou známkou hodnotilo. Na Montessori škole se tato známka objevila pouze v jednom dotazníku. Druhá z našich alternativních škol, škola Waldorfská obdržela v tomto hodnocení, stejně jako běžná škola 2, stejný počet hlasů, přesněji hlasy 2. Na běžné základní škole 2 však pět žáků hodnotí svého třídního učitele a jeho výuku za ne příliš zajímavou, a dávají mu známku tři. Jelikož se však naše celá diplomová práce i její výzkumná část zaměřuje především na rozdíly mezi alternativním a běžným školstvím, spojíme si teď obě školy každého typu a jejich výsledná data do souhrnného názvu alternativní a tradiční základní školy.



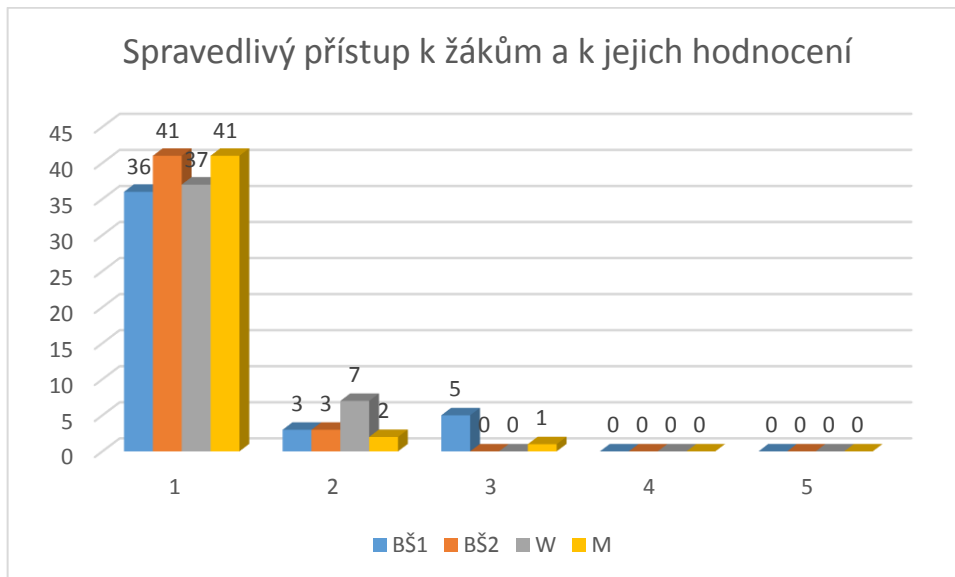
Graf č. 31: Zajímavé vyučování hodnocené žáky – porovnání tradičních a alternativních základních škol

Na tomto grafu již nerozlišujeme jednotlivé školy, avšak jen to, zda se jedná o tradiční či alternativní základní školy. Nejdříve se podíváme na to, jak často žáci hodnotili své třídní učitele známkou výborně. Již na první pohled je zřejmé, že žáci alternativních škol hodnotili výuku svého učitele jako více zajímavou (77 hlasů). Na školách tradičních byli žáci s udělováním této známky mírnější (65 hlasů). To už můžeme považovat jako první náznak toho, že náš výzkumný předpoklad by mohl být potvrzen. Znamka chvalitebná se častěji vyskytovala na dotaznících, vybraných na běžných základních školách (16 hlasů), ale zároveň se objevilo i 7 hlasů u hodnocení tří, které již nepovažujeme za příliš kladné. Alternativní školy u tohoto nejméně kladného hodnocení obdržely celkem 3 hlasy, které jsou však stále v menším počtu než hlasy ze škol běžných.

Jsme toho názoru, že již první popisovaná data na druhém grafu potvrzují naše mínění. Žáci alternativních základních škol vnímají a hodnotí výuku svého třídního učitele za zajímavou, a to ve více případech, než žáci na školách běžných. Náš výzkumný předpoklad tedy, díky našemu výzkumu, můžeme označit za potvrzení.

5.11. VP11: Žáci alternativních škol udělují svému třídnímu učiteli v otázce spravedlivého přístupu k žákům a k jejich hodnocení pozitivnější hodnocení jak žáci běžných základních škol.

Další výzkumný předpoklad se týká hlavně spravedlnosti a tomu, zda žáci považují svého třídního učitele za spravedlivého, co se týče přístupu ke svým žákům. Žáci prvního stupně vnímají otázku spravedlnosti jako vážnou, a proto jsme zařadili tento bod do našeho dotazníku i výzkumné části. Dobrý učitel by měl přistupovat ke všem žákům stejně, a tak by to měli i vnímat jeho žáci. Pokud žáci cítí, že jejich třídní učitel měří všem stejným dílem, jistě si k němu vytvoří i pozitivní vztah. V námi vytvořeném dotazníku měli žáci za úkol, stejně jako u předchozího výzkumného předpokladu ohodnotit svého třídního učitele v otázce spravedlivého přístupu k žákům a k jejich hodnocení, a to pomocí známek od jedné do pěti. Nyní se již podíváme na konkrétní výsledky, které jsme získali pomocí dotazníků. Na následujícím grafu se nejdříve podíváme, jak hodnotili žáci své třídní učitele, a to na jednotlivých školách zvlášť.

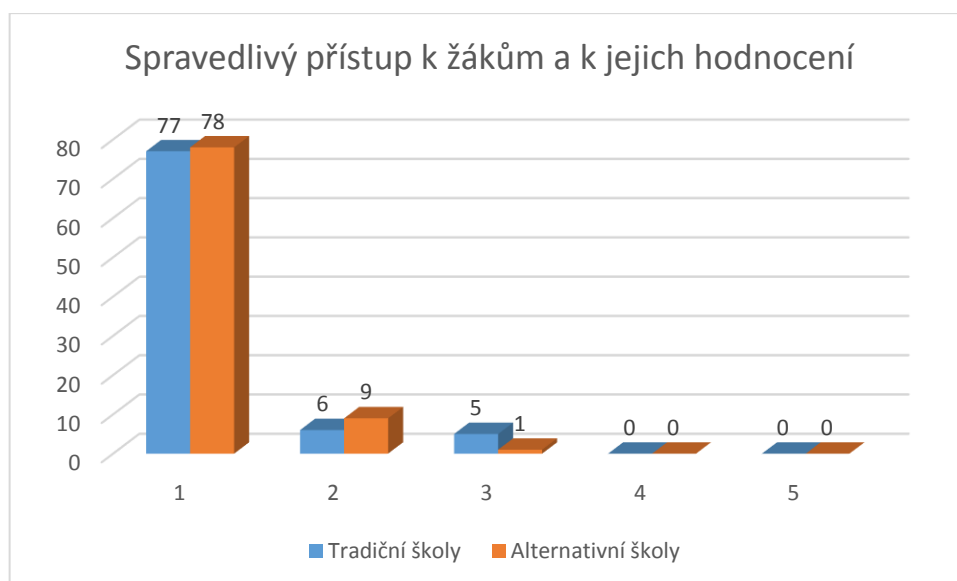


Graf č. 32: Spravedlivý přístup k žákům a k jejich hodnocení – porovnání jednotlivých základních škol

U tohoto grafu se budeme věnovat každému stupni hodnocení zvlášť, a také tomu, na jakých školách vycházeli výsledky jako nejkladnější pro dobrý vztah žáka k učiteli. Začneme tedy s tou nejlepší známkou, kterou mohli žáci svému třídnímu učiteli udělit,

tedy s hodnocením jedna. Takto hodnotili nejvíce žáci dvou základních škole, a to školy Montessori a běžné základní školy 2. Obě základní školy získaly 41 hlasů, avšak zbývající školy nezůstaly příliš pozadu. Výsledky zbylých škol byly opět vcelku vyrovnané, přesněji hodnotilo touto známkou 37 žáků Waldorfské školy a 36 žáků běžné základní školy 1. Za pomoci popisu této známky je jasné, že stanovit, zda je náš výzkumný předpoklad potvrzen či vyvrácen, nebude příliš jednoduché. Podíváme se tedy na známku chvalitebnou. Tu udávalo nejvíce žáků základní školy Waldorfské (7 hlasů). Ostatní školy byly se svými výsledky vcelku vyrovnané, a tudíž se podíváme na hodnocení, které již považujeme za mírně negativní, což je hodnocení známkou tři. Zde dostala nejvyšší počet hlasů běžná základní škola 1 (5 hlasů). Toto hodnocení na zbývajících školách udal pouze jeden žák, a to na škole Montessori.

Zatím by se podle prvního grafu mohlo zdát, že náš výzkumný předpoklad bude potvrzen, ale abychom mohli toto uvést bez jakýchkoliv pochybností, utvoříme si ještě graf, na kterém budeme porovnávat výsledky tradičních a alternativních škol.



Graf č. 33: *Spravedlivý přístup k žákům a k jejich hodnocení – porovnání tradičních a alternativních základních škol*

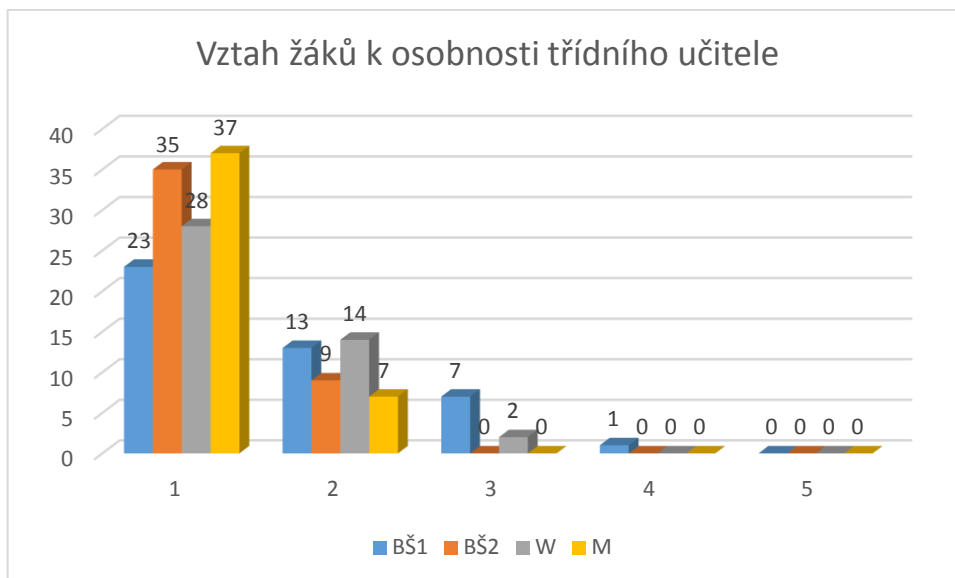
Na tomto grafu je již na první pohled vidět, že jsou výsledky obou vzdělávacích koncepcí hodně vyrovnané. To nejlepší hodnocení, které mohli žáci svého třídnímu učitelu dát, tedy známku jedna, uvedlo 77 žáků běžných a 78 žáků alternativních škol.

Na alternativních školách tedy žáci uvedli toto hodnocení vícekrát, avšak rozdíl je minimální. Hodnocení chvalitebné uvedlo více žáků alternativních škol (9 hlasů). Hodnocení známkou tři již v našem výzkumu považujeme za spíše negativní hodnocení, a to uváděli více žáci na školách tradičních. Zde je rozdíl 5 hlasů, což nám pomáhá rozhodnout, zda v otázce spravedlivého přístupu k žákům a k jejich hodnocení, vidí pozitivněji svého třídního učitele žáci alternativních škol.

Přesto, že se výsledky mohli zdát vyrovnané, přece jen se v nich určité rozdíly vyskytly, a mi díky nim můžeme potvrdit námi zvolený výzkumný předpoklad. Žáci alternativních škol hodnotí své třídní učitele v otázce spravedlivého přístupu k nim samým a k jejich hodnocení pozitivněji než žáci škol tradičních.

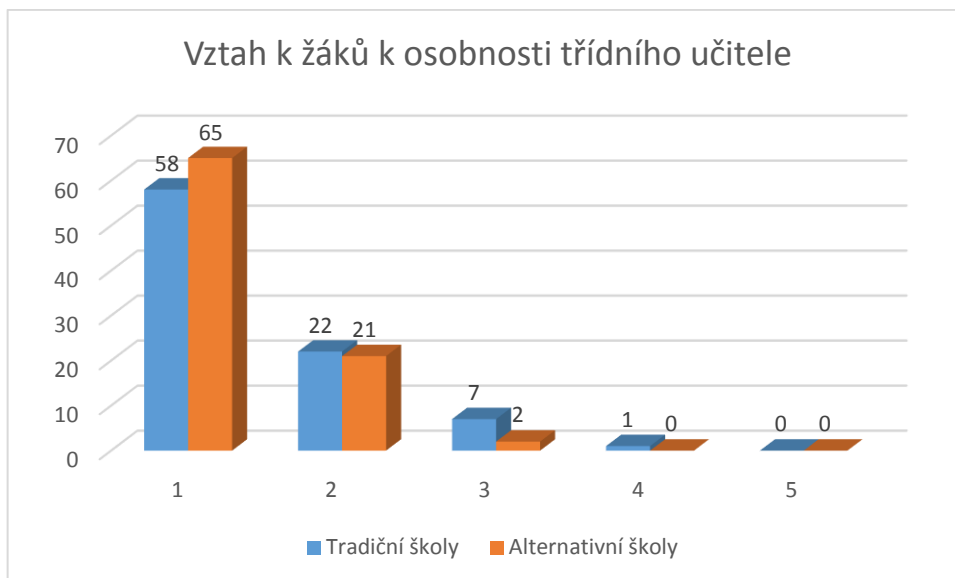
5.12. VP12: Na alternativních základních školách mají žáci pozitivnější vztah ke svému třídnímu učiteli jak žáci na běžných základních školách.

Poslední výzkumný předpoklad nám uzavírá celé téma této diplomové práce. Práce se zabývala převážně vztahem žáků k osobnosti učitele a měla za cíl jej porovnávat na běžných a alternativních základních školách. Celý dotazník byl sestaven se záměrem zjistit co nejvíce podrobností o tomto tématu, ale i přesto jsme do dotazníku vložili poslední otázku, která se tázala přímo: Ohodnot' svůj vztah ke svému třídnímu učiteli. Úkolem žáků bylo opět ohodnotit známkou od jedné do pěti svůj vztah k třídnímu učiteli. Nejprve se podíváme na výsledky jednotlivých škol.



Graf č. 34: Vztah žáků k osobnosti třídního učitele – porovnání jednotlivých škol

Díky grafu je vidět, že se výsledky dotazníkového šetření jednotlivých škol velice různí. Nejprve se budeme věnovat té nejvíce kladné odpovědi, kterou mohli žáci v našem dotazníku zaškrtnout, tedy známku jedna. Nejčastěji takto hodnotili svého třídního učitele žáci alternativní školy Montessori, kde přesně 37 ze 44 žáků uvedlo tuto známku. Druhá z námi vybraných alternativních škol, škola Waldorf má o 9 hlasů méně (28 hlasů). Není však tou školou, na které by žáci hodnotili svého učitele známku jedna nejméně, tou je totiž běžná škola 1 s počtem 23 hlasů. Díky známce jedna tedy ještě nebudeme moci přesně určitě, zda je náš výzkumný předpoklad správný či mylný, podíváme se tedy na hodnocení chvalitebné. Toto hodnocení udávali nejčastěji žáci těch dvou škol, které dostali nejméně hlasů jedna. Zajímavější a pro nás i jasněji udávající závěr, je hodnocení známkou tři, kterou nejčastěji zaškrtovali žáci běžné školy 1 (7 hlasů). Jen na jedné škole se objevilo toto hodnocení, a tou školou byla škola Waldorf, na které se toto hodnocení vztahu k třídnímu učiteli objevilo dvakrát. Jelikož je v této otázce vždy jedna z alternativních a jedna z běžných základních škol s lepšími výsledky a druhý s těmito méně dobrými, nemůžeme již nyní stanovit přesný výrok, zda je náš výzkumný předpoklad potvrzen, či ne. V následujícím grafu tedy opět spojíme výsledky obou alternativních a obou běžných škol, a budeme již porovnávat jen tyto dva typy škol.



Graf č. 35: Vztah žáků k osobnosti třídního učitele – porovnání tradičních a alternativních základních škol

Následný graf, který slučuje alternativní a běžné základní školy, nám již jasněji ukazuje, kde, podle našeho výzkumného šetření, mají žáci lepší vztah ke svému třídnímu učiteli. Nejlepší možné hodnocení tedy hodnocení jedna udělilo celkem 65 žáků alternativních škol a jen 58 žáků škol běžných svému třídnímu učiteli. I přesto, že u hodnocení chvalitebného se více hlasů objevilo v dotaznících z běžných základních škol, ve chvíli, kdy nahlédneme na hodnocení známkou tři a čtyři, je nám jasné, že námi stanovený výzkumný předpoklad můžeme potvrdit. Žáci tradičních škol uvedli hodnocení známkou tři v sedmi případech, oproti žákům alternativních škol (2 hlasy). Hodnocení negativní, tedy známka čtyři se objevila jen v jednom dotazníku, vybraném na tradiční základní škole.

Díky výsledkům našeho dotazníkového šetření může tvrdit, že žáci alternativních základních škol mají pozitivnější vztah ke svému třídnímu učiteli, než žáci běžných základních škol.

Diskuze

Cílem této kapitoly, nesoucí název diskuze, je zamyslet se nad možnými faktory, které mohly ovlivnit výzkum této diplomové práce.

Tradiční a alternativní vzdělávání je neustále porovnáváno, a to z mnoha možných hledisek. V této diplomové práci jsme se zaměřili jen na některé, základní ohledy, ve kterých se liší, a tudíž tento výzkum nelze považovat za finální obraz toho, zda je lepší a efektivnější vzdělávání běžné či alternativní. Jelikož sama autorka této diplomové práce vyučuje na jedné z alternativních škol, ví, že v některých ohledech ani porovnávat tyto dva styly jednoduše nelze. Přesto si zde zmíníme některé z faktorů, které mohly náš výzkum ovlivnit. Jako první a zároveň nejvýraznější faktor vidím různorodost učitelských a žákovských osobností. Každý učitel, stejně jako každý žák, je jedinečnou osobností se zcela specifickým charakterem. Toto bezpochyby ovlivňuje jeho styl výuky a působení na žáky, a to bez ohledu na to, zda vyučuje na běžné či alternativní základní škole. Všichni učitelé se také v průběhu své kariéry vyvíjí a zlepšují díky zkušenostem svou výuku, což také značně ovlivňuje názor žáků a jejich pocit z výuky. Každému z žáků také přirozeně vyhovuje jiný typ učitele.

Dalším faktorem, který mohl ovlivnit výsledky našeho výzkumu, je zajisté námi stanovený dotazník. Jak jsme uvedli na začátku empirické části, dotazník byl inspirován jiným dotazníkem pro druhý stupeň základních škol. Přesto, že jsme znění většiny tvrzení pozměnili pro lepší pochopení i mladšími žáky, vyskytly se s jeho porozuměním problémy. Je zajímavé, že některé děti chápaly, co znamená slovo respektovat, jiným toto muselo být vysvětleno. Obtížné se nakonec jevily i věty, obsahující negace, při kterých byli žáci požádáni, aby, pokud neví, kterou možnost zaškrtnout, napsali slovně svou odpověď. Obecně je třeba říct, že tři školy měly s vyplňováním dotazníku značné problémy a učitelé byli nuceni je s žáky vyplňovat společně a vysvětlit si každé tvrzení. Za toto je potřeba zúčastněným učitelům velice poděkovat, jelikož bez jejich pomoci, by byl výzkum bezcenný.

Jako velice zajímavý musíme zmínit i rozhovor s třídními učiteli alternativních škol, u kterých výzkum probíhal. Jak jsme zmiňovali již v teoretické části této diplomové práce, na alternativních školách žáci nedostávají známky během školního roku a ani na vysvědčení. Hodnocení je zde ve formě slovního, a tudíž bylo prý velice zajímavé sledovat, jak si žáci, kteří neznají známkování, nemohou poradit s oznámkováním svého

třídního učitele. Většina z nich se ptala, co to vůbec to „známkování“ znamená, a která hodnota je žádoucí a která naopak ne. Jedna z třídních učitelek dokonce uvedla, že děti, které navštěvují alternativní školu již od první třídy, byly ve známkování mnohem mírnější, než ti žáci, kteří přešli z běžných škol. Ti se prý nebáli hodnotit přísněji. V tomto se tedy běžné školy s alternativními příliš porovnávat nedají a velice zajímavý by byl jistě výzkum i na toto téma.

Jako poslední faktor, který mohl náš výzkum nějak zkreslit, je považován fakt, že žáci jsou nuceni v období dokončování diplomových a bakalářských prací vyplňovat velké množství dotazníku, a to zvláště na školách s alternativním vzděláváním. Autorka této diplomové práce z vlastní zkušenosti ví, že značnou část dotazníků vyplní jen z nutnosti. Je však skvělé, že během výzkumu se všichni zúčastnění, ať už učitelé, tak žáci, snažili o co nejpravdivější vyplnění dotazníků.

Díky psaní této diplomové práce získala autorka mnoho nových poznatků a měla možnost nahlédnout do odlišných škol se zcela specifickou atmosférou. Přesto, že se o alternativní školství zajímá již dlouhodobě, v mnohém cítí potřebu se nadále vzdělávat. V případném rozpracování tohoto tématu by bylo dobré se zaměřit jen na alternativní vzdělávání, jelikož ho sledujeme opravdu zajímavým a neporovnávali bychom ho nadále s tím tradičním. V mnoha ohledech jsou tyto dva směry natolik odlišné a specifické, že je ani nelze důstojně porovnávat. Podle názoru autorky si, ať už alternativní školství obecně, či jednotlivé směry, zaslouží samostatný výzkum, který bude předkládat jak jejich klady, tak zápory, jelikož má široká veřejnost často zkreslené představy o průběhu výuky na těchto školách.

Závěr

Diplomová práce nese název: Vztah žáků prvního stupně k osobnosti učitele na běžných a alternativních základních školách. V teoretické části této práce jsme se nejprve zaměřili obecně na žáky v tomto věkovém období, kde jsme sledovali, jací jsou a jaký vliv má na ně škola, potažmo učitel. Více jsme se také věnovali vztahu mezi učitelem a žáky v období prvního stupně základní školy. Jako důležitou podkapitolu vidíme i klíčové dovednosti učitele, které nám dávají jakýsi ideální obraz učitele. V druhé části jsme se zaměřili na alternativní školství a jeho vznik v České republice, obecné pojetí, klady, zápory a cíle. Zde je také uvedeno několik podstatných znaků těchto škol a to podle několika autorů. Ve třetí části teoretické části jsme si zvolili již dva alternativní směry ve vzdělávání – Montessori a Waldorfskou pedagogiku. U každého směru jsme se nejdříve věnovali jejich vzniku a počátku rozvoje. Následně jsme se podrobněji zaměřili na typické znaky a cíle těchto směrů.

Empirická část přinesla mnoho zajímavých faktů. V ní jsme se již více zaměřovali na konkrétní rozdíly mezi alternativním a běžným vzděláváním, což bylo i cílem výzkumu. Pomocí teoretické části a dotazníku Interakce učitele a žáků od Gillernové a Krejčové jsme vytvořili dotazník, který jsme následně předložili žákům čtvrtých a pátých tříd čtyř různých škol, z nichž jedna byla školou Waldorfskou a jedna školou s Montessori třídami. Ve dvanácti výzkumných předpokladech jsme srovnávali hodnocení žáků všech čtyř škol. Jako hlavní zjištění mé práce je třeba uvést, že alternativní školy vyšly ve většině výzkumných předpokladů, které hodnotili žáci, lépe než školy běžné. Pokud tomu tak nebylo, byly výsledky vyrovnané. Jelikož je autorka diplomové práce učitelkou na jedné z alternativních škol, nebyla výsledky příliš překvapena. Každý den je přesvědčována o tom, jak je alternativní přístup nejen ojedinělý a skvělý, ale i to, že je třeba, aby se nadále vyvíjel a zdokonaloval.

Jak bylo uvedeno již v kapitole Diskuze, by se ráda se nadále věnovala alternativnímu školství, ale již by ho nadále neporovnávala s tím tradičním, a to z mnoha různých důvodů. Více jak kdy dříve vidí a je přesvědčena o tom, že tyto dva typy detailně porovnávat nelze. Téma této diplomové práce shledáváme zároveň velmi užitečným, jelikož alternativní školy nejsou ničím novým a neustále vznikají školy nové. Mnoho pedagogů zde může nalézt mnoho základních poznatků k jednotlivým směrům, shlédnout a porovnat výsledky našeho výzkumu se svými zkušenostmi.

Vzhledem k mé aprobaci autorky DP je toto téma také využitelné. První aprobací je Německý jazyk, kde již ze zkušenosti autorka sleduje různé styly a zásady výuky. Jelikož má například Waldorfská pedagogika své kořeny právě v Německu, má skvělou možnost studovat texty v původním jazyce. Druhou aprobací jsou společenské vědy, které se v mnoha ohledech inspirojí alternativními školami, od kterých přebírají nejen metody, ale i filosofii výuky. Díky diplomové práci autorka také získala obecné znalosti o tom, co žáci na svých učitelích oceňují a co naopak ne, což může skvěle využít ve své vlastní praxi.

Seznam použité literatury

Asociace waldorfských škol České republiky. *Waldorfské školy* [online]. Praha: Asociace waldorfských škol České republiky z.s., [cit. 7.3.2017]. Dostupné na: <
<http://www.iwaldorf.cz/>>.

Bund der Freien Waldorfschulen e. V. *Bund der Freien Waldorfschulen* [online]. Stuttgart: Bund der Freien Waldorfschulen e.V. [cit. 26.3.2017]. Dostupné na <
<http://www.waldorfschule.de/>>.

CARLGREN, Frans, KLINGBORG, Arne. *Výchova ke svobodě. Pedagogika Rudolfa Steinera*. 1.vyd. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. 263 s. ISBN 978-80-905222-4-4.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2008. 160s. ISBN 978-80-247-1718-0.

ELLER, Helmut. *Čtyři temperamenty*. 1. vydání. Hranice: FABULA, 2011. 183 s. ISBN 978 – 80 – 86600 – 86 – 4.

GILLERNOVÁ, Ilona, KREJČOVÁ, Lenka. *Interakce učitele a žáků. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. ISBN 978 – 80 – 87063 – 41 – 5.

GORDON, Thomas. *Škola bez poražených. Praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Vydání 1. Praha MMXV: 2015. Přeložila Julie Žemlová. 325s. ISBN 978 – 80 – 7530 – 006 – 5.

KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků. 2., doplněné vydání*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2009. 200.s. ISBN 978-80-247-2834-6.

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vydání 2. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, GAUDEAMUS, 2001. 161s. ISBN 978-80-7041-980-9.

MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací : praktická příručka pro učitele*. Vydání 1. Praha: Portál, 2012. 136 s. ISBN 978 – 80 – 262 – 0198 – 4.

MONTESSORI, Marie. *Od dětství k dospívání*. Vydání 1., Vydal Stanislav Juhaňák, Praha: TRITON, 2011, 117 s. Přeložil Pavel Dufek, odpovědný redaktor Lukáš Foldyna, ISBN 978-80-7387-478-0.

Montessori ČR. *Montessori ČR* [online]. Praha: Montessori ČR, z.s, [cit. 7.3.2017]. Dostupné na: < <http://www.montessoricr.cz/>>.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 4. vydání. Praha: Portál, 2006. 562 s.
ISBN 80 – 7367 – 172 – 7.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 3, aktualizované.
Praha: Portál, 2012. 191 s. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 1., Praha: Portál,
2001. 144 s. ISBN 80-7178-584-9.

RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a zájemce*.
Univerzita Pardubice: 2006, 140 s. ISBN 80-7194-841-1.

Slovenská asociácia Montessori. *Slovenská asociácia Montessori transformujúce
vzdelávanie* [online]. Bratislava: Slovenská asociácia Montessori, [cit. 26.3.2017].
Dostupné na < <http://www.montessoria.sk/>>.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha:
Portál, 2005. 311 s. ISBN 80 – 7178 – 942 – 9.

STEINER, Rudolf. *Eurytmie jako viditelná mluva*. 1. Vydání, FABULA, Hana
Jankovská: Hranice, 2008. Přeložil Jan Dostal. 271 s. ISBN 978-80-86600-51-2.

ŠEĎOVÁ, K., ŠVARŤÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z., *Komunikace ve školní třídě*. Vydání 1., Praha: Portál, 2012. s. 296. ISBN 978 – 80 – 262 – 0085 – 7.

WIRZ, Daniel. *Výchova začíná vztahem*. 1. vydání. Akademické nakladatelství Cerm, Brno: 2007. 107 s. ISBN 978 – 80 – 7204 – 503 – 7.

Přílohy

Příloha č. 1 – a (Nevyplněný dotazník – 1. strana)

Příloha č. 1 – b (Nevyplněný dotazník – 2. strana)

Příloha č. 2 – a (Příklad vyplněného dotazníku – 1. strana) - Běžná základní škola 1

Příloha č. 2 – b (Příklad vyplněného dotazníku – 2. strana) - Běžná základní škola 1

Příloha č. 3 – a (Příklad vyplněného dotazníku – 1. strana) - Běžná základní škola 1

Příloha č. 3 – b (Příklad vyplněného dotazníku – 2. strana) - Běžná základní škola 1

Příloha č. 4 – a (Příklad vyplněného dotazníku – 1. strana) - Běžná základní škola 1

Příloha č. 4 – b (Příklad vyplněného dotazníku – 2. strana) – Běžná základní škola 1

Příloha č. 5 – a (Příklad vyplněného dotazníku – 1. strana) - Waldorf

Příloha č. 5 – b (Příklad vyplněného dotazníku – 2. strana) - Waldorf

Příloha č. 5 – c (Příklad vyplněného dotazníku – 3. strana) - Waldorf

Příloha č. 6 – a (Příklad vyplněného dotazníku – 1. strana) - Montessori

Příloha č. 6 – b (Příklad vyplněného dotazníku – 2. strana) - Montessori

Příloha č. 7 – a (Příklad vyplněného dotazníku – 1. strana) - Montessori

Příloha č. 7 – b (Příklad vyplněného dotazníku – 2. strana) - Montessori

Příloha č. 8 – a (Příklad vyplněného dotazníku – 1. strana) - Běžná základní škola 2

Příloha č. 8 – b (Příklad vyplněného dotazníku – 2. strana) - Běžná základní škola 2

Příloha č. 9 – a (Příklad vyplněného dotazníku – 1. strana) - Běžná základní škola 2

Příloha č. 9 – b (Příklad vyplněného dotazníku – 2. strana) - Běžná základní škola 2

Příloha č. 1 – a (Nevyplněný dotazník – 1. strana)

Dotazník

Dotazník se snaží zjistit, jaký mají žáci vztah ke svému třídnímu učitel(u)čiteli. Vše je zcela anonymní, prosím tě tedy o co nejpravdivější odpovědi. Děkuji!

Naše třídní paní učitelka: (zakřížkuj vhodnou odpověď)

např.

	X		
		Rozhodně ano	Rozhodně ne
101. Je spravedlivá.			
1. Často se s námi směje.			
2. Povídá si s námi i tom, co nesouvisí s vyučováním.			
3. Když něčemu nerozumím, rozhodně se mohu zeptat.			
4. Křičí na nás.			
5. Dokáže navodit příjemnou pracovní atmosféru.			
6. Dobře rozumím tomu, co po mne žádá.			
7. Podporuje to, abychom měli své vlastní názory.			
8. Při vyučování je příjemná atmosféra.			
9. Spěchá na odpověď, nenechá nás se rozmyslet.			
10. Když máme ve třídě mezi sebou problémy, nechává to na nás a neřeší to.			
11. Dává nám najevo, že je nadřazená.			
12. Podporuje spolupráci mezi námi ve třídě.			
13. Stanovuje pravidla, která dodržujeme jak my, tak ona.			
14. Bere vážně naše názory a nápady.			
15. Často nás kritizuje.			
16. V jejích hodinách se nedokážu soustředit.			
17. V jejích hodinách se mi pracuje příjemně.			
18. Bojím se přihlásit o slovo.			
19. Bojím se přiznat, že něčemu nerozumím.			
20. Nebere v potaz mé potřeby.			
21. Nedokáže nás povzbudit.			

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
1. Dává poznámky, ukládá tresty.				
2. Přihlašuji výuky nové nápady.				
3. Opravdu rozumím tomu, co nás učí, vypráví nám zajímavosti.				
4. Vyučovací hodiny jsou chaotické, nemají řád.				
5. Většinou hodnotí dost mírně.				
6. Když někdo vyrušuje, přitíší si toho nevděmá.				

7. Dovede pomoci a vysvětlit látku i po vyučování.				
8. Z jejích hodin mám strach.				
9. Dovede látku vysvětlit několika způsoby, tak, abychom tomu rozuměli všichni.				
10. V hodinách pracujeme i ve skupinách.				
11. V hodinách využíváme různé pomůcky, (jiné než učebnice)				
12. Do výuky je zapojen i pohyb. (nesedíme jen v lavici)				
13. V jejích hodinách je nuda.				
14. Odkládá zkoušení a testy (někdy ani nevíme proč).				
15. Většinou přejde bez povšimnutí, že někdo nespí ani úkol.				
16. Často se "nechá ukecat" a změní plány výuky.				
17. Ráda dává dobré hodnocení.				
18. Její hodiny mají jasnou strukturu a cíl.				
19. Během jedné vyučovací hodiny se dozvíme a naučíme mnoho nového.				
20. Je pravda, že se nic nestane, pokud nedoneseme domácí úkol nebo pomůcky.				
21. V jejích hodinách se nemusíme moc snažit.				
22. Její hodiny jsou pestré, zvládneme hodně činnosti.				

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
--	--------------	-----------	----------	-------------

1. Je trpělivá.				
2. Má své oblíbené žáky a chová se k nim jinak.				
3. Je náladová, má-li špatnou náladu, je nepřijemná.				
4. Často řeší maličkosti, ale podstatné záležitosti malokdy.				
5. Má smysl pro humor, umí legračně dělat i přijímat.				
6. Dává najevo, že nám rozumí.				
7. Projevuje o nás opravdový zájem a snaží se nás poznat.				
8. Dovede žáky zesměšňovat.				
9. Respektujeme ji.				
10. Je tolerantní a dovede dát "druhou šanci".				
11. Je-li potřebná, umí nám naslouchat.				
12. Občas používá nadávky či vulgární slova.				
13. Nevím, co od ní můžu čekat, je nevyzpytatelná.				
14. Prosazuje svou moc, bez ohledu na situaci.				

Příloha č. 1 – b (Nevyplněný dotazník – 2. strana)

Jakou známku by si dali/a své paní učitelce na vysvědčení? 1 – nejlepší, 5 – nejhorší

Chování k žákům	
Úsměvy a legrace s žáky	
Laskavost a pomoc při potížích	
Vedení a organizace výuky	
Zajímavé vyučování	
Spravedlivý přístup k žákům a k jejich hodnocení	

Pokud by tě trápil nějaký problém, šel by si pro pomoc za svou třídní učitelkou/třídním učitelem?

Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

Zhodnot' celkové tvój vztah k třídní učitelce/třídnímu učiteli. (1 – nejlepší, 5 – nejhorší)

1 2 3 4 5

NEPOVINNÁ OTÁZKA

Máte s paní učitelkou/panem učitelem nějaké pěkné rituály, krátce popiš? (např. společné recitování básniček)

Moc ti děkuji za vyplnění dotazníku!

Příloha č. 2 – a (Příklad vyplněného dotazníku – 1. strana) - Běžná základní škola 1

Dotazník

Dotazník se snaží zjistit, jaký mají žáci vztah ke svému třídnímu učitelce/učitelce. Vše je zcela anonymní, prosím tě tedy o co nejpravdivější odpovědi. Děkuji!

Naše třídní paní učitelka: (zakřížkuj vhodnou odpověď)

např.

		X		
	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
101. Je spravedlivá.				
1. Často se s námi směje.			X	
2. Povídá si s námi i tom, co nescouvíš s vyučováním.		X		
3. Když něčemu nerozumím, rozhodně se mohu zeptat.	X			
4. Křičí na nás.		X		
5. Dokáže navodit příjemnou pracovní atmosféru.		X	X	
6. Dobře rozumím tomu, co po mne žádá.		X	X	
7. Podporuje to, abychom měli své vlastní názory.		X	X	
8. Při vyučování je příjemná atmosféra.				X
9. Spěchá na odpověď, nenechá nás se rozmyslet.		X	X	
10. Když máme ve třídě mezi sebou problémy, nechává to na nás a neřeší to.		X		
11. Dává vám najevo, že je nadřazená.			X	
12. Podporuje spolupráci mezi námi ve třídě.		X		
13. Stanovuje pravidla, která dodržujeme jak my, tak ona.		X	X	
14. Bere vážně naše názory a nápady.		X	X	
15. Často nás kritizuje.		X	X	
16. V jejích hodinách se nedokážu soustředit.		X	X	
17. V jejích hodinách se mi pracuje příjemně.		X	X	
18. Bojím se přihlížet o slovo.		X	X	
19. Bojím se přiznat, že něčemu nerozumím.		X	X	
20. Nebere v potaz mé potřeby.		X	X	
21. Nedokáže nás povzbudit.		X	X	

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
1. Dává poznámky, ukládá tresty.				
2. Přiněší do výuky nové nápady...				
3. Opravdu rozumím tomu, co nás učí, vypráví nám zajímavosti.	X	X		
4. Vyučovací hodiny jsou chaotické, nemají řád.		X	X	
5. Většinou hodnotí dost mírně.				
6. Když někdo vyráží, přihlíží si toho nevšímá.		X		

7. Dovede pomoci a vysvětlit látku i po vyučování.			X	
8. Z jejích hodin mám strach.			X	
9. Dovede látku vysvětlit několika způsoby, tak, abychom tomu rozuměli všichni.	X			
10. V hodinách pracujeme i ve skupinách.	X			
11. V hodinách využíváme různé pomůcky. (jiné než učebnice)		X		
12. Do výuky je zapojen i pohyb. (nesedíme jen v lavici)			X	
13. V jejích hodinách je nuda.			X	
14. Odkládá zkoušení a testy (někdy ani nevíme proč).				X
15. Většinou přejde bez povšimnutí, že někdo nespíná úkol.			X	
16. Často se "nechá ukecat" a změní plány výuky.			X	
17. Řáda dává dobré hodnocení.			X	
18. Její hodiny mají jasnou strukturu a cíl.			X	
19. Během jedné vyučovací hodiny se dozvíme a naučíme mnoho nového.		X		
20. Je pravda, že se nic nestane, pokud nedoneseme domácí úkol nebo pomůcky.			X	
21. V jejích hodinách se nemusíme moc snažit.	X			
22. Její hodiny jsou pestré, zvládneme hodně činnosti.		X		

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
1. Je trpělivá.				
2. Má své oblíbené žáky a chová se k nim jinak.		X		
3. Je náhodná, má-li špatnou náladu, je nepřijemná.		X		
4. Často řeší maličkosti, ale podstatné záležitosti malokdy.			X	
5. Má smysl pro humor, umí legraci dělat i přijímat.		X		
6. Dává najevo, že nám rozumí.		X		
7. Projevuje o nás opravdový zájem a snaží se nás poznat.		X		
8. Dovede žáky zasměšňovat.			X	
9. Respektujeme ji.			X	
10. Je tolerantní a dovede dát "druhou šanci".			X	
11. Je-li potřeba, umí nám naslouchat.			X	
12. Občas používá nadávky či vulgární slova.			X	
13. Nevím, co od ní můžu čekat, je nevyzpytatelná.		X		
14. Prosazuje svou moc, bez ohledu na situaci.			X	

Jakou známku by si dal/-a své paní učitelce na vysvědčení? 1 – nejlepší, 5 – nejhorší

Chování k žákům	2
Usměv a legrace s žáky	3
Laskavost a pomoc při potížích	2
Vedení a organizace výuky	2
Zajímavé vyučování	2
Spravedlivý přístup k žákům a k jejich hodnocení	2

Pokud by tě trápil nějaký problém, šel by si pro pomoc za svou třídní učitelkou/třídním učitelem?

Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

Zhodnot' celkové tvój vztah k třídní učitelce/třídnímu učiteli. (1 – nejlepší, 5 – nejhorší)

1 2 3 4 5

NEPOVINNÁ OTÁZKA

Máte s paní učitelkou/panem učitelem nějaké pekné rituály, krátce popiš? (např. společné recitování básniček)

Moc ti děkuji za vyplnění dotazníku!

Příloha č. 3 – a (Příklad vyplněného dotazníku – 1. strana) - Běžná základní škola 1

Dotazník

Dotazník se snaží zjistit, jaký mají žáci vztah ke svému třídnímu učiteli/učitelce. Vše je zcela anonymní, prosím též tedy o co nejpravdivější odpovědi. Děkuji!

Naše třídní pani učitelka: (zakřížkuj vhodnou odpověď)

		X		
101...je spravedlivá.				
1. Často se s námi směje.	Rozhodně ano		Spíše ano	Spíše ne
2. Povídá si s námi i tom, co nesouvisí s vyučováním.				X
3. Když něčemu nerozumím, rozhodně se mohu zeptat.		X	X	
4. Křídí na nás.				X
5. Dokáže navodit příjemnou pracovní atmosféru.			X	
6. Dobře rozumím tomu, co po mne žádá.	X			
7. Podporuje to, abychom měli své vlastní názory.		X	X	
8. Při vyučování je příjemná atmosféra.				X
9. Společná na odpovědi, nenechá nás se rozmyslet.			X	
10. Když máme ve třídě mezi sebou problémy, nechává to na nás a neřeší to.			X	
11. Dává vám najevo, že je nadřazená.		X	X	
12. Podporuje spolupráci mezi námi ve třídě.		X	X	
13. Stanovuje pravidla, která dodržujeme jak my, tak ona.			X	
14. Bere vážně naše názory a nápady.			X	
15. Často nás kritizuje.		X	X	
16. V jejích hodinách se nedokážu soustředit.			X	X
17. V jejích hodinách se mi pracuje příjemně.			X	
18. Bojím se přilákat o slovo.			X	
19. Bojím se přiznat, že něčemu nerozumím.			X	
20. Nebere v potaz mé potřeby.			X	
21. Nedokáže nás povzbudit.			X	
	Rozhodně ano		Spíše ano	Spíše ne
1. Dává poznámky, ukládá tresty.			X	
2. Přináší do výuky nové nápady.			X	
3. Opravdu rozumí tomu, co nás učí, vypráví nám zajímavosti.	X			
4. Vyučovací hodiny jsou chaotické, nemají řád.			X	X
5. Většinou hodnotí dost mírně.			X	
6. Když někdo vyrušuje, pflíší si toho nevšímá.			X	X

7. Dovede pomoci a vysvětlit látku i po vyučování.				X
8. Z jejích hodin mám strach.				X
9. Dovede látku vysvětlit několika způsoby, tak, abychom tomu rozuměli všichni.		X		
10. V hodinách pracujeme i ve skupinách.	X			
11. V hodinách využíváme různé pomůcky. (jiné než učebnice)		X		
12. Do výuky je zapojen i pohyb. (nesedíme jen v lavici)			X	
13. V jejích hodinách je nuda.		X		
14. Odkládá zkoušení a testy (někdy ani nevíme proč).		X	X	
15. Většinou přejde bez povšimnutí, že někdo nespíná úkol.			X	
16. Často se "nechá ukecat" a změní plány výuky.			X	
17. Řáda dává dobré hodnocení.			X	
18. Její hodiny mají jasnou strukturu a cíl.	X			
19. Během jedné vyučovací hodiny se dozvíme a naučíme mnoho nového.		X		
20. Je pravda, že se nic nestane, pokud nedoneseme domácí úkol nebo pomůcky.			X	
21. V jejích hodinách se nemusíme moc snažit.			X	
22. Její hodiny jsou pestré, zvládneme hodně činnosti.	X			

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
--	--------------	-----------	----------	-------------

1. Je trpělivá.		X		
2. Má své oblíbené žáky a chová se k nim jinak.		X		
3. Je náhodová, má-li špatnou náladu, je nepřijemná.		X		
4. Často řeší malíčkosti, ale podstatné záležitosti málokdy.			X	X
5. Má smysl pro humor, umí legraci dělat i přijímat.		X		
6. Dává najevo, že nám rozumí.		X		
7. Projeví o nás opravdový zájem a snaží se nás poznat.			X	
8. Dovede žáky zesměšňovat.	X			
9. Respektujeme ji.		X		
10. Je tolerantní a dovede dát "druhou šanci".			X	
11. Je-li potřeba, umí nám naslouchat.			X	
12. Občas používá nadávky či vulgární slova.			X	X
13. Nevím, co od ní můžu čekat, je nevyzpytatelná.			X	
14. Prosazuje svou moc, bez ohledu na situaci.			X	X

Jakou známku by si dal/-a své paní učitelce na vysvědčení? 1 – nejlepší, 5 – nejhorší

Chování k žákům	2
Úsměvy a legrace s žáky	2
Laskavost a pomoc při potížích	2
Vedení a organizace výuky	2
Zajímavé vyučování	2
Spravedlivý přístup k žákům a k jejich hodnocení	3

Pokud by tě trápil nějaký problém, šel by si pro pomoc za svou třídní učitelkou/třídním učitelem?

Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

Zhodnot' celkové tvój vztah k třídní učitelce/třídnímu učiteli. (1 – nejlepší, 5 – nejhorší)

1 2 3 4 5

NEPOVINNÁ OTÁZKA

Máte s paní učitelkou/panem učitelem nějaké pěkné rituály, krátce popiš? (např. společné recitování básniček)

Moc ti děkuji za vyplnění dotazníku!

Příloha č. 4 – a (Příklad vyplněného dotazníku – 1. strana) - Běžná základní škola 1

Dotazník

Dotazník se snaží zjistit, jaký mají vztah ke svému třídnímu učitel/účitelce. Vše je zcela anonymní, prosím tě tedy o co nejpravdivější odpovědi. Děkuji!

Naše třídní paní učitelka (zakřikuj vhodnou odpověď)

např.

		X		
	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
101. Je spravedlivá.				
1. Často se s námi směje.		<input checked="" type="checkbox"/>		
2. Povidá si s námi tím, co nesouvídí s vyučováním.			<input checked="" type="checkbox"/>	
3. Když něčemu nerozumím, rozhodně se mohu zeptat.		<input checked="" type="checkbox"/>		
4. Křičí na nás.				<input checked="" type="checkbox"/>
5. Dokáže navodit příjemnou pracovní atmosféru.	<input checked="" type="checkbox"/>			
6. Dobře rozumím tomu, co po mně žádá.		<input checked="" type="checkbox"/>		
7. Podporuje to, abychom měli své vlastní názory.		<input checked="" type="checkbox"/>		
8. Při vyučování je příjemná atmosféra.		<input checked="" type="checkbox"/>		
9. Spěchá na odpověď, nenechá nás se rozmyslet.			<input checked="" type="checkbox"/>	
10. Když máme ve třídě mezi sebou problémy, nechává to na nás a neřeší to.				<input checked="" type="checkbox"/>
11. Dává nám najevo, že je nadřazená.				<input checked="" type="checkbox"/>
12. Podporuje spolupráci mezi námi ve třídě.		<input checked="" type="checkbox"/>		
13. Stanovuje pravidla, která dodržujeme jak my, tak ona.		<input checked="" type="checkbox"/>		
14. Bere vážně naše názory a nápady.			<input checked="" type="checkbox"/>	
15. Často nás kritizuje.				<input checked="" type="checkbox"/>
16. V jejích hodinách se nedokážu soustředit.				<input checked="" type="checkbox"/>
17. V jejích hodinách se mi pracuje příjemně.	<input checked="" type="checkbox"/>			
18. Bojím se přihlíšet o slovo.				<input checked="" type="checkbox"/>
19. Bojím se přiznat, že něčemu nerozumím.			<input checked="" type="checkbox"/>	
20. Nebere v potaz mé potřeby.				<input checked="" type="checkbox"/>
21. Nedokáže nás povzbudit.				<input checked="" type="checkbox"/>

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
--	--------------	-----------	----------	-------------

1. Dává poznámky, ukládá tresty.			<input checked="" type="checkbox"/>	
2. Přináší do výuky nové nápady.				
3. Opravdu rozumí tomu, co nás učí, vypráví nám zajímavosti.	<input checked="" type="checkbox"/>			
4. Vyučovací hodiny jsou chaotické, nemají řád.			<input checked="" type="checkbox"/>	
5. Většinou hodnotí dost mírně.			<input checked="" type="checkbox"/>	
6. Když někdo vyruší, přilísí si toho nevěřímá.				<input checked="" type="checkbox"/>

7. Dovede pomoci a vysvětlit látku i po vyučování.	<input checked="" type="checkbox"/>			
8. Z jejích hodin mám strach.				<input checked="" type="checkbox"/>
9. Dovede látku vysvětlit několika způsoby, tak, abychom tomu rozuměli všichni.	<input checked="" type="checkbox"/>			
10. V hodinách pracujeme i ve skupinách.	<input checked="" type="checkbox"/>			
11. V hodinách využíváme různé pomůcky. (jiné než učebnice)	<input checked="" type="checkbox"/>			
12. Do výuky je zapojen i pohyb. (nesedíme jen v lavici)	<input checked="" type="checkbox"/>			
13. V jejích hodinách je nuda.			<input checked="" type="checkbox"/>	
14. Okládá zkoušení a testy (někdy ani nevíme proč).			<input checked="" type="checkbox"/>	
15. Většinou přejde bez povšimnutí, že někdo nespíná úkol.			<input checked="" type="checkbox"/>	
16. Často se "nechá ukecat" a změní plány výuky.			<input checked="" type="checkbox"/>	
17. Ráda dává dobré hodnocení.	<input checked="" type="checkbox"/>			
18. Její hodiny mají jasnou strukturu a cíl.	<input checked="" type="checkbox"/>			
19. Během jedné vyučovací hodiny se dozvíme a naučíme mnoho nového.	<input checked="" type="checkbox"/>			
20. Je pravda, že se nic nestane, pokud nedoneseme domácí úkol nebo pomůcky.		<input checked="" type="checkbox"/>		
21. V jejích hodinách se nemusíme moc snažit.				<input checked="" type="checkbox"/>
22. Její hodiny jsou pestré, zvládneme hodně činnosti.	<input checked="" type="checkbox"/>			

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
--	--------------	-----------	----------	-------------

1. Je trpělivá.	<input checked="" type="checkbox"/>			
2. Má své oblíbené žáky a chová se k nim jinak.			<input checked="" type="checkbox"/>	
3. Je náladová, mění-li špatnou náladu, je nepřijemná.			<input checked="" type="checkbox"/>	
4. Často řeší malichernosti, ale podstatné záležitosti málokdy přijímá.		<input checked="" type="checkbox"/>		
5. Má smysl pro humor, umí legraci dělat i přijímat.		<input checked="" type="checkbox"/>		
6. Dává najevo, že nám rozumí.		<input checked="" type="checkbox"/>		
7. Projevuje o nás opravdový zájem a snaží se nás poznat.	<input checked="" type="checkbox"/>			
8. Dovede žáky zesměšňovat.				<input checked="" type="checkbox"/>
9. Respektujeme ji.	<input checked="" type="checkbox"/>			
10. Je tolerantní a dovede dát "druhou šanci".	<input checked="" type="checkbox"/>			
11. Je-li potřeba, umí nám naslouchat.		<input checked="" type="checkbox"/>		
12. Občas používá nadávky či vulgární slova.				<input checked="" type="checkbox"/>
13. Nevím, co od ní můžu čekat, je nevyzpytatelná.				<input checked="" type="checkbox"/>
14. Proszazuje svou moc, bez ohledu na situaci.			<input checked="" type="checkbox"/>	

Jakou známku by si dal/a své paní učitelce na vysvědčení? 1 – nejlepší, 5 – nejhorší

Chování k žákům	1
Úměry a legrace s žáky	1
Laskavost a pomoc při potížích	1
Vedení a organizace výuky	1
Zajímavé vyučování	1
Spravedlivý přístup k žákům a k jejich hodnocení	1

Pokud by tě trápil nějaký problém, šel by si pro pomoc za svou třídní učitelkou/třídním učitelem?

<input checked="" type="checkbox"/> Určitě ano	<input type="checkbox"/> Spíše ano	<input type="checkbox"/> Spíše ne	<input type="checkbox"/> Určitě ne
--	------------------------------------	-----------------------------------	------------------------------------

Zhodnot' celkové tvój vztah k třídní učitelce/třídnímu učiteli. (1 – nejlepší, 5 – nejhorší)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

NEPOVINNÁ OTÁZKA

Máte s paní učitelkou/panem učitelem nějaké pěkné rituály, krátce popiš? (např. společné recitování básniček)

Každá' rdno si bud' spíváme nebo krajeme na flétnu a paní učitelka ma klavírny.

Moc ti děkuji za vyplnění dotazníku!

Příloha č. 5 – a (Příklad vyplněného dotazníku – 1. strana) - Waldorf

Dotazník

Dotazník se snaží zjistit, jaký mají žáci vztah ke svému třídnímu učiteli/učitelce. Vše je zcela anonymní, prosím tě tedy o co nejpravdivější odpovědi. Děkuji!

Naše třídní paní učitelka: (zakřížkuj vhodnou odpověď)

např.

101. Je spravedlivá.		X		
----------------------	--	---	--	--

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
1. Často se s námi směje.		X		
2. Povídá si s námi i tom, co nesouvisí s vyučováním.		X		
3. Když něčemu nerozumím, rozhodně se mohu zeptat.		X		
4. Křičí na nás.			X	
5. Dokáže navodit příjemnou pracovní atmosféru.			X	
6. Dobře rozumím tomu, co po mne žádá.		X		
7. Podporuje to, abychom měli své vlastní názory.			X	
8. Při vyučování je příjemná atmosféra.			X	
9. Spěchá na odpověď, nenechá nás se rozmyslet.			X	
10. Když máme ve třídě mezi sebou problémy, nechává to na nás a neřeší to.			X	
11. Dává vám najevo, že je nadřazená.			X	
12. Podporuje spolupráci mezi námi ve třídě.		X		
13. Stanovuje pravidla, která dodržujeme jak my, tak ona.		X		
14. Bere vážně naše názory a nápady.			X	
15. Často nás kritizuje.			X	
16. V jejích hodinách se nedokážu soustředit.			X	
17. V jejích hodinách se mi pracuje příjemně.		X		
18. Bojím se přihlásit o slovo.			X	
19. Bojím se přiznat, že něčemu nerozumím.	X			
20. Nebere v potaz mé potřeby.			X	
21. Nedokáže nás povzbudit.			X	

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
--	--------------	-----------	----------	-------------

1. Dává poznámky, ukládá tresty.			X	
2. Přináší do výuky nové nápady.			X	
3. Opravdu rozumí tomu, co nás učí, vypráví nám zajímavosti.		X		
4. Vyučovací hodiny jsou chaotické, nemají řád.			X	
5. Většinou hodnotí dost mírně.			X	
6. Když někdo vyrušuje, příliš si toho nevšímá.			X	

Příloha č. 5 – b (Příklad vyplněného dotazníku – 2. strana) - Waldorf

7. Dovede pomoci a vysvětlit látku i po vyučování.		X		
8. Z jejích hodin mám strach.			X	
9. Dovede látku vysvětlit několika způsoby, tak, abychom tomu rozuměli všichni.		X		
10. V hodinách pracujeme i ve skupinách.	X			
11. V hodinách využíváme různé pomůcky. (jiné než učebnice)			X	
12. Do výuky je zapojen i pohyb. (nesedíme jen v lavici)		X		
13. V jejích hodinách je nuda.				X
14. Odkládá zkoušení a testy (někdy ani nevíme proč).			X	
15. Většinou přejde bez povšimnutí, že někdo nesplnil úkol.			X	
16. Často se "nechá ukecat" a změní plány výuky.			X	
17. Ráda dává dobré hodnocení.		X		
18. Její hodiny mají jasnou strukturu a cíl.	X			
19. Během jedné vyučovací hodiny se dozvíme a naučíme mnoho nového.	X			
20. Je pravda, že se nic nestane, pokud nedoneseme domácí úkol nebo pomůcky.		X		
21. V jejích hodinách se nemusíme moc snažit.			X	
22. Její hodiny jsou pestré, zvládneme hodně činností.	X			

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
--	--------------	-----------	----------	-------------

1. Je trpělivá.		X		
2. Má své oblíbené žáky a chová se k nim jinak.			X	
3. Je náladová, má-li špatnou náladu, je nepříjemná.			X	
4. Často řeší maličkosti, ale podstatné záležitosti málokdy.			X	
5. Má smysl pro humor, umí legraci dělat i přijímat.			X	
6. Dává najevo, že nám rozumí.		X		
7. Projevuje o nás opravdový zájem a snaží se nás poznat.		X		
8. Dovede žáky zesměšňovat.				X
9. Respektujeme ji.			X	
10. Je tolerantní a dovede dát "druhou šanci".		X		
11. Je-li potřeba, umí nám naslouchat.		X		
12. Občas používá nadávky či vulgární slova.				X
13. Nevím, co od ní můžu čekat, je nevyzpytatelná.			X	
14. Prosazuje svou moc, bez ohledu na situaci.			X	

Příloha č. 5 – c (Příklad vyplněného dotazníku – 3. strana) - Waldorf

Jakou známku by si dal/-a své paní učitelce na vysvědčení? 1 – nejlepší, 5 – nejhorší

Chování k žákům	1
Úsměvy a legrace s žáky	1
Laskavost a pomoc při potížích	1
Vedení a organizace výuky	1
Zajímavé vyučování	1
Spravedlivý přístup k žákům a k jejich hodnocení	1

Pokud by tě trápil nějaký problém, šel by si pro pomoc za svou třídní učitelkou/třídním učitelem?

Určitě ano	Spíše ano	Spíše ne	Určitě ne
------------	-----------	----------	-----------

Zhodnot celkově tvůj vztah k třídní učitelce/třídnímu učiteli. (1 – nejlepší, 5 – nejhorší)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

NEPOVINNÁ OTÁZKA

Máte s paní učitelkou/panem učitelem nějaké pěkné rituály, krátce popiš? (např. společné recitování básniček)

Ano máme ranní společnou básničku.

Moc ti děkuji za vyplnění dotazníku!

Příloha č. 6 – a (Příklad vyplněného dotazníku – 1. strana) - Montessori

Dotazník
 Dotazník se snaží zjistit, jaký mají žáci vztah ke svému třídnímu učitel/účitelce. Vše je zcela anonymní, prosím tě tedy o co nejpravdivější odpovědi. Děkuji!

Naše třídní paní učitelka: (zakřikuj vhodnou odpověď)
 např. **B. C. Karolína Koubková**

101. Je spravedlivá. **X**

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
1. Často se s námi směje.	X			
2. Povídá si s námi i tom, co nesouvisí s vyučováním.	X			
3. Když něčemu nerozumím, rozhodně se mohu zeptat.	X			
4. Křídí na nás.	X			
5. Dokáže navodit příjemnou pracovní atmosféru.	X			
6. Dobře rozumím tomu, co po mne žádá.	X			
7. Podporuje to, abychom měli své vlastní názory.	X			
8. Při vyučování je příjemná atmosféra.	X			
9. Spěchá na odpověď, nenechá nás se rozmyslet.	X			
10. Když máme ve třídě mezi sebou problémy, nechává to na nás a neřeší to.	X			
11. Dává vám najevo, že je nadřazená.	X			
12. Podporuje spolupráci mezi námi ve třídě.	X			
13. Stanovuje pravidla, která dodržujeme jak my, tak ona.	X			
14. Bere vážně naše názory a nápadů.	X			
15. Často nás kritizuje.	X			
16. V jejích hodinách se nedokážu soustředit.	X			
17. V jejích hodinách se mi pracuje příjemně.	X			
18. Bojím se přihlíšet o slovo.	X			
19. Bojím se přiznat, že něčemu nerozumím.	X			
20. Některé věci potaz mě potřebují.	X			
21. Nedokážete nás povzbudit.	X			

spokojení hodnou- možností (naše nu)

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
1. Je trpělivá.	X			
2. Má své oblíbené žáky a chová se k nim jinak.	X			
3. Je náladová, má-li špatnou náladu, je nepřijemná.	X			
4. Často řeší maličkosti, ale podstatné záležitosti malokdy.	X			
5. Má smysl pro humor, umí legraci dělat i přijímat.	X			
6. Dává najevo, že nám rozumí.	X			
7. Projevuje o nás opravdový zájem a snaží se nás poznat.	X			
8. Dovede žáky zesměšňovat.	X			
9. Respektujeme ji.	X			
10. Je tolerantní a dovede dát "druhou šanci".	X			
11. Je-li potřeba, umí nám naslouchat.	X			
12. Občas používá nadávky či vulgární slova.	X			
13. Nevím, co od ní můžu čekat, je neoppytelná.	X			
14. Prosazuje svou moc, bez ohledu na situaci.	X			

(převládá křivo nekřiví)

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
1. Dává poznámky, uklidá tresty.	X			
2. Přináší do výuky nové nápady.	X			
3. Opravdu rozumí tomu, co nás učí, vypráví nám zajímavosti.	X			
4. Vyučovací hodiny jsou chaotické, nemají řád.	X			
5. Většinou hodnotí dost mírně.	X			
6. Když někdo vynáší, přilís si toho nevdímá.	X			

Příloha č. 6 – b (Příklad vyplněného dotazníku – 2. strana) - Montessori

Jakou známku by si dal/a své paní učitelce na vysvědčení? 1 – nejlepší, 5 – nejhorší

Chování k žákům	1
Úsměvy a legrace s žáky	1
Laskavost a pomoc při potížích	1
Vedení a organizace výuky	1
Zajímavé vyučování	1
Spravedlivý přístup k žákům a k jejich hodnocení	1

Pokud by tě trápil nějaký problém, šel by si pro pomoc za svou třídní učitelkou/třídním učitelem?

Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

Zhodnot celkové tvůj vztah k třídní učitelce/třídnímu učiteli. (1 – nejlepší, 5 – nejhorší)

1 2 3 4 5

NEPOVINNÁ OTÁZKA

Máte s paní učitelkou/panem učitelem nějaké pěkné rituály, krátce popiš? (např. společné recitování básniček)

*Když je hodně spásná nálada
vedeme si na kabareti a společně
se v hroučce mají jít na profesu
na slavnostní besedu*

Moc ti děkuji za vyplnění dotazníku!

Příloha č. 7 – a (Příklad vyplněného dotazníku – 1. strana) - Montessori

4.C

Dotazník

Dotazník se snaží zjistit, jaký mají žáci vztah ke svému třídnímu učiteli/učitelce. Vše je zcela anonymní, prosím tě tedy o co nejpravdivější odpovědi. Děkuji!

5.C

Naše třídní paní učitelka: (zakřídňuj vhodnou odpověď)

např.

101. Je spravedlivá.				X		
----------------------	--	--	--	---	--	--

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
1. Často se s námi směje.	X			
2. Povídá si s námi i tom, co nesouvisí s vyučováním.	X			
3. Když něčemu nerozumím, rozhodně se mohu zeptat.	X			
4. Křídí na nás.		X	X	
5. Dokáže navodit příjemnou pracovní atmosféru.		X		
6. Dobře rozumím tomu, co po mne žádá.		X		
7. Podporuje to, abychom měli své vlastní názory.	X			
8. Při vyučování je příjemná atmosféra.		X	X	
9. Spěchá na odpověď, nenechá nás se rozmyslet.			X	
10. Když máme ve třídě mezi sebou problémy, nechává to na nás a neřeší to.			X	
11. Dává nám najevo, že je nadřazená.	X		X	
12. Podporuje spolupráci mezi námi ve třídě.	X			
13. Stanovuje pravidla, která dodržujeme jak my, tak ona.	X			
14. Bere vážně naše názory a nápady.		X		
15. Často nás kritizuje.				X
16. V jejích hodinách se nedokážu soustředit.			X	
17. V jejích hodinách se mi pracuje příjemně.		X		
18. Bojím se přihlížet o slovo.			X	
19. Bojím se přiznat, že něčemu nerozumím.				X
20. Někdy v potaz mě potřebuje.				X
21. Nedokáže nás pozvat.				X

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
1. Dává poznámky, ukládá tresty.			X	
2. Přináší do vyuč. nové nápady.		X		
3. Opravdu rozumí tomu, co nás učí, vypráví nám zajímavosti.	X			
4. Vyučovací hodiny jsou chaotické, nemají řád.		X		
5. Většinou hodnotí dost mírně.				X
6. Když někdo vyrušuje, přihlíží si toho nevšímá.				X

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
7. Dovede pomoci a vysvětlit látku i po vyučování.	X			X
8. Z jejích hodin mám strach.				X
9. Dovede látku vysvětlit několika způsoby, tak abychom tomu rozuměli všichni.	X			
10. V hodinách pracujeme i ve skupinách.		X		
11. V hodinách využíváme různé pomůcky. (jiné než učebnice)	X			
12. Do vyuč. je zapojen i pohyb. (nesedíme jen v lavici)	X			
13. V jejích hodinách je nuda.				X
14. Odkládá zkoušení a testy (někdy ani nevíme proč).			X	
15. Většinou přejde bez povšimnutí, že někdo nespilil úkol.			X	
16. Často se "nechá ukecat" a změní plány vyuč.		X		
17. Řáda dává dobré hodnocení.	X			
18. Její hodiny mají jasnou strukturu a cíl.	X			
19. Během jedné vyučovací hodiny se dozvíme a naučíme mnoho nového.	X			
20. Je pravda, že se nic nestane, pokud nedoneseme domácí úkol nebo pomůcky.			X	
21. V jejích hodinách se nemusíme moc snažit.		X		
22. Její hodiny jsou pestré, zvládneme hodně činností.		X	X	

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
1. Je trpělivá.				X
2. Má své oblíbené šky a chová se k nim jinak.		X		
3. Je náladová, má-li špatnou náladu, je nepřijemná.			X	
4. Často řeší malíčkosti, ale podstatné záležitosti malokdy.			X	
5. Má smysl pro humor, umí legraci dělat i přijímat.	X			
6. Dává najevo, že nám rozumí.	X			
7. Projeví o nás opravdový zájem a snaží se nás poznat.	X			
8. Dovede žáky zesměšňovat.				X
9. Respektujeme ji.		X		
10. Je tolerantní a dovede dát "druhou šanci".	X			
11. Je-li potřeba, umí nám naslouchat.	X			
12. Ohlas používá nadávky či vulgární slova.			X	
13. Nevím, co od ní můžu čekat, je nevyzpytatelná.			X	
14. Prosazuje svou moc, bez ohledu na situaci.				X

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
1. Je trpělivá.				X
2. Má své oblíbené šky a chová se k nim jinak.		X		
3. Je náladová, má-li špatnou náladu, je nepřijemná.			X	
4. Často řeší malíčkosti, ale podstatné záležitosti malokdy.			X	
5. Má smysl pro humor, umí legraci dělat i přijímat.	X			
6. Dává najevo, že nám rozumí.	X			
7. Projeví o nás opravdový zájem a snaží se nás poznat.	X			
8. Dovede žáky zesměšňovat.				X
9. Respektujeme ji.		X		
10. Je tolerantní a dovede dát "druhou šanci".	X			
11. Je-li potřeba, umí nám naslouchat.	X			
12. Ohlas používá nadávky či vulgární slova.			X	
13. Nevím, co od ní můžu čekat, je nevyzpytatelná.			X	
14. Prosazuje svou moc, bez ohledu na situaci.				X

Příloha č. 7 – b (Příklad vyplněného dotazníku – 2. strana) - Montessori

Jakou známku by si dal/-a své paní učitelce na vysvědčení? 1 – nejlepší, 5 – nejhorší

Chování k žákům	1 *
Usměvavost a legrace s žáky	1 *
Laskavost a pomoc při potížích	1 *
Vedení a organizace výuky	1 -
Zájímavé vyučování	1 *
Spravedlivý přístup k žákům a k jejich hodnocení	1 *

Pokud by tě trápil nějaký problém, že by si pro pomoc za svou třídu učitelkou/třídním učitelem?

Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

Zhodnot celkové tvůj vztah k třídní učitelce/třídinnu učiteli. (1 – nejlepší, 5 – nejhorší)

1 2 3 4 5

NEPOVINNÁ OTÁZKA

Máte s paní učitelkou/panem učitelem nějaké pěkné rituály, krátce popište? (např. společné recitování básniček)

Vydáváme mástkoje a uděláme si příjemný den.

Moc ti děkuji za vyplnění dotazníku!

Příloha č. 8 – a (Příklad vyplněného dotazníku – 1. strana) - Běžná základní škola 2

Dotazník

Dotazník se snaží zjistit, jaký mají žáci vztah ke svému třídnímu učitel/účitelce. Vše je zcela anonymní, prosím tě tedy o co nejpravdivější odpovědi. Děkuji!

Naše třídní paní učitelka: (zakřičku vhodnou odpověď)

např.

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
101. Je spravedlivá.		X		
1. Často se s námi směje.	X			
2. Povídá si s námi i tom, co nesouvisí s vyučováním.	X			
3. Když něčemu nerozumím, rozhodně se mohu zeptat.		X		
4. Křičí na nás.			X	
5. Dokáže navodit příjemnou pracovní atmosféru.	X	X		
6. Dobře rozumím tomu, co po mne žádá.	X			
7. Podporuje to, abychom měli své vlastní názory.	X			
8. Při vyučování je příjemná atmosféra.	X			
9. Spěchá na odpověď, nenechá nás se rozmyslet.				
10. Když máme ve třídě mezi sebou problémy, nechává to na nás a neřeší to.			X	
11. Dává vám najevo, že je nadřazená.			X	
12. Podporuje spolupráci mezi námi ve třídě.	X			
13. Stanovuje pravidla, která doopravdy jako my, tak ona.		X		
14. Bere vážně naše názory a nápady.	X			
15. Často nás kritizuje.				
16. V jejích hodinách se nedokážu soustředit.	X			
17. V jejích hodinách se mi pracuje příjemně.				
18. Bojím se přihlásit o slovo.			X	
19. Bojím se přiznat, že něčemu nerozumím.			X	
20. Nebere v potaz mé potřeby.			X	
21. Nedokáže nás povzbudit.			X	

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
1. Dává poznámky, ukládá tresty.	X			
2. Přinášá do výuky nové nápady.	X			
3. Opravdu rozumí tomu, co nás učí, vypráví nám zajímavosti.	X			
4. Vyučovací hodiny jsou chaotické, nemají řád.			X	
5. Většinou hodiny dost mírné.			X	
6. Když někdo vyráší, přilíší si toho nevšímá.				X

7. Dovede pomoci a vysvětlit látku i po vyučování.	X			
8. Z jejích hodin mám strach.				X
9. Dovede látku vysvětlit několika způsoby, tak, abychom tomu rozuměli všichni.	X			
10. V hodinách pracujeme i ve skupinách.	X			
11. V hodinách využíváme různé pomůcky (jiné než učebnice)	X			
12. Do výuky je zapojen i pohyb. (nesedíme jen v lavici)		X		
13. V jejích hodinách je nuda.			X	
14. Ukládá zkoušení a testy (někdy ani nevíme proč).				X
15. Většinou přejde bez povšimnutí, že někdo nespíná úkol.				X
16. Často se "nechá ukecat" a změni plány výuky.	X			
17. Řáda dává dobré hodnocení.	X			
18. Její hodiny mají jasnou strukturu a cíl.	X			
19. Během jedné vyučovací hodiny se dozvíme a naučíme mnoho nového.	X			
20. Je pravda, že se nic nestane, pokud nedoneseme domácí úkol nebo pomůcky.				X
21. V jejích hodinách se nemusíme moc snažit.				X
22. Její hodiny jsou pestré, zvládneme hodně činností.		X		

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
--	--------------	-----------	----------	-------------

1. Je trpělivá.				
2. Má své oblíbené žáky a chová se k nim jinak.		X		
3. Je náladová, má-li špatnou náladu, je nepřijemná.		X		
4. Často řeší malíčkosti, ale podstatné záležitosti malokdy.				X
5. Má smysl pro humor, umí legraci dělat i přijímat.	X			
6. Dává najevo, že nám rozumí.	X			
7. Projevuje o nás opravdový zájem a snaží se nás poznat.	X			
8. Dovede žáky zesměšňovat.				X
9. Respektujeme ji.			X	
10. Je tolerantní a dovede dát "gruhou šanci".		X		
11. Je-li potřeba, umí nám naslouchat.	X			
12. Občas používá nadávky či vulgární slova.			X	
13. Nevím, co od ní můžu čekat, je nevyzpytatelná.			X	
14. Prosazuje svou moc, bez ohledu na situaci.				X

Jakou známku by si dal/-a své paní učitelce na vysvědčení? 1 – nejlepší, 5 – nejhorší

Chování k žákům	4
Úsměvy a legrace s žáky	4
Laskavost a pomoc při potížích	4
Vězení a organizace výuky	4
Zajímavé vyučování	4
Spravedlivý přístup k žákům a k jejich hodnocení	4

Pokud by tě trápil nějaký problém, šel by si pro pomoc za svou třídní učitelkou/třídním učitelem?

Určitě ano	<input checked="" type="checkbox"/>	Spíše ano	Spíše ne	Určitě ne
------------	-------------------------------------	-----------	----------	-----------

Zhodnot' celkové tvój vztah k třídní učitelce/třídnímu učiteli. (1 – nejlepší, 5 – nejhorší)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

NEPOVINNÁ OTÁZKA

Máte s paní učitelkou/panem učitelem nějaké pěkné rituály, krátce popište? (např. společné recitování básniček)

řešíme problémy společně, chvilu si přečteme básničky, sbo, nejd' úkol, předstane se známku, ať se pater po vyučování si ho dělá a někdy píšeme si do notek, máme zlepšit a podle toho usměrnit výuku

Moc ti děkuji za vyplnění dotazníku!

Příloha č. 9 – a (Příklad vyplněného dotazníku – 1. strana) - Běžná základní škola 2

Dotazník

Dotazník se snaží zjistit, jaký mají žáci vztah ke svému třídnímu učitel/účitelce. Vše je zcela anonymní, prosím tě tedy o co nejpravdivější odpovědi. Děkuji!

Náš třídní paní učitelka: (zakřikuj vhodnou odpověď)

např.

		X	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
101. Je spravedlivá.				X		
1. Často se s námi směje.				X		
2. Povídá si s námi i tom, co nesouvísí s vyučováním.				X		
3. Když něčemu nerozumím, rozhodně se mohu zeptat.			X			
4. Křídí na nás.			X		X	
5. Dokáže navodit příjemnou pracovní atmosféru.			X			
6. Dobře rozumím tomu, co po mne žádá.			X			
7. Podporuje to, abychom měli své vlastní názory.			X			
8. Při vyučování je příjemná atmosféra.			X			
9. Spěchá na odpověď, nenechá nás se rozmyslet.				X		X
10. Když máme ve třídě mezi sebou problémy, nechává to na nás a neřeší to.						X
11. Dává nám najevo, že je nadřazená.				X		
12. Podporuje spolupráci mezi námi ve třídě.			X			
13. Stanovuje pravidla, která dodržujeme jak my, tak ona.				X		
14. Bere vážně naše názory a nápady.			X			
15. Často nás kritizuje.						X
16. V jejích hodinách se nedokážu soustředit.			X			X
17. V jejích hodinách se mi pracuje příjemně.						
18. Bojím se přikládat o slovo.				X	X	
19. Bojím se přiznat, že něčemu nerozumím.					X	
20. Někdy v potaz mé potřeby.						
21. Někdy nás porzbuďit.						X

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
1. Dává poznámky, ukládá tresty.				X
2. Přináší do vyučování nové nápady.		X		
3. Opravdu rozumí tomu, co nás učí, vypráví nám zajímavosti.	X			
4. Vyučovací hodiny jsou chaotické, nemají řád.				X
5. Většinou hodnotí dost mírně.			X	
6. Když někdo vyrušuje, příliš si toho nevšímá.			X	X

7. Dovede pomoci a vysvětlit látku i po vyučování.	X				
8. Z jejích hodin mám strach.				X	
9. Dovede látku vysvětlit několika způsoby, tak abychom tomu rozuměli všichni.	X				
10. V hodinách pracujeme i ve skupinách.	X				
11. V hodinách využíváme různé pomůcky (jiné než učebnice).	X				
12. Do výuky je zapojeni i pohyb. (nesedíme jen v lavici)	X				
13. V jejích hodinách je nuda.				X	
14. Odkládá zkoušení a testy (někdy ani nevíme proč).				X	
15. Většinou přejde bez povšimnutí, že někdo nespínil úkol.				X	X
16. Často se "nechá ukázat" a změní plány výuky.	X				
17. Řada dává dobré hodnocení.			X		
18. Její hodiny mají jasnou strukturu a cíl.	X				
19. Během jedné vyučovací hodiny se dozvíme a naučíme mnoho nového.	X				
20. Je pravda, že se nic nestane, pokud nedoneseme domácí úkol nebo pomůcky.				X	X
21. V jejích hodinách se nemusíme moc snažit.				X	
22. Její hodiny jsou pestré, zvládneme hodné činnosti.	X				

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
1. Je trpělivá.	X			
2. Má své oblíbené žáky a chová se k nim jinak.				X
3. Je náladová, má-li špatnou náladu, je nepřijemná.		X		
4. Často řeší malíčkosti, ale podstatné záležitosti málokdy.				X
5. Má smysl pro humor, umí legraci dělat i přijímat.	X			
6. Dává najevo, že nám rozumí.	X			
7. Projevuje o nás opravdový zájem a snaží se nás poznat.	X			
8. Dovede žáky zesměšňovat.				X
9. Respektujeme ji.	X			
10. Je tolerantní a dovede dát "druhou šanci".	X		X	
11. Je-li potřeba, umí nám naslouchat.	X			
12. Občas používá nadávky či vulgární slova.			X	
13. Nevím, co od ní můžu čekat, je nevyzpytatelná.				X
14. Prosazuje svou moc, bez ohledu na situaci.			X	

Byla jsem z otázek zmatána!

Jakou známku by si dal/-a své paní učitelce na vysvědčení? 1 – nejlepší, 5 – nejhorší

Chování k žákům	7
Úsměvy a legrace s žáky	7
Laskavost a pomoc při potížích	7
Vedení a organizace výuky	7
Zajímavé vyučování	7
Spravedlivý přístup k žákům a k jejich hodnocení	7

Pokud by tě trápil nějaký problém, šel by si pro pomoc za svou třídní učitelkou/třídním učitelem?

Určitě ano	Spíše ano	Spíše ne	Určitě ne
		<input checked="" type="radio"/>	

Zhodnot celkově svůj vztah k třídní učitelce/třídnímu učiteli. (1 – nejlepší, 5 – nejhorší)

<input checked="" type="radio"/> 1	2	3	4	5
------------------------------------	---	---	---	---

NEPOVINNÁ OTÁZKA

Máte s paní učitelkou/panem učitelem nějaké pěkné rituály, krátce popište? (např. společné recitování básniček)

Máme rituál ze na advent. Matěj přinese a dvoutní věnec a každé dopoledne zapalujeme svíčku. Máme i knihovničku, že když přečteme nějakou knihu tak máme z papíru páseč knihy to vyplame a nalepíme to do připravené knižky od p. učitelky.

Moc ti děkuji za vyplnění dotazníku!