

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2014

Veronika Chvalová



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta

Waldorfská škola a motivace ve vyučování

Katedra pedagogiky a psychologie

Vypracovala:

Veronika Chvalová

Vedoucí práce:

PhDr. Olga Vaněčková

České Budějovice, 2014

NÁZEV:

Waldorfská škola a motivace ve vyučování

ABSTRAKT:

Diplomová práce s názvem „Waldorfská škola a motivace ve vyučování“ se zabývá rozdíly v motivaci žáků k učení se anglickému jazyku na standardních a waldorfských školách. Teoretická část obsahuje základní informace o waldorfské pedagogice, metodách výuky anglického jazyka na waldorfských školách, motivaci a její roli ve třídě. Práce zahrnuje výsledky výzkumu na téma výkonové motivace žáků a jejich preferenční motivaci na školách standardních a waldorfských. Data byla sesbírána pomocí dotazníků v červnu 2014.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Waldorfská škola, motivace, výuka anglického jazyka, výzkum

TITLE:

Waldorf school and motivation in teaching.

SUMMARY:

Diploma thesis with the title “Waldorf school and motivation in teaching” focuses on differences in pupil’s motivation to learn English language at standard schools and Waldorf schools. Theoretical part includes fundamental information about pedagogy of Waldorf, methods of English language teaching at Waldorf schools, motivation and its role in class. The work implies findings of research made on achievement motivation and preferential motivation at standards schools and Waldorf schools. The data have been collected using questionnaires in June 2014.

KEYWORDS:

Waldorf school, motivation, English language teaching, research

Prohlašuji, že svoji diplomovou jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové a to v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Táboře dne

.....

Veronika Chvalová

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí této práce PhDr. Olze Vaněčkové za její vstřícnost, ochotu, metodické vedení a cenné rady. Velký dík patří také všem zástupcům základních škol za to, že mi výzkum umožnili. Dále pak děkuji učitelům, kteří mi byli při sběru dat nápomocni, a samotným žákům, bez kterých by se tato práce neobešla.

V neposlední řadě chci vyjádřit upřímné díky mé rodině a blízkým, kteří mi byli po dlouhá léta celého mého studia nesmírnou oporou.

Veronika

OBSAH

ÚVOD	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1. RUDOLF STEINER A ANTROPOLOGIE	10
2. ZÁKLADNÍ PRINCIPY WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY.....	12
2.1 Vznik a vývoj waldorfských škol.....	12
2.2 Charakteristika waldorfských škol	12
2.3 Prostředí a vybavení ve waldorfské škole	15
2.4 Učitel na waldorfské škole	16
2.5 Hodnocení žáků ve waldorfské škole	17
3. VÝUKA JAZYKA VE WALDORFSKÉM VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU	18
3.1 Antroposofický koncept jazyka	18
3.2 Produktivní řeč a eurytmie.....	20
3.3 Potřeba živých obrazů.....	21
3.4 Mateřský jazyk.....	23
3.5 Hlavní cíle ve výuce cizích jazyků	24
3.6 Základní prvky výuky cizích jazyků	25
3.7 Výuka Anglického jazyka u žáků od 6 do 11 let: Obecné vymezení.....	28
3.8 Výuka Anglického jazyka u žáků od 12 do 15 let	30
Obecná charakteristika věku	30
Přehled metodiky	31
• Gramatika a slovní zásoba	31
• Rozvoj dovedností	32
4. MOTIVACE	33
4.1 Související pojmy.....	34
a. Motiv	34
b. Potřeba	34
c. Hodnoty.....	35
d. Pud	35
e. Pobídky	35
f. Cíl.....	36
g. Zájem.....	36
4.2 Motivace ve školním prostředí.....	36
4.2.1 Motivace k učení	36
Druhy motivace k učení	38

○	Vnitřní a vnější motivace učení	38
○	Poznávací, sociální a výkonová motivace	40
●	Poznávací motivace	40
●	Výkonová motivace	41
●	Sociální motivace	43
II.	VÝZKUMNÁ ČÁST	45
1.	CÍL ŠETŘENÍ A VÝZKUMNÝ PROBLÉM	45
1.1	<i>Výzkumný problém</i>	45
2.	STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH HYPOTÉZ	46
2.1	<i>Teoretická hypotéza (dále jen H1)</i>	46
2.2	<i>Pracovní hypotézy</i>	46
3.	METODIKA ŠETŘENÍ	46
3.1	<i>Výzkumný soubor a terén</i>	46
3.2	<i>Postup získávání dat</i>	47
3.3	<i>Nástroje sběru dat</i>	48
	Technika dotazování	48
3.4	<i>Technika šetření</i>	49
	Dotazník č. 1: Preferenční motivační dotazník (PMD)	49
	Dotazník č. 2: Školní výkonová motivace žáků (ŠVMZ)	50
	Dotazník č. 3: Dotazník pro žáky – k předmětu anglický jazyk (DPŽ)	52
4.	PREZENTACE VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ, JEJICH ANALÝZA A INTERPRETACE	54
4.1	<i>Popis výběrového souboru</i>	54
4.2	<i>Prezentace výsledků Dotazníku č. 1: Preferenční motivační dotazník (PMD)</i>	56
4.3	<i>Prezentace výsledků Dotazníku č. 2: Školní výkonová motivace žáků (ŠVMZ)</i>	63
4.4	<i>Prezentace výsledků Dotazníku č. 3: Dotazník pro žáky – k předmětu anglický jazyk (DPŽ)</i> ..	67
	Vyhodnocení položek 1 - 4	67
	Vyhodnocení dalších položek	69
●	Položka č. 5 – Způsob domácí přípravy	69
●	Položka č. 6 – Podnět k přípravě	69
●	Položka č. 7 – Porozumění výkladu	70
●	Položka č. 9 – Zájem o anglofonní země	70
●	Položka č. 10 – Využívání anglického jazyka ve volném čase	71
●	Položka č. 8 – Otevřené otázky	72
5.	SHRnutí VÝSLEDKŮ A OVĚŘENÍ HYPOTÉZ	76
5.1	<i>Preferenční motivační dotazník</i>	76
5.2	<i>Dotazník školní výkonové motivace žáků</i>	76
5.3	<i>Dotazník pro žáky – k předmětu anglický jazyk</i>	77
5.4	<i>Ověření hypotéz</i>	78
	Pracovní hypotézy	78
	Teoretická hypotéza	81
6.	DISKUSE	81
	ZÁVĚR	84
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	85
	PŘÍLOHOVÁ ČÁST	89
	PŘÍLOHA ČÍSLO 1 – HLAVIČKA DOTAZNÍKU	89
	PŘÍLOHA ČÍSLO 2 - PREFERENČNÍ MOTIVAČNÍ DOTAZNÍK (HRABAL, 1988)	90
	PŘÍLOHA ČÍSLO 3 - NORMY ŠKOLNÍ VÝKONOVÉ MOTIVACE ŽÁKŮ	92
	PŘÍLOHA ČÍSLO 4 - DOTAZNÍK PRO ŽÁKY – K PŘEDMĚTU ANGLICKÝ JAZYK	93

„Ničemu nevěř a nehleď na to, kde jsi to četl nebo kdo to řekl – dokonce i když jsem to řekl já – neodpovídá-li to tvému názoru a tvému zdravému rozumu“

Buddha (563-483 před naším letopočtem)

ÚVOD

Škola a proces vzdělávání má neodmyslitelné místo v životě každého člověka. Většinu dětství trávíme povinným studiem na základní škole, i když tam většinou naše vzdělávání nekončí. Povinná školní docházka dnes činí devět tříd, které děti ukončují přibližně v patnácti letech. Je tedy jasné, že dlouhá léta má tato instituce nesmírný vliv na náš život. Během studií se děti nejen naučí nové poznatky, ale také si vštípí určité vzorce chování ve společnosti a vybudují první přátelství. Rudolf Steiner prohlásil: „Čemu dáme v dětském věku základ, to plně vystoupí ve svých následcích až v pozdějším věku.“¹ Výběr školy je tudíž jedním z nejdůležitějších rozhodnutí. Velký důraz se klade hlavně na její přístup k výuce a k žákům jako k osobnostem. Každý rodič se snaží zajistit svému dítěti to nejlepší vzdělání a hledá pro něj optimální podmínky. Právě nové možnosti ve vzdělávání dětí, již řadu let vedou rodiče i samotné žáky k velkému zájmu o alternativní školy, které splňují jejich představy o výuce, na rozdíl od běžných základních škol.

Inovativní školy se zaměřují na samostatnost v učení, minimalizování stresu, zapojení žáka v hodině a na jeho osobnostní růst. Podobné změny a novinky samozřejmě oslovují mnoho lidí a pro alternativní školy znamenají velké množství příznivců, ale i odpůrců.

Už v době, kdy jsem nastupovala do první třídy, se několik rodičů rozhodlo, že alternativní škola je pro jejich děti tou nejlepší volbou. Zájem o tyto školy v průběhu let stále sílí a mě tedy zajímá, jestli je nějaký skutečný rozdíl mezi žáky běžných škol a alternativních škol. Rozhodla jsem se, že se zaměřím na zkoumání motivace žáků, neboť právě motivace je jedním ze základních kamenů studia a blahodárně přispívá k většímu zájmu o látku a také k lepším studijním výsledkům. Myslím si, že i průměrně bystrý žák s velkou motivací k učení dokáže v mnohém předčít, nebo se alespoň vyrovnat žákovi bystrému, však nemotivovanému. Zájem o výuku velmi usnadňuje

¹ DVOŘÁKOVÁ, K. *Výuka cizích jazyků v pojetí waldorfské pedagogiky*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-7290-522-5 str. 6

studium nejen žákům, ale také učitelům, kteří mohou s motivovanými dětmi podrobněji obsáhnout mnohem více látky a lépe je tak připravit na další studium.

Jako zástupce alternativního školství jsem si vybrala nejrozšířenější typ, čili školu waldorfskou. K tomuto výběru přispěl fakt, že jde o celosvětově nejpoblárnější inovativní školu, a také má návštěva v této škole a hospitace ve vyučování, které bylo pro mě skutečně na první pohled odlišné od toho, co se praktikuje v běžných základních školách.

V teoretické části se pokusím objasnit základní pojmy tématu tj. základní principy waldorfské pedagogiky a způsoby realizace v současných českých školách, metody výuky se zaměřením na výuku jazyků, motivaci a způsoby práce s ní ve třídě.

Cílem praktické části bude zjistit, zda jsou rozdíly v úrovni jednotlivých motivačních oblastí u žáků ve vztahu k výuce anglického jazyka. Bude použit kvantitativní přístup a metoda dotazování.

Pevně věřím, že tato práce poskytne informace studentům a učitelům z pedagogických škol, a najde své využití také pro širokou veřejnost. Doufám, že ulehčí rozhodování zejména rodičům, kteří budou stát před těžkou volbou při výběru školy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

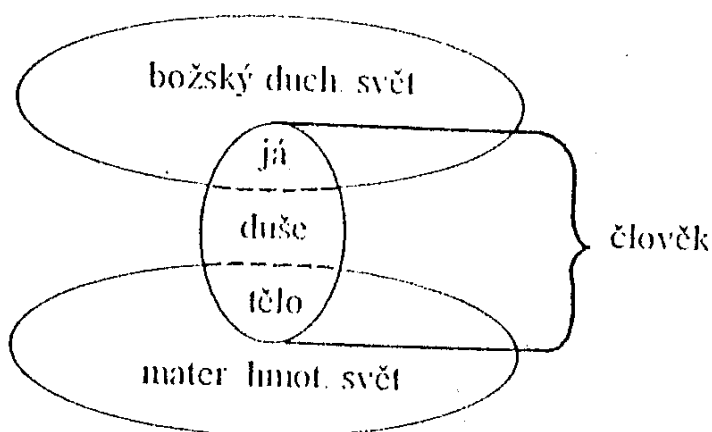
1. Rudolf Steiner a antroposofie

Rudolf Steiner² se narodil 25. 2. 1861 v Kraljevcu (dnešní Chorvatsko). Byl nejstarším ze tří dětí. Jeho otec pracoval pro rakouské dráhy jako telegrafista, což znamenalo časté stěhování. Rodina i přes svou tíživou finanční situaci poslala Rudolfa studovat s nadějí, že se stane železničním inženýrem. Během let strávených na Vídeňském reálném gymnáziu si vedl velmi dobře, maturoval s vyznamenáním a pokračoval na Vysokou školu technickou. Zamiloval si zejména geometrii a matematiku, postupně se ale začal věnovat i dějinám, filosofii a lékařství. Jeho životní směr určilo hlavně navázání přátelství s profesorem Schröerem, který se zajímal o literaturu a seznámil jej s Johanem Wolfgangem Goethem. Na Steinera zapůsobil Goethe jako badatel natolik, že opustil vysokou školu a živil se vychovatelstvím a literární kritikou. Později se setkává například s Nietzsche. Své myšlenky prezentuje zejména v přednáškách a v dramatech. Podííl se na výstavbě Goetheana (Goetheanum, r. 1913), což byla budova, která byla určena pro kulturu. V roce 1919 je osloven k vybudování školy podle jeho představ, která se stává první Waldorfskou. Setkání antroposofů roku 1923 vyústí vznikem Antroposofické společnosti, která si Steinera zvolí do svého čela. I když se Steiner stále snaží pracovat na své autobiografii a přednášet, jeho zdravotní stav se horší a on 30. 3. 1925 umírá.

Rudolf Steiner položil základy waldorfské pedagogiky, která je ojedinělá svým důrazem na duchovno člověka, odvozenému z antroposofie. Tento filosof s rakouskými kořeny vycházel při bádání na téma antroposofie z theosofie. Theosofie je také věda zaměřující se na duchovní poznání, na rozdíl od antroposofie, která je spjata s křesťanstvím, se primárně věnuje hinduismu a buddhismu. Antroposofie však přejímá prvky jako karma, reinkarnace, minulý život atd.

² Profil Rudolfa Steinera [online] [cit. 18. 12. 2013], dostupné na adrese:
http://www.forteanimes.com/features/profiles/109/rudolf_steiner.html

Pojem antroposofie vychází z řeckých slov „anthrōpos“, čili člověk, a „sofia“, tedy moudrost. Je to filosofie ducha, která je zaměřená na člověka a odráží základní duševní otázky lidství, podstatu existence, základní umělecké touhy a potřebu nevymezovat se vůči světu pouze prostřednictvím věd, ale rozvinout vztah k světu nenuceně a na základě individuálních poznatků a rozhodnutí. Jde o propojení v poznání moderních věd a vlastního ducha. Rudolf Steiner ji chápe jako filosofii svobody. Ovšem nejde o svobodu, jakou si většinou pod tímto pojmem představíme. Steiner nazývá svobodou možnost sebe nasměrování k absolutním prvopočátkům, poznání sebe sama, vlastního ducha, ve kterém



Obrázek 1: Znázornění tří světů (Grecmanová, Urbanovská *Waldorfská škola*)

mohou být ukryty zajímavé vlastnosti. Člověk nesmí předem nic předpokládat a od všeho se musí oprostít. Antroposofie chápe člověka, jako předmět, na který se postupně vrství další poznání. Prvotní poznání nám zprostředkovávají naše smysly, ale existují také vyšší struktury (např. bůh), které jsou už nad naše chápání. Steiner tvrdí, že: „„Člověk je občanem tří světů. Tělem náleží světu, který též svým tělem vnímá; duší si buduje svůj vlastní svět; duchem se mu zjevuje svět povznesený nad oba ostatní.“ Vychází z názorů, že člověk není jen produktem sil tělesných a duševních, ale že je tu ještě vyšší síla, která formuje tělo hned od narození.“³ Znázornění by mohlo vypadat takto (viz Obrázek 1). Přestože antroposofie byla u zrodu waldorfské pedagogiky, která jí vděčí za své metody a způsoby vyučování, není předmětem výuky na waldorfských školách a slouží pouze jako nástroj pro vzdělávání učitelů.

³ GRECMANOVA, H., URBANOVSKA, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1997, str. 7

2. Základní principy waldorfské pedagogiky

2.1 Vznik a vývoj waldorfských škol

První škola tohoto typu byla založena na popud Emila Molta, data vzniku se různí 16. 9. 1919 (podle Grecmanové a Urbanovské, 1997) nebo 7. 9 1919 (podle Milana Pola, 1995), ve Stuttgartu. Tento majitel továrny Waldorf-Astoria (z tohoto názvu vzniklo označení škol), zabývající se tabákovými výrobky, pověřil Rudolfa Steinera založením školy pro potomky svých zaměstnanců a pro další, kteří by se nechali oslovit antroposofií. Rudolf Steiner jeho nabídku přijal a uplatnil své představy o výchově v praxi. Dnes patří waldorfská škola mezi nejčtenější inovativní instituce nejen u nás, ale i ve světě. Waldorfské hnutí, které vždy vzdělávalo své učitele organizovaně, se také poměrně brzy rozvíjelo i ve školách mateřských a zvláštních. Rychlé šíření těchto škol bylo pozastaveno druhou světovou válkou, kdy byly tyto instituce zakázány na celém území ovládaném Německem.

K lednu 2013 už bylo evidováno 1,026 waldorfských škol ve více jak šedesáti zemích světa na všech kontinentech.⁴ U nás se otázka waldorfských škol začala řešit až po převratu v roce 1989 a nyní by v České Republice mělo být, podle serveru iwaldorf.cz, jedenáct základních škol tohoto typu, dále čtyři střední školy, jedenáct škol mateřských a jedna speciální. Velmi často spolu spolupracují a jsou většinou zapojeny do nadnárodních federací, které přispívají k výměně informací a také pořádají učitelské konference, hostování učitelů a další aktivity.

2.2 Charakteristika waldorfských škol

Milan Pol popisuje tyto školy jako: „...školy nestátní, volné (svobodné), jednotné, koedukované a všeobecné.“⁵ Označení těchto škol jako nestátních platí

⁴ Waldorf World List [online], [citace 17. 12. 2013] dostupné na: http://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf

⁵ POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?.*, Brno 1995, str. 11

zejména ve světě, kde jsou neziskovými organizacemi a stát má různou míru vlivu. V Holandsku jsou Waldorfské školy plně podporovány státem, splňují-li počet žáků, v Německu rodiče platí školné a stát pouze přispívá, ale jsou i země, kde školy čerpají prostředky jen pomocí školného, sbírek, příspěvků rodičů, a dárců. V České republice jsou, až na jednu výjimku – Waldorfská škola v Českých Budějovicích – tyto školy považovány za státní.

Volnost podle antroposofů označuje nevnucování konkrétního názoru dětem, nýbrž vychovávání jedinců, aby byli schopni jednat samostatně a pozitivně pro společnost na základě svých vlastních úsudků. Jde o otevření se světu a konání pro dobro světa, nikoli pro dobro sebe sama. Je velmi pravděpodobné, že tyto myšlenky vzešly jako reakce na hrůzy první světové války. „*Nesmíme vychovávat lidi spojené se sebou, uzavřené do nitra, nýbrž musíme vychovávat lidi, kteří mohou svobodně a otevřeně předstupovat před svět a kteří mohou svobodně a otevřeně jednat ve smyslu toho, co je prospěšné světu.*“ (Steiner, nedatováno)

Volnost těchto škol by mohla spočívat ve formě jejich řízení. „*Za vedení školy neodpovídá ředitel, ale celý učitelský sbor v těsné spolupráci se sdružením rodičů, učitelů a přátel waldorfského hnutí v daném místě.*“⁶ Každá škola je tak utvářena k obrazu těch, kteří se podílejí na jejím chodu, a není nucena řídit se podle striktně daných předpisů. Učitelé jsou připravováni odděleně a využívají svou nezávislost volbou nových metod a také při plánování výuky. Mohou přizpůsobit náplň hodin třídě a učební plán, který je přizpůsoben fázím rozvoje dětí, využívat jen jako páteř učiva, které chtějí probrat.

Jednotnost je zajisté patrná v původním záměru nečlenit školu na tři stupně, ale ponechat jí dvanáct tříd. Dnes jsou tyto školy více přiblíženy státní koncepci a dělí se na školy základní, které jsou tvořeny osmi třídami, a střední, tvořeny čtyřmi třídami. Přejít mezi základní a střední školou také není tak radikálně znát, jako je tomu většinou u nealternativních škol. Dále platí, že soutěživost a snaha o překonání ostatních je upozadřována a hlavní pozornost se stáčí na spolupráci žáků a jejich dobré vztahy. Třída by ideálně měla být komunitou. „*Není-li hodnocení založeno na dosažených*

⁶ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2004, str. 39

známkách, jež podporují egoismus, ale zcela jasně na záměru podporovat každého žáka, ve třídě rozšíří podobný postoj.“⁷ Z toho také vyplývá, že známky v této škole nahradilo slovní hodnocení.

Jednota má svůj význam také v kolektivu, který může tvořit i 35 žáků. Ve waldorfské škole spolu žáci projdou všemi třídami tak, aby jejich vývojový stupeň odpovídal třídě a nepropadali vyzrálejší jedinci mezi mladší děti. Propadnutí dítěte rovněž vyvolává stres, kterému je tímto předejito. Zažité postupy však nejsou dodržovány dogmaticky. Žák, který má dlouhodobé problémy, může být přeřazen například do speciální waldorfské školy.

Koedukovanost, znamenající společnou výuku děvčat a chlapců, rozšířila waldorfská škola také na společné vzdělávání dětí z různých sociálních zázemí, různých ras a náboženství. Dokonce je vítán stav, kdy je třída tvořena různorodými žáky z odlišných prostředí, neboť se žáci mohou lépe rozvíjet v sociální oblasti. Dokonce v zemích, kde je škola zřizována za vybrané školné a další příspěvky, které by mohly odradit případné zájemce, byl zřízen systém stipendií a podpor tak, aby na studium dosáhl i student z nižší vrstvy.

Všeobecnost škol má podle Pola (1995) dvojí význam: „1. *Stojí proti principu segregace dětí podle jejich odlišných intelektuálních kapacit; 2. Stojí proti předčasné specializaci, jsou pro spojení věd a umění.*“⁸ Všeobecné zaměření se odráží také v úkolech waldorfské pedagogiky, která obsahuje body jako výchova k životní harmonii, ke zdraví, k tvůrčí činnosti, toleranci atd.

⁷ POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. Brno: MU, 1995, str. 18

⁸ POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. Brno: MU, 1995, str. 20

Jednotlivé fáze vývoje a cíle (POL, M. str. 22)⁹:

0 – 7 let: vyrovnat se s tělem, se sebou samým; naučit se funkcím; položit základ pro život;

6 – 7 až 13 – 14 let: rozvinout emociální rovnováhu; prožít a rozvinout citění; rozvinout schopnosti pro myšlení;

13 – 14 až 18 – 20 let: rozvinout individualitu; zdokonalit analytické a kritické schopnosti; dosáhnout sebedisciplíny a nezávislosti

2.3 *Prostředí a vybavení ve waldorfské škole*

Waldorfské školy, už kvůli tomu, že mají zájem probouzet v dětech cit pro umění, spoléhají na architekturu. Budovy jsou většinou odlišné od běžných základních škol. Zatímco klasické školy bývají ponuré, pravidelně rozčleněné a tmavé, waldorfské školy jsou stavěny s nezvyklými půdorysy, dbají na prosvětlení interiéru pomocí velkých oken a mimo tříd, sborovny a chodeb v nich často nalezneme dokonce různé dílny, místo pro konání divadel a knihovny. Myšlenka, že všechny přírodní předměty vyzařují nějakou energii, kterou člověk potřebuje čerpat ke svému životu, je podporována také v praxi. Školy se snaží pracovat se dřevem, lnem, vlnou a dalšími přírodními látkami při vybavování škol i při různých činnostech. Svou symboliku mají také používané barvy, které jsou voleny podle Goethova učení. Barvy člověka mohou ovlivňovat a přispívat k různému prožívání situací, barva rovněž dokáže vyjádřit pocity a vnitřní rozpoložení, či změnit náladu, pokud je barvě člověk vystaven dostatečně dlouho.

Goethe¹⁰ rozlišoval barvy pozitivní a negativní. (např. žlutá rozveselí duši a zahřeje, pro oranžovou platí totéž, ale ve větší míře, červená může značit například

⁹ POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. Brno: MU, 1995, str.22

¹⁰ GOETHE, J. W., *Smyslově-morální účinek barev*. Hranice: Fabula, 2004. ISBN 8086600130

serióznost, v zelené barvě podle něj nachází oko zalíbení a lidská duše při tom odpočívá, modrá barva vyznačuje chlad a smutek, šedivá vyvolává pocit neklidu atd.) Místnosti jsou tedy nejčastěji vymalovány žlutě, růžově či zeleně. Práce dětí jsou umístěny většinou ve třídách a podtrhují tak příjemnou atmosféru.

2.4 Učitel na waldorfské škole

Učitel ve waldorfské škole musí mít v sobě jistotu zejména, co se týče výchovy. Je důležité, aby uměl s dětmi pracovat, snažil se najít si k nim cestu a byl velmi dobře obeznámen s obdobími a změnami, kterými si děti v průběhu zrání procházejí.

Tím, že se učitel zapojí do chodu waldorfské školy, na sebe bere velkou zodpovědnost, ale také se mu dostává tvůrčí svobody. Waldorfské školy fungují jako společenství a tak je to právě učitel, nikoli ředitel, který odpovídá za kvalitní výuku. Každý učitel může mít svůj přístup k výuce a metody jiné. Vzhledem k tomu, že spíše nepracují s učebnicemi, je příprava na hodiny mnohem zdlouhavější a žádá si zejména, aby učitel opravdu měl nadšení do této práce a také jistou dávku kreativity. Hlavně díky všem těmto faktorům se učitelé ve waldorfských školách stávají zejména učitelé s delší praxí, kteří již mají své zkušenosti s různými žáky i metodami. Tito učitelé často vynikají svým uměleckým cítěním, řemeslnou zručností a jistým hereckým nadáním, protože právě tyto vlastnosti jsou k úspěšnému učení na waldorfské škole potřeba.

I když škola vychází z antroposofie, neznamená to, že by učitelé museli nutně být antroposofy. Mnozí se v tomto směru vzdělávají a praktikují ve výuce metody podle filosofie Rudolfa Steinera, avšak antroposofy se stát nemusejí. „*Každý učitel na waldorfské škole se představuje jako osobnost způsobem svého přednesu, úrovní věcných znalostí; angažovaností pro věc a ochotou pomoci.*“¹¹ Steiner o učitelích mluví jako o „milované autoritě“, která se přizpůsobuje věku svých žáků a funguje jako studnice vědomostí, ze které si děti berou mnohem více, než z učebnice, osvojují si od něj takt, toleranci, spravedlnost a mnohé další vlastnosti, takže je velice důležité, aby

¹¹ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1997., str. 13

tyto vlastnosti učitel vůbec měl. Steiner se zamýšlí nad důležitostí vzdělání a charakteru učitelů.

Učitel tráví se svou třídou mnoho času. Je spojen s třídou od prvního do osmého ročníku a vyučuje většinu předmětů. „*Učitel však musí znát potenciál, učební schopnosti, tempo, temperament, a všechny další kvality žáka. Právě s ohledem na tyto charakteristiky pak volí učitel prostředky výchovy ve vyučování.*“¹² Odborní učitelé jsou využíváni v menším množství a více se zapojují do vzdělávání třídy od devátého ročníku. Každý třídní učitel má svůj obor, který vyučuje i v jiných třídách, může to být například jeden cizí jazyk, nebo řemeslo. Od devátého ročníku přechází třídní učitel do pozadí a je zodpovědný za organizaci a klasické povinnosti třídního učitele. Různé předměty začínají vyučovat různí učitelé, kteří jsou na ně specialisty. Cílem je, aby takto vzdělaný učitel, který se primárně věnuje jednomu předmětu, dokázal žáky vtáhnout do vyučování pro svůj zápal a znalosti.

Učitel na nižším stupni musí být minimálně absolventem střední školy a dvouletého vzdělávání ve waldorfské pedagogice, například na seminářích. Učitelé na vyšším stupni musí splňovat kritérium úspěšného dokončení vysoké školy. Uznávány jsou také osobnosti, které se dobře uplatnily ve svém oboru a posléze se rozhodly učít a prošly semináři, které připravují na roli učitele ve waldorfské škole.

2.5 *Hodnocení žáků ve waldorfské škole*

Vzhledem k tomu, že ve waldorfské škole je velký důraz kladen na pocit důvěry v kolektiv, je velká část hodnocení na učiteli, který pozoruje žáka v hodinách. Zaměřuje se na jeho kooperaci, samostatnou práci, ale také si všímá, v kterých předmětech vyniká, a které, naopak, nejsou jeho silnou stránkou. Důležitá je zajisté atmosféra, dítě by mělo brát chybu jako přirozený jev a nemělo by se bát spolupracovat, či odpovídat, toto by mělo významně odbourat konkurenční boj ve třídě. Zkoušení

¹² POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. Brno: MU, 1995. Str.31

slouží jako zpětná vazba žákovi a učitelovi, který ověřuje, zda plní vzdělávací plán. Vyšší ročníky pak také píší testy.

Žák nepřichází do styku se známkami, je hodnocen slovně. Hodnocení pochvalou je samo o sobě velmi silnou motivací. Na konci roku dostává každý žák psané vysvědčení, kde se učitel snaží vyzdvihnout žákovy úspěchy a pokroky, stejně tak jako poukázat na jeho slabá místa, vysvětlit mu, v čem spočívají jeho problémy a udělit několik rad do dalšího roku. Jde o to, aby žák měl naději na zlepšení a dozvěděl se, jak toho dosáhnout.

Třídní učitel vyhotovuje každému žákovi jeho vlastní verš, který ho vystihuje za uplynulý rok. Tento verš pak žák přednáší před třídou v následujícím školním roce. Činí tomu tak v pravidelných intervalech spolu se svými spolužáky. Cílem je rozvoj sebeuvědomění.

Waldorfská škola nepodporuje opakování celého ročníku kvůli neúspěchu v jednom předmětu, toto se však nechá se školou prodiskutovat a změnit, pokud si to rodiče přejí. Tento postoj souvisí se snahou zachovat kolektiv, nehledě na jeho složení, nadání i méně úspěšní žáci by měli být dostatečně podporováni. Pokud je již potřeba nějaká specifická individuální péče, zve škola rodiče a společně se dohodnou na řešení, kterým může být například umělecko-terapeutická péče a eurytmie.

3. Výuka jazyka ve waldorfském vzdělávacím systému

3.1 Antroposofistický koncept jazyka

Dostal¹³ popisuje jazyk jako žijící organismus, na který je možno nahlížet jako na jakési bytí. Jazyk není primárně považován za výtvar člověka, ale připisuje se géniu či duši jedince. Steiner sám tvrdil, že jazyky vyjadřují především rozmanité lidské prvky, což se netýká pouze jazyků „vyspělých“, například Evropských, ale platí to také

¹³ DOSTAL, Jan, and Rudolf STEINER. *Život s duchem jazyka. Díl I., O jazyku, řeči a mluvě všeobecně a o češtině zvlášť*. Semily: Opherus, 2007. ISBN 978-80-86812-02-2.

pro jazyky primitivní. Vyjádření vůle, citů, intelektu, hudby, představ ect. se tedy objevuje napříč rozlišnými jazyky.

Na druhou stranu je na jazyk pohlíženo jako na doklad toho, jak se postupně národy, ale i jedinci, přizpůsobují realitě kolem nich. Steiner rozlišuje tři základní schopnosti jazyka: schopnost imitovat přirozené zvuky, schopnost vyjádřit zkušenosti s vnějším světem a schopnost osvětlit vnitřní rozpoložení člověka.

V situacích, kdy se lidé snaží popsat své emoce, vnímání a uvažování o jejich okolí, mají k dispozici omezené, ale přesto poměrně široké kontinuum zvuků. Některé tyto zvuky jsou poté vnímány jako poznávací znamení určitých skupin. Toto zapříčinilo, že mluvící ústrojí se přizpůsobilo na zvuky spojené s konkrétní výslovností.

Steiner navíc nepovažoval proces spojování fonémů s určitými významy za svévolný. Toto přisuzoval lidské mysli, jež vytváří symboly a obrazy v korespondenci s jejím rozpoložáním, a tím je spojena s éterickým já. Tento proces spojování je předmětem určitých principů logického myšlení přibližujících se lidskému snění. Tudiž se například někdo může vzbudit s tím, že se mu zdálo o střelbě ze zbraně, když vedle postele, na níž spal, spadla židle. Další důležitou paralelu můžeme nalézt v muzice, kde volba intervalů zabarví hudbu do určité škály emocí. Považujeme za samozřejmé, že durové stupnice značí štěstí a radost, naproti tomu mollové stupnice v nás evokují melancholii, sentiment a smutek. Stejně tak tomu je ve Steinerově teorii, kde fonémy předávají jakési elementární vlastnosti.

“Kdybychom se snažili definovat “co vyjadřuje určitá hláska”, ztroskotáme. Tady potrebujeme odvahu odkrývat a chápat v zážitku mluvy její nemyšlenkové prvky, ty, ktoré se sice dajú pomocí myšlenkových poukazů vzdáleně naznačit, ne však doopravdy uchopit. ... Dôležitý bude prožitok, kdežto jakýkoli popis bude moci sloužit jenom za poukaz na něj”¹⁴. Jak se jazyky vyvíjely, povědomí o expresivitě fonémů postupně upadalo. Navzdory tomuto procesu je však možné najít slova, kde je původní pojmenování čitelné. Příkladem jsou slova zvukomalebná. Steinerův pohled na jazyk má tedy mnoho společného se zvukomalebným symbolismem.

¹⁴ DOSTAL, Jan. *Tvořivá řeč*. První edice. Košťálov: Opherus, 2003. ISBN 80-902647-5-1. str. 10

Steiner zmínil také rozdíly mezi jazyky. Uvedl, že různosti v jazycích jsou způsobeny odlišným náhledem na realitu. Dostal ve své knize (*Tvořivá řeč*, 2003) předkládá české slovo „ruka“ a anglické slovo „hand“. Zatímco stavba slova ruka značí činnost a práci, anglická verze „hand“ evokuje spíše držení. Studie tohoto typu tvoří základy takzvané eurytmie. Možnost porovnávat jazyky tímto způsobem, je při výuce jazyků velmi platná. Přestože je jazyk v první řadě způsobem komunikace mezi lidmi, je v dnešní době až příliš omezen na pouhé sdělování emocí a idejí, spojených s každodenním životem, a také se tomuto přizpůsobil. Steiner vnímal takovouto redukci jazyka za znepokojivou a považoval vzdělání, které by směřovalo přístup k poetickým prostředkům jazyka, za jeden z hlavních cílů. Jeho záměrem bylo poskytnout žákům prostředky k vyjádření obsahu, jenž by se týkal jiných nežli jen každodenních jevů pevně spjatých s materiální existencí. Zaměřoval se nejen na spirituální nebo neobvyklé momenty a prožitky, ale také na okamžiky, kdy se lidé snaží popsat nemateriální jevy, například západ slunce či vztah k blízkému příteli, a zažívají stav, kdy se jim nedostává slov. Poetické prostředky jsou pro něj alternativou, jak popsat právě takovéto potřeby vyjádření.

Jak tvrdí Dostal¹⁵: „*V tom je také základní úkol poezie: tlumočit to, co jiným způsobem tlumočit nelze. Proto je poezie pro život nenahraditelná. Kdo v ní vidí jenom řeč uměle vyzdobenou, nepochopil, co je poezie.*“ Pro tyto důvody obsahují waldorfské osnovy nauku o literárních tradicích a principech poezie v literatuře, počínaje pohádkami a legendami a konče studii jednotlivých autorů ve vyšších ročnících.

3.2 *Produktivní řeč a eurytmie*

Steiner navrhl dvě disciplíny, které měly podnítit a také pěstovat vnímavost žáků vůči imaginativní expresivitě jazyka, jsou jimi produktivní řeč a eurytmie. Produktivní řeč, originál v němčině zní: „*Sprachgestaltung*“, je souborem cvičení k procvičování mluvy recitací a herectvím. Jejím základem jsou aktivity zaměřené na výslovnost. Cílem není technická dokonalost ve výslovnosti žákova projevu, ale osobní zkušenost s vlastnostmi

¹⁵ DOSTAL, Jan. *Tvořivá řeč*. První edice. Košťálov: Opherus, 2003. ISBN 80-902647-5-1 str. 6

fonémů a ponoření se do vyslovovaných zvuků, hry se slovy a později také více vědomá a individuální tvorba. Tyto cvičení nejsou přímo určena dětem, ale panuje přesvědčení, že i ony mohou profitovat z produktivní řeči učitele. Druhou disciplínou je eurytmie, doslovně překládáno jako „krásný pohyb“. Jedná se o propojení jazyka a hudby či pohybu.

V podstatě existují dva druhy eurytmie. Mluvní eurytmie, ve které se pohyby těla provádí v souladu se zvuky rozličných hlásek a samohlásek, a tónová eurytmie, kdy tyto pohyby odrážejí hudební tóny. Jsou však jasně stanovena pravidla a principy pro provádění pohybů, dokonce můžeme nalézt doporučené „choreografie“, to znamená, že nic není nahodilé.

Mluvní eurytmie začíná pracovat s nejmenšími fonologickými jednotkami (hláskami a samohláskami), pokračuje se slovy a končí s celými básněmi či literárními texty. Později mohou být pro volné umělecké vyjádření žáků použity také barvy, prostorová orientace, emoce a další asociace. Eurytmie bývá někdy nazývána „viditelnou hudbou“ nebo „viditelnou promluvou“ či „uměním duše“. Nyní bývá praktikována rovněž jako forma výtvarné terapie, arteterapie, a důležitá je také pro waldorfské školství, je totiž zahrnuta ve waldorfských osnovách a dostává se jí prostoru v každém školním roce. Přestože zdokonalení výslovnosti s přispěním eurytmie je bráno jako vítaný vedlejší produkt výuky, jejím cílem je s každým rokem intenzivnější mluva a hudební zkušenosti.

3.3 *Potřeba živých obrazů*

Učitelé jsou povzbuzováni k užívání mateřského jazyka napříč předměty, avšak mají tak činit s opatrností. V ideálním případě by si měli poctivě plánovat, co budou v hodinách říkat, připravovat si vlastní materiály a v neposlední řadě si vymýšlet vlastní příběhy. Převypravování textů vlastními slovy má totiž ve waldorfské škole přednost před pouhým předčítáním. V především nižších ročnících je pak doporučováno vynechat elektronická média. Jak ostatně tvrdí Childs¹⁶, učitelé by si měli dát práci a znát detaily

¹⁶ CHILDS, Gilbert. *Steiner Education in Theory and Practice*. Edinburgh: Floris Books, 1991. ISBN 08-631-5131-0. str. 100

ze všech možných pohádek, povídek, pověstí a dalších, a utvořit z nich své vlastní, protože v okamžiku, kdy učitel vypráví třídě příběh, nestojí mezi ním a žáky vůbec žádná překážka.

Čtení se ve waldorfských osnovách objevuje až ve vyšších ročnících. Posláním vypravěčství je poskytovat žákům živé obrazy, které mohou promlouvat k jejich duším, podněcovat jejich zájem a celkově je aktivizovat. Tento materiál by jim měl poskytnout příklady metaforičnosti v mateřském jazyce. Toto je pro waldorfské školství natolik zásadní, že vypravování tvoří jednu za tří základních částí každé hodiny. Waldorfský studijní plán určuje základní témata pro každý ročník¹⁷:

1. forma – pohádky
2. forma – legendy
3. forma – Starý zákon
4. forma – národní pověsti
5. forma – klasická mytologie (Řecko, Řím)
6. forma – příběhy a legendy ze středověku
7. forma – cestopisy, příběhy o objevování a vynálezech
8. a 9. forma – biografie známých osobností

Vypravěčství může být praktickým a užitečným nástrojem pro učitele v případě, že nastane ve třídě problematická situace. Je doporučováno, aby učitel vymyslel příběh, který by pasoval na aktuální situaci. Přestože cílem je sdělit dětem nějaké morální východisko, kvalitní příběh by nikdy neměl obsahovat očividné moralizování, kárání, neměl by být ani v žádném směru zpětně vysvětlován, ale děti by měly dostat příležitost zapojit svou představivost. Pokud učitel uspěje ve všech těchto bodech, ovládá pravé umění vypravěčství. V neposlední řadě je vypravěčství velice důležité jako zástupce takzvané uklidňovací části hodiny a funguje jako protiklad k aktivní části hodiny. Je

¹⁷ KELLEROVÁ, Alena. *English Language Teaching in Waldorf Schools: diplomová práce*. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta pedagogická, 2013. 84 l. s příl. Vedoucí diplomové práce PaedDr. Marie Hofmannová

třeba si všimat také formy vyprávění. Pokud učitel vypravuje příběh, měl by mluvit nahlas, jasně, „hudebně“, se správnou intonací a neměl by přehrávat či přehnaně gestikulovat.

3.4 *Mateřský jazyk*

Waldorfský přístup k výuce jazyka je zpočátku velmi odlišný. V prvních třech letech je velký důraz kladen na poslouchání a mluvení, za zvláště přínosný je pak považován aktivní poslech. Učitel se snaží prezentovat příběhy, které by měly zaujmout jeho třídu. Kvalitní příběh by měl podněcovat imaginaci, a proto jsou po poslechu žáci vybízeni k tomu, aby vyjádřili jejich představy, například namalovali obrázek. Dovedou zachytit příběh v mnoha různých výkladech. Mluvení je reprezentováno recitací, která počíná od třetí, někdy čtvrté, formy. Jejím posláním je představit jazyk jako druh umění. Žáci jsou inspirováni k tomu, aby si s jazykem hráli také skrze jazykolamy, pomáhající natrénovat správnou artikulaci. Od čtvrté formy žáci dostávají prostor k vyjadřování sebe sama, svých zkušeností. Převypravují příběhy, jež dříve slyšeli od učitele, a píší své vlastní básně.

Učení se struktuře jazyka, a to i mateřského, je považováno za vysoce abstraktní činnost, jež je pro žáky v prvních letech až přespříliš náročná, než aby jí čelili přímo. Díky tomuto názoru pokračuje notně pomaleji než třeba výuka matematiky, která se ve svých základech nechá snadno propojit s rytmem a opakováním, je tedy bližší dětskému chápání.

S psaním se děti seznamují rovněž v první formě. Osnovy začínají s nejzákladnějšími prvky – samohláskami a souhláskami a propojují postupně jejich psanou a mluvenou formu. Protože písmena, jakožto abstraktní formy založené na kulturních konvencích, nemají pro děti žádný smysl, jsou děti s písmeny seznamovány skrze obrázky. Od učitele se očekává, že k písmenům bude přistupovat imaginativně, spojí je s objekty, které je připomínají, a vymyslí k nim příběh. Je zapojováno umění a pohyby těla, takže děti například mohou tvar písmenka napodobit při chůzi po třídě, nakreslit jej ve vzduchu, utvořit tvar písmene ze svého těla nebo o nich nakreslit obrázky. Celá první forma je věnována tomu, aby děti postupně pochopily abstraktní

význam v písmu. V prvním roce děti také používají pouze velká tiskací písmena. Psát psacím písmem se žáci učí až ve třetí formě.

Čtení se zařazuje až jako poslední ze základní čtveřice jazykových dovedností. Poslech a mluvení jsou upřednostňovány, protože jsou dětem přirozené. Psaní předchází čtení, jelikož zahrnuje pohyb. Čtení, jakožto více intelektuální činnost, obnáší jen pohyb očí. Tento přístup odpovídá waldorfskému principu. Čtení přichází na řadu až, když se žáci snaží přečíst to, co sami napsali, nebo to, co se naučili nazpaměť.

Jakmile dítě pozná tyto činnosti, je seznámeno s gramatikou. Doposud se setkávalo s instinktivním užíváním jazyka a podvědomě absorbovalo také gramatiku. Předložení takovýchto pravidel uvědomělému žákovi je jedna z nejzdravějších cest jak podnítit lidské porozumění. (Childs 125) Stylistika je zařazena do šesté formy. Později přicházejí na řadu literární studie a probírání poetického jazyka. Drama je tématem jednoho bloku v osmé formě. Žáci se jím nezabývají pouze teoreticky, ale také připravují večerní představení, které je poté přístupné široké veřejnosti, rodičům a přátelům.

3.5 *Hlavní cíle ve výuce cizích jazyků*

Cizí jazyky představují velice důležitou část waldorfského studijního plánu. Již od první formy jsou vyučovány dva cizí jazyky. Cizí řeč je vnímána jako zdroj obohacení, rozvětvení vnitřního života, se silou formovat. Skýtají pro žáky možnost naučit se, jak rozdílně mohou být zkušenosti zakódovány. Učení se cizímu jazyku zahrnuje silné sociální a multikulturní aspekty. „*Vzdělání tohoto druhu zabraňuje tomu, aby z dětí vyrostli úzkoprsí dospělí s nacionalistickými předsudky. Místo povzbuzování přístupů, které od sebe rozdělují jedince a národy, měla by být průběžně pěstována tolerance a vzájemné porozumění mezi národy.*“ (Překlad Jaffke 2)

3.6 *Základní prvky výuky cizích jazyků*

Výběr jazyků: Výběr jazyka je založen na pragmatických důvodech, které mohou zahrnovat tradici, dostupnost učitelů a další praktické důvody. Ve většině českých waldorfských škol se vyučuje anglický jazyk a německý jazyk, přestože se tato kombinace dvou germánských jazyků nedoporučuje.

Časové rozvržení a rozdělení tříd: V prvním roce je čas na výuku cizích jazyků omezen, a to většinou na jednu hodinu každého jazyka týdně. Jak se s tímto učitelé vypořádají, to je zcela na nich. Mají například možnost přidělený čas rozdělit do několika kratších hodin. Například dvakrát týdně dvacet minut, což velice dobře koresponduje s mírou koncentrace u menších dětí. Stejně jako u hlavních předmětů, mohou i zde vyučovací hodiny probíhat v tzv. blocích. To znamená vyučovat po specifickou dobu pouze jeden předmět. V nižších ročnících nebývají žáci při výuce jazyků rozdělováni do menších skupin, což je v souladu s kolektivním charakterem práce.

Specifická struktura hodiny a rytmus: Rytmus je ve waldorfském vyučování nezbytný. Hodina by měla obsáhnout části věnované rozličným typům aktivit, které jsou metaforicky nazývány jako výdechy a nádechy. Zcela jasným protikladem jsou cvičení zahrnující tělesný pohyb a na druhé straně utišení se a naslouchání, či umělecky založená práce. Střídají se dovednosti produktivní a reproduktivní. Přestože jsou někdy hodiny, věnované jazyku, kratší, struktura vyučování je vždy zachována. Skládá se tedy z úvodní modlitby, rytmického úseku, kde je často použito sborové opakování spolu s pohybem, dále pak následuje pracovní část hodiny a na závěr rekapitulace a vypravování příběhů. Každá z těchto částí výuky má rozličnou funkci tak, jak se mění věk žáků. Rytmická část je nejdůležitější pro první tři roky a později její hodnota upadá. Vypravování příběhů nemusí být vůbec zařazeno do počátku prvního roku a také na konec poslední formy na druhém stupni. Waldorfské školy nepoužívají k signalizaci

konce hodiny zvonění. Žáci sami tuší, v jaké části hodiny se nacházejí díky rytmu hodin, který se opakuje, a mohou se tak lépe soustředit.

Modlitba: Tento termín reprezentuje úvodní báseň hodiny. Modlitba pro hlavní hodinu zůstává stejná po delší časový úsek. Nemusí nezbytně obsahovat náboženské téma, ale často zahrnuje duchovní motiv. Učitel cizího jazyka může na počátku jeho hodiny praktikovat to samé. Může použít básničku nebo píseň, ale tyto musí odpovídat věku žáků. Modlitba bývá v nižších ročnících poměrně často doprovázena pohyby těla. Funguje jako signál, že hodina začíná a někdy bývá další modlitba zařazena i na konec, aby vyučování ukončila.

Sborové opakování: Modlitby jsou v průběhu let vždy recitovány sborově. Mimo jiné je však hojně používáno v nižších ročnících, kde se běžně pojí s pohybem. Stejně tak mluvení je běžně zpočátku nacvičováno sborově a až později je praktikováno individuálně. Sborové opakování pomáhá žáky udržet aktivní a přitom relaxované, v bezpečné atmosféře skupiny. Výhodou také je, že kladně ovlivňuje paměť a je možné jej používat již od samého počátku výuky cizího jazyka, neboť nejsou třeba nějaké předešlé vědomosti, na které by se muselo navazovat.

Ve výuce jazyků tato metoda, spolu s rytmem, žákům pomáhá k lepšímu zapamatování. Učitel se však musí vyvarovat tomu, aby se ze sborového opakování stala rutinní činnost; měl by měnit detaily a dělat například vtipné a nečekané chyby, aby se ujistil, že žáci se na opakování skutečně soustředí. Dobré také je, když učitel zapojí emoce a pohrává si s hlasitostí (z křiku přechází k šepotu). Jak zmiňuje Dvořáková (2011), sborové opakování poskytuje příležitost mluvit i pro ty žáky, kteří jsou příliš stydliví, než aby mluvili samostatně. Žáci mohou recitovat, společně s celou třídou nebo mohou být také rozdělováni do menších skupin, které se budou úžit, až nakonec dojde k recitaci individuální.

Básně, písně, prvky dramatu, představení: Tyto aktivity představují důležitý zdroj jazyka a měly by být zařazeno do všech devíti forem výuky. Mají hlavní dvě funkce:

představit žákům básnický jazyk a také poskytnout jim v pozdějších ročnících materiál k rozborům. Zásadní úlohou učitele je, aby vybral texty, které zachytí zájmy žáků, jejich náladu a také budou vhodné ke zdárnému zapamatování.

Sborový přednes básní se postupně mění na více samostatnou práci v dramatech, dialozích a scénkách. Někdy bývá na konec roku připravováno představení pro rodiče, jindy některé školy pořádají představení každý měsíc a žáci prezentují široké veřejnosti, co se nově naučili.

Učební pomůcky: Waldorfská pedagogika je, co se týče využívání učebních pomůcek, velmi specifická. Většinou platí, že žáci nepoužívají učebnice a jediným zdrojem informací je pro ně učitel a jejich vlastní zápisky v sešitech. Nejpodstatnějším argumentem pro absenci učebnic je, že výuka jazyků je považována za jasnou sociální aktivitu a mechanická, či elektronická média by do ní neměla zasahovat. Jak poznamenává Childs (1991), Steiner byl silně proti zapojení učebnic do výuky. Nejpodstatnějším důvodem pro tento názor pro něj byla profesionální autorita učitele. Vědomě i nevědomě si žáci přejí, aby jejich učitelé byli experty v oboru a nehledali si informace v učebnicích. Často se také stává, že učebnice diktuje jiný koncept výuky než ten, který si učitel připravil.

Na používání učebnic ve výuce jazyků je však nahlíženo z trochu jiného pohledu. Učitel se potýká s problémem jazykové praxe, kterou musí žákům poskytnout, a která je časově velmi náročná. Někdy je téměř nemožné připravovat stále vlastní cvičení a dokola je tisknout, vystříhovat a kopírovat, což může vést k porušení autorských práv. Proto se někdy stává, že do výuky je zařazena učebnice, toto se poprvé děje většinou v osmé formě.

V každém případě je však velice důležité pokračovat s žáky v zapisování jejich vlastních poznámek. Záznamy připravují učitelé sami nebo ve spolupráci s žáky, kteří jim pomáhají jednoduše formulovat pravidla a principy. Nevynechává se ani estetická stránka. Žáci si své sešity s poznámkami mají číslovat, psát si obsah a pracovat s nimi jako se zdrojem informací. Doporučuje se také, aby si i učitel zavedl vlastní sešit a vpisoval si poznámky spolu se žáky.

Jazyková komunikace, překlady do mateřského jazyka: V ideálním případě je v hodinách používána pouze angličtina, to platí zejména pro začátečníky. Slova jsou doprovázena pohyby a žáci jsou nabádáni, aby slova pojili s objekty a činnostmi. Mnoho slovní zásoby si žáci osvojují přímo z básní, přestože jim rozumí jen obecně. Přesné překlady přicházejí až s postupem let. K mateřskému jazyku se ve výuce cizích jazyků přistupuje jen v akutních případech, kdy je třeba třídě něco vyjasnit přímo a rychle. Rozhodně se nedoporučuje jazyky navzájem míchat. Ve vyšších ročnících se učitel může dopředu rozhodnout, zda prodiskutovat obsah textu v mateřském jazyce nebo v jazyce cizím, ale záleží vždy na úrovni třídy a také na zvoleném tématu. Překlad textů je pak používán od osmé formy.

Mezipředmětové vztahy a vzájemná spolupráce učitelů: Obojí je ve waldorfské škole silně podporováno. Je doporučováno, aby učitelé cizích jazyků v jedné třídě, byli spolu v kontaktu, stejně tak s učitelem třídním a dalšími vyučujícími z hlavních předmětů. Za prvé je přínosné sledovat pokroky v gramatice v mateřském jazyce a za druhé je možné volit taková témata, se kterými žáci právě pracují v jiných hodinách. Velkou výhodou je, že žáci už mají podvědomí o obsahu látky a nepotřebují tolik využívat překlad. Samozřejmě, že tyto návrhy nejsou povinné a nakonec je to právě učitel sám, kdo rozhodne o obsahu hodin. Osnovy určují specifické cíle, žáci ve třídě mají jedinečné zájmy a učitel sám o sobě má nějaká oblíbená témata.

3.7 Výuka Anglického jazyka u žáků od 6 do 11 let: Obecné vymezení

Jedním z prvních úkolů je vyvinout v dítěti cit pro vybraný jazyk. Proces učení se cizímu jazyku následuje stejné principy jako u učení se jazyku mateřskému. Začíná se tím, že je žák jazykem obklopen. Steiner mluví o dětských schopnostech imitovat a absorbovat, jež jsou základními prostředky učení v prvních letech. Přestože svého vrcholu tyto dovednosti dosáhnou v předškolním věku, jsou stále přítomny v prvních

letech školní docházky a jejich vliv může být dokonce prodloužen, pokud jsou děti seznamovány s jazykem hlavně orálně.

Dalším předním rysem v osvojování si jazyka je opakování – opakování slov, hry se slovy, které nemusí být ani smysluplné, ale vždy musí být kreativní. Tento princip je rovněž využíván zejména v nižších formách. Nauka jazyka je spojena také s pohyby, které pomáhají žáky aktivizovat ještě předtím, než vůbec znají význam slov. Je využíváno mnoho básní, her a stereotypních frází a děti jsou zapojovány do řeči a pohybů spolu s učitelem. Děti při hodinách cizích jazyků kreslí, poslouchají, mluví, pohybují se a zpívají. Učitel se snaží vytvořit ve třídě pozitivní a bezpečnou atmosféru, která nezanedbatelně pomáhá učebnímu procesu. Mnoho dětí rovněž ze začátku váhá a nechtějí se individuálně vyjadřovat, tím pádem jim tyto aktivity vyhovují.

Základními činnostmi v tomto věku jsou mluvení a poslouchání. Čtení a psaní se do výuky zařazují až později, zhruba ve věku 9-10, který odpovídá třetí až čtvrté formě. Okolo třetího ročníku by se děti měly nazpaměť naučit mnoho idiomů a částí gramatiky, takže se učitel může k těmto naučeným materiálům postupně vracet a začít je rozebírat, hledat v nich pravidla a opakující se jevy. Děti kromě toho praktikují menší rozhovory a lehkou konverzaci, aby se seznámily s praktickou stránkou jazyka. Učení se básní a písni nazpaměť stále pokračuje, ale pohyby jsou postupně vypouštěny a nahrazovány vytvářením kreativních vnitřních obrazů.

Pozdější zapojení čtení a psaní do výuky odpovídá přístupu, na který jsou děti zvyklé také z mateřského jazyka, a je ve shodě s antroposofickým pohledem na vývojové fáze dětí. Děti se mají nejdříve s těmito činnostmi seznámit v mateřském jazyce a až, když už je ovládají, mohou se podobnými aktivitami zabývat i v jazycích cizích. Všeobecně je toto pravidlo, učení takových aktivit, které již byly vyučovány v mateřském jazyce, dodržováno.

Učitelé by také měli být schopni opustit spontánně svůj učební plán a reagovat na podněty okolí, například na narozeniny žáků nebo na první sníh, žáci jsou tak schopni více se na hodinu soustředit.

Charakteristické rysy rané výuky jazyka:

Jazyk je učen převážně v závislosti na sluch a mluvu. Setkáváme se s velkým množstvím memorování. Výuka se soustřeďuje hlavně na obrazovost jazyka jako zdroj obohacení a zkušeností a také na mluvení.

- dva cizí jazyky od prvního ročníku,
- postupnost dovedností – poslech, mluvení, psaní a až jako poslední je čtení,
- pozdější zapojení psaní a čtení do učebního procesu,
- důraz na aktivitu a ne na jazyk,
- důraz na poetické a dramatické prvky,
- poesie je reprodukována sborovým přednesem,
- výuka se vyhýbá překladům,
- nepoužívají se učebnice.

3.8 Výuka Anglického jazyka u žáků od 12 do 15 let

Obecná charakteristika věku

Celá etapa mezi sedmým a čtrnáctým rokem je založena na mluvení, na jeho pochopení a vlastní produkci. Během této periody jsou žáci k mluvenému jazyku vysoce vnímaví, dokáže je aktivovat a není pouze receptivně přijímán. Zvolený přístup odpovídá celkové snaze, aby po ukončení školní docházky, byl žák schopný aktivního myšlení.

Až do šesté formy, což odpovídá věku kolem dvanácti let, má učitel jasnou autoritu. Od tohoto věku se však vztah žáků a učitele začíná pomalu měnit. Novým úkolem se pro učitele stává zvládnání silně vyjadřovaných emocí, názorů, postojů souhlasných i nesouhlasných. Měl by na toto stádium pohlížet jako na nezbytnost, která vede k dalšímu vývoji jeho žáků. Aby si udržel autoritu, má volit klidný a pevný postoj.

Žáci začínají objevovat kritické myšlení a logickou argumentaci, obojí je pro ně atraktivní a chtějí se v těchto směrech zlepšovat. Učitel je nabádán, aby, za pomoci vhodné školní práce, tento rozmach podporoval a poskytoval žákům vhodná témata, která by měla zahrnovat aktuální dění ve světě. Měl by žáky podněcovat v diskusích o

tom, jak se události mezi sebou prolínají a jaký mají na sebe vzájemný dopad, ale do argumentů svých žáků by se neměl příliš mísit a nevnučovat jim své vlastní názory.

V tomto věku žáci také začínají ztrácet zájem o výuku a pečlivě vytvořená a natrénovaná struktura hodiny, na níž byli zvyklí, je zapomenuta. Jsou u nich patrná individuální nadání a prohlubují se rozdíly mezi jednotlivci. Důraz je tak kladen hlavně na podněcování spolupráce, kdy si žáci navzájem pomáhají.

Přehled metodiky

- *Gramatika a slovní zásoba*

Až doposud byla výuka zaměřena na plynulost jazyka, nyní se však do výuky zapojuje také přesnost, která souvisí s prací s gramatikou a slovní zásobou. Učební proces se stává více uvědomělým, texty začínají být analyzovány a také překládány. Pro výklad gramatiky je doporučována fenomenologická metoda. Aby tento přístup mohl být uplatněn, je nezbytným předpokladem široká slovní zásoba žáků z předešlých let. Alec Templeton (2007) popisuje práci s gramatikou takto:

První fáze: Učitel upozorňuje na jev a poskytuje žákům příklady, přičemž používá mimiku a kreslení. Snaží se tento jev předvést na každodenních situacích. Toto trvá až do chvíle, kdy si je naprosto jist, že žáci chápou, co je předmětem jeho snahy. V tomto okamžiku může třída přejít k používání češtiny, neboť jsou žáci přivyknuti v ní přemýšlet, a každý žák by měl přijít se svým vlastním příkladem.

Druhá fáze: Učitel zapisuje příklady, které žáci vymýšlí, na tabuli. Zde musí být velice opatrný, protože nápady mohou být někdy nejednoznačné a jeho úkolem je pomoci žákům, bez toho aby jejich domněnky nějak rezolutně odmítal nebo naopak schvaloval, přijít na společné znaky jevu. Tato fáze bývá často záměrně přerušena koncem hodiny a pokračuje se v ní až v hodině další. V následující hodině pak žáci pokračují se svými návrhy, avšak už jsou schopni o tomto tématu více přemýšlet.

Třetí fáze: Zde se výuka zaměřuje na hledání a formulování pravidla. Tento proces nemusí být přímočarý. Jádrem učitelovy práce je vést žáky k formulaci pravidla a

principů samostatně, za použití jejich vlastních konceptů. Každý žák potřebuje pro pochopení abstraktních pravidel rozličnou dobu, je totiž nemožné někoho něco naučit, pokud na to ještě není připravený. Toto vnímal Steiner jako zásadní moment ve waldorfské pedagogice.

Steiner (Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky, 1996, strana 133-142) trval na tom, aby po zkušenostní části byla dětem poskytnuta jedna jediná formulace pravidla a ony pak samotné, bez asistence učitele, měly formulovat další příklady.

Tento induktivní přístup je rozhodně časově náročný, ale určitě se vyplatí z hlediska výstupu. Je také jedním z hlavních důvodů, proč nejsou ve waldorfských školách používány učebnice. Hlavní argument zní: Zamezily by objevování neznámých gramatických jevů a polí, které jsou prvními krůčky individuálního myšlení.

Samozřejmě, že po definování pravidla, potřebují žáci opravdu velké množství cvičení. Přestože tak mají učitelé argument proti učebnicím na mysli, na osmém a devátém stupni se k používání učebnic uchylují. Dobrou alternativou je pro ně kniha, ve které se objevují jen pravidla a cvičení. Dále pak žáci pracují se slovníky. Co se týče chyb, Steiner doporučoval, aby žák volně mluvil a poté byly chyby prodiskutovány.

Specifický přístup k výuce slovní zásoby vyplývá ze Steinerových jazykových konceptů. Pozornost je zaměřena na správnou výslovnost, pouto mezi fonémy a koncepty jazyka a na podmětne prostředky jazyka. Alec Templeton navrhoval zapisování si slovíček alespoň ve třech různých jazycích, aby bylo možno porovnávat jazykové rozdíly a ne se jen učit odpovídající překlad v druhém jazyce. Drilování slovíček a pocitu, že ke každému slovu náleží jedno slovo v jiném jazyce, chtěl Templeton zabránit a tvrdí, že takovéto mechanické přístupy do výuky jazyka nepatří. Sám doporučoval učení slovní zásoby po malých částech, jež by dětem dávaly smysl.

- *Rozvoj dovedností*

Náplní práce je rozvíjení přesnosti ve všech jazykových dovednostech, gramatice a také slovní zásobě. Cílem je ukázat žákům, že krásu správného používání jazyka. Jak popisuje Childs (1991), žáci ještě nejsou schopni ponořit se do těžkého vysvětlování jevů, ale jsou schopni mezi nimi rozlišovat. Popisování a vyprávění se jeví jako

nejvhodnější formy, jak se v tomto věku vyjádřit. Žáci jsou vyzýváni, aby hovořili o příhodách z jejich každodenního života.

Rudolf Steiner také zdůraznil, že v tomto věku, kolem třinácti až čtrnácti let, by se měly psát pouze takové kompozice, jež by obsahovaly témata, která již dříve byla prodiskutována s učitelem. Učitel je pro třídu autoritou a žáci píšou eseje pod jeho vlivem. Pokud je dodržena tato zásada, děti jsou seznámeny se slovní zásobou a tématem, cítí se žáci dostatečně vybaveni a mají sebevědomí k tomu, aby napsali své vlastní práce. Psaní prací je vhodné až od čtrnáctého roku výše, kdy je dítě schopno pozorování a kritického zhodnocení situace a dokáže oddělit fakta od fantasií. Někteří namítají, že tento přístup není vhodný, protože cílem waldorfské pedagogiky je imaginace. Childs (str. 127) však namítá, že do dosažení puberty děti málokdy produkuje skutečně originální práce. V mladším věku žáků se setkáváme s tím, že dítě se snaží něco vyjádřit, ale nedostává se mu dostatečné slovní zásoby, a protože pro děti, minimálně do deseti let, je přirozené napodobovat, co mají kolem sebe, můžeme očekávat, že budou pouze reprodukovat to, co již dříve viděly nebo slyšely.

4. Motivace

Pojem „motivace“ nemá v psychologii jednotnou definici a bývá proto různými autory chápán odlišně. V psychologickém slovníku (Hartl, Hartlová, 2000, 328 – je možné najít tuto definici: „*Motivace je proces usměrňování, udržování a energetizace chování, které vychází z biologických zdrojů.*“ Psychologické důvody chování, které se pojem motivace snaží postihnout, jsou variabilní a subjektivní, což vede k zaměření lidí na různé cíle. Podle Nakonečného (1996) je motivace chápána jako intrapsychický proces zvýšení nebo poklesu aktivity, mobilizace sil a energetizace organismu. Další známou definici nabízí psycholog P. T. Young, který tvrdí, že motivace je „procesem vzbuzení nebo podnícení chování, udržení činnosti v běhu a jejího usměrňování do určité dráhy (Mrkvička 1971, 13).

Pokud bychom měli shrnout výše uvedené, vyplývá nám, že jde o proces, který je příčinou našeho chování, určuje zaměření a také trvání a intenzitu našeho jednání.

Jedná se o proces, který obvykle vede k nějakému cíli a trvá většinou až do dosažení onoho cíle. Avšak důležité je také, kde motivace vzniká, protože určité jednání může být způsobeno mnoha různými motivy. Motiv chápeme jako „pohnutku k činnosti, činitele usměřující chování jedince k určitému cíli“ (Švancara 1979, 131).

Základní rozdělení nám určuje motivaci primární, která vychází z biologických potřeb, které fungují jako instinkty a vyvíjejí se s jejich podmiňováním, dále pak motivaci sekundární, jenž z motivace primární vychází a zahrnuje také naučené sklony k chování (Hartl, Hartlová, 2000). Pro tuto práci je sekundární motivace zajímavá hlavně vzhledem k faktu, že zahrnuje motivaci k učení, kterou se budeme zabývat.

4.1 Související pojmy

Pro práci s pojmem motivace je však důležité osvětlit také další pojmy, které s ní souvisí. Nyní zde některé takovéto pojmy uvedeme.

a. Motiv

„*Motiv je pohnutka, příčina činnosti, jednání člověka zaměřené na uspokojení určitých potřeb*“ (Hartl, Hartlová, 2010, s 327). Motivy se, podle J. Švancary (2003), dále dělí podle jejich zaměření, podle délky trvání motivace a prožívání intenzity motivace. Současné motivy bývají rozdělovány spolu s klasifikací lidských potřeb.

b. Potřeba

Tento pojem může být uchopen z několika pohledů. Nejčastěji je prisuzován snaze o získání nebo zbavení se něčeho. Další přístup v potřebě spatřuje situaci, kdy je animální organismus mimo svou vnitřní rovnováhu a má snahu dosáhnout jí nazpět. J. Nuttin považuje člověka za behaviorálně založeného jedince s vnitřní mentální aktivitou, ve které jsou tvořeny behaviorální plány a projekty. Tyto zahrnují motivačně-emoční, kognitivní a motorické procesy. Potřeby jsou podle J. Nuttina výsledkem výše uvedeným organizovaných procesů. Z toho podle něj vyplývá, že motivace má dva hlavní zdroje, které tvoří vnitřní potřeba a vnější objekt, jež aktivizuje skrytou potřebu (Nakonečný, 1996).

N. N. Michajlov pak uvádí další definici, kdy potřeba podle něj znamená „stav subjektu, který odráží rozpor mezi tím, co je dané, a tím, co je potřebné pro přežití a vývoj, je to stav, který rozněcuje činnosti osobnosti, jež jsou zaměřené na odstranění takového rozporu (Smékal, 1989, str. 176).

Doplňujícím pojmem k potřebám jsou hodnoty.

c. Hodnoty

Tyto pocházejí z vnějšího prostředí. Jedná se o určité kvality objektu nebo o určité prolnutí jisté potřeby se specifickou kvalitou konkrétního objektu. Dá se však zároveň říci, že hodnoty a hodnotová orientace mohou být považovány za zvnitřnělé ideály, které se specifikují v rámci našeho přesvědčení.

Můžeme předpokládat, že naše postoje vůči vnějším i vnitřním objektům tak mohou být výsledkem našich hodnot (Smékal, 1989).

Na hodnoty z hlediska psychologického nazíráme z několika úhlů: hodnoty jako všeobecné cíle; jako nástroje, jejichž využitím pro nás dosahujeme něčeho důležitého; jako něco, kvůli čemuž se snažíme o nějaký objekt, nebo se mu naopak snažíme vyhnout; a jako poslední lze hodnoty pokládat za kritéria, na základě kterých posuzujeme a ohodnocujeme okolní prostředí a události (Smékal, 1989).

d. Pud

Tento pojem představuje aktivizující činnost, konání nebo také sílu, která vystupuje z fundamentálních lidských potřeb (Hartl, Hartlová, 2010). Jedná se o jeden z základních pojmů psychologie a psychoanalýzy Sigmunda Freuda.

e. Pobídky

Behavioristický přístup používá spíše výraz incentive. Obojí však značí to samé – vnější motivující podněty. Tyto vnější podněty se však stávají pobídkami pouze v určitém vztahu k aktuálním motivacím (Nakonečný, 1996).

f. Cíl

Jako cíl se bere obsah činnosti, který značí, co je potřeba udělat. Naproti tomu jsou pak potřeby a motivy důvody, proč se jedinec snaží dospět právě k onomu specifickému cíli. Cíl se pak tedy stává úmyslem, když je prožívána daná cílová představa. Úkoly a požadavky, se kterými se jedinec identifikuje, a jejichž uskutečnění považuje za nezbytné, jsou pak jako cíle označovány nejčastěji (Smékal, 1989).

g. Zájem

Fenomenologický přístup vymezuje zájem jako jev, který jedinec zažívá a ovlivňuje jeho chování. Zájem je pak jistou formou prožitku, v němž jsou upřednostňovány sympatie vůči činnostem a objektům, jež doprovází naše vědomí. Díky tomuto zájmu pak máme snahu zjišťovat o těchto objektech a činnostech další informace a hlouběji je poznávat (Smékal, 1989).

Pokud k zájmu přistupujeme z věcného pohledu, vidíme jej jako určitou selektivní reakci na dané objekty a činnosti, jež jsou právě předmětem našeho zájmu (Smékal, 1989).

4.2 Motivace ve školním prostředí

Ve výchovně vzdělávacím procesu a obecně ve školní praxi je hlavním cílem žáky něčemu naučit. K tomu, aby žáci byli schopni podávat výkony, které se od nich očekávají k úspěšnému dokončení vzdělání, je třeba rozvíjet jejich schopnosti a pomoci jim je využít, čehož ale bez znalosti motivů chování nelze efektivně dosáhnout. Jak tvrdí Hudeček¹⁸ „ Přes znalost a analýzu motivů a jejich fungování mnohdy vede jediná reálná cesta k pochopení člověka“.

4.2.1 Motivace k učení

V učebním procesu hraje motivace významnou roli. Často bývá řazena mezi základní podmínky školní úspěšnosti žáka, avšak není vytvářena spontánně. Jak zmiňuje Hrabal

¹⁸ Hudeček, J.: *Hodnotové orientace v motivační sféře osobnosti*. 1. vyd. Praha: Academia, 1986. 95 s. ISSN: 0069-2298.

(1988), musí být vytvářeny takové podmínky, které by měly pozitivní motivační hodnotu vzhledem k učební činnosti žáka. Tvorba těchto podmínek pak ve velké míře náleží učitelům, kteří by ji měli přizpůsobit obsahu a cíli vyučování a samozřejmě věku žáků.

Motivace k učení však zdaleka nekončí odchodem z budovy školy, uplatňuje se při samostudiu, domácích přípravách i zájmech. Pokud je motivace správně rozvíjena, zvyšuje žákův zájem o učení obecně. Je důležité uvědomit si, že naopak nevhodná motivace může žáka od učení odradit, či mu navodit přímo odpor ke studiu. Aby byl žák motivován nejen v průběhu vyučování, přikládá se význam zejména vnitřní motivaci.¹⁹

Dle Mana, Mareše a Rhinberga²⁰ můžeme motivaci k učení rozdělit podle užšího a širšího pojetí. Užší pojetí vykládá motivaci k učení jako připravenost jedince na provádění určitých osobních aktivit, protože se domnívá, že mu poskytnou nárůst učení a má jasnou představu svého cíle.

Širší pojetí chápe motivaci k učení jako připravenost osoby k vykonávání činnosti, kdy dochází k nárůstu učení bez jasné vize. Nárůst učení není přímým zájmem, ale vedlejším efektem činnosti. Žáci jsou zaměstnáváni činnostmi, jejichž pravý účel neznají a učí se mimoděk.

Motivaci ovlivňují činitelé, jež jsou na straně žáka, či činitelé objevující se přímo ve vyučovacím procesu. Chystáme se jim věnovat prostor v následujících kapitolách. Mimo tyto ovlivňuje motivaci také prostředí, aktuální sociální situace a vlivy, působící na žáka. Díky těmto vlivům se motivace k učení proměňuje. Jak Vágnerová²¹ uvádí, někdy za dočasnou ztrátu motivace mohou individuální důvody, kdy je člověk více zaujat vlastním problémem, či úkolem. Klasickým příkladem takovéto situace by mohl být rozvod rodičů dítěte.

¹⁹ Lokša, J., Lokšová, I.: *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1.vyd. Praha: Portál, 1999. 208 s. ISBN: 80-7178-205-X.

²⁰ Rheinberg, F., Man, F., Mareš, J.: *Ovlivňování učební motivace*. Pedagogika, 51 (2), 2001. s. 155 – 184

²¹ Vágnerová, M.: *Psychologie školního dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 88 s. ISBN: 80-7184-487-X.

Druhy motivace k učení

Vágnerová²²: „*vnitřní psychický stav, který stimuluje aktivitu zaměřenou na dosažení dobrého výkonu i jeho uplatnění a udržuje ji po určitou dobu. Motiv lze chápat jako důvod žáka k učení, ale i k prokázání toho, co se naučil.*“ Motivaci k učení je možné dělit dle různých kritérií. Motivace bývá nejčastěji dělena na vnitřní a vnější.

o Vnitřní a vnější motivace učení

Motivace, která plyne z poznávacích potřeb, je vymežována jako vnitřní. Takto motivovaný žák se učí proto, že učení pro něj znamená zdroj poznání. Pokud jsou prostřednictvím učení uspokojovány jiné, nejen na ní závislé potřeby, mluvíme o motivaci vnější. Přestože dříve platil předpoklad, že vnější motivace tlumí motivaci vnitřní, ukazuje se, že toto není absolutní pravdou. Existují situace, kdy je, například pro naplnění dlouhodobých cílů, využití vnější motivace vhodné.

Vnitřní motivace k učení

Již bylo prokázáno, že má nepopiratelný vliv na kvalitu učení a úspěšnost ve škole. Žák, který je motivován vnitřně se učí, protože jej to zajímá. Takovýto žák se více projevuje, lépe látce porozumí, více si zapamatuje a dokáže déle udržet pozornost. Ke zdrojům vnitřní motivace k učení se zařazují především naše potřeby kognitivní, potřeby výkonu a sociální potřeby a dále pak potřeby fyziologické. Za nejefektivnější bývá považována motivace vznikající na základě kognitivních potřeb, protože je jedním z hlavních předpokladů pro další vzdělávání a sebevzdělávání.

Vnější motivace k učení

Pavelková uvádí, že ve škole často vznikají situace, které jsou sice pro jedince důležité, ale nejsou pro něj osobně zajímavé. Existují případy žáků, kteří jsou nadaní a jejich poznávací potřeby jsou vysoce rozvinuté, avšak nedokáží se dostatečně motivovat k

²² Vágnerová, M.: *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. 304 s. ISBN: 80-246-0181-8. str. 174

řešení relativně snadných úkolů. V takovýchto situacích je nutné podpořit učení také vnějšími prostředky.

Pokud dochází k uspokojení potřeb, které nejsou původně závislé na učební činnosti, jedná se právě o uplatnění vnější motivace. Žák je motivován k učení odměnou, která mu bude udělena po dosažení stanoveného cíle, úkolu. Vnější motivace je však ovlivňována také předměty a událostmi kolem nás. Mezi incentivy, chápej vnější motivy, patří cíle, vztahy žáků k jiným lidem, odměny, tresty, známky ect.

Podle Pavelkové může mít vnější motivace různé podoby, například rozlišujeme z hlediska časového její charakter na dlouhodobý a krátkodobý, dále pak často bývá posuzována podle míry blízkosti k vnitřní motivaci, spontánnosti a dobrovolnosti. Nejčastěji bývají rozlišovány čtyři typy vnější motivace²³:

1. **externí regulace** – tato motivace je intenciována výlučně vnějšími činiteli, jednání probíhá na základě vnější závislosti, není zde žádný prostor pro autodeterminaci;
2. **introjektovaná regulace** – pro tento typ motivace je typické pasivní převzetí regulace chování, ale vnitřně tato regulace není přijímána, vychází většinou z nějakých pravidel chování;
3. **identifikovaná regulace** je typ motivace, kdy jedinec přijímá pravidla a bere je za své. Žák se začíná identifikovat s hodnotami požadovaného chování. Zde je relativně velký prostor pro vnitřní podporu motivovaného jednání;
4. **integrovaná regulace** je vývojově nejvyšší formou vnější motivace. Regulace je již plně integrována do celé motivační struktury jedince, propojuje se s jeho potřebami, zájmy a hodnotami.

Podle působení motivace na žáka, dělíme na motivaci pozitivní a negativní. Positivní motivace, která je pro výuku ne-li stěžejní, je potřebou něco získat, může jít například o úspěch, dobrý výkon nebo známky. Naproti tomu negativní motivace je nutkání něčemu

²³ Pavelková, I.: *Motivace žáků k učení*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002. 250 s. ISBN: 80-7290-092-7.

uniknout, chceme se například vyhnout neúspěchu nebo trestu. Vágnerová (2001) uvádí, že úspěch obvykle znamená posílení pozitivní motivace, kdyžto neúspěch negativní.

Další dělení, podle zdrojů učební motivace, uvádí motivaci sociální, výkonovou a poznávací.

- *Poznávací, sociální a výkonová motivace*

Primárním vnitřním pramenem motivace k výkonu ve škole je okruh potřeb, zvláště pak potřeb sekundárních. Tyto jsou rozvíjeny převážně v prostředí naší rodiny a jsou ovlivňovány rodinnou atmosférou a vztahy mezi rodiči a dětmi. Jak vývoj a sběr zkušeností s určitými podmínkami pokračuje, vnitřní struktura okruhu potřeb dítěte se mění. Vznikají pro jedince specifické potřeby, které se vztahují ke specifickým a konkrétním činnostem a podmínkám. Následný vývin potřeb poznání a sféry motivace je pak ovlivněn působením školy. (Hrabal, Kozéki 1982)

Lokša, Lokšová (1999) spolu s Pavelkovou (2002) diferencují základní trojici zdrojů učební činnosti u žáků: sociální potřeby, výkonové potřeby a také poznávací potřeby. Vycházejíce z těchto potřeb, definují motivaci sociální, výkonovou a poznávací. Tyto motivace jsou pak uplatňovány ve školním prostředí v praxi. Motivace poznávací zahrnuje potřeby poznávat, získávat nové poznatky a řešit problémy. Sociální motivace zahrnuje potřebu pozitivních sociálních vztahů, které mohou velmi ovlivňovat učební činnost během jejího průběhu. Potřeby výkonové závisí na náročnosti úkolů a rovněž se projevují v průběhu učební činnosti. Zaměříme se na jednotlivé druhy motivace k učební činnosti blíže.

- *Poznávací motivace*

Tato motivace zahrnuje potřeby poznávací, které jsou potřebami sekundárními. Tyto se u žáka nemusí bezpodmínečně rozvinout, avšak pokud jsou soustavně rozvíjeny, stanou se většinou trvalým zdrojem rozvoje celé osobnosti. K potřebám poznávacím patří potřeba smysluplného receptivního poznávání, potřeba vyhledávání problémů a také jejich následné řešení. Pokud se při vyučování podaří výše zmíněné potřeby probudit vhodně zvolenými činnostmi, stávají se pak tyto činnosti pro žáky vnitřně motivovaným poznáváním (Lokša, Lokšová, 1999).

Výsledkem učební činnosti, což jsou nově nabyté poznatky, se v průběhu učební činnosti poznávací potřeby aktualizují. Jsou uspokojovány činnostmi vedoucími k poznání a také incentivami, jež umožňují uskutečnit aktivity, jejichž základem je kognitivní konání.

Incentivami v poznávacím procesu jsou nové, neznámé a problémové situace, které v jedinci navozují pocit rozporu mezi situací, jež je vnímána a dosavadními poznatky. Tato osoba je pak motivována k vyřešení situace a odstranění pocitu rozporu. Poznávací potřeby se projevují kognitivními činnostmi, díky nimž má jedinec nutkání uspořádat a třídit skutečnosti.

Poznávací potřeby mají vliv rovněž na výkon žáka a na jeho životní styl. K jejich vytváření dochází až ve školním věku a vyvíjejí se průběžně po celou dobu školní docházky spolu s rozumovými schopnostmi. Rovněž jsou usměrňovány hmotným a sociálním prostředím, v němž jedinec vyrůstá. Pokud bychom uvažovali nad stádií rozvoje poznávacích potřeb, daly by se odlišit dvě. První stadium zahrnuje období, kdy poznávací potřeby již existují, byť jsou teprve v zárodcích, ale ještě nedosahují takové úrovně, aby se uplatnily jako „samohybný princip“ kognitivních aktivit. Druhé stadium pak značí období, kdy jsou poznávací potřeby plně rozvinuty a vycházejí z nich prvotní impulsy. Nyní již tyto potřeby vytvářejí „samohybný“ mechanismus, který usiluje o rozšíření poznání (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

V případě, že jsou poznávací potřeby rozvinuty do druhého stadia, tvoří nejvíce kvalitní a nejdéle trvající pohnutky k učení. Žákům poté uspokojení potřeb nepřináší pouze cíle, ale samotná činnost, která k cílům směřuje, učení. Takové vyučování, které kognitivní potřeby žáků neaktualizuje, vede neodvratitelně k nudě a nezájmu, nejsou-li přítomny jiné potřeby (Hrabal, 1978).

- *Výkonová motivace*

Tato motivace má svou důležitou roli v soustavě mimointelektových činitelů, jež ovlivňují výkon žáka. Tvoří jednu ze složek motivační struktury jedince a je pramenem úspěšného školního výkonu. Výkonová motivace je postavena na potřebě dosažení úspěšného výkonu a dále na potřebě vyhnouti se neúspěchu. Většinou jedna nebo druhá potřeba převládá a určuje tak celkové zaměření jedince a jeho aktivity. Během vývoje

však výkonové potřeby jedince procházejí kardinálními změnami, a to především v závislosti na působení činitelů, jež jsou přítomny v průběhu školní docházky. Nejprve je nemožné potřebu úspěšného výkonu rozlišit, nicméně časem se tato diferencuje v různých oblastech činnosti.

Na výkonové potřeby je nahlíženo jako na potřeby zobecněné a sekundární. Znamená to, že k jejich aktualizaci dochází za každé situace vyžadující činnost, která končí ohodnotitelným výsledkem z hlediska výkonu, a to bez ohledu na povahu činnosti.

Výkonové potřeby jsou vytvářeny již od třetího a čtvrtého roku dítěte. K tomuto rozvoji dochází na základě hodnocení, jež se dítěti dostává z řad dospělých. Síla této potřeby je pak dána výkonovou motivací rodičů, zde hraje roli rovněž míra ztotožnění dítěte s rodiči, a osobní zkušeností jedince, která je dána pozitivní či negativní odezvou.

Positivní odezvy a povzbuzování mají za následek rozvinutí potřeby úspěšného výkonu. Toto se vztahuje rovněž na hodnocení žáka učitelem v prostředí školy. Pavelková (2002) konstatuje, že potřeba úspěšného výkonu je velmi nestabilní proměnnou, která pozitivně ovlivňuje školní výkon. Přesně opačný efekt pak má negativní hodnocení a odrazování, jež podle Hrabala, 1978, vede k vytváření potřeby vyhnutí se neúspěchu.

Jedinec, u kterého převažuje *potřeba úspěšného výkonu*, se projevuje tak, že si stanovuje aspirační úroveň zcela sám, upřednostňuje úkoly, jež jsou méně závislé na vnějších vlivech, má sklon vracet se k aktivitám, jež musel přerušit, je více zaměřen na budoucnost a více vyhledává ocenění za jeho práci. Takoví žáci pak pracují systematicky a plánovitě, netrpí zbytečnou úzkostí. Velice rádi soutěží a samotný úspěch na ně působí jako silná motivace. Spíše se zaměřují na úkoly středně těžké a těžké, které jsou schopni zvládnout a uspět v nich. Nadmíru lehké úkoly považují za nezajímavé (Hrabal, Krykorková, Pavelková, 1981; Pavelková, 2002).

Pokud však u žáka převládne *potřeba neúspěchu se vyhnout*, jeho chování se stává spíše únikovým. Žák se cítí ohrožen vždy, když může dojít k hodnocení jeho aktivit, a toto ovlivňuje jeho chování. Jejich práce je pak vykonávána spíše s úzkostí a hlavní pohnutkou k práci je u nich strach. Pokud jsou úspěšní, připisují to vnějším

příčinám jako je štěstí a náhoda (Pavelková, 2002). Žáci, u kterých převládá tato potřeba, se rovněž mohou snažit vyhledávat takové situace, u kterých jsou si jisti výsledkem, ať už by to měl být úspěch nebo neúspěch. Někteří se pokusí situaci vyhnout zcela, jiní ji absolvují v případě, že jsou si jisti, že neuspěje nikdo (Hrabal, 1978).

- *Sociální motivace*

Sociální motivace je odvozena od sociálních potřeb, které se rovněž mohou ve školním prostředí aktualizovat. Lokša a Lokšová (1999) sociální potřeby vnímají jako určující element interakce žáka s okolím a připisují jim silnou vnější motivaci k učební činnosti. Sociální motivace je závislá na procesu sociální interakce, kdy vzniká a je rozvíjena. Učitel pak jeho stylem výuky a chováním působí na motivační atmosféru třídy a ovlivňuje formování sociální motivace žáků.

Mezi sociální potřeby řadíme také potřebu identifikace. Tato potřeba je naplňována nejdříve „ztotožňováním se“ s rodiči a dále pak ve školním prostředí, když na dítě působí učitel. Žák je přístupný vzorům, jež jsou mu učitelem předkládány, a úmyslně přijímá za vlastní některé způsoby chování učitele.

Jak se žák postupně začleňuje do kolektivu, začíná se více zaměřovat na vztahy kooperativní, partnerské nebo na takové, které mu umožní uplatnit svůj sociální vliv. V prvním případě pak u žáka převládá potřeba pozitivních vztahů, ve druhém případě pak má převahu potřeba sociálního vlivu, eventuálně potřeba prestiže. Všechny tyto zmíněné potřeby hrají důležitou roli pro motivaci lidského chování (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

Potřeba pozitivních vztahů je základní lidskou potřebou. Je naplňována příznivými citovými vztahy, ve školním prostředí je vyjadřována především kladnými vztahy se spolužáky a učitelem. Žák mající potřebu pozitivního vztahu vyhledává situace, kde je mu umožněno chovat se kooperativně. Učitel tak může takové situace navozovat a tohoto chování využít (Hrabal, Kozéki, 1982).

Potřebu prestiže poznáme tak, že žák se snaží dosáhnout vysokého sociálního hodnocení. Jedním z projevů může být například soutěživost jedince vůči ostatním. Takový to žák má za cíl vyniknout nad ostatními spolužáky nebo být lepší než je

průměr, a to ve školních, ale i mimoškolních aktivitách. Naplnění takovéto potřeby je však notně závislé na vnějších podmínkách, jež jsou ve školním prostředí představovány například přístupem učitele a klimatem třídy.

Potřeba vlivu vůči ostatním je většinou vnímána jako potřeba moci a dominance. Považuje se za sekundární sociální potřebu, jež se projevuje ve společenských situacích. Jedinec inklinuje k chování, jež vede k řízení chování ostatních. Ve školním prostředí je tato motivace nástrojem pro cíle a potřeby s jiným obsahem (Hrabal, Man, Pavelková 1984).

Do sociálních potřeb se řadí také ještě morální potřeby, které jsou utvářeny v rodinném prostředí, kdy dítě přijímá za své morální postoje rodičů. Pokud dojde k vnitřnímu přijetí takovýchto norem, má jedinec potřebu chovat se v souladu s nimi (Hrabal, Kozéki, 1982).

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

1. Cíl šetření a výzkumný problém

Naše práce se zaměřuje na motivaci konkrétní, a tou je motivace k učení se cizímu jazyku, v našem případě angličtině. V teoretické části jsme osvětlili, co obnáší speciální výuka cizímu jazyku na waldorfské škole a jaké metody jsou při ní využívány. Dále jsme se pak zabývali vymezením motivace. Cílem našeho šetření je zmapovat motivaci k učení se anglickému jazyku a její strukturu u žáků základních škol standardních a waldorfských. Zaměřili jsme se na školní výkonovou motivaci žáků, motivační preference a vztah žáků vůči výuce anglického jazyka. Jedná se o výzkum, který nám umožní nahlédnout do problematiky motivace žáků k učení se tomuto předmětu.

Snažíme se o porovnání žáků ze sedmých tříd standardních základních škol s žáky též tříd ze škol waldorfského typu. Výuka na tomto typu školy je zaměřena na budování pozitivního vztahu dětí k vyučovanému jazyku a podněcení jejich zájmu a motivace je jednou z priorit výuky. Následně popíšeme vztah žáků k výuce cizího jazyka a jejich preference, co se týče motivace. Jedná se o kvantitativní výzkum, ve kterém usilujeme o popis motivace k učení z hlediska typu zvolené školy.

1.1 Výzkumný problém

Liší se důvody vedoucí k učení se anglickému jazyku, na které nazíráme z hlediska motivace, ve školách waldorfských a standardních? Mají žáci waldorfských škol odlišnou výkonovou motivaci než žáci standardních škol? Různí se domácí příprava žáků podle typu škol?

2. Stanovení výzkumných hypotéz

2.1 Teoretická hypotéza (dále jen H1)

H1 Předpokládáme, že mezi žáky standardních škol a waldorfských škol jsou v rámci motivace ve vyučování anglickému jazyku rozdíly.

2.2 Pracovní hypotézy

Žáci waldorfských škol mají rozdílné důvody směrem k učení se anglickému jazyku nežli žáci klasických škol.

Žáci waldorfských škol vykazují odlišnou výkonovou motivaci než žáci standardních škol.

Žáci waldorfských škol se vyznačují rozdíly v domácí přípravě na anglický jazyk od žáků běžných škol.

3. Metodika šetření

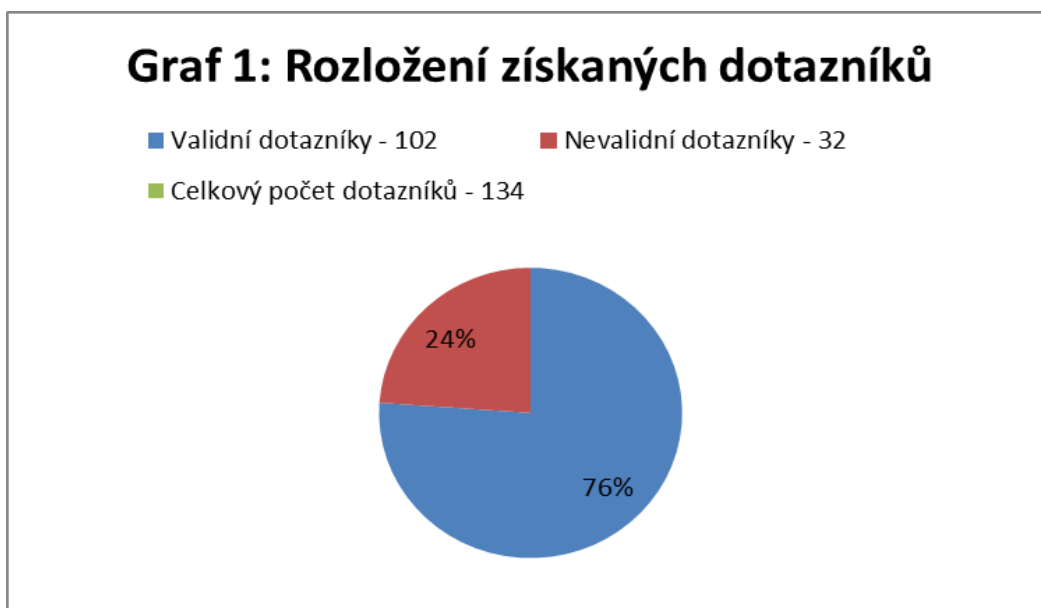
3.1 Výzkumný soubor a terén

Data pro dotazníkové šetření byla shromážděna na vybraných standardních a waldorfských školách v červnu roku 2014. Tyto školy se nacházely v Táboře, Písku a v Praze. Zmíněná města se nacházejí na území České republiky. Po vyplnění zadaných dotazníků byli žáci odměněni, aniž by o odměně byli informováni předem, drobnými sladkostmi.

Z hlediska typu školy jsou žáci rozřazeni do dvou skupin. Na žáky škol běžných a žáky škol waldorfských. Žáci, kteří byli k vyplnění dotazníku osloveni, s touto činností souhlasili a žádný z nich nezareagoval na námi nabízenou možnost, do výzkumu se nezapojit, kladně. Celkem se výzkumu účastnilo 134 žáků. Z tohoto počtu bylo 32 dotazníků vyřazeno jako nevalidních. Z validních dotazníků bylo pak 48 od žáků z řad waldorfských škol (toto činí 48,96% všech validních sesbíraných dotazníků) a 54 od žáků ze škol standardních (což činí celkem 55,08% z celkového počtu validních

shromážděných dotazníků). Věk žáků odpovídá našemu zaměření na sedmou třídu a jeho rozmezí je tedy mezi dvanácti a patnácti lety.

Důvod, proč jsme se zaměřili právě na sedmý stupeň základních škol, je ten, že se žáci na konci sedmého ročníku nacházejí v polovině svých studií na základní škole. Jsou již seznámeni s tím, jak škola funguje. Před žáky sedmých tříd pak leží úkol v následujících letech získat co nejlepší výsledky a naučit se co nejvíce, aby měli možnost studia na jimi preferovaných středních školách. Motivaci k učení tak v tomto věku přikládáme velký význam.



Graf 1 Rozložení získaných dotazníků z hlediska validity

Během vyhodnocování dotazníků bylo zjištěno celkem 32 nevalidních vzorků, které byly vyřazeny z dalšího zkoumání. Důvodem k vyčlenění těchto kusů bylo nesprávné vyplnění položek. Pracovali jsme tedy s celkem 102 validně vypracovanými dotazníky.

3.2 *Postup získávání dat*

Každému žákovi byl dotazník předložen k vyplnění pouze jedenkrát a to v hodině cizího jazyka. Žáci byli na počátku seznámeni s tím, jak mají dotazníky vyplňovat a bylo jim umožněno, aby se během vyplňování ptali na položky, kterým by případně neporozuměli, rovněž byli seznámeni s tím, že zůstávají v anonymitě a poučení o

vyplnění hlavičky dotazníku. Úkolem každého žáka bylo vypracovat dotazník samostatně.

Při sběru dat jsme byli přítomni buďto my sami, za asistence učitele cizího jazyka či třídního učitele, nebo pouze učitel cizího jazyka. Měli jsme souhlas ředitele školy. Vyplnění dotazníků spolu s instruktáží trvalo pokaždé přibližně jednu hodinu a probíhalo vždy nejpozději do 13:00.

3.3 Nástroje sběru dat

„Výzkum ve společenských vědách stojí před základním úkolem řešit určitý problém (...) na základě shromážděných faktů, tzn. spolehlivých, empiricky podložených informací o jevu. Proto také předpokladem úspěchu je správné vymezení základní otázky a nalezení objektivní metody získání a vyhodnocení informací“ (Buriánek, 2003, s. 24).

Abychom byli schopni předložit výsledky v co nejvyšší validitě, podrobili jsme zúčastněný výzkumný soubor jedinců vyplnění celkem tří dotazníků, které se soustředí na motivaci k učení, ale které ji vždy hodnotí z jiného hlediska a různým způsobem.

Technika dotazování

Vzhledem k tomu, že jsme pro naši práci potřebovali získat větší množství respondentů, byla zvolena metoda dotazování, která je nejrozšířenější technikou sběru dat. Jedná se o metodu, která je v porovnání s dalšími, které by připadaly v úvahu, rychlejší. Umožňuje nám získat data, aniž by nekompromisně vyžadovala naši přítomnost. Máme možnost do nasbíraných záznamů nahlédnout a v klidu je vyhodnotit. Někteří lidé navíc preferují odpovědi písemné, protože pak přesněji odpovídají a mohou své závěry alespoň krátce promýšlet (Moser, Kalton, 1971, str. 257-259).

Přes veškeré výše zmíněné výhody této formy sběru dat, lze uvést také několik omezení, která jsou s touto metodou spjata. Otázky, na které chceme zjišťovat odpověď pomocí dotazníku, musí být jednoduché, dalo by se říci až prosté. Odpovědi, které se k nám touto formou dostanou, jsou konečné. Pokud máme za cíl získání čistě spontánních reakcí, není tato forma výzkumu vhodná. Pokud výzkumník není přímo

přítomen při vyplňování dotazníků a pokud nemá smluveného někoho, kdo za něj při sběru dat dozoruje, nemůže si být jistý, že dotazník skutečně vyplnila určená osoba. Odpověď není možné doplnit o pozorování. Respondenti mohou mnohem snáze některé otázky vynechat (Moser, Kalton, 1971, str. 260).

Je považováno za samozřejmé, že na začátku dotazníku podáme respondentům základní informace o tom, proč jim dotazník zadáváme k vyplnění, k čemu budou výsledky použity, uvedeme, zda se jedná o anonymní dotazník a poskytneme jim o nás základní informace. Vhodné je připojit také poděkování.

Hlavička dotazníku je k nalezení v příloze číslo 1.

3.4 *Technika šetření*

Dotazník č. 1: Preferenční motivační dotazník (PMD)

Tento dotazník byl uveden v publikaci našeho tuzemského autora Vladimíra Hrabala. Konkrétně se jedná o dílo z roku 1988 a názvem: „*Jaký jsem učitel: Metody získávání poznatků o vlastní vzdělávací činnosti.*“ Při tvorbě tohoto dotazníku se autor soustředil na zjišťování a popis motivace, která vede k vlastnímu snažení žáka při vyučování. Pro úspěšné vyplnění dotazníku musí žáci odpovědět na celkem patnáct otázek, které v sobě obsahují nejčastější důvody, proč se žák učí. Úkolem každého z žáků je vybrat vždy ze dvou nabízených příčin tu, která pro něj osobně nejvíce platí v konkrétním vyučovacím předmětu. My jsme dotazník použili k hodnocení výuky anglického jazyka. Žáci byli instruováni, aby zvolenou odpověď vyznačili tak, že ji zakroužkují buďto celou, nebo zakroužkováním označí římskou číslici vedle tvrzení, které vybrali. Z řádně vyplněného dotazníku je možné vyčíst žakovu motivaci, která je rozražena do celkem šesti kategorií.

-
- I. kategorie – Pozitivní sociální motivace.
 - II. kategorie – Poznávací motivace.
 - III. kategorie – Morální motivace, pocit povinnosti.
 - IV. kategorie – Obava z následků.
 - V. kategorie – Touha po vyniknutí.
 - VI. kategorie – Dobrý pocit kvalitního výkonu.
-

Pro náš výzkum je nejpřínosnější údaj o poznávací motivaci, z které je možno odvozovat případné vnitřní zaujetí žáka pro výuku anglického jazyka. Toto vnitřní zaujetí pak následně ověřujeme také v dotazníku č. 3: Dotazník pro žáky.

Vyhodnocení dotazníku probíhalo vždy ručně a to následujícím způsobem. Byly sečteny označení jednotlivých typů otázek (I-VI), které odpovídají výše uvedeným kategoriím, a k odpovídající kategorii byl následně uveden skóre. Takto bylo možné u každého z žáků zjistit jeho osobní strukturu důvodů, proč se ve škole snaží něčemu naučit. Důležitým údajem, který je dále možné vypátrat, je pak podíl učitele na motivaci žactva (Hrabal, 1988).

Výsledkem tohoto šetření je tedy možnost zjistit, jaký druh motivačního činitele žáci využívají. Nejsou nám známy žádné normy, které by byly pro tento dotazník určeny.

V případech, kdy je tento dotazník použit přímo učitelem pro jeho vlastní potřebu a potřebu jeho žáků, je pak možné zjištěné údaje prodiskutovat a přizpůsobit jim následnou výuku předmětu. Dotazník č. 1: Preferenční motivační dotazník je uveden v příloze č. 2.

Dotazník č. 2: Školní výkonová motivace žáků (ŠVMZ)

„Dotazník výkonové motivace měří školní výkonovou motivaci žáků, která se skládá z potřeby (snahy) dosáhnout úspěšného výkonu ve škole a potřeby vyhnout se školnímu neúspěchu (obavy ze selhání či neúspěchu). Poměr těchto potřeb ovlivňuje přístup a

chování žáků ve školních výkonových situacích, a tím i efektivitu jejich učení. (Hrabal V., Pavelková I., 2011 str. 5)

Tento dotazník je standardizovaný. Výsledky z tohoto dotazníku je možné srovnat s žákovskou populační normou a lze tak zjistit, jaký je převažující výkon jeho žáků. Dotazník je tedy vhodný pro pedagogicko-psychologickou diagnostiku. Žádoucím výsledkem je co nejrozvinutější potřeba úspěšného výkonu a snížená potřeba vyhýbání se neúspěchu. Je ale důležité, aby zjištěné hodnoty nebyly brány jako neměnná stanoviska.

Vyhodnocování dotazníku probíhalo ručně na pětistupňové škále. Každá z otázek má pět možných odpovědí, které jsou ohodnoceny body:

a = 5 bodů

b = 4 body

c = 3 body

d = 2 body

e = 1 bod

Suma položek 1- 6 odpovídá hrubému skóru potřeby úspěšného výkonu (PÚV).

Suma položek 7- 12 odpovídá hrubému skóru potřeby vyhnutí se neúspěchu (PVN).

V obou částech může žák získat 6 až 30 bodů hrubého skóru. (Hrabal V., Pavelková I., 2011 str. 9)

Abychom byli schopni určit hrubé skóry dotazníku, porovnáváme zjištěné údaje s normami odpovídajících standardních skóru. Zmíněné normy jsou čerpány z publikace: „*Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky.*“, od autorů Hrabala a Pavelkové, a byly zveřejněny v roce 2011. Naleznete je v příloze č. 3.

Dotazník je pak rovněž možné nalézt ve výše zmíněné publikaci²⁴.

²⁴ HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I: *Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky.* Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. ISBN: 978-80-87063-34-7

Dotazník č. 3: Dotazník pro žáky – k předmětu anglický jazyk (DPŽ)²⁵

Prvních sedm otázek v tomto dotazníku se zaměřuje na intenzitu domácí přípravy žáka k vyučování anglického jazyka. Domácí příprava, kterou žák vykonává, je zároveň jedním z ukazatelů roviny motivace žáka k učení. Jedná se o sílu, kterou lze jen obtížně poznat, soustředíme-li se pouze na samotný výkon žáka. Rovněž může skýtat informace o subjektivním smyslu a objektivním významu, který žák přiděluje dotazovanému vyučovacím předmětu. V našem případě jsme specifikovali anglický jazyk. Pomocí tohoto dotazníku zjistíme od žáků jejich postoj vůči danému předmětu. Tento postoj pak částečně odráží také úroveň a motivaci žáka (Hrabal, 1989).

Pro potřeby našeho výzkumu jsme první čtyři otázky kvantifikovali. Čím větší je úroveň žákovy motivace učení se anglickému jazyku, tím více bodů by měl dosáhnout. Minimální počet bodů, které lze získat za jednu otázku se rovná jedné a maximální počet bodů čtyřem.

V dotazníku nalezneme také několik otevřených otázek, kde se žák vyjadřuje subjektivně. Tuto část budeme zpracovávat samostatně.

V závěru dotazníku nás také zajímalo, zda žáci projevují touhu se v budoucnosti podívat do anglicky mluvící země, což reprezentuje jejich plány s anglickým jazykem a částečně také jejich vztah k anglickému jazyku.

Během instruktáže jsou žáci požádáni o zakroužkování jedné z nabízených odpovědí v rámci samostatné práce. Dále je jim doporučeno, aby u otevřených otázek napsali odpověď, která je zkraje napadne.

²⁵Tento dotazník, který byl následně upraven, byl čerpán z práce: NOVÁKOVÁ, JANA. *Motivace žáků základních a středních škol k učení se cizím jazykům: diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta filosofická, 2012. 95 l., 5l. příl.. Vedoucí diplomové práce PhDr. Zdenka Stránská, Ph.D., Příloha č. 3

Sčítali jsme tedy body z otázek 1, 2, 3 a 4. Přičemž:

a = 4 body

b = 3 body

c = 2 body

d = 1 bod

Celkový skóre tedy mohl činit 16 bodů a odpovídal vysoké motivaci k učení anglickému jazyku. Nejnížší skóre se rovná 4 bodům a znamená nízkou motivaci učení vzhledem k anglickému jazyku.

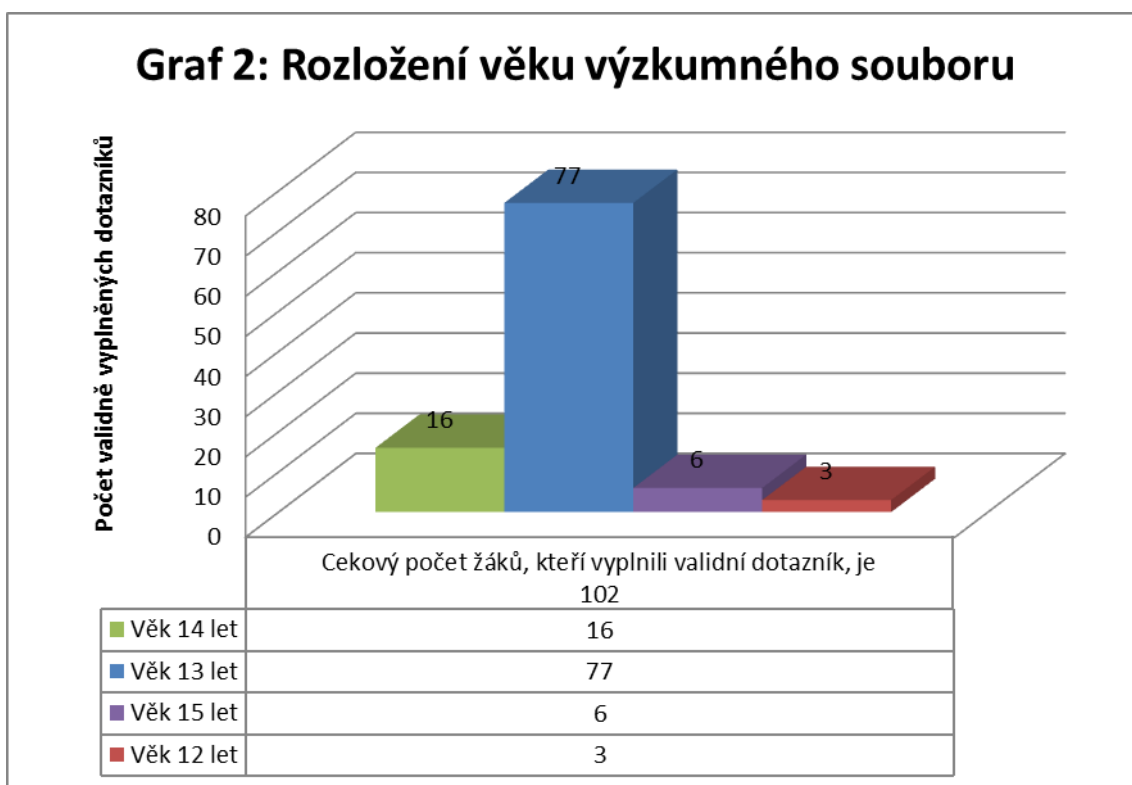
Tento dotazník je možné nalézt v příloze č. 4.

4. Prezentace výsledků šetření, jejich analýza a interpretace

Autorka si je vědoma, že výsledky nejsou absolutně objektivní, k tomu by bylo potřeba také vyjádření učitele ke každému žákovi zvlášť, ve kterém by byla uvedena fakta, zjištěná dlouhodobým pozorováním žáka v hodinách anglického jazyka. Data, která byla sesbírána, mohla být také ovlivněna aktuálním subjektivním stavem žáka.

Po uskutečnění sběru dat byly tyto rozříděny podle typu škol, které děti v dané době navštěvovaly. U otevřených otázek byly vytvořeny odpovídající kategorie podle odpovědí respondentů. Data byla poté zpracována v programu Microsoft Excel 2010, pomocí něhož byly tvořeny grafy a tabulky.

4.1 Popis výběrového souboru

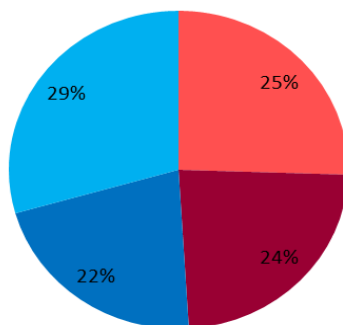


Graf 2 Rozložení věku výzkumného souboru

Průměrný věk žáků tedy činí 13,245 let, s věkovým minimem dvanácti let a maximem patnácti let.

Graf 3: Pohlaví výzkumného souboru

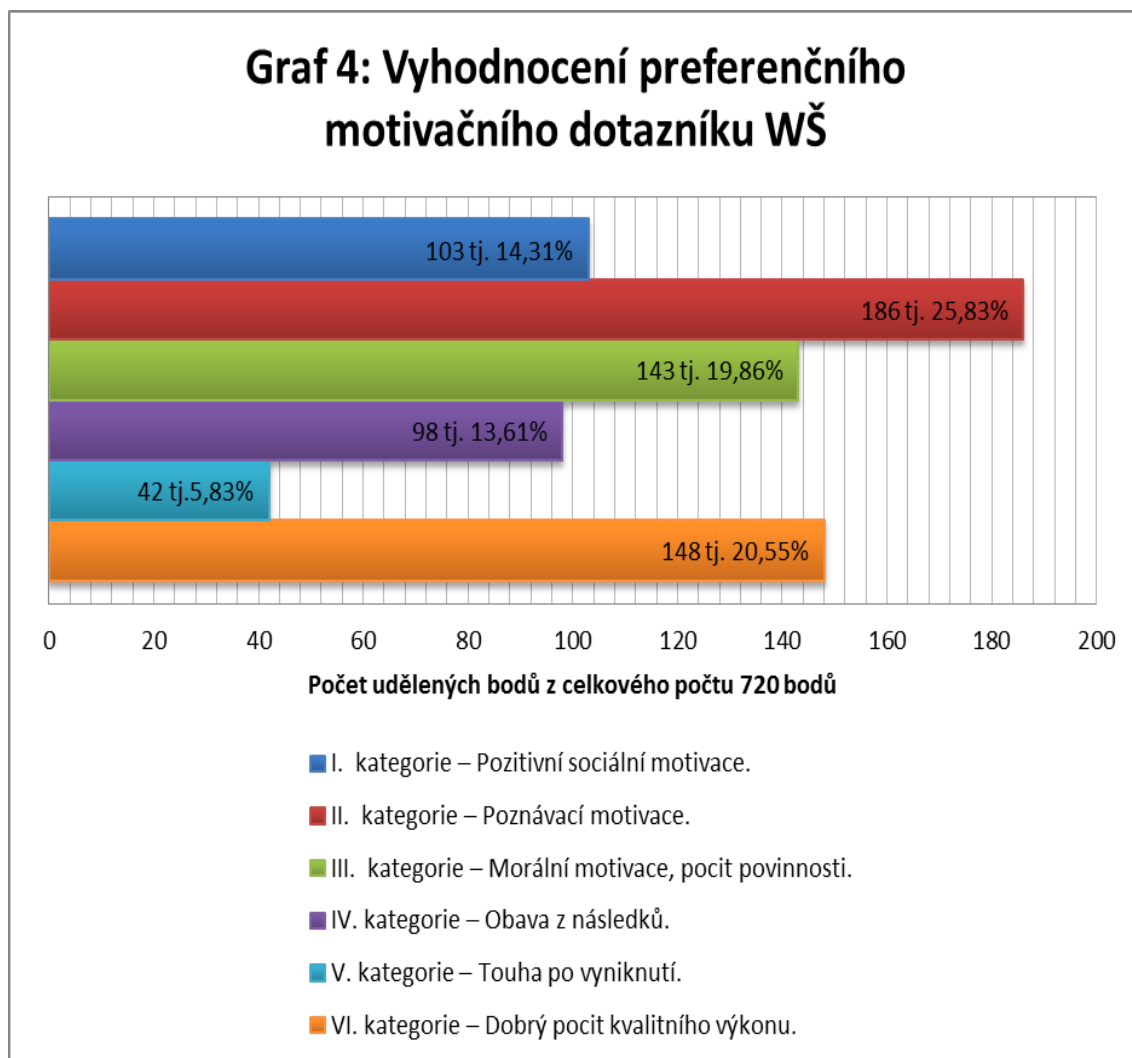
■ Dívky WŠ = 26 ■ Dívky ZŠ = 24 ■ Hoši WŠ = 22 ■ Hoši ZŠ = 30



Graf 3 Pohlaví výzkumného souboru

Jak můžeme pozorovat na Grafu 3, rozložení výzkumného souboru dle pohlaví je téměř rovnoměrné. Našimi respondenty jsou z 51% hoši, jejichž zastoupení činí 29% chlapci z běžných základních škol a 22% chlapci ze škol waldorfských, a z 49% dívky, které reprezentují 25% dívky z waldorfských škol a 24% dívky, které navštěvují standardní základní školy. Sami jsme během dotazování pozorovali snahu o co nejvyváženější zastoupení obou pohlaví ve třídě. V žádné třídě markantně nepřevyšoval počet jednotlivců jednoho pohlaví nad druhým.

4.2 Prezentace výsledků Dotazníku č. 1: Preferenční motivační dotazník (PMD)



Graf 4 Vyhodnocení preferenčního motivačního dotazníku - waldorfské školy (WŠ)

Z výše uvedeného grafu je patrné hned několik zajímavých skutečností. **Nejvyšší počet bodů v tomto dotazníku obdržela druhá kategorie**, které reprezentuje poznávací motivaci. Právě na výsledky této motivace jsme se chtěli soustředit, jelikož nám zprostředkovává informace o míře motivace učení žáků. Pokud celkový počet bodů druhé kategorie, který činí 186, vydělíme počtem žáků z waldorfských škol, kteří na tento dotazník odpovídali, tj. 48 jedinců, dostaneme číslo 3,875, které nám značí, že tato

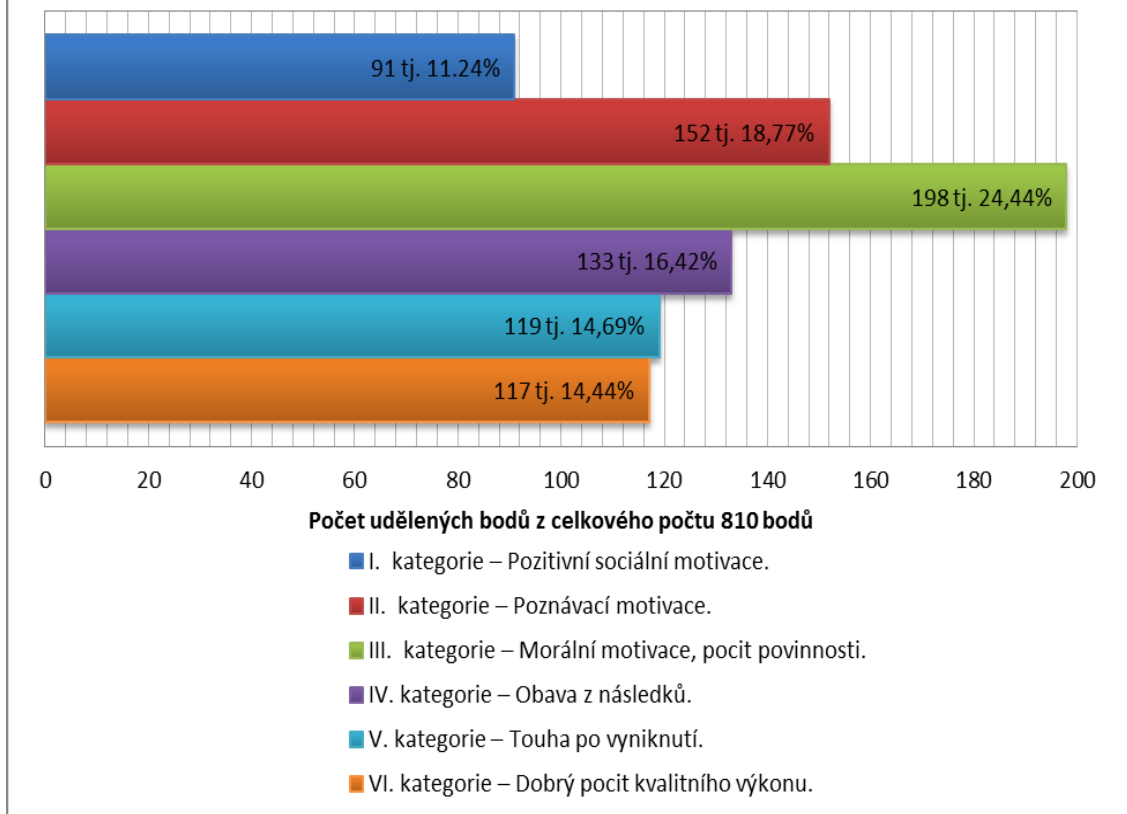
kategorie obdržela průměrně 3,875 bodů od každého žáka. Toto číslo je poměrně vysoké, vezmeme-li v potaz, že maximální možný počet bodů, které mohl jeden žák přičíst jedné kategorii, činil 5 bodů. Můžeme tedy konstatovat, že dle výsledků, námi dotazovaní žáci z waldorfských škol zvolili poznávací motivaci jako pro ně nejdůležitější motivaci při studiu anglického jazyka.

Kategorie třetí, tedy morální motivace, a kategorie šestá, čili dobrý pocit z kvalitního výkonu, získali podobný obnos bodů a můžeme je vyhodnotit jako další dvě nejdůležitější zvolené kategorie.

Zajímavých výsledků si můžeme povšimnout v páté kategorii, která reprezentuje touhu po vyniknutí reprezentovanou v dotazníku následující větou: *Chci být lepší než někteří spolužáci*. Z výsledků dotazníků z waldorfských škol lze jasně pozorovat, že tato kategorie obdržela znatelně nejméně bodů ze všech. Průměrný počet bodů, který žáci kategorii připisovali, činí 0,875 bodu. Z maximálního možného počtu pěti bodů toto číslo odpovídá dokonce necelému jednomu bodu na žáka. Lze tedy tvrdit, že námi dotazovaní žáci waldorfských škol přikládají nejmenší význam při učení se anglickému jazyku touze vyniknout. Zamyslíme-li se nad tímto výsledkem a jeho příčinou, dokážeme jej odůvodnit již základními principy waldorfské výuky. „(...) *cíl veškerého snažení waldorfských učitelů nespočívá ani tak v akademickém úspěchu, jako spíše v morální odpovědnosti jedince, který je sociálně citlivý a uvědomělý*“.²⁶ Dále Grecmanová a Urbanovská (1996) ve své publikaci uvádějí, že waldorfská škola je školou současnosti, která chce vychovávat k budoucnosti, a shrnují její základní cíle do pěti oblastí. První definovanou oblastí je pro ně výchova ke svobodě, rovnosti a bratrství. Carlgren (1991, str. 25) rovněž zmiňuje sociální cíle waldorfské pedagogiky, kterých má být také dosaženo prostřednictvím prohloubení zájmu o svět a lidi skrze neautoritativní vyučování a lidským kontaktem s učitelem. Z výše uvedeného a také z charakteristik výuky, uvedených v teoretické části, je patrné, že waldorfská výuka připisuje dobrým vztahům mezi žáky a kolektivní práci velkou podstatu. Výsledky, které, byly zjištěny, tedy můžeme osvětlit formou výuky na waldorfských školách.

²⁶ POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. Brno: MU, 1995. ISBN 80-210-1097-5, str. 28

Graf 5: Vyhodnocení preferenčního motivačního dotazníku ZŠ



Graf 5 Vyhodnocení preferenčního motivačního dotazníku - základní školy standardní (ZŠ)

Zaměříme-li se na výsledky ve výše uvedeném Grafu 5, naskytne se nám možnost zhodnotit hned několik zajímavých výsledků. **Nejvyšší počet bodů v tomto dotazníku získala třetí kategorie**, reprezentující morální motivaci žáků a jejich pocit povinnosti vůči studiu. S tím, že celkový počet dosažených bodů pro tuto kategorii činí 198 bodů a počet odpovídajících žáků byl 54, můžeme vykalkulovat průměrný obnos bodů, který byl přidělen třetí kategorii jedním žákem. Tento průměr činí 3,666 bodu z maximálního možného počtu 5 bodů. Je tedy zřejmé, že žáci dotazovaní na standardních základních školách mají vysokou morální motivaci a silný pocit povinnosti se učit anglickému jazyku.

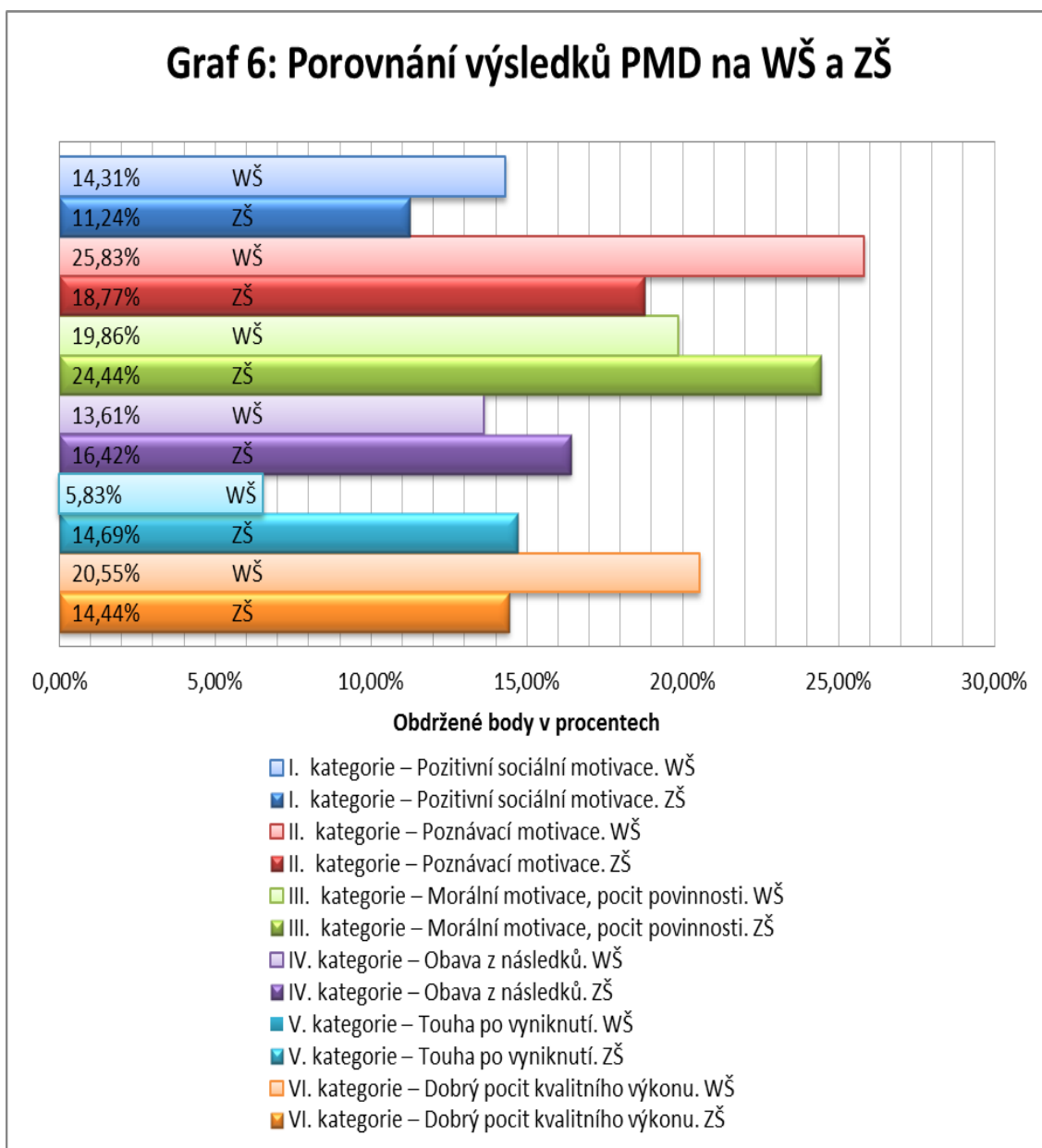
Jako druhá kategorie s nejvyšším počtem bodů nám podle výsledků vychází kategorie druhá, poznávací motivace, s počtem 152 bodů. Obava z následků, touha po

vyniknutí a dobrý pocit vyvozený z kvalitního výkonu pak vykazují podobný obnos bodů.

Pozoruhodným faktem je, že nejméně bodů v tomto dotazníku v běžných základních školách získala první kategorie, jež odráží pozitivní sociální motivaci žáků, reprezentovaná v dotazníku větou: *Chci, aby ke mně měl učitel dobrý vztah*. Tato kategorie obdržela pouze 91 bodů, což činí průměr 1.685 bodu od každého žáka. Tento výsledek značí, že žáci nevidí v učení se z důvodu snahy o dobrý vztah k učiteli, až takový význam, nežli například v jejich morální povinnosti. Možným vysvětlením tohoto výsledku může být například volená forma výuky ve standardních běžných školách, kde převažuje zejména frontální výuka, jež může mít za výsledek možné odosobnění výkladu.

V následujícím grafu porovnáme výsledky našich zjištění na obou typech škol.

Graf 6: Porovnání výsledků PMD na WŠ a ZŠ



Graf 6 Porovnání výsledků preferenčního motivačního dotazníku (PMD) ze škol waldorfských (WŠ) a škol standardních (ZŠ).

K porovnávání výsledného skóru jsme uvedli zjištěná data v procentuálním vyjádření, neboť každá skupina, žáků waldorfských škol a skupina žáků běžných škol, byla reprezentována odlišným počtem respondentů. Procentuální zastoupení dat nám tedy nabízí možnost přehledného vyhodnocení.

- I. **kategorie:** Pozitivní sociální motivace žáků, přestože tato motivace byla žáky standardních základních škol vnímána jako nejméně důležitá při

učení se anglickému jazyku, nevykazuje, pokud porovnáme zavedená data v Grafu 5, přílišné rozdíly. Lze jen konstatovat, že tato motivace byla lépe hodnocena námi dotázanými žáky z waldorfských škol, kde získala o 3,07% více bodů, nežli žáky ze standardních škol.

- II. **kategorie:** Poznávací motivace žáků, která je prezentována červeným odstínem, již vykazuje poněkud výraznější rozdíl. Tato motivace, která vede žáky k zájmu o látku a je v dotazníku představována větou: *To, co se učím, mě zajímá.*, získala u žáků waldorfských škol o 7,06% více hlasů než u žáků škol běžných. Vycházíme-li rovněž z toho, že waldorfské žáci preferovali tuto motivaci k učení a získala u nich největší počet hlasů ze všech možných kategorií, lze usuzovat, že žáci waldorfských škol mají signifikantně vyšší poznávací motivaci k učení se anglickému jazyku.
- III. **kategorie:** Morální motivace a pocit povinnosti, jež byla zvolena žáky standardních škol jako nejpřednější, získala od žáků waldorfských škol o 4,58% méně bodů. Z toho vyplývá, že námi dotazovaní žáci z běžných škol se cítili více povinni učit se anglický jazyk.
- IV. **kategorie:** Obava z následků nám ukazuje, že žáci standardních škol jí udělili o 2,81% více hlasů. Rozdíly v této kategorii však nejsou nikterak závratné.
- V. **kategorie:** Touha po vyniknutí. Tato kategorie je reprezentována větou: *Chci být lepší než někteří spolužáci.*, naznačuje jisté kompetitivní chování během výuky anglického jazyka. Nelze si nevšimnout, že porovnané výsledky, odpovídající této kategorii, odhalily mohutný rozdíl mezi žáky ze zmiňovaných dvou skupin. Žáci běžných škol udělili této touze o 8,86% více bodů nežli žáci waldorfských škol, kteří ji naopak hodnotili jako nejméně důležitou. Z tohoto zjištění tedy může vzejít názor, že testovaní žáci waldorfských škol jsou při učení se anglickému jazyku méně kompetitivní.

VI. **kategorie:** Dobrému pocitu z dobrého výkonu přisuzovali žáci waldorfských škol o 6,11% bodů více nežli jejich vrstevníci z běžných škol.

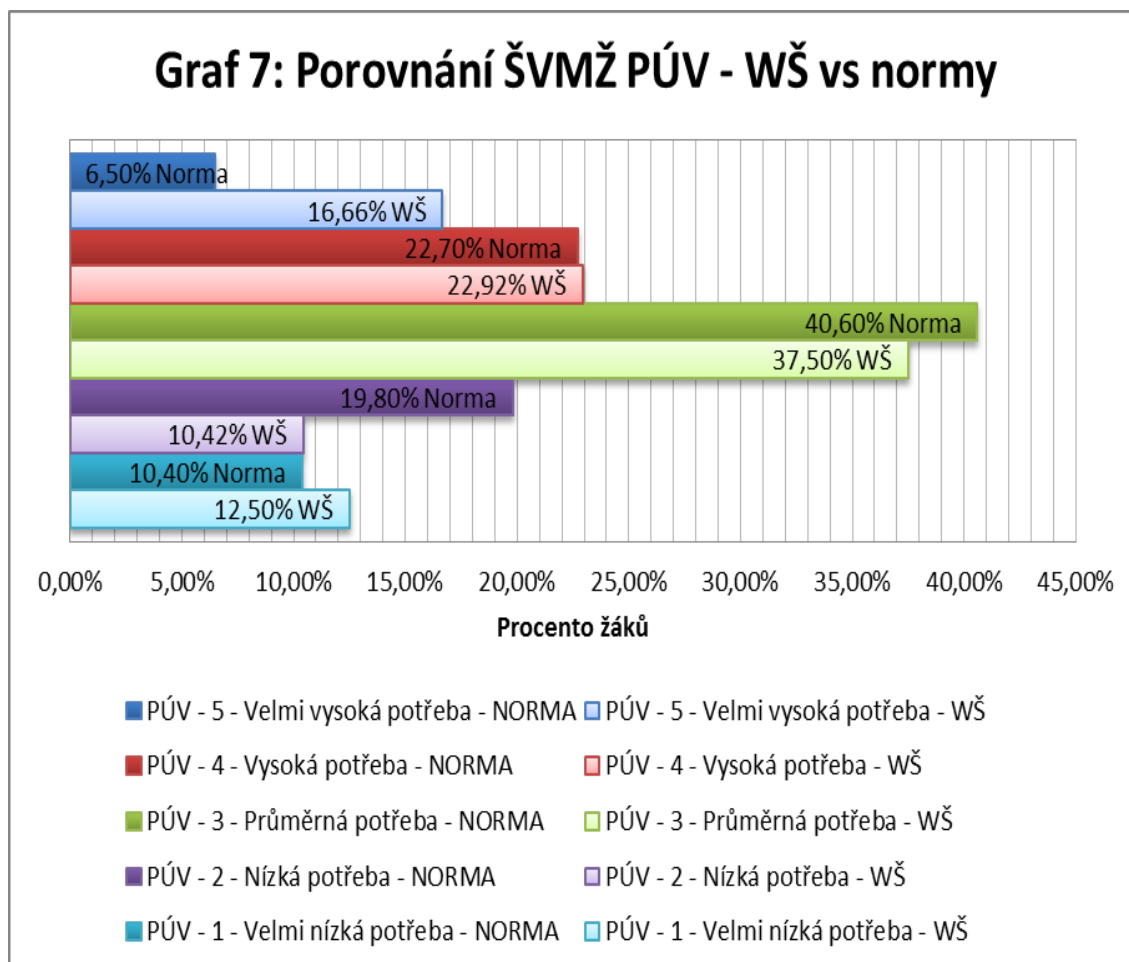
Žáci waldorfských škol tedy udělili více bodů kategoriím I, II a VI, které jsou reprezentovány pozitivními motivacemi (pozitivní sociální motivace, poznávací motivace a dobrý pocit kvalitního výkonu). Žáci standardních škol pak udělili více bodů kategoriím III, IV a V. Těmito kategoriemi jsou morální motivace, pocit povinnosti, dále pak obava z následků a touha po vyniknutí.

Na konci tohoto dotazníku jsme žákům poskytli prostor k vyjádření dalších nebo jiných důvodů, proč se ve škole o hodinách angličtiny vlastně snaží. Přestože většina žáků žádné vlastní odlišné příčiny neuvedla, prezentujeme odpovědi, které jsme získali, v následující Tabulce 1:

<i>Žáci waldorfských škol Jiné důvody:</i>		<i>Žáci standardních škol Jiné důvody:</i>		<i>počet</i>
Příbuzní mluvící anglicky	5	Internet a hry		8
Internet a hry	4	Film		3
Hudba (texty písní)	3	Dobrá práce v budoucnu		2
Film	3	Domluva v zahraničí		2
Domluva v zahraničí	2	Postcrossing		1
Výměnné pobyty	2			
Líbivost anglického jazyka	1			
Dobrá práce v budoucnu	1			

Tabulka 1 Odpovědi na dotazované jiné důvody vedoucí k učení se anglickému jazyka. (PMD)

4.3 Prezentace výsledků Dotazníku č. 2: Školní výkonová motivace žáků (ŠVMŽ)



Graf 7 Porovnání výsledků dotazníku Školní výkonové motivace žáků (ŠVMŽ), které je zaměřeno na potřebu úspěšného výkonu (PÚV). Srovnání žáků waldorfských škol s normami²⁷ (tabulka pro převod výsledků - viz příloha č. 3)

Nežli přistoupíme k vyhodnocování Grafu 7, rádi bychom zmínili, že norma, se kterou budeme porovnávat vzorek waldorfských škol, byla stanovena po dotázání celkem 2886 žáků základních škol v České republice v roce 2010. Předpokládáme, že

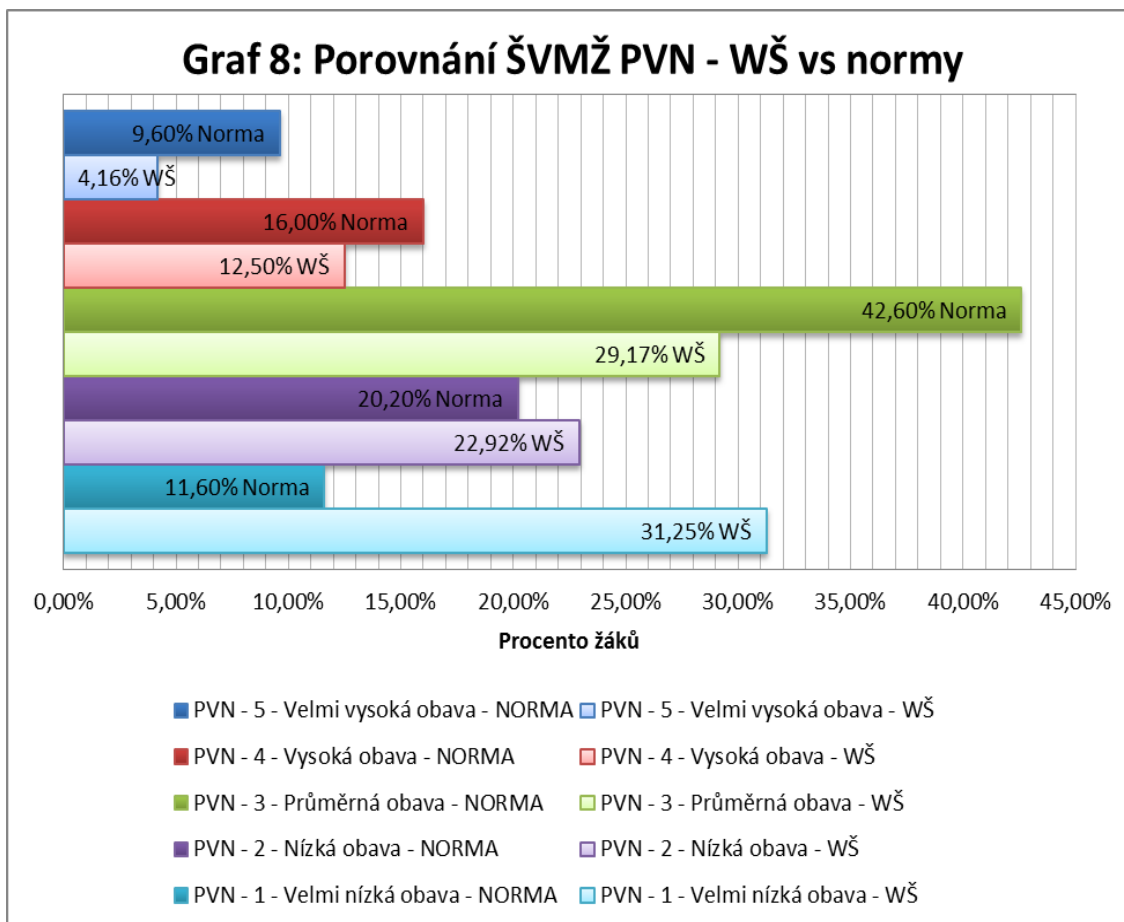
²⁷ HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I: *Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. ISBN: 978-80-87063-34-7 -

tyto školy nezahrnují waldorfské školy, neboť se o výskytu, či zařazení alternativních škol do prováděného výzkumu, autor nezmiňuje. Podrobnější informace o stanovování normy a zpracování dat je možné nalézt v již několikrát odkazované publikaci s názvem „Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky.“ z roku 2011, jejími autory jsou V. Hrabal a I. Pavelková.

V Grafu 7, kde porovnáváme náš vzorek 48 žáků waldorfských základních škol a normou, se objevilo několik výsledků, které odpovídají „téměř“ shodě s normou. Například „vysoká potřeba úspěšného výkonu“ (reprezentována červenou barvou) nám vykazuje pouhý rozdíl 0,22% ve prospěch waldorfské školy. Podobné, i když nikoli tak nepatrné rozdíly, je možno spatřit také u „průměrné potřeby úspěšného výkonu“ (zelená barva), kde odchylka 3,1% hovoří ve prospěch normy, a také u „velmi nízké potřeby úspěšného výkonu“ (tyrkysová barva), u které bylo zaznamenáno o 2,1% více žáků na waldorfské škole oproti normě.

Nyní se zaměříme na poněkud vyšší odchylky od normy. „Velmi vysoká potřeba úspěšného výkonu“ (modrá barva) u žáků waldorfských škol více než dvakrát překračuje normu, jež byla zadána. Zmíněný rozdíl činí 10,16% ve prospěch počtu žáků, kteří se jí vykazují, na waldorfské škole. Z tohoto nalezení je možno říci, že na waldorfské škole se vyskytovalo o 10,16% více žáků, u nichž převládá velmi vysoká potřeba úspěšného výkonu, a kteří jsou velmi motivováni úspěchem ve škole. Rozdíl, který jsme zaznamenali v předešle zmíněné položce, se odrazil v „Nízké potřebě úspěšného výkonu“ (fialová barva), kde žáci z waldorfských škol vykázali o 9,38% nižší počet nežli stanovuje norma.

Celkově se žáci z waldorfských škol vykazují spíše vyšší potřebou úspěšného výkonu. K tomuto závěru jsme dospěli sečtením položky 5 a 4 (dohromady činí 39,58%) a jejím porovnáním se součtem položky 1 a 2 (dohromady 22,92%). Vzniklý rozdíl činí 16,66% směrem k vyššímu počtu žáků s vyšší potřebou úspěšného výkonu, nežli průměr. Stejnou kalkulaci jsme provedli také s údaji zadanými normou. Rozdíl v těchto položkách, udaných normou, činí pouze 1% žáků. Toto jedno procento navíc znamená početní převahu žáků s nižší potřebou úspěšného výkonu oproti průměru.



Graf 8 Porovnání výsledků dotazníku Školní výkonové motivace žáků (ŠVMŽ), který je zaměřeno na potřebu vyhnout se neúspěchu (PVN). Srovnání žáků waldorfských škol s normami²⁸ (tabulka pro převod výsledků - viz příloha č. 3)

Opět začneme od položek, které nevykazují markantní rozdíly mezi waldorfskou školou a normou. Jedná se o položky s číslem 4 (červená barva, vysoká obava z neúspěchu), kde je počet waldorfských žáků o 3,5% nižší než norma, a 2 (fialová barva, nízká obava z neúspěchu), kde procentuální rozdíl činí 2,72% ve prospěch žáků z waldorfských škol.

Nejzajímavější rozdíl nám skýtá položka č. 1, jež reprezentuje velmi nízkou potřebu vyhnout se neúspěchu. Vykalkulovaný odklon od normy zde činí o

²⁸ HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I: *Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. ISBN: 978-80-87063-34-7

19,65% vyšší počet žáků s touto velmi nízkou obavou nežli udává norma. Tento údaj se promítl zejména do položky značící průměrné hodnoty (zelená barva), kde je počet waldorfských žáků o 13,43% procent nižší oproti normě. V testovaných waldorfských školách se rovněž vyskytuje přibližně jednou méně žáků s velmi vysokou obavou z neúspěchu, než zadává norma. Odchylka v této položce č. 1 udává 5,44%. Uvědomíme-li si, že norma činí 9%, je zjištěný rozdíl velmi zajímavý.

Pokud shrneme výsledek tohoto grafu, můžeme konstatovat, že testovaní žáci z waldorfských škol vykazují celkově mnohem nižší obavu z neúspěchu oproti normě. Toto tvrzení lze doložit rozdílem položek waldorfských žáků a udané normy. Po součtu položek 5 a 4 a porovnání hodnoty se součtem téže položek normy, dospějeme k rozdílu 8,94%. Právě o tento počet žáků vykazuje norma vyšší počet jedinců, kteří se vykazují vyšší hodnotou potřeby vyhnouti se neúspěchu, než je průměrná, vzhledem žákům v námi dotazovaném vzorku z waldorfských škol. Dále pak rozdíl mezi součty položek 1 a 2, znamenajících nižší obavu z neúspěchu, nežli je průměrná, přináší rozdíl mezi součty o výši 22,37% ve prospěch vyššího počtu žáků s nižší obavou z neúspěchu, nežli je průměrná, vůči normě.

Bereme na zřetel fakt, že norma je představována výsledky od 2886 žáků ze základních škol napříč Českou republikou, a nebudeme tedy náš výzkumný soubor z waldorfských škol porovnávat ještě s naším výzkumným souborem ze základních škol, který je podstatně užší než ten, který byl použit ke stanovení celorepublikově zjištěné normy.

4.4 Prezentace výsledků Dotazníku č. 3: Dotazník pro žáky – k předmětu anglický jazyk (DPŽ)

Vyhodnocení položek 1 - 4

Položka	Typ školy	Počet bodů	Průměr ZŠ = 54 žáků WŠ = 48 žáků
1) Zájem o předmět (Aj)	standardní	149	2,76
	waldorfská	152	3,16
2) Obtížnost předmětu (Aj)	standardní	127	2,35
	waldorfská	125	2,60
3) Významnost (Aj) pro budoucnost	standardní	155	2,87
	waldorfská	153	3,19
4) Doba domácí přípravy předmět (Aj)	standardní	195	3,61
	waldorfská	187	3,89
Součet položek 1) – 4)	standardní	626	11,59
	waldorfská	617	12,85

Tabulka 2 Výsledky součtu prvních 4 položek vypovídajících o vztahu (motivaci) žáků vůči výuce anglického jazyka.

Výše uvedená tabulka nám ukazuje zjištěné hodnoty prvních čtyř položek zvlášť a následně pak tyto položky vyhodnocuje v celkový průměr, který odpovídá průměrnému výslednému skóru uvedených čtyř položek.

Položka 1): Tato otázka byla zaměřena na zájem žáků o vyučovaný předmět. Maximální počet bodů – 4 – byl udělen, pokud žák zvolil odpověď za a) „Velmi mě zajímá“. Nejméně bodů – 1 – pak bylo započítáváno za zvolenou možnost d) „Spíše nezajímá, než zajímá“. Z výsledků je patrné, že žáci waldorfských škol projevovali o výuku anglického jazyka větší zájem vůči žákům škol standardního typu. Rozdíl v průměrném počtu udělených bodů jedním žákem činí 0,4 bodu.

Položka 2): Tento bod zjišťoval, jak žáci vnímají obtížnost předmětu anglického jazyka. Nejvyšší možný počet bodů – 4 – byl připsán, pokud žák zvolil možnost a) „Velmi snadný“ a nejnižší počet bodů – 1 – se uděloval za odpověď d) „Velmi obtížný“. Pokud srovnáme uvedené hodnoty v této položce, zjistíme, že žáci waldorfských škol

častěji hodnotili obtížnost předmětu jako snažší oproti žákům běžných škol, a to o 0,25 bodu.

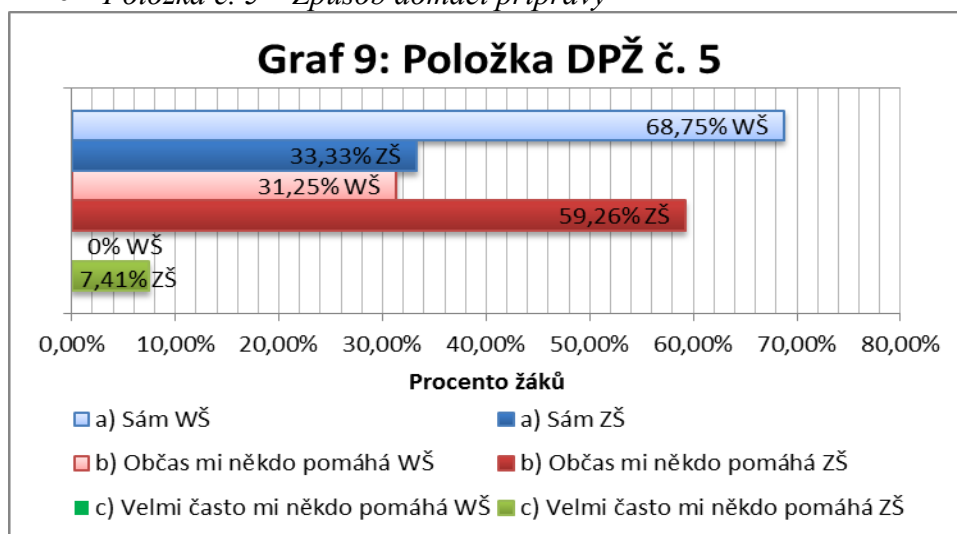
Položka 3): Významnost předmětu pro budoucnost, na kterou se zaměřovala tato otázka, byla hodnocena nejvíce 4 body, pokud žák zvolil možnost a) „Velmi významný“, a nejméně pak 1 bodem za odpověď d) „Nevýznamný“. Z porovnání opět vychází žáci waldorfských škol jako ti, kteří udělovali této otázce více bodů. Diference hovoří 0,32 body v jejich prospěch.

Položka 4): Doba domácí přípravy na předmět, která byla reprezentována časovým vymezením, mohla být ohodnocena 4 body za možnost a) „Do jedné hodiny“, která značila, že žák nemusí vynakládat přílišné úsilí, aby v předmětu o hodinách stačil tempu výuky. Nejméně bodů získala tato položka za zvolenou možnost d) „3 a více hodin“, jež naznačovala, že žák se musí doma opravdu důkladně připravovat, aby v předmětu nezaostával. Odchylka 0,28 hovoří opět ve prospěch žáků z waldorfských škol.

Součet položek: Ve výsledném součtu předchozích čtyř položek, kdy maximální počet bodů činil hodnotu 16 bodů a minimální počet hodnotu 4 body, udělovali žáci škol waldorfských o 1,26 bodu více (12,85) vzhledem k žákům běžných škol. Z výsledků našeho šetření tedy vyplývá, že výzkumný vzorek z waldorfských škol vykazoval o 1,26 bodu vyšší motivaci k učení se anglickému jazyku nežli dotazovaní žáci ze standardních škol.

Vyhodnocení dalších položek

- *Položka č. 5 – Způsob domácí přípravy*

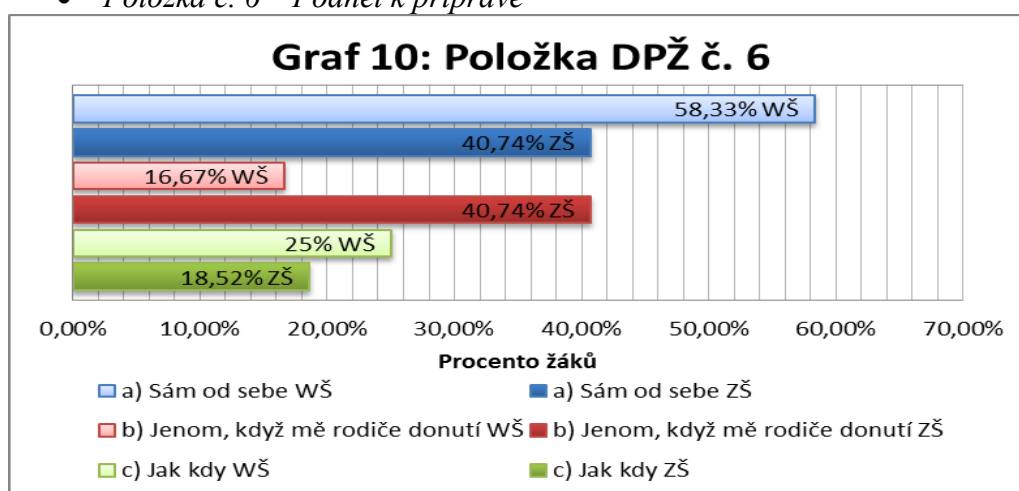


Graf 9 Vyhodnocení položky Dotazníku pro žáky. Pátá položka – „Na vyučovací předmět se doma připravuji:“. Srovnání žáků WŠ a ZŠ.

Z Grafu 9 je patrné, že žáci waldorfských škol zvolili v 68,75% možnost za a) a na hodiny anglického jazyka se tedy nejčastěji připravují sami. V dotazovaném výzkumném vzorku z waldorfských škol nezvolil ani jeden ze 48 žáků možnost c).

Žáci ze standardních základních škol zvolili jako nejběžnější možnost b). Při přípravě na výuku anglického jazyka jim tedy častěji někdo pomáhá. 7,41% žáků rovněž uvedlo, že jim při této přípravě někdo asistuje velmi často.

- *Položka č. 6 – Podnět k přípravě*



Graf 10 Vyhodnocení položky Dotazníku pro žáky. Šestá položka – „Na vyučovací předmět se doma připravuji:“. Srovnání žáků WŠ a ZŠ

Z Grafu 10 je možno zjistit, že počet žáků, kteří musejí být k domácí přípravě na výuku anglického jazyka donuceni rodiči, je vyšší ve školách standardních. Rozdíl zde činí 24,07%. Je rovněž patrné, že na standardních školách dosáhla možnost za a) i za b) stejného procenta v počtu žáků, kteří tyto možnosti volili. Lze říci, že u žáků na waldorfských školách, převládá v přípravě na anglický jazyk jejich vlastní popud před donucením ze strany rodičů.

- *Položka č. 7 – Porozumění výkladu*

„Výkladu při vyučování:“	Waldorfské žáci	Žáci z běžných škol
a) Rozumím	35,42%	18,52%
b) Většinou rozumím	29,17%	31,48%
c) Někdy rozumím, někdy ne	27,08%	37,04%
d) Spíše rozumím	8,33%	7,41%
e) Nerozumím	0%	5,55%

Tabulka 3 Vyhodnocení položky Dotazníku pro žáky. Sedmá položka – „Výkladu při vyučování:“. Srovnání žáků WŠ a ZŠ.

Výše uvedená tabulka značí, že 64,59%, získaných součtem procent za odpověď a) a b), dotázaných žáků z waldorfských škol během hodiny látce spíše rozumí. Součet těchto položek provedený pro žáky běžných škol činí 50%. Celkově tak o 14,59% procenta žáků z waldorfských škol více látce spíše rozumí nežli jejich vrstevníci z dotazovaných standardních škol.

Počet žáků, kteří při hodinách látce spíše nerozumějí, převažuje na standardních školách oproti školám waldorfským o celkem 4, 63%.

- *Položka č. 9 – Zájem o anglofonní země*

„Chtěl bych v budoucnosti vycestovat do anglicky mluvící země.“	Waldorfské žáci	Žáci z běžných škol
a) ANO	91,67%	61,11%
b) NE	8,33%	38,89%

Tabulka 4 Vyhodnocení položky Dotazníku pro žáky. Devátá položka – Zájem o anglofonní země. Srovnání žáků WŠ a ZŠ.

V Tabulce 4 lze shledat, že žáci v dotazovaných waldorfských školách projeví větší zájem o navštívení anglofonních zemí nežli žáci ze škol standardních. Zjištěný rozdíl udává 30,56%. Tato diference je relativně vysoká.

Zamýšleli jsme se nad důvodem tohoto výsledku a dospěli jsme k názoru, že kosmopolitní waldorfské školy, které mnohem častěji spolupracují se školami v jiných zemích a jejich žáci se v průběhu studia mnohem více setkávají prostřednictvím výměnných pobytů a návštěv, u příležitostí spojených s programem škol (například divadlo), daleko více podněcují v žácích přání se do cizích zemí, kde by uplatnili vyučovaný jazyk, podívat. Během našeho dotazování jsme zjistili, že všichni žáci waldorfských škol, kteří vyplňovali náš dotazník, byli ve školním roce 2013/2014 zapojeni do nějakého projektu, který zahrnoval delegaci z cizojazyčné země.

- *Položka č. 10 – Využívání anglického jazyka ve volném čase*

<i>„Ve svém volném čase anglický jazyk používám.“</i>	Waldorfské školy	Žáci z běžných škol
a) ANO	68,75%	72,22%
b) NE	31,25%	27,78%

Tabulka 5 Vyhodnocení položky Dotazníku pro žáky. Desátá položka – Využití anglického jazyka ve volném čase žáků. Srovnání žáků WŠ a ZŠ.

Tabulka 5 nám ukazuje, že při volném čase angličtinu využije mírně více žáků standardních škol oproti žákům ze škol waldorfských. Zjištěná odlišnost tvoří 3,47% žáků. Tato diference mezi zkoumanými typy škol však není nikterak propastná a vypovídá spíše o podobnosti žáků ze škol standardních a waldorfských vzhledem k zapojení jejich znalostí z výuky anglického jazyka při mimoškolních aktivitách.

U položky č. 10 jsme žáky, v případě, že zvolili možnost a) ANO, poprosili o uvedení příkladů, kdy anglický jazyk používají. Tyto zjištěné příklady uvádíme v následující tabulce.

Žáci waldorfských škol Příklady k položce č. 10:		Žáci standardních škol Příklady k položce č. 10:		Počet
Internet a hry	13	Internet a hry		18
Domluva v zahraničí	11	Filmy		11
Komunikace s žáky, kteří zde byli na výměně, skrze Facebook	9	Domluva v zahraničí		8
Zpívání (texty písní)	9	Zpěv a písničky		7
Filmy	7	Doučování		6
Příbuzní s nimi hovoří pouze anglicky	5	Povídání si s rodinou, kamarády		4
Soukromé hodiny	4	Knížky		3
Překládání vět rodičům	1	Postcrossing		2
		Parkur		2

Tabulka 6 Získané příklady z položky č. 10. Dotazník pro žáky.

Tabulka 6 dokládá, že žáci waldorfských škol využívají angličtinu k podobným účelům jako žáci škol běžných, avšak je zde patrný vliv výměnných pobytů a střetu žáků waldorfských škol s cizojazyčnými návštěvami. Celkem pět žáků z waldorfských škol pak uvedlo, že pocházejí z rodiny, která je bilingvní. Nejčastější užití angličtiny ve volném čase reprezentují počítačové hry, které jsou pouze v angličtině.

- *Položka č. 8 – Otevřené otázky*

Následující tabulky pak budou uvádět příklady z položky č. 8, která žáky vybídla k doplňování nedokončených vět. Žáci měli za úkol uvést první myšlenku na dokončení věty, která je napadla. Někteří žáci položky proškrtnli, a tudíž svůj názor nevyplnili.

Žáci waldorfských škol		Žáci standardních škol	
1) Při vyučování mi nejvíce vadí:		1) počet	
vyrušování spolužáků, hluk	16	vyrušování, hluk	15
nic	7	těžká látka	6
Když nevím odpověď	3	když nerozumím otázce	6
Když píšeme test	3	nic	5

Tabulka 7 Odpovědi na položku č. 8. - 1. dotaz

Žáci z obou skupin se u první otázky shodli, že nejvíce jim vadí hluk a vyrušování ostatních. U obou skupin se vyskytli jedinci, kterým při výuce nevadilo nic.

<i>Žáci waldorfských škol</i>		<i>Žáci standardních škol</i>	
2) Když nám učitel vykládá látku		2)	<i>počet</i>
poslouchám	19	poslouchám	14
dávám pozor	5	nerozumím	4
sedím	4	snažím se dávat pozor	4
baví mě to	3	rozumím	3
nechápu ji hned	2	nedávám pozor	2
už ji většinou umím	2		
nebaví mě to	1		

Tabulka 8 Odpovědi na položku č. 8. - 2. dotaz

U druhého dotazu se žáci waldorfských škol a škol standardních rovněž shodli a nejčastěji odpovídali, že při výkladu poslouchají.

<i>Žáci waldorfských škol</i>		<i>Žáci standardních škol</i>	
3) Rád bych se učil, kdyby		3)	<i>počet</i>
kdybych měl více času	9	snazší, lepší výuka	10
rád se učím	7	to bylo zajímavé	7
to bylo zajímavé	6	kdybych nebyl lenivý	7
to šlo snáze	4	kdybychom používali notebook	6
toho bylo méně	3	bylo více pauz, kratší hodiny	4
		se psalo více testů	1

Tabulka 9 Odpovědi na položku č. 8. - 3. dotaz

Žáci waldorfských škol nejčastěji zmiňovali, že potřebují více času. Druhou jejich zajímavou volbou pak je konstatování, že se již učí rádi. V obou typech škol se objevovala touha po zajímavějších hodinách. Žáci škol běžných toužili převážně po snazší látce, zajímavém podání látky. Sedm žáků dokonce uvedlo, že jsou líní se učit.

<i>Žáci waldorfských škol</i>		<i>Žáci standardních škol</i>	
4) Při hodině mě nejvíce zajímá		4)	<i>počet</i>
nová látka	12	nová látka	12
konverzace	9	poslech	11
slovíčka	6	překlad slovíček	9
výklad učitele	4	konverzace	5
spolusedící	3	nic	3
nic	1		

Tabulka 10 Odpovědi na položku č. 8. - 4. dotaz

U čtvrtého dotazu se žáci obou typů škol setkali v nejpočetnější zvolené odpovědi, kterou byla nová látka. Zatímco žáci waldorfských škol pak následně zvolili aktivní používání jazyka při konverzaci, žáci standardních škol se zajímali o pasivnější formu výuky, poslech.

<i>Žáci waldorfských škol</i>		<i>Žáci standardních škol</i>	
5) Byl bych rád, kdyby učitel		5)	<i>počet</i>
uklidnil ostatní	9	byl hodnější	7
přetahoval	6	zůstal	6
více hrál a zpíval	6	nebyl našťvaný, když neumím	6
nemluvil nikdy česky	5	si s námi více povídal	6
byl přísnější	3	nedával pětky	3
nikdy nekřičel	2	hrál hry	2
neučil	1		

Tabulka 11 Odpovědi na položku č. 8. - 5. dotaz

Zatímco u páté položky volili waldorfští žáci hlavně přání, aby učitel uklidnil rušící žáky. Žáci standardních škol pak zmiňovali, že by byli rádi za hodnějšího učitele. Zajímavými odpověďmi jsou u žáků waldorfských škol tužby po delších hodinách a častějším zpěvu písní. Další jimi uvedené položky pak jsou nepoužívání českého jazyka

a větší přísnost učitele. Žáci z běžných škol pak zmiňovali především touhu, aby se jejich učitel nezměnil, ale aby zároveň nebyl naštvaný, když oni sami látku neumí.

<i>Žáci waldorfských škol</i>		<i>Žáci standardních škol</i>	
6) Předmět by mě bavil, kdyby		6)	<i>počet</i>
baví mě	16	byl zajímavější	17
byl delší	8	byl snazší	12
byl zábavnější	7	nebyl známkován	7
byl pro mě snazší	5	kdybychom si více povídali	6
kdybychom nepsali testy	3	nebyl	4
		kdybych nemusel mluvit	1

Tabulka 12 Odpovědi na položku č. 8. - 6. dotaz

Odpovědi z posledního dotazu se značně rozcházejí. Žáci z waldorfských škol uváděli nejčastěji, že předmět, anglický jazyk, je již baví. Další nejčtenější odpovědi pak vyjádřili přání, aby byla hodina anglického jazyka delší a zábavnější.

Žáci ze škol standardních pak převážně uváděli, že by je předmět bavil, pokud by byl zajímavější a snazší.

5. Shrnutí výsledků a ověření hypotéz

Výsledky našeho šetření ukázaly rozdíly v rovině motivace mezi výzkumným vzorkem z waldorfských škol a žáky z běžných základních škol. Celkem jsme vyhodnocovali data ze tří různých dotazníků.

5.1 *Preferenční motivační dotazník*

Zjištění z prvního dotazníku, který se zabýval důvody, jež vedly žáky k aktivitě směrem k učení se anglickému jazyku, jsou následující. Žáci waldorfských škol nejčastěji uváděli jako jejich hlavní důvod poznávací motivaci (viz Graf 4). Tato motivace indikuje vysokou celkovou motivaci k učení se anglickému jazyku. Nejmenší význam pak tito žáci přikládali touze po vyniknutí, která se nejčastěji projevuje jako kompetitivní chování mezi jednotlivci (viz Graf 4). Stejný dotazník pak u žáků základních škol běžného typu vykázal signifikantně odlišné výsledky. Námi oslovení žáci ze standardních základních škol zvolili jako nejpodstatnější důvod jejich učení se angličtině morální motivaci a pocit povinnosti. Nejmenší hodnotu pak u nich zaznamenala položka znázorňující pozitivní sociální motivaci (viz Graf 5).

Při porovnání Grafu 4 s Grafem 5 (viz Graf 6) byly zjištěny signifikantní rozdíly mezi žáky z těchto typů škol. Propastný rozdíl se objevil v položce, která reprezentovala již zmiňovanou touhu po vyniknutí.

V tabulce (viz Tabulka 1) jsme pak zpracovali jiné, žáky udávané, důvody, proč se snaží o naučení se anglickému jazyku.

5.2 *Dotazník školní výkonové motivace žáků*

Výsledky žáků waldorfských škol z druhého dotazníku, reprezentujícího rozložení výkonové motivace žáků, byly porovnávány s normou pro žáky základních škol, která byla naměřena v roce 2010.

Výsledky (viz Graf 7) lze interpretovat tak, že žáci waldorfských škol se ve třech vrstvách potřeby úspěšného výkonu víceméně shodují nebo blíže přibližují normě. V dalších dvou položkách pak vykazují signifikantní rozdíly. Na waldorfských školách se více než dvojnásobný počet žáků, než stanovuje norma, vyskytoval v kategorii

s velmi vysokou potřebou úspěšného výkonu a dále téměř dvakrát méně žáků bylo vyhodnoceno jako patřící do kategorie s nízkou potřebou úspěšného výkonu oproti normě.

Potřeba vyhnoutí se neúspěchu, prezentovaná v Grafu 8, byla rovněž význačně jinak rozprostřena u žáků škol waldorfských a žáků ze škol standardních. Největší rozdíl byl zaznamenán v kategorii s velmi nízkou obavou z neúspěchu, kde počet žáků waldorfských škol téměř trojnásobně předčil údaje stanovené normou.

5.3 *Dotazník pro žáky – k předmětu anglický jazyk*

Výsledky z prvních čtyř položek v tomto dotazníku naznačují, že u žáků waldorfských škol byla zjištěna hodnota motivace k učení se anglickému jazyku patrně vyšší oproti žákům z běžných škol (viz Tabulka 2).

Vyhodnocení rovněž poukázalo na skutečnost, že žáci waldorfských škol se častěji na výuku připravují sami nežli žáci z běžných škol (viz Graf 9). Dle zjištěných výsledků pak význačně nižší počet žáků z waldorfských škol potřebuje iniciovat k přípravě na výuku anglického jazyka někým z rodiny a připravuje se na hodiny sám od sebe (viz Graf 10). Položka sedm pak poukázala na signifikantní rozdíly v porozumění výkladu během výuky anglického jazyka, kdy se žáci waldorfských škol vykazovali jako ti, kteří látce spíše rozuměli (viz tabulka 3).

Pro položku 8 jsme pak dále vyhodnocovali údaje, které nám byly poskytnuty v odpovědích na otevřené otázky (viz tabulky 7, 8, 9, 10, 11 a 12). Žáci obou typů škol se shodli, že při vyučování jim nejvíce vadí ruch, dále pak shodně uváděli, že když učitel vykládá látku, poslouchají jej a největší zájem mají o nově probíranou látku. V dalších odpovědích již pak figurovaly rozdíly.

Přes 91% žáků z waldorfských škol uvedlo, že by chtěli vycestovat do anglofonní země. Zde je patrný rozdíl vzhledem k žákům ze standardních základních škol, kde toto procento nedosáhlo ani 62% (viz Tabulka 4).

Závěrečná položka tohoto dotazníku zjišťovala, zda žáci využívají anglický jazyk ve svém volném čase (viz Tabulka 5). Zde nebyly shledány signifikantní rozdíly. Uvedené příklady, k čemu žáci angličtinu používají, jsou k nalezení v Tabulce 6.

5.4 Ověření hypotéz

Pracovní hypotézy

Žáci waldorfských škol mají rozdílné důvody směrem k učení se anglickému jazyku, nežli mají žáci klasických škol.

Tuto hypotézu lze přijmout za platnou.

Odůvodnění:

Žáci waldorfských škol se vykazují signifikantně odlišnou strukturou preferenční motivace nežli žáci klasických škol.

PMD, kategorie II: Poznávací motivace získala od žáků waldorfských škol o 7% více bodů oproti žákům ze standardních škol.

PMD, kategorie V: Touha po vyniknutí žáků waldorfských škol je signifikantně nižší. Zatímco tato kategorie u nich obdržela pouze 5,83% hlasů, žáci standardních základních škol jí přidělili 14,69% svých bodů.

PMD, kategorie IV: Žáci waldorfských škol ohodnotili úlohu dobrého pocitu z kvalitně odvedeného výkonu při vyučování anglického jazyka 20,55% bodů. Tato kategorie byla u žáků standardních škol reprezentována 14,44% bodů.

Dotazovaní žáci z waldorfských škol byli vyhodnoceni jako žáci s vyšší motivací k učení se anglickému jazyku.

DPŽ, součet položek 1 – 4: Žáci waldorfských škol průměrně hodnotili předmět 1,26 body více nežli jejich vrstevníci ze standardních škol. Celkový průměrný skóre žáků waldorfských škol činil 12,85 bodu, z možných 16 bodů, oproti 11,59 bodům žáků ze standardních škol.

DPŽ, položka č. 9: Žáci z waldorfských škol projevili signifikantně vyšší zájem v jejich budoucnosti vycestovat do anglofonní země. Kladně odpovědělo 91,67% respondentů oproti respondentům ze standardních škol, kteří odpověděli kladně v pouhých 61,11%.

Žáci waldorfských škol vykazují odlišnou výkonovou motivaci než žáci standardních škol.

Tuto hypotézu lze přijmout za platnou.

Odůvodnění:

Žáci waldorfských škol byli porovnáváni s normou stanovenou 2886 žáky ze standardních základních škol a byly zjištěny význačné rozdíly ve struktuře jejich motivace k výkonu.

ŠVMŽ, PÚV, položka 5: Žáci z waldorfských škol vykazovali znatelně vyšší potřebu úspěšného výkonu, než udává norma. Do kategorie žáků s velmi vysokou potřebou úspěšného výkonu spadalo o celých 10,16% žáků více než udává norma s hodnotou 6,50%.

ŠVMŽ, PÚV, položka 2: Nízká potřeba úspěšného výkonu byla ve waldorfských školách zastoupena signifikantně nižším počtem žáků, nežli stanovuje norma. Jedná se o rozdíl 9,36% žáků.

ŠVMŽ, PVÚ, součet položek 5 a 4 a jeho porovnání se součtem položek 1 a 2: Žáci z waldorfských škol se profilují jasně vyšší potřebou úspěšného výkonu (součet položek 5 a 4 činí 39,58% žáků) než nižší potřebou úspěšného výkonu (součet položek 1 a 2 činí 22,92%). Vzniklý rozdíl je pak význačných 16,66% žáků, kteří mají vyšší nebo velmi vysokou potřebu úspěšného výkonu. Norma přitom předkládá údaje, které, po provedení stejných kalkulací, vykazují rozdíl pouhé 1% žáků a hovoří ve prospěch počtu žáků s nižší potřebou úspěšného výkonu.

ŠVMŽ, PVN, položka 1: Rozdíl v počtu žáků, kteří mají velmi nízkou obavu z neúspěchu, je jasně patrný. Procento žáků z waldorfských škol s velmi nízkou obavou z neúspěchu (31,25%) téměř třikrát překračuje normu (11,60%).

ŠVMŽ, PVN, položka 3: Žáky s průměrnou hodnotou obavy z neúspěchu zastupuje na waldorfských školách o 13,43% méně žáků, než vykazuje norma.

ŠVMŽ, PVN, položka 5: Na waldorfských školách je méně žáků (4,16%) s velmi vysokou obavou z neúspěchu, než činí polovina normy (9,60%). Rozdíl je tedy 5,44% žáků.

ŠVMŽ, PVN, součet položek 1 a 2: Rozdíl mezi těmito součty ve waldorfských školách a normě činí 22,37%. Tento údaj znamená, že waldorfských žáků s nižší obavou z neúspěchu, nežli představuje průměrná obava, je signifikantně mnohem více, než vykazuje norma.

Žáci waldorfských škol se vyznačují rozdíly v domácí přípravě na anglický jazyk od žáků běžných škol.

Tuto hypotézu přijmout za platnou.

Odůvodnění:

DPŽ, položka č. 5: Žáci waldorfských škol se v 68,75% žáků připravují na hodiny anglického jazyka doma sami, kdežto procento žáků ze standardních škol činí pouze 33,33%.

Žáci běžných škol v 59,26% uvedli, že se s nimi občas někdo připravuje, zatímco občasnou asistenci při přípravě uvedlo pouze 31,25% žáků z waldorfských škol.

Mezi žáky z waldorfských škol se nevyskytl ani jeden, který by zmínil, že se s ním na hodiny anglického jazyka doma někdo připravuje velmi často. Na základních školách běžného typu toto přiznalo 7,41% žáků.

Rozdíly v domácí přípravě v položce č. 5 jsou signifikantní a hovoří o vyšší samostatnosti žáků na waldorfských školách, co se týče přípravy na výuku anglického jazyka.

DPŽ, položka č. 6: To, že se žáci jsou připravovat na výuku jen, když je rodiče donutí, uvedlo na základních školách 40,74% žáků oproti signifikantně nižšímu počtu žáků, kteří toto uvedli, z waldorfských škol (16,67%). 58,33% žáků z waldorfských škol uvedlo, že se učí sami od sebe. Toto uvedlo 40,74% žáků ze standardních škol.

Teoretická hypotéza (dále jen H1)

H1 Předpokládáme, že mezi žáky standardních škol a waldorfských škol jsou v rámci motivace ve vyučování anglickému jazyku rozdíly.

Na základě přijetí všech tří pracovních hypotéz je možné konstatovat její přijetí.

Žáci waldorfských škol vykazují odlišné důvody k učení se anglickému jazyku. Převažují u nich pozitivní motivace, které představuje motivace poznávací, pozitivní sociální motivace a touha po dobrém pocitu z dobře odvedeného výkonu, nad motivacemi, jako jsou obavy z následků, pocit povinnosti a touha vyniknout nad ostatními.

U žáků z waldorfských škol bylo zjištěno rozložení výkonové motivace, které se významně lišilo od norem. Žáci waldorfských škol mají významně vyšší potřebu úspěšného výkonu a nižší obavu z neúspěchu, nežli měli jejich vrstevníci ze standardních škol testovaní normou.

V domácí přípravě u žáků waldorfských škol převažovala samostatnost a dobrovolnost, naproti tomu žáci z běžných základních škol nejčastěji uváděli, že musejí být k domácí přípravě donuceni rodiči, a následně jim pak občas někdo pomáhá.

6. Diskuse

Zamyslíme-li se nad výsledky našeho zkoumání o motivaci k učení se anglickému jazyku žáků z waldorfských škol, které jsme získali, a spojíme-li je s poznatky, které jsme zjistili ze studia materiálů o waldorfské škole a výuce, najdeme hned několik zajímavých skutečností. Nežli k nim ale přistoupíme, rádi bychom se pozastavili nad možnými intervenujícími proměnnými.

Hlavní intervenující proměnnou, která mohla zasáhnout do finálních výsledků, je vztah mezi žáky a učiteli cizího jazyka. Tuto skutečnost se snažíme zohlednit v dotazníku preferenční motivace, kde je vztahu učitel-žák věnováno několik otázek. Bohužel není možné s jistotou prokázat, v kterých otázkách žáci své odpovědi skutečně směřovali pouze k hodinám anglického jazyka, a v kterých je ovlivnila osobnost učitele,

který jazyk vyučuje. Roli může hrát také předchozí zkušenost s učiteli anglického jazyka, která mohla zanechat jak pozitivní, tak negativní vztah směrem k hodinám toho předmětu.

Další zkreslení dat mohlo nastat vzhledem ke končícímu školnímu roku. Tato doba, kdy žáci již nejsou vyučováni a vyhlíží prázdniny, mohla zavinit jakési horší soustředění na otázky v dotazníku. Předpokládáme však, že otázky v dotaznících nejsou natolik náročné na porozumění a následně pak na vyplnění.

Pro další výzkum bychom také doporučovali obsáhnout dlouhodobě sbírané informace o žácích od jejich učitelů, které by preventovaly data před jejich zkreslením aktuálním rozpoštěním žáků.

Jsme si vědomi toho, že pro co nejpodrobnější a reprezentativnější data by bylo vhodnější provézt výzkum u daleko většího množství respondentů, k čemuž by již určité bylo potřeba sestavení výzkumného týmu.

Waldorfská výuka, která se skutečně soustředí na kolektivní charakter práce a budování pozitivních vztahů mezi žáky i učiteli se promítla hned do několika výsledků našeho šetření. Opravdu markantní rozdíl oproti žákům z běžných škol vykazovali žáci waldorfských škol v touze vyniknout, a tudíž v kompetitivním chování vůči ostatním žákům. Waldorfské žáci, kteří, jak jsme již zmiňovali v teoretické části, jsou během výuky pobízeni, aby pomáhali těm, kterým daný předmět tolik nejde, měli tuto motivaci signifikantně nižší. Může to být dáno tím, že waldorfská pedagogika šíří myšlenku, že všechny vyučované předměty jsou si rovny a vždy se najdou oblasti, které někomu jdou a jinému nejdou. Důležité pro ně tedy je, aby žák pomáhal tam, kde může, a nechal si pomoci v oblastech, které pro něj nejsou tak snadno přístupné. Opravdu velice zajímavé by bylo zaměřit budoucí výzkum na začlenění takovýchto žáků z waldorfských škol do společnosti po ukončení jejich vzdělání. Obecně panuje povědomí, že naše současná společnost je konzumní a vysoce soutěživá, takže by bylo jistě nespříznivé pozorovat, jak se do takovéto společnosti zapojují jedinci, u kterých je po celou dobu studia podporováno sociální cítění, spolupráce a přemýšlivost.

To, že žáci waldorfských škol vykazují celkově nižší obavu z neúspěchu a vyšší touhu po úspěšném výkonu, a také fakt, že jsou nejčastěji sami iniciátory jejich domácích

přípravy a jsou většinou zvyklí pracovat sami, však hovoří v jejich prospěch a značí, že by se jejich pozice ve společnosti, po opuštění základní školy, mohla ubírat směrem k vysoce ceněným pracovním pozicím, což by mohl být také námět na další průzkum.

Protože přes 90% žáků z waldorfských škol odpovědělo, že by rádo vycestovalo do anglofonních zemí, trůfáme si tvrdit, že i kosmopolitní tvář waldorfských škol a jejich zapojení do nadnárodního sdružení, zanechává v žácích jistou stopu. Touto stopou pak může být menší obava z vycestování a stětávání se s jinak hovořícími lidmi. Jak ostatně sami žáci uváděli, mezi důvody proč se chtějí naučit anglicky, patřili také jejich přátelé z jiných zemí a touha dorozumět se při vycestování mimo Českou republiku.

Není nám známo, že by existovaly nějaké další studie zaměřující se na porovnávání žáků z waldorfských škol s žáky ze škol standardních. V tomto ohledu bychom určitě viděli další možný vývoj pro výzkum. Počet alternativních škol stoupá a bylo by nanejvýše zajímavé srovnat výstupy, kterými se žáci z těchto škol diferencují od žáků běžných škol, ale také mezi sebou, čili rozdíly mezi jednotlivými typy alternativních škol.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo analyzovat motivaci k učení se anglickému jazyku na školách waldorfských a zjistit, zda se tato motivace vykazuje diferenciací od škol standardních. Motivace je dle mého názoru stěžejním faktorem při studiu jakéhokoli předmětu. Sama jsem se zaměřila na výuku anglického jazyka, která je mi blízká, a které bych se v budoucnu ráda věnovala. Jako osoba, která se výukou anglického jazyka zabývala o něco podrobněji, a to při svém vlastním studiu učitelství angličtiny, jsem, doufám, dokázala rozlišit rozdíly ve výuce tohoto předmětu ve waldorfských školách. Tyto odlišnosti jsem se pak snažila popsat v teoretické části, kde jsem se posléze zabírala také principy waldorfské pedagogiky a motivací.

V empirické části prezentuji výsledky mého výzkumného šetření. Domnívám se, že se mi podařilo prokázat několik signifikantních rozdílů mezi zmíněnými typy škol, a jsem hluboce přesvědčena o tom, že tato práce bude zdrojem zajímavých informací jak pro studenty, tak pro učitele, ale v neposlední řadě také pro rodiče, kterým, věřím, umožní alespoň malou exkurzi do jinak velmi obsáhlého tématu.

Seznam použité literatury

1. BURIÁNEK, J. *Sociologie*. Praha: Fortuna, 2003. ISBN 80-7168-254-5.
2. CARLGREN, F. *Výchova ke svobodě*. Praha: Baltazar, 1991. 263 s. ISBN 80-900307-2-6
3. DOSTAL, Jan. *Tvořivá řeč*. 1. edice. Košťálov: Orpheus, 2003. ISBN 80-902647-5-1
4. DVOŘÁKOVÁ, K. *Výuka cizích jazyků v pojetí waldorfské pedagogiky*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-7290-522-5
5. JAFFKE, Christoph. "Foreign Languages in Steiner Waldorf Education", *Laying the Foundation, The First Three Years of English*. Hiroshima University, 2005. Květen 2014
6. <http://www.waldorfdaf.info/material/Foreign%20Languages%20in%20Steiner%20Waldorf%20Schools%20Jaffke%20C1%201-3.pdf>
7. GOETHE, J. W., *Smyslově-morální účinek barev*. Hranice: Fabula, 2004. ISBN 8086600130
8. HARTL, P., HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN: 80-7178-303-X.
9. HARMANOVÁ, V. a kol.: *Pravidla českého pravopisu*. 2. vydání Olomouc, 1997, ISBN: 80-7182-033-4
10. HRABAL, V.: *Jaký jsem učitel? Metody získání poznatků o vlastní vzdělávací činnosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
11. HRABAL, V.: *Příspěvek k rozboru motivace školního výkonu žáka z hlediska pedagogické psychologie*. *Pedagogika*, 28 (2), 1978. s. 195 – 208.
12. HRABAL, V., KOZÉKI, B.: *Podíl rodiny a školy na motivaci školního výkonu žáků*. *Pedagogika*, 32 (3), 1982. s. 295 – 306.
13. HRABAL, V., KRYKORKOVÁ, H., PAVELKOVÁ, I.: *Školní výkon žáka z hlediska motivačního a kognitivního*. *Pedagogika*, 31 (4), 1981. s. 443 – 462.

14. HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 256 s. ISBN: 14-566-84.
15. HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I.: *Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. ISBN: 978-80-87063-34-7
16. HUDEČEK, J.: *Hodnotové orientace v motivační sféře osobnosti*. 1. vyd. Praha: Academia, 1986. 95 s. ISSN: 0069-2298.
17. CHILDS, Gilbert. *Steiner Education in Theory and Practice*. Edinburgh: Floris Books, 1991. ISBN 08-631-5131-0.
18. KELLEROVÁ, Alena. *English Language Teaching in Waldorf Schools: diplomová práce*. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta pedagogická, 2013. 84 l. s příl.. Vedoucí diplomové práce PaedDr. Marie Hofmannová.
19. KOZLOVÁ L., KUBELOVÁ V.: *Jak psát bakalářskou a diplomovou práci*. 2. vyd. JČU, 2009. ISBN 978-80-7394-155-0
20. LOKŠA, J., LOKŠOVÁ, I.: *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1.vyd. Praha: Portál, 1999. 208 s. ISBN: 80-7178-205-X.
21. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1997. ISBN 80-85753-09-6
22. MRKVIČKA, J.: *Člověk v akci: motivace lidského jednání*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1971. 184 s. ISBN: 08-030-71.
23. MOSER C., KALTON G.: *Survey Methods in Social Invetigation*. Heinemann Educational Publishers, 1971. ISBN: 0-435-82603-4
24. NAKONEČNÝ, M.: *Motivace lidského chování*. 1. vyd. Praha: Academia, 1996. 270 s. ISBN: 80-200-0592-7.
25. PAVELKOVÁ, I.: *Motivace žáků k učení*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002. 250 s. ISBN: 80-7290-092-7.
26. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-977-1

27. POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. Brno: MU, 1995. ISBN 80-210-1097-5
28. RHEINBERG, F., MAN, F., MAREŠ, J.: *Ovlivňování učební motivace*. *Pedagogika*, 51 (2), 2001. s. 155 – 184
29. SKUTIL, M. A KOL., *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7
30. SMÉKAL, V.: *Psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989.
31. STEINER Rudolf.: *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Březnice: IOANES, 1996. 214 s. ISBN 80-902100-1-5.
32. ŠVANCARA, J.: *Emoce, city a motivace*. 3. dopl. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. 193 s.
33. TEMPLETON, Alec et al. *Teaching English to teens and preteens: a guide for language teachers with techniques and materials for grades 4-9*. Szeged: Hevesim, 2007. ISBN 978-963-0621-212.
34. ---. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Příbram: Ioanes - Vladimír Nejedlo, 1996. ISBN 80-902100-1-5.
35. VÁGNEROVÁ, M.: *Psychologie školního dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 88 s. ISBN: 80-7184-487-X.
36. VÁGNEROVÁ, M.: *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. 304 s. ISBN: 80-246-0181-8. str. 174
37. ŽÁČKOVÁ, J.: *Metody a techniky sociálního výzkumu – úvod do problematiky kvantitativních výzkumů*. 1. vyd. Fakulta veřejných politik, Slezská univerzita v Opavě, 2011. 64 s.
38. NOVÁKOVÁ, JANA. *Motivace žáků základních a středních škol k učení se cizím jazykům: diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta filosofická, 2012. 95 l., 5l. příl.. Vedoucí diplomové práce PhDr. Zdenka Stránská, Ph.D.
39. Přednáška: *Výuka bez učebnic*, Mgr. Dvořáková Kateřina, 17.4.2013, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Internetové zdroje

40. Profil Rudolfa Steinera [online], [cit. 18. 12. 2013], dostupné na adrese:
http://www.forteanimes.com/features/profiles/109/rudolf_steiner.html
41. Waldorf World List [online], [citace 17. 12. 2013] dostupné na: http://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf

Přílohová část

Příloha číslo 1 – Hlavička dotazníku

Dotazník k diplomové práci na téma

Waldorfská škola a motivace ve vyučování

Vážení žáci,

Jmenuji se Veronika Chvalová, jsem studentka Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a ráda bych Vás požádala o spolupráci s vyplněním tohoto dotazníku.

Dotazník je anonymní, data budou použita jen pro výzkum k diplomové práci. Cílem mé práce je zjistit, zda jsou rozdíly v úrovni jednotlivých motivačních oblastí (resp. potřeb) u žáků ve vztahu k výuce anglického jazyka. Otázky jsou uzavřené i otevřené. Prosím, odpovídejte na ně pravdivě a konkrétně.

Děkuji Vám.

Příloha číslo 2 - Preferenční motivační dotazník (Hrabal, 1988)

Třída:

Věk:

Datum:

Jsem: dívka x hoch

Instrukce

Jak jistě sám dobře víš, jsou velké rozdíly mezi žáky v tom, proč se ve škole snaží.

Existují

dokonce různé důvody, proč jsou žáci snaživí v různých předmětech. Dotazník, který máš před sebou, se právě na tyto důvody ptá. Nezáleží v něm na tom, jak mnoho a jak často se snažíš, ale na tom, proč se snažíš něco naučit. Otázky obsahují nejběžnější důvody, pro které se žáci učí.

Tvým úkolem bude vybrat vždy ze dvou důvodů ten, který pro tebe více platí v předmětu - **ANGLICKÝ JAZYK**.

V dotazníku nejsou dobré a špatné důvody, všechny se mohou u žáků vyskytovat a pomáhají jim v učení. Odpovídej proto tak, jak tě napadne hned po přečtení dvojice otázek. Odpověď označ **zakroužkováním čísla** u jednoho nebo druhého důvodu, podle toho, který pro tebe více platí.

Když se ve škole snažím, je to proto, že:

I	- chci, aby ke mně měl učitel dobrý vztah	- to, co se učím, mě zajímá	II
V	- chci být lepší než někteří spolužáci	- mám dobrý pocit, když se něco dobře naučím	VI
II	- to, co se učím, mě zajímá	- obávám se, že nebudu nic umět	IV
III	- vím, že učení je má povinnost	- mám dobrý pocit, když se něco dobře naučím	VI
VI	- mám dobrý pocit, když se	- chci, aby ke mně měl učitel	I

	něco dobře naučím	dobrá vztah	
IV	- obávám se, že nebudu nic umět	- chci být lepší než někteří spolužáci	V
VI	- mám dobrý pocit, když se něco dobře naučím	- to, co se učím, mě zajímá	II
I	- chci, aby ke mně měl učitel dobrý vztah	- vím, že učení je má povinnost	III
III	- vím, že učení je má povinnost	- obávám se, že nic nebudu umět	IV
IV	- obávám se, že nic nebudu umět	- chci, aby ke mně měl učitel dobrý vztah	I
II	- to, co se učím, mě zajímá	- vím, že učení je má povinnost	III
V	- chci být lepší než někteří spolužáci	- to, co se učím, mě zajímá	II
III	- vím, že učení je má povinnost	- chci být lepší než někteří spolužáci	V
IV	- obávám se, že nebudu nic umět	- mám dobrý pocit, když se něco dobře naučím	VI
I	- chci, aby ke mně měl učitel dobrý vztah	- chci být lepší než někteří spolužáci	V

Napiš jiné důvody:

Příloha číslo 3 - Normy školní výkonové motivace žáků

Normy pro žáky ZŠ

Potřeba úspěšného výkonu	
hrubý skór	standardní skór
28 až 30	5 Velmi vysoká potřeba (6,5 % žáků)
25 až 27	4 Vysoká potřeba (22,7 % žáků)
21 až 24	3 Průměrná potřeba (40,6 % žáků)
18 až 20	2 Nízká potřeba (19,8 % žáků)
do 17	1 Velmi nízká potřeba (10,4 % žáků)

Potřeba vyhnoutí se neúspěchu (obava z neúspěchu)	
hrubý skór	standardní skór
25 až 30	5 Velmi vysoká obava (9,6 % žáků)
22 až 24	4 Vysoká obava (16,0 % žáků)
17 až 21	3 Průměrná obava (42,6 % žáků)
14 až 16	2 Nízká obava (20,2 % žáků)
do 13	1 Velmi nízká obava (11,6 % žáků)

Příloha číslo 4 - Dotazník pro žáky – k předmětu anglický jazyk

1) Předmět mě:

- a) Velmi zajímá
- b) Zajímá
- c) Někdy zajímá, někdy nezajímá
- d) Spíše nezajímá, než zajímá

2) Vyučovací předmět je pro mne:

- a) Velmi snadný
- b) Spíše snadný
- c) Středně obtížný
- d) Velmi obtížný

3) Vyučovací předmět je pro moji budoucnost:

- a) Velmi významný
- b) Významný
- c) Středně významný
- d) Nevýznamný

4) Přípravě na vyučovací předmět doma věnuji:

- a) Do jedné hodiny
- b) 1 – 2 hodiny
- c) 2 – 3 hodiny
- d) 3 a více hodin

5) Na vyučovací předmět se doma připravuji:

- a) Sám
- b) Občas mi někdo pomáhá
- c) Velmi často mi někdo pomáhá

6) Na vyučovací předmět se doma připravuji:

- a) Sám od sebe
- b) Jenom, když mě rodiče donutí
- c) Jak kdy

7) Výkladu při vyučování:

- a) Rozumím
- b) Většinou rozumím
- c) Někdy rozumím, někdy ne
- d) Spíše nerozumím
- e) Nerozumím

8) Doplně:

Při vyučování mi nejvíce vadí.....

Když nám učitel vykládá látku.....

Rád bych se učil, kdyby.....

Při hodině mě nejvíce zajímá.....

Byl bych rád, kdyby učitel.....

Předmět by mne bavil, kdyby.....

9) Chtěl bych v budoucnosti vycestovat do anglicky mluvící země:

- a) ano
- b) ne

10) Ve svém volném čase anglický jazyk používám:

- a) ano
- b) ne

Pokud ano, uveďte, prosím, k čemu (vymyslete pár příkladů):
