

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra antropologie a zdravotní vědy

Diplomová práce

Marie Šigutová

Učitelství pro 1. stupeň základních škol

Hodnotová orientace žáků alternativních
a běžných základních škol

Olomouc 2013

vedoucí práce: PaedDr. et Mgr. Chrásková Marie

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a prameny uvedené v seznamu literatury.

Ve Vyšních Lhotách dne.....

.....

Marie Šigutová

Poděkování

Děkuji PaedDr. et Mgr. Marii Chráskové, za odborné vedení diplomové práce, poskytování rad, ochotu a vstřícnost.

ÚVOD	6
1 CÍL PRÁCE	7
2 TEORETICKÉ POZNATKY	8
2.1 Hodnoty a hodnotová orientace	8
2. 1. 1 Hodnoty a jejich definice	8
2. 1. 2 Klasifikace hodnot	9
2. 1. 3 Funkce hodnot	10
2. 1. 4 Hodnotová orientace	12
2. 1. 5 Vývoj morálního citění a hodnot	14
2.2 Obecná charakteristika dítěte školního věku	18
2. 2. 1 Období mladšího a středního školního věku	18
2. 2. 2 Období staršího školního věku	21
2.3 Alternativní školství	21
2. 3. 1 Znaký a funkce alternativních škol	22
2. 3. 2 Typy alternativních škol	22
2.4 Běžné a alternativní školy	31
2. 4. 1 Srovnání běžných a alternativních škol	31
2. 4. 2 Dobrá (efektivní) škola	33
2.5 Škola a hodnoty	35
2. 5. 1 Školní prostředí, jako faktor ovlivňující utváření hodnotové orientace jedince	35
2. 5. 2 Hodnoty v Rámcovém vzdělávacím programu	37
2. 5. 3 Výzkumy hodnotové orientace	40
3 METODIKA PRÁCE	42
3. 1 Cíle výzkumu	42
3. 2 Výzkumné problémy a předpoklady	42
3. 3 Charakteristika zkoumaného souboru a organizace výzkumu	43
3. 4 Metody výzkumného šetření	44
4 VÝSLEDKY	45
4. 1 Výsledky šetření a jejich interpretace	45
5 DISKUSE	74
ZÁVĚR	76
SOUHRN	78
SUMMARY	79

REFERENČNÍ SEZNAM.....	80
Seznam tabulek.....	82
Seznam grafů.....	83
Seznam příloh.....	85

ÚVOD

Každý den nás nutí rozhodovat o důležitosti jednotlivostí. Volíme to, čím se budeme zabývat, čemu se budeme věnovat, k čemu se přikloníme. Veškeré naše jednání vypovídá o tom co upřednostňujeme. Všichni ať vědomě či bezděčně, přisuzujeme věcem, jevům, lidem, i sobě samému různý význam. Hodnoty a hodnotová orientace, téma které se na první pohled může zdát teoretické a vzdálené, je ve skutečnosti vlastní každému z nás.

V souvislosti s mou prozatimní krátkou pedagogickou praxí si nepřestávám klást otázky týkající se morálních hodnot a školy. Je pravdou, že je dnešní škola místem, které cílevědomě rozvíjí osobnost dítěte v oblasti postojů a hodnot? Během mého studia na vysoké škole mě mnohokrát napadlo, je-li ve výchovně-vzdělávacím procesu pro témata spojená s hodnotami skutečně prostor. Do jaké míry se dnes zajímají pedagogové o to, co je pro děti důležité? Hovoří se svými žáky o tom, co je v životě skutečně hodnotné?

Často se soustředujeme na výkon, vzděláváme děti v nejrůznějších oblastech a následně testujeme jejich znalosti. Témata hodnot či morálky mnohdy přicházejí na řadu až tehdy, objeví-li se konflikt. Kázeňské přestupky či porušení pravidel pohotově trestáme. Něžřídka kritizujeme promarněný volný čas našich dětí a hodnotíme jejich špatné jednání. Zůstává však otázkou, jestli stejně často jako kritika či trest, přicházejí rozhovory o tom, co je dobré a důležité. Přemýšlení o hodnotách, které děti preferují, mě vede k úvaze o tom, pomáhá-li dětem škola správným způsobem uvědomovat si, co je pro ně skutečně důležité a o co je potřeba v životě usilovat.

Mnohé alternativní školské systémy se primárně soustřeďují na poznání a respektování dítěte, pokoušejí se o komplexní rozvoj všech složek jeho osobnosti, usilují o výchovu k vyšším hodnotám. Považují za důležité to, aby dítě samo bylo schopno svobodně přemýšlet a rozhodovat o tom, kam bude směřovat. Některé alternativní školy na dítě dokonce nahlížejí přímo jako na duchovní bytost a podporují rozpoznání jeho vlastní individuální podstaty.

Smyslem této práce je zjistit, jaká je hodnotová orientace dětí. Naší snahou je zmapovat hodnoty žáků a všimnout si toho, je-li dnešní alternativní a běžná škola skutečně místem pro rozvoj dítěte v této oblasti.

1 CÍL PRÁCE

Tato práce je zaměřená na hodnotovou orientaci dětí prvního stupně alternativní a běžné základní školy. Úkolem výzkumné části bude zmapovat hodnoty dětí a zjistit, jak žáci vnímají vliv školního prostředí na to, co je pro ně důležité. Budeme zkoumat, jak a zdali vůbec může z pohledu dětí škola ovlivňovat jejich hodnoty. Cílem je zjistit, existují-li rozdíly mezi vnímáním dané problematiky u dětí v běžné a alternativní základní škole.

1. 1 Dílčí cíle

- Zjistit, zda se hodnoty a hodnotové orientace žáků běžných a alternativních základních škol odlišují.
- Zmapovat vnímání vlivu školního prostředí na hodnoty a hodnotovou orientaci dětí běžné ZŠ a alternativní školy.
- Zjistit, zda žáci mají svůj osobní vzor ve školním prostředí a porovnat, zda se liší vzory dětí z běžných a alternativních základních škol.
- Zmapovat, jak vnímají děti na alternativních a běžných školách prostor pro důležité hodnoty ve škole.
- Zjistit, zda se na běžných a alternativních školách vyučuje předmět etická výchova.

2 TEORETICKÉ POZNATKY

Následující kapitola obsahuje poznatky týkající se naší problematiky. Popisuje oblast hodnot a hodnotové orientace, snaží se obecně charakterizovat dítě školního věku. Mapuje současné alternativní školství, srovnává alternativní školy a školy běžné. Zabývá se také vztahem školy a hodnot.

2. 1 Hodnoty a hodnotová orientace

První oblastí, kterou se budeme teoreticky zabývat, je oblast hodnot a hodnotové orientace. Vymezíme základní pojmy a popíšeme poznatky týkající se dané problematiky. Uvedeme klasifikace a funkce hodnot a přiblížíme vývoj morálního citění člověka.

2. 1. 1 Hodnoty a jejich definice

Téma hodnot, je velmi komplikovanou oblastí společenskovedního výzkumu. Popis problematiky ztěžuje různé vymezení důležitých pojmů a nepřeborné množství souvisejících definic a teorií. Uvedme si několik vysvětlení pojmu hodnota.

„Mluví-li se o hodnotách, lze tím myslet vše, co člověku přináší uspokojení jeho potřeb a zájmů, tedy hodnoty v širším smyslu, nebo tím máme na mysli hodnoty v užším slova smyslu, tedy základní kulturní kategorii, odpovídající vyšším normám a ideálům, zejména mravním, sociálním a estetickým" (Kučerová, 1996, s. 65).

Filosofické hledisko nám ve svém slovníku přibližuje Olšovský. M. Heidegger (In Olšovský, 2005) definuje hodnotu jako to, co světu, věcem, událostem a člověku dává smysl, má platnost pro jedince a poskytuje mu měřítko pro jeho konání. Hodnota poukazuje na to, že se pro člověka ve světě zjevuje vše ve smysluplné souvislosti, v rámci lidské otevřenosti pro svět a bytí v celku. F. Nietzsche (In Olšovský, 2005) popisuje hodnotu jako podmínku uchování a stupňování života. Podle něj hodnoty neexistují samy o sobě a jejich skutečné tvorby je schopen jen vznešený duch. M. Scheler (In Olšovský, 2005) tvrdí, že vycitujeme, co je lepší a horší, hodnoty mají charakter ideálního bytí a podle něj, je možno je postihovat pouze intuitivně a bezprostředně. Nejvyšší hodnotou je pro něj to, co je vznešené a svaté.

Průcha (2008) definuje hodnotu v sociálněpsychologickém pojetí jako míru důležitosti, kterou přisuzuje člověk určitým věcem, jevům či jiným lidem. Hodnoty jsou osvojovány v procesu socializace a některé jsou sdíleny se skupinami nebo s celou

společností. Určité hodnoty mají trvalou platnost, jiné jsou krátkodobé, mění se.

Sociologie z pohledu Libora Prudkého vnímá hodnoty jako jeden z hlavních a neoddělitelných znaků morálky. „Možná dokonce je funkce hodnot jako atributu morálky tím nejčastějším pohledem, který je s hodnotami spojován. Týká se to totiž nekonečných diskusí o ohrožení hodnot, o neplatnosti tradičních hodnot jako např. manželství, rodiny, práce apod., nebo dokonce o ztrátách či mizení hodnot atd. V těchto vyjádření jde vlastně vesměs o konstatování, že se v dané společnosti, či nějaké její části, vytrácí platnost nějakého morálního řádu, nějakých dosud platných jistot, které přece tak dlouho úspěšně sloužily. To samo o sobě je třeba mít na paměti při každém zkoumání hodnot, i když vůbec není zaměřeno na morální rozměr existence: tak jako tak budou výsledky poměřovány i prostřednictvím vztahu k představám o morálce a její platnosti" (Prudký, 2007, s. 20).

Hovoříme-li o hodnotách v souvislosti s výchovou a vzděláváním, nezdá se setkáváme s pojmenováním hodnotová výchova, či výchova k hodnotám. „Výchova ke kulturním hodnotám je proces kultivace svobodné a odpovědné osobnosti. Tento proces by mohl být činitelem, který by přispěl k obnově sepjetí člověka s přírodou, jedince se společností, minulosti s přítomností, který by pomohl scelovat a harmonizovat dnešní složitý a nepřehledný svět. K jejím dominantám patří ideál pravdy, dobra a krásy, které se promítají do nejdůležitějších existenciálních a tvořivých vztahů člověka: k přírodě, k práci, k věcem, k druhým lidem, k sobě samému“ (Kučerová, 1996, s. 30).

2. 1. 2 Klasifikace hodnot

V odborné literatuře se setkáváme s množstvím dělení hodnot podle nejrůznějších kritérií. Cakirpaloglu (2009) hovoří o tom, že **individuální hodnota** představuje jedinečný a nepřenositelný význam o něčem či o někom, a jako taková určuje směr a obsah chování člověka. Tento význam nelze přenášet tradicí. Zároveň však podle něj existují **univerzální hodnoty** přenášené kulturou a tradicemi. Frankl (In Cakirpaloglu, 2009) popisuje univerzální hodnoty sdílející osud kultury a tradice, které se mění pod vlivem změn nebo zániknutí tradice. Historické změny či revoluce zpravidla postihují stávající systém společenských hodnot. Individuální hodnoty jedince pak Frankl dělí do tří skupin na: zážitkové, túřící a postojové. Hodnoty jsou podle něj podstatou smyslu, kterého lze dosáhnout prožíváním hodnoty, tvořením nebo utrpením. Prožívání a tvoření budují osobnost a dodávají smysl. Postojové hodnoty se však projeví až v mimořádných, krajních situacích, které omezují prožívání a kreativitu osobnosti.

Postojové hodnoty pak stojí výše než hodnoty zážitkové a tvůrčí. Na rozdíl od pudů, které tlačí k jednání, individuální hodnoty, k něčemu či k někomu přitahují.

Dělení hodnot podle Frankla

Zážitkové hodnoty tkví v pocitu libosti. Subjektivní prožívání něčeho příjemného se týká různých obsahů a kvalit od pocitů krásy a dokonalosti z přírody až po prožívání lidské tvorby nebo myšlení. Zdrojem smysluplnosti může být téměř cokoli, technika, věda, umění sport a jiné. Individuální upřednostnění lze zpravidla snadno určit, např. z vyprávění o zájmech člověka. Prožíváním kultury obohacujeme vlastní bytí. Snad nejdůležitější zážitkovou hodnotou je však podle Frankla setkání dvou jedinců. Mezilidský vztah umožňuje naplnění. Cakirpaloglu popisuje jako nejsmysluplnější ze všech přátelství a lásku. Milovat znamená podle Frankla (In Cakirpaloglu 2009) uplatnit vlastní lidskost a zároveň si uvědomit partnerovu jedinečnost.

Tvůrčí hodnoty mají souvislost s vědomým zaměřením člověka. Osoba neustále přijímá a prožívá obsahy z vnějšku. Zároveň se také snaží uskutečnit potřebu zanechání něčeho vlastního, obohatit svět tím, co považuje za hodnotné. Podle Cakirpaloglua (2009) existuje univerzální lidská potřeba dávat ve všech úrovních lidského života. Tvůrčí hodnoty představují kreativitu vědecké práce a vynalézavosti i aktivity každodenního života. Každé lidské dílo přitom považujeme za významné, a proto si zaslouží naši pozornost. Hodnotu lidského díla určují okolnosti, i úsilí a zodpovědnost tvůrce. Tvůrčí hodnoty podporují proces a udržují stav vlastního sebepotvrzení. Prožívání a tvoření jsou hnací silou člověka za stabilních okolností Cakirpaloglu (2009).

Postojové hodnoty působí v případě, kdy jsou zážitkové i tvůrčí hodnoty omezeny nebo je jejich působení úplně znemožněno. Ve chvílích, kdy člověk musí čelit těžkostem, v bezvýhodných či nepříznivých podmínkách života, např. při odchodu milované osoby, nemoci nebo při ztrátě svobody, zbývá člověku jen jeho vlastní postoj k dané situaci. Po fázi šoku a popírání události působí nepříjemná realita stále jako zdroj utrpení a beznaděje. Tento stav bývá označován stavem naučené bezmocnosti. Pocit bezmocnosti ústí podle Cakirpaloglua (2009) z nevyhnutelnosti a nevratnosti situace a z přesvědčení, že život nelze mít pod kontrolou a ovládat jej vůlí. Zobecnění pocitu bezmocnosti vede k osobnostní rezignaci a depresi. Frankl (In Cakirpaloglu, 2009) však tvrdí, že v každé bezvýhodné situaci má člověk možnost aktivně zasáhnout do stávajícího problému a odvrátit tak likvidaci vlastní existence. Schopnost náhledu a porozumnění vlastnímu nitru úzce souvisí s emocionálním vztahem k ostatním lidem.

Individuální zkušenost a emocionální stabilita hrají významnou roli v procesu uspořádání hodnotového žebříčku a stabilizují hodnotový systém. K postojovým hodnotám neodmyslitelně patří individuální svoboda člověka.

Podle dimenzí, v nichž jedinec prožívá sebe a svět, klasifikuje hodnoty Kučerová (1996, s. 72):

1. **Přírodní hodnoty**
 - a) Vitální hodnoty, které představují snažení uchování lidského života.
 - b) Sociální hodnoty vyplývající ze vztahu jedince k jiným lidem a k sobě samému. Vznikají z potřeby družít se, být společensky uznán.
2. **Civilizační hodnoty**, bývají výsledkem společenské organizace, dovolují člověku vytvářet materiální hodnoty.
3. **Duchovní hodnoty**, jako projevy vnitřního bohatství. Vznikají z potřeby hledání smyslu života, krásy, či podstaty bytí.

Klasifikace hodnot podle E. Sprangera

Klasifikací hodnot se zabýval rovněž německý psycholog a pedagog Eduard Spranger. Smékal (2009) popisuje Sprangerovu teorii, která hovoří o existenci šesti základních kategorií, které fungují jako jakési duchovní principy, určující přístup ke světu. Na základě upřednostňování určitého principu, Spranger vymezuje šest typů hodnotové orientace lidí. Tyto typy chápe jako čisté osobnostní vzorce, představující ideál. Osobnost jako celek je možno podle Sprangera charakterizovat na základě směřování k některému z těchto typů hodnotové orientace.

Šest typů hodnotové orientace podle Sprangera (In Smékal, 2009):

1. Typ teoreticky orientovaný – nejvyšší hodnotou je pro něj poznání. Nejdůležitější jsou pro něj racionální zájmy. Charakteristická je pro něj intelektualizace, kognitivní postoj a individualismus. Častá je vysoká tendence k nezávislosti a vůdcovství.
2. Typ ekonomicky orientovaný - preferuje hlavně to, co je užitečné pro jeho osobní prospěch. Hodnoty vidí jen ve vnějším efektu, požitku, blahu, zisku. Jeho cílem je obhajoba své vlastní existence. Je pro něj vysoce důležité dojit uznání.
3. Typ esteticky orientovaný – vnímá svět velmi emočně. Zdrojem jeho radosti jsou zážitky. Důležitý je pro něj estetický dojem. Soustřeďuje se na

hledání harmonie.

4. Typ sociálně orientovaný – svou energii věnuje druhým. Zaměřuje se na konání dobra. Významnou hodnotou je pro něj láska. Charakteristický je pro něho altruismus, nesobeckost, srdečnost, či benevolence.
5. Typ mocensky orientovaný – hlavním smyslem jeho života je dosažení moci, snaží se ovládat druhé. Je velmi dominantní, upřednostňuje soutěžení. Vyžaduje uznání a slávu. Snaží se dosáhnout toho, aby na něm byli jiní závislí.
6. Typ nábožensky orientovaný – je hluboce niterný, usiluje o hledání smyslu života. Nejvyšší hodnotu vidí ve vztahu k Bohu. Neklade důraz na materiální hodnoty, vše podřizuje vyšším cílům, hledá mystickou zkušenost. Jeho cílem je překonávání sebe sama.

2. 1. 3 Funkce hodnot

Z pohledu sociologie zkoumá funkce hodnot Libor Prudký. „Zjednodušeně můžeme shrnout, že hodnoty ve společnosti (od jednotlivce až po civilizaci, od mikroúrovně až po globální makroúroveň, od krátkodobého pohledu po dlouhodobý čas a strategii atd.) mohou fungovat v mnoha dimenzích. Nabízíme přehled těch, které považujeme v souvislosti se sociologickým zkoumáním hodnot za zásadní. Taková specifikace není možná bez přehledu hlavních možných funkcí, které mohou hodnoty ve společnosti plnit.

Hodnoty, mohou fungovat různě, přinejmenším jako:

- a) stavební kameny kultury,
- b) jeden z definičních znaků osobnosti,
- c) součásti obsahu sociálních fenoménů a vztahů,
- d) zdroj motivace chování,
- e) součásti identifikátorů skupiny či etnika, společenství, nebo i institucí,
- f) zdroje sociální a kulturní soudržnosti,
- g) zdroje a charakteristiky rozvrstvení a hierarchizace společnosti,
- h) atribut morálky,
- i) základy politických filozofií a ideologií" (Prudký, 2007, s. 11).

2. 1. 4 Hodnotová orientace

Bývá popisována jako hierarchicky uspořádaná soustava hodnot, vznikající v průběhu života člověka. Dominantní hodnoty mohou celou soustavu ovládat. Systém je ovlivňován zkušenostmi člověka, je tedy proměnlivý. Hodnotovou orientaci definuje např. Mikšík jako „selektivní přístup k jednotlivým aspektům, předmětům a jevům životní reality“ (Mikšík, 2001, s. 73).

Sak (2000) hovoří o tom, že jedinec v procesu svého zrání a dospívání nevytváří systém hodnot, který určuje základní motivační strukturu pro jeho životní strategii nově. V historii civilizace a konkrétní společnosti se vytvořil základ hodnotového systému, jako zobecněná společenská zkušenost s vlastní dynamikou, které dávají možnost přeměny základního hodnotového systému. K modifikaci hodnotového systému společnosti dochází na základě změněných společenských podmínek. Posun ve výrobě přinesl člověku jednodušší uspokojení základních lidských potřeb. Kulturní a duchovní rozvoj vyvolávají postupnou přeměnu hodnotového systému společnosti. Tento systém díky novým generacím, které si jej osvojují a dále ho tím dovytvářejí, získává dynamiku. Společenská preference určitých hodnot je kodifikována v materiálních a duchovních výtvorech společnosti, v dějinách, ve vědomí a jednání lidí. Hodnotový systém dané společnosti je výrazem její úrovně a kultury. Osvojování společenské hodnotové orientace jedincem má dvě stránky. Na jedné straně jde o individuální proces - individualizaci hodnotového systému, na druhé straně jde o společenský proces - dynamizaci společenského hodnotového systému. „Vztah mezi hodnotovým systémem jedince a společností umožňuje jak jedincovu socializaci, tak zachování jeho jedinečnosti a autentičnosti“ (Sak, 2000, s. 24).

Při osvojování společenského hodnotového systému není jedinec pasivní. Hodnotový systém společnosti je strukturovaný a člověk přejímá v závislosti na svém sociálním poli a individuální osobnosti do svého hodnotového systému jen část z hodnot společnosti (Sak, 2000, s. 26).

Podle Průchy (2008) je hodnotová orientace hierarchicky uspořádaným souborem hodnot, který odráží pořadí hodnot sdílených určitou skupinou populace v určitém období. Uvádí také, že hodnotový systém současné české mládeže není soustavně popsán. Je však dokázáno, že vlivem nových politických a ekonomických podmínek je rozdílný se stavem před rokem 1989.

Dělení hodnotové orientace podle Petra Saka

1. Egoisticko – materialistická: hlavně hodnoty jako majetek, plat, finance, společenská prestiž, apod.
2. Profesně – rozvojová: zaměstnání, vzdělání a osobní rozvoj. Osoby preferující takovou orientaci, mají tvořivý přístup k životu.
3. Reprodukční: na první místa řazeny pojmy jako partner / partnerka, rodina, potomci. Jedinci s takovou preferencí hodnot se věnují rodině, žijí pro ni a je pro ně důležité zachování rodu a rodinných tradic.
4. Globální: mír, zdraví, životní prostředí – takové hodnoty jsou preferovány lidmi, kteří chtějí to nejlepší nejen pro sebe, ale i pro celou společnost a budoucí generace.
5. Liberální: v této orientaci jsou na prvních místech pojmy jako svoboda, soukromé podnikání a demokracie. Tyto hodnoty nejsou myšleny jen ze strany jedince, ale pro celou společnost.
6. Sociální: na vrcholu takové hodnotové orientace lze nalézt např. společenskou prestiž, politickou angažovanost nebo veřejně prospěšnou práci. Lidem s takovou hodnotovou orientací jde hlavně o prospěšnost společnosti a druhým osobám.
7. Hedonistická – dominantní hodnotou jsou mezilidské vztahy (Sak, 2000).

2. 1. 5 Vývoj morálního citění a hodnot

O vývoji morálky a hodnot Cakirpaloglu (2009) hovoří jako o přirozené součásti obecného kognitivního vývoje. Poznávací a emoční vývoj je spojen a probíhá souběžně.

Sebehodnocení a hodnocení jiných lidí ovlivňují interindividuální citové vztahy. V počáteční fázi vývoje procesu myšlení začíná dítě budovat sympatie a antipatie. Sympatie se vytváří k osobám, které na projevy a zájmy dítěte reagují kladně. Lidé které spojuje sympatie preferují podobné hodnoty, mají stejný vkus a lépe si rozumí. Opakem sympatie je antipatie, u které jsou hlavním znakem výrazné rozdíly v upřednostňovaných hodnotách jedinců. Dle Piageta (In Cakirpaloglu, 2009) je sympatie kořenem rozvoje mravních pocitů u dětí. Identifikace s rodiči podle Piageta vede k přirozenému poznávacímu a emocionálnímu propojení členů rodiny. Vztah rodičů, jejich láska a ochrana podporuje vztah mezi poznáváním a citěním, ten pak vrcholí v hodnocení a mravním vědomí.

Výsledkem citových vztahů mezi dítětem a jeho rodiči je podle Piageta vznik specifických citů morální závaznosti, které jsou označovány jako svědomí jedince. Primárním zdrojem hodnocení a srovnávání jsou rodiče, kterých si dítě nepodmíněně váží. V prvních letech života se rodí povinnost, která bývá chápána jako projev respektu vůči rodičům. Pojem či kategorii respekt pak Cakirpaloglu (2009) popisuje jako psychosociální zdroj prvních morálních citů.

V období mezi 2. a 7. rokem dítě prochází etapou vývoje složitých poznávacích funkcí. Percepční aparát nyní funguje zcela správně, chápání vnímaného obsahu je však vysoce ovlivněno subjektivními představami a fantazií, což se odráží i v oblasti mravního posuzování a hodnocení dítěte. Dítě je nyní zároveň stále absolutně podřízeno autoritám. Další vlastnosti morálky v tomto období jsou egocentrismus a realismus myšlení. Realismus morálky je spjat s povinnostmi a hodnotami určenými pravidlem a příkazem, nehledě na záměry dítěte. Morální předpisy a hodnoty jsou absolutní a neměnné. Mravní egocentrismus je popisován jako neschopnost vžít se do situace jiných lidí, egocentrismus neumožňuje vnímat důsledky jednání dítěte pro ostatní lidi. Morálka se podřizuje vlivům prostředí. Mravnost poslušnosti určují normativní hodnoty, které jsou podřízeny vůli autority. Vůle rodičů je nyní v podstatě jediným kritériem správného jednání a dobra. V tomto období se také objevuje první objektivní zodpovědnost která se neohlíží na záměry vykonaného činu. Později se objektivní zodpovědnost přetváří v souvislosti s příslušnými pocity spravedlnosti.

Období od 7. do 12. let je časem významných fyzických, psychických i sociálních změn. Psychosexuální vývoj je nyní ve fázi klidu, přesto se organismus dítěte intenzivně připravuje na vstup do puberty. Dochází k harmonizaci jednotlivých psychických funkcí, díky kterým je dítě schopno zvládnout nástup školní docházky. Toto období je časem konkrétních myšlenkových představ, příznačná je symbolizace a logické myšlení. Poprvé se objevuje složitá spolupráce s ostatními vrstevníky, která je regulována pravidly společenského chování. Kooperace, vzájemný respekt a osvojení společenských pravidel chování jsou podle Cakirpaloglua potřebné k dalšímu vývoji morálky. Spolupráce ve skupině má vliv na vývoj logického myšlení dítěte, to je pak významné pro přechod k autonomní morálce a vlastnímu systému hodnot. Pravidla a společenské normy mají svou logiku, kterou je nyní dítě schopno velmi dobře vnímat. Vliv rodičů na chování dítěte v souvislosti s rostoucím významem skupiny vrstevníků slábne. Rodičovský vzor postupně nahrazuje autorita vrstevnické skupiny. Kooperace a vztahy se členy vrstevnické skupiny dítěti pomáhají přijmout skupinová pravidla.

Respekt a vzájemná úcta členů skupiny vrstevníků ovlivňuje jedincovo chápání spravedlnosti, nyní dítě začíná hodnotit čin podle jeho záměru. Piaget hovoří o tom, že vzájemná úcta je přítomna tehdy, když si jednotlivci přisuzují stejnou osobní hodnotu a zároveň se neomezují na hodnocení konkrétního skutku.

Zhruba od dvanácti let je podle Cakirpaloglua mozek dostatečně vyvinut pro nástup realistického myšlení podporovaného procesy abstrakce. Vzniká operativnost myšlení, která umožňuje objevovat nové oblasti existence. „...formuje se individuální význam o jevech a specifické určení vlastní existence, zejména v oblasti etických vztahů, narůstá individuální schopnost aktivního hodnocení vlastních prožitků dle vlastních potřeb a možností. To vše předpokládá subjektivou schopnost optimálního vyjádření vůle jako racionálního vykonavatele autonomních morálních pocitů" (Cakirpaloglu, 2009, s. 161). Piaget hovoří o tom, že pokud morálku chápeme jako logiku mezi hodnotami a logiku jako druh morálky myšlení, pak vůle jako emoční ekvivalent inteligence, slouží k uskutečňování autonomní morálky. Vůle se podle Cakirpaloglua přísně odlišuje od příbuzných pojmů, jako jsou záměr či motivace a přichází až se schopností abstraktně logického myšlení. V psychologickém chápání je vůle vědomým regulátorem duševní energie v konfliktech mezi nižšími tendencemi a principy vyšších hodnot. Kvůli udržení hodnot na stejné hladině hierarchické organizace je podle Cakirpaloglua cílem vůle vítězství vyššího principu nad diktátem tendencí nižšího řádu.

Fáze morálního vývoje

Piaget určuje stupně vývoje morálních hodnot v souvislosti s obecným růstem poznávacích procesů. Dítě nejprve nechápe význam normy, zákazů či pravidel hry, ale je schopno je dodržovat. Na začátku svého vývoje vnímá pravidla jako objektivní, stabilní a neměnná.

Okolo desátého roku si začíná uvědomovat pravidla vzniklá na základě společenské domluvy, která podléhají změnám. Později získaná poznávací pružnost a zralost osobnosti je předpokladem nástupu autonomie morálky a seberegulace vůlí, které nahrazují morální heteronomii a určování lidského jednání vnějšími vlivy.

S Piagetovým popisem vývoje morálky a hodnot, tedy že přechází od heteronomní až po autonomní, se v mnohém shoduje učení Lewerence Kohlberga, ten však zdůrazňuje, že vývoj morálky trvá déle a je poněkud složitějším procesem. Kohlberg (In Cakirpaloglu, 2009) ve svém výzkumu předkádá vykonstruované události

a žádá jedince o rozhodnutí mezi dvěma morálními možnostmi. Návrhy vytvářejí morální dilema, jedinec se musí rozhodnout mezi dvěma typy morálky, jedním se přiklání k pocitům, které schváluje zákon, druhým pak k obecnému, nekonvenčnímu morálnímu principu. Výsledky jeho zkoumání potvrzují, že vývoj morálky je postupný od heteronomní až po autonomní. Kohlberg pak definuje šest vývojových etap morálky, tři hlavní a dva přechodné stupně v každé hlavní etapě. První fázi mravnosti označuje jako předmorálnost. Tento stupeň mravnosti se shoduje s vývojem poznávacích procesů tohoto období a to zejména v myšlení. Je charakterizován objektiví zodpovědností, neměnitelností pravidel, absolutismem hodnot, naivním pragmatismem atd.

V tomto předmorálním stádiu Kohlberg rozlišuje dva vývojové stupně. Prvním z nich je orientace na trest. Dítě v této fázi podřizuje vlastní skutky svému okolí, aby se vyhnulo trestu. Podmiňování je zde základním principem osvojování obsahů. Druhým stupněm předmorálního období je naivní instrumentální hédonismus, který se týká zejména jednání, kdy se jedinec přizpůsobuje požadavkům okolí z důvodu získání odměny nebo uspokojení potřeby. Uplatňuje se princip tzv. instrumentálního podmiňování jako základ osvojování společenských norem.

Dalším vývojovým stupněm je morálka konvencionálního přizpůsobování vůči pozitivním předpisům. Její první fází je tzv. morálka hodného dítěte, kde je přizpůsobování mechanismem, kterým si dítě osvojuje požadavky z prostředí kvůli tomu aby se vyhnulo neschválení či nepřízni ze strany rodičů nebo osob, které pro něj mají zvláštní význam. Druhá fáze morálky konvencionálního konformování je morálka vyššího řádu, která je orientována na autoritu, je však určena pocity povinnosti a viny. Dítě nyní chápe, že je třeba činit to, co zaručuje řád a zároveň realizuje požadavky autority.

Nejvyšší stupeň morálky tkví v systému osvojených a vybudovaných principů a hodnot, jedná se tedy autonomní morálku. Její první fází je morálka společenské dohody. Jedinec doladuje své jednání podle obecných pravidel a trvá na jejich aplikaci. Vnímá je důsledně jako povinné pro všechny. Dalším stupněm, a tedy nejvyšší formou morálního cítění, je morálka konzistentních, logicky univerzálních principů. Kromě přijetí obecně platných norem společnosti zahrnuje především jednání dle univerzálních a konzistentních zásad. Tyto principy člověk ctí důsledně, bez většího ohledu na to, zda jsou v souladu s aktuálními normami a pravidly společnosti. Jedinec s vyspělou autonomní morálkou se nenechá přímo ovlivnit stanoviskem nebo očekáváním kolektivu či osob.

Popis vývoje morálky a hodnot podle Piageta a Kohlberga má důležitý teoretický význam pro kognitivní, vývojovou, či sociální psychologii. Cakirpaloglu (2009) však hovoří o tom, že reálně vznikají dilemata v oblasti morálky, na které stávající teorie nenachází jednoznačnou odpověď. Jednou ze sporných otázek jsou rozdíly v morálním vědomí různých generací. Jiné chápání morálky bývá předmětem nedorozumění a sporů mezi jedinci rozličného věku. Starší generace nezřídka obviňuje mladší z nedostatku morálky a hodnot, mladí zase vyčítají starším konzervativnost, nedostatek pochopení či zaostalost. Zdrojem těchto sporů jsou podle Cakirpaloglu (2009) rozdíly v kritériích jednotlivých věkových kategorií, podle kterých jsou morálně hodnoceny určité skutky. Jedním z důvodů vzniku mezigeneračních neshod může být také to, že individuální zkušenost a obecný společenský vývoj působí na změny morálních principů a hodnot.

2.2 Obecná charakteristika dítěte školního věku

V následujícím textu si charakterizujeme dítě ve školním věku. Zaměříme se na mladší a střední školní věk, zejména pak na myšlení a emoční vývoj, které se nejvíce týkají problematiky naší práce.

Období života od šesti do patnácti let zpravidla označujeme jako období školního věku. Školní věk je podle Vágnerové (2000) obdobím oficiálního vstupu do společnosti, kdy dítě musí potvrdit své kompetence, pracovat a plnit povinnosti, jak od něj společnost očekává. Období mladšího školního věku Vágnerová (2000) označuje jako fázi píle a snaživosti. Cílem dítěte je uspět a prosadit se. Důležité je potvrzení vlastních kvalit, nejen ve vztahu k požadavkům dospělých, ale i vrstevníků. Dítě je součástí skupiny vrstevníků, která má svou vlastní hierarchii a řídí se vlastními pravidly. V této životní etapě školák potřebuje uspět u svých spolužáků, i dospělých, být pozitivně hodnocen a respektován.

2. 2. 1 Období mladšího a středního školního věku

Nástupem do školy se dítě ocitá ve zcela nové životní situaci, přijímá novou roli, stává se školákem. Škola významně ovlivní rozvoj jeho osobnosti, je také důležitým místem socializačního procesu. Dítě získává nové zkušenosti, rozvíjí své schopnosti a učí se novým dovednostem. Selhání ve škole může v tomto období hrát důležitou roli z hlediska sebepojetí. Mladší školní věk charakterizuje Matějček jako „období relativně krátké, přechodné, kdy se s dítětem mnoho děje a kdy následkem toho jsou mezi dětmi

poměrně velké rozdíly“ (Matějček, 2005, s. 281). Toto období by mělo odpovídat prvním školním třídám.

Kolem osmého roku přichází období citové vyrovnanosti. Dítě se rovnoměrně rozvíjí ve všech oblastech, prochází jakousi přípravou na mnohem náročnější období dospívání. Tento čas bývá často nazýván obdobím středního školního věku. Podle Vágnerové (2000) i v této fázi dochází k různým změnám. Dítě přechází na druhý stupeň ZŠ a začíná dospívat. Matějček (2005) poukazuje na to, že se individuální vývojové rozdíly dětí ve středním školním věku začínají vyrovnávat. Podle něj jde o období realismu, extroverze a příklonu k tomuto světu. Dítě je zpravidla zdravé, protože přestalo období dětských nemocí a díky harmonii tělesných proporcí dosahuje vysoké tělesné výkonnosti. Podle Matějčka je v této době již dalekosáhle vybudované vlastní „já“.

Přibližme si nyní toto období podrobněji v oblasti myšlení a emočního vývoje, které jsou úzce spjaty s utvářením hodnot.

Myšlení

„Myšlení školáka je vázáno na realitu. To znamená, že je schopen uvažovat o něčem určitém, co sám zná, i když není objekt jeho úvah aktuálně přítomen“ (Vágnerová, 2000, s. 242). Myšlení je soustředěno na reálný svět, který chce dítě poznat a pochopit. Mladšímu školákovi zpravidla stačí jednoduchý popis věci a dějů, který mu umožní základní orientaci v prostředí. Jiný způsob vysvětlení je podle Fontany (in Vágnerová, 2000) pro děti tohoto věku příliš obtížný. Fontana hovoří o tom, že školáci dávají přednost argumentaci použitím příkladu, před obecnější definicí. Mladší školák vychází ze své vlastní zkušenosti, sám se potřebuje přesvědčit o pravdivosti nějakého tvrzení. Takový způsob uvažování můžeme označit jako konkrétní logické myšlení. Dítě dokáže pracovat s pojmy, myšlenkami a představami, které se opírají o reálnou zkušenost. Postupně začíná vnímat pravidla, které fungují v určité situaci, a podle kterých se řídí okolní svět. Osvojení takových pravidel je podle Vágnerové (2000) projevem zobecnění reálné zkušenosti. Malý školák začíná chápat vztahy a souvislosti, jeho úvahy jsou komplexnější, své poznatky dovede určitým způsobem uspořádat.

Změny ve způsobu myšlení se u dítěte projeví v úvahách o okolním světě. Školák nyní přemýšlí rozdílně o jiných lidech, i o sobě samém. Vnímá skutečnost, že názory ostatních lidí se různí, začíná chápat jejich potřeby a důvody chování. Dítě již také přibližně odhaduje, jak se jeho jednání jeví jiným lidem. Kolem devátého roku je podle Vágnerové (2000) schopno vytušit z reakcí jiných, jak posuzují jeho názory

a chování. Pro dítě začíná mít význam zpětná vazba okolí, kterou však ještě nedokáže plně využít ke korekci svého jednání. Školák není sám schopen adekvátního sebehodnocení. Nedokáže odhadnout své vlastní schopnosti a nezvládá objektivně zhodnotit svůj výkon. Nezřídka dochází k nereálným slibům, kdy dítě přecení své schopnosti. Splnění nadsazeného úkolu pak může být zcela nemožné, přesto se nejedná o lhaní. Dítě přecení své síly, samo je však přesvědčeno, že úkol zvládne a slib tím dodrží. Podle Vágnerové (2000) dítě v prvních ročnících školní docházky nerozlišuje mezi zvládnutým a nezvládnutým učivem.

Emoční vývoj

Zráním dětského organismu dochází ke zvýšení emoční stability. Dítě začíná být citově odolnější. Erikson označuje školní období jako fázi citové vyrovnanosti. Mladší školáci bývají optimističtí, myslí pozitivně, jejich emoční ladění bývá vyrovnané. Výkyvy v náladě mají obvykle jasnou konkrétní příčinu. Rozvíjí se schopnost chápat vlastní emoční prožitky, dítě začíná rozumět jejich smyslu.

V období mladšího a středního školního věku dochází k rozvoji emoční inteligence. Děti jsou schopny lépe vnímat kvalitu, intenzitu i délku svých citů. Začínají chápat, že jejich prožitky jsou nejintenzivnější bezprostředně po události, a že postupem času slábnou. Vágnerová (2000) hovoří o tom, že si dítě kolem desátého roku začíná uvědomovat smysl emoční ambivalence. V tomto období je schopno vnímat smíšené a protikladné pocity. Chápe i to, že se pozitivní a negativní emoce mohou vzájemně ovlivňovat. Veškeré emoce, včetně svých vlastních, posuzuje podle toho, jak předpokládá, že je vnímají ostatní. Ve skupině vrstevníků pak dítě může zastírat úzkost či strach, protože by jej ostatní mohli vnímat jako zbabělce.

Podle Vágnerové (2000) Dochází v období mladšího školního věku k vytváření strategií, které dítěti pomáhají interpretovat si své emoční zkušenosti přijatelným způsobem, např. nepřipustit si strach. Dítě umí lépe zhodnotit své emoce a racionálně o nich přemýšlet. V souvislosti s racionálním uvažováním dochází k rozvoji schopnosti chápání emocí jiných lidí. Postupně se stabilizuje emoční očekávání ve vztahu k určité situaci či osobě.

Vztahy dítěte s ostatními lidmi mohou v období mladšího školního věku sloužit jako emoční podpora, ale i jako zdroj strachu. Oporou bývají zpravidla rodiče, u starších dětí také vrstevníci. Emoční sdílení je důležité pro emoční i sociální rozvoj dítěte. Sdílení emocí pomáhá dítěti lépe rozlišovat, chápat a zvládat své emoce.

2. 2. 2 Období staršího školního věku

Starší školní věk je počátkem dospívání jedince, které je přechodem mezi dětstvím a dospělostí. V tomto období prochází podle Vágnerové (2000) ke komplexní proměně osobnosti v oblastech fyzické, psychické i sociální. Změny jsou ve většině podmíněny biologicky, vždy jsou ale ovlivněny psychickými i sociálními faktory, s nimiž jsou ve vzájemné interakci. Průběh dospívání závisí podle Vágnerové na konkrétních kulturních a společenských podmínkách, které určují očekávání a požadavky společnosti k dospívajícím. „Je to období hledání a přehodnocování, v němž má jedinec zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit si subjektivně uspokojivou, zralejší formu vlastní identity“ (Vágnerová, 2000, s. 321).

Období zhruba od 11 do 15 let bývá též charakterizováno jako fáze rané adolescence. Viditelnou změnou je v tomto věku fyzické dospívání spojené s pohlavním dozráváním. Tělo dospívajícího se mění a stává se podnětem ke změně sebepojetí i reakcí okolí. Dochází též ke změně způsobu myšlení, dospívající je schopen uvažovat abstraktně. Hormonální změny stimulují změny emočního prožívání. Slábne vliv rodičů, vrstevnická skupina nabývá stále většího významu. Pro toto období je příznačné přátelství, ale i první lásky a partnerské vztahy. Objevují se snahy o odlišení vlastní skupiny od dětí i dospělých, kterou signalizují např. úpravou zevnějšku, specifickým životním stylem, zájmy či hodnotami.

2. 3 Alternativní vzdělávání

Význam slova „alternativní“ bývá vykládán jako jiná možnost volby nebo jiné řešení. Označení alternativní škola se často používá jako synonymum k jiným pojmům jako netradiční škola, volná škola, svobodná škola atd. Alternativní školy se od těch tradičních liší například v metodách výuky, cílech, ve svém financování, zřizovateli, vybavenosti, či hodnocení žáků. Pedagogický slovník uvádí: „Alternativní škola je obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i státní, resp. veřejné), které mají jeden podstatný rys; odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol určité vzdělávací soustavy. Odlišnost může spočívat ve specifčnosti obsahu vzdělávání, organizace výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáka aj. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy státní“ (Průcha, a kol., 1998, s. 20).

Velká skupina současných alternativních škol vznikla pod vlivem reformního hnutí. K hlavnímu rozvoji reformní pedagogiky došlo zejména ve dvacátých a třicátých letech 20. století. V našich zemích pak v období mezi světovými válkami. Důvody jejího vzniku byly hlavně přesycenost učiva a formalistický způsob vyučování. Za socialismu byla reformní pedagogika odmítána a kritizována.

2. 3. 1 Znaký a funkce alternativních škol

Klassen Skiera, Waetcher (In Průcha 2001, s. 9) uvádí 5 znaků alternativních škol:

- 1) pedocentrismus (zaměření na osobu dítěte),
- 2) aktivní škola (cílem je aktivita žáka, rozvoj jeho zodpovědnosti),
- 3) komplexní výchova (také rozvoj emoční a sociální),
- 4) škola jako společenství (spolupráce učitel, žák a rodiče),
- 5) učení „z života pro život“ (cílem je zapojení žáků do světa práce a úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školy).

Popis funkcí alternativních škol podle Průchy (2001) zachycuje účely jejich vzniku a způsoby práce. Alternativní školy podle něj vznikají, aby nahradily nedostatky, které se objevují ve standardním školství. Alternativní výuka má tedy funkci **kompensační**, uspokojuje ty potřeby, které nemohou uspokojit tradiční školy. **Diverzifikační** funkce zajišťuje potřebnou pluralitu vzdělávání. Alternativní školy vytvářejí prostor, v němž se realizuje experimentování a inovace vzdělání, mají tedy také důležitou funkci **inovační**. Inovace se různí podle typu alternativní školy nebo pedagogické koncepce, na níž je škola založena. Většinou se však týkají organizace vzdělávacího procesu (nestandardní metody výuky, netradiční způsoby komunikace mezi partnery vzdělávacího procesu, jiné psychosociální klima ve třídách apod.) nebo obsahu vzdělávání (nestandardní vyučovací předměty, inovace učiva v standardních vyučovacích předmětech, ve způsobech prezentace vzdělávacích obsahů, např. prostřednictvím elektronických médií na rozdíl od klasických tištěných učebnic).

2. 3. 2 Typy alternativních škol

Na světě existuje mnoho typů alternativních škol a je velmi obtížné se v nich zorientovat. Můžeme je však rozdělit do třech základních skupin na: klasické reformní, církevní a moderní alternativní školy.

KLASICKÉ REFORMNÍ ŠKOLY

Vznikají jako reakce na tradiční školství, snaží se o novou koncepci výchovy. Vycházejí z názorů a teorií Rosseaua či Tolstého. Kladou důraz na dítě a plnění jeho individuálních cílů, na jeho i učitelovu svobodu. Snaží se přizpůsobit výuku zájmům a možnostem dítěte, usilují o co největší individualizaci, využívají nestereotypních a netradičních forem vyučování. Podněcují tvořivost a aktivitu, při výuce vycházejí z přirozených celků. Podle Průchy (2001) je jejich nedostatkem podceňování adaptačních možností žáků, či jednostranný důraz na praxi bez dostatečného teoretického vzdělání.

Waldorfská škola

Waldorfská pedagogika, jejímž zakladatelem byl antropolog Rudolf Steiner, vychází z antroposofického pojetí člověka a světa. Antroposofická věda sleduje podstatu člověka, je to samostatná duchovní věda, která souvisí s křesťanskou orientací a má prvky východní filozofie a okultismu.

Steiner se zabýval zákonitostmi vývojových kroků dítěte, proměnami a rozvojem jeho vztahu ke světu a jeho schopnosti učit se. Ze Steinerova poznání jsou přímo odvozeny učební plány a metody samotné výuky waldorfské školy. „Máme-li krátce shrnout základní cíl waldorfské pedagogiky, i při vědomí, že to není možné, pak je to z nejobecnějšího pohledu zřejmě snaha podpořit v dítěti rozpoznání jeho vlastní individuální podstaty a spojení této podstaty se světem. Dítě má nalézat kladný, zdravý vztah ke světu, aby ho mohlo mít také k sobě. Plnění paměti a získávání schopností zde nejsou cílem o sobě, nýbrž pouhým prostředkem k cíli vyššímu, jímž je živení dětského potenciálu stát se plně lidskou bytostí v mechanizujícím světě. Tomuto cíli je pak ve waldorfských školách uzpůsobena i veškerá metodika a učební plán" (Ronovský, 2011, s. 67).

První škola vznikla ve Stuttgartu roku 1920. Nyní jsou waldorfské školy skoro ve všech zemích západní Evropy, rozšířily se i do USA, Kanady a Austrálie. Waldorfská škola je u nás asi nejznámějším typem alternativní školy. Zpravidla se jedná o nestátní, svobodnou, alternativní, soukromou školu, na níž se platí školné a která je z části je financována státem.

Waldorfská pedagogika má poskytnout maximum svobody k rozvoji individuálních schopností a sil, kterými pak člověk může přispět k vytvoření nové společnosti, je vedena ve spiritualistickém antroposofickém duchu. „Waldorfská škola

není školou náboženskou ve smyslu vazby na určitou náboženskou instituci, nýbrž ve smyslu rozvoje předpokládaného duchovního potenciálu dětí“ (Ronovský, 2011, s. 86). Posláním waldorfské pedagogiky je výchova k vyšším hodnotám a určité duchovnosti člověka.

Horák (In Ronovský, 2011) hovoří o přístupu pedagoga ve waldorfské škole, který na dítě nahlíží, jako na duchovní bytost, mající veškeré vybavení k tomu, aby se sama starala o to, kam bude směřovat, aby poznávala okolní svět a samostatně se „protloukala“ životem. Podle Ronovského (2011) je duchovní rozměr člověka ve waldorfské škole předpokladem, který dává možnost svobody, spočívající v rozvoji vlastní individuality. Individualitu však nelze rozvíjet přímo, waldorfské školy proto usilují o rozvoj osobnosti jednotlivého žáka a nesnaží se ho vtlačit do všeobecného vzorce.

Škola podporuje iniciativu dětí, bývá zřízena žákovská samospráva. Vyučovací metody jsou převážně tvůrčí a pracovní, důraz je kladen na esteticko-výchovné předměty, pracovní výchovu a cizí jazyky. Klasické vyučovací hodiny bývají nahrazeny tzv. epochami, vyučovacími bloky. Hodnocení je prováděno slovně, formou charakteristiky dítěte s doporučením pro jeho další rozvoj. Na řízení školy se podílí učitelský sbor spolu s rodiči a přáteli místního waldorfského hnutí.

Průcha hodnotí waldorfské školy následovně: „Na jednu stranu jsou nekriticky obdivovány, považovány za nejlepší typ alter. školy či dokonce školy vůbec. Na druhou stranu se pak objevuje skepse, že je to dogmatická výchova, vnucuje žákům urč. styl edukace a světonázorové principy, má sektářský, okultní charakter, je uzavřená vnějšku (výzkumu, srovnání, konfrontaci s jinými školami) a tudíž chybí analýzy jejich fungování a výsledků a jejich působení nelze objektivně zhodnotit“ (Průcha, 2001, s. 6).

Montessori škola

„Koncem minulého století si řada pedagogů, psychologů a lékařů začala pod vlivem nových objevů vývojové psychologie uvědomovat, že pro určení správného obsahu a forem výchovy je nutné dítě poznat, porozumět mu. Právě v této oblasti zaujímá důležité místo italská lékařka Maria Montessori, která vytvořila originální systém výchovné práce s dětmi zejména předškolního věku“ (Rýdl, 1994, s. 53).

Vzdělávací program vyvinutý Marií Montessori je založen na poznání a respektování dítěte a jeho potřeb. Často uváděný výrok malého děvčátka "Pomoz mi, abych to sama dovedla" byl údajně inspirací pro změnu pohledu M. Montessori na

přístup učitele k dítěti. Edukační proces má podporovat přirozený vývoj dítěte. Výchova by neměla být vnímána jako pouhé přizpůsobení dítěte světu dospělých. Důležitá je svoboda volby. Pokud může dítě všechny důležité životní činnosti vykonávat samo, roste, a rozvíjí se. Není vhodné dítě obsluhovat, jelikož není bezmocné, mělo by se cítit volně a svobodně.

Často uváděným cílem montessori vzdělávání je vychovávat samostatné, schopné, odpovědné a flexibilní občany, kteří si osvojí schopnost učit se a řešit problémy. Tuto schopnost pak využívají po celou dobu svého života. „Primárním cílem montessori programu je pomoci každému dítěti dosáhnout plného potenciálu ve všech oblastech života. Montessori přístup podporuje u dítěte rozvoj sociálních schopností, emoční růst a tělesnou koordinovanost stejně jako poznání. Holistické kurikulum pod vedením speciálně připraveného učitele umožňuje dítěti zažívat radost z učení, mít čas radovat se z postupu a zajistit vývoj sebevědomí a poskytnout zkušenosti, ze kterých děti vytvářejí své znalosti" (www.montessori.cz).

Důležitým rysem je zde tzv. „připravené prostředí“, ve kterém si děti samostatně vybírají ze škály montessori pomůcek a materiálů. Tesařová (In Zelinková, 1997) popisuje, že je pro pojetí výuky ve školách montessori příznačné, přenášení úkolu vychovatele na prostředí a jeho výchovné podněty. Aby došlo k vhodným úpravám prostředí podle potřeb dítěte, je nezbytné důkladně poznat dítě a jeho potřeby. Tímto staví montessori svou pedagogiku na reálný základ. Metody vychází z myšlenky, že dítě má velkou schopnost soustředit se, pokud ho činnost dost upoutá.

Učitel je zejména v roli rádce a pomocníka, který děti důkladně pozoruje, aby vystihl okamžik, kdy je dítě připraveno přijmout nové vědomosti. „...úloha učitele = připravit vhodné podmínky, nezasahovat do činnosti, pozorovat a vyhledávat pak účinnější konstelaci podmínek" (Průcha, 2001, s. 6).

Učení v montessori školách podporuje zájem o věc a spolupráci žáků. Žáci si rozšiřují znalosti pomocí zkušeností, které jim zprostředkuje učitel nebo je iniciují sami. Poznávání probíhá prostřednictvím smyslů. Děti se učí opakovaným použitím praktických materiálů, spolupracují při tom s ostatními. Vlastní zážitky předcházejí abstraktnímu pochopení představ. „Ruka je nástrojem ducha. Práce rukou je základem pro pochopení věcí a jevů, rozvoj myšlení a řeči“ (Zelinková, 1997, s. 17).

V průběhu každého učení se musejí spojovat tělesné a duševní aktivity. Při osvojování nového učiva, při získávání nových poznatků je třeba vycházet od konkrétního poznání a manipulace s věcmi.

Fyzické, emoční, sociální, estetické a poznávací zájmy jsou ve výuce neoddělitelné a všechny tyto složky jsou samozřejmou součástí výuky a je na ně kladen stejný důraz. Zelinková (1997) popisuje, jak je manuální činnost na montessori školách stejně důležitá jako intelektuální. Učitelé na těchto školách mají podle ní velmi dobrou zkušenost s manuální prací dětí. Na svých školách pracují se dřevem, hrnčíšskou hlinou, kovem i textilem. Významná je také individualizace činnosti, dítě má možnost volby, je mu přizpůsobeno tempo.

Montessori třídy jsou věkově smíšené, v jedné třídě jsou většinou 3 věkové ročníky.

Pro hodnocení žáků nejsou v montessori školách využívány tradiční testy, dětem jsou dávány příležitosti zvládnout nové učivo či dovednost procvičováním a opakováním, a tím přistoupit ke složitějšímu učivu či úkolu. Učitel hodnotí na základě svého pozorování, dlouhodobých záznamů a zpráv o vývoji žáků. (www.kouzelneskoly.cz) Klasifikace ztrácí motivační charakter, protože děti provádí práci, která je baví a kterou si samy vybraly. První dva roky jsou děti hodnoceny slovně, počínaje třetí třídou jsou klasifikovány. Vsvědčení informuje hlavně rodiče o tom, co jejich dítě umí. Písemné práce, diktáty, ani další jiné formy ověřování získaných znalostí se v montessori školách podle Zelinkové neuvžívají. Hodnocení a klasifikace nesmějí být motivací, úkolem známky je pouze informovat. Tento přístup přispívá ke klidové atmosféře školy, děti se mohou lépe soustředit a mít větší zájem o prováděnou práci a konkrétní činnosti. Rodiče pak mohou školu kdykoli navštívit a pravidelně se informovat o postupu svého dítěte. Důraz je kladen na informace o sociálním vývoji souvisejícím se spoluprací v kolektivu.

Jenská škola

O vytvoření jenské školy se zasloužil pedagog Peter Petersen, který působil na univerzitě v německé Jeně. Průcha (2001) uvádí hlavní znak jenské pedagogiky, který spočívá v principu vycházet od dítěte „vom Kinde aus“ (Průcha, 2001, s. 7). Jenská škola usiluje o výchovu svobodného člověka, které lze podle hlavních myšlenek dosáhnout jen svobodnou prací ve svobodném prostředí.

Výuka není dělena do hodin, je členěna do tzv. kurzů. Povinné kurzy probíhají každý den, většinou ráno. Z nepovinných si žáci volí podle svého uvážení, jsou zaměřeny různě. Tato forma volby údajně vyvolává u žáků větší zájem, důsledkem jsou prý lepší výsledky v konkrétních předmětech než u dětí tradiční školy. Propracovaný

system navíc řeší řadu problémů, spojených s diferenciací a zájmovou zaměřeností. Umožňuje dětem přetvořit si školu nejvhodněji pro sebe bez porušení kompatibility. Děti nejsou stresovány něčím, o co nemají zájem a co ve svém životě nijak neuplatní. (www.moje skola.net)

Freinetova škola

Zakladatelem freinetovy školy byl francouzský učitel a iniciátor pracovních škol Celestin Freinet. Jeho pedagogika vychází stejně jako u ostatních reformních učitelů z kritiky tradišního školství. Průcha (2001) hovoří o hlavní myšlence pedagogických snah freinetovy školy, která zní „Z života pro život prací“.

Alternativní školy Freinetova typu Freineta vychází z požadavků dítěte a potřeb společnosti. Dává dítěti možnost, aby mohlo samo rozvíjet vlastní osobnost a učit se z vlastních zkušeností.

Třídy jsou vybavené různými pomůckami a pracovními kouty, ve kterých se děti mohou individuálně nebo ve skupinách věnovat vzdělávacím činnostem. Cílem je co nejvíce aktivovat žáka. Podle Průchy (2001) má pracovní aktivita ve freinetovské škole uspokojovat základní potřeby, jako jsou komunikace, tvořivost, či vyjádření sebe sama. Základním východiskem výchovy je zde svoboda, dítě si může samo zvolit práci, dělat ji vlastními postupy a tempem. Kázeň žáků v učebně vyplyne z pracovní morálky. Při práci by měla panovat radostná tvůrčí atmosféra. Důležitý je pocit z dobře vykonané práce.

Freinetova škola využívá metody psaní učebních textů dětmi, které po prezentaci před třídou a následném výběru nejlepšího textu kolektiv před tiskem ve školní tiskárně společně upravuje, dále slouží jako učební pomůcka. Ve třídách bývá zřízena sbírka dokumentů, která obsahuje literární a výtvarné práce, kresby, prověrky či úryvky z novin a knih. Tvoří se školní časopisy, knihy života školy, funguje školní korespondence.

Originální technikou freinetovské školy je školní tiskárna. Je velmi důležitou pomůckou, slouží k tisku svobodného textu, ve kterém má žák možnost volně vyjádřit cokoli, co chce sdělit ostatním. Souhrn takových textů tvoří knihu života školy. Nejzajímavější texty se posílají školám, se kterými probíhá korespondence nebo jsou otisknuty v novinách. Obsah textů zasahuje do různých předmětů a vyvolává živý ohlas u čtenářů. Průcha (2001) uvádí, že se na freinetovské školách provádí ankety, děti společně s pedagogy organizují konference, pořádají exkurze, vytvářejí umělecké

projekty. Žáci se často věnují sběratelské činnosti. Na školách zpravidla fungují řemeslnické a technické kroužky, existuje školní kartotéka, pracovní knihovna, školní slovník. Pro výuku se využívá audiovizuální techniky, nepracuje se s klasickými učebnicemi.

Daltonský plán

Daltonský plán zavedla roku 1920 pedagožka Helen Parkhurstová v Daltonu v USA. Tento typ výuky se zakládá zejména na samostatném studiu žáků s použitím vhodných učebních pomůcek. Podle Průchy (2001) Klade zvýšený důraz na aktivnost, která vede k rozvinutí metod samostatného učení žáků, je však zapotřebí vhodných pomůcek.

Daltonský plán nevyužívá působení učitele v tradičním pojetí. Učitel poskytuje radu, doporučuje literaturu a vhodné pomůcky. V původní podobě plánu žáci sepisovali s učitelem měsíční smlouvy o učivu. Dokument žák stvrdil svým podpisem a tím se zavázal ke zvládnutí konkrétného učiva v následujícím měsíci. Samostatně potom pracoval v odborných učebnách vybavených vhodnými pomůckami. Obsah učiva jednoho ročníku tak mohli děti zvládnout dříve nebo později.

Důležitým rysem Daltonského plánu je zrušení tradičního systému vyučovacích hodin i organizace práce žáků ve třídách. Základními principy jsou volnost (ve smyslu učit se zacházet se svobodou, získat odpovědnost), samostatnost (to, k čemu se sám dopracuji, si budu lépe pamatovat) a spolupráce. V českých školách se dle informací uvedených na www.alternativniskoly.cz vyučuje pouze v daltonských blocích. Blok je většinou zaměřen na procvičování a opakování látky. Děti si vybírají, které oblasti se budou v bloku věnovat a poté plní úkoly z příslušného pracovního listu. Pracovní listy obsahují povinné, volitelné a extra úkoly navíc. Žáci pracují s literaturou, případně se mohou poradit se spoužáky. Klíče k úkolům bývají umístěny ve třídě pro snadnou sebekontrolu. Plnění úkolů žáci průběžně zaznamenávají na tabuli, učitel tak pozná, který žák jaké úkoly ještě musí dokončit. Hotové pracovní listy se zakládají do portfolia. Někdy je k daltonské výuce zřízena na škole speciální učebna vybavená literaturou a didaktickými materiály.

Winnetská soustava

Hlavním důvodem vzniku winnetské soustavy bylo podle Průchy (2001) překonání nedostatků daltonského plánu, ze kterého sama vychází a velmi se mu podobá. U zrodu školské soustavy ve Winnetce u Chicaga stál Carleton Wolsey Washburne.

Kromě samostatného učení žáka vlastním tempem, které preferuje daltonský plán, je do výuky ve winnetské soustavě zařazena společná skupinová práce dětí. Individuálním učením si žák osvojí základní látku povinnou pro všechny, dále pak ve skupině řeší praktické úkoly ze života. Práce ve skupině bývá označována jako tvořivá část. Do skupiny jsou žáci rozděleni podle individuálních zájmů a schopností. Každý den bývá zařazována tzv. volná hodina, ve které mohou žáci dokončit to, co během dne nestihli.

CÍRKEVNÍ (KONFESIJNÍ) ŠKOLY

„Církevní nestátní alternativní školy, jsou alternativou k běžným/standardním školám státním/veřejným, a to z hlediska zřizovatele a specifík ped.-didaktických“ (Průcha, 2001, s. 8). Mohou být katolické, protestantské, židovské, či jiné konfesní. Mají dlouholetou historickou tradici. V České republice se začaly znovu objevovat po roce 1989, jejich tradice byla přerušena v roce 1948. Církev zřizující školu musí být státem uznána a řádně zaregistrována, škola má nárok na státní dotaci, učební plány musí být schváleny ministerstvem školství.

Alternativnost českých církevních škol spočívá podle Průchy (2001) zejména v kurikulu, principech křesťanství a v přípravě studentů pro profese, které nepokrývají běžné státní školy (charitativní, zdravotní a náboženská činnost, restaurátorství, pečovatelství, sbormistrovství, administrátorství v církevních úřadech.) Součástí učebního plánu bývá náboženství, vyučuje se také latina i jiné cizí jazyky, těch bývá na církevní škole zpravidla více než na školách běžných a s jejich výukou se začíná v nižších ročnících.

Hlavním posláním církevních škol je výchova a vzdělávání žáků v duchu náboženských ideálů a tradic. Bývají však také vnímané jako školy s velmi dobrou úrovní vzdělání. „Někdy, zejména za první republiky nebo snad i dnes, jsou církevní školy veřejností vnímány jako výběrové školy, o čemž svědčí všeobecně známá snaha mnohých rodičů, a to bez rozdílu vyznání, umístit své děti právě na těchto školách. Počet uchazečů obvykle výrazně převyšuje počet míst, která jsou k dispozici. Představy

veřejnosti o nadprůměrné odborné nebo pedagogické úrovni církevních škol ovšem nemusí vždy odpovídat skutečnosti, avšak všeobecná snaha církevních škol, aby úroveň výuky a výchovy jimi poskytované neklesla pod průměr ostatních škol, je pochopitelná“ (Horák, 2011, s. 16).

MODERNÍ ALTERNATIVNÍ ŠKOLY

„Jsou to všechny současné typy alternativních škol, které nejsou přímo odvozovány od koncepcí reformní pedagogiky (klasické reformní školy) a nejsou zřizovány církvemi nebo nábož. společenstvími“ (Průcha, 2001, s. 8). Hlavními cíli moderních alternativních škol jsou snahy o zapojení rodičů v rámci mimoškolních aktivit, časté využívání mimoškolního prostředí pro výuku, či odstraňování hranic mezi vzdělávacími předměty. Dalšími rysy bývají např. větší flexibilita, odmítání kladení důrazu na výborné školní výsledky, odstraňování konkurenčního boje mezi žáky, omezování frontálního vyučování, či časté využívání projektové metody. U nás se setkáváme s následujícími typy moderních alternativních škol: Angažované učení, Integrované učení, Zdravá škola, Začít spolu, Projektové vyučování, Otevřené vyučování, Domácí výuka aj.

Charakterizujme si stručně alespoň některé z nich.

Začít spolu

Původní program školy začít spolu se začal vytvářet v 90. letech v USA na základě nových poznatků o lidském mozku a procesu učení, byl inspirován freinetovskou pedagogikou. Dítě objevuje svět a učí se prostřednictvím vlastní praktické činnosti. Učitel přechází do role pomocníka a pozorovatele. Třída je rozdělena do tzv. center aktivit. Jedná se o pracovní koutky, orientované vždy na jeden obor (např. matematika, věda a objevy, výtvarný ateliér, čtení a psaní). Zde děti samostatně nebo ve skupině plní úkoly, vyhledávají a třídí informace, které pak prezentují ostatním. Spolupracují, vytváří tým (www.skola-radotin.cz).

Zdravá škola

Hlavním cílem Zdravé školy je eliminace častých příčin strachu dětí spojeného se školou a školním prostředím. Pojem zdraví je ve Zdravé škole obecně chápán jako celkový stav fyzické, psychické a sociální pohody. Snaží se o vytvoření celkově zdravé atmosféry ve škole. Takovou atmosféru Zdravá škola vytváří pohodou prostředí

(věcného, sociálního, organizačního), zdravým učením (smysluplnost, možnost výběru, přiměřenost, spolupráce, přirozenost, samostatnost, zaujímání vlastních postojů, podpora zvědavosti a spontánnosti, respektování potřeb jednotlivce, rozvoj komunikace, žáka...) a otevřeným partnerstvím. (www.alternativniskoly.cz)

Angažované učení

„Angažované učení pokládám za jakýsi typ rozvíjejícího vyučování. Jde o stav, kdy žák sám má potřebu poznávat, učit se a tedy i vzdělávat. Vše na základě dobrovolnosti s eliminací jakéhokoliv donucení nebo jiného způsobu negativní motivace. Naopak, jde o silný akcent pozitivní vnitřní motivace, kdy žák se chce skutečně z vlastní vůle angažovat pro splnění určitých cílů" (Červenka, In Kolář, Vališová, 2009 s. 72).

Integrované učení

Integrovaná výuka bývá popisována jako spojení učiva jednotlivých příbuzných předmětů do vzdělávacích oblastí. Jde v podstatě o integraci učiva všech předmětů k nějakému tématickému celku. Jedno celoroční téma je rozděleno na měsíční podtémata, a ta se člení dále na týdenní tématické celky. Každý celek obsahuje základní učivo, které je pro všechny povinné. Získané vědomosti se žáci následně učí využít na tzv. aplikačních úkolech. Nové poznatky a vědomosti děti ihned k něčemu potřebují, tedy bezprostředně spatřují jejich smysl.

2. 4 Běžné a alternativní školy

V předchozí kapitole jsme si charakterizovali alternativní školství, nyní se popsat zachtit rozdíl mezi alternativní a běžnou školou.

2. 4. 1 Srovnání běžných a alternativních škol

Hlavním problémem v pokusech o srovnání standartního a alternativního vzdělávání je absence kvalitního výzkumu. Souvislé a objektivní sledování alternativního školství téměř neexistuje. „Alternativní školy klasicky reformního typu (waldorfská škola aj.) jsou „otevřené“ ve smyslu zaměřenosti na zájmy a potřeby rozvoje dětské osobnosti. Na druhé straně jsou však často „uzavřené“ v tom smyslu, že nejsou příliš ochotné (resp. některé přímo odmítají) podrobovat vědeckým analýzám a vědeckému vyhodnocování výsledky a efektivnost svého

fungování a srovnávat se s jinými, alternativními i nealternativními školami. Dogmatické lpění na vlastních idejích a přístupech staví některé alternativní školy do určité izolovanosti a výlučnosti nejen vůči pedagogickému výzkumu, ale i vůči rodičovské a širší veřejnosti" (Průcha, 2001, s. 14).

Od devadesátých let bylo podle Průchy realizováno pouze několik výzkumů zabývajících se problematikou porovnání alternativních a běžných škol. Alternativní školy jsou u nás stále jakousi novinkou. Průcha (2001) uvádí výsledky šetření týkajícího se klimatu ve třídě z roku 1996, Kurelové, Hanzelkové. V alternativních školách byla zaznamenána vyšší spokojenost ve třídě a větší soudržnost kolektivu. Ve standardních školách pak soutěživost a třenice mezi žáky tříd. Obtížnost byla v obou typech škol hodnocena jako nízká. Pedagogové nadhodnocovaly soutěživost a podhodnocovaly soudržnost oproti tomu jak ji hodnotili žáci. V roce 2000 Linková ve svém výzkumu dochází k závěrům, že spokojenost ve třídě, soutěživost, obtížnost, soudržnost jsou stejné v běžných i alternativních školách. Třenice mezi žáky jsou pak podle ní vyšší ve standardních třídách. Výrazným rozdílem od průměru všech byly jednotlivé typy alternativních škol. Waldorfské měly dle výsledků vyšší obtížnost vzdělávání i soudržnost kolektivu. Začít spolu nižší třenice mezi spolužáky a Zdravá škola nižší spokojenost i nižší soudržnost ve třídě.

Podle Průchy je nejdůležitějším rysem odlišnosti alternativních a běžných škol odlišnost didaktická, projevující se v charakteru výchovně-vzdělávacího procesu ve třídách. Obecně se často předpokládá, že se žáci v alternativních školách učí jinak a pedagogové vyučují jinak než žáci a učitelé ve standardních školách. Překvapivé jsou však výsledky šetření L. Prokešové a V. Součka (In Průcha, 2001) na Pedagogické fakultě JU v Českých Budějovicích. Výzkum zjišťoval v alternativních a běžných základních školách, zda jsou proklamované záměry vytvářet stimulující učební prostředí pro každého žáka skutečně uplatňovány v praxi. Očekávání, že budou ve výuce na alternativních školách preferovány takové metody výuky, které umožňují osobnostně zaměřené vzdělávání žáků, se však nesplnilo. Z tohoto výzkumného šetření podle Průchy vyplývá, že realita vyučování v alternativních školách je zřejmě jiná, než se často prohlašuje. Podle výpovědí žáků je údajně výuka v tradičních školách dokonce progresivnější než v alternativních školách.

K. Rýdl (In Průcha, 2001) srovnává tradiční a alternativní výuku. Podle něj se pevný rozvrh a jednotná organizace dne v tradičním pojetí v alternativním vzdělávání uzpůsobuje dle zájmu dětí a jejich potřeb. V běžných školách má podle Rýdla učitel

"monopol na pravdu", učitel alternativní školy plní v roli poradce funkci zkušenějšího kamaráda. V tradiční výuce plní děti úkoly dle zadání, alternativní formy dávají žákům možnost rozhodnutí o pořadí a rozsahu úkolů. Před pamětným učením a vnější motivací dávají alternativní školy dítěti prostor pro objevování na základě vnitřní motivace. Výběrovou výkonovou soutěživost nahrazuje alternativaivní vzdělávání spoluprací ve skupině. Zatímco v běžných školách probíhá výuka zejména ve třídě, v alternativních častěji i mimo ni. Alternativní škola klade větší důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy.

Např. v roce 1996 byla alternativní pedagogika některými odborníky zabývající se jejím studiem a sledováním vnímána rovněž velmi pozitivně. „Situace ve školství se velmi dynamicky mění. Existence alternativních škol v našem školském systému ukazuje, že přes nejasnosti v legislativě a nesnáze materiální, personální, platové a další, pracuje školství "zdola" velice zdárně a živě reaguje na současné potřeby a nutnost změn" (Svobodová, Jůva, 1996, s. 73). Závěry jsou podloženy vlastní zkušeností učitelů. V mnoha případech je praxí i časem natolik ověřená, že je možno některé principy zobecnit a dojít ke konstatování, že ty postupy, metody, formy a způsoby práce s dětmi ve vyučování, které se v současnosti v praxi uplatnily a osvědčují se, jsou hodné doporučení. Vycházejí totiž z potřeb dětí i učitelů.

Průcha v roce 2001 shrnuje své pojednání o alternativním školství následovně: „V období socialismu u nás existovala extrémní podoba jednotného vzdělávání, uniformnost, po ní nastal další extrém: četné alternativy, programy aj., jejichž efekty jsou neznámé a současně nízká až nulová kontrola jejich výsledků. Je třeba sledovat a vyhodnocovat jejich užitek, mít objektivní obraz systému prostřednictvím reflexe výzkumem, bez toho lze dospět k nepříznivým důsledkům. Je třeba nabízet empiricky založené argumenty proti mylným rozhodnutím politiků. Alternativní školy a inovace doprovází vždy a každý vzdělávací systém, jsou nezbytnou součástí jeho vývoje a je třeba jejich faktickou užitečnost aj. výzkumně analyzovat a hodnotit" (Průcha 2001, s.18).

2. 4. 2 Dobrá (efektivní) škola

V současné době můžeme u řady běžných škol zaznamenat snahy o využívání efektivnějších metod výuky i hodnocení. Inovace často souvisí se zaváděním vlastního školního vzdělávacího programu a neřídka bývají inspirované alternativní pedagogikou. Rozlišení alternativní a běžná škola přestává být díky tomuto procesu jednoznačné. Rozdíly v přístupech a metodách se v některých běžných

a alternativních školách mohou stírat. Podle Průchy (2001) ze zkušeností žáků vyplývá, že organizace a řízení výuky v alternativních a standardních školách může být přibližně shodná. Podle něj se nepotvrzuje, že by výuka v alternativních školách byla vždy odlišná od té standardní. Běžná škola nevyklučuje individuální tendence jednotlivých učitelů inovovat styl vlastní výuky. V opačném smyslu platí totéž i o školách, které vystupují jako alternativní či inovativní Průcha (2001). Zajímavý je pohled Karla Rýdla, který vymezuje rysy tzv. dobré (efektivní, kvalitní) školy:

„Na základě mnoha pokusů domácích i zahraničních lze uvést jakési Desatero znaků kvalitní školy, které se objevují nejvíce a nejlépe také odrážejí potřebnou změnu pedagogické práce s dětmi a mládeží.

1. Nabízí vlastní programovou vizi (vzdělávací program s pestrou nabídkou školních i mimoškolních aktivit) směřující k získávání potřebných sociálních, rozumových, emočních a pohybových dovedností (hotové poznatky nejsou již cílem, ale prostředkem k získávání dovedností, které se tím žádoucím cílem stávají).
2. Rozvíjí příznivé klima školy tím, že podporuje prosazování pozitivních mezilidských vztahů mezi dětmi a dospělými a uvnitř obou skupin navzájem, že podporuje ohleduplnou komunikaci a multikulturní orientaci.
3. Zaměstnanci jsou si vědomi svého servisního postavení vůči dětem a plně respektují specifické rysy osobnosti dítěte, jeho nadání a handicapů v rámci norem slušného mezilidského chování a jednání.
4. Učitelé přemýšlí o své práci a nabízejí co možná nejefektivnější metody a formy práce podle věkových a specifických zvláštností jednotlivců a skupin dětí.
5. Ve škole funguje pozitivní motivace širokou nabídkou různých aktivit, které také vedou k osvojování a procvičování si řady sociálních a profesních dovedností.
6. Dobrá škola se snaží získávat doplňkové finanční a materiální zdroje, efektivně je využívat po dohodě se všemi aktéry vzdělávacích procesů ve prospěch dětí.
7. Dobrá škola disponuje vysoce odborně a lidsky kvalifikovanými učiteli a nepedagogickými zaměstnanci, motivovanými ke stálému zvyšování vlastní profesní i lidské kvalifikace a podporujícími efektivní formy sdílené spoluodpovědnosti za chod celé školy.
8. Dobrá škola nemá důvod zatajovat a zamlčovat sociálně patologické, kriminální, kázeňské a disciplinární problémy, ale nabízí jejich odborné řešení, které je tím efektivnější, čím větší podpora vnějšího prostředí pro činnost školy existuje.

9. Dobrá škola je učící se dynamickou institucí, která se sama vyvíjí po stránce organizační a obsahové tak, aby odpovídala co možná nejvíce představě rodičů a dětí.
10. Dobrá škola k sobě přitahuje další aktivní a inspirující podniky, jednotlivce a organizace ze svého okolí a postupně se profiluje navenek jako efektivní komunitní centrum hodnotné kultury a vzdělanosti ve smyslu celoživotního vzdělávání.

Závěrem snad i zbytečné konstatování, že výše uvedené směřování a aktivity nemůže škola z převážné většiny vykonávat bez potřebné podpory rodičů, zřizovatelů a řady dobře fungujících podpůrných organizací“ (www.alternativniskoly.cz).

Uvedené znaky bezesporu může splňovat jak alternativní, tak současná standardní škola.

2. 5 Škola a hodnoty

Školní prostředí hraje významnou roli v socializačním procesu a je proto jedním z faktorů působících na utváření hodnotové orientace dětí. Popíšme si tedy souvislost školy a hodnot dítěte.

2. 5. 1 Školní prostředí, jako faktor ovlivňující utváření hodnotovou orientaci jedince

Zaměříme se nyní na to, jaká je role školy v utváření hodnot jedince. Z pedagogického hlediska jsou podle Průchy (2008) v oblasti hodnot důležité:

1. hodnotové preference mládeže
2. vzdělání samo, jako hodnota, které společnost přisuzuje roli vzdělání pro život jedince a pro rozvoj společnosti
3. hodnoty a postoje, jako součást cílů a obsahů školního vzdělávání a výchovy vymezovaných ve školních vzdělávacích programech.

Ve výzkumu hodnotové orientace dětí ve věku 6-15 let (výzkumný tým: M. Bocan, H. Maříková, A. Spálenský) byla v roce 2011 problematika hodnotových preferencí zkoumána pomocí tzv. „Klíčových hráčů“. Jedná se o pět tematických okruhů, kde ústřední roli hraje rodina. Druhou, velmi důležitou oblastí šetření je škola. Dalšími zkoumanými okruhy jsou volný čas, média a hodnoty a životní postoje. Závěry výzkumu hovoří o tom, že děti vnímají existenci školní docházky jako přirozený fakt. V souvislosti se školou je pro ně významná možnost setkávání s vrstevníky. „Děti

nahlíží na povinnou školní docházku jako na samozřejmou část života svých všedních dnů. Školu také vnímají jako prostředí, ve kterém se střetávají se svými kamarády. Starší děti častěji zažívají během školního vyučování pocit nudy a cítí se být více ve stresu. Stejně tak se vzrůstajícím věkem se zhoršuje i pohled respondentů na pedagogy“ (Bocan, Maříková, Spálenský, 2011, s. 67).

Jak již bylo zmíněno v kapitole o obecné charakteristice školního věku, škola je významným místem socializačního procesu. „V procesu sociálního zrání si jedinec osvojuje a vytváří hodnotový systém“ (Sak, 2000, s. 14). Ve vytváření hodnotové orientace je aktivní jak dítě samo, tak společnost a její jednotlivé složky, tedy rodina, škola a část společnosti spojená s trávením volného času.

Působení společnosti má dvě stránky:

Tou první je vědomé přenášení určitých hodnot na jedince a záměrná snaha, aby si jedinec tyto hodnoty zvnitřnil. Dosažení tohoto zvnitřnění je cílem výchovy v oblasti hodnot. „Nejčastějšími subjekty takového působení je rodina, škola“ (Sak, 2000, s. 14). V ideálním případě působí tyto subjekty shodně, to znamená, že usilují o osvojení stejných hodnot, či hodnot, které si vzájemně neodporují. Často však dochází k situacím, kdy je působení těchto subjektů do značné míry protikladné. V takovém případě záleží na pozici jednotlivých subjektů.

Druhou stranou působí společnost ve vytváření hodnotového systému nezáměrně. Tento necílený přenos označuje Sak (2000) za funkcionální působení. Ze společnosti a jednání dospělých dítě přejímá hodnoty a toto působení má často silnější vliv na stavbu hodnotového systému než záměrné výchovné působení rodiče nebo učitele. Dítě si nepřeje být vychováváno, potřebuje mít pocit svobodné volby. Přenos hodnot rodičů i učitelů na děti proto probíhá stále, zvláště silný je pak při řešení problémů a v náročných situacích „...kdy plášť slov je stržen a pravda o člověku a jeho hodnotách se obnaží až na dřev“ (Sak, 2009, s. 14).

Socializační prostředí školy tedy bezesporu významně ovlivňuje vývoj jedince. „V tomto prostředí dochází k formování osobnosti, osvojení si společenských norem a sociální pozice. Jedinec se zde učí prosazovat a formulovat své životní postoje, což se v budoucnu odráží i v jeho veřejné a společenské angažovanosti. Ve škole dítě zjišťuje, že svět je poznatelný a že poznatelnost se řídí určitými pravidly a je založena na určitých postupech“ (Bocan, Maříková, Spálenský, 2011, s. 60).

2. 5. 2 Hodnoty v Rámcovém vzdělávacím programu

Rámcový vzdělávací program (2007) základního vzdělávání se problematiky hodnot dotýká hned několikrát. V první řadě vymezením tzv. **klíčových kompetencí**.

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti“ (RVP ZV, 2007, s. 14).

Úkolem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na uplatnění ve společnosti. K utváření a rozvíjení klíčových kompetencí musí podle RVP (2007) směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.

RVP se hodnotami nepřímo zabývá rovněž ve svých průřezových tématech. „Průřezová témata reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot“ (RVP ZV, 2007 s. 100). Otázku hodnot řeší zejména Osobnostní a sociální výchova. Charakterizujme si její hlavní úkoly a tematické okruhy.

Osobnostní a sociální výchova

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností vede k porozumění sobě samému a druhým, k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni, rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace, utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci, umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací, formuje studijní dovednosti, podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny.

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma Osobnostní a sociální výchova

pomáhá k utváření pozitivního postoje k sobě samému a k druhým, vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci, k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů, přispívá k uvědomování mravních rozměrů různých způsobů lidského chování, napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování.

Tematické okruhy průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova jsou členěny do tří částí, které jsou zaměřeny na osobnostní, sociální a mravní rozvoj. Následuje přehled jejich podtémat. K jednotlivým podtématům uveďme výběr některých navrhovaných námětů z RVP (2007), které se nějakým způsobem dotýkají problematiky hodnot.

Osobnostní rozvoj

Rozvoj schopností poznávání, sebepoznání a sebepojetí (já jako zdroj informací o sobě; druzí jako zdroj informací o mně; moje postoje, hodnoty; co o sobě vím a co ne; jak se promítá mé já v mém chování; můj vztah ke mně)

Seberegulace a sebeorganizace

Psychohygiena

Kreativita

Sociální rozvoj

Poznávání lidí

Mezilidské vztahy

Komunikace

Kooperace a kompetice

Morální rozvoj

Řešení problémů a rozhodovací dovednosti (dovednosti pro řešení problémů a rozhodování z hlediska různých typů problémů a sociálních rolí)

Hodnoty, postoje, praktická etika (analýzy vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí; vytváření povědomí o kvalitách typu odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost, respektování atd.; pomáhající a prosociální chování; dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne.

Každý tematický okruh průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova (osobnostní, sociální a mravní rozvoj) nabízí témata, činnosti a náměty. Jejich konkrétní výběr a způsob zpracování je však v kompetenci školy. „Průřezová témata tvoří povinnou součást základního vzdělávání. Škola musí do vzdělávání na 1. stupni i na 2. stupni zařadit všechna průřezová témata uvedená v RVP ZV. Všechna průřezová témata však nemusí být zastoupena v každém ročníku. V průběhu základního vzdělávání je povinností školy nabídnout žákům postupně všechny tematické okruhy jednotlivých průřezových témat, jejich rozsah a způsob realizace stanovuje ŠVP. Průřezová témata je možné využít jako integrativní součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu nebo v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod" (RVP ZV, 2007, s. 100).

Zůstává tedy otázkou, do jaké míry a zda-li vůbec se tématy spojenými s hodnotami ve školní výuce pedagogové zaobírají.

Etická výchova

1. září roku 2010 byl do Rámcového vzdělávacího programu zařazen nový doplňující vzdělávací obor, Etická výchova. Hlavním důvodem tohoto kroku, jak uvádí RVP „... je skutečnost, že v naší školské soustavě chybí předmět, který by systematicky rozvíjel mravní stránku osobnosti žáků" (RVP ZV, 2007, s. 90).

Dle informací uvedených na informačních webových stránkách rámcového vzdělávacího programu je etická výchova založena na systematickém osvojování sociálních dovedností u žáků především na základě zážitkové metody. Hlavní snahou je rozvíjet u žáků základní sociální dovednosti, vést je k prosociálnímu způsobu chování, tj. *schopnost učinit něco dobrého pro druhého bez očekávání vnější odměny nebo protislužby*. Na základě myšlenek a zkoumání R. Roche Olivara, Ladislava Lence atd. definuje skutečnosti, které významně ovlivňují získání dispozice jednat prosociálně. Nejprve jsou to témata, která tvoří obsah (výchovní program) celého vzdělávacího procesu. Výsledkem dobře zvládnutých témat je osvojení si žádoucích sociálních dovedností žáky.

„Doplňující vzdělávací obor etická výchova u žáka rozvíjí: sociální dovednosti, které jsou zaměřeny nejen na vlastní prospěch, ale také na prospěch jiných lidí a celé společnosti, na samostatné pozorování s následným kritickým posouzením a vyvozením závěrů pro praktický život, samostatnost při hledání vhodných způsobů řešení problémů, správné způsoby komunikace, respekt k hodnotám, názorům a přesvědčení

jiných lidí, schopnost vcítit se do situací ostatních lidí, pozitivní představu o sobě samém a schopnost účinné spolupráce" (RVP ZV, 2007, s. 90).

„Dnešní svět přináší řadu problémů do všech oblastí života společnosti. Obsah doplňujícího vzdělávacího oboru proto tvoří i šest aplikačních témat. Díky nim mohou žáci vhodněji a efektivněji realizovat osvojené sociální dovednosti v každodenním životě" (www.msmt.cz) Mezi aplikační témata etické výchovy patří:

Etické hodnoty

Sexuální zdraví

Rodinný život

Duchovní rozměr člověka

Ekonomické hodnoty

Ochrana přírody a životního prostředí

Etické a ekonomické hodnoty jsou tedy přímo součástí aplikačních témat vzdělávacího oboru etická výchova. V učivu prvního stupně RVP se objevují témata jako sebehodnocení, prosociálnost, přátelství, služba, uznání aj. Do učiva předmětu jsou samotné etické hodnoty zařazeny na druhém stupni ZŠ.

Etická výchova tedy přímo vytváří prostor pro témata spojená s hodnotami, je však pouze nepovinným doplňujícím vzdělávacím oborem. „Do RVP ZV se zařazují Doplňující vzdělávací obory, které nejsou povinnou součástí základního vzdělávání, jeho vzdělávací obsah pouze doplňují a rozšiřují. Doplňující vzdělávací obory je možné využít pro všechny nebo jen pro některé žáky jako povinný nebo povinně volitelný vzdělávací obsah" (RVP ZV, 2007, s. 97). Na webu MŠMT je k roku 2010 vytvořen seznam škol vyučujících etickou výchovu. Jde o zhruba 60 ZŠ z celé republiky.

2. 5. 3 Výzkumy hodnotové orientace

„Při výzkumu hodnot si musíme být vědomi více než u jiných výzkumných témat, že výzkumné uchopení vždy představuje větší či menší redukci reality. Výzkum a výzkumné poznatky představují pouze významným způsobem redukováný model reality, v níž jde o mnohvrstevně provázanou síť vztahů a sociálních fenoménů s odstupňovanou závažností dopadu na motivační strukturu a hodnotový systém jedince. Systém poznatků představuje náznak výpovědi o skutečné motivační a hodnotové struktuře člověka (Sak, 2000, s. 28).

Výzkumy zabývající se zjišťováním hodnot a hodnotové orientace jsou nejčastěji

zaměřeny na popis problematiky u dospělých jedinců. Jak je uvedeno v kapitole o fázích vývoje morálky, je podle Kohlberga (In Cakirpaloglu, 2009) nejvyšším stupněm morálky systém osvojených a vybudovaných principů a hodnot. Jedná se o autonomní morálku, jejíž nejvyšší formou je morálka konzistentních, logicky univerzálních principů. Kromě přijetí obecně platných norem společnosti zahrnuje především jednání dle univerzálních a konzistentních zásad. Tyto principy člověk ctí důsledně, bez většího ohledu na to, zda jsou v souladu s aktuálními normami a pravidly společnosti. Hodnotový systém je tedy v dospělosti stálý a jeho zjišťování není tak obtížné jako u dítěte v jeho vývoji.

Výzkumné šetření hodnotové orientace dětí ve věku 6-15 let (výzkumný tým: M. Bočan, H. Maříková, A. Spálenský) v roce 2011 problematiku hodnotových orientací zkoumá v pěti tematických okruzích, kde ústřední roli hraje rodina a druhou důležitou oblastí je škola. Dalšími zkoumanými okruhy byly volný čas, média a hodnoty a životní postoje. Závěry výzkumu ale hovoří zejména o tom, jak děti nahlíží na povinnou školní docházku a jak vnímají školní prostředí či pedagogy.

Zkoumání problematiky hodnot u dětí a mládeže je velmi obtížné. Osobnost dítěte, která prochází vývojem, podléhá mnoha různým vlivům, svou roli zde zároveň hrají vnitřní biologické zákonitosti. V kapitole o škole a hodnotách jsme uvedli, že na utváření hodnotové orientace jedince má významný vliv společnost. Podle tvrzení Petra Saka (2000), ve věku 6-15 let hraje důležitou roli školní prostředí, jakožto neopomenutelný subjekt společnosti působící na morální vývoj jedince.

3 METODIKA PRÁCE

3.1 Cíle výzkumu

Ukolem výzkumné části bude zmapovat hodnoty dětí a zjistit, jak žáci vnímají vliv školního prostředí na to, co je pro ně důležité. Budeme zkoumat, jak a zdali vůbec může z pohledu dětí škola ovlivňovat jejich hodnoty. Cílem je zjistit, existují-li rozdíly mezi vnímáním dané problematiky u dětí v běžné a alternativní základní škole.

Dílčí cíle:

1. Zjistit, zda se hodnoty a hodnotové orientace žáků běžných a alternativních základních škol odlišují.
2. Zmapovat vnímání vlivu školního prostředí na hodnoty a hodnotovou orientaci dětí běžné ZŠ a alternativní školy.
3. Zjistit, zda žáci mají svůj osobní vzor ve školním prostředí a porovnat, zda se liší vzory dětí z běžných ZŠ a alternativních škol.
4. Zmapovat, jak vnímají děti na alternativních a běžných školách prostor pro důležité hodnoty ve škole.
5. Zjistit, zda se na běžných a alternativních školách vyučuje předmět etická výchova.

3.2 Výzkumné problémy a předpoklady

Na základě studia odborné literatury, rozhovorů s učiteli a vlastních zkušeností jsme stanovili následující **výzkumné problémy**:

- P1:** Liší se hodnotové orientace žáků běžných a alternativních základních škol?
- P2:** Vnímají vliv školního prostředí na jejich hodnoty a hodnotovou orientaci děti běžné ZŠ a alternativní školy rozdílně?
- P3:** Liší se vzory dětí z běžných ZŠ od vzorů dětí z alternativních škol?
- P4:** Vnímají děti alternativní školy prostor pro důležité hodnoty ve škole silněji než děti na běžné ZŠ?
- P5:** Vyučuje se na běžných a alternativních školách předmět etická výchova?

Na základě výše uvedených problémů jsme formulovali následující **výzkumné předpoklady**:

VP1: Hodnotová orientace žáků běžných základních škol se liší od hodnotové orientace žáků alternativních škol.

VP2: Vliv školního prostředí na hodnotovou orientaci dětí je žáky vnímán odlišně na běžné ZŠ a alternativní škole.

VP3: Osobní vzory dětí ze školního prostředí jsou u žáků běžných ZŠ jiné, než osobní vzory dětí alternativních škol.

VP4: Výchova k hodnotám je žáky alternativních škol vnímána silněji než žáky běžných ZŠ.

VP5: Na většině zkoumaných škol se nevyučuje předmět etická výchova.

3. 3 Charakteristika zkoumaného souboru a organizace výzkumu

Základní soubor je tvořen žáky 4. - 5. ročníku ZŠ. Jako výzkumný vzorek jsme posléze náhodně vybrali žáky 4. - 5. ročníku z 5 různých základních škol. Dvě z nich byly běžné základní školy, další tři potom alternativní školy.

Do výzkumného šetření bylo zapojeno celkem 174 žáků. První skupinu, tedy 87 respondentů, tvoří žáci ze dvou běžných základních škol. Počet žáků z první běžné ZŠ byl 49 a z druhé 38 žáků. Druhá skupina, tedy dalších 87 respondentů, je tvořena dětmi navštěvujícími některou z alternativních škol. Počet respondentů z waldorfské školy je 35 a ze dvou škol montessori 52. Vzhledem k tomu, že naše šetření bylo provedeno jako anonymní nebudeme dále uvádět bližší charakteristiku zkoumaných škol.

Jak již bylo uvedeno, výzkumné šetření proběhlo ve 4. a 5. třídách prvního stupně ZŠ, přičemž děti byly ve věkové kategorii 9-12 let. Šetření bylo záměrně prováděno u dětí středního školního věku. Jak uvádí pátá kapitola, kolem osmého až devátého roku přichází období citové vyrovnanosti. Dítě se rovnoměrně rozvíjí ve všech oblastech, prochází jakousi přípravou na mnohem náročnější období dospívání. Tento čas bývá nazýván jako období středního školního věku. Vliv rodičů nyní významně slábne a morální vývoj dítěte začíná značně ovlivňovat vrstevnická skupina a prostředí školy. Proto byl výzkum této práce zaměřen právě na období středního školního věku.

3. 4 Metody výzkumného šetření

Metodou pro sběr výzkumných dat byl v našem šetření dotazník.

„Dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně“ (Chráška, 2007, s. 163).

Dotazník (viz Příloha 1), použitý pro naše anonymní výzkumné šetření, byl vlastní konstrukce a byl vytvořen pro účely této diplomové práce na základě teoretické analýzy zkoumané problematiky s ohledem na provedené výzkumy (viz kap. 2.5.3). Dotazník se skládal ze série otázek, z nichž každá sloužila k důkazu určitého výzkumného předpokladu. Respondenti označovali vybranou odpověď kroužkováním zvolené možnosti. U otázky číslo 2 vybírali a seřazovali uvedené hodnoty, dále je podle důležitosti označovali číslem. Otázka číslo 6 si u možnosti a) žádala doplnění či podtržení v nabídce lidských vzorů ze školního prostředí. První stranu každého dotazníku tvořil úvodní dopis, který respondentovi stručně přibližoval, jak, pro koho a proč vlastně má na otázky odpovídat.

Pokud nám to škola umožnila, byli jsme při vyplňování dotazníku osobně přítomni. Většinou však zadání proběhlo v době výuky za přítomnosti pedagoga, který byl dětem k dispozici a v případě nepochopení otázky jim poskytl vysvětlení.

Struktura dotazníku

Otázky 1-3 vytvořeného dotazníku byly zaměřeny na hodnoty dětí.

Dále nás zajímalo, ovlivňuje-li z pohledu dětí škola jejich hodnoty a existují-li rozdíly ve vnímání vlivu školy na hodnotovou orientaci u dětí navštěvujících běžnou ZŠ a žáků alternativních škol. Tuto oblast výzkumu sledují otázky 4-6.

Dále jsme zjišťovali, jak se z pohledu dětí v běžné a v alternativní škole během edukace zabývají hodnotami. Na tuto problematiku jsou zaměřeny otázky 7-9.

Zajímala nás také realizace etické výchovy, která je v RVP základního vzdělání jako nepovinný doplňující vzdělávací obor. Zjišťovali jsme to zejména z toho důvodu, že „v naší školské soustavě chybí předmět, který by systematicky rozvíjel mravní stránku osobnosti žáků“ (RVP ZV, 2007, s. 67), jestli se tento předmět na školách skutečně vyučuje, zjišťovala otázka číslo 10.

Na závěr dotazníku byly zařazeny otázky týkající se pohlaví a věku respondenta.

4 VÝSLEDKY

Následuje prezentace získaných výsledků našeho šetření. Pro úplnost a přehlednost jsou zaznamenány v tabulkách a vyjádřeny formou grafů.

4.1 Výsledky šetření a jejich interpretace

Otázka č. 1. Zakroužkuj jednu hodnotu, o které si myslíš, že je v životě nejdůležitější:

a) moudrost, b) peníze, c) krása, d) láska, e) moc, f) Bůh.

Tabulka 1. Odpovědi žáků na otázku č. 1. – běžné a alternativní školy

Nejdůležitější hodnota	Četnost celkem	Relativní četnost Celkem (%)	Četnost běžná škola	Relativní četnost běžná škola (%)	Četnost alternativní škola	Relativní četnost alternativní škola (%)
a) moudrost	68	39,08	33	37,93	35	40,23
b) peníze	6	3,45	4	4,60	2	2,30
c) krása	4	2,3	0	0,00	4	4,60
d) láska	82	47,13	42	48,28	40	45,98
e) moc	1	0,57	1	1,15	0	0,00
f) Bůh	13	7,47	7	8,05	6	6,90

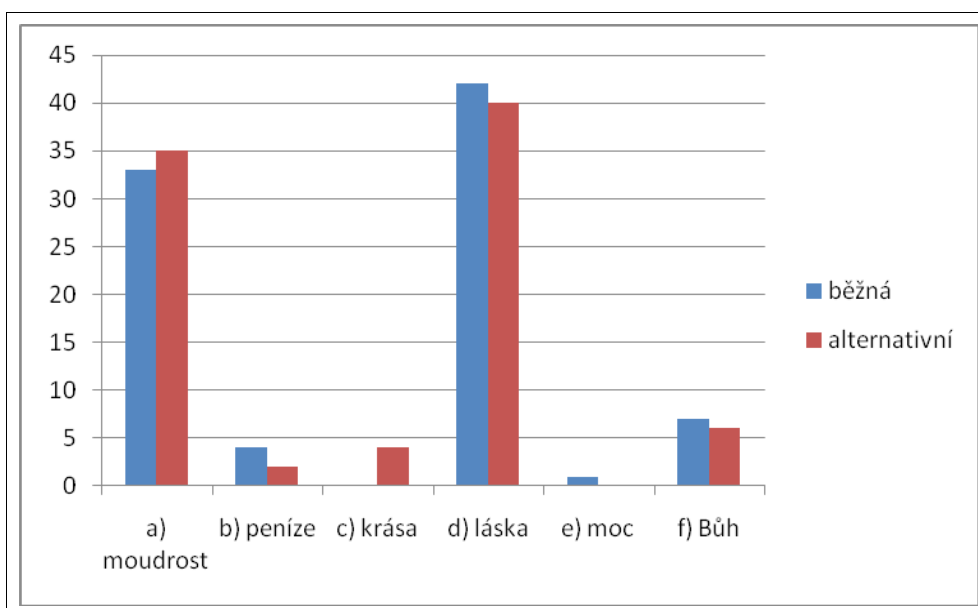
Komentář k tabulce 1.

Tabulka vyjařuje četnost odpovědí na otázku č. 1. v běžné a alternativní škole. Respondenti běžných škol volili nejčastěji možnost d) láska (48,28 %) a možnost a) moudrost (37,93 %), dále možnosti f), b), a e). Možnost c) krása nezvolil žádný z respondentů běžné školy.

Respondenti alternativních škol vybrali rovněž nejčastěji možnosti d) láska (45,98 %) a a) moudrost (40,23 %), následují možnosti f), c), a b). Možnost e) nezvolil žádný z respondentů alternativní školy.

První a druhou nejčastěji volenou možností byla tedy shodně v obou typech škol možnost d) láska a možnost a) moudrost. Běžné a alternativní školy se v odpovědích respondentů u otázky č. 1. významně neliší.

Názorně jsou odpovědi žáků zobrazeny v grafu 1.



Graf 1. Odpovědi žáků na otázku č. 1. Zakroužkuj jednu hodnotu, o které si myslíš, že je v životě nejdůležitější – běžné a alternativní školy

Pro zajímavost uvedeme i relativní četnosti odpovědí v obou typech alternativních škol a porovnáme je. Ještě připomeneme, že do výzkumu byly zapojeny 2 montessori a 1 waldorfská ZŠ. Počet respondentů z montessori škol je 52, z waldorfské školy 35.

Tabulka 2. Odpovědi žáků na otázku č. 1. – alternativní školy

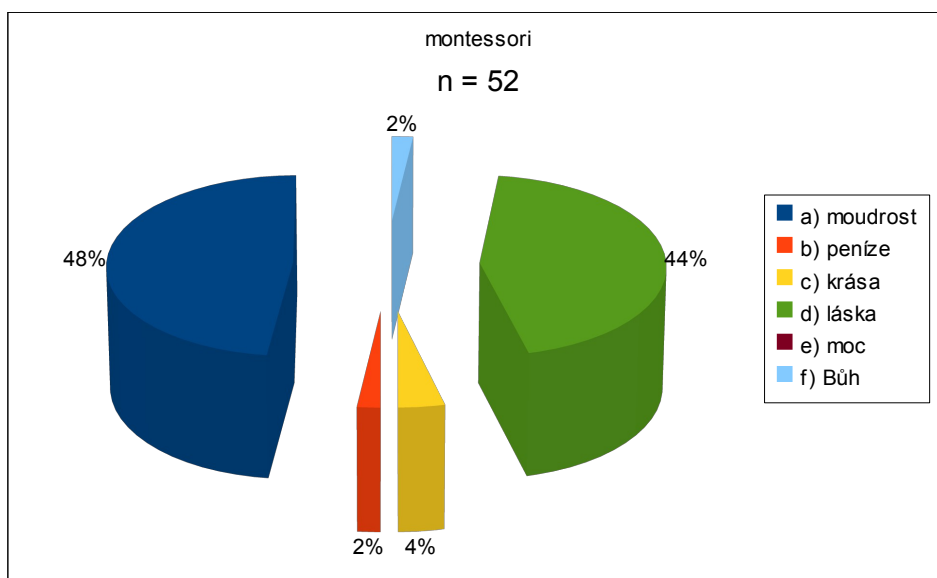
Nejdůležitější hodnota	Relativní četnost montessori (%)	Relativní četnost waldorfská (%)
a) moudrost	48	29
b) peníze	2	3
c) krása	4	6
d) láska	44	49
e) moc	0	0
f) Bůh	2	14

Komentář k tabulce 2.

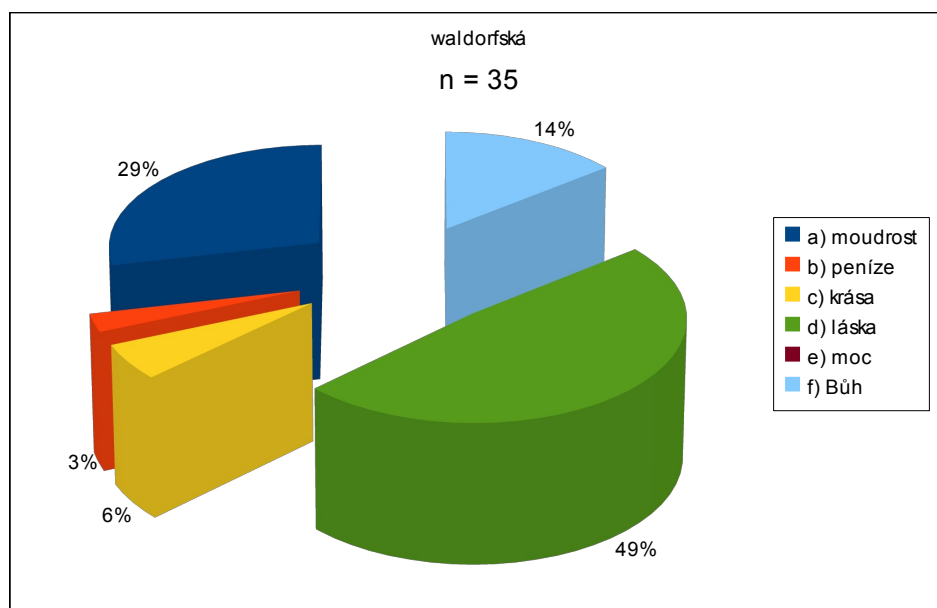
Tabulka vyjadřuje relativní četnost odpovědí ve waldorfské a dvou montessori školách. Nejčastěji volená možnost se však neshoduje. Respondenti z montessori škol volili nejčastěji možnost a) moudrost (48 %), zatímco respondenti waldorfské školy

možnost d) láska (49 %). Zajímavý je rozdíl u možnosti f) Bůh, která byla žáky ve waldorfské škole vybírána jako třetí nejčastější (14 %), zatímco žáky montessori škol jako jedna z nejméně častých odpovědí (2 %). Respondenti z obou typů alternativních škol se shodují u možnosti e) moc, kterou nevybral ani jeden respondent z waldorfské a montessori školy.

Názorně jsou odpovědi žáků zobrazeny v grafech 2. a 3.



Graf 2. Ot č. 1. Zakroužkuj jednu hodnotu, o které si myslíš, že je v životě nejdůležitější – škola montessori - relativní četnost odpovědí



Graf 3. Ot č. 1. Zakroužkuj jednu hodnotu, o které si myslíš, že je v životě nejdůležitější – škola waldorfská - relativní četnost odpovědí

Mezi odpověďmi respondentů běžných ZŠ a respondentů alternativních škol na otázku č. 1. nebyl zjištěn významný rozdíl. Zajímavé jsou však odlišnosti mezi odpověďmi waldorfské a montessori škol.

Otázka č. 2. Vyber si ze seznamu 5 hodnot, které považuješ za důležité, vybrané hodnoty označ čísly 1-5, podle toho jak moc jsou pro tebe důležité (1= nejvíce důležitá, 2=trochu méně důležitá, 3= středně důležitá, 4=méně důležitá, 5=nejméně důležitá).

....zdraví (nemít žádnou nemoc, cítit se dobře)

....pomoc druhým (dělat něco pro ostatní, být užitečný)

....svoboda (sám se rozhodovat, být nezávislý)

....láska (mít někoho, kdo tě má rád)

....peníze (hezké bydlení, auto, luxusní dovolené...)

....úspěch (dělat věci co nejlépe, být často chválen)

....moudrost (rozumět nejrůznějším věcem, být chytrý a vzdělaný)

....mír (žít ve světě bez válek a sporů)

....krása (líbit se ostatním, připadat si hezký/hezká)

....víra (věřit v Boha)

....dobré zaměstnání (najít si dobrou práci, která tě bude bavit)

....přátelství (mít kamarády)

....rodina (žít spolu ve spokojené rodině)

Tabulka 3. Řazení hodnot u otázky č. 2. – běžné školy

Hodnota	1 nejvíce důležitá	2	3	4	5 nejméně důležitá
zdraví	37	19	14	4	6
pomoc	2	10	12	9	2
svoboda	3	4	3	4	2
láska	7	13	17	6	9
peníze	3	2	4	4	7
úspěch	0	0	3	2	6
moudrost	1	3	6	11	4
mír	4	4	8	13	12
krása	0	0	0	4	5
víra	1	1	1	4	4
dobré zaměstnání	0	1	2	9	5
přátelství	2	8	8	11	16
rodina	27	22	9	6	9

Komentář k tabulce 3.

Tabulka vyjařuje řazení hodnot žáků *běžných základních škol*. Jako nejdůležitější hodnotu nejčastěji žáci řadili zdraví a rodinu. Nejméně často vybranou hodnotou byla krása.

Tabulka 4. Řazení hodnot u otázky č. 2. – alternativní školy

Hodnota	1 nejvíce důležitá	2	3	4	5 nejméně důležitá
zdraví	24	19	7	6	5
pomoc	5	8	8	12	7
svoboda	8	7	8	2	1
láska	19	14	11	7	3
peníze	1	2	2	6	11
úspěch	0	1	3	6	7
moudrost	2	1	4	5	7
mír	6	13	8	6	13
krása	0	0	2	0	2
víra	2	3	5	1	2
dobré zaměstnání	1	0	4	6	4
přátelství	1	13	13	15	10
rodina	18	6	12	15	15

Komentář k tabulce 4.

Tabulka vyjařuje řazení hodnot žáků *alternativních škol*. Na první místo řadili žáci nejčastěji podobně jako v běžných školách hodnotu zdraví, dále pak lásku a rodinu. Nejméně často vybranou hodnotou byla opět podobně jako u respondentů běžných škol krása.

Otázka č. 3. Zakroužkuj jednu hodnotu, které by ses byl(a) schopen/schopna v životě vzdát: a) moudrost, b) peníze, c) krása, d) láska, e) víra.

Tabulka 5. Odpovědi žáků na otázku č. 3. – běžné a alternativní školy

Hodnota, které bys byl schopen se vzdát	Četnost celkem	Relativní četnost Celkem (%)	Četnost běžná škola	Relativní četnost běžná škola (%)	Četnost alternativní škola	Relativní četnost alternativní škola (%)
a) moudrost	3	1,72	3	3,45	0	0,00
b) peníze	76	43,68	43	49,43	33	37,93
c) krása	39	22,41	21	24,14	18	20,69
d) láska	12	6,9	6	6,90	6	6,90
e) víra	44	25,29	14	16,09	30	34,48

Komentář k tabulce 5.

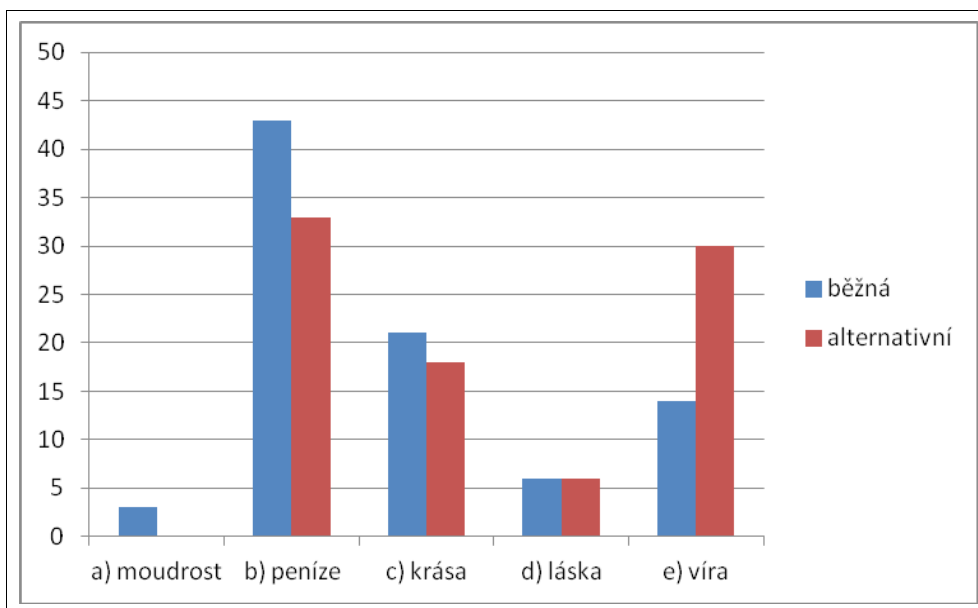
Tabulka vyjařuje četnost odpovědí na otázku č. 3. v běžné a alternativní škole.

Respondenti běžných škol by se nejčastěji vzdali b) peněz (49,43 %), dále c) krásy (24,14 %), následuje víra, láska a moudrost.

V alternativních školách volili žáci rovněž nejčastěji b) peníze (37,93 %), hned však následuje e) víra (34,48 %), dále krása, láska. Možnost a) moudrost, nevolil žádný z respondentů alternativní školy.

Běžné a alternativní školy se tedy shodují v nejčastěji volené odpovědi (peníze), rozdíl v četnosti je však u této možnosti mezi alternativní a běžnou školou značný (49,43 %) a (37,93 %). Nejméně často by se žáci alternativní i běžné školy vzdali moudrosti. Výrazný rozdíl byl u odpovědi a) víra, kterou volilo 16,09 % respondentů z běžných škol a 34,48 % ze škol alternativních.

Názorně jsou odpovědi žáků zobrazeny v grafu 4.



Graf 4. Odpovědi žáků na otázku č. 3. Zakroužkuj jednu hodnotu, které bys byl schopen se v životě vzdát - běžné a alternativní školy

Dále opět uvedeme relativní četnosti odpovědí v obou typech alternativních škol a porovnáme je.

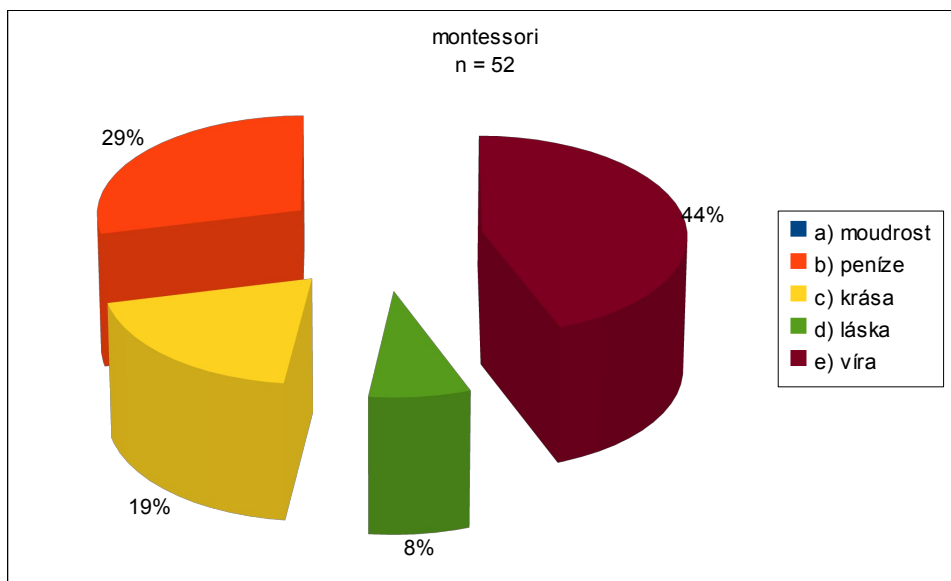
Tabulka 6. Odpovědi žáků na otázku č. 3 – alternativní školy

Hodnota, které bys byl schopen se vzdát	Relativní četnost montessori (%)	Relativní četnost waldorfská (%)
a) moudrost	0	0
b) peníze	29	51
c) krása	19	23
d) láska	8	20
e) víra	44	6

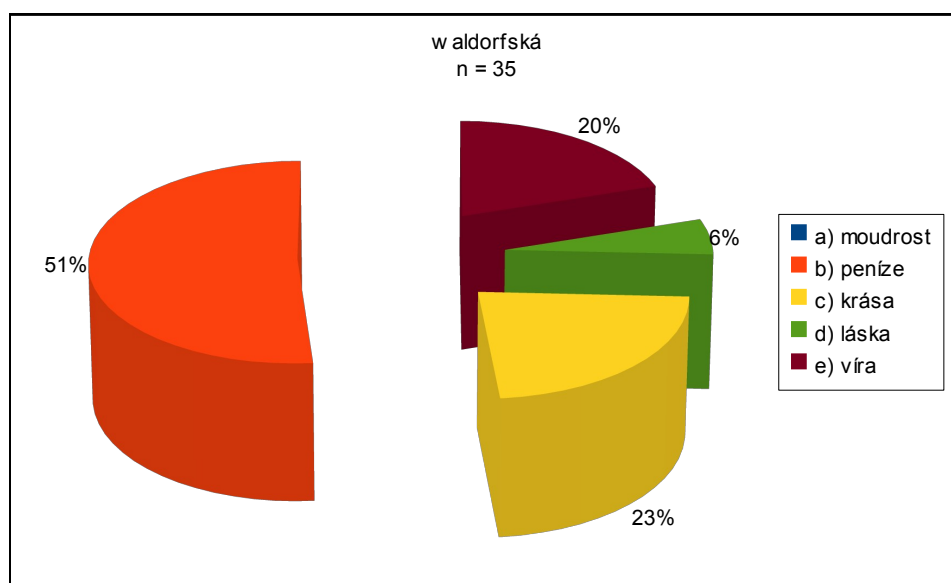
Komentář k tabulce 6.

Tabulka vyjadřuje relativní četnost odpovědí ve waldorfské a montessori škole na otázku č. 3. Nejčastěji volená možnost se u zkoumaných alternativních škol opět neshoduje. Žáci montessori škol by se v životě nejčastěji vzdali e) víry (44 %), zatímco žáci waldorfské volili víru jako druhou nejméně častou odpověď (6 %). Respondenti waldorfské školy zvolili nejčastěji možnost b) peníze (51 %).

Názorně jsou odpovědi žáků zobrazeny v grafech 5. a 6.



Graf 5. Ot. č. 3. Zakroužkuj jednu hodnotu, které bys byl schopen se v životě vzdát – škola montessori - relativní četnost odpovědí



Graf 6. Ot. č. 3. Zakroužkuj jednu hodnotu, které bys byl schopen se v životě vzdát - škola waldorfská - relativní četnost odpovědí

U otázky č. 3. se žáci běžné a alternativní školy shodli v nejčastěji a nejméně často volené odpovědi, nečastěji by se respondenti vzdali peněz a nejméně často moudrosti a lásky. Odlišnosti byly opět zjištěny mezi odpověďmi respondentů z montessori a waldorfské školy. Významně se neshodují u odpovědi a) víra, což se promítá v celkovém srovnání alternativních a běžných škol.

Otázka č. 4. Myslíš si, že někdo nebo něco ve škole ovlivňuje tvé hodnoty, tedy to, co je pro tebe důležité: a) ano, b) ne.

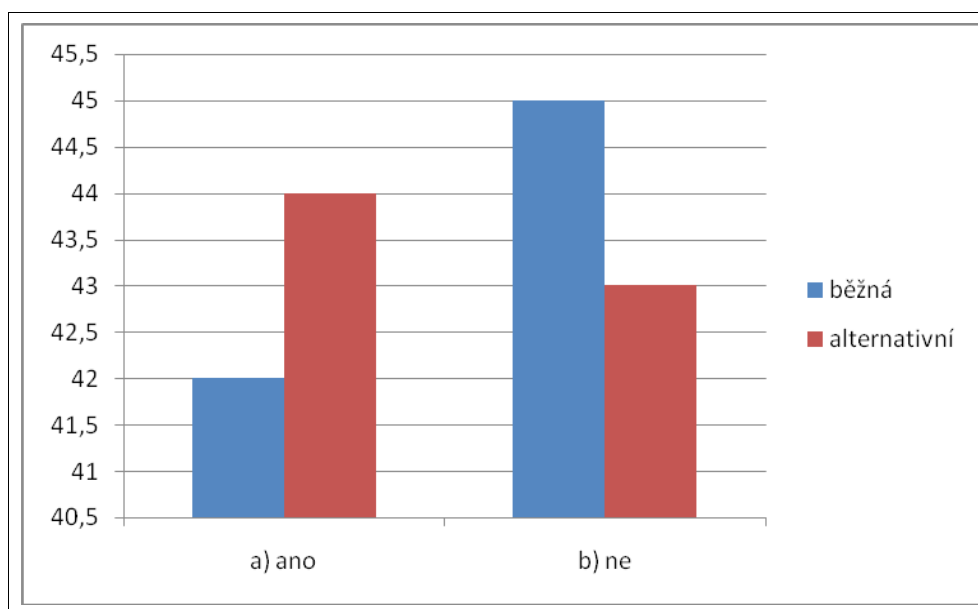
Tabulka 7. Odpovědi žáků na otázku č. 4. – běžné a alternativní školy

Vliv školy	Četnost celkem	Relativní četnost Celkem (%)	Četnost běžná škola	Relativní četnost běžná škola (%)	Četnost alternativní škola	Relativní četnost alternativní škola (%)
a) ano	86	49,43	42	48,28	44	50,57
b) ne	88	50,57	45	51,72	43	49,43

Komentář k tabulce 7.

Tabulka vyjadřuje četnost odpovědí na otázku č. 4. v běžné a alternativní škole. 51,72 % respondentů z běžných škol zvolilo možnost b) ne, tedy že si nemyslí, že někdo nebo něco ve škole ovlivňuje jejich hodnoty. V alternativních školách volilo 50,57 % respondentů možnost a) ano.

Názorně jsou odpovědi žáků zobrazeny v grafu 7.



Graf 7. Odpovědi žáků na otázku č. 4. Myslíš si, že někdo nebo něco ve škole ovlivňuje tvé hodnoty, tedy to, co je pro tebe důležité? – běžné a alternativní školy

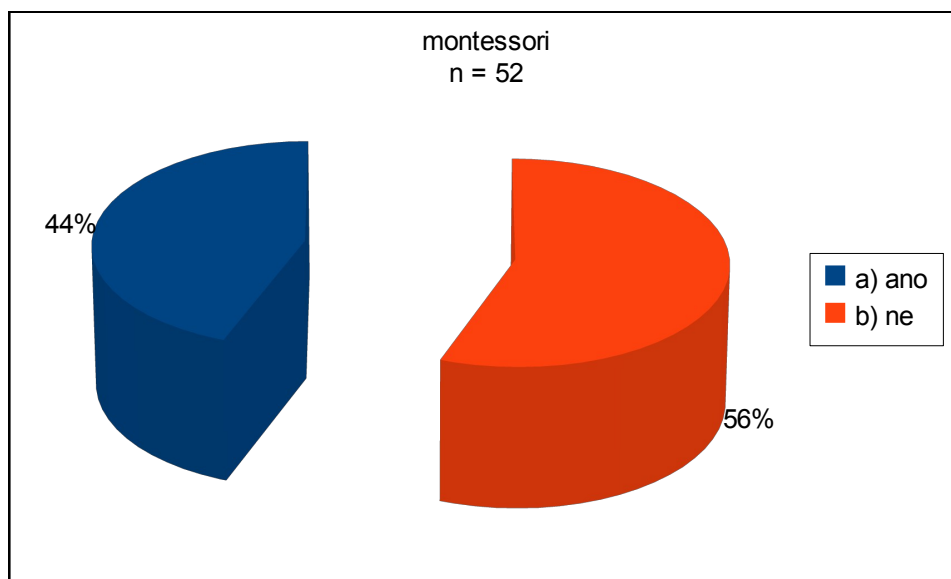
Tabulka 8. Odpovědi žáků na otázku č. 4. – alternativní školy

Vliv školy	Relativní četnost montessori (%)	Relativní četnost waldorfská (%)
a) ano	44	60
b) ne	56	40

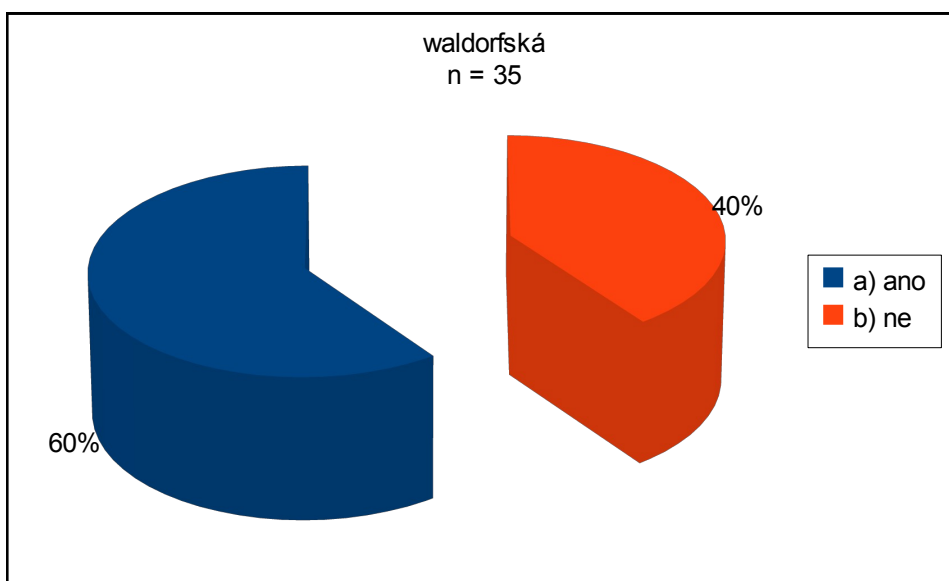
Komentář k tabulce 8.

Respondenti montessori škol volili častěji možnost b) ne (56 %), respondenti waldorfské školy pak možnost a) ano (60 %). Opět byl tedy zaznamenán značný rozdíl mezi odpověďmi žáků z waldorfské a montessori škol.

Názorně jsou odpovědi žáků zobrazeny v grafech 8. a 9.



Graf 8. Ot. č. 4. Myslíš si, že někdo nebo něco ve škole ovlivňuje tvé hodnoty, tedy to, co je pro tebe důležité? – škola montessori – relativní četnost odpovědí



Graf 9. Ot. č. 4. Myslíš si, že někdo nebo něco ve škole ovlivňuje tvé hodnoty, tedy to, co je pro tebe důležité? – škola waldorfská – relativní četnost odpovědí

U otázky č. 4. zhruba polovina celkového počtu žáků uvedla, že někdo nebo něco ve škole ovlivňuje jejich hodnoty. V celkovém srovnání běžných a alternativních škol není opět tak výrazný rozdíl jako v odpovědích žáků montessori a waldorfských škol.

Otázka č. 5. Co nebo kdo ti ve škole pomáhá uvědomovat si, co je pro tebe důležité:

a) učitelé, b) kamarádi, c) učivo nebo vyučovací předmět, d) nevím, e) nic mi v tom ve škole nepomáhá.

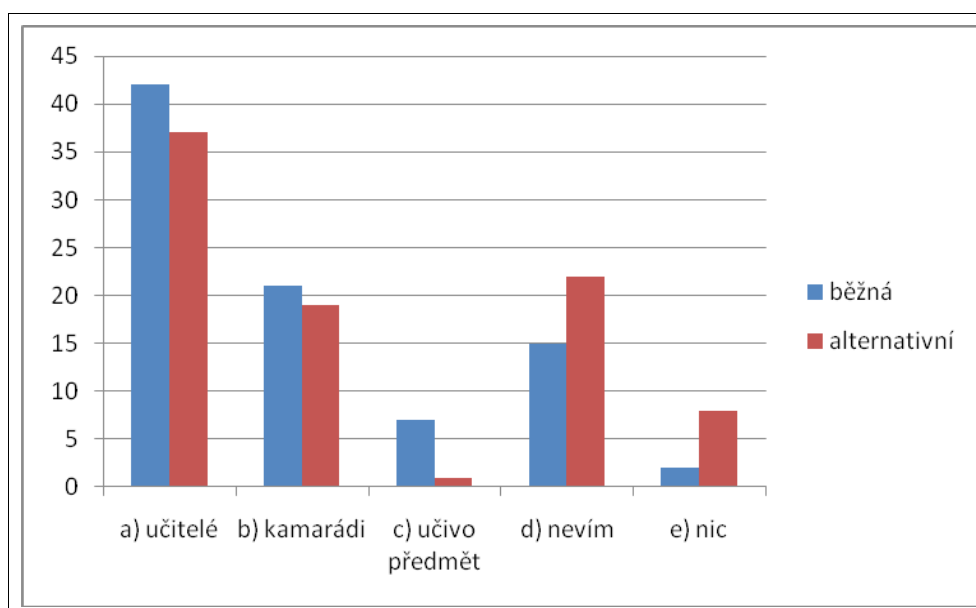
Tabulka 9. Odpovědi žáků na otázku č. 5. – běžné a alternativní školy

Odpověď	Četnost celkem	Relativní četnost Celkem (%)	Četnost běžná škola	Relativní četnost běžná škola (%)	Četnost alternativní škola	Relativní četnost alternativní škola (%)
a) učitelé	79	45,4	42	48,28	37	42,53
b) kamarádi	40	22,99	21	24,14	19	21,84
c) učivo, předmět	8	4,6	7	8,05	1	1,15
d) nevím	37	21,26	15	17,24	22	25,29
e) nic	10	5,7	2	2,30	8	9,20

Komentář k tabulce 9.

Nejčastěji volenou možností u otázky, co nebo kdo ti ve škole pomáhá uvědomovat si, co je pro tebe důležité, byla v běžných i v alternativních školách možnost a) učitelé. V běžných školách ji volilo 48,28 % a ve školách alternativních 42,53 %. V běžné škole následuje možnost b) kamarádi (24,14 %), dále d) nevím, c) učivo, předmět a e) nic. V alternativních školách byla druhá nejčastěji volená možnost d) nevím (25,29 %), dále b) kamarádi, e) nic a c) učivo, předmět.

Názorně jsou odpovědi žáků zobrazeny v grafu 10.



Graf 10. Odpovědi žáků na otázku č. 5. Co nebo kdo ti ve škole pomáhá uvědomovat si, co je pro tebe důležité? – běžné a alternativní školy

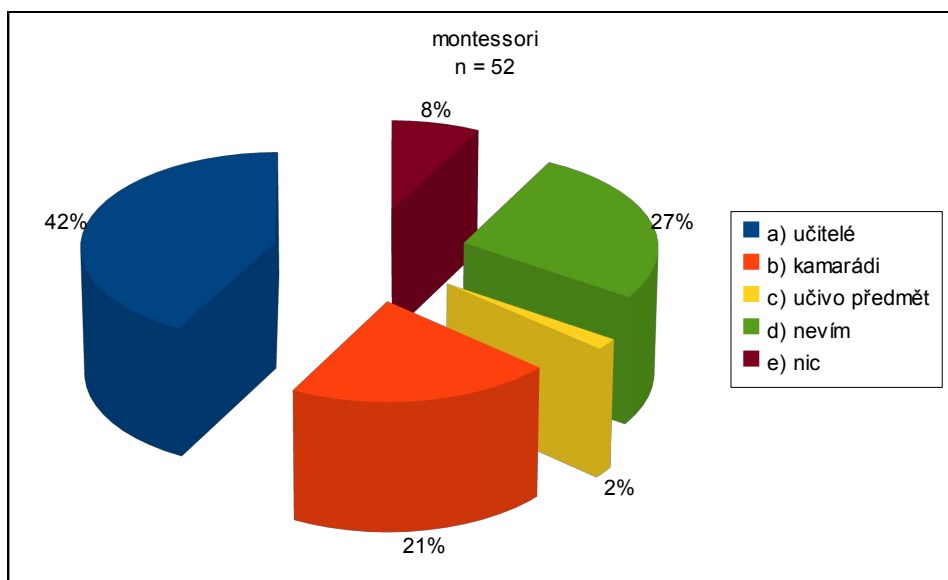
Tabulka 10. Odpovědi žáků na otázku č. 5. – alternativní školy

Odpověď	Relativní četnost montessori (%)	Relativní četnost waldorfská (%)
a) učitelé	42	43
b) kamarádi	21	23
c) učivo, předmět	2	0
d) nevím	27	23
e) nic	8	11

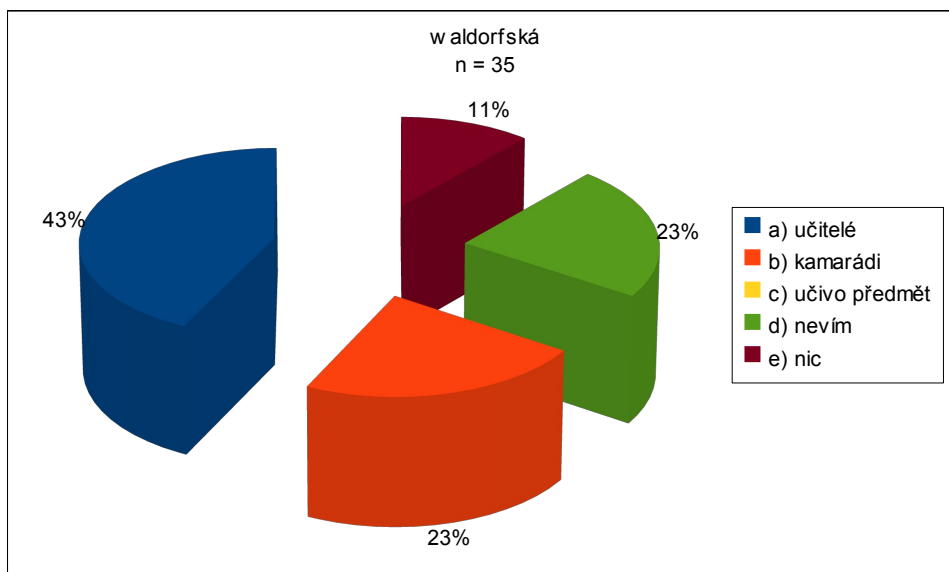
Komentář k tabulce 10.

Na otázku co nebo kdo ti ve škole pomáhá uvědomovat si, co je pro tebe důležité, respondenti montessori škol odpovídali podobně jako respondenti školy waldorfské. 42 % žáků škol montessori a 43 % žáků školy waldorfské zvolilo možnost a) učitelé.

Názorně jsou odpovědi žáků zobrazeny v grafech 11. a 12.



Graf 11. Ot. č. 5. Co nebo kdo ti ve škole pomáhá uvědomovat si, co je pro tebe důležité? – škola montessori – relativní četnost odpovědí



Graf 12. Ot. č. 5. Co nebo kdo ti ve škole pomáhá uvědomovat si, co je pro tebe důležité? – škola waldorfská – relativní četnost odpovědí

U otázky č. 5. se odpovědi respondentů z běžných a z alternativních škol významně nelišily. Nebyl zjištěn ani významnější rozdíl mezi odpověďmi respondentů v montessori a waldorfské škole. Celkově žáci často vnímají, že to co je pro ně důležité, ovlivňují ve škole učitelé.

Otázka č. 6. Můžeš o někom ve škole říci, že je tvým vzorem: a) ano, podtrhni kdo - spolužák, kamarád z jiné třídy, učitel, někdo jiný b) nemám ve škole žádný vzor.

Tabulka 11. Odpovědi žáků na otázku č. 6. – běžné a alternativní školy

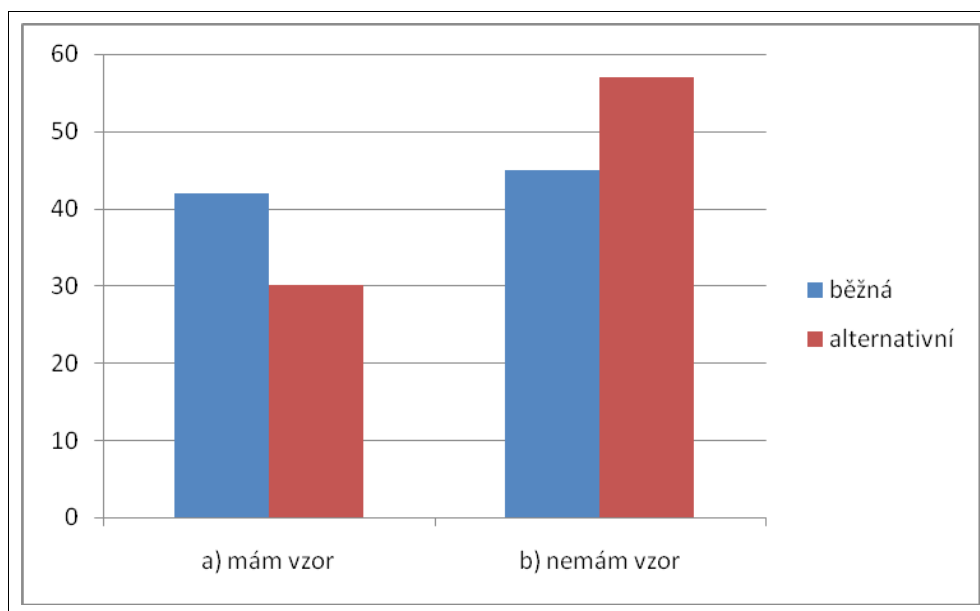
Osobní vzor	Četnost celkem	Relativní četnost Celkem (%)	Četnost běžná škola	Relativní četnost běžná škola (%)	Četnost alternativní škola	Relativní četnost alternativní škola (%)
Mám vzor	72	41,38	42	48,28	30	34,48
Nemám vzor	102	58,62	45	51,72	57	65,52

Komentář k tabulce 11.

Tabulka vyjadřuje četnost odpovědí na otázku č. 6. v běžné a alternativní škole. 51,72 % žáků běžných a 65,52 % žáků alternativních škol uvedlo, že nemá ve škole

žádný osobní vzor. V běžných školách se však relativní četnosti u možností mám vzor (48,52 %) a nemám vzor (51,72 %) příliš neliší, zatímco v alternativních školách je tento rozdíl výrazně větší: mám vzor zde volilo 34,48 %, nemám vzor 65,52 % respondentů.

Názorně jsou odpovědi zobrazeny v grafu 13.



Graf 13. Odpovědi žáků na otázku č. 6. Můžeš o někom ve škole říci, že je tvým vzorem? – běžné a alternativní školy

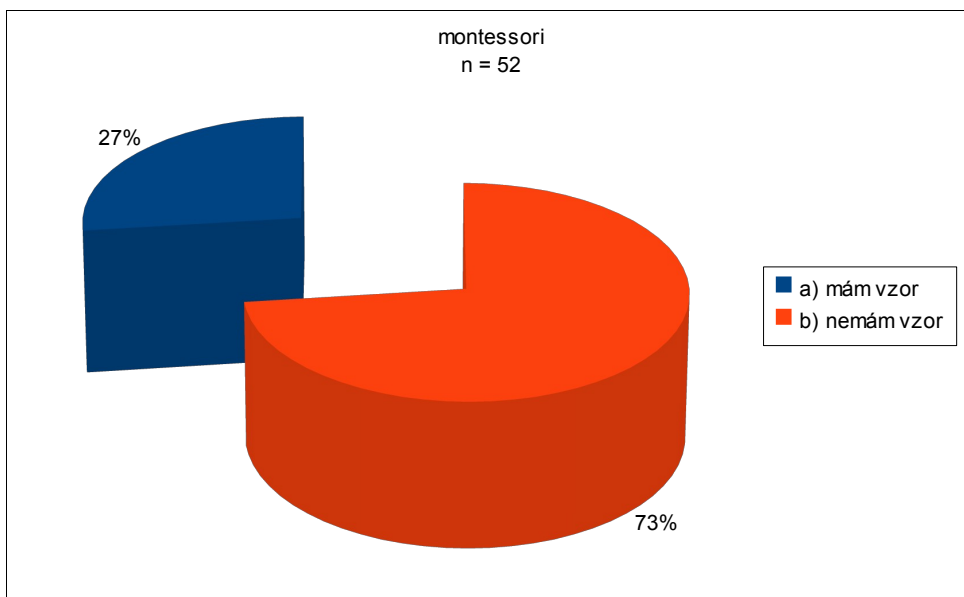
Tabulka 12. Odpovědi žáků na otázku č. 6. – alternativní školy

Osobní vzor	Relativní četnost montessori (%)	Relativní četnost waldorfská (%)
a) mám vzor	27	46
b) nemám vzor	73	54

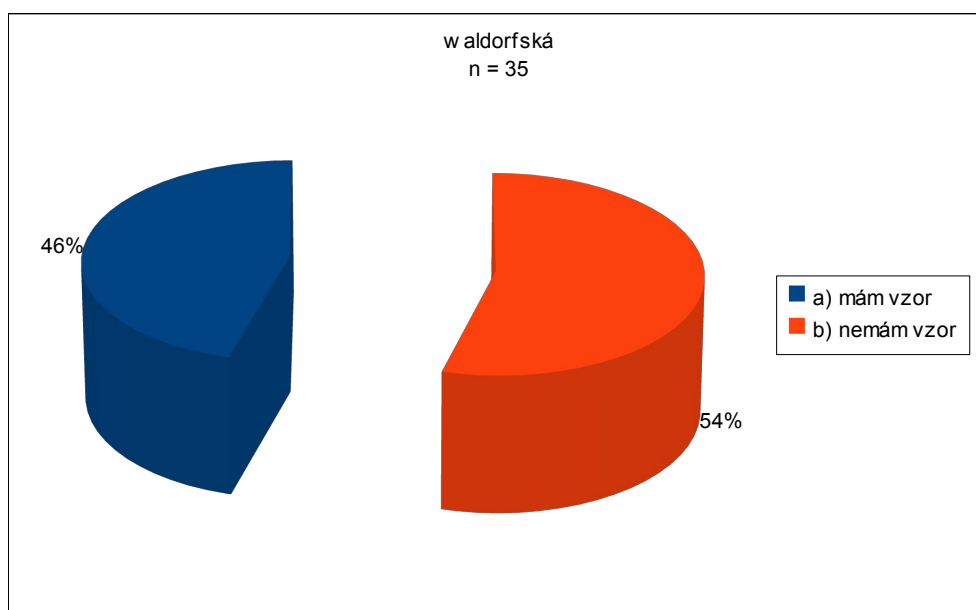
Komentář k tabulce 12.

Většina respondentů (73 %) montessori škol zvolila možnost b), tedy že nemá ve škole žádný osobní vzor. 54 % respondentů školy waldorfské zvolila rovněž možnost b).

Názorně jsou odpovědi žáků zobrazeny v grafech 14. a 15.



Graf 14. Ot. č. 6. Můžeš o někom ve škole říci, že je tvým vzorem? – škola montessori – relativní četnost odpovědí



Graf 15. Ot. č. 6. Můžeš o někom ve škole říci, že je tvým vzorem? – škola waldorfská – relativní četnost odpovědí

U otázky č. 6. uvedla většina žáků alternativních škol, že nemá ve škole žádný osobní vzor, z žáků běžných škol zvolila tuto možnost zhruba polovina. Opět se objevily rozdíly mezi odpověďmi respondentů z montessori a waldorfské školy.

Respondenti, kteří u otázky č. 6. zvolili odpověď a), tedy že mají ve škole svůj osobní vzor, vybírali dále z možností: spolužák, kamarád z jiné třídy, učitel, někdo jiný. Pro úplnost připomeňme, že v běžných školách má svůj vzor 42 respondentů, v alternativních potom 30 respondentů.

Tabulka 13. Odpovědi žáků na otázku č. 6. – možnost a)

Vzor	Četnost celkem	Relativní četnost Celkem (%)	Četnost běžná škola	Relativní četnost běžná škola (%)	Četnost alternativní škola	Relativní četnost alternativní škola (%)
Spolužák	37	42,53	24	27,59	13	14,94
Kamarád z jiné třídy	11	12,64	8	9,20	3	3,45
Učitel	23	26,44	9	10,34	14	16,09
Někdo jiný	1	1,15	1	1,15	0	0,00

Komentář k tabulce 13.

Nejčastěji žáci volili jako svůj vzor spolužáka a učitele. V běžné škole vybralo nejvíce (27,59 %) respondentů spolužáka, v alternativní pak nejvíce (16,09 %) učitele a 14,94 % spolužáka.

Otázka č 7. Povídali jste si někdy ve škole o tom, co jsou to hodnoty (přátelství, láska, moudrost, zdraví...): a) ano, mluvili jsme o tom ve vyučování, b) něco jsme si o tom ve vyučování říkali, c) povídali jsme si o tom ve škole jen s kamarády, d) ne, nikdy jsme o tom ve škole nemluvili.

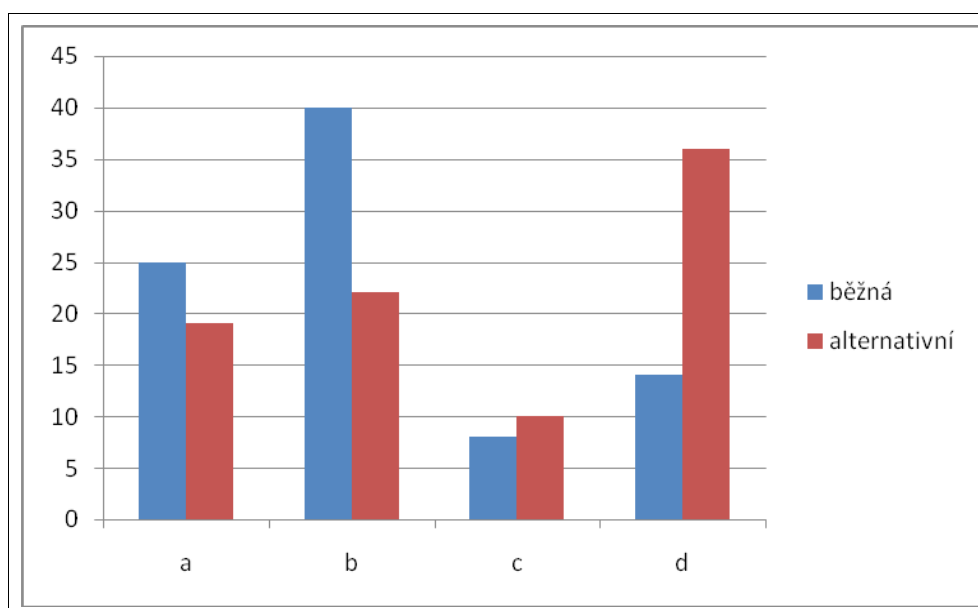
Tabulka 14. Odpovědi žáků na otázku č. 7. – běžné a alternativní školy

Odpověď	Četnost celkem	Relativní četnost Celkem (%)	Četnost běžná škola	Relativní četnost běžná škola (%)	Četnost alternativní škola	Relativní četnost alternativní škola (%)
a)	44	25,29	25	28,74	19	21,84
b)	62	35,29	40	45,98	22	25,29
c)	18	10,63	8	9,20	10	11,49
d)	50	28,74	14	16,09	36	41,38

Komentář k tabulce 14.

45,98 % respondentů běžných škol uvedlo, že si ve vyučování něco o hodnotách říkali. Žáci alternativních škol pak nejčastěji volili možnost d) (41,38 %) , tedy že o hodnotách ve škole nikdy nemluvili. 28,74 % žáků z běžných škol a 21,84 % žáků ze škol alternativních uvedlo, že o hodnotách mluvili ve vyučování.

Názorně jsou odpovědi žáků zobrazeny v grafu 16.



Graf 16. Odpovědi žáků na otázku č. 7. Povídali jste si někdy ve škole o tom, co jsou to hodnoty? – běžné a alternativní školy

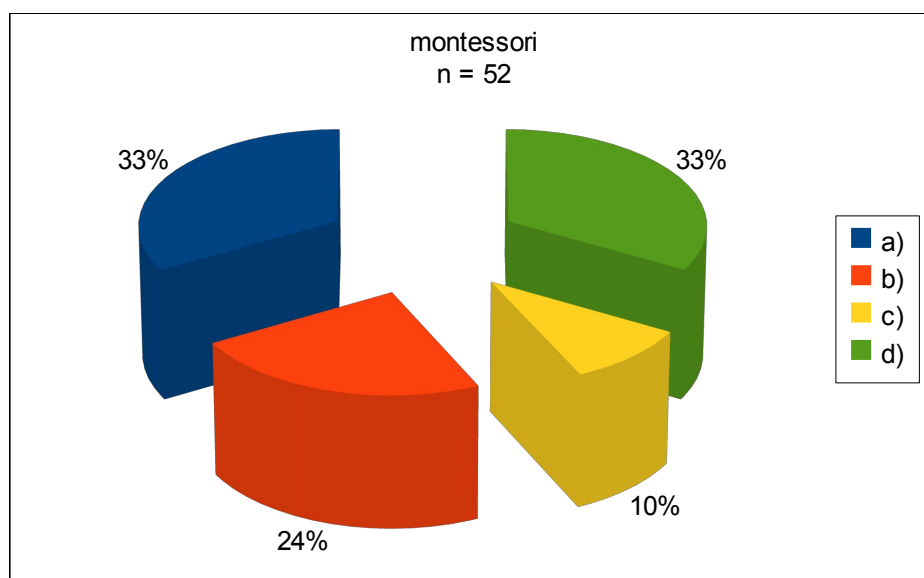
Tabulka 15. Odpovědi žáků na otázku č. 7. – alternativní školy

Odpověď	Relativní četnost montessori (%)	Relativní četnost waldorfská (%)
a)	33	3
b)	24	29
c)	10	14
d)	33	54

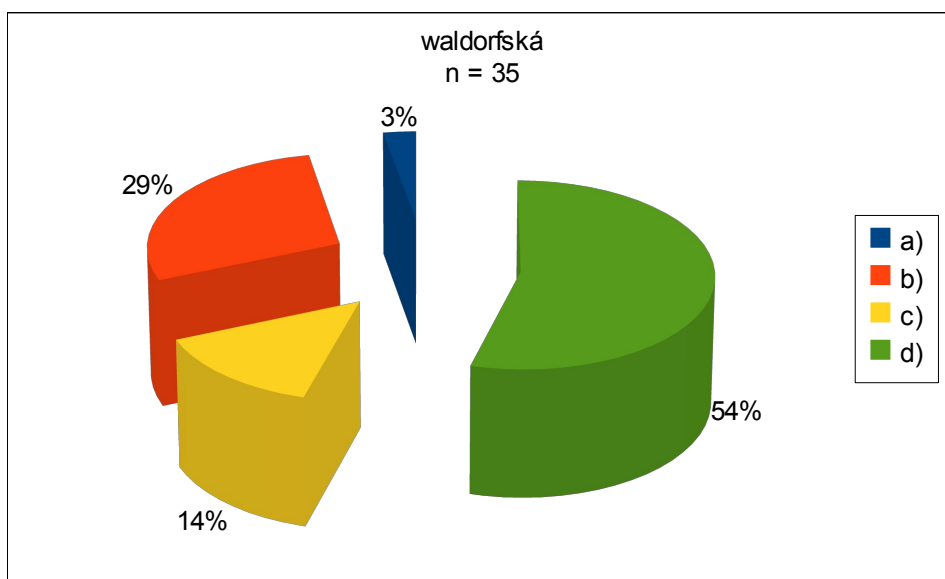
Komentář k tabulce 15.

Relativní četnosti odpovědí v montessori a waldorfských školách se liší zejména u možnosti a) ano, mluvili jsme o tom ve vyučování, kterou v montessori školách zvolilo 33 % respondentů, zatímco ve waldorfských pouze 3 % respondentů. V montessori školách zvolilo 33 % žáků možnost a), tedy že o hodnotách hovořili ve vyučování a stejné procento zvolilo překvapivě možnost d), tedy že o hodnotách ve škole nemluvili nikdy. Ve waldorfské škole byla většinou (54 %) respondentů zvolena možnost d).

Názorně jsou odpovědi žáků zobrazeny v grafech 17. a 18.



Graf 17. Ot č. 7. Povídali jste si někdy ve škole o tom, co jsou to hodnoty? – škola montessori – relativní četnost odpovědí



Graf 18. Ot č. 7. Povídali jste si někdy ve škole o tom, co jsou to hodnoty? – škola waldorfská – relativní četnost odpovědí

U otázky č. 7. se odpovědi respondentů běžných a alternativních škol liší. Respondenti běžných škol nejčastěji uváděli, že si ve vyučování něco o hodnotách říkali. Žáci alternativních škol pak nejčastěji odpovídali, že o hodnotách ve škole nikdy nemluvili. Opět byl zjištěn výrazný rozdíl mezi odpověďmi respondentů v montessori a waldorfské škole.

Otázka č. 8. Myslíš si, že ve vyučování mluvíte o tom, co je pro tebe v životě důležité:
a) ano, b) ne.

Tabulka 16. Odpovědi žáků na otázku č. 8. – běžné a alternativní školy

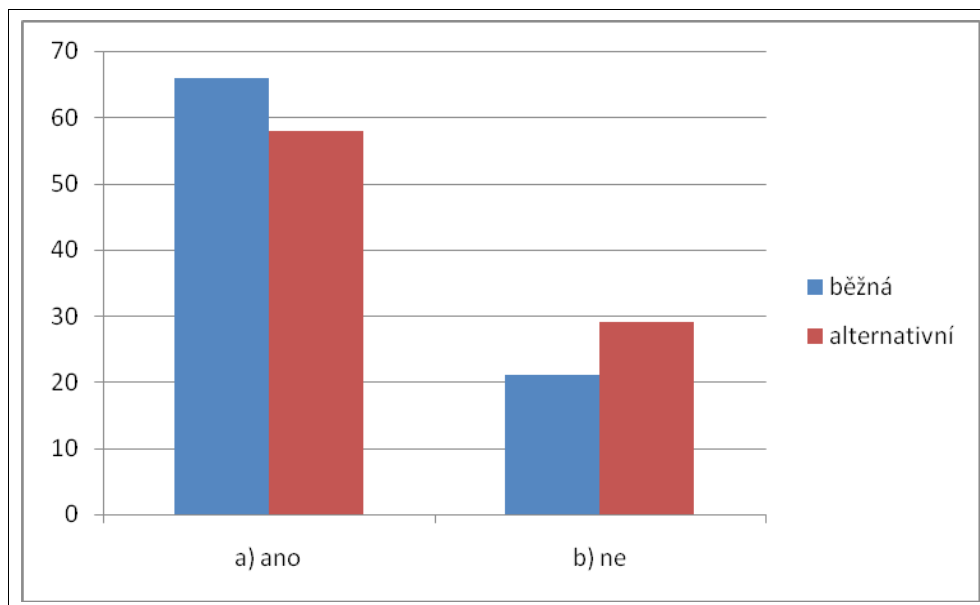
Odpověď	Četnost celkem	Relativní četnost Celkem (%)	Četnost běžná škola	Relativní četnost běžná škola (%)	Četnost alternativní škola	Relativní četnost alternativní škola (%)
a) ano	124	71,26	66	75,86	58	66,67
b) ne	50	11,49	21	24,14	29	33,33

Komentář k tabulce 16.

75,86 % žáků běžných a 66,67 % žáků alternativních škol uvedlo, že podle nich ve vyučování mluví o tom, co je pro ně důležité. Četnosti odpovědí v běžných

a alternativních školách byly sice poněkud rozdílné, avšak nebyly rozdílné významně.

Názorně jsou odpovědi žáků zobrazeny v grafu 19.



Graf 19. Odpovědi žáků na otázku č. 8. Myslíš si, že ve vyučování mluvíte o tom, co je pro tebe v životě důležité? – běžné a alternativní školy

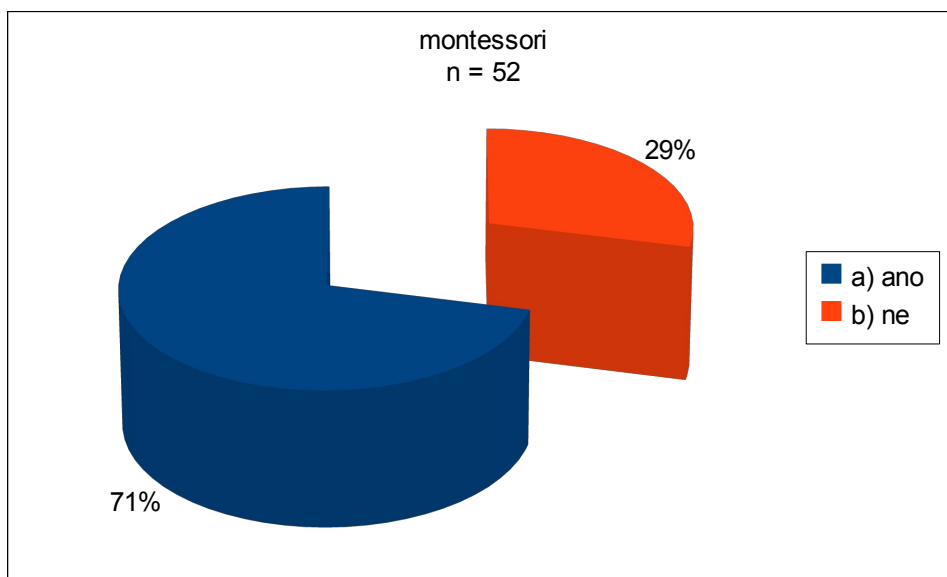
Tabulka 17. Odpovědi žáků na otázku č. 8. – alternativní školy

Odpověď	Relativní četnost montessori (%)	Relativní četnost waldorfská (%)
a) ano	71	60
b) ne	29	40

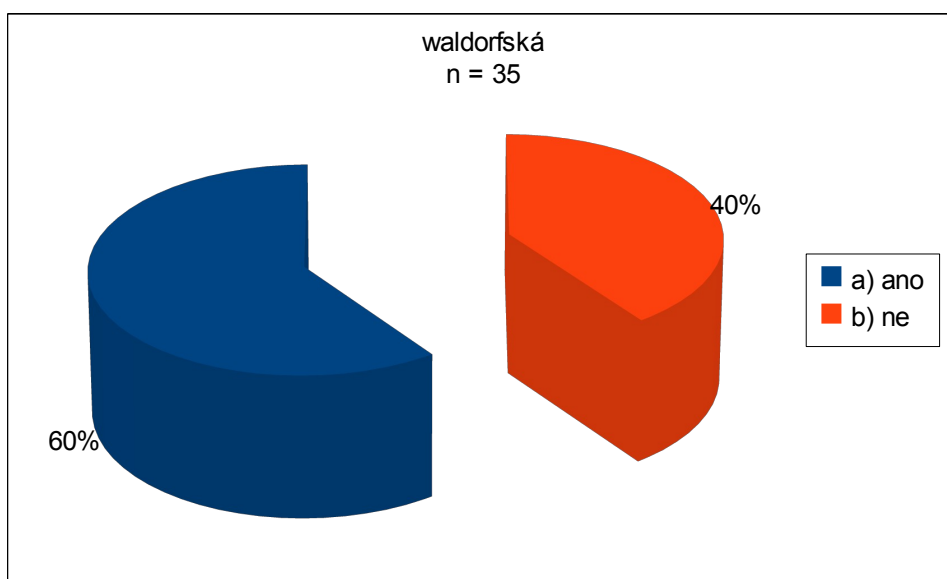
Komentář k tabulce 17.

71 % respondentů z montessori škol volilo možnost a) ano, tedy že ve vyučování podle nich hovoří o tom, co je pro ně důležité. I většina (60 %) respondentů z waldorfské školy zvolilo tuto možnost.

Názorně jsou odpovědi žáků zobrazeny v grafech 20. a 21.



Graf 20. Ot. č. 8. Myslíš si, že ve vyučování mluvíte o tom, co je pro tebe v životě důležité? – škola montessori – relativní četnost odpovědí



Graf 21. Ot. č. 8. Myslíš si, že ve vyučování mluvíte o tom, co je pro tebe v životě důležité? – škola waldorfská – relativní četnost odpovědí

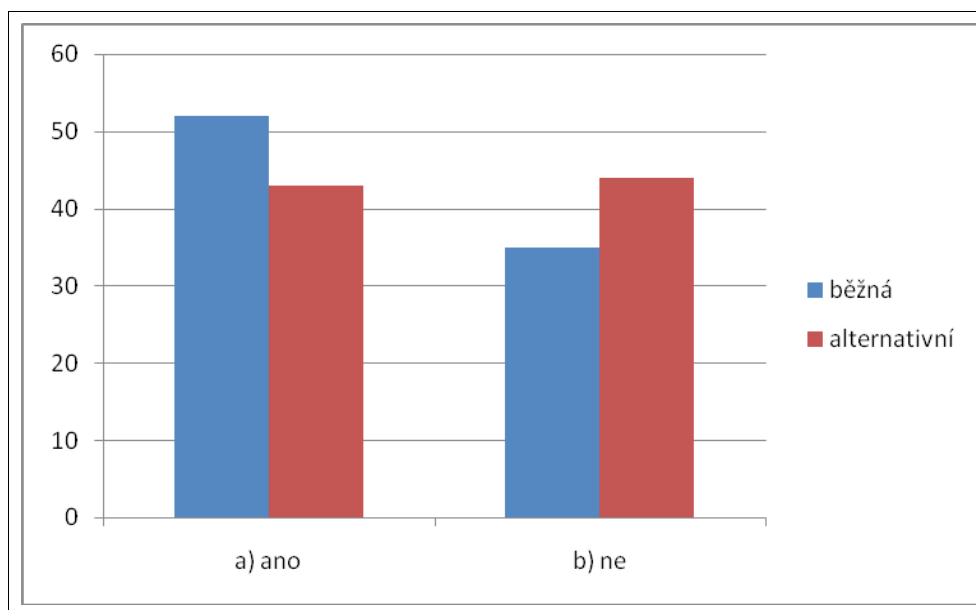
Otázka č. 9. Chtěl bys, aby se učitelé ve škole více zajímali o to, co považuješ za důležité: a) ano, b) ne.

Tabulka 18. Odpovědi žáků na otázku č. 9. – běžné a alternativní školy

Odpověď	Četnost celkem	Relativní četnost Celkem (%)	Četnost běžná škola	Relativní četnost běžná škola (%)	Četnost alternativní škola	Relativní četnost alternativní škola (%)
a) ano	95	54,6	52	59,77	43	49,43
b) ne	79	45,4	35	40,23	44	50,57

Komentář k tabulce 18.

59,77 % žáků běžných škol zvolilo možnost a) ano, tedy že by si přáli, aby se učitelé ve škole více zajímali o to, co je pro ně důležité. 50,57 % žáků škol alternativních pak možnost b) ne.



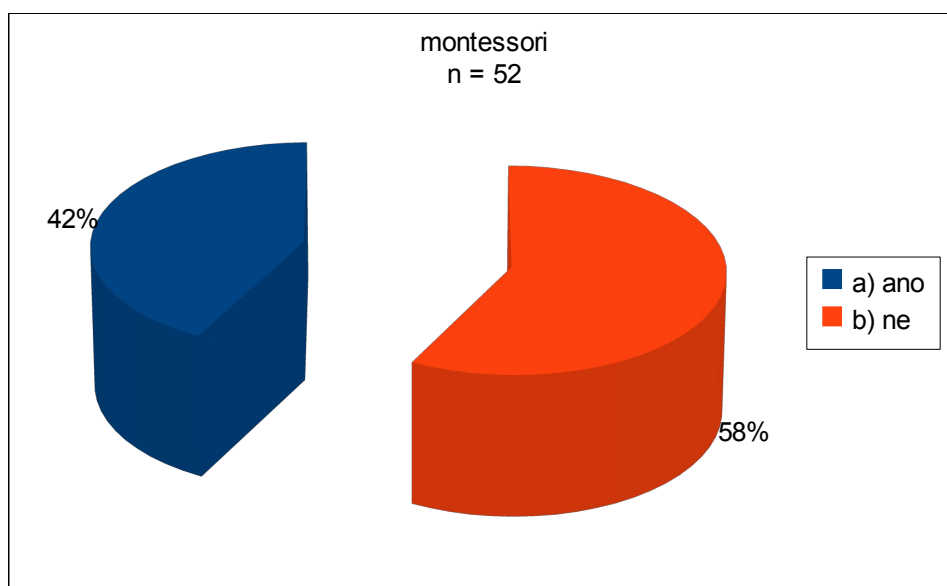
Graf 22. Odpovědi žáků na otázku č. 9. Chtěl bys, aby se učitelé ve škole více zajímali o to, co považuješ za důležité? – běžné a alternativní školy

Tabulka 19. Odpovědi žáků na otázku č. 9. – alternativní školy

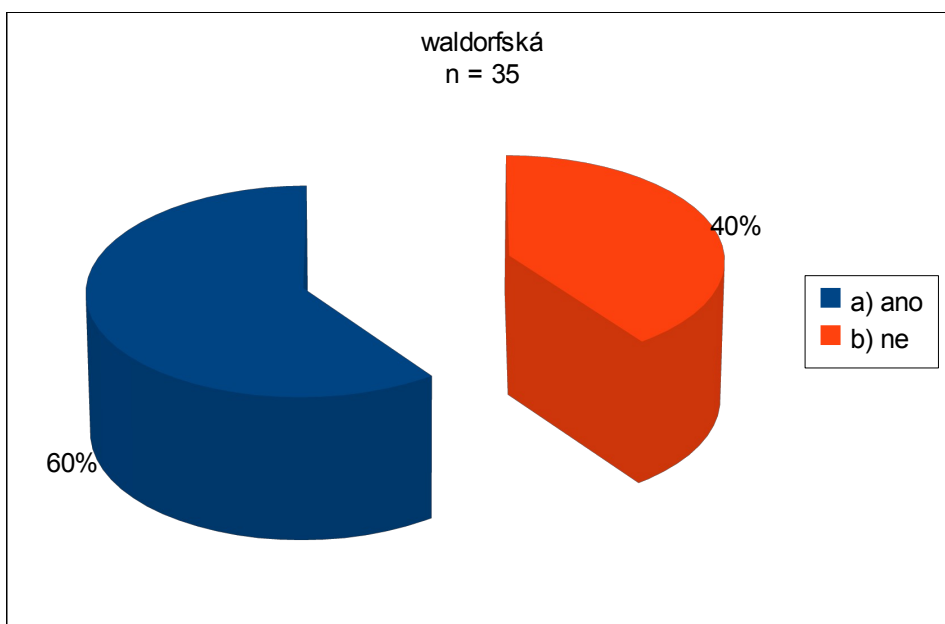
Odpověď	Relativní četnost montessori (%)	Relativní četnost waldorfská (%)
a) ano	42	60
b) ne	58	40

Komentář k tabulce 19.

58 % respondentů z montessori škol volilo možnost b) ne, tedy že by si nepřáli, aby se jejich učitelé zajímali více o to, co je pro ně důležité. Naproti tomu 60 % respondentů školy waldorfské zvolilo možnost a) ano.



Graf 23. Ot. č. 9. Chtěl bys, aby se učitelé ve škole více zajímali o to, co považuješ za důležité? – škola montessori – relativní četnost odpovědí



Graf 24. Ot. č. 9. Chtěl bys, aby se učitelé ve škole více zajímali o to, co považuješ za důležité? – škola waldorfská – relativní četnost odpovědí

Výsledky otázky č. 9. ukazují, že v celkovém srovnání by si žáci běžných ZŠ na rozdíl od žáků alternativních škol častěji přáli, aby se jejich učitelé více zajímali o to, co je pro ně důležité. Pokud srovnáme relativní četnosti odpovědí z montessori a waldorfské školy, výsledek se opět významně liší, žáci waldorfské školy volili častěji možnost a) ano, zatímco žáci montessori školy možnost b) ne.

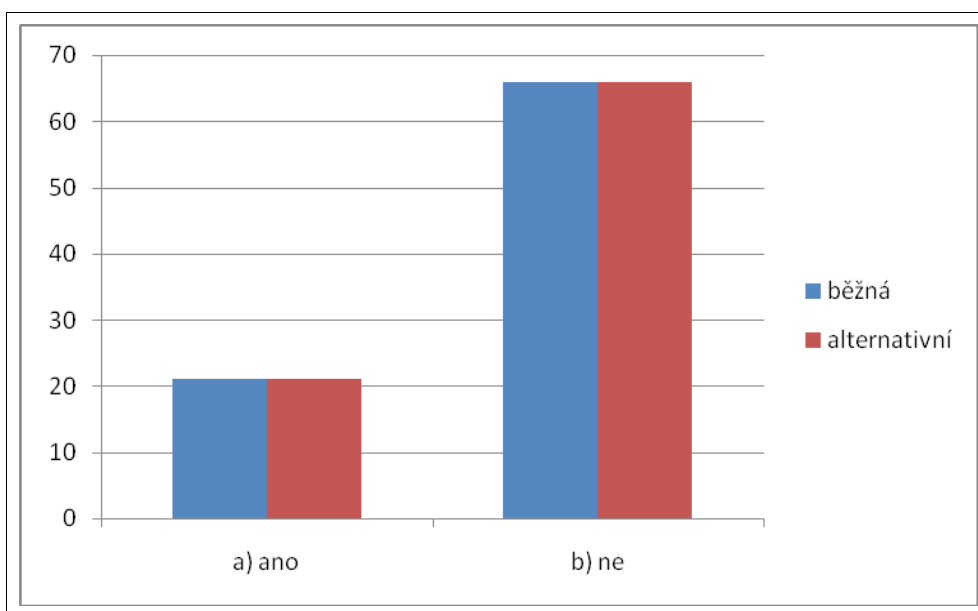
Otázka č. 10. Vyučuje se u vás předmět etická výchova: a) ano, b) ne.

Tabulka 20. Odpovědi žáků na otázku č. 10. – běžné a alternativní školy

Odpověď	Četnost celkem	Relativní četnost Celkem (%)	Četnost běžná škola	Relativní četnost běžná škola (%)	Četnost alternativní škola	Relativní četnost alternativní škola (%)
a) ano	42	24,14	21	24,14	21	24,14
b) ne	132	75,86	66	75,86	66	75,86

Komentář k tabulce 20.

Četnosti odpovědí na otázku č. 10. se v běžných a alternativních školách shodují. 75,86 % respondentů z běžných a 75,86 % respondentů z alternativních škol uvedlo, že se na jejich škole předmět etická výchova nevyučuje.



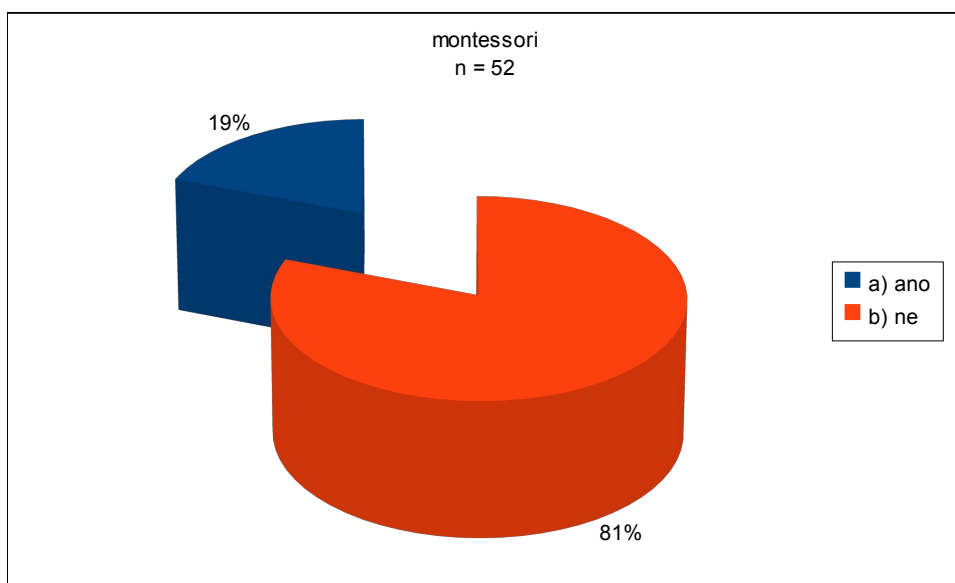
**Graf 25. Odpovědi žáků na otázku č. 10. Vyučujete se u vás předmět etická výchova?
– běžné a alternativní školy**

Tabulka 21. Odpovědi žáků na otázku č. 10. – alternativní školy

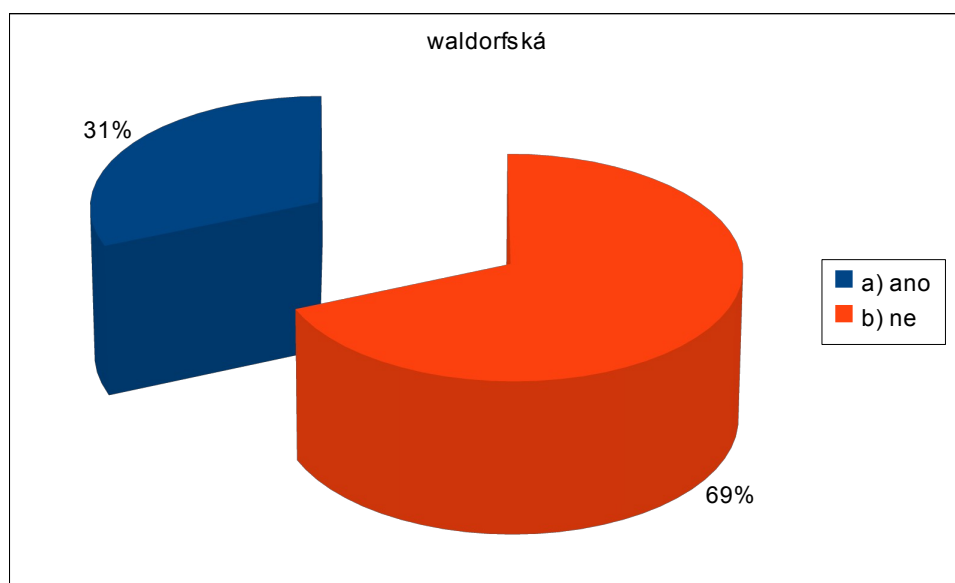
Odpověď	Relativní četnost montessori (%)	Relativní četnost waldorfská (%)
a) ano	19	31
b) ne	81	69

Komentář k tabulce 21.

81 % respondentů z montessori škol a 69 % respondentů ze školy waldorfské zvolilo možnost b) ne, tedy že se u nich etická výchova nevyučuje.



Graf 26. Ot. č. 10. Vyučuje se u vás předmět etická výchova? – škola montessori – relativní četnost odpovědí



Graf 27. Ot. č. 10. Vyučuje se u vás předmět etická výchova? – škola waldorfská – relativní četnost odpovědí

U otázky č. 10. bylo zjištěno, že se na většině zkoumaných škol nevyučuje předmět etická výchova.

Otázka č. 11. Jsi: a) dívka, b) chlapec.

Tabulka 22. Odpovědi žáků na otázku č. 11. – běžné a alternativní školy

Pohlaví	Četnost celkem	Relativní četnost Celkem (%)	Četnost běžná škola	Relativní četnost běžná škola (%)	Četnost alternativní škola	Relativní četnost alternativní škola (%)
a) dívka	77	44,25	44	50,57	33	37,93
b) chlapec	97	55,75	43	49,43	54	62,07

Komentář k tabulce 22.

Našeho výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 77 dívek a 97 chlapců, z běžných škol to bylo 44 dívek a 43 chlapců, ze škol alternativních potom 33 dívek a 54 chlapců.

Otázka č. 12. Kolik je ti let?

Tabulka 23. Odpovědi žáků na otázku č. 12. – běžné a alternativní školy

Věk	Četnost celkem	Četnost běžná škola	Četnost alternativní škola
9 let	27	18	9
10 let	89	47	42
11 let	56	22	34
12 let	2	0	2

Komentář k tabulce 23.

Věková kategorie respondentů zapojených do výzkumu byla 9 – 11 let, více než polovina celkového počtu respondentů měla 10 let.

5 DISKUSE

V následujícím textu budeme získaná výzkumná data vztahovat k jednotlivým výzkumným předpokladům.

VP1: Hodnotová orientace žáků běžných základních škol se liší od hodnotové orientace žáků alternativních škol.

V celkovém srovnání nebyl zjištěn výraznější rozdíl mezi výběrem a řazením hodnot u žáků běžných a alternativních škol. Zajímavé jsou ale výsledky srovnání obou typů alternativních škol, kde se ukázaly významné rozdíly zejména ve vnímání důležitosti hodnot lásky, moudrosti a víry. Žáci montessori škol nejčastěji považují za nejdůležitější hodnotu pro život moudrost, zatímco žáci školy waldorfské lásku. Bůh je u respondentů waldorfské školy druhou nejčastěji volenou hodnotou nejdůležitější pro život, u žáků škol montessori je však jednou z nejméně častých odpovědí. Odlišnosti je možné vysvětlit rozdílným pojetím výchovy a vzdělávání těchto alternativních školských systémů. Výsledek odpovídá orientaci waldorfské školy na duchovní rozměr člověka. **Výzkumný předpoklad 1 se nám nepodařilo potvrdit.**

VP2: Vliv školního prostředí na hodnotovou orientaci dětí je žáky vnímán odlišně na běžné ZŠ a alternativní škole.

Významnější rozdíl mezi alternativní a běžnou školou nebyl zaznamenán ani u srovnání odpovědí žáků týkajících se vnímání vlivu školy na utváření hodnotové orientace. Ukázalo se, že zhruba polovina celkového počtu žáků v běžné i alternativní škole vnímá skutečnost, že někdo nebo něco ve škole ovlivňuje to, co je pro ně důležité. Podobně odpovídali žáci běžných a alternativních škol i u další otázky, kdy nejčastěji uvedli, že podle nich jejich hodnoty ovlivňují učitelé. Rozdílné byly opět odpovědi žáků montessori a waldorfské školy. Žáci montessori škol uváděli častěji, že ve škole jejich hodnoty nic neovlivňuje, kdežto žáci školy waldorfské, vnímali vliv školy silněji. **Výzkumný předpoklad 2 se nám tedy rovněž nepodařilo potvrdit.**

VP3 Osobní vzory dětí ze školního prostředí jsou u žáků běžných ZŠ jiné, než osobní vzory dětí alternativních škol.

Žáci alternativních škol častěji než žáci běžných škol uváděli, že ve školním prostředí nemají žádný osobní vzor. Tento rozdíl však není statisticky významný. Pro ty, kteří jej však ve škole mají, je nejčastěji vzorem učitel. V běžných školách žáci

nejčastěji považují za svůj osobní vzor spolužáka. Osobní vzory žáků běžných škol jsou tedy jiné než vzory žáků škol alternativních. Můžeme tedy říci, že **výzkumný předpoklad 3 se nám podařilo potvrdit.**

VP4. Výchova k hodnotám je žáky alternativních škol vnímána silněji než žáky běžných ZŠ.

Žáci běžných a alternativních škol se neshodují v otázce týkající se tématu hodnot ve výuce. V běžných školách děti častěji uváděly, že o hodnotách hovořili, ve školách alternativních žáci překvapivě častěji odpověděli, že o hodnotách ve škole nikdy nemluvili. V dalších otázkách ale žáci běžných i alternativních škol podobně nejčastěji uváděli, že ve vyučování mluví o tom, co je pro ně důležité a že by si přáli, aby se o to učitelé ještě více zajímali. Patrný rozdíl byl opět zjištěn v odpovědích dětí z montessori a waldorfské školy, kdy žáci montessori škol výrazně častěji uvedli, že by si nepřáli, aby se učitelé ve škole více zajímali o to, co je pro ně důležité.

Silnější vnímání výchovy k hodnotám žáky z alternativních škol tedy zjištěno nebylo, **VP4 se nám tedy nepodařilo potvrdit.**

VP5. Na většině zkoumaných škol se nevyučuje předmět etická výchova.

42 z celkového počtu 174 respondentů potvrdilo vyučování etické výchovy, zbývajících 132 žáků uvedlo, že předmět etická výchova se na jejich škole nevyučuje. **Výzkumný předpoklad 5 se nám tedy podařilo potvrdit.**

ZÁVĚR

Záměrem našeho výzkumu bylo zmapovat hodnoty žáků běžné a alternativní základní školy. Zjišťovali jsme, mají-li děti ve škole svůj osobní vzor, hovoří-li se podle nich ve škole o tom, co považují za důležité a vnímají-li to, že škola může nějak ovlivňovat jejich hodnoty. Zaměřili jsme se na žáky 4. a 5. tříd.

Cílem bylo zjistit, existují-li rozdíly mezi vnímáním dané problematiky u dětí v běžné a alternativní základní škole. Metodou pro sběr dat byl v našem šetření dotazník. Výzkum proběhl v 5 školách, z nichž 2 byly běžné a 3 alternativní. Setkali jsme se s překvapivou otevřeností a vstřícností ve všech školách.

Výsledky našeho šetření však pro nás byly překvapující. Odlišnosti v hodnotové orientaci žáků běžných a alternativních škol v celkovém srovnání zjištěny nebyly, VP1 se nám tedy nepodařilo potvrdit. Ukázalo se, že výběr a řazení hodnot podle důležitosti se v běžných a alternativních školách nijak výrazně neliší. Hodnotou nejčastěji zvolenou jako nejdůležitější pro život byla žáky běžných i alternativních škol láska. V řazení podle důležitosti bylo však z širšího výběru nejčastěji na první místo řazeno žáky běžných i alternativních škol zdraví. Shodně by se nejčastěji žáci v životě vzdali peněz. Zajímavé rozdíly přineslo srovnání montessori a waldorfské školy, kde se odpovědi respondentů lišily značně a to zejména u hodnot moudrosti, lásky a víry. Dalo by se tedy říci, že žáci waldorfské školy jsou orientováni více duchovně, než žáci školy montessori.

Rovněž se nám nepodařilo potvrdit VP2, že je žáky vnímán odlišně vliv školního prostředí na jejich hodnoty v běžné a alternativní škole. Výsledky našeho šetření nezaznamenaly výraznější rozdíly v běžné a alternativní škole z pohledu dětí na to, jak škola ovlivňuje jejich hodnoty. Zhruba polovina žáků v obou typech škol uvedla, že škola, zejména pak učitelé, mohou jejich hodnoty ovlivňovat. Opět se lišily odpovědi v montessori a waldorfské škole. Žáci montessori škol uváděli výrazně častěji než žáci školy waldorfské, že ve škole jejich hodnoty nic neovlivňuje.

Osobní vzory ze školního prostředí se v běžných a alternativních školách liší. VP3 byl tedy potvrzen. Dětem z běžné školy je podle našich výsledků nejčastěji vzorem spolužák, žákům z alternativní školy pak učitel. Většinou však děti žádný svůj osobní vzor ze školního prostředí nemají.

VP4 se nám potvrdit nepodařilo, žáci alternativních škol vnímají podle našeho šetření výchovu k hodnotám podobně nebo dokonce slaběji než žáci běžných škol. Nejčastěji uvedli, že podle nich ve vyučování nikdy o hodnotách nemluvili, jsou však

podobně jako žáci běžných ZŠ častěji přesvědčeni, že se ve škole mluví o tom, co je pro ně důležité a že by si přáli, aby se o to učitelé ještě více zajímali. Nezbývá nám tedy, než se zamyslet, jak dát tomuto tématu ve škole více prostoru. Jednou z cest je zařazení volitelného předmětu etická výchova do výuky škol. Otázkou totiž zůstává, má-li dnes pedagog prvního stupně vůbec možnost, věnovat se tématům hodnot v dostatečné míře a vhodným způsobem v ostatních povinných vyučovacích předmětech.

SOUHRN

Diplomová práce zaměřená hodnotovou orientaci žáků alternativních a běžných základních škol, mapuje hodnoty dětí 4. a 5. tříd. Zabývá se tím, jak a zdali vůbec může z pohledu dětí školní prostředí ovlivňovat jejich hodnoty.

Výsledky našeho dotazníkového šetření ukazují, že se výběr a řazení hodnot podle důležitosti v běžných a alternativních školách nijak výrazně neliší. Za nejdůležitější hodnoty pro život děti nejčastěji pokládají zdraví, rodinu a lásku.

Rozdíly se objevují u respondentů montessori a waldorfské školy. Řazení je odlišné zejména u hodnot moudrosti, lásky a víry.

Většina žáků běžných i alternativních škol uvádí, že ve školním prostředí nemá žádný osobní vzor. Pro ty ostatní je v alternativní škole nejčastěji vzorem učitel a v běžné škole spolužák.

Podle našich výsledků je většina dětí přesvědčena, že se u nich ve škole mluví o tom, co považují za důležité. Mnoho z nich si přeje, aby se o to jejich učitelé ještě více zajímali.

Klíčová slova: hodnoty, hodnotová orientace, morálka, dítě školního věku, alternativní školství, etická výchova.

SUMMARY

The thesis focuses on value orientation of pupils in traditional and alternative elementary schools and maps the values of 4th and 5th graders. It deals with how and if can school environment influence the values of children from their point of view.

Results of our questionnaire survey do not show significant differences between traditional and alternative schools in the way of choice and arrangement of values according to their importance. The most important values for children are predominantly Health, Family and Love.

There are some differences between Montessori and Waldorf School's respondents. The arrangement differs particularly with Wisdom, Love and Faith.

Most of pupils of traditional and alternative schools state that they have no personal role model in the school environment. For the rest of them the role model is mostly a teacher in alternative schools and a schoolmate in traditional schools.

According to our results most of children are convinced that important issues are discussed in their school, albeit they would welcome if their teachers took more interest in these issues.

Keywords: values, value orientation, ethics, a schoolchild, alternative education, traditional education, ethical education

REFERENČNÍ SEZNAM

1. CAKIRPALOGLU, P. 2009. Psychologie hodnot. Olomouc: UP Olomouc. 376 s. ISBN 978-80-244-2295-4.
2. HARTL, P. 2004. Stručný psychologický slovník. Praha: Portál. 312 s. ISBN 80-7178-803-1.
8. HORÁK, Z. 2011. Církev a české školství. Praha: Grada. 264 s. ISBN 978-80-247-3623-5.
3. CHRÁSKA, M. 2007 Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
9. KOLÁŘ, Z. a A. VALIŠOVÁ. 2009. Analýza vyučování. Praha: Grada. 232 s. ISBN 978-80-247-2857-5.
4. KUČEROVÁ, S. 1996. Člověk, hodnoty, výchova. Brno: vlastním nákladem. 231 s. ISBN 80-85668-34-3.
5. MATĚJČEK, Z. 2005. Výbor z díla. Praha: Karolinum. 445 s. ISBN 80-246-1056-6.
6. MIKŠÍK, O. 2001. Psychologická charakteristika osobnosti. Praha: Karolinum. 257 s. ISBN 80-246-0240-7.
7. NAKONEČNÝ, M. 1997. Psychologie osobnosti. 2. vyd. Praha: Academia. 336 s. ISBN 80-200-1289-3.
8. OLŠOVSKÝ, J. 2005. Slovník filosofických pojmů současnosti. 2. vyd. Praha: Academia. 261 s. ISBN 80-200-1266-4.
9. PRUDKÝ, L. 2007. Přístupy k sociologickému a empirickému zkoumání hodnot. Praha: CESES FSV UK. 72 s. ISSN 1801-1640.
10. PRŮCHA, J. 2001. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál. ISBN 80-7178 584-9.
11. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a J. MAREŠ. 2008. Pedagogický slovník. Praha: Portál. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.
12. RONOVSÝ, V. 2011. Antroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky. Hranice: Fabula. 113 s. ISBN 978-80-86600-83-3.
10. RÝDL, K. 1994. Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti. Brno: Zeman. ISBN 80-85931-1.
13. SAK, P. 2000. Proměny české mládeže v pohledu sociologických výzkumů.

Praha: Petrklíč. ISBN 80-7229-042-8.

14. SMÉKAL, V. 2009. Pozvání do psychologie osobnosti. Brno: Barristier Principál. 520 s. ISBN 978-80-87029.
11. SMÉKALOVÁ, L. a H. POSPÍŠILOVÁ. 2007. Utváření hodnot v dětském věku prostřednictvím životních situací v rodině. Olomouc: Univerzita Palackého. 235 s. ISBN 978-80-244-2142-1.
12. SVOBODOVÁ, J. a V. JŮVA. 1996. Alternativní školy. Brno: Paido. 76 s. ISBN 80-85931-19-2.
15. VÁGNEROVÁ, M. 2000. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál. 528 s. ISBN 80-7178-308-0.
13. ZELINKOVÁ, O. 1997. Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. Praha: Portál. 107 s. ISBN 80-7178-071-5.

Internetové zdroje

1. Alternativní školy. [online]. 2012 [cit. 2012-05-12]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/>
2. International Montessori School of Prague. [online]. 2011 [cit. 2013-10-03]. Dostupné z: <http://www.montessori.cz/>
3. Kouzelné školy, základní škola. [online]. [cit. 2013-10-03]. Dostupné z: <http://www.kouzelneskoly.cz>
4. Moje škola. [online]. [cit. 2013-10-03]. Dostupné z: <http://www.mojeskola.net/>
5. základní škola Radotín. [online]. [cit. 2013-10-03]. Dostupné z: <http://www.skola-radotin.cz/>
6. MŠMT. [online]. [cit. 2013-18-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

Seznam tabulek

Tabulka 1. Odpovědi žáků na otázku č. 1. – běžné a alternativní školy.....	45
Tabulka 2. Odpovědi žáků na otázku č. 1. – alternativní školy.....	46
Tabulka 3. Řazení hodnot u otázky č. 2. – běžné školy.....	49
Tabulka 4. Řazení hodnot u otázky č. 2. – alternativní školy.....	50
Tabulka 5. Odpovědi žáků na otázku č. 3. – běžné a alternativní školy	51
Tabulka 6. Odpovědi žáků na otázku č. 3 – alternativní školy.....	52
Tabulka 7. Odpovědi žáků na otázku č. 4. – běžné a alternativní školy.....	54
Tabulka 8. Odpovědi žáků na otázku č. 4. – alternativní školy.....	55
Tabulka 9. Odpovědi žáků na otázku č. 5. – běžné a alternativní školy.....	57
Tabulka 10. Odpovědi žáků na otázku č. 5. – alternativní školy.....	58
Tabulka 11. Odpovědi žáků na otázku č. 6. – běžné a alternativní školy.....	59
Tabulka 12. Odpovědi žáků na otázku č. 6. – alternativní školy.....	60
Tabulka 13. Odpovědi žáků na otázku č. 6. – možnost a).....	62
Tabulka 14. Odpovědi žáků na otázku č. 7. – běžné a alternativní školy.....	63
Tabulka 15. Odpovědi žáků na otázku č. 7. – alternativní školy.....	64
Tabulka 16. Odpovědi žáků na otázku č. 8. – běžné a alternativní školy.....	65
Tabulka 17. Odpovědi žáků na otázku č. 8. – alternativní školy.....	66
Tabulka 18. Odpovědi žáků na otázku č. 9. – běžné a alternativní školy.....	68
Tabulka 19. Odpovědi žáků na otázku č. 9. – alternativní školy.....	69
Tabulka 20. Odpovědi žáků na otázku č. 10. – běžné a alternativní školy.....	70
Tabulka 21. Odpovědi žáků na otázku č. 10. – alternativní školy.....	71
Tabulka 22. Odpovědi žáků na otázku č. 11. – běžné a alternativní školy.....	73
Tabulka 23. Odpovědi žáků na otázku č. 12. – běžné a alternativní školy.....	73

Seznam grafů

Graf 1. Odpovědi žáků na otázku č. 1. Zakroužkuj jednu hodnotu, o které si	46
Graf 2. Ot. č. 1. Zakroužkuj jednu hodnotu, o které si myslíš, že je v životě	47
Graf 3. Ot. č. 1. Zakroužkuj jednu hodnotu, o které si myslíš, že je v životě	47
Graf 4. Odpovědi žáků na otázku č. 3. Zakroužkuj jednu hodnotu, které bys byl schopen se v životě vzdát - běžné a alternativní školy.....	52
Graf 5. Ot. č. 3. Zakroužkuj jednu hodnotu, které bys byl schopen se v životě vzdát – škola montessori - relativní četnost odpovědí.....	53
Graf 6. Ot. č. 3. – Zakroužkuj jednu hodnotu, které bys byl schopen se v životě vzdát - škola waldorfská - relativní četnost odpovědí.....	53
Graf 7. Odpovědi žáků na otázku č. 4. Myslíš si, že někdo nebo něco ve škole ovlivňuje tvé hodnoty, tedy to, co je pro tebe důležité? – běžné a alternativní školy.	54
Graf 8. Ot. č. 4. Myslíš si, že někdo nebo něco ve škole ovlivňuje tvé hodnoty, tedy to, co je pro tebe důležité? – škola montessori – relativní četnost odpovědí.....	55
Graf 9. Ot. č. 4. Myslíš si, že někdo nebo něco ve škole ovlivňuje tvé hodnoty, tedy to, co je pro tebe důležité? – škola waldorfská – relativní četnost odpovědí.....	56
Graf 10. Odpovědi žáků na otázku č. 5. Co nebo kdo ti ve škole pomáhá uvědomovat si, co je pro tebe důležité? – běžné a alternativní školy.....	57
Graf 11. Ot. č. 5. Co nebo kdo ti ve škole pomáhá uvědomovat si, co je pro tebe důležité? – škola montessori – relativní četnost odpovědí.....	58
Graf 12. Ot. č. 5. Co nebo kdo ti ve škole pomáhá uvědomovat si, co je pro tebe důležité? – škola waldorfská – relativní četnost odpovědí.....	59
Graf 13. Odpovědi žáků na otázku č. 6. Můžeš o někom ve škole říci, že je tvým ...	60
Graf 14. Ot. č. 6. Můžeš o někom ve škole říci, že je tvým vzorem? – škola montessori – relativní četnost odpovědí.....	61
Graf 15. Ot. č. 6. Můžeš o někom ve škole říci, že je tvým vzorem? – škola waldorfská – relativní četnost odpovědí.....	61
Graf 16. Odpovědi žáků na otázku č. 7. Povídali jste si někdy ve škole o tom, co jsou to hodnoty? – běžné a alternativní školy.....	63
Graf 17. Ot. č. 7. Povídali jste si někdy ve škole o tom, co jsou to hodnoty? – škola montessori – relativní četnost odpovědí.....	64
Graf 18. Ot. č. 7. Povídali jste si někdy ve škole o tom, co jsou to hodnoty? – škola	

mwaldorfská – relativní četnost odpovědí.....	65
Graf 19. Odpovědi žáků na otázku č. 8. Myslíš si, že ve vyučování mluvíte o tom, co je pro tebe v životě důležité? – běžné a alternativní školy.....	66
Graf 20. Ot. č. 8. Myslíš si, že ve vyučování mluvíte o tom, co je pro tebe v životě důležité? – škola montessori – relativní četnost odpovědí.....	67
Graf 21. Ot. č. 8. Myslíš si, že ve vyučování mluvíte o tom, co je pro tebe v životě důležité? – škola waldorfská – relativní četnost odpovědí.....	67
Graf 22. Odpovědi žáků na otázku č. 9. Chtěl bys, aby se učitelé ve škole více	68
Graf 23. Ot. č. 9. Chtěl bys, aby se učitelé ve škole více zajímali o to, co považuješ za důležité? – škola montessori – relativní četnost odpovědí.....	69
Graf 24. Ot. č. 9. Chtěl bys, aby se učitelé ve škole více zajímali o to, co považuješ za důležité? – škola waldorfská – relativní četnost odpovědí.....	70
Graf 25. Odpovědi žáků na otázku č. 10. Vyučuje se u vás předmět etická výchova? – běžné a alternativní školy.....	71
Graf 26. Ot. č. 10. Vyučuje se u vás předmět etická výchova? – škola montessori – relativní četnost odpovědí.....	72
Graf 27. Ot. č. 10. Vyučuje se u vás předmět etická výchova? – škola waldorfská – relativní četnost odpovědí.....	72

Seznam příloh

Příloha 1. Dotazník pro děti 4. a 5. tříd

PŘÍLOHY

Příloha 1. Dotazník pro děti 4. a 5. tříd

Ahoj,

jmenuji se Marie. Studuji vysokou školu a snažím se teď zjistit něco o tom, co je pro děti důležité. Moc by mě zajímalo, co si myslíš o některých věcech. Přečti si prosím pozorně všechny moje otázky, u každé zakroužkuj nebo doplň, co je potřeba. Nemusíš se podepisovat, nikdo se nedozví tvé jméno. Odpověz mi prosím popravdě, vážně mě zajímá, jak to vidíš ty.

1. Zakroužkuj jednu hodnotu, o které si myslíš, že je v životě nejdůležitější.

- a) **moudrost** (rozumět nejrůznějším věcem, být chytrý a vzdělaný)
- b) **peníze** (hezké bydlení, auto, luxusní dovolené...)
- c) **krása** (líbit se ostatním, připadat si hezký/hezká)
- d) **láska** (mít někoho, kdo tě má rád)
- e) **moc** (ovlivňovat lidi)
- f) **Bůh** (věřit v Boha)

2. Vyber si ze seznamu 5 hodnot, které považuješ za důležité, vybrané hodnoty označ čísla 1-5, podle toho jak moc jsou pro tebe důležité.

(1= nejvíce důležitá, 2=trochu méně důležitá, 3= středně důležitá, 4=méně důležitá, 5=nejméně důležitá)

- ...**zdraví** (nemít žádnou nemoc, cítit se dobře)
- ...**pomoc druhým** (dělat něco pro ostatní, být užitečný)
- ...**svoboda** (sám se rozhodovat, být nezávislý)
- ...**láska** (mít někoho, kdo tě má rád)
- ...**peníze** (hezké bydlení, auto, luxusní dovolené...)
- ...**úspěch** (dělat věci co nejlépe, být často chválen)
- ...**moudrost** (rozumět nejrůznějším věcem, být chytrý a vzdělaný)
- ...**mír** (žít ve světě bez válek a sporů)
- ...**krása** (líbit se ostatním, připadat si hezký/hezká)
- ...**víra** (věřit v Boha)
- ...**dobré zaměstnání** (najít si dobrou práci, která tě bude bavit)

...**přátelství** (mít kamarády)

...**rodina** (žít spolu ve spokojené rodině)

3. Zakroužkuj jednu hodnotu, které by ses byl(a) schopen/schopna v životě vzdát.

a) **pravda a moudrost**

b) **peníze**

c) **krása**

d) **láska**

e) **víra**

4. Myslíš si, že někdo nebo něco ve škole ovlivňuje tvé hodnoty, tedy to, co je pro tebe důležité?

a) ano

b) ne

5. Co nebo kdo ti ve škole pomáhá uvědomovat si, co je pro tebe důležité?

a) učitelé

b) kamarádi

c) učivo nebo vyučovací předmět

d) nevím

e) nic mi v tom ve škole nepomáhá

6. Můžeš o někom ve škole říci, že je tvým vzorem?

- a) ano, podtrhni kdo:
spolužák, kamarád z jiné třídy, učitel, někdo jiný (napiš
kdo).....
- b) nemám ve škole žádný vzor

7. Povídali jste si někdy ve škole o tom, co jsou to hodnoty (přátelství, láska, moudrost, zdraví...)?

- a) ano, mluvili jsme o tom ve vyučování
b) něco jsme si o tom ve vyučování říkali
c) povídali jsme si o tom ve škole jen s kamarády
d) ne, nikdy jsme o tom ve škole nemluvili

8. Myslíš si, že ve vyučování mluvíte o tom, co je pro tebe v životě důležité?

- a) ano
b) ne

9. Chtěl bys, aby se učitelé ve škole více zajímali o to, co považuješ za důležité?

- a) ano
b) ne

10. Vyučuje se u vás předmět etická výchova?

- a) ano
b) ne

11. Jsi:

a) dívka

b) chlapec

12. Kolik je ti let?

Moc ti děkuji za vyplnění! Marie

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Marie Šigutová
Katedra:	Antropologie a zdravotní vědy
Vedoucí práce:	Mgr. et Mgr. Marie Chrásková
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Hodnotová orientace žáků alternativních a běžných základních škol
Název v angličtině:	Value orientation of students of alternative and mainstream primary schools
Anotace práce:	Diplomová práce zaměřená na hodnotovou orientaci žáků běžných a alternativních základních škol mapuje hodnoty dětí 4. a 5. tříd. Zabývá se tím, jak a zdali vůbec může z pohledu dětí, školní prostředí ovlivňovat jejich hodnoty. Výzkum prováděný metodou dotazníku zjišťuje řazení hodnot dětí v běžné a alternativní škole, osobní vzory ze školního prostředí a prostor pro téma hodnot ve výuce.
Klíčová slova:	hodnoty, hodnotová orientace, morálka, dítě školního věku, alternativní školství, etická výchova
Anotace v angličtině:	The thesis focuses on value orientation of students in mainstream and alternative primary schools and maps the values of 4th and 5th graders. It deals with how and if can school environment influence the values of children from their point of view. The research in the form of a questionnaire investigates an arrangement of the pupil's values, their personal role-models from the school environment and a scope of the topic of values in traditional and alternative school's classes.
Klíčová slova v angličtině:	values, value orientation, ethics, a schoolchild, alternative education, traditional education, ethical education

Přílohy vázané v práci:	1 příloha
Rozsah práce:	90 s.
Jazyk práce:	český jazyk