

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Česká škola z hlediska přístupu žáků ke škole
Bakalářská práce

Autor: Hana Nešporová Myslivcová
Studijní program: B1101
Studijní obor: Matematika se zaměřením na vzdělávání
Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání
Vedoucí práce: Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor:	Hana Nešporová Myslivcová
Studium:	S14MA015BP
Studijní program:	B1101 Matematika
Studijní obor:	Matematika se zaměřením na vzdělávání, Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání
Název bakalářské práce:	Česká škola z hlediska přístupu žáků ke škole
Název bakalářské práce AJ:	Czech school from the point of view of attitudes to school

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku přístupu žáků ke škole. Práce je členěna na teoretickou a empirickou část. Teoretická část vymezuje hlavní pojmy, zejména přístup žáků ke škole z hlediska subjektivního vztahu ke škole a sounáležitosti se školou. Empirická část je zaměřena na zmapování přístupu žáků devátých ročníků ZŠ, a metodologicky vychází z mezinárodního testování PISA. V rámci přiblížení teoretického kontextu empirické části jsou charakterizována specifika škol zapojených do šetření (standardní vs. alternativní). Bakalářská práce metodologicky vychází z mezinárodního šetření PISA.

PRŮCHA, Jan. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2. PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5. PRŮCHA, Jan. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9. PALEČKOVÁ, Jana., TOMÁŠEK, Vladislav a kol. Hlavní zjištění PISA 2012. Praha: Česká školní inspekce, 2013. ISBN 978-80-905632-0-9. PETTY, Geoffrey. Moderní vyučování. Praha: Portál, 2003. ISBN 978-80-262-0367-4. GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ, Eva. Waldorfská škola. Olomouc: Hanex 1996. ISBN 80-857-8309-6

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Radka Skorunková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.2.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí bakalářské práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci králové 21. června 2018

Poděkování:

Děkuji vedoucí bakalářské práce paní Mgr. Daniele Vrabcové, Ph.D. za metodické vedení, ochotu a efektivní komunikaci při řešení rozličných problémů souvisejících s předkládanou prací. Dále bych ráda poděkovala všem respondentům za jejich čas a ochotu sdílet své názory a pocity v dotazníkovém šetření.

Annotation

MYSLIVCOVÁ, Hana. Czech school from the point of view of attitudes to school. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2018. 61 pp. Bachelor Degree Thesis.

The Bachelor thesis is focused on students' attitude to school. The thesis is divided into theoretical and empirical part. The theoretical part covers the main terms of students' attitude to school, especially subjective relation to school and togetherness to school. The empirical part is focused on finding out attitude of ninth year students at primary schools. It is based on the international testing PISA. Within the theoretical context of the empirical part, there are defined school specifics in association with the survey (standard vs. alternative). The Bachelor thesis is methodologically based on international survey PISA.

Keywords: Alternative schools, Waldorf pedagogy, PISA

Obsah:

1	Úvod.....	9
2	Hlavní cíle a struktura práce.....	10
3	Alternativní škola jako pojem	11
3.1	Pojem alternativní škola a její vývoj	11
3.2	Charakteristika alternativní školy.....	15
3.3	Rozdělení alternativních škol	17
4	Waldorfská pedagogika	19
4.1	Rudolf Steiner.....	19
4.2	Antroposofie	19
4.3	Waldorfská škola	21
4.3.1	Hodnocení ve waldorfské škole	22
4.3.2	Výuka ve waldorfské škole.....	23
4.3.3	Učitel ve waldorfské škole.....	25
4.3.4	Budova waldorfské školy.....	25
4.4	Waldorfská pedagogika v porovnání	26
5	Tradiční vzdělávání na území České republiky.....	27
5.1	Vývoj školství na území České republiky	27
5.2	Současné základní vzdělávání v České republice.....	29
5.3	PISA a výzkumy českého vzdělávání.....	31
5.3.1	Charakteristika výzkumu PISA	31
5.3.2	Očekávání od základní školy	32
6	Metodologická východiska výzkumného šetření	33
6.1	Cíle dotazníkového šetření	33
6.2	Hlavní výzkumná metoda.....	33
6.3	Charakteristika prostředí sběru dat	34

7	Vyhodnocení dotazníkového šetření	36
7.1	Základní charakteristika dotazovaného vzorku	36
7.2	Přístup žáků ke škole: hlavní zjištění	41
7.3	Závěr a shrnutí dotazníkového šetření	52
8	Závěr	55
9	Seznam literatury	56
10	Seznam obrázků	58
11	Přílohy	60
	Příloha A: Dotazník k výzkumnému šetření	60

1 Úvod

Přístup žáků ke škole se liší nejen na úrovni individuálních žáků, ale i na úrovni jednotlivých škol. Na celkovém přístupu a názoru žáka na školu se podílí výchova v rodině a osobní postoj ovlivněný okolním prostředím během vývoje jedince, ale i škola samotná, která může působit autoritativně i přátelsky. V současné době je výchova i edukační proces založen na pedocentrismu, a tudíž na pocitech žáka velmi záleží. Stejně tak i rodiče se snaží pro své dítě zajistit to nejlepší a chtějí, aby se jejich dítě cítilo ve škole dobře. Z tohoto důvodu i mnohých dalších se v České republice čím dál více stávají populární školy alternativního typu.

Na území České republiky se vyskytuje hned několik typů alternativních škol. Mezi nejznámější z nich patří škola waldorfská, která zastřešuje vzdělání od mateřské školy až po školu střední, stejně jako škola daltonská. Dalším typem alternativní školy, která vznikla v období reformace, je Montessori pro mateřkou a základní školu a Jenská škola, jejíž výuka probíhá pouze na prvním stupni základní školy. Mezi nejmodernější pak patří například lesní školy a školky, Začít spolu či Scio škola.

Tyto školy se snaží především o atraktivní výuku s důrazem na individuální rozvoj. Dítě je vždy středem všeho dění a jednotlivé fáze výchovy se přizpůsobují především psychologickému vývoji jedince. Ačkoli i alternativní školy musí plnit rámcový vzdělávací program, je jejich výuka odlišná od škol tradičních.

V současné době ani tradiční školy nejsou tím, čím bývaly před 20 lety. Snaží se držet krok s dobou a vzdělávání obohatily o mnohé prvky, které byly dříve vlastní pouze školám alternativním. Výuka je zaměřena především na práci žáka a jeho aktivní přístup k učení. Zároveň je obohacena o moderní prostředky a práci s nimi.

Dle slov Rudolfa Steinera je pedagogika v jejím základu brána jako láska k člověku, vycházející z poznání člověka a při rozvoji pedagogiky by tento princip měl být základním stavebním kamenem.¹

¹ Rudolf Steiner IN RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti*. 1. vyd. Brno: Marek Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3

2 Hlavní cíle a struktura práce

Bakalářská práce se zabývá problematikou přístupu žáků ke škole a jejich pocitů. Jejím výstupem je porovnání přístupu žáků ze dvou typů škol, a to školy alternativního a tradičního typu. Primárním cílem teoretické části bakalářské práce je vymezit pojmy alternativní škola, waldorfská škola a tradiční škola. Pojmy jsou vymezeny i v rámci vývoje dané problematiky nejen na území České republiky. Další část je zaměřena na charakteristiku výzkumu PISA a očekávání od vzdělání na základní škole.

V empirické části bakalářské práce je vytvořen dotazník, který metodologicky vychází z doplňkového dotazníku výzkumu PISA 2015. Dotazníkové šetření se účastní žáci alternativní a tradiční základní školy, kteří se současně nachází v posledním, devátém ročníku vzdělávání. Zástupcem alternativní školy je waldorfská pedagogika. Dotazníkové šetření se zaměřuje na postoje a pocity žáků ke škole a vzdělávání. Hlavní podstatou je, jaký pocit žáci ke škole chovají a zda mají přístup spíše kladný, či záporný. Práce se snaží zmapovat hlavní rozdíly mezi tradiční a alternativní základní školou v souvislosti s tím, jak žáci školu vnímají.

Bakalářská práce je zpracována na základě studia literatury a mezinárodních studií, které poskytly základ především pro teoretickou část práce. Zdrojem odborné literatury byla zejména Studijní a vědecká knihovna v Hradci Králové a doplňkovým zdrojem Univerzitní knihovna Univerzity Hradec Králové a internetové stránky ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a České školní inspekce.

Empirická část zpracovává otázky k dotazníkovému šetření a výsledky tohoto šetření. Mimo jiné se věnuje i charakteristice dotazníku a míst určených ke sběru dat. Výsledky jsou prezentovány pomocí grafů se závěrečným shrnutím a vlastními poznatky a pocity z dotazníkového šetření.

Teoretická část

Vzdělávání v České republice je velmi rozmanité a máme svobodnou možnost rozhodnout se, zda naše dítě nastoupí na alternativní, tradiční, či soukromou základní školu se všemi jejich výhodami i nevýhodami. V teoretické části je jako první vysvětlen pojem alternativní škola a jeho vývoj, dále uvádíme konkrétní typ alternativní pedagogiky, školu waldorfskou. Na závěr je představen vývoj tradičního vzdělávání na území České republiky a jeho současný stav.

3 Alternativní škola jako pojem

V první kapitole je uveden stručný vývoj a vznik alternativních pedagogických koncepcí společně s vysvětlením pojmu „alternativní škola“. Tento pojem je různými autory chápán i vysvětlován odlišně a jeho pojetí se mění i s vývojem společnosti. V další části je již alternativní škola charakterizována obecnými specifiky a na závěr kapitoly je uvedeno členění alternativních škol.

3.1 Pojem alternativní škola a její vývoj

Podle A. Hrdličkové je pedagogika 20. století charakterizována především různorodostí názorů jak ve smyslu existence různých pedagogických koncepcí a teorií, tak i celou řadou problémů, které se vztahují k výchově člověka. Počátky alternativních pedagogických koncepcí tak vznikají na přelomu 19. a 20. století. Toto pedagogické hnutí je označováno pojmem reformní pedagogika.² Hlavním cílem reformního hnutí na jeho počátku byla snaha o změnu tradiční školy. Reformisté se snažili o vytvoření školy, která by byla atraktivní, lákavá a zajímavá. Ve výchově prosazovali pedocentrismus, který se zaměřuje na respektování vývoje osobnosti a individuality každého dítěte.³

A. Hrdličková ve své knize říká: „*Výchozí je pro reformní pedagogiku Rousseauova myšlenka, že život a učení jsou jen dvě stránky téhož procesu, které se od sebe nedají oddělovat.*“⁴ Mezi následovníky J. J. Rousseaua v myšlenkách reformní pedagogiky patří

² HRDLIČKOVÁ, Alena. *Alternativní pedagogické koncepce*. 1.vyd. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 1994. ISBN 80-7040-104-4

³ PECHÁČKOVÁ, Yveta, VÁCLAVÍK, Vladimír. *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-501-1

⁴ HRDLIČKOVÁ, Alena. *Alternativní pedagogické koncepce*. 1.vyd. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 1994. strana 21. ISBN 80-7040-104-4

například J. J. Pestalozzi a L. N. Tolstoj. Reformní pedagogika se vyznačuje jako mezinárodní hnutí, které se rozvíjí v Evropě i mimo ni, je protikladem školy tradiční, orientuje se především na školní práci, která by měla být odlišná a neobvyklá, reformní hnutí má také obsáhlé vnitřní členění.⁵ Podle Rýdla jsou východiskem pro pochopení reformní pedagogiky tři základní okolnosti – reformní pedagogika je již od svého vzniku hnutí mezinárodního charakteru, a přestože jejím hlavním cílem je změna života, co se týče jeho stylu i obsahu, rozhodli se reformisté tuto změnu uskutečnit pomocí školy, kde uplatňují a prosazují zásady pedocentrismu.⁶

Pedagogický slovník pojem reformní pedagogika vysvětluje jako: „*Souhrnné označení pro různé teoretické koncepce a praktické snahy vytvářející modely alternativní školy. Reformní pedagogika byla rozvíjena zvl. v 1. polovině 20. stol. J. Deweyem, M. Montessoriovou, C. Freinetem, P. Petersenem aj. a realizována v pokusech o činnou školu, daltonskou školu, jenskou školu a jiné reformní školy, jež se porůznu zaváděly i v Československu (např. pokusná škola ve Zlíně podle koncepce V. Příhody).*“⁷ Obecně však v Česku byla z ideologických pozic reformní pedagogika odmítána až do roku 1989.⁸

Termíny nová výchova, progresivní výchova, či aktivismus jsou podle F. Singule shodné s termínem reformní pedagogiky a jejich označení se liší pouze v závislosti na území, ve kterém se rozvíjely. Představitelé a průkopníci hnutí nové výchovy byli lidé, kteří přímo působili ve školách a ověřovali své výchovné koncepce prakticky, nezaměřovali se na teoretické studování výchovy. Jejich hlavním záměrem bylo změnit způsob práce s dětmi a vytvořit tak novou výchovu. Toto úsilí někdy bývá označováno jako „reforma zdola“. Hnutí nové výchovy je vnitřně velmi pestré, protože jeho příznivci přicházeli z různých zemí a zastávali odlišné filozofické, politické i náboženské názory.⁹

⁵ Tamtéž.

⁶ RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti*. 1. vyd. Brno: Marek Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3

⁷ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. strana 243. ISBN 978-80-262-0403-9

⁸ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2., upr. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3

⁹ SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. Edice Odborná literatura pro veřejnost ISBN 80-04-26160-4

Představitelé hnutí nové výchovy kritizovali tradiční školy především proto, že vycházely z herbartismu a nebraly ohled na individuální rozvoj dítěte.¹⁰ V pedagogickém slovníku je pojem herbartismus definován jako pedagogický směr, který se zaměřuje na učivo, metody vyučování a nerespektuje přirozené potřeby žáka. Tento směr rozvíjeli žáci psychologa, filozofa a pedagoga J. F. Herberta.¹¹

Alternativní pedagogické koncepce se začaly vyvíjet rovněž na přelomu 19. a 20. století a vycházely z reformní pedagogiky. Jejich vývoj byl v první polovině 20. století omezen kvůli působení totalitních politických systémů a druhé světové válce. Díky tomu se udržely a dále v druhé polovině 20. století rozvíjely jen některé osvědčené alternativní koncepce, mezi které patří škola montessoriovská, waldorfská, freinetovská nebo jenská.¹² Významnými představiteli alternativních pedagogických směrů byli M. Montessoriová, P. Peteresen, R. Steiner a jiní.¹³

Na českém území se vyvíjely reformní pedagogické pokusy, které se snažily o humanizaci, aktivizaci a efektivnost výchovy. Vycházely především z dětské přirozenosti, rozvíjení aktivity a tvořivosti. Zatímco ve dvacátých letech se reformní koncepce uskutečňovaly spíše samostatně a nahodile, na přelomu let třicátých dochází za vedení Václava Příhody k pokusu o spojení tohoto procesu a v r. 1929 vzniká „Organizační a učební plán reformních škol“. Podle tohoto plánu byly zřízeny pokusné školy na různých místech ČSR a usilovaly o racionalizaci výuky. V rámci těchto škol byli žáci ve třídě rozděleni podle intelektuálních schopností do čtyř skupin a školy samotné měly třístupňový systém – škola obecná, Komenium a Atheneum.¹⁴

Jan Průcha říká: „*Dnes, po delším časovém odstupu a po eliminaci zkreslujících interpretací v období socialismu, lze konstatovat, že Československo dvacátých a třicátých let minulého století bylo jednou z nejprogresivnějších zemí, pokud jde o rozvíjení alternativního školství.*“¹⁵

¹⁰ SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. Edice Odborná literatura pro veřejnost ISBN 80-04-26160-4

¹¹ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9

¹² JŮVA, Vladimír. *K vývoji alternativního školství*. IN SVOBODOVÁ, Jarmila, JŮVA, Vladimír. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-00-1

¹³ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2., upr. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3

¹⁴ JŮVA, Vladimír. *K vývoji alternativního školství*. IN SVOBODOVÁ, Jarmila, JŮVA, Vladimír. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-00-1

¹⁵ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. strana 37. ISBN 978-80-7178-999-4

Pojem alternativní škola je tedy různými autory popisován i chápán různě. Uvedme tedy definici podle pedagogického slovníku, který říká, že alternativní škola je: „*Obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol vzdělávacího systému. Odlišnost může spočívat ve specifichnostech obsahu vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy veřejné.*“¹⁶

Průcha pojem alternativní škola člení do 3 skupin podle sféry užívání. Prvním je školsko-politický aspekt, který zahrnuje členění škol podle zřizovatele (např. školy státní a nestátní). Druhým je ekonomický aspekt, který rozlišuje školy podle jejich způsobu financování. Posledním je pedagogický a didaktický aspekt, v rámci tohoto aspektu se za alternativní školy pokládají ty, které se odlišují obsahy či metodami výuky. Z tohoto hlediska je pojem alternativní škola ekvivalentní s pojmem netradiční, inovativní či reformní škola. Nejdůležitější je pedagogický a didaktický aspekt, v němž chápeme alternativní školu jako školu s nějakou pedagogickou specifichností, která se odlišuje od škol tradičních, bez ohledu na aspekt školsko-politický i ekonomický. Autor rovněž říká, že alternativní škola podle pedagogického hlediska je každá taková škola, která využívá nestandardních, reformních či jiných didaktických přístupů než škola tradiční/standartní. V tomto významu je pojem alternativní škola chápán i jako škola reformní, nebo netradiční. Standartní školy jsou pak takové školy, které představují danou normu, standard, nebo předepsanou úroveň. Vzhledem k tomuto popisu pak jsou všechny školy, které se nějak odlišují, chápány jako nestandardní čili alternativní. Zároveň je předpokladem, že alternativní školy dosahují lepší úrovně a jsou tudíž posunem v pozitivním směru od škol standardních.¹⁷

Alternativní pedagogické koncepce se pak odlišují zejména vztahem mezi učitelem a žákem, školou a rodiči i atmosférou, která vládne třídnímu kolektivu. Odlišují se i v přístupu k práci, k dítěti i k výchově samotné. Odlišný je i obsah a cíle vzdělávání, které jsou založené na jiných metodách a přístupech. Rovněž je pojem alternativní škola chápán jako označení pro

¹⁶ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. strana 16. ISBN 978-80-262-0403-9

¹⁷ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4

školu netradiční, či nezávislou. Hlavní charakteristikou pro fungování alternativní školy je nové pojetí člověka, které vychází z uměleckých a filozofických směrů a které dává prostor fantazii namísto intelektu a podporuje nejen racionální rozhodování, ale i rozhodování citem.¹⁸

3.2 Charakteristika alternativní školy

Hlavními rysy alternativních škol jsou podle A. Hrdličkové především humanistická orientace a silný pedocentrismus. Humanistická orientace spočívá na propojování školy a lidské podstaty, vychází z hodnot jako úcta, odpovědnost, tolerance a ze schopnosti vcítění se, vytváří se zde prostor pro vlastní uvědomění se vzhledem k celému světu i úzkému společenství, ve kterém se jedinec rozvíjí. Pedocentrismus je orientovaný na dítě a maximální respektování jeho osobnosti při procesu výchovy.¹⁹

Autorka rozděluje charakteristické rysy alternativních škol na obecně pedagogické, didaktická specifika a ostatní charakteristické rysy. Mezi obecně pedagogické rysy patří propojení školy s širokým sociálním okolím, kdy je podstatný především vztah mezi školou a rodiči, kteří úzce spolupracují. Dále sem patří vynikající znalost psychického i fyzického vývoje dítěte, na čemž se zakládá celý proces vzdělávání s důrazem na individuální přístup. Výchovné působení je také úplné a všeobecné, snaží se rozvíjet rozumovou, citovou, volní a tělesnou složku v rovnovážném stavu a souladu. Posledním obecně pedagogickým rysem je vztah mezi učitelem a žákem. Tento vztah vychází z komunikativní pedagogiky, která je založena na diskuzi a spolupráci, čímž se vztah stává partnerským a učitel si udržuje přirozenou a zdravou autoritu.²⁰

Mezi didaktická specifika alternativních škol řadí A. Hrdličková podporování aktivity a tvůrčí činnosti dítěte, kdy je hlavním cílem naučit dítě samostatnosti a schopnosti vlastního rozhodování. Dalšími didaktickými specifiky je přizpůsobení vyučování a konkrétního učiva podle současných zkušeností dítěte, odlišná organizace učiva, která se zakládá na souvislostech běžného života a nahrazení klasických 45minutových vyučovacích hodin přizpůsobivějšími časovými úseky, které se nazývají například epocha, kurs či týdenní plán. V alternativních školách je také hodnocení formou klasifikace nahrazeno hodnocením slovním, které podporuje

¹⁸ HRDLIČKOVÁ, Alena. *Alternativní pedagogické koncepce*. 1.vyd. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 1994. ISBN 80-7040-104-4

¹⁹ Tamtéž.

²⁰ Tamtéž.

další specifikum, a to důraz na vyučování beze strachu, psychického nátlaku a stresu. Alternativní školy svou výuku velmi obohacují vyšším podílem estetických předmětů a zahrnují ji i do předmětů hlavních či naukových, kde se využívá především dramatické výchovy, zpěvu, či malování. Výchova je také zaměřena sociálně a klade si za cíl citově rozvíjet osobnost dítěte. Dále je to rovnováha mezi duševní a manuální činností, důraz na praktické činnosti, výrazné užívání aktivizačních metod a nezařazování dětí do skupin podle věku. Poslední ze jmenovaných specifíků se však netýká waldorfské pedagogiky, kde se třídy skládají ze stejně starých jedinců, protože vzdělávání zde vychází z antroposofie, která je založena na vývoji osobnosti člověka.²¹

Do ostatních charakteristických rysů dle A. Hrdličkové spadá netradiční a výrazná spolupráce s rodiči, žádná pevně stanovaná pravidla školy a chování dítěte, architektonické přizpůsobení budov, propojení s přírodou, důraz na zdravý způsob života, začleňování postižených dětí a dětí vyžadujících zvláštní péči mezi zdravé a především důraz na sebevzdělávání učitelů.²²

Podle Průchy je v dnešní době nutné postavit charakteristiku alternativních škol nejen na výčtu jejich vlastností, protože ty jsou dnes již běžné i na tradičních školách a naopak to, co je vlastní školám tradičním, přisuzuje se i školám alternativním, ale především na jejich funkci. Alternativní školy pak plní funkce tři: kompenzační, diverzifikační a inovační. První funkce je kompenzační, to znamená, že vznik a vývoj alternativních škol měl za účel nahradit nedostatky ve školách tradičních. Další je funkce diverzifikační, díky níž je zajištěna pluralita vzdělávání. Poslední funkcí je funkce inovační a z pedagogického hlediska je nejdůležitější. Jedná se především o inovaci v organizaci vzdělávacího procesu a o inovaci v obsahu vzdělávání.²³

Mezi společné znaky alternativních škol patří změna přístupu k žákovi, blízký a partnerský vztah mezi učitelem a žákem, zdůrazňování lidské svobody s prvky demokracie, uznávání potřeb žáka, aktivní a činnostní učení, využívání netradičních metod učení, přizpůsobení školního prostředí, slovní hodnocení, které by mělo být především motivující

²¹ HRDLIČKOVÁ, Alena. *Alternativní pedagogické koncepce*. 1.vyd. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 1994. ISBN 80-7040-104-4

²² Tamtéž.

²³ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. strana 37. ISBN 978-80-7178-999-4

a mělo by podporovat pozitivní sebehodnocení. Posledním a hlavním znakem je aktivní spolupráce s rodiči, kteří se podílejí na chodu školního života společně i s širší veřejností.²⁴

K. Rýdl ve své knize uvádí čtyři principy, které charakterizují alternativní pedagogiku. První z principů je svoboda pro spojování teorie a praxe, kdy se dbá na to, aby od sebe nebyly striktně oddělovány části života, které spolu souvisejí, aby se propojovala práce s učením a všední život se školou. Dalším principem je samoorganizace a samospráva školy i žáků a učitelů, kteří ke škole bezprostředně patří a formulují ji. Třetím principem pak je sebeurčení a sociální odpovědnost, kdy i žáci mohou často vyjádřit vlastní zájem o učenou látku a tím ji věnovat více zájmu, což vede k lepšímu a rychlejšímu pochopení dané problematiky. Posledním principem pak je rovnoprávnost ve výchově chlapců a dívek.²⁵

Přestože jsou různé alternativní školy velmi odlišné, spojuje je společná kritika tradičního školství. Tradiční školy jsou kritizovány především za intelektualistické zaměření, které nedává prostor k celkovému rozvoji jedince. Další kritizovanou oblastí je malý ohled na rozvoj pracovních, tvůrčích a tělovýchovných schopností, příliš vysoký nátlak na dítě, jednostranná autorita ze strany učitele a oddělování školy od rodiny, okolní společnosti a kultury. Díky těmto aspektům se vyvinuly základní inovační záměry alternativních škol. Alternativní škola je tedy charakterizována jako tvůrčí škola orientovaná na dítě, která klade důraz na jeho komplexní rozvoj, snaží se školu učinit aktivní, věnuje zvýšenou pozornost estetice a klade si za cíl propojovat život školy, žáků, rodiny a společnosti. Alternativní školy upřednostňují skupinovou nebo individuální výuku před výukou tradiční, staví se proti rozdělování dětí podle věku a považují za podstatné změnit autoritativní vztah mezi učitelem a žákem na vztah partnerský, čímž se snaží o celkové zlepšení atmosféry školy.²⁶

3.3 Rozdělení alternativních škol

Alternativní školy se nejčastěji rozčleňují do tří kategorií. Na klasické reformní školy, církevní školy a moderní alternativní školy. Mezi klasické reformní školy patří škola waldorfská, montessoriovská, freinetovská, jenská a daltonská. Školy církevní se dělí na

²⁴ PECHÁČKOVÁ, Yveta, VÁCLAVÍK, Vladimír. *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-501-1

²⁵ RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti*. 1. vyd. Brno: Marek Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3

²⁶ J JŮVA, Vladimír. *K vývoji alternativního školství*. IN SVOBODOVÁ, Jarmila, JŮVA, Vladimír. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-00-1

katolické, protestantské, židovské a jiné církevní. Poslední kategorií jsou moderní alternativní školy, do kterých patří například školy s otevřeným vyučováním, magnetové školy, školy 21. století, nezávislé školy, zdravé školy či integrované školy. Autor ve své knize uvádí ještě členění alternativních škol na školy nestátní a státní, nebo soukromé. Mezi školy nestátní patří církevní a klasické reformní školy. Moderní alternativní školy jsou pak státní, nebo soukromé.²⁷

Průcha rovněž říká, že „*Státní (veřejné) školství v edukačně vyspělých zemích (zejména skandinávské státy nebo Nizozemsko) dospělo totiž do tak vysokého stupně vlastní inovace, sebestředňující aktivity, že některé alternativní školy klasického reformního typu se ve srovnání s ním jeví spíše jako strnulé než inspirující.*“²⁸

²⁷ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. strana 37. ISBN 978-80-7178-999-4

²⁸ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. Strana 44. ISBN 978-80-7178-999-4.

4 Waldorfská pedagogika

Waldorfská škola je nyní nejznámějším a nejrozšířenějším typem alternativní školy reformního typu u nás. Zakladatelem byl rakouský filozof a pedagog Rudolf Steiner. Výuka a výchova ve waldorfské škole je postavena na jeho koncepci filozoficko-pedagogických názorů na výchovu, která se nazývá antroposofie. První škola waldorfského typu byla zřízena v obci Waldorf v Rakousku roku 1919. Školy se poté šířily nejprve v Německu, s výjimkou druhé světové války, přes západní Evropu do USA, Kanady a Austrálie.²⁹ V Německu se waldorfská škola označuje jako „freie Schule“, tedy svobodná škola, a rodiče v ní platí školné. V České republice jsou pak waldorfské školy vnímány jako státem uznané experimentální školy.³⁰

4.1 Rudolf Steiner

Rudolf Steiner se narodil v roce 1861 v Kraljenci, věnoval se studiu přírodních věd, dějin, literatury a filozofie. Později v roce 1897 se přestěhoval do Berlína a pracoval mimo jiné jako učitel v Dělnické vzdělávací škole. Roku 1902 začal přednášet jako člen Teosofické společnosti, přednášel také na berlínské univerzitě a věnoval se vývoji systému antroposofie. Věnoval se psaní dramát, malířství, sochařství a průběžně stále přednášel a zdokonaloval své poznatky. Poté založil waldorfskou školu a zorganizoval přednáškové cykly pro učitele. Po jeho smrti v roce 1925 zůstalo na 6000 přednášek a 300 děl, z nichž z pedagogického hlediska je nejznámější *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*.³¹

4.2 Antroposofie

R. Steiner začal svou filozofii rozvíjet na počátku 20. století a v roce 1913 zřídil ve švýcarském Dornachu antroposofickou společnost, které se říkalo Goetheanum. V tomto období začíná své myšlení šířit po celé Evropě a zaměřuje se na rozvinutí eurythmie a teorie tří těl člověka. Ve 20. letech 20. století začíná své poznatky o antroposofii aplikovat

²⁹ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

³⁰ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9

³¹ SVOBODOVÁ, Jarmila, JŮVA, Vladimír. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-00-1

v pedagogice.³² „*Východiskem pro formování názorů Rudolfa Steinera bylo odmítnutí pozitivistického ducha moderní vědy a materialistického pojetí světa a člověka v něm.*“³³

Vývoj jedince se člení na tři 7leté cykly, které jsou ohraničeny výměnou zubů a pohlavní zralostí. V prvním sedmiletí se rozvíjí fyzické tělo dítěte, ve druhém tělo éterné a ve třetím tělo astrální.³⁴ Fyzické tělo je to, které dokážeme na člověku smyslově vnímat, je tudíž materiální povahy a součástí lidské bytosti.³⁵ Fyzické tělo se na prvním vývojovém stupni rozvíjí ve třech etapách: „...*(hlava jako nositelka smyslově nervové organizace, hrudník jako centrum dechu a oběhové soustavy s údy s procesem látkové výměny).*“³⁶ Fyzické tělo se osamostatňuje po narození, ale nadále zůstává obklopené astrálním a éterickým tělem matky. V tomto vývojovém stupni je pro dítě podstatné napodobování a příklad. Toto období končí přibližně v 7 letech výměnou zubů. V dalším vývojovém období se rozvíjí tělo éterické. Zde je významný vliv autority a lásky k vychovávateli, důležitou roli hraje také následování. V tomto období se rozvíjí paměť a dítě se tak může naučit i tomu, čemu bude rozumět až později.³⁷ Éterné tělo je tělo životné, které způsobuje, že látky a síly se utvářejí v jevy. Tělo fyzické a éterné člověk sdílí společně s rostlinami. Astrální tělo je pocitové, je nositelem bolesti, slasti, pudu, žádosti a vášně a člověk ho sdílí společně s živočichy.³⁸ Toto tělo se rozvíjí zhruba od 14 let a přesahuje tělo fyzické a éterické. Jedinec je v tomto období již schopen vlastního svobodného uvažování a rozhodování. Pro každé období je charakteristické slovní spojení s chápáním světa a přístupu k němu. Jsou to hesla: svět je dobrý, svět je krásný a svět je pravdivý. Při správném vývoji a spolupráci vychovávatele se člověk stává svobodným, samostatným a tvořivým přibližně v jednadvaceti letech.³⁹

Pouze člověk má pak i čtvrtou část těla, kterou R. Steiner nazývá „Já“ a která je nositelem vyšší lidské duše. Duchovní věda pak vystupuje jako výsledek celku čtyř částí těla. Pravá

³² RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti*. 1. vyd. Brno: Marek Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3

³³ Tamtéž, strana 126

³⁴ SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. Edice Odborná literatura pro veřejnost ISBN 80-04-26160-4

³⁵ STEINER, Rudolf. *Výchova dítěte a metodika vyučování*. 2. vyd. Praha: Baltazar, 1993. ISBN 80-900307-9-3

³⁶ SVOBODOVÁ, Jarmila, JŮVA, Vladimír. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. Strana 13. ISBN 80-85931-00-1

³⁷ Tamtéž.

³⁸ STEINER, Rudolf. *Výchova dítěte a metodika vyučování*. 2. vyd. Praha: Baltazar, 1993. ISBN 80-900307-9-3

³⁹ SVOBODOVÁ, Jarmila, JŮVA, Vladimír. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-00-1

podstata člověka se nachází v jeho nitru a dokážeme ji poznat pouze pomocí duchovní vědy. Duchovní věda by podle R. Steinera neměla být pouhou teorií, ale měla by a může pomáhat člověku tak, aby jej dovedla k blahu.⁴⁰

Rudolf Steiner během svého života došel k názoru, že na člověka působí vyšší síla, díky které člověk již od narození může rozvíjet přirozené vnitřní tvořivé síly, které ho vedou k tvorbě duchovních hodnot. Tyto síly můžeme poznat pomocí imaginace, intuice a inspirace na třech vývojových stupních: přípravy, osvětlení a zasvěcení.⁴¹

4.3 Waldorfská škola

R. Steiner považoval hospodářství, právo a kulturu za tři funkce, které na sobě nezávisí, a tak je organizována i waldorfská škola, jako škola svobodná, na kterou nejsou kladeny požadavky hospodářství a státu.⁴²

Z pedagogického hlediska můžeme waldorfskou školu charakterizovat jako školu plně organizovanou a 12letou integrovaného typu. Většinou waldorfských škol předchází i škola mateřská a zároveň na většinu z nich navazuje i 13. ročník, který je přípravou pro složení maturitní zkoušky. Takovéto členění platí pro waldorfské školy v Německu, ale v ostatních státech se organizace přizpůsobuje místním zvyklostem. Výuka a výchova je založena na aktivitě dítěte, jeho zájmech a potřebách.⁴³

Ačkoliv chce být waldorfská škola školou současnosti, tak jedním z jejích cílů je vychovávat žáky pro budoucnost a vést je ke svobodě. Mezi další priority patří hodnoty bratrství, životní harmonie, rovnost a rozvíjení individuálních schopností každého žáka. Celkový dojem waldorfské školy dokresluje například zaměření výchovy cestou k toleranci, spravedlnosti, empatii a otevřenosti vůči světu.⁴⁴

Výchova ve waldorfské škole směřuje k tomu, aby se žáci byli v dospělosti schopni správně rozhodovat, chovat se zodpovědně, samostatně a rozvíjet své názory a postoje. Ze strany učitelů, by se nemělo jednat o vštěpování a rozšiřování ať už osobních, či obecných názorů.

⁴⁰ STEINER, Rudolf. *Výchova dítěte a metodika vyučování*. 2. vyd. Praha: Baltazar, 1993. ISBN 80-900307-9-3

⁴¹ SVOBODOVÁ, Jarmila, JŮVA, Vladimír. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-00-1

⁴² SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. Edice Odborná literatura pro veřejnost ISBN 80-04-26160-4

⁴³ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4

⁴⁴ GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ, Eva. *Waldorfská škola*. Olomouc: HANEX, 1997. ISBN 80-85783-09-6

Výchova by měla směřovat k rovnovážnému postavení sil. Tak by každé ze čtyř těl nacházelo rovnováhu k ostatním i k celku. Klade se zde především důraz na vzájemnou kooperaci a sounáležitost žáků. Ideální třída ve waldorfské škole je co nejvíce rozmanitá ve směru etnickém, socioekonomickém, sociálním i majetkovém. Díky této rozmanitosti podporují žáci rozvoj vlastního sociálního vědomí a škola klade důraz na sociální výchovu. Třídy jsou pak více sepnuté než ve školách tradičních. Waldorfská pedagogika je nejen proti rozdělování žáků na základě jejich odlišnosti, ale i proti předčasnému zaměření, ale zároveň se snaží o vzájemné propojení vědy a umění.⁴⁵

4.3.1 Hodnocení ve waldorfské škole

Vzhledem k tomu, že waldorfská škola odmítá soutěživost, nejsou žáci známkováni, ale hodnoceni slovně. Podle waldorfské pedagogiky známky podporují egoismus. Protože se žáci neznámkují, tak nemohou ani propadnout, ale pokud některý žák skutečně dlouhodobě látku nezvládá, je přerazen do zvláštní waldorfské školy.⁴⁶

Soutěživost ve waldorfské škole se využívá pouze ve smyslu soutěžit sám se sebou, kdy žák rozvíjí své nadání, zlepšuje se, ale zároveň to nijak nenarušuje sociální kolektiv ve třídě. Ve výchovně vzdělávacím procesu waldorfská škola upřednostňuje metody, které působí na žákovu tvořivost, samostatnost, podporují zážitky z prováděné činnosti a při řešení rozmanitých úkolů umožňují svobodnou volbu postupu a práce. Při výuce je chyba považována za běžnou součást procesu učení a žáci tak nezískávají pocit méněcennosti. Pomocí zkoušení se učitel i žák vzájemně přesvědčují o úspěchu výuky a hodnocení z toho plynoucí je vždy slovní. K tomu, aby se učitel přesvědčil, na jaké úrovni jsou vědomosti jeho žáků, využívá kolektivní práci s celou třídou a hromadných odpovědí na své otázky.⁴⁷

Waldorfské školy jsou oblíbené především proto, že užívají slovního hodnocení a straní se tlaku na žáky pomocí známek. Dbají na to, aby na žáky nebyly kladeny příliš vysoké nároky, nebyli přetíženi učivem a škola tak pro ně nebyla stresující.⁴⁸

⁴⁵ POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. Brno: Masarykova univerzita Brno, 1995. Věda do kapsy, sv. 9. ISBN 80-210-1097-5

⁴⁶ Tamtéž.

⁴⁷ GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ, Eva. *Waldorfská škola*. Olomouc: HANEX, 1997. ISBN 80-85783-09-6

⁴⁸ SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. Edice Odborná literatura pro veřejnost ISBN 80-04-26160-4

Učitel waldorfské školy pro každého žáka vytváří individuální vysvědčení, které neobsahuje známky. Zpravidla se skládá z jednostránkové charakteristiky žáka ze strany třídního učitele a z několika kratších hodnocení od učitelů odborných. Učitel se snaží popsat žákovu bytost a seznámit rodiče s rysy a informacemi jeho osobnosti. Vysvědčení se také dělí na část objektivní a subjektivní. V objektivní části se rodič dočte o průběhu výuky a studijních pokrocích, v části subjektivní učitel oslovuje přímo žáka. V závěru vysvědčení učitel každému žákovi věnuje báseň, kterou sám napsal, nebo se inspiroval od ostatních waldorfských učitelů, kteří své básně publikují ve sbírce básní. Báseň, kterou žák s vysvědčením dostane, pak následující rok při různých příležitostech přednáší před třídou a díky tomu báseň přispívá k vylepšení temperamentu žáka.⁴⁹

4.3.2 Výuka ve waldorfské škole

„Vzdělání je waldorfskou pedagogickou chápáno jako zvláštní druh umění, ve které je pohled na dítě a jeho tělesný a duševní vývoj zásadní věcí, přičemž ve všech vývojových cyklech by měla být preferována citlivá vnímavost, rozvíjení rytmických dovedností a schopností dítěte. Základem výchovného působení, je hluboké pochopení rozvíjející se lidské bytosti, čili moudrost o člověku.“⁵⁰

Učební plán je sestaven tak, aby naplňoval potřeby žáků podle Rudolfa Steinera a řídí se tedy poznáním a vývojem člověka. Žáci si samostatně nevolí, čemu se chtějí učit, ale učí se všemu tak, aby měli široký a různorodý základ pro další rozvoj. Není tedy výjimkou, že se dívky učí pracovat s kovem a chlapci například pletou nebo háčkují. Předměty ve waldorfské škole nejsou izolované a vzájemně se propojují. Žáci jsou vedeni k tomu, aby se rozvíjeli i v oblastech, které jim příliš nejdou a učí se, aby měli rádi každou práci, kterou vykonají. Ve výuce se klade důraz na to, aby bylo dané téma probráno do hloubky a upřednostňuje se tento přístup před širším a obecnějším popsáním více témat. Ve waldorfských školách se nejčastěji

⁴⁹ ULLRICH, Heiner. *Svobodné waldorfské školy na miskách vah*. Praha: DINGER, s. r. o., 2011. ISBN 978-80-86779-15-7

⁵⁰ PECHÁČKOVÁ, Yveta, VÁCLAVÍK, Vladimír. *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. strana 26. ISBN 978-80-7435-501-1

vyučuje formou hromadného vyučování. Den je rozdělen do tzv. epoch, ale výjimkou nejsou ani 40 až 45minutové jednotky. Setkat se můžeme také s moduly či skupinovou výukou.⁵¹

Hlavním znakem waldorfské školy je rozložení dne, které se nazývá denní rytmus. Ráno je nejvhodnější pro myšlenkovou činnost, a proto je sem řazena epocha, kdy se po dobu několika týdnů vyučuju určité hlavní téma. Uprostřed denního rytmu jsou řazeny předměty, kde je kladen důraz na rytmické opakování. Patří sem například cizí jazyky a eurytmie, cvičení či náboženství. Do odpolední části vyučování jsou zahrnuty předměty manuální, jako jsou ruční práce, práce na zahradě, pokusy a jiné.⁵²

Epocha je delší vyučovací jednotka, obvykle dvouhodinová, během které se důkladněji a z různých úhlů probírá učivo mezipředmětového charakteru. Epocha se může jmenovat například probuzení jara a toto téma se probírá 4 až 6 týdnů. Během epochy si žáci sami zaznamenávají důležité věci i vlastní postřehy do tzv. epochových sešitů. Další charakteristickou odlišností od tradiční školy, je eurytmie. Eurytmie je umělecké ztvárnění pohybu, kdy se žáci snaží například o zviditelnění řeči, nebo pocitů.⁵³

Základním cílem tohoto rozdělení dne rytmického či cyklického opakování je, aby si žáci z daných témat zapamatovali co nejvíce a došlo tak k trvalému utkvění látky v paměti.⁵⁴

„Metodika vyučování sama staví na rytmickém sledu tří fází každého samostatného postupu – poznávání, porozumění a vytvoření dovednosti: (1) pozorování, prožívání, experimentování, (2) vzpomínání, popisování, nakreslení, verbalizování, (3) zpracování, analýza, abstrahování, generalizování, tvoření teorií.“⁵⁵

Během výuky na waldorfské škole žáci nepoužívají žádné učebnice, ale veškeré informace, které se během výuky dozvědí, si sami zaznamenávají do tzv. epochových sešitů, čímž si každý žák vytváří učebnici vlastní.⁵⁶

⁵¹ POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. Brno: Masarykova univerzita Brno, 1995. Věda do kapsy, sv. 9. ISBN 80-210-1097-5

⁵² PECHÁČKOVÁ, Yveta, VÁCLAVÍK, Vladimír. *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-501-1

⁵³ Tamtéž.

⁵⁴ GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ, Eva. *Waldorfská škola*. Olomouc: HANEX, 1997. ISBN 80-85783-09-6

⁵⁵ Tamtéž, strana 20.

⁵⁶ ULLRICH, Heiner. *Svobodné waldorfské školy na miskách vah*. Praha: DINGER, s. r. o., 2011. ISBN 978-80-86779-15-7

4.3.3 Učitel ve waldorfské škole

Postavení učitele ve waldorfské škole je značně specifické. Ve své pedagogické práci je zcela svobodný a nejsou na něj kladeny žádné požadavky ze smyslu plnění osnov. Výuku plánuje sám, nebo ve spolupráci s kolegy, žáky či rodiči. Jeho úspěch závisí především na poznání dítěte, jeho individuální osobnosti a rozvíjení té správné složky osobnosti. Učitel waldorfské školy se musí zúčastnit dvou až čtyřletého semináře, který organizuje profesní sdružení waldorfské pedagogiky. Podmínkou pro přijetí waldorfského učitele jsou především tyto kurzy, a proto se jím může stát například lékař, nebo technik. Učitel vede danou třídu od prvního do devátého ročníků a nezdědka kdy pokračuje i na škole střední.⁵⁷

4.3.4 Budova waldorfské školy

Waldorfské školy jsou stavěny do nepravidelného mnohoúhelníku a v jeho středu se nachází velký sál. Třídy jsou také ve tvaru nepravidelného mnohoúhelníku a převládají přírodní materiály společně s růžovou harmonizující barvou. Waldorfské školy jsou nestátní a jsou financovány za pomoci spolkových fondů, státní dotace a rodičovských příspěvků, které se stanovují podle příjmu rodičů.⁵⁸ Heiner Ullrich popisuje prostor waldorfské školy takto: „*Slavnostně se rozvíjející vstupní halou přicházejí žáci a učitelé do školy jako do prostoru, ve kterém se pod jednou střechou spojují v jedno společenství, které se v cyklickém rytmu ročních období pravidelně shromažďuje v slavnostním sále, „srdci“ školy, k oslavám.*“⁵⁹ Součástí waldorfských škol jsou mimo jiné také různé dílny, ateliéry, divadelní sál, knihovna apod. Zaměření na propojení člověka s přírodou se odráží i v interiéru škol, kdy je vymalováno přírodními barvami, třídy jsou vybaveny dřevěným nábytkem, všechny textilní doplňky jsou z přírodních materiálů a škola je zdobena pracemi žáků. Tento koncept má i filozofický rozměr, kdy jsou všechny přírodní materiály považovány za zdroj životní energie.⁶⁰

⁵⁷ PECHÁČKOVÁ, Yveta, VÁCLAVÍK, Vladimír. *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-501-1

⁵⁸ Tamtéž.

⁵⁹ ULLRICH, Heiner. *Svobodné waldorfské školy na miskách vah*. Praha: DINGER, s. r. o., 2011. strana 9. ISBN 978-80-86779-15-7

⁶⁰ GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ, Eva. *Waldorfská škola*. Olomouc: HANEX, 1997. ISBN 80-85783-09-6

4.4 Waldorfská pedagogika v porovnání

Ullrich ve své publikaci uvádí výsledky studie z roku 2007 o waldorfských školách ze Švédska. Z výzkumu mimo jiné vyplynulo, že se žáci waldorfské školy cítí ve školním prostředí lépe oproti žákům škol obecných. Waldorfští žáci také jeví větší zájem o předměty výzkumu, kterými byla švédština, angličtina a matematika, ale současně cítili, že jsou v daných předmětech slabší, než žáci z obecných škol. Z výzkumu se dá celkově vyvodit, že žáci waldorfských škol jsou v životě zodpovědnější, aktivnější, citlivější a tolerantnější k lidem na okraji společnosti, nežli žáci z obecných škol.⁶¹

Z jiného výzkumu, který se zaměřil na životy dospělých lidí, kteří navštěvovali waldorfskou školu, vyplynulo, že se tito lidé cítí být odlišní od ostatních spoluobčanů, kteří žádnou školu podobného zaměření nenavštěvovali, zejména v těchto aspektech: „...vidí sami sebe jako otevřenější, zainteresovanější, kreativnější, samostatnější, tolerantnější a sebejistější, cítí se být ale méně úspěšní, pokud jde o orientaci na výkon, schopnost se prosadit, přesnost a sebekázeň.“⁶²

Někteří odborníci i část veřejnosti vnímají waldorfskou pedagogiku negativně. Průcha ve své publikaci uvádí: „Ačkoliv se tato škola považuje za „svobodnou“, ve skutečnosti vnucuje žákům určitý styl výchovy a vzdělávání, určité světonázorové principy atd., a to do té míry, že lze hovořit téměř o dogmatické výchově. Waldorfské hnutí tak má – podle jeho kritiků – určité příznaky jakéhosi sektářství, neotvírá se ani vědecké kritice, ani konfrontaci s alternativními školami jiného typu.“⁶³

⁶¹ ULLRICH, Heiner. *Svobodné waldorfské školy na miskách vah*. Praha: DINGER, s. r. o., 2011. Strana 9. ISBN 978-80-86779-15-7

⁶² ULLRICH, Heiner. *Svobodné waldorfské školy na miskách vah*. Praha: DINGER, s. r. o., 2011. Strana 14. ISBN 978-80-86779-15-7

⁶³ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. strana 40. ISBN 80-7178-584-9

5 Tradiční vzdělávání na území České republiky

Základní vzdělávání v tradičním pojetí má v České republice široké zastoupení. V této kapitole se nejdříve zaměříme na vývoj vzdělání na území České republiky a poté jaký je stav současného základního vzdělání. Vzhledem k velkému počtu tradičních základních škol, které se mohou lišit i v rámci jedné obce, jsem se zaměřila pouze na obecná specifika.

5.1 Vývoj školství na území České republiky

Počátky školství na území České republiky sahají až do 10 století. V tomto období vznikaly první školy, které byly církevní a jejich cílem bylo nachystat žáky k výkonu církevních hodností. Dělili se na školy klášterní, které fungovaly pod vedením kláštera a školy katedrální, které vznikaly v sídlech biskupů. Ve 13 století začaly vznikat školy městske, kterým se také říkalo partikulární. Jejich žáci se stávali úředníky městske správy a po vzniku první univerzity plnily městske školy formu přípravy pro univerzitní studium. Tento vývoj, a především vznik univerzity, jejíž součástí byly čtyři fakulty (artistická, medicínská, právnická a teologická) měl pro českou zemi nejen ekonomický a kulturní význam, ale také jí dodal slávu v cizině.⁶⁴

Klíčovou změnu ve vývoji českého školství přinesly Tereziánské reformy v 18. století. Otázku vzdělanosti vzal do rukou stát namísto církve a pro děti poddaných byla zavedena všeobecná vzdělávací povinnost ve státěm zřízené zvláštní škole, která byla k tomuto účelu zřízena. V poslední třetině 18. století se elementární školy dělily na triviální, hlavní a normální. Triviální školy byly pod vedením farnosti a vyučovalo se v nich trivium, tedy čtení, psaní a počítání. Dalšími vyučovacími předměty byly například náboženství či základy hospodaření. Hlavní školy vznikaly v krajských městech a jejich obsah vzdělávání byl obohacen o geometrii, sloh a základy reálií a latiny. Škola normální měla stejný vzdělávací obsah jako škola hlavní, ale v širším rozsahu. Tyto školy vznikaly v zemských městech a jejich součástí byly tzv. preparandy, které sloužily jako příprava pro budoucí učitele škol triviálních a hlavních.⁶⁵

Ve druhé polovině 19 století se rozvíjel vývoj především středního a vysokého školství. Na univerzity se opět vrátila akademická svoboda, a tak se hlavním cílem univerzit stala vědecká

⁶⁴ VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing a. s., 2007. ISBN 978-80-247-1734-0

⁶⁵ Tamtéž.

činnost. Propedeutická příprava učitelů byla z univerzit převedena na gymnázia. Další významnou změnou byl velký říšský zákon, který zavedl školu obecnou a měšťanskou, společně s tím stanovil i osmiletou školní povinnost a pro vzdělávání učitelů zavedl učitelské ústavy. Obecné školy se dělily na obyčejné školy obecné a měšťanské. Vzdělávacím obsahem obyčejných škol obecných bylo vychovávat děti k mravnosti a náboženství, počty, jazyk, psaní, reálie a jiné. Měšťanské školy tvořily mezistupeň mezi obyčejnou školou obecnou a školou střední. Vyučovalo se v nich navíc oproti školám obyčejným například zeměpisu, dějepisu, aritmetice či geometrii. Povinnost chodit do školy podle Velkého říšského zákona byla od 6 do 14 let věku dítěte. Dalším z mezníků školního vzdělávání byl Řád školní a vyučování pro obyčejné školy obecné, který by se dal přirovnat k dnešnímu školnímu řádu. Obsahoval základní pravidla chování, ale také povinnosti a zakazoval tělesné tresty.⁶⁶

Období první republiky bylo plné různých reformních pokusů a úsilí o změnu školského systému. Nejzásadnější a nejznámější se stala reforma Václava Příhody. Podle jeho názoru současný systém nedával všem dětem stejné příležitosti ke vzdělání, a proto ho chtěl nahradit modelem jednotné, ale vnitřně členěné školy. Vnitřní reforma pak přinesla především nové vyučovací metody, zásady a postupy, včetně způsobů hodnocení. Po reformách z první republiky a po skutečnostech, které se udály během 2. světové války, bylo v Československu školství rozděleno na školy mateřské a národní, které představovaly 1. stupeň vzdělávání, školy střední, které zastupovaly 2. stupeň jednotné školy a školy 3. stupně, které byly nepovinné a výběrové. Školský zákon z roku 1953 upravil školský systém na osmiletou a jedenáctiletou střední školu. Zkrácení povinné školní docházky o jeden rok sebou přineslo spoustu obtíží, a tak roku 1960 vstoupil v platnost nový zákon o soustavě výchovy a vzdělávání, který rozhodl o jeho opětovném prodloužení na devět let.⁶⁷

Po roce 1989 došlo v českém školství k zásadním změnám. Hlavní změny proběhly v oblasti financování, řízení a obsahu vzdělávání. Současný školský systém tvoří školy mateřské, základní, střední, konzervatoře, vyšší odborné školy, základní umělecké školy a školy s právem státní jazykové zkoušky. Současné základní školy jsou devítileté a jsou rozděleny do dvou stupňů. Jejich vzdělávací cíle jsou rozvinuty v Národním programu

⁶⁶VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing a. s., 2007. ISBN 978-80-247-1734-0

⁶⁷ Tamtéž.

vzdělávání, který je znám pod názvem Bílá kniha. Jsou v něm obsaženy nejen cíle, ale i obsahy a prostředky vzdělávání. Na tento program poté navazují rámcové vzdělávací programy, které definují povinný obsah a podmínky vzdělávání. Dalším stupněm je školní vzdělávací program, který si vypracuje každá škola zvlášť a kterým se poté řídí.⁶⁸

5.2 Současné základní vzdělávání v České republice

V současné době se české základní vzdělávání skládá z primárního a nižšího sekundárního stupně. Již od roku 1996/1997 je ustálena devítiletá povinná školní docházka všech dětí ve věku od šesti do patnácti let. Žáci, kteří dovršili šesti let, jsou do školy přijímáni vždy k 1. září daného školního roku. Pokud není dítě dostatečně připravené k nástupu do školy vrací se zpět do mateřské školy, nebo navštěvuje přípravnou třídu. Rovněž může nastoupit i žák, kterému bude 6 let teprve v průběhu prvního školního roku, pokud je k tomu dostatečně vyspělé a zákonný zástupce o to požádá.⁶⁹

Základní školy jsou rozděleny na dva stupně. První stupeň zahrnuje 1. až 5. ročník a stupeň druhý 6. až 9. ročník, tyto stupně odpovídají rozdělení ISCED 1 a ISCED 2. Žáci mohou ze základní školy odcházet i dříve při přestupu na víceletá gymnázia či konzervatoře. Tyto přestupy jsou umožněny v 6. a 8. ročníku. Školní rok začíná 1. září a končí 30. června, poté navazují letní prázdniny. Během školního roku jsou také prázdniny podzimní, Vánoční, pololetní, jarní a Velikonoční. Žáci se účastní dopoledního vyučování od pondělí do pátku a ve vyšších ročnících jednou či dvakrát týdně dochází i na vyučování odpolední.⁷⁰

Hodinová dotace v základním vzdělávání je zákonem stanovena takto: v 1. a 2. ročníku 18 - 22 hodin; ve 3. až 5. ročníku 22 – 26 hodin; v 6. a 7. ročníku 28 – 30 hodin a v 8. a 9. ročníku 30 – 32 hodin. Klasická vyučovací hodina trvá 45 minut, ale v závislosti na učebním plánu může výuka probíhat i v kratších časových intervalech, nebo naopak v delších, například v blocích.⁷¹

Začátek a konec vyučovací hodiny zpravidla oznamuje zvonění. V současné době se ale od tohoto zvyku upouští a stále více škol místo zvonění pouští známé melodie či skladby, které

⁶⁸ VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing a. s., 2007. ISBN 978-80-247-1734-0

⁶⁹ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Struktury systémů vzdělávání a profesní přípravy v Evropě*. [online]. [cit. 2017-11-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

⁷⁰ Tamtéž.

⁷¹ Tamtéž.

složí sami žáci. Na některých školách dokonce nezvoní vůbec a žáci tak mají více prostoru k sebekázni a sebekontrolě, aby vždy byli včas na vyučování.⁷²

Obsah vzdělávání se řídí státem vydávaným rámcovým vzdělávacím programem, který určuje cíle, formu, délku i obsah vzdělávání. V návaznosti na rámcový vzdělávací program si každá škola stanovuje také svůj školní vzdělávací program. Na základních školách jsou cíle a obsah vzdělávání členěny do sedmi kategorií. Dělíme je na jazykové, matematické, přírodovědné, společenskovední, estetickovýchovné a na ty, které se zaměřují na zdravý životní styl, pracovní činnosti a technologie. „Podle RVP ZV jsou v etapě základního vzdělávání za klíčové považovány: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní.“⁷³ Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání zahrnuje i přílohu pro učení žáků s lehkým mentálním postižením. Žáci s těžším mentálním postižením navštěvují základní školu speciální, pro niž je vydán i samostatný rámcový vzdělávací program.⁷⁴

Žáci v základním vzdělávání prospívají na základě hodnocení. Toto hodnocení je pětistupňové (1-5), může se však hodnotit i slovně, či bodově. Klasifikační stupně používají všechny školy, ale většina z nich je ještě obohacuje jinými formami hodnocení. Pravidla pro hodnocení jsou uvedena ve školním řádu školy a ve školním vzdělávacím programu. Žáci dostávají v pololetí a na konci roku vysvědčení se svými výsledky a na jejich základě buď postoupí, nebo v případě že neprospěli, nepostoupí do dalšího ročníku. Mimořádně inteligentní žáci mohou i ročník přeskočit. Při ukončení základní školy se nekoná žádná závěrečná zkouška, ale žák od školy dostane výstupní hodnocení o tom, jak cílů vzdělávání dosáhl.⁷⁵

Na základní škole funguje také poradenství, které zastupují výchovní poradci, školní metodici prevence, školní psychologové či speciální pedagogové. Tyto poradenské služby se zaměřují především na prevenci školního neúspěchu, sociálně patologických jevů apod. Škola

⁷² IDNES.CZ. Klasickému zvonění odzvonilo, na školách zní příjemnější melodie. [online]. [cit. 2017-11-10]. Dostupné z: https://zpravy.idnes.cz/klasickemu-zvoneni-odzvonilo-na-skolach-zni-prijemnejsi-melodie-phw-/domaci.aspx?c=A080930_154518_studium_bar

⁷³ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Struktury systémů vzdělávání a profesní přípravy v Evropě. [online]. [cit. 2017-11-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>. strana 20

⁷⁴ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Struktury systémů vzdělávání a profesní přípravy v Evropě. [online]. [cit. 2017-11-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

⁷⁵ Tamtéž.

může také spolupracovat s pedagogicko-psychologickými poradnami, které poskytují další poradenské služby.⁷⁶

Vzhledem k získání základního vzdělávání mají paralelní postavení ke školám základním také školy soukromé, alternativní a speciální. Ale pouze školy veřejné a státní jsou financovány státem a jsou tedy pro žáky bezplatné.⁷⁷

5.3 PISA a výzkumy českého vzdělávání

Šetření PISA je výzkum pro mezinárodní hodnocení žáků, který je programem Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj. Je považován za jeden z největších a nejdůležitějších výzkumů v oblasti výsledků vzdělávání zaměřených na patnáctileté žáky.⁷⁸

5.3.1 Charakteristika výzkumu PISA

Jeho cílem je cyklicky se opakující šetření patnáctiletých žáků v oblasti matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnosti z různých zemí. Mezi země, které se zúčastní výzkumu patří státy OCED a desítky dalších států, jako například Albánie, vybrané provincie Číny, Kolumbie, Litva, Tunisko či Singapur. Výzkum PISA se ve svém šetření zaměřuje především na to, jak respondenti ovládají dovednosti, které jim pomohou se uplatnit na trhu práce a využijí je ve svém životě. Těmto dovednostem dává přednost před typicky školními vědomostmi. Výzkum je sestaven tak, aby přinesl porovnání nejen mezi různými zeměmi, ale i v rámci různých typů škol, nebo regionů. Vzhledem k tomu, že se výzkum opakuje pravidelně, je možné získat přehled i o vývoji vzdělanosti zúčastněných zemí.⁷⁹

Cyklus výzkumu se opakuje každých devět let, přičemž každé tři roky je blíže testovaná jedna z gramotností. V roce 2009 se výzkum PISA zaměřil na testování čtenářské gramotnosti, v roce 2012 byla testována gramotnost matematická a v roce 2015 gramotnost přírodovědná. Každý žák má na vyplnění testu dvě hodiny a test obsahuje uzavřené, ale i otevřené úlohy. Součástí šetření je také dotazník zaměřený přímo na žáka, na prostředí, ve kterém žije, jeho názory a vztah ke škole. Doplňující dotazník slouží především k zjištění vybraných faktorů,

⁷⁶ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Struktury systémů vzdělávání a profesní přípravy v Evropě. [online]. [cit. 2017-11-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

⁷⁷ Tamtéž.

⁷⁸ ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. PISA (OECD programme for international student assessment). [online]. [cit. 2018-1-15]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/home>

⁷⁹ Tamtéž.

kteře ovlivňují výsledky žáka v dané disciplíně. Mezi faktory, které ovlivnily výsledky žáků patří například faktor ekonomický a demografický.⁸⁰

5.3.2 Očekávání od základní školy

V roce 2004 se v České republice uskutečnil výzkum, který se zaměřil na vztah absolventů základních škol ke vzdělání. Z výzkumu mimo jiné vyplynulo, že zhruba jedna pětina dotazovaných žáků si jako ideálního absolventa základní školy představuje člověka, který získal velké množství informací a škola splnila svou vzdělávací funkci. Funkce výchovná by podle nich měla probíhat především v rodině a společnosti. Zbývající část respondentů se přiklonila k názoru, že absolvent základní školy, by měl být člověk sociální. Člověk, který si nepamatuje velké množství informací, ale ví, kde dané informace má hledat. Takový člověk také ví, jak se správně chovat ve společnosti, umí správně komunikovat, vystupovat a oblékat se. Tito respondenti si také uvědomovali, že pro společnost jsou důležití oba typy lidí.⁸¹

Česká veřejnost za ideální základní školu považuje takovou, která žákům předá co nejvíce informací a dokáže v nich vzbudit zájem o vzdělání. Pro veřejnost je důležité, aby se žáci do školy těšili, byli kvalitně připraveni na přijímací zkoušky středních škol, a aby žáci měli možnost navštěvovat různé mimoškolní aktivity nabízené školou. Naopak není očekávána, ani požadována spolupráce školy s rodiči a širší veřejností, ani aby rodiče měli možnost podílet se na chodu školy. Česká veřejnost od základní školy očekává a považuje za důležité, aby její absolventi měli základy všeobecného vzdělání, aby byli schopni se samostatně učit, kriticky myslet a měli základy cizího jazyka. Žáci by se také měli naučit zodpovědnosti za své rozhodnutí a jednání a v souvislosti s tím se bránit škodlivým vlivům. Naopak za nedůležité česká veřejnost považuje duchovní rozvoj člověka, důraz na estetickou výchovu, výchovu v demokratického občana nebo získávání pozitivního vztahu k evropským hodnotám. Tyto aspekty jsou pak pravděpodobně očekávány od střední školy.⁸²

⁸⁰ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. PISA (OECD programme for international student assessment). [online]. [cit. 2018-1-15]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/home>

⁸¹ BĚLÍK, Václav. *Postoje absolventů devátých tříd ke vzdělání*. In: *Socialia 2004 II.*. 1.vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, s. 257-260. ISBN 80-7041-283-6

⁸² WATEROVÁ, Eliška, ČERNÝ, Karel, GREGER, David, a CHVÁL, Martin. *Školství – věc (ne)veřejná: názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1882-1

Empirická část

Empirická část bakalářské práce je zaměřena na přístupu žáků ke škole. Nejprve uvádím metodologii dotazníkového šetření, sestavení dotazníku a jeho interpretaci a stanovené cíle. V další části jsou základní charakteristické rysy škol, ve kterých se uskutečnil sběr dat. V závěru empirické části bakalářské práce je vyhodnoceno dotazníkové šetření a jeho shrnutí z hlediska splnění stanovených cílů.

6 Metodologická východiska výzkumného šetření

Dotazníkové šetření přístupu žáků ke škole je primárně určen pro žáky devátého ročníku základní školy. Přístup žáků ke škole je rozdělen do dvou skupin, a to porovnání přístupu žáků z tradiční základní školy a ze základní školy s waldorfskou pedagogikou. Hlavním záměrem je porovnat přístup žáků a jejich vztah ke škole a vzdělání. Další součástí je i vyhodnocení názorů a pocitů žáků na vzdělání a školu z hlediska jejich vzdělání, tedy zda prošli vzděláním tradičním, nebo alternativním.

6.1 Cíle dotazníkového šetření

Hlavním cílem dotazníkového šetření přístupu žáků ke škole je zjištění, zda žáci mají ke škole spíše pozitivní, či negativní vztah a jak se tento vztah liší v závislosti na tom, zda navštěvují tradiční, nebo alternativní školu. Dalšími cíli dotazníkového šetření je zjistit, jak se žáci ve škole cítí a jaký vztah mají se svými spolužáky. Především jde o pocit, zda do školy patří a zda vnímají, že je spolužáci mají rádi. Nedílnou součástí přístupu je i to, jak žáci vnímají vzdělání a co jim škola poskytuje. Dalším cílem je tedy zjištění, jaké pocity žáci při vzdělání mají. Zda je škola stresuje, jestli mají pocit, že jim škola dodala kvalitní vzdělání a jak na ně působí hodnocení.

6.2 Hlavní výzkumná metoda

Jako hlavní výzkumná metoda, byla užitá metoda dotazníku. Dotazník je sestaven na základě poznatků z doplňujícího dotazníku výzkumu PISA, který se zaměřuje na faktory, které ovlivňují vzdělávání žáka. Dotazník respondenti dostali v tištěné podobě s možností přemýšlet celou vyučovací jednotku, tedy 45 minut a je zcela anonymní.

Samotný dotazník k šetření je pomyslně rozdělen na tři části a jeho otázky metodologicky vychází z výzkumu PISA 2015. V první části dotazníku jsou otázky obecné charakteristiky respondentů. Zde mají žáci rozhodnout, jaký typ školy navštěvují, zda tradiční, či alternativní. Tato otázka slouží ke zjištění, zda si žáci uvědomují, jaký typ vzdělání získávají. Další otázky obecné charakteristiky se zaměřují na pohlaví, věk a cíl, kterého by ve svém vzdělání chtěli dosáhnout. V závěru obecné části žáci uvádějí svou spokojenost se svým životem a školou, kde mají respondenti stupnici od 0 do 10 a vyznačí, jak moc jsou spokojeni, tedy vůbec spokojeni až naprosto spokojeni. Druhá část dotazníku se zaměřuje na obecný vztah ke škole a vzdělání. Žáci u třech výroků rozhodnou, jak často v posledních dvou týdnech k těmto situacím došlo. Jedná se zejména o docházku do školy. Dále napíše, kolik hodin volného času věnují studiu v jednotlivých předmětech ve svém volném čase mimo povinné školní vzdělávání. Ve třetí a poslední části dotazníku žáci u 14 výroků uvádějí, jak moc s daným výrokem souhlasí, či nesouhlasí. Tato část se zaměřuje na vztah ke škole a vzdělání, jaké pocity žáci ve škole mají například vzhledem ke spolužákům a jak školu vnímají z hlediska vzdělání, které jim poskytla. Vztah ke škole a vzdělání je zastoupen výroky jako: ve škole se cítím dobře, cítím, že do školy patřím, či škola mě stresuje. Pocity žáků sledují například výroky: spolužáci mě mají rádi, těší mě úspěch spolužáků, či rád/a pracuji ve skupině. Vnímání vzdělání, které škola žákům poskytuje zastupují výroky: škola mi poskytla kvalitní vzdělání, nebo škola mi dodala sebedůvěru při rozhodování. Následné výsledky jsou zpracovány pomocí programu Microsoft Office Excel s výstupními grafy.

6.3 Charakteristika prostředí sběru dat

Výzkumu přístupu žáků ke škole se zúčastnily dvě základní školy ze dvou různých měst České republiky. Respondenti spadají do dvou různých skupin. První z nich jsou zástupci tradiční základní školy a druzí z alternativní základní školy waldorfského typu.

Tradiční základní škola užitá ve vzorku dat

Zástupcem tradičního vzdělávání je základní škola ve městě, kde žije přibližně 5 000 obyvatel. Jedná se o úplnou základní školu s prvním i druhým stupněm, včetně školní družiny. Základní škola je příspěvkovou organizací města s rozšířenou působností. Výuka ve škole je zaměřena především na výuku cizích jazyků, ICT a tělesné výchovy. Díky tomu je vybavena

třemi jazykovými učebnami, moderní sportovní halou a například mobilní počítačovou učebnou. Škola má mimo jiné i školní knihovnu a školní zahradu s arboretem pro výuku pěstitelských prací.

Alternativní základní škola užitá ve vzorku dat

Alternativní základní škola je waldorfského typu, která je rovněž příspěvkovou organizací. Její součástí je mateřská škola a waldorfské lyceum. Pro základní školu jsou hlavními cíli být školou pro celého člověka, školou, která podporuje zdraví, doprovází vývoj dítěte a podporuje celoživotní učení. Škola se nachází ve městě s přibližným počtem 9 000 obyvatel.

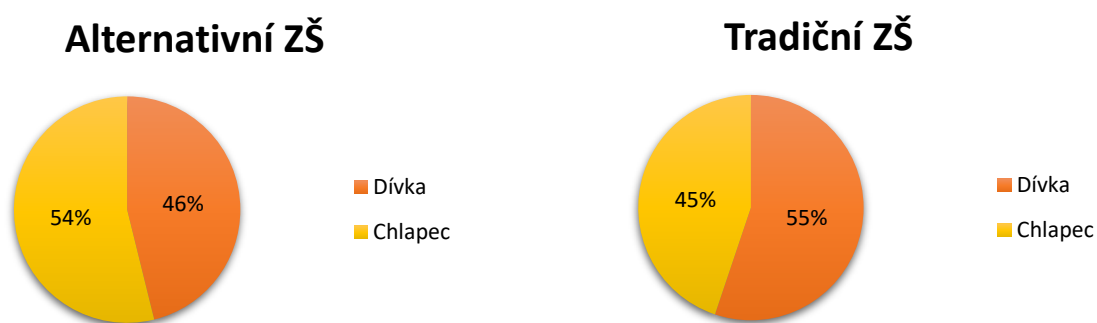
7 Vyhodnocení dotazníkového šetření

Dotazníkové šetření přístupu žáků ke škole se uskutečnilo na dvou školách v rámci měsíce dubna 2018. Celkem se ho zúčastnilo 55 respondentů. Z toho 29 žáků z tradiční základní školy a 26 žáků z alternativní základní školy waldorfského typu. Šetření poskytuje obecné informace o žácích a jejich vztah a přístup ke škole. Jeho cílem je zhodnotit pocity žáků a porovnat je v rámci jejich odlišného vzdělávání.

7.1 Základní charakteristika dotazovaného vzorku

První část dotazníku je zaměřena na zmapování obecných charakteristik žáků. Mezi nejzákladnější patří pohlaví a věk. Dále žáci uvádí, kolik času stráví cestou do školy a jakým prostředkem se do školy dopravují. Další otázkou je, jakého nejvyššího vzdělání by žáci ve svém životě chtěli dosáhnout a na závěr vyjadřují svou současnou spokojenost se školou a se svým životem.

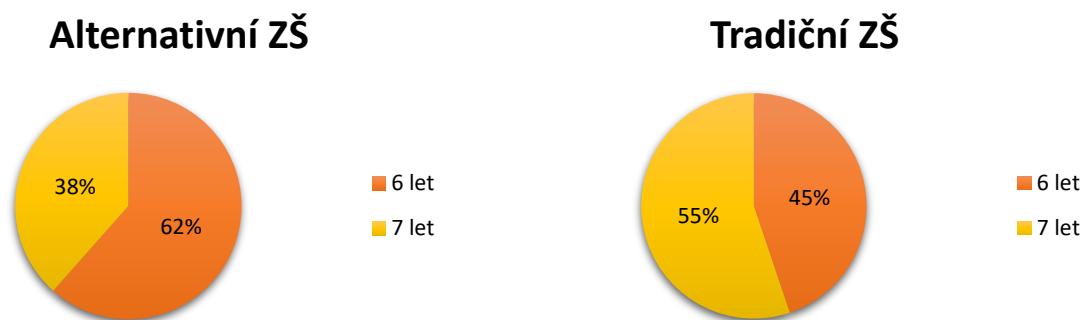
Otázka č. 1 Pohlaví respondentů



Obrázek 1 Graf charakteristika respondentů dle pohlaví

Z celkového počtu 55 respondentů se šetření zúčastnilo 28 dívek (51 %) a 27 chlapců (49 %). V alternativní ZŠ se šetření zúčastnilo 26 žáků, z toho 12 dívek (46 %) a 14 chlapců (54 %). V tradiční ZŠ se šetření zúčastnilo 29 žáků, z toho 16 dívek (55 %) a 13 chlapců (45 %).

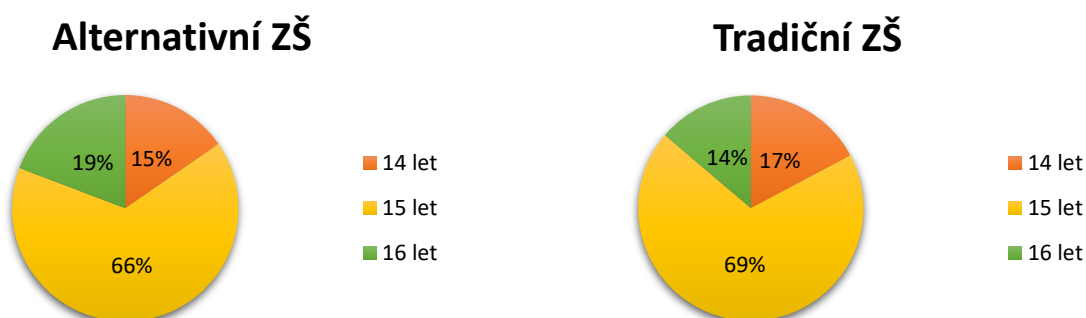
Otázka č. 2 Věk při nástupu do 1. třídy



Obrázek 2 Graf charakteristika respondentů dle věku při nástupu do 1. třídy

V alternativní ZŠ nastoupilo do 1. třídy 16 žáků (62 %) ve věku 6 let a 10 žáků (38 %) ve věku 7 let. V tradiční ZŠ nastoupilo do 1. třídy 13 žáků (45 %) ve věku 6 let a 16 žáků (55 %) ve věku 7 let.

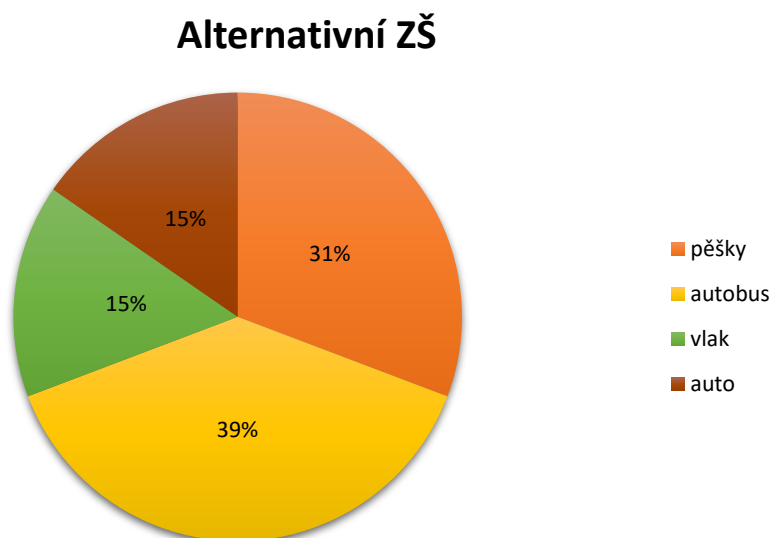
Otázka č. 3 Současný věk



Obrázek 3 Graf charakteristika respondentů dle věku

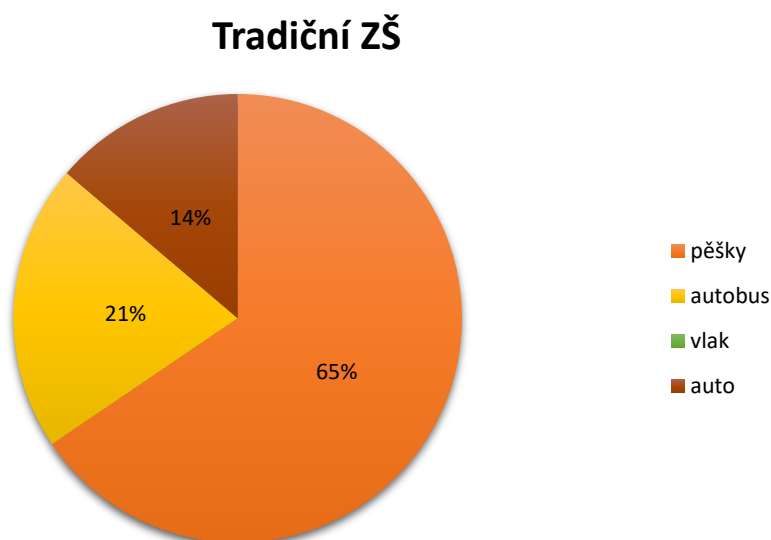
V 9. ročníku alternativní ZŠ jsou 4 žáci (15 %) ve věku 14 let, 17 žáků (66 %) ve věku 15 let a 5 žáků (19 %) ve věku 16 let. Ve stejném ročníku tradiční ZŠ je 5 žáků (17 %) ve věku 14 let, 20 žáků (69 %) ve věku 15 let a 4 žáci (14 %) ve věku 16 let.

Otázka č. 4 Cesta do školy



Obrázek 4 Graf charakteristika respondentů dle cesty do školy – alternativní ZŠ

Žákům z alternativní základní školy trvá cesta do školy průměrně 24,3 minut. Pešky chodí do školy 8 žáků (31 %) a průměrně jim cesta trvá 9 minut. Autobusem se do školy dopravuje 10 žáků (39 %) a jejich cesta trvá průměrně 48,5 minut. Vlakem jezdí 4 žáci (15 %) a cesta jim trvá průměrně 56,5 minut. Autem vozí rodiče 4 žáky (15 %) a cesta trvá průměrně 7,5 minut.

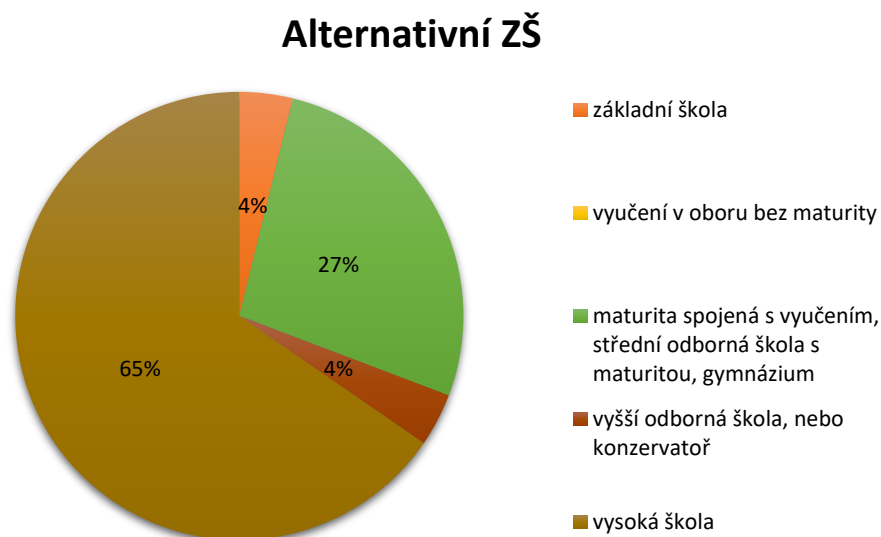


Obrázek 5 Graf charakteristika respondentů dle cesty do školy – tradiční ZŠ

Žákům z tradiční ZŠ zabere cesta do školy průměrně 7,4 minut. Pešky chodí do školy 19 žáků (65 %) a jejich cesta trvá průměrně 11 minut. Autobusem dojíždí do školy 6 žáků

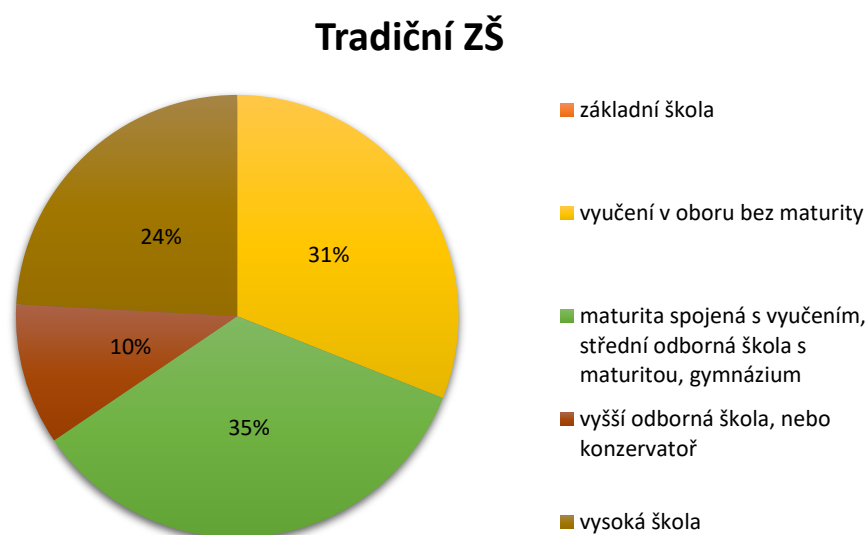
(21 %) a jejich cesta trvá průměrně 21,7 minut. Vlakem se do školy nedopravuje žádný žák (0 %) a autem vozí rodiče 4 žáky (14 %) jejich cesta trvá průměrně 7,4 minut.

Otázka č. 5 Jakého nejvyššího vzdělání bys chtěl/a dosáhnout?



Obrázek 6 Graf charakteristika respondentů dle stanovení cíle nejvyššího vzdělání – alternativní ZŠ

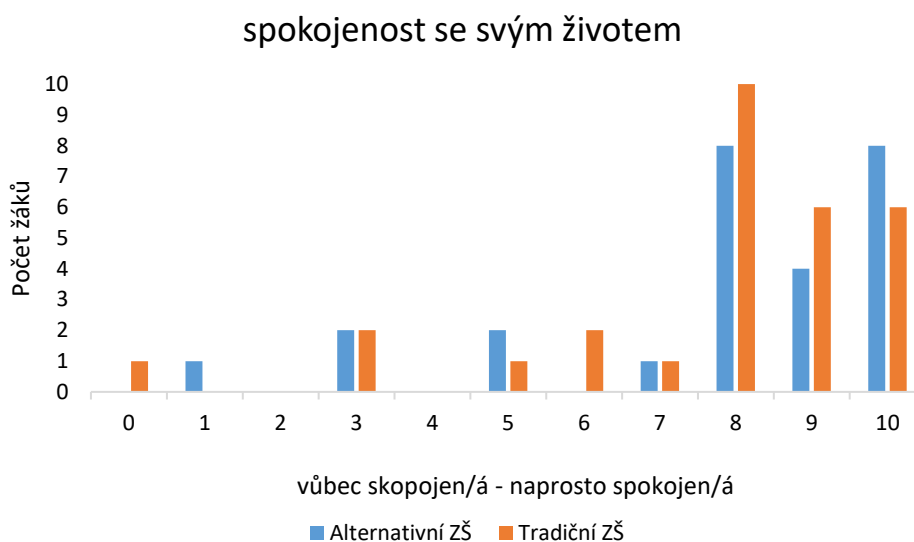
Jeden žák (4 %) alternativní ZŠ chce dosáhnout základního vzdělání, žádný žák (0 %) nechce studovat výuční obor bez maturity, 7 žáků (27 %) chce vystudovat střední školu ukončenou státní maturitní zkouškou, jeden žák (4 %) chce vystudovat vyšší odbornou školu, či konzervatoř a více než polovina, 17 žáků (65 %) chce dosáhnout vysokoškolského vzdělání.



Obrázek 7 Graf charakteristika respondentů dle stanovení cíle nejvyššího vzdělání – tradiční ZŠ

V tradiční ZŠ není žádný žák (0 %), který by chtěl dosáhnout pouze základního vzdělání, 9 žáků (31 %) chce dosáhnout vyučení v oboru bez maturity, 10 žáků (35 %) chce dosáhnout státní maturitní zkoušky, 3 žáci (10 %) chtějí vystudovat vyšší odbornou školu, či konzervatoř a 7 žáků (24 %) chce dosáhnout vysokoškolského vzdělání.

Otázka č. 6 Jak moc jsi v současné době celkově spokojen/á se svým životem?



Obrázek 8 Graf charakteristika respondentů dle spokojenosti se svým životem

Žáci alternativní ZŠ jsou průměrně spokojeni se svým životem na 7,85 b. tedy téměř naprosto spokojeni. Žáci tradiční ZŠ jsou v průměru spokojeni se svým životem na 7,72 b. a jejich spokojenost je srovnatelná se žáky z alternativní ZŠ. Pouze jeden žák z tradiční ZŠ uvedl že není vůbec spokojen se svým životem a jeden žák z alternativní ZŠ není téměř vůbec spokojen se svým životem. V alternativní ZŠ je průměrně spokojeno se svým životem 8 žáků (36 %) pod průměrně spokojeno se svým životem je 6 žáků (23 %), zatímco 12 žáků (46 %) je spokojeno nad průměrně. V tradiční ZŠ je průměrně spokojeno se svým životem 10 žáků (35 %), pod průměrně spokojeno se svým životem je 7 žáků (24 %) a 12 žáků (41 %) je spokojeno nad průměrně.

Otázka č. 7 Jak moc jsi v současné době celkově spokojen/á se svou školou?



Obrázek 9 Graf charakteristika respondentů dle spokojenosti se svou školou

Žáci alternativní základní školy jsou v průměru se svou školou spokojeni na 8,35 b., zatímco žáci z tradiční ZŠ jsou oproti nim spokojeni o bod méně, na 6,82 b. Žádný z žáků tradiční, ani alternativní ZŠ neuvedl, že by nebyl vůbec spokojen se svou školou. Průměrně spokojeni se svou školou jsou 2 žáci (8 %) alternativní ZŠ, 8 žáků (31 %) z alternativní ZŠ je méně spokojeno než průměr a 16 žáků (61 %) je spokojeno nad průměrně. V tradiční ZŠ jsou průměrně se svou školou spokojeni 3 žáci (10 %), 13 žáků (45 %) z tradiční ZŠ je se svou školou spokojeno pod průměrně a 13 žáků (45 %) je spokojeno nad průměrně.

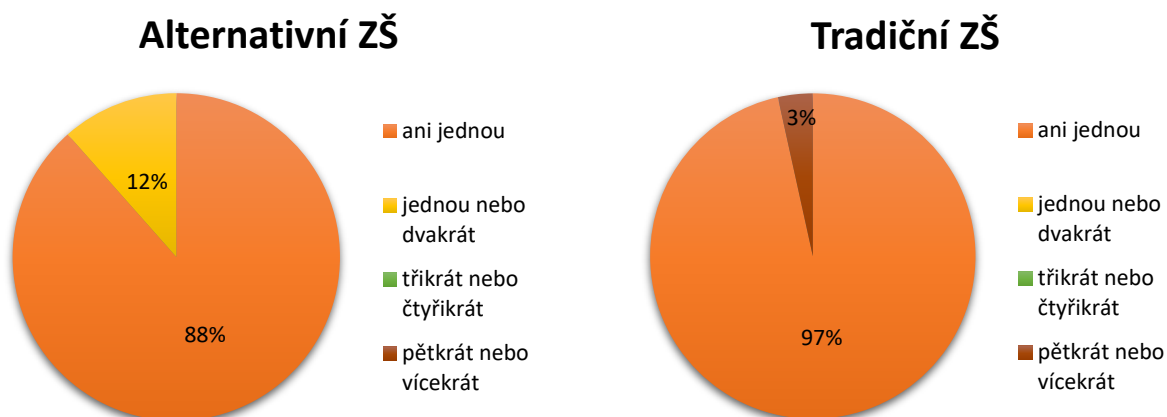
7.2 Přístup žáků ke škole: hlavní zjištění

Druhá část dotazníku se již zaměřuje na hlavní aspekty přístupu žáků ke škole. V první části se jedná o obecný vztah ke škole. Otázky jsou směřovány na zmapování docházky žáka do školy, například kolikrát byl v posledních 14 dnech za školou, nebo přišel pozdě do školy. Žáci také odpovídali, kolik hodin svého volného času věnují učení čtyřem základním disciplínám: český jazyk, cizí jazyk, matematika a přírodní vědy.

Ve druhé části se účastníci dotazníkového šetření vyjádřili ke 14 výrokům v závislosti na tom do jaké míry s nimi souhlasí, či nesouhlasí v rozmezí rozhodně nesouhlasím, nesouhlasím, souhlasím a rozhodně souhlasím. Hlavním podnětem k odpovědi by měli být pocity z celé školní docházky.

Otázka č. 8 Kolikrát v posledních dvou týdnech došlo k těmto situacím?

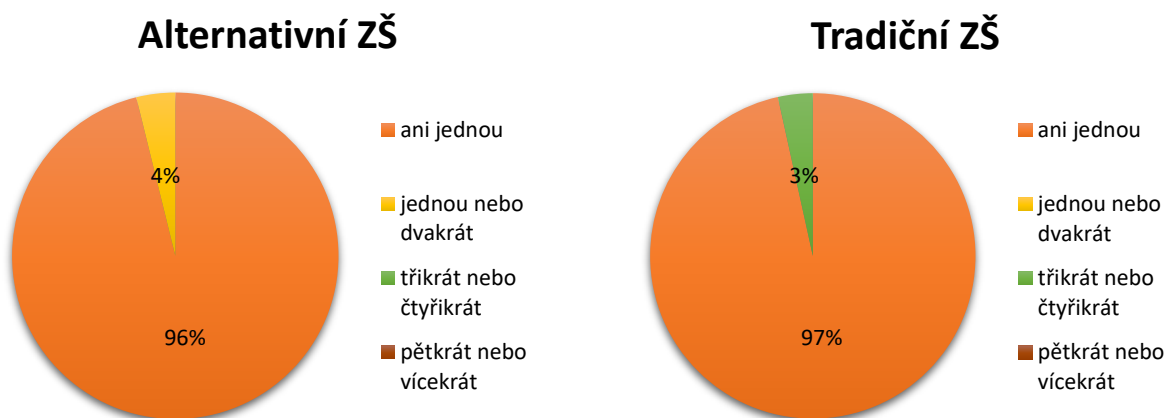
a) Celý den jsem byl/a za školou.



Obrázek 10 Graf charakteristika respondentů dle počtu dnů strávených za školou

23 žáků (88 %) alternativní ZŠ nebylo v posledních dvou týdnech ani jednou celý den za školou, 3 žáci (12 %) byli celý den za školou v posledních dvou týdnech jednou nebo dvakrát. 28 žáků (97 %) tradiční ZŠ nebylo v posledních dvou týdnech ani jednou celý den za školou a 1 žák (3 %) byl v posledních dvou týdnech za školou celý den pětkrát nebo vícekrát.

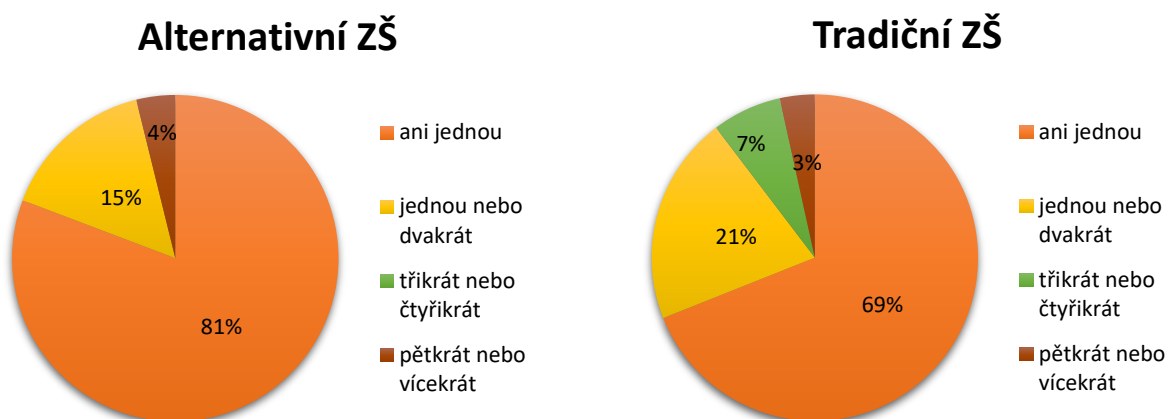
b) Několik vyučovacích hodin jsem byl/a za školou



Obrázek 11 Graf charakteristika respondentů dle počtu vyučovacích hodin strávených za školou

25 žáků (96 %) alternativní ZŠ nebylo v posledních dvou týdnech ani jednou několik vyučovacích hodin za školou, 1 žák (4 %) byl v posledních dvou týdnech jednou nebo dvakrát několik vyučovacích hodin za školou. 28 žáků (97 %) tradiční ZŠ nebylo v posledních dvou týdnech ani jednou několik vyučovacích hodin za školou, 1 žák (3 %) byl v posledních dvou týdnech třikrát nebo čtyřikrát několik vyučovacích hodin za školou.

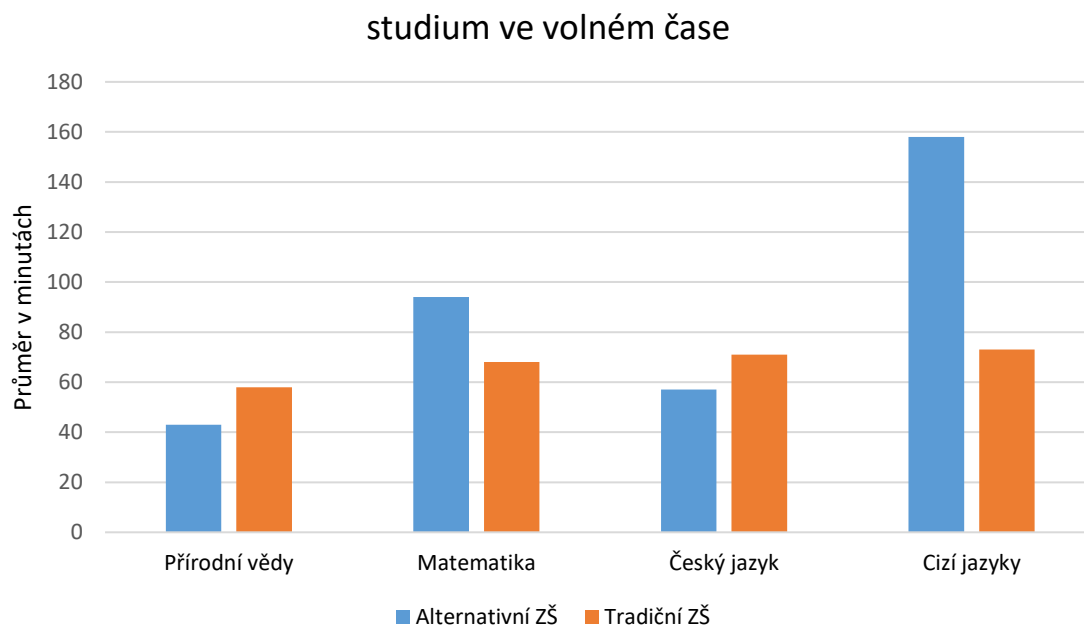
c) Přišel/a jsem pozdě do školy.



Obrázek 12 Graf charakteristika respondentů dle počtu pozdních příchodů do školy

21 žáků (81 %) alternativní ZŠ v posledních dvou týdnech nepřišlo ani jednou pozdě do školy, 4 žáci (15 %) přišli v posledních dvou týdnech jednou nebo dvakrát pozdě do školy a 1 žák (4 %) přišel v posledních dvou týdnech pětkrát nebo vícekrát pozdě do školy. 20 žáků (69 %) tradiční ZŠ v posledních dvou týdnech nepřišlo ani jednou pozdě do školy, 6 žáků (21 %) přišlo v posledních dvou týdnech jednou nebo dvakrát pozdě do školy, 2 žáci (7 %) přišli v posledních dvou týdnech třikrát nebo čtyřikrát pozdě do školy a 1 žák (3 %) přišel v posledních dvou týdnech pětkrát nebo vícekrát pozdě do školy.

Otázka č. 9 Kolik hodin týdně věnuješ studiu předmětů ve svém volném čase?



Obrázek 13 Graf charakteristika respondentů dle času, který věnují studiu ve volném čase

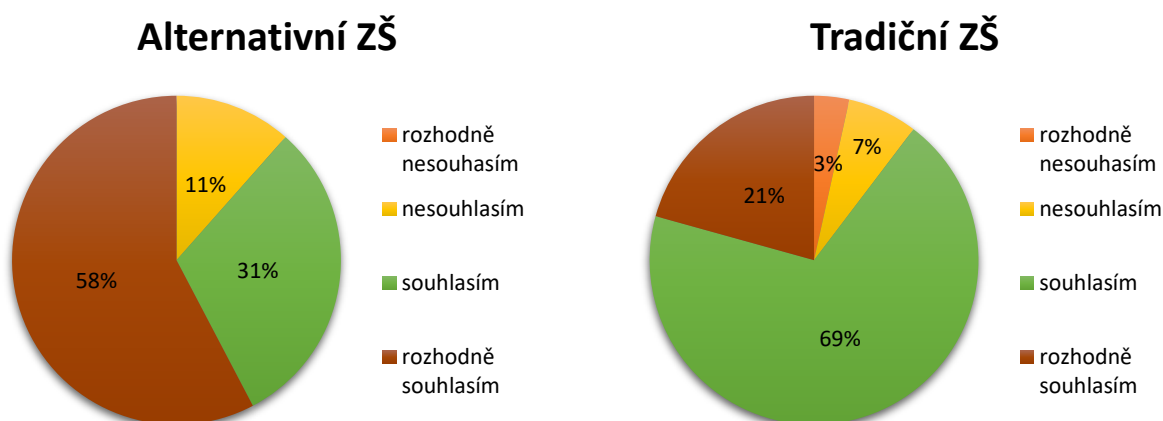
Žáci alternativní ZŠ se ve svém volném čase průměrně věnují studiu přírodních věd 43 minut týdně, studiu matematiky se věnují 94 minut týdně, studiu českého jazyka se věnují 57 minut týdně a studiu cizích jazyků se věnují 158 minut týdně. Žáci tradiční ZŠ se ve svém volném čase průměrně věnují studiu přírodních věd 58 minut týdně, studiu matematiky se věnují 68 minut týdně, studiu českého jazyka se věnují 71 minut týdně a studiu cizích jazyků se věnují 73 minut týdně.

V konkrétním počtu žáků alternativní ZŠ se studiu přírodních věd týdně 13 žáků nevěnuje vůbec, 2 žáci se mu věnují méně než 30 minut, 6 žáků se mu věnuje 1 hodinu, 3 žáci 2 hodiny a 2 žáci 3 hodiny. Studiu matematiky se týdně 5 žáků nevěnuje vůbec, 1 žák se mu věnuje méně než 30 minut, 5 žáků se mu věnuje 1 hodinu, 1 žák 1 hodinu a 30 minut, 7 žáků 2 hodiny, 2 žáci 3 hodiny, 2 žáci 4 hodiny a 1 žák 5 hodin. Studiu českého jazyka se 9 žáků nevěnuje vůbec, 1 žák se mu věnuje méně než 30 minut, 5 žáků se mu věnuje 30 minut, 4 žáci 1 hodinu, 5 žáků 2 hodiny, 1 žák 3 hodiny a 1 žák 5 hodin. Nejvíce se studenti alternativní ZŠ věnují studiu cizích jazyků, 3 žáci se mu nevěnují vůbec, 1 žák se mu věnuje méně než 30 minut, 2 žáci se mu věnují 30 minut, 4 žáci 1 hodinu, 5 žáků 2 hodiny, 5 žáků 3 hodiny, 2 žáci 4 hodiny, 2 žáci 5 hodin, 1 žák 8 hodin a 1 žák 12 hodin.

V konkrétním počtu žáků tradiční ZŠ se studiu přírodních věd týdně 4 žáci nevěnují vůbec, 4 žáci se mu věnují méně než 30 minut, 2 žáci se mu věnují 30 minut, 9 žáků 1 hodinu, 2 žáci 1 hodinu a 30 minut, 2 žáci 2 hodiny, 1 žák 2 hodiny a 30 minut, 2 žáci 3 hodiny, 1 žák 4 hodiny, 1 žák 6 hodin a 1 žák 6 hodin a 30 minut. Studiu matematiky se týdně 6 žáků nevěnuje vůbec, 5 žáků se mu věnuje méně než 30 minut, 2 žáci se mu věnují 30 minut, 9 žáků 1 hodinu, 3 žáci 2 hodiny, 1 žák 2 hodiny a 30 minut, 1 žák 4 hodiny a 2 žáci 5 hodin. Studiu českého jazyka se 7 žáků nevěnuje vůbec, 5 žáků se mu věnuje méně než 30 minut, 4 žáci se mu věnují 30 minut, 5 žáků 1 hodinu, 1 žák 2 hodiny, 1 žák 2 hodiny a 30 minut, 1 žák 3 hodiny, 4 žáci 4 hodiny a 1 žák 5 hodin. Studiu cizích jazyků se 5 žáků nevěnuje vůbec, 4 žáci se mu věnují méně než 30 minut denně, 4 žáci se mu věnují 30 minut denně, 10 žáků 1 hodinu, 2 žáci 1 hodinu a 30 minut 1 žák 2 hodiny, 1 žák 4 hodiny, 1 žák 6 hodin a 30 minut a 1 žák 7 hodin.

Otázka č. 10 Do jaké míry souhlasíš, nebo nesouhlasíš s následujícími tvrzeními?

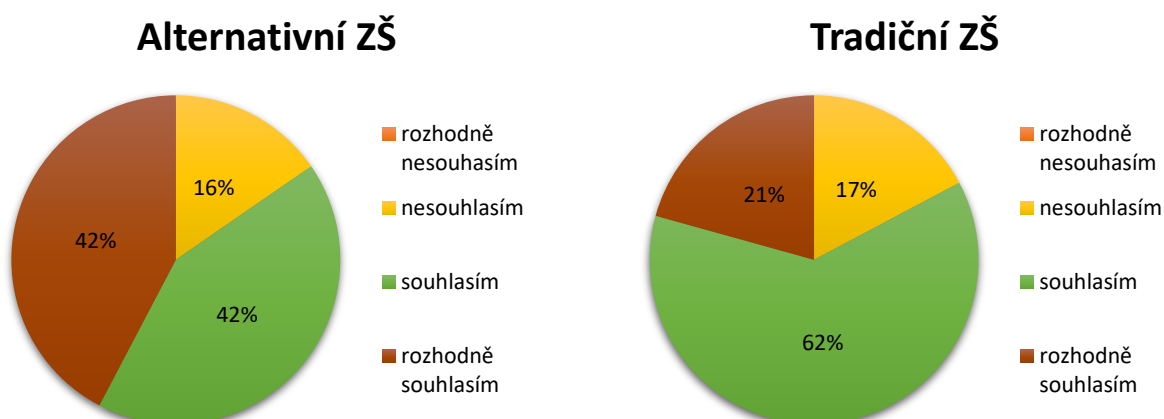
a) Ve škole se cítím dobře.



Obrázek 14 Graf charakteristika respondentů dle pocitu, zda se ve škole cítí dobře

V alternativní ZŠ není žádný žák (0 %), který s výrokem rozhodně nesouhlasí, 3 žáci (11 %) s výrokem nesouhlasí, 8 žáků (31 %) souhlasí a 15 žáků (58 %) rozhodně souhlasí. V tradiční ZŠ s výrokem 1 žák (3 %) rozhodně nesouhlasí, 2 žáci (7 %) nesouhlasí, 20 žáků (69 %) souhlasí a 6 žáků (21 %) rozhodně souhlasí.

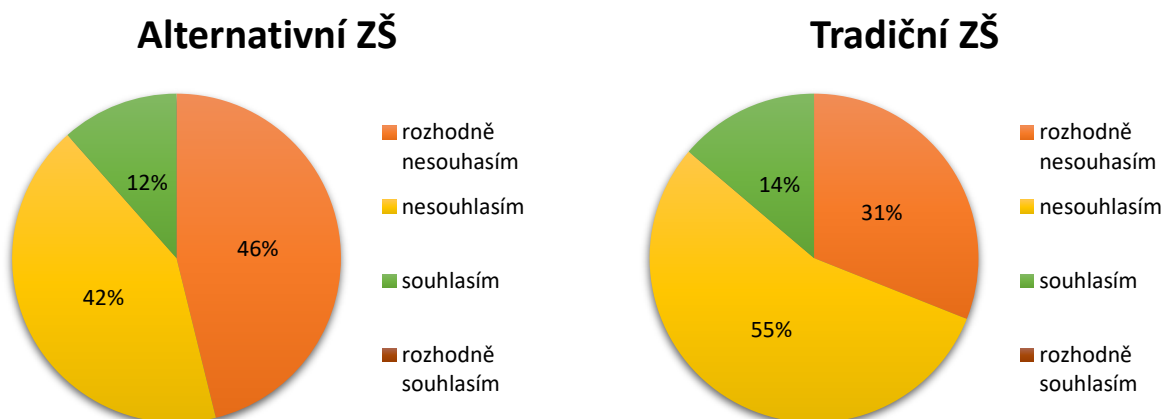
b) Cítím, že do školy patřím.



Obrázek 15 Graf charakteristika respondentů dle pocitu, zda cítí, že do školy patří

V alternativní ZŠ není žádný žák (0 %), který s výrokem rozhodně nesouhlasí, 4 žáci (16 %) s výrokem nesouhlasí, 11 žáků (42 %) s výrokem souhlasí a stejný počet 11 žáků (42 %) rozhodně souhlasí. V tradiční ZŠ není žádný žák (0 %), který s výrokem rozhodně nesouhlasí, 5 žáků (17 %) nesouhlasí, 18 žáků (62 %) souhlasí a 6 žáků (21 %) rozhodně souhlasí.

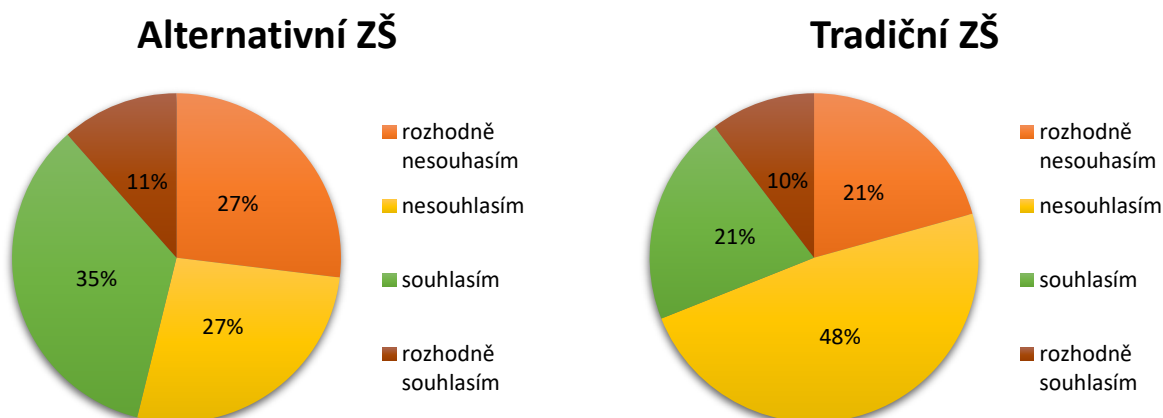
c) Ve škole si připadám trapně a nevhodně.



Obrázek 16 Graf charakteristika respondentů dle pocitu, zda si ve škole připadají trapně a nevhodně

V alternativní ZŠ 12 žáků (46 %) s výrokem rozhodně nesouhlasí, 11 žáků (42 %) nesouhlasí, 3 žáci (12 %) souhlasí a není žádný žák (0 %), který by rozhodně souhlasil. V tradiční ZŠ s výrokem 9 žáků (31 %) rozhodně nesouhlasí, 16 žáků (55 %) nesouhlasí, 4 žáci (14 %) souhlasí a není žádný žák (0 %), který by rozhodně souhlasil.

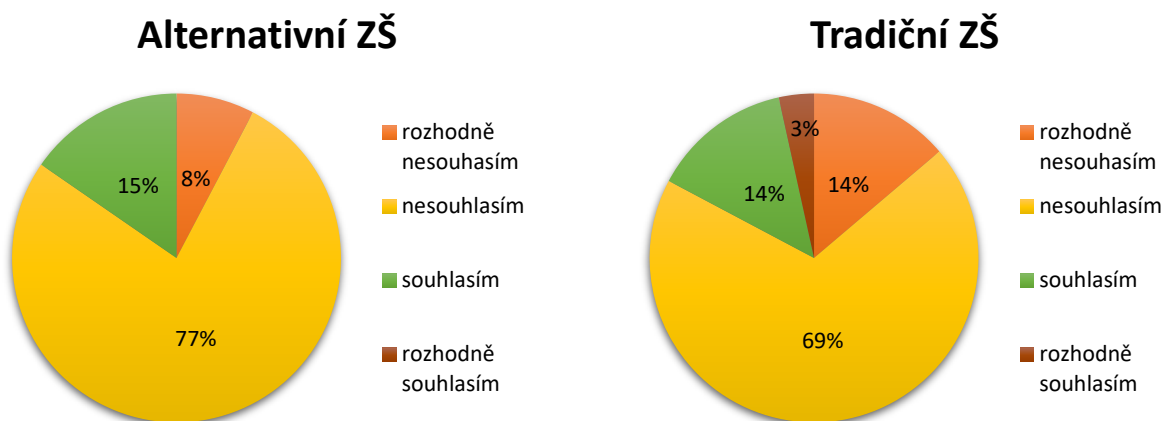
d) Škola mě stresuje.



Obrázek 17 Graf charakteristika respondentů dle pocitu, zda je škola stresuje

V alternativní ZŠ s výrokem 7 žáků (27 %) rozhodně nesouhlasí, stejný počet 7 žáků (27 %) nesouhlasí, 9 žáků (35 %) souhlasí a 3 žáci (11 %) rozhodně souhlasí. V tradiční ZŠ s výrokem 6 žáků (21 %) rozhodně nesouhlasí, 14 žáků (48 %) nesouhlasí, 6 žáků (21 %) souhlasí a 3 žáci (10 %) rozhodně souhlasí.

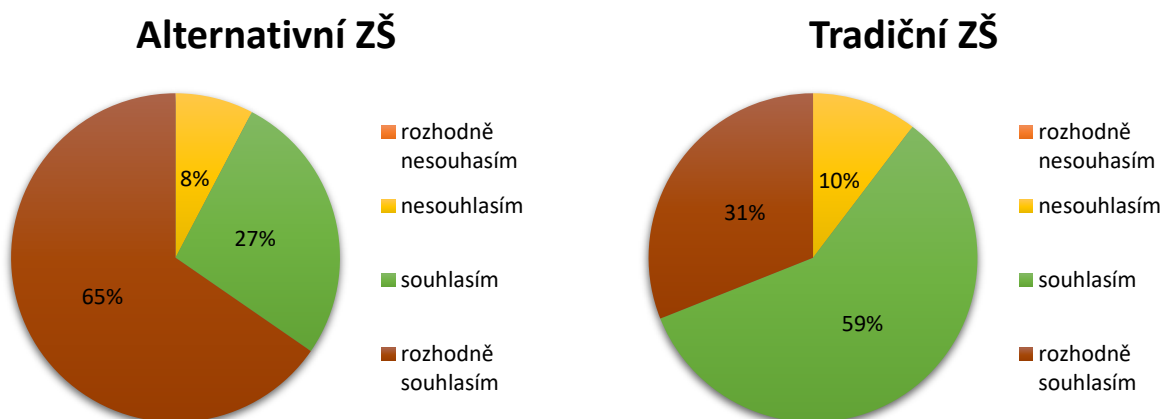
e) Škola na mě klade příliš vysoké nároky.



Obrázek 18 Graf charakteristika respondentů dle pocitu, zda na ně škola klade příliš vysoké nároky

V alternativní ZŠ s výrokem 2 žáci (8 %) rozhodně nesouhlasí, 20 žáků (77 %) nesouhlasí, 4 žáci (15 %) souhlasí a není žádný žák (0 %), který by rozhodně souhlasil. V tradiční ZŠ s výrokem 4 žáci (14 %) rozhodně nesouhlasí, 20 žáků (69 %) nesouhlasí, 4 žáci (14 %) souhlasí a 1 žák (3 %) rozhodně souhlasí.

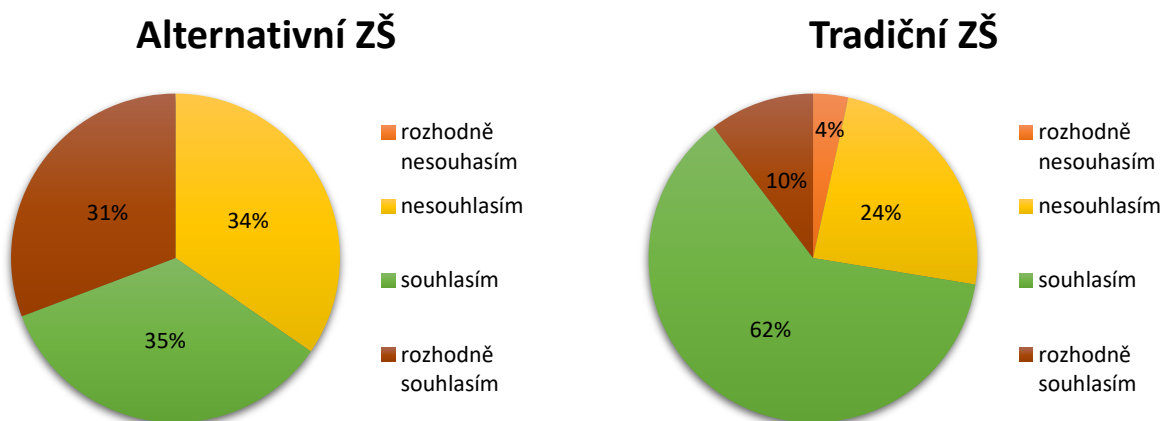
f) Škola mi poskytuje kvalitní vzdělání.



Obrázek 19 Graf charakteristika respondentů dle pocitu, zda ji škola poskytuje kvalitní vzdělání

V alternativní ZŠ není žádný žák (0 %), který s výrokem rozhodně nesouhlasí, 2 žáci (8 %) nesouhlasí, 7 žáků (27 %) souhlasí a 17 žáků (65 %) rozhodně souhlasí. V tradiční ZŠ není žádný žák (0 %), který s výrokem rozhodně nesouhlasí, 3 žáci (10 %) nesouhlasí, 17 žáků (59 %) souhlasí a 9 žáků (31 %) rozhodně souhlasí.

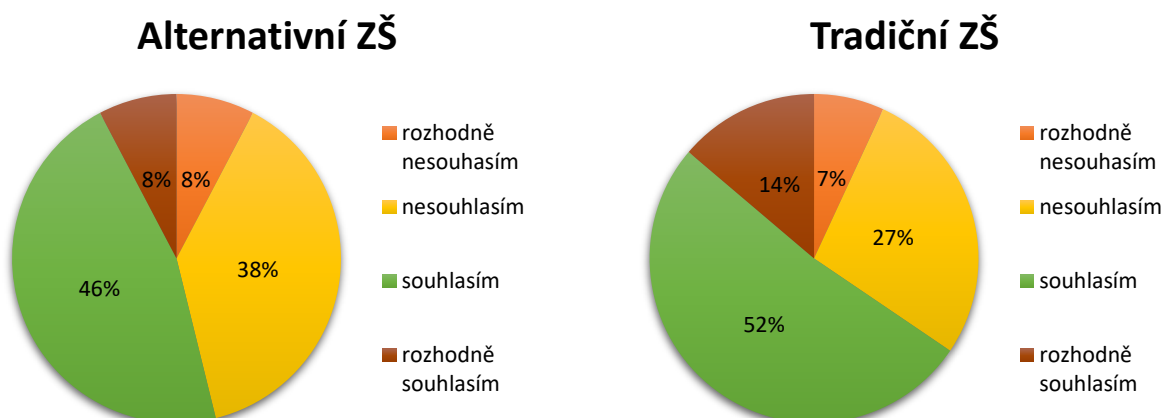
g) Škola mi dodává sebedůvěru při rozhodování.



Obrázek 20 Graf charakteristika respondentů dle pocitu, zda jim škola dodává sebedůvěru při rozhodování

V alternativní ZŠ není žádný žák (0 %), který s výrokem rozhodně nesouhlasí, 9 žáků (34 %) nesouhlasí, 9 žáků (35 %) souhlasí a 8 žáků (31 %) rozhodně souhlasí. V tradiční ZŠ 1 žák (4 %) rozhodně nesouhlasí, 7 žáků (24 %) nesouhlasí, 18 žáků (62 %) souhlasí a 3 žáci (10 %) rozhodně souhlasí.

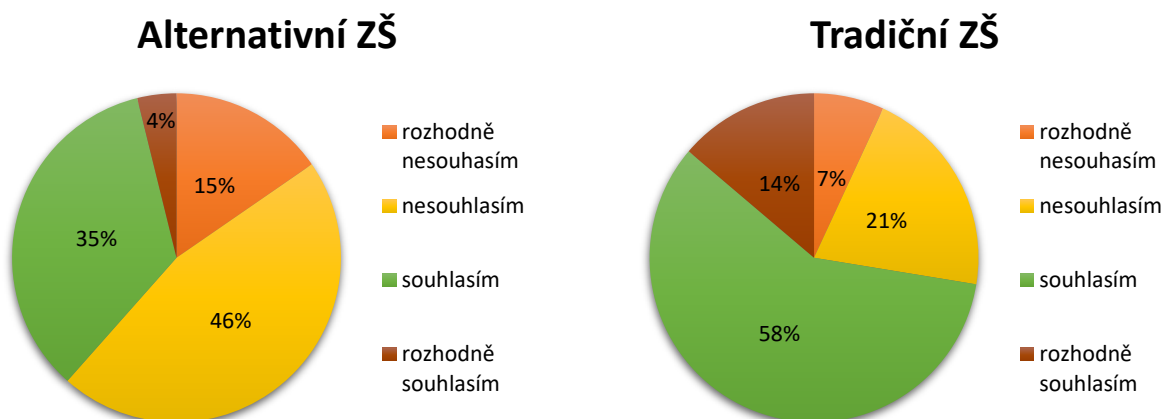
h) Mám strach, že ve škole dostanu špatné známky.



Obrázek 21 Graf charakteristika respondentů dle pocitu, zda mají strach, že ve škole dostanou špatné známky

V tradiční ZŠ s výrokem 2 žáci (8 %) rozhodně nesouhlasí, 10 žáků (38 %) nesouhlasí, 12 žáků (46 %) souhlasí a 2 žáci (8 %) rozhodně souhlasí. V tradiční ZŠ s výrokem 2 žáci (7 %) rozhodně nesouhlasí, 8 žáků (27 %) nesouhlasí, 15 žáků (52 %) souhlasí a 4 žáci (14 %) rozhodně souhlasí.

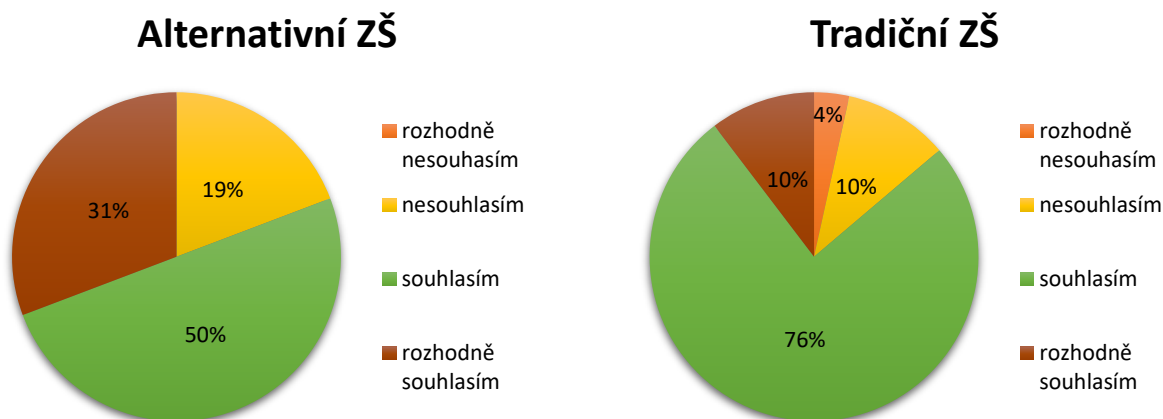
ch) Jsem nervózní, když se učím na písemku.



Obrázek 22 Graf charakteristika respondentů dle pocitu, zda jsou nervózní, když se učí na písemku

V alternativní ZŠ s výrokem 4 žáci (15 %) rozhodně nesouhlasí, 12 žáků (46 %) nesouhlasí, 9 žáků (35 %) souhlasí a 1 žák (4 %) rozhodně souhlasí. V tradiční ZŠ s výrokem 2 žáci (7 %) rozhodně nesouhlasí, 6 žáků (21 %) nesouhlasí, 17 žáků (58 %) souhlasí a 4 žáci (14 %) rozhodně souhlasí.

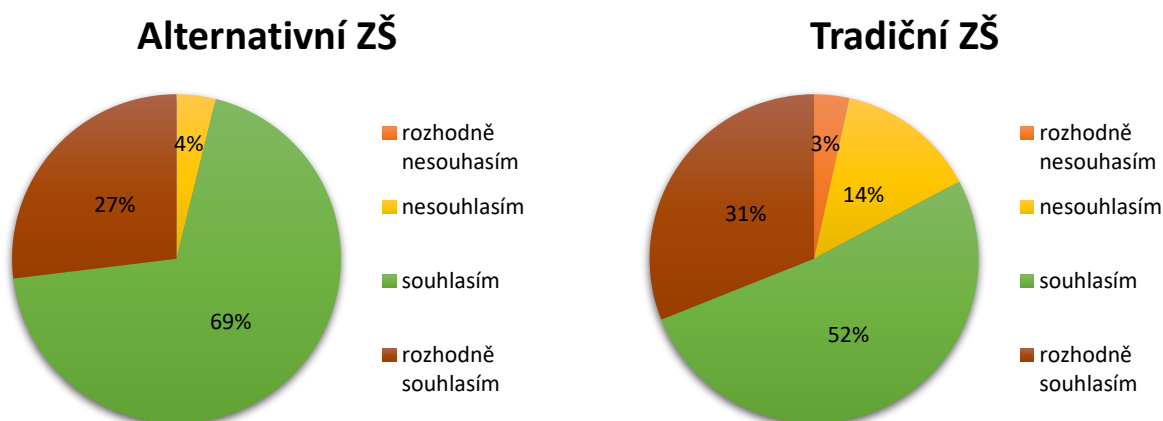
i) Těší mě úspěch spolužáků.



Obrázek 23 Graf charakteristika respondentů dle pocitu, zda žáky těší úspěch spolužáků

V alternativní ZŠ není žádný žák (0 %), který s výrokem rozhodně nesouhlasí, 5 žáků (19 %) nesouhlasí, 13 žáků (50 %) souhlasí a 8 žáků (31 %) rozhodně souhlasí. V tradiční ZŠ s výrokem 1 žák (4 %) rozhodně nesouhlasí, 3 žáci (10 %) nesouhlasí, 22 žáků (76 %) souhlasí a 3 žáci (10 %) rozhodně souhlasí.

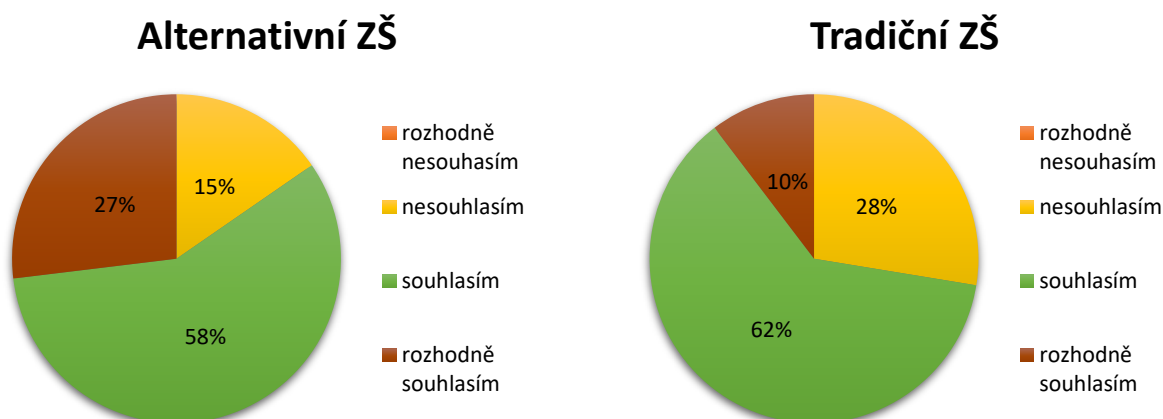
j) Rád/a pracuji ve skupině.



Obrázek 24 Graf charakteristika respondentů dle pocitu, zda žáci rádi pracují ve skupině

V alternativní ZŠ není žádný žák (0 %), který s výrokem rozhodně nesouhlasí, 1 žák (4 %) nesouhlasí, 18 žáků (69 %) souhlasí a 7 žáků (27 %) rozhodně souhlasí. V tradiční ZŠ s výrokem 1 žák (3 %) rozhodně nesouhlasí, 4 žáci (14 %) nesouhlasí, 15 žáků (52 %) souhlasí a 9 žáků (31 %) rozhodně souhlasí.

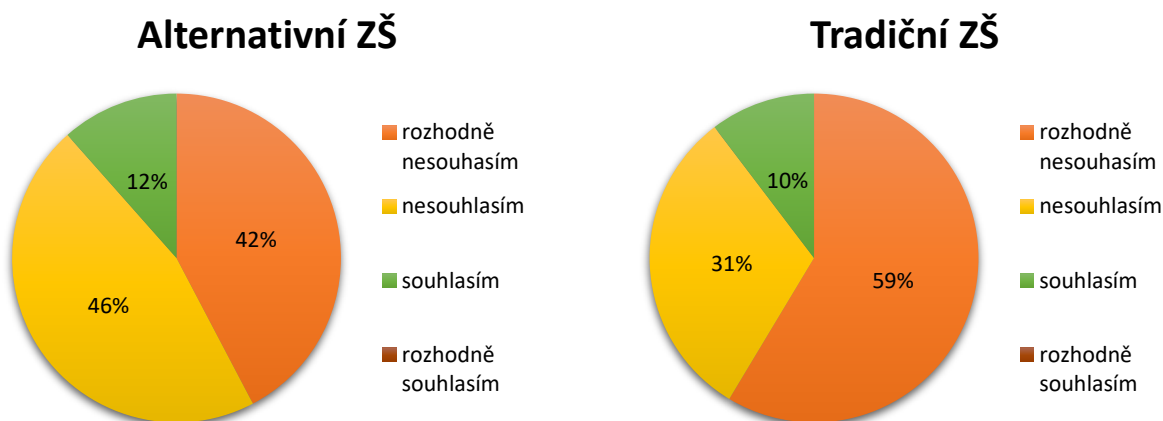
k) Zajímají mě názory ostatních.



Obrázek 25 Graf charakteristika respondentů dle pocitu, zda žáky zajímají názory ostatních

V alternativní ZŠ není žádný žák (0 %), který s výrokem rozhodně nesouhlasí, 4 žáci (15 %) nesouhlasí, 15 žáků (58 %) souhlasí a 7 žáků (27 %) rozhodně souhlasí. V tradiční ZŠ není žádný žák (0 %), který s výrokem rozhodně nesouhlasí, 8 žáků (28 %) nesouhlasí, 18 žáků (62 %) souhlasí a 3 žáci (10 %) rozhodně souhlasí.

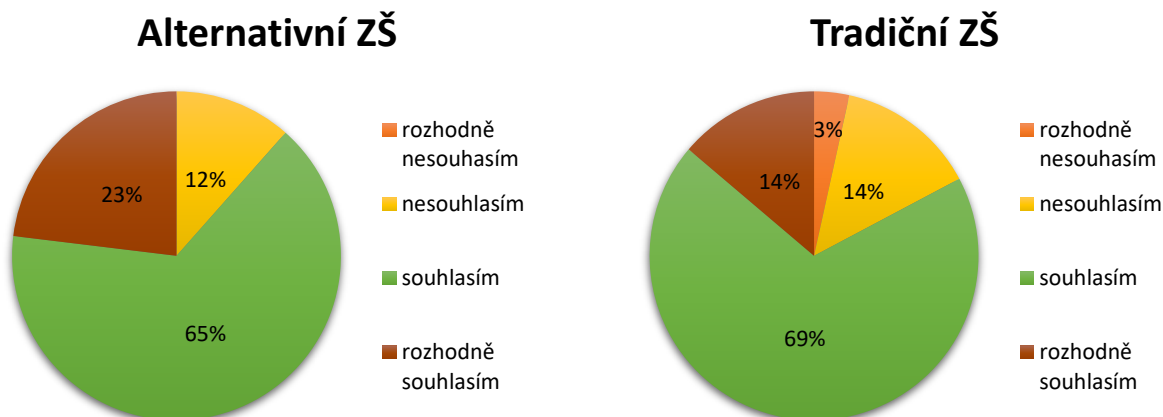
l) Ve škole se cítím osamělý/á.



Obrázek 26 Graf charakteristika respondentů dle pocitu, zda se cítí osamělí

V alternativní ZŠ s výrokem 11 žáků (42 %) rozhodně nesouhlasí, 12 žáků (46 %) nesouhlasí, 3 žáci (12 %) souhlasí a není žádný žák (0 %), který by rozhodně souhlasil. V tradiční ZŠ s výrokem 17 žáků (59 %) rozhodně nesouhlasí, 9 žáků (31 %) nesouhlasí, 3 žáci (10 %) souhlasí a není žádný žák (0 %), který by rozhodně souhlasil.

m) Spolužáci mě mají rádi.



Obrázek 27 Graf charakteristika respondentů dle pocitu, zda si myslí, že je spolužáci mají rádi

V alternativní ZŠ není žádný žák (0 %), který s výrokem rozhodně nesouhlasí, 3 žáci (12 %) nesouhlasí, 17 žáků (65 %) souhlasí a 6 žáků (23 %) rozhodně souhlasí. V tradiční ZŠ s výrokem 1 žák (3 %) rozhodně nesouhlasí, 4 žáci (14 %) nesouhlasí, 20 žáků (69 %) souhlasí a 4 žáci (14 %) rozhodně souhlasí.

7.3 Závěr a shrnutí dotazníkového šetření

Žáci, kteří se zúčastnili šetření, měli v době jeho vyplnění již po státních přijímacích zkouškách na střední školy a znali také výsledky. Tato skutečnost, mimo jiné, ovlivnila některé názory žáků na školu. Zejména někteří žáci z alternativní základní školy se špatně smířovali se skutečností, že se nedostali na navazující waldorfské lyceum, a byli tak stále pod napětím o rozhodnutí o odvolání. Šetření se také zúčastnila jedna dívka, která je od narození nevidomá a ve škole má svou asistentku.

Prvním úkolem v dotazníku bylo pro žáky, aby označili, jaký typ školy navštěvují, zda tradiční nebo alternativní. Jelikož někteří z nich neznali pojem alternativní, bylo jim vysvětleno, že alternativní znamená jiný, odlišující se od standartu a tradiční typ je takový, který je běžný, standardní. Na základě těchto skutečností jeden žák tradiční základní školy považuje svou školu za alternativní a tři žáci alternativní základní školy, považují svou školu za tradiční.

Žáci, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření jsou ve vyrovnaném počtu dívek a chlapců. Více než polovina žáků nastoupila do 1. třídy ve věku 6 let a nyní jim je 15 let.

Z první části dotazníku zaměřené na obecný vztah žáka ke škole například vyplynulo, že žáci alternativní školy stráví cestou do školy v průměru třikrát delší čas (24,3 minut) oproti

žákům tradiční školy (7,4 minut). Více než polovina žáků alternativní školy chce ve svém životě dosáhnout vysokoškolského vzdělání, necelá třetina vzdělání s maturitní zkouškou a jeden žák vyšší odborné školy, či konzervatoře a jeden žák chce skončit základním vzděláním. Žáci tradiční základní školy mají o něco nižší ambice, pouze 24 % žáků chce dosáhnout vysokoškolského vzdělání, třetina poté vzdělání s maturitou a třetina vyučením v oboru, tři žáci chtějí dosáhnout vyššího odborného vzdělání, či konzervatoře.

Součástí obecného postoje je i spokojenost žáka se školou a se svým životem. U žáků obou skupin převažuje spokojenost jak se školou, tak se svým životem. Většina žáků obou typů škol je se svým životem spokojena od 8 do 10 bodů (naprosto spokojen/a), pouze jeden žák tradiční školy není spokojen vůbec a jeden žák alternativní školy na jeden bod. Průměrně jsou žáci alternativní školy spokojeni na 7,85 b. a žáci tradiční školy na 7,72 b., rozdíl spokojenosti je pouze 0,13b. U spokojenosti se školou jsou více spokojeni žáci alternativní základní školy, a to průměrně na 8,35 b., žáci tradiční školy jsou spokojeni na 6,82 b. a rozdíl spokojenosti je o něco vyšší, 1,53 b.

Ve druhé části dotazníku jsou otázky směřovány na vztah ke škole z hlediska docházky a volného času věnovaného studiu. Obecně lze říci, že žáci ke škole zaujímají pozitivní přístup a pouze v malých počtech úmyslně chodí za školu, častěji se pak vyskytuje pozdní příchod do školy. V alternativní základní škole byli v posledních 14 dnech jednou nebo dvakrát celý den za školou 3 žáci, jeden žák byl v posledních 14 dnech jednou nebo dvakrát několik hodin za školou a 5 žáků v posledních 14 dnech přišlo jednou nebo dvakrát pozdě do školy, z toho jeden pětkrát a vícekrát. V tradiční základní škole pouze jeden žák byl v posledních 14 dnech pětkrát nebo vícekrát celý den za školou, jeden žák byl v posledních 14 dnech třikrát nebo čtyřikrát několik hodin za školou a 9 žáků v posledních 14 dnech přišlo jednou nebo dvakrát pozdě do školy, z toho 2 žáci třikrát nebo čtyřikrát a jeden žák pětkrát nebo vícekrát. Žáci obou škol se ve svém volném čase nejvíce věnují studiu cizích jazyků. U žáků alternativní školy je to v průměru 158 minut týdně, matematice se věnují 94 minut týdně, českému jazyku 57 minut a přírodním vědám 43. Žáci tradiční základní školy se také nejvíce věnují studiu cizích jazyků, ale zároveň jsou hodnoty pro všechny předměty srovnatelné. Cizím jazykům věnují týdně 73 minut, českému jazyku 71 minut, matematice 68 minut a přírodním vědám 58 minut týdně.

V třetí části dotazníku žáci vyjadřovali své pocity vztahující se k jejich vztahu ke škole a tomu, jak se ve škole cítí. Pocity obou skupin žáků jsou velmi srovnatelné a převažují kladné

postoje. Ve škole se cítí dobře 89 % žáků alternativní a 90 % žáků tradiční základní školy. Pocit, že do školy patří má 84 % žáků alternativní a 83 % žáků tradiční základní školy. Ve škole si trapně a nevhodně připadá pouze 12 % žáků (3 žáci) alternativní a 14 % žáků (4 žáci) tradiční základní školy. Pocit osamělosti má 12 % žáků alternativní a 10 % žáků tradiční základní školy. 88 % žáků alternativní a 83 % žáků tradiční základní školy souhlasí, že je spolužáci mají rádi. Většinu žáků těší úspěch spolužáků a to 81 % žáků alternativní a 86 % žáků tradiční základní školy. Podobný počet žáků zajímá i názor ostatních a to 85 % žáků alternativní a 72 % žáků tradiční základní školy. Žáci obou škol také většinou upřednostňují práci ve skupině, konkrétně má práci ve skupině rádo 96 % žáků alternativní a 83 % žáků tradiční základní školy, 5 žáků tradiční základní školy nesouhlasí a z toho jeden nesouhlasí rozhodně. Žáci alternativní základní školy mají pocit vyššího stresu než žáci tradiční základní školy, s výrokem, zda žáky škola stresuje souhlasí 46 % žáků alternativní a 31 % žáků tradiční základní školy. Většina žáků obou škol si nemyslí, že na ně škola klade příliš vysoké nároky. S výrokem škola na mě klade příliš vysoké nároky nesouhlasí 85 % žáků alternativní a 83 % tradiční základní školy. V alternativní základní škole si 92 % žáků myslí, že jim škola poskytuje kvalitní vzdělání, srovnatelný počet, 90 % žáků, je i ve škole tradiční. S výrokem škola mi dodává sebedůvěru při rozhodování více souhlasili žáci tradiční základní školy a to 72 %, z alternativní základní školy souhlasilo 66 % žáků. Výrazně vyšší počet žáků tradiční základní školy, 72 % žáků, je nervózních, když se učí na písemku, v alternativní základní škole je to 39 % žáků. Zároveň mají i žáci z tradiční základní školy větší strach, že ve škole dostanou špatné známky, konkrétně 66 % žáků tradiční základní školy a 54 % žáků alternativní základní školy.

V celém šetření se nevyskytly žádné výrazné rozdíly mezi žáky z tradiční a alternativní školy. Obecně se dá říci, že žáci ke škole přistupují velmi podobně, bez ohledu na to, jakým typem vzdělávání procházejí. Většina účastníků šetření má ke škole spíše pozitivní, až velmi pozitivní vztah. Pouze v malém počtu se vyskytovali žáci, kteří se škole záměrně vyhýbali a vnímají ji spíše jako nutné zlo.

8 Závěr

České školství je v současné době velmi diskutované téma a nemalá pozornost je věnována tomu, jak žáci školu vnímají a jakým je pro ně přínosem. Na pozadí těchto skutečností vznikají v České republice nové typy alternativního vzdělávání. Bakalářská práce se v teoretické části zaměřila na popis a fungování alternativní školy waldorfského typu a základní školy tradiční.

V empirické části se uskutečnilo dotazníkové šetření, které mělo za cíl porovnat přístup ke vzdělávání ze strany žáků na obou typech škol. Prvotním očekáváním bylo, že žáci z alternativního typu vzdělávání budou ve své škole spokojenější a díky alternativnímu přístupu, který je zaměřen především na rozvoj dítěte, budou chovat ke vzdělávání pozitivnější vztah než žáci tradiční základní školy. S žáky obou škol jsem se setkala poprvé. Ačkoliv prošli různými typy vzdělávání a jsou od sebe vzdáleni více než 100 km, není mezi nimi žádný výrazný rozdíl. Stejný výsledek se potvrdil i při vyhodnocení dotazníkového šetření, kdy se nikde nevyskytly výrazné rozdíly ve vnímání vzdělávání. Žáci obou škol jsou spokojeni jak se svým životem, tak se svou školou a mají k ní hezký, pozitivní vztah.

Pro přístup žáků ke škole pravděpodobně nebude podstatné to, jaký typ školy navštěvují, ale spíše to, jak jsou ke vzdělávání vedeni výchovou v rodině. Nemalou částí se na jejich přístupu podílí také školní klima a atmosféra třídy.

Svou práci bych ráda zakončila slovy jednoho z nejvýznamnějších českých pedagogů Jana Amose Komenského:

*„Cílem vzdělání a moudrosti je,
aby člověk viděl před sebou jasnou cestu života,
po ní opatrně vykročoval,
pamatoval na minulost, znal přítomnost a předvídal budoucnost.“⁸³*

⁸³ CITÁTY SLAVNÝCH OSOBNOSTÍ. Jan Amos Komenský citát #267944. [online]. [cit. 2018-05-17]. Dostupné z: <https://citaty.net/autori/jan-amos-komensky/?q=267944>

9 Seznam literatury

RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti*. 1. vyd. Brno: Marek Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3

PECHÁČKOVÁ, Yveta, VÁCLAVÍK, Vladimír. *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-501-1

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2., upr. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3

SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. Edice Odborná literatura pro veřejnost ISBN 80-04-26160-4

HRDLIČKOVÁ, Alena. *Alternativní pedagogické koncepce*. 1.vyd. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 1994. ISBN 80-7040-104-4

SVOBODOVÁ, Jarmila, JŮVA, Vladimír. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-00-1

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9

STEINER, Rudolf. *Výchova dítěte a metodika vyučování*. 2. vyd. Praha: Baltazar, 1993. ISBN 80-900307-9-3

POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. Brno: Masarykova univerzita Brno, 1995. Věda do kapsy, sv. 9. ISBN 80-210-1097-5

ULLRICH, Heiner. *Svobodné waldorfské školy na miskách vah*. Praha: DINGER, s. r. o., 2011. ISBN 978-80-86779-15-7

GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ, Eva. *Waldorfská škola*. Olomouc: HANEX, 1997. ISBN 80-85783-09-6

VALÍŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing a. s., 2007. ISBN 978-80-247-1734-0

BĚLÍK, Václav. *Postoje absolventů devátých tříd ke vzdělání*. In: *Socialia 2004 II.*. 1.vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, s. 257-260. ISBN 80-7041-283-6

WATEROVÁ, Eliška, ČERNÝ, Karel, GREGER, David, a CHVÁL, Martin. *Školství – věc (ne)veřejná: názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1882-1

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Struktury systémů vzdělávání a profesní přípravy v Evropě*. [online]. [cit. 2017-11-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

IDNES.CZ. *Klasickému zvonění odzvonilo, na školách zní příjemnější melodie*. [online]. [cit. 2017-11-10]. Dostupné z: https://zpravy.idnes.cz/klasickemu-zvoneni-odzvonilo-na-skolach-zni-prijemnejsi-melodie-phw-/domaci.aspx?c=A080930_154518_studium_bar

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *PISA (OECD programme for international student assessment)*. [online]. [cit. 2018-01-15]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/home>

CITÁTY SLAVNÝCH OSOBNOSTÍ. *Jan Amos Komenský citát #267944*. [online]. [cit. 2018-05-17]. Dostupné z: <https://citaty.net/autori/jan-amos-komensky/?q=267944>

10 Seznam obrázků

Obrázek 1	Graf charakteristika respondentů dle pohlaví	36
Obrázek 2	Graf charakteristika respondentů dle věku při nástupu do 1. třídy	37
Obrázek 3	Graf charakteristika respondentů dle věku	37
Obrázek 4	Graf charakteristika respondentů dle cesty do školy – alternativní ZŠ	38
Obrázek 5	Graf charakteristika respondentů dle cesty do školy – tradiční ZŠ	38
Obrázek 6	Graf charakteristika respondentů dle stanovení cíle nejvyššího vzdělání – alternativní ZŠ	39
Obrázek 7	Graf charakteristika respondentů dle stanovení cíle nejvyššího vzdělání – tradiční ZŠ	39
Obrázek 8	Graf charakteristika respondentů dle spokojenosti se svým životem	40
Obrázek 9	Graf charakteristika respondentů dle spokojenosti se svou školou	41
Obrázek 10	Graf charakteristika respondentů dle počtu dnů strávených za školou	42
Obrázek 11	Graf charakteristika respondentů dle počtu vyučovacích hodin strávených za školou	42
Obrázek 12	Graf charakteristika respondentů dle počtu pozdních příchodů do školy	43
Obrázek 13	Graf charakteristika respondentů dle času, který věnují studiu ve volném čase	44
Obrázek 14	Graf charakteristika respondentů dle pocitu, zda se ve škole cítí dobře	45
Obrázek 15	Graf charakteristika respondentů dle pocitu, zda cítí, že do školy patří	46
Obrázek 16	Graf charakteristika respondentů dle pocitu, zda si ve škole připadají trapně a nevhodně	46
Obrázek 17	Graf charakteristika respondentů dle pocitu, zda je škola stresuje	47
Obrázek 18	Graf charakteristika respondentů dle pocitu, zda na ně škola klade příliš vysoké nároky	47
Obrázek 19	Graf charakteristika respondentů dle pocitu, zda ji škola poskytuje kvalitní vzdělání	48
Obrázek 20	Graf charakteristika respondentů dle pocitu, zda jim škola dodává sebedůvěru při rozhodování	48
Obrázek 21	Graf charakteristika respondentů dle pocitu, zda mají strach, že ve škole dostanou špatné známky	49

Obrázek 22	Graf charakteristika respondentů dle pocitu, zda jsou nervózní, když se učí na písemku	49
Obrázek 23	Graf charakteristika respondentů dle pocitu, zda žáky těší úspěch spolužáků ...	50
Obrázek 24	Graf charakteristika respondentů dle pocitu, zda žáci rádi pracují ve skupině...	50
Obrázek 25	Graf charakteristika respondentů dle pocitu, zda žáky zajímají názory ostatních	51
Obrázek 26	Graf charakteristika respondentů dle pocitu, zda se cítí osamělí.....	51
Obrázek 27	Graf charakteristika respondentů dle pocitu, zda si myslí, že je spolužáci mají rádi	52

11 Přílohy

Příloha A: Dotazník k výzkumnému šetření

Dotazník pro srovnání přístupu žáků ke škole.

Vážené respondentky, vážení respondenti,

Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění mého dotazníku, který poslouží jako podklad pro bakalářskou práci, jejíž hlavním cílem je porovnat přístup žáků ke škole v tradiční a v alternativní základní škole.

Dotazník je zcela anonymní, a proto vás prosím o upřímné a pravdivé vyjádření vašich pocitů z hlediska celé školní docházky. Své odpovědi zakroužkujte, nebo dopište na volné místo.

Předem děkuji za spolupráci. Studentka přírodovědecké fakulty Univerzity Hradec Králové.

Typ školy:	alternativní	tradiční	Pohlaví:	chlapec	dívka
Věk při nástupu do 1. třídy:			Současný věk:		
Cesta do školy:	způsob	čas	Jakého nejvyššího vzdělání bys chtěl/a dosáhnout?		
	pešky		a) základní škola		
	autobus		b) vyučení v oboru bez maturity		
	vlak		c) maturita spojená s vyučením, střední odborná škola s maturitou, gymnázium		
	auto		d) vyšší odborná škola nebo konzervatoř		
	jiné:		e) vysoká škola		

Jak moc jsi v současné době celkově spokojen/á se svým životem?



Jak moc jsi v současné době celkově spokojen/á se svou školou?



Kolikrát došlo v posledních dvou týdnech k těmto situacím?

Celý den jsem byl/a za školou.

ani jednou jednou nebo dvakrát třikrát nebo čtyřikrát pětkrát nebo vícekrát

Několik vyučovacích hodin jsem byl/a za školou.

ani jednou jednou nebo dvakrát třikrát nebo čtyřikrát pětkrát nebo vícekrát

Přišel/a jsem pozdě do školy.

ani jednou jednou nebo dvakrát třikrát nebo čtyřikrát pětkrát nebo vícekrát

Kolik hodin týdně věnuješ studiu následujících předmětů ve svém volném čase?

předmět	přírodní vědy	matematika	český jazyk	cizí jazyky
počet hodin				

Do jaké míry souhlasíš nebo nesouhlasíš s následujícími tvrzeními?

	Ve škole se cítím dobře.		
rozhodně nesouhlasím	nesouhlasím	souhlasím	rozhodně souhlasím
	Cítím, že do školy patřím.		
rozhodně nesouhlasím	nesouhlasím	souhlasím	rozhodně souhlasím
	Ve škole si připadám trapně a nevhodně.		
rozhodně nesouhlasím	nesouhlasím	souhlasím	rozhodně souhlasím
	Škola mě stresuje.		
rozhodně nesouhlasím	nesouhlasím	souhlasím	rozhodně souhlasím
	Škola na mě klade příliš vysoké nároky.		
rozhodně nesouhlasím	nesouhlasím	souhlasím	rozhodně souhlasím
	Škola mi poskytuje kvalitní vzdělání.		
rozhodně nesouhlasím	nesouhlasím	souhlasím	rozhodně souhlasím
	Škola mi dodává sebedůvěru při rozhodování.		
rozhodně nesouhlasím	nesouhlasím	souhlasím	rozhodně souhlasím
	Mám strach, že ve škole dostanu špatné známky.		
rozhodně nesouhlasím	nesouhlasím	souhlasím	rozhodně souhlasím
	Jsem nervózní, když se učím na písemku.		
rozhodně nesouhlasím	nesouhlasím	souhlasím	rozhodně souhlasím
	Těší mě úspěch spolužáků.		
rozhodně nesouhlasím	nesouhlasím	souhlasím	rozhodně souhlasím
	Rád/a pracuji ve skupině.		
rozhodně nesouhlasím	nesouhlasím	souhlasím	rozhodně souhlasím
	Zajímají mě názory ostatních.		
rozhodně nesouhlasím	nesouhlasím	souhlasím	rozhodně souhlasím
	Ve škole se cítím osamělý/á.		
rozhodně nesouhlasím	nesouhlasím	souhlasím	rozhodně souhlasím
	Spolužáci mě mají rádi.		
rozhodně nesouhlasím	nesouhlasím	souhlasím	rozhodně souhlasím