

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**MÍSTO ŘÍZENÍ VE WALDORFSKÉM A KLASICKÉM PŘÍSTUPU
VE VZDĚLÁVÁNÍ**

The Locus of Control in Waldorf and classic school system



Bakalářská práce

Autor: Zuzana Ledvoňová

Vedoucí práce: PhDr. Jan Šmahaj, Ph.D.

Studijní obor a program: Psychologie, bakalářský, prezenční

Olomouc

2015

Ochrana informací v souladu s ustanovením § 47b zákona o vysokých školách, autorským zákonem a směrnicí rektora k Zadání tématu, odevzdávání a evidence údajů o bakalářské, diplomové, disertační práci a rigorózní práci a způsob jejich zveřejnění. Student odpovídá za to, že veřejná část závěrečné práce je koncipována a strukturována tak, aby podávala úplné informace o cílech závěrečné práce a dosažených výsledcích. Student nebude zveřejňovat v elektronické verzi závěrečné práce plné znění standardizovaných psychodiagnostických metod chráněných autorským zákonem (záznamový arch, test/dotazník, manuál). Plné znění psychodiagnostických metod může být pouze přílohou tištěné verze závěrečné práce. Zveřejnění je možné pouze po dohodě s autorem nebo vydavatelem.

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Místo řízení ve waldorfském a klasickém přístupu ve vzdělávání“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedl/a jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 30. 3. 2015

Podpis

Obsah

Úvod	5
Použitá terminologie	6
1 Waldorfská pedagogika	7
1.1 Athroposofie.....	7
1.2 Kritika Steinerova teoretického ukotvení.....	8
2 Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy.....	10
2.1 Čtyři složky člověka.....	10
2.2 Vývojové fáze ve výchově a výuce.....	10
2.3 Kurikulum a metodika.....	13
2.3.1 Denní rytmus	13
2.3.2 Učební nástroje.....	13
2.3.3 Umělecká a pracovní výuka	14
2.3.4 Tělocvik.....	14
2.3.5 Náboženství.....	14
2.3.6 Náplň hlavního vyučování.....	14
2.3.7 Jednotlivé předměty	15
3 Vybraná specifika waldorfské pedagogiky	17
3.1 Vztah učitel-žák	17
3.2 Úloha učitele	17
3.3 Zvyklosti, rytmus, svátky	18
3.4 Práce s temperamenty.....	18
4 Anthroposofické pojetí svobody.....	21
4.1 Vyšší <i>já</i> a nižší <i>já</i>	23
4.2 Svoboda jako základ výchovy a výuky	23
5 Místo řízení	25
5.1 Místo řízení v průběhu života.....	25
5.2 Vztah mezi místem řízení a waldorfským přístupem ve vzdělávání.....	26
6 Metodologický rámec výzkumu	29
6.1 Výzkumný problém.....	29
6.2 Cíl výzkumu a hypotézy.....	29
6.3 Základní a výzkumný soubor	30
6.4 Typ výzkumu a statistické zpracování	31
6.5 Výzkumný nástroj	33
6.6 Tvorba dotazníku.....	34

6.7 Sběr a vyhodnocování dat	38
7 Výsledky	40
7.1 Hypotéza H_1	40
7.2 Zastoupení kategorií místa řízení	41
7.3 Hypotéza H_2	41
7.4 Rozdíly mezi dívkami a chlapci v rámci obou skupin	42
7.5 Porovnání čtyř oblastí dotazníku	43
8 Diskuze	44
9 Závěr	49
10 Souhrn	50
Seznam použitých zdrojů a literatury	52
Seznam příloh	56
Příloha č. 1: Formulář zadání diplomové práce	
Příloha č. 2: Český a cizojazyčný abstrakt diplomové práce	
Příloha č. 3: Výzkumný nástroj	
Příloha č. 4: První verze dotazníku	
Příloha č. 5: Druhá verze dotazníku	
Příloha č. 6: Dopis pro učitele	

Úvod

Téměř každý člověk civilizované společnosti někdy chodil do školy. Nelze tedy spekulovat o tom, že období školní docházky se na nás významně podepisuje. Získáváme znalosti, dovednosti, prožíváme různé emoce, vytváříme si vzpomínky. Škola je vskutku významným obdobím v životě člověka. Proto by nám nemělo být lhostejné, jak to v ní chodí, jaké emoce v nás zanechala, či co a jak nás vlastně naučila.

Přestože se společnost stále vyvíjí a přináší neustálé inovace, školský systém se příliš nemění. Krom zavádění nových technologických vymožeností se vyučuje více méně pořád stejně. Velká autorita učitele, známkování, soutěživost, nemalé procento učiva, které je v životě prakticky neuplatnitelné, strach z dělání chyb... to jsou klíčová slova našeho vzdělávání. Na to se snaží upozorňovat alternativní školy, neboť už léta pozorují, co takové zacházení s dětmi způsobuje – potlačování kreativity, strach ze školního prostředí, odpor k učení, nuda, pasivitu, zapomínání důležitých lidských hodnot, honbu za tituly atd.

Mé otázky tedy zní: Opravdu dokážou alternativní školy dělat tyto věci jinak? Vycházejí z nich trochu jiní lidé než z těch klasických? Jak se přístup ve vzdělávání podepíše na osobních charakteristikách jedince? Na zodpovězení je jistě třeba desítky, možná stovky různých výzkumů, některé se již uskutečnily. A já se se svou prací k nim chci přidat. Svůj okruh zájmu jsem tedy v této práci zúžila ze všech alternativních škol pouze na školy waldorfské, ze všech charakteristik osobnosti jsem zvolila konstrukt místo řízení (*locus of control*).

Můj zájem o waldorfské školy pramení především ze dvou zdrojů: ze sympatie k myšlenkám Rudolfa Steinera, to je tedy mé teoretické zakotvení, a z vlastní zkušenosti v podobě dlouhodobého působení v projektu University for the Future pro inovaci nejen vysokoškolského vzdělávání, tedy mé praktické zakotvení.

Místo řízení jsem zvolila proto, že jako jeden z mála psychologických charakteristik zahrnuje i jakési filozofické přesvědčení a pohled na svět daného člověka. A to je také cílem mého zájmu – zjistit, zda přístup ve vzdělávání ovlivňuje náhled na vlastní život a přesvědčení o fungování světa. Místo řízení podle mnohých studií navíc souvisí s nespočtem dalších konstruktů, proto mohou výsledky sloužit jako podnět pro stanovení dalších hypotéz a inspirace pro další výzkumy.

Použitá terminologie

Místo řízení

Anglický pojem *locus of control* je v psychologické literatuře do češtiny různě překládán. Nejčastěji najdeme překlad „místo kontroly“ (např. Cakirpaloglu, 2012; Výrost & Slaměník, 2008), v publikaci prof. Aleny Plhákové Učebnice obecné psychologie (2007) se setkáme s překladem „místo řízení“, který jsme se po zvážení nakonec rozhodli ve své práci používat. Přestože není tento překlad nejfrekventovanější, domníváme se, že je nejpřesnější. Anglické slovo *control* může znamenat „kontrolovat“, ale také „řídít“, což v češtině není totéž. *Locus of control* je tedy přesvědčení o místu, odkud se **řídí** život jednotlivce, a je buď uvnitř, nebo vně něj.

Přístup ve vzdělávání / styl vzdělávání

Slovní spojení „přístup ve vzdělávání“, stejně jako „styl vzdělávání“ v této práci používáme jako zastřešující nadřazený pojem pro způsob výuky, jaký je na daných školách uplatňován, a z jaké teorie vychází. Přístup ve vzdělávání tedy může být klasický, waldorfský, montessori, daltonský atd.

Duchovní věda

Duchovní věda je zde používána ve smyslu zaměnitelným s anthroposofií. Jedná se tedy o synonyma. Stejným způsobem jsou tyto termíny užívány v publikacích o waldorfské pedagogice.

1 Waldorfská pedagogika

Waldorfská pedagogika vznikla počátkem 20. století spolu s dalšími alternativními pedagogickými hnutími jako vyhraňující se vůči tehdejšímu klasickému školnímu systému. Vychází z ezoterické psychologie a kromě poznání materiálního rozšiřuje pohled o poznání duševní a duchovní - snaží se o celostní přístup. Výuka je přizpůsobena přirozenému vývoji dětí a je zaměřena na jejich potřeby a individualitu. Za její přesný počátek se považuje 23. duben 1919, kdy byla v tabákové továrně na cigarety Waldorf Astoria ve Stuttgartu založena první škola tohoto typu Rudolfem Steinerem (1861–1925), rakouským filosofem, literárním kritikem, pedagogem, umělcem, dramatikem, sociálním myslitelem a mystikem.

„Hlavním cílem WP (Waldorfské pedagogiky) je probudit zvědavost a vlastní svobodný zájem o vzdělání. Pěstuje tvořivost, toleranci, společenskou odpovědnost a otevřenost ke světu. Poznanky spojuje s prožitkem, dovedností, vlastním postojem. Rozvíjí stejnou měrou rozum, cit i vůli“ (Hradil, 2002, s. 107).

Ve velmi stručné charakteristice bychom mohli shrnout waldorf jako školy, ve kterých se místo známek užívá slovního hodnocení, vyučování probíhá v tzv. epochách, spojených 2-3 vyučovacích hodinách, specialitou je výuka eurythmie. Důraz je kladen na umělecké a rukodělné aktivity, velká pozornost je věnována svátkům a rituálům v průběhu roku. Od klasického systému se také liší sestavením kurikula. Učební látka je podřízena stupni vývoje dítěte, jak psychického, tak mravního. Waldorfská pedagogika je uplatňována v mateřských, základních i středních školách.

V současné době se na území České republiky nachází 16 waldorfských mateřských škol a mateřských center, 11 waldorfských základních škol, 4 waldorfské střední školy, 1 waldorfská škola speciální a při některých klasických školách jsou přidruženy waldorfské třídy (Asociace waldorfských škol České republiky, nedat.).

1.1 Athroposofie

Waldorfská pedagogika vychází z myšlenek anthroposofie. Na začátek je nutno zmínit, že definice anthroposofie se u každého autora liší. Závisí na osobním úhlu pohledu, kterým tento široký pojem pojímají, ale také na tom, zda do ní sami jsou, či nejsou hlouběji zasvěceni.

Podle Lexikonu náboženských hnutí, sekt a duchovních spolků (Hrabal, 1998) je anthroposofie učení s důrazem na křesťanské zásady theosofie a rosenkruciánskou kristocentrickou tradici, jež vychází z novoplatonismu a indické filosofie. *„Tvrdí, že člověk má usilovat o obnovu ztraceného spojení s vyššími světy. Duchovním zřením je podle anthroposofie možno dosáhnout vyššího poznání člověka, skládajícího se z těla (podřízeného zákonu*

dědičnosti), duše (podléhající karmě) a ducha (ovlivňovaného pouze karmovým zákonem, zákonem reinkarnace)“ (Hrabal, 1998, s. 24).

Podle samotných anthroposofů lze anthroposofii zjednodušeně označit za moudrost o člověku, či duchovní vědu, tedy vědu, která není zaměřená pouze materialisticky, ale k poznávání i duchovního světa. Není náboženstvím, protože staví své učení na exaktním vědeckém základu plynoucím z myšlení (Hradil, 2002). „*Poskytuje poznatky o vývojových zákonitostech světa a člověka, o jejich vzájemném vztahu, o jejich funkčním uspořádání, ale také o duchovních světech a jejich vzájemné souhře se světem hmotným, avšak přijímání, konzumace těchto poznatků ještě není anthroposofií. Tyto prostředky nejsou samoúčelem, nejsou cílem, ale prostředkem*“ (Hradil, 2002, s. 12).

Hned z těchto dvou odlišných definic vidíme, jak se pohledy různí - zatímco příznivci anthroposofie ji vidí spíše jako vědu, vnější pohled ji shledává jako jistý druh náboženského společenství s esoterními prvky.

Zakladatelem Anthroposofické společnosti je Rudolf Steiner. Její centrum je Goetheanum ve švýcarském Dornachu a vznikla jako globální organizace na vánočním sjezdu roku 1923. Její pobočky jsou rozšířeny po celém světě, včetně České republiky.

Anthroposofie má podle Hradila (2002) člověku poskytnout prostředky, aby mohl tvořit nejvyšší umělecké dílo – dílo sociální. Vyplývá z hlubšího uvědomění vlastního lidství. V rámci vztahů k druhým lidem si klade otázky „jak mohu druhému člověku pomoci, co potřebuje?“ a současně pozorovat své reakce a ptát se, co toto setkání říká o mně.

Z anthroposofického hnutí se vyvinulo několik praktických oborů jako je právě waldorfská pedagogika, ale i mnohé další - anthroposofické lékařství, bankovníctví, eurythmie, biologicko-dynamické zemědělství, či organická architektura a další odvětví umění. Poskytlo také ideje pro uspořádání společnosti, nový náhled na dějiny atd.

1.2 Kritika Steinerova teoretického ukotvení

Jak již bylo naznačeno, waldorfská pedagogika si dává za cíl pomoci žákům vedle materialistických poznatků osvojit si také ty duševní a duchovní. Toto pole poznání bylo odjakživa pro vědu nepřístupným, neboť v mnohých oblastech nesplňuje a patrně nikdy nebude splňovat podmínky pravé vědecké exaktnosti. Přestože anthroposofie si zakládá na tom, že její poznání pramení z myšlení a je de facto vědecké, vnější pohled tomu nemusí úplně nasvědčovat a mnohé pojmy, jmenujme např. *astrální* nebo *éterné tělo*, jsou tak pouhými spekulativními konstrukty.

I přesto s nimi v celém textu budeme pracovat, neboť jsou stěžejními pro uchopení podstaty waldorfské pedagogiky a jejích zásad. Nejsou nějakými Steinerovými výmysly, jsou přejaty z různých ezoterních a náboženských nauk. Je třeba také pohlédnout na výběr některých bibliografických zdrojů, které by pravděpodobně neobstály svou vědeckostí, nicméně je jich

třeba ke skutečně kvalitnímu proniknutí do tématu. Tato práce se snaží podat Steinerovy myšlenky a vůbec celou waldorfskou pedagogiku objektivním způsobem, který bez jakéhokoliv hodnocení předkládá informace.

Pro zachování objektivity je tedy vhodné kromě autorů, kteří jsou myšlenkám anthroposofie nakloněni a kteří jsou v celé této práci drtivě zastoupeni, uvést také kritiku. Jedním z nejvýraznějších oponentů waldorfského hnutí u nás byl Jiří Heřt. Jeho kritika směřuje na nestejnost waldorfských škol - některé z nich přejímají pouze některé Steinerovy myšlenky, či je modernizují, zatímco např. v Německu se rigidně udržují Steinerovy zásady a představy. Školy se podle něj dále soustředí na duchovno na úkor logického myšlení, mají náboženský charakter, zamlčují anthroposofickou podstatu a potírají kritiku. Role učitele je podle něj krajně autoritářská, výchova je uniformní a potlačuje samostatnost. Žáci se naučí číst příliš pozdě a jsou na ně kladeny příliš nízké požadavky. Velmi spekulativním je dle něj také výuka eurythmie a fakt, že se při výchově dětí vychází z Hippokratovy humorální teorie (Heřt, 1998).

V následujících kapitolách si představíme principy waldorfského hnutí především z pohledu Steinera a jeho následovníků. Cílem této práce totiž není hodnotit pozitiva či negativa waldorfské pedagogiky, ale především postihnout její odlišnosti od klasického systému.

2 Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy

Steinerova teorie vycházející z duchovní vědy je založená na tom, že děti se mají učit ve správnou dobu správné věci. Náplň i způsob výuky waldorfských škol se tedy řídí vývojovou fází dítěte. Tyto vývojové stupně se dělí do tzv. sedmiobdobí, ve kterých se rozvíjí jednotlivé složky neboli těla člověka.

2.1 Čtyři složky člověka

V prvním sedmiobdobí vývoje, tedy od 0-7 let, má dítě k dispozici pouze *fyzické tělo*. Steiner (2007) popisuje, že *fyzické tělo* má člověk společně s minerální říší, skládá se ze stejných látek a přirozeně podléhá fyzikálním zákonům. Ono samo o sobě by však nemohlo nabývat žádného tvaru, je proto nutné, aby mu jej něco vtisklo. Takovou moc má *tělo éterné* (někdy překládáno jako *éterické*). To podle něj zajišťuje růst, rozmnožování, látkovou výměnu, trávení atd. Toto tělo se u dítěte začne vyvíjet v druhém sedmiobdobí, tedy od 7-14 let, počínaje výměnou chrupu, a máme jej společně s rostlinnou říší. Jeho postupným přetvářením se pak stává nositelem zvyků, temperamentu a paměti. Dalším je pak *tělo astrální*, které je nositelem myšlení, ale i bolesti a slasti, pudu, žádosti a vášně, zjednodušeně tedy citového života. Proto je také označováno jako pocitové tělo. Máme jej společně se zvířaty a postupně se v něm pěstují vyhraněné city libosti a nelibosti. Vyvíjí se ve třetím sedmiobdobí, tedy mezi 14-21 rokem (Steiner, 2007). Dalo by se označit za psychickou, či duševní část v nás.

To, co však dělá člověka člověkem a odlišuje jej od říší minerální, rostlinné a zvířecí, je čtvrtý článek, jímž je lidské *Já*, jeho duchovní podstata. Steiner (2007) tvrdí, že *Já* je nositelem vyšší lidské duše. Každý člověk může pojmem *Já* označit pouze sám sebe, přičemž *Já* divocha bude jiné než *Já* civilizovaného člověka. Podle anthroposofie vstupuje do těla s 21. rokem života, kdy se také člověk stává dospělým. *Já* činí člověka „*schopným vnímat, chápat a obsáhnout všechny morální a estetické pojmy, jako jsou pravda, krásno, dobro, které si zvířata ani rostliny nedokáží uvědomit*“ (Páleš, 2004, s. 118).

Podle Steinera (2007) *éterné a astrální tělo* před počátkem svého vývoje obklopují člověka jako *éterná a astrální schrána*, stejně jako matčina *fyzická schrána* chránila plod. Proto se hovoří o třech zrozeních člověka. Každé sedmiobdobí se tak od ostatních liší a nese s sebou určitý úkol.

2.2 Vývojové fáze ve výchově a výuce

Anthroposofie zdůrazňuje, jak je důležité umět pracovat s jednotlivými duševními silami – myšlením, cítěním a chtěním, a také kdy je žádoucí na ně působit.

První sedmiobdobí je podle Steinera (2007) charakteristické vztahováním se ke světu pomocí nápodoby. Dítě se tedy neučí poučováním, nýbrž napodobováním. Morální fráze v tomto věku nemají žádný efekt, důležitý je vzor, který dospělí v okolí dítěte poskytují. Rodiče by tedy neměli dělat nic, co by dítě nesmělo napodobit. Důležitá je tedy vstřícnost vychovatelů a nepředstíraná láska. V tomto období vůbec nezáleží na faktických znalostech pedagoga. Jediné, co je potřebné, je být vedle dítěte a být mu vzorem pro nápodobu, neboť dítě je jeden velký smyslový orgán (Steiner, 1993). Tyto předpoklady může vývojová psychologie jen potvrdit. Již batole napodobuje dospělé a dítě předškolní často volí napodobovací hry, aby si vyzkoušelo nejrůznější společenské role (Langmeier & Krejčířová, 2007).

Steiner (2007) dokonce tvrdí, že fyzické orgány se utvářejí na základě prostředí – zdravý zrak se vyvíjí správnými poměry barev a světla, mozek a krevní oběh se tvoří na základě morálního jednání, vidí-li ho v okolí. Do sedmého roku nabývají orgány a vůbec celé fyzické tělo určité podoby a tato podoba je významně ovlivněna okolními vlivy, přesněji tedy vjemy, které na dítě působí. Carlgren (1991) uvádí jako důkaz případy silně deprivovaných dětí. „Vlčí děti“ měly kyčelní a kolenní klouby neuzpůsobeny ke vzpřímenému postoji, silně svalnaté ruce téměř ke kolenům, nehty zahnuté dovnitř a, navyklé žít za šera, se bály intenzivního světla.

Nápodobou získává dítě smysl pro svobodu a integritu druhých lidí (Carlgren, 1991). Boogerd (2009) píše, že vychovatel má za úkol v tomto období nahrazovat dítěti *éterné tělo*, které se u něj zatím vyvíjí, a nazývá pak dítě časovým organismem. Čas je tedy ústředním tématem. Je žádoucí ponechat dítěti procesní čas potřebný k přirozenému vykonávání každé činnosti. Upozorňuje také na rozdíly mezi objektivním a subjektivním vnímáním času, jež je pod nadvládou našich emocí. Učitel dohlíží na přirozený proud času a dobré nakládání s ním, tedy vyvažování mezi aktivitou a klidem, formou a chaosem. A právě k tomu mu pomáhá opakování a rytmus.

Významně pozitivní význam mají v tomto věku písně a tance, jednoduše řečeno rytmus. Pomocí něj, v podobě hudby, recitace, či tance, se dítě učí správně dýchat (Steiner, 2007; Steiner, 1993). Carlgren (1991) připodobňuje smyslové dojmy k nádechu a napodobování k výdechu. Lidové písničky nechávají dítě pomoci hudby i textu zakusit tzv. čtyři éterné síly, mezi které se řadí 1. impulz, či idea, 2. orientace v prostoru, vytvoření vnitřního obrazu, 3. vnitřní proměna a dramatika a 4. zakončení a smysl procesu (Boogerd, 2009).

Ve druhém sedmiobdobí je již možno působit na *éterné tělo*, lze tedy ovlivňovat sklony, zvyklosti, svědomí, charakter, paměť a temperament dítěte. Nápodoba je vystřídána následováním autority, která musí obsah své výchovy a výuky podat umělecky. Zbožňováním a úctou k nějakému člověku *éterné tělo* roste (Steiner, 2007; Steiner, 1993). Waldorfský učitel má proto pro děti tohoto věku sloužit jako vzor, ke kterému je možno vzhlížet a v učební látce má

být zastoupeno vyprávění o hrdinech a vzorných lidech, tedy předávat hodnoty ne pomocí abstrakce, nýbrž na konkrétních příkladech.

Autorita však nesmí být získávána tvrdostí a násilím. Carlgren (1991) zdůrazňuje, že jediný respekt, který je přijatelný, je ten, který vychází z náklonnosti dítěte z vlastní vůle. Autorita dodává dítěti pocit životní jistoty a s ní spojenou schopnost soužití a spolupráce.

V tomto období jsou tedy důležitá podobenství. *Éterné tělo* umožňuje schopnost si představovat (Zuzák, 2009). Dítě podle Steinera (2007) prozatím nedokáže pojmy uchopit rozumově, ale má je prožívat citově. V té době začíná zrást síla úsudku, a aby bylo možno ho pak v období pohlavní zralosti uplatnit, musí vyrůstat uprostřed jiných duševních zážitků. Radí navíc, aby bylo pro děti tohoto věku vše zduchovňováno, aby později dokázaly pochopit, že ne vše jde uchopit smysly. Např. že v semeni je ukryta celá rostlina, i když zatím není vidět. Ale také jisté náboženské povědomí a rozvíjení umění všeho druhu.

Druhé sedmiobdobí je také obdobím vývoje paměti. Proto Steiner (2007) doporučuje v tomto věku vědomě působit na paměť dítěte, neboť pokud ho zmeškáme, bude mít paměť již navždy nižší kvalitu. Ale také předčasné využívání paměti je škodlivé, waldorfská pedagogika tedy tvrdí, že až od této doby lze zatěžovat paměť dítěte.

Konečně ve třetím sedmiobdobí je díky narození *astrálního těla* dítě zralé k vlastnímu úsudku, vkusu, zájmům a rozumovému myšlení. Přepínání dětí ve škole v oblasti rozumového uvažování před 14. rokem je tedy podle Steinera (2007) velkou výchovnou chybou. Píše o tom následující: „*Abychom byli zralí k myšlení, musíme si nejdříve osvojit úctu k tomu, co mysleli jiní. Není zdravého myšlení, jemuž by nepředcházela zdravý cit pro pravdu, založený na samozřejmé víře v autoritu*“ (Steiner, 2007, s. 35).

Třetí sedmiobdobí je dobou, kdy se dítě vyhraňuje vůči okolí, hledá se, individualizuje a důležitými jsou pro něj idoly, např. z oblasti hudby, sportu apod. Nesnáší, je-li vedeno přímo. Vychovatel musí v tomto období poskytovat mladému člověku podněty, vhodné myšlenky a upozornění skrytou, nenápadnou formou, která nic nevnucuje. Je žádoucí, aby dokázal egocentrickou pozornost dospívajícího odvrátit od sebe sama a nasměrovat na pohled do světa a zájem o něj a o ostatní lidi v něm (Zuzák, 2009). Proto ve waldorfských školách v tomto období přebírají výuku odborní učitelé, akademici z různých vědeckých oborů. Jejich výklad by měl však pokrývat jak oblast vědeckou, tak lidskou. V hodinách se převážně diskutuje a provádí různé experimenty (Carlgren, 1991).

V prvním sedmiobdobí by se tedy mělo rozvíjet chtění, ve druhém citění a teprve třetí má být zaměřeno na myšlení. Ideálem je pak pro dospělého člověka, aby tyto složky byly vyrovnány. V dnešní na myšlení zaměřené společnosti to však mnohdy není nic lehkého, obzvláště se základy z klasického vzdělání, které je také příliš koncentrováno na myšlení. Proto

se v kontextu waldorfského školství hovoří o celostním vzdělávání, které je zaměřeno na všechny tři oblasti.

Zuzák (2009) píše, že do 21 let lze hovořit o výchově, neboť vychovatel působí jako zástupce *vyššího Já* mladého člověka, které do něj právě ve 21. roce podle Steinerovy teorie vstoupí. Pak může být každý jedinec považován za dospělého, duše se již kvantitativně nevyvíjí, pouze získává zkušenosti.

2.3 Kurikulum a metodika

Základem waldorfské pedagogiky je pomocí čtení v lidské přirozenosti odhalovat lidskou bytost, čemuž je přizpůsobena náplň i forma výuky. Metodika a podmínky výchovy by neměly být podníceny pouze abstraktním a teoretickým pohledem na svět, ale skutečným zájmem (Steiner, 1993).

2.3.1 Denní rytmus

Carlgren (1991) popisuje denní rytmus ve waldorfských školách, který se od klasických o něco liší. Zdůrazňuje, že schopnost soustředit se je v případě klasického vyučování ubíjena. Nejlépe je tak podle něj ráno začít činností myšlenkovou, která se v podobě hlavního vyučování opakuje několik týdnů za sebou v tzv. epochách. Poté je vhodné zařadit předměty vyžadující rytmická opakování jako je cizí jazyk, eurythmie, hudba a náboženství. Poté následují hodiny uměleckého či praktického rázu jako jsou ruční práce, dílny, práce v zahradě apod. Toto uspořádání se podobá nádechu a výdechu a vychází z přirozeného rytmu dne.

Epochy trvají 3-4 týdny a s přibývajícím věkem dětí se čím dál tím víc diferencují a mají žákům dodat pocit, že se něco smysluplného naučily. Epochy stejného zaměření se opakují v daném školním roce dvakrát – pracuje se tak s procesem zapomínání a projasnění po odstupu (Carlgren, 1991). Tento systém dle našeho názoru pracuje velice obdobně jako princip tvůrčí inspirace. Je-li přirozeně ponechána fáze inkubace, dovoluje pak odstup uchopit pohled z jiné perspektivy, navíc za pomoci nově získaných vědomostí a dovedností z dalších hodin.

2.3.2 Učební nástroje

Waldorfská pedagogika využívá pro výuku žáků jen minimum učebnic. Většinu si žáci zhotovují sami v podobě tzv. epochových sešitů. Texty jsou do osmé třídy většinou diktovány učitelem nebo vytvořeny ve třídní spolupráci. Originální jsou však ilustrace. Ve vyšších třídách se ráz sešitů spíše individualizuje – sestavit krátké, avšak výstižné texty s připojením citátu či odkazu na literaturu je pro žáky výborným cvičením do budoucna (Carlgren, 1991). Živé slovo má však i tak před psaným navrch, je totiž prostředkem pro sociální, lidskou výchovu. V dnešním světě médií a techniky je pak zvláště důležité.

2.3.3 Umělecká a pracovní výuka

„Nesčetněkrát bylo pozorováno a zdůrazňováno, že umělecká činnost má na děti výchovný účinek. Ale ne vždy se chápe, do jaké hloubky tento účinek jde a jak je trvalý“ (Carlgren, 1991, s. 55). Podle Steinera (1920, in Carlgren, 1991) budou neobratné prsty znamenat i neobratný intelekt. Ruční práce tedy podněcuje člověka, aby v myšlení rozvíjel svou vůli. Mezi 4. a 5. ročníkem přechází práce do volnějšího uměleckého tvoření, avšak vždy s organizací učitele. Dítě by tak mělo pracovat z vůle, ne z něčeho předepsaného. Waldorfské školy tedy vyučují pletení, háčkování, šití, modelování, vyřezávání, či práci s kovem, vždy bez ohledu na pohlaví dítěte.

2.3.4 Tělocvik

Hrabě Fritz von Bothmer zavedl systém gymnastických cviků zaměřených na kultivování volných sil a zážitek prostoru. V útlém věku si dítě vyžaduje spíše volnou hru, později se stále více pracuje tak, aby cvičení nebylo pouze tělesnou činností, ale propojovalo vůli s pocity vnímání prostoru a zvládnutí své síly (Carlgren, 1991).

Zvláštním druhem tělocviku je eurythmie. Steiner (1993) ji označil jako viditelnou řeč a viditelný zpěv. Pracuje se všemi duševními silami i celým tělem. Pomocí ní se vyjadřují vnitřní nálady a zážitky z jednotlivých samohlásek i souhlásek na nevědomé úrovni. Podle Carlgrena (1991) by měla mít zušlechťující a sociálně vyrovnávací funkci.

2.3.5 Náboženství

Carlgren (1991) píše, že náboženská svoboda nemůže být úplná, pokud nezahrnuje možnost stát se náboženským. Waldorfské školy tedy poskytují výuku náboženství v podobě soukromých vyučování. Jejich základ je křesťanský, avšak bez církevnictví a výuka je uzpůsobena věku žáků. Jde o položení základů a porozumění náboženských otázek tak, aby se pak žák počínaje pubertou mohl sám rozhodnout. Ve druhém sedmiobdobí se v rámci potřeby autority vyučuje o Bohu Otci a podávají se podněty k lidským ctnostem. Ve třetím sedmiobdobí se čerpá z evangelií, aby byly poskytnuty vzory, ke kterým mohou žáci vzhlížet.

2.3.6 Náplň hlavního vyučování

V první třídě jsou hlavním tématem pohádky. Ty podávají poučení o skutečnosti v obrazech a podporují fantazii dítěte. I pohádky by se měly vybírat dle věku dítěte. Druhá třída je ve znamení bajek a legend. Zatímco bajky poskytují ponaučení o lidských slabostech na příkladech zvířat a ve formě zesměšňování, legendy mají funkci vyrovnávací a líčí člověka, který přemohl „zvíře“ ve svém nitru. „*Je nebezpečné nechat lidi poznat, do jaké míry se rovnají zvířatům, pokud jim současně neukážeme jejich vlastní velikost. Je rovněž nebezpečné je nechat*

příliš poznat jejich velikost a zároveň jim neumožnit poznat také jejich ponížení“ (Carlgren, 1991, s. 135).

Třetí třída ukazuje žákům vybrané části Starého zákona. Ten pomáhá porozumění kořenům naší civilizace a předkládá jisté morální zásady. Také uvádí pro žáky aktuální téma autority Boha – Pána. Ve čtvrté třídě se vyprávějí vybrané části severské mytologie, v páté třídě zase z mytologie řecké.

2.3.7 Jednotlivé předměty

Mateřský jazyk je zprvu vyučován pomocí rytmu, tedy v podobě říkanek, básniček a písní. Písmenům nejdříve předchází obrázky, aby se žáci s každým písmenem dobře sžili a procítili ho. Teprve až po osvojení schopnosti psát se děti v druhém ročníku cvičí čtení. Cizí jazyk je zařazen hned od první třídy. Carlgren (1991) uvádí, že jazyk je ve waldorfské škole velmi důležitým prvkem a jeho stěžejní význam pro lidstvo je ukazován i dětem. Učitelé mateřštiny i cizích jazyků tedy spolupracují při vštěpování žákům dobré výslovnosti a odpovídání v celých větách. V literatuře je zase důležité poukázat, že problémy naší doby již byly ztvárněny autory v minulosti.

Zatímco v mateřštině jsou žáci klasických škol popředu, waldorfské děti postupují rychleji v matematice. Jejich výuka využívá rytmu a důmyslných metod. Při učení základních matematických operací vždy vychází z dělby jednoho celku tak, jak se v mnohých mýtech píše, že vznikl svět. Dbá se i na takové maličkosti, aby byly příklady formulovány tak, aby měli žáci při sčítání pocit přínosu. Příklad je tedy snadněji řešitelný, má-li dítě počítat, kolik bonbónů získá, než kolik jich rozdá (Carlgren, 1991). Geometrie je také pojata úplně jinak. Děti mají zažít fascinaci z tvarů, které se nacházejí všude kolem nás. Experimentují, co vše se dá s pomocí kružítka a pravítka vytvořit. Důkazy, jakým je například Pythagorova věta, vyplynou až z bezprostřední praxe.

V zoologii by se měl žák naučit, jaký je mezi člověkem a zvířetem rozdíl. Postupně zjišťuje, že každé zvíře je naprosto zvláštní a vybavené pro speciální činnost, zatímco člověk je všestranný. Člověk také může uskutečňovat činy vědomě, zatímco zvíře jedná instinktivně. Zvířata tedy mohou žákům usnadnit chápání lidského jednání a poslání. V botanice je třeba vylíčit základní podmínky pro růst rostlin, teprve potom představovat konkrétní rostliny. Součástí by měla být i jakási environmentální výchova a upozornění na to, jak dnes člověk s přírodou zachází (Carlgren, 1991).

V sedmé třídě začíná výuka o člověku. Toto načasování vyplývá z toho, že dítě toho věku je velice úzkostné ohledně svého zdraví (Carlgren, 1991). Takže škola by měla poskytnout informace o stavbě a procesech v těle člověka, ale také o zdravotních a výživových problémech.

Praktické vyučování, ve kterém učitel vypráví o světě, postupně přechází ve vlastivědu, která se v pozdějších ročnících přelévá do zeměpisu, jenž vštěpuje zájem o svět. Pravým

posláním je naučit žáky soužití s ostatními lidmi a vytvoření morálky (Carlgren, 1991). Žáci se nejdříve učí o vlastní zemi, o jejích hospodářských a kulturních poměrech, teprve následně se dovídají o existenčních podmínkách lidí z jiných zemí, kontinentů či podnebného pásu. To dle Carlgrena (1991) zajišťuje toleranci vůči ostatním a schopnost si vážit podmínek, ve kterých žijí.

Nejrůznější mýty postupně v páté třídě přestupují do dějepisu, který je ihned světový. V tomto předmětu je důležité, aby učitel vylíčil žákům dějiny na základě archeologických ale i duchovních skutečností. Děti by měly být upoutány seznamováním se s vývojovými stupni lidstva. Na vyšším stupni má dějepis za úkol především ukazovat souvislosti. Využívají se však i konkrétní příklady, třeba v podobě biografii.

Výuka fyziky začíná v šesté třídě a většinou je zahájena akustikou. Využívá zkušeností dětí s různými hudebními nástroji a inspiruje je k experimentování se zvuky. Poutavé jsou pro žáky např. také Chladniho obrazce a Goetheova nauka o barvách. Chemie je zahájena učením o spalovacím procesu nejrůznějších látek. Děti zjišťují, že plameny se mohou v závislosti na látce lišit velikostí, jasnou či barvou. Postupně se výuka rozšiřuje o další přírodní pochody.

V této kapitole jsme si osvětlili způsob výuky a výchovy, jejich teoretická východiska a náplň, zatímco v kapitole následující se zaměříme spíše na prostředky, kterými je tento výchovný proces zprostředkován.

3 Vybraná specifika waldorfské pedagogiky

Výuka ve waldorfských školách je velice komplexním tématem, na které v jeho plné podobě v této práci není místo. Následující kapitola si vzhledem k oblasti našeho zájmu klade za cíl zachytit především ty specifika, kterými se waldorfské od klasických škol liší a zároveň souvisí s vlivy na formování osobnosti žáka. Ani tak však výčet rozhodně není kompletní, snaží se však zmínit zvláště ta témata, která jsou v literatuře o waldorfské pedagogice nejvíce frekventovaná.

3.1 Vztah učitel-žák

Otázka motivace je v pedagogice jednou z prioritních. Jak děti motivovat k učení? Jakých prostředků užít? Waldorfské hnutí spoléhá na vztah mezi učitelem a žákem. Wirz (2007) ve své knize píše, že právě vztah učitele k žákům je to hlavní, co vzbuzuje zájem o předávané učivo a motivaci. Učitel tedy musí projevovat zájem o děti ve třídě, ale zároveň i o učivo samotné. Pokud neukáže, že předkládaná látka má pro něj osobní význam, nezíská si jejich pozornost.

Děti potřebují vědět, že se o ně jejich učitel zajímá. Wirz (2007) píše, že s vyloučením mezilidských vztahů je učení sice možné, ale učitel pak nedokáže v žácích probudit jejich pravý potenciál. To platí jak pro mladší, tak pro starší děti. Učitel podle něj musí být pro žáky přítomen celou svou osobností.

3.2 Úloha učitele

Na waldorfského učitele jsou kladeny velké nároky a zodpovědnost. Pokud chce učitel vychovávat, nezbytná je sebevýchova (Wirz, 2007). Často je učitel nucen věnovat většinu svého volného času studiem nejrůznějšího druhu a spolupráci s kolegy vyššího stupně, či dlouholetými třídními učiteli, protože záběr učiva, který vyučuje, je velmi široký. Mezi jeho úkoly také patří styk s rodiči, konference s dalšími učiteli, práce při správě školy a především péče o svěřené děti, která zahrnuje individuální přístup, průběžné opravování epochových sešitů, styk se školním lékařem a eurythmistou atd. (Carlgren, 1991).

Toto namáhavé poslání má však své odůvodnění. Právě to, že třídní učitel tráví s dětmi tolik času, je předpokladem, že se tak stane opravdovou autoritou, na kterou se budou moci spolehnout. Jedině třídní učitel má natolik blízký kontakt s žáky své třídy, aby mohl řešit mravní a kázeňské otázky. Jeho autorita podle Carlgrena (1991) vyplývá také z neustálé práce na sobě a držení kroku s vývojem dětí

Wirz (2007) uvádí, že výchova by měla být brána jako umění. Je samozřejmé, že pro podporu kreativity žáků musí být tvořivý především jejich učitel, který je pro ně autoritou, ale i

vzorem a inspirací. Kvalita waldorfského učitele se rovná především jeho kvalitám jako člověka, dá se říct, že je spíše psychologem, nežli pedagogem.

3.3 Zvyklosti, rytmus, svátky

Wirz (2007) píše, jak je důležité, aby si lidé uvědomili, že pouze změna je jedinou jistotou v životě, a proto bychom ji neměli pojímat jako něco negativního. Naopak, člověk potřebuje neustálý vývoj. Symbolické prožívání změny mají děti možnost prožívat v průběhu roku spolu se střídáním ročních období. Zažíváním slavností v jednotlivých částech roku jsou dětem ukazovány ve spřízněnosti s přírodou odlišné kvality jara, léta, podzimu a zimy. Zároveň však, když se tyto slavnosti opakují každý rok, stává se z nich rytmus. I tomu Wirz (2007) připisuje blahodárny vliv. Protiklady se opět prolínají.

Slavení svátků umožňuje jak dětem, tak dospělým zažít dva druhy času – čas sváteční a čas všední. Tato odlišnost nám umožňuje se na čas sváteční těšit a prožít pocit naplněného očekávání, což má příznivý vliv na psychiku. Sdílené rituály, svátky a další opakující se události dávají dítěti jistotu a pocit bezpečí, neboť vidí, že v tomto proměnlivém světě existuje něco, na co se může spolehnout (Smolková, 2008).

Proto jsou rituály, slavnosti a svátky ve waldorfské pedagogice považovány za důležité. K potřebě jistoty a bezpečí můžeme samozřejmě připočítat i uspokojení sociálních potřeb. Např. olomoucká waldorfská základní škola uvádí v programu školního roku následující slavnosti: Michaelská slavnost, Martinská slavnost, Adventní spirála, Vánoční jarmark, Masopust, Vynášení Moreny, Velikonoční dílna, Akademie a Svatojánská slavnost (Waldorfská škola Olomouc, 31. března 2014).

3.4 Práce s temperamenty

Anthroposofie vychází z nauky o temperamentech od Hippokrata, rozlišuje tedy mezi cholericem, sangvinikem, melancholikem a flegmatikem. Práce s temperamenty se týká jak žáků, tak i učitelů. Carlgren (1991) říká, že temperament člověka se může během života bez vlastního přičinění silně měnit a také že každý věk má svůj charakteristický temperament.

Eller (2011) zdůrazňuje, že přestože u každého člověka je jeden z temperamentů vždy nejvýraznější, často se také navzájem mísí dva až tři z nich. Principy čtyř temperamentů jsou však v každém z nás ukryty, stejně jako v každém těle jsou zastoupeny všechny tělní tekutiny, které popisuje Hippokratova humorální teorie, a mohou se projevovat v činnostech pro ně typických. Cholerický princip, když aktivně a cílevědomě plníme nějaký cíl, flegmatický princip, když si chceme vydechnout po náročném dni, sangvinický princip, když se těšíme ze smyslových dojmů při procházce přírodou, či melancholický princip, cítíme-li smutek a zažíváme starosti.

Steiner (1993) zdůrazňuje, jak je pro pedagoga důležité umět ovládat svůj temperament, jinak tím může závažně poškodit vývoj dítěte, neboť je přesvědčen, že v dětství lze ovlivnit vývoj fyzického těla, které při nesprávném zacházení v pozdějším dospělém věku důsledkem toho může onemocnět. Cholerický učitel může působit žákovi neustálý strach, který se později projeví v nemocech látkové výměny, poruchách trávení či revmatismu. Flegmatický učitel zase může u dítěte vyvolat pocit, že jeho vnitřní život vyznívá naprázdno. Činnost žáka si od flegmatického pedagoga nevyslouží potřebnou pozornost, což v pozdějším věku může vést k nervozitě, či neurastenii. Melancholický učitel podle Steinera (1993) zase představuje riziko, že dítě tají své duševní vzněty místo toho, aby je projevilo navenek. To se později projeví jako nepravidelnost dýchání a krevního oběhu. A nakonec sangvinický pedagog údajně u dítěte vyvolá potlačení vitality, radosti ze života a především silné vůle. Příčinou je jeho rychlé zpracování všech dojmů a vjemů – pouhého zpracování bez upoutání pozornosti.

Práce se svým temperamentem je pro učitele obzvláště obtížným úkolem. Měl by si poradit využít ho ve prospěch výuky a žáků a co nejvíce se snažit nezatěžovat děti osobními problémy. Musí cvičit, aby dokázal vyjádřit všechny čtyři temperameny, protože temperament žáků nelze odstranit nebo lámat. Lépe je s ním urazit kus cesty a pak ho zkoušet proměňovat a zharmonizovat (Carlgren, 1991). *„Náš temperament je něčím všeobecně lidským. Každý z něj něco sdílíme. Můžeme mít za úkol s temperamentem pracovat a zharmonizovat ho, pokud příliš silně vystupuje a ovládá nás. Naše individualita proniká náš obecný temperament určitou zvláštní příměsí, takže nikdo jiný nemůže být stejný jako my“* (Eller, 2011, s. 63).

Pro učitele je velmi důležité umět rozeznat u svých žáků jejich převládající temperament a umět s ním dále pracovat. Steiner (1968, in Carlgren, 1991) například doporučuje, aby učitelé nechávali děti se stejným temperamentem sedět ve skupinkách spolu. Konfrontací jednostrannosti se temperameny „obrušují“ a děti si tak mohou na příkladu druhých lépe uvědomit svoji jednostrannost. Cílem výuky a výchovy by pak mělo být harmonie mezi všemi temperamentovými principy v každém člověku.

Podobné „obrušování“ popisuje i Eller (2011), tentokrát však mezi žákem a učitelem. S flegmatickým dítětem tedy radí zacházet ještě flegmatictěji, než je ono samo, u sangvinického žáka střídat podněty rychleji, než je samo schopno se jimi zabývat, cholerickému dítěti je třeba podávat věci co nejvíce impulzivně atp.

Nauka o temperamenech je tedy silně provázána se samotnou probíranou látkou a způsobem, jak je vyučována. Vypráví-li pedagog příběh, musí ho ztvárnit tak, aby oslovil všechny čtyři temperameny. Ale i v jednotlivých předmětech je třeba vybírat ty správné ukázkové příklady, jenž osloví všechny žáky.

U cholerického dítěte je podle Ellera (2011) třeba dát pozor na hněvivost až zuřivost, slabou stránkou je nedostatek sebeovládání a zbrkllost. Vyniká naopak v síle vůle a cílevědomosti. Tento temperament je spojen s ohnivým živlem a odpovídá mu *já* člověka. Od

učitele potřebuje toto dítě především uznání jeho výkonů a snahy. Potřebuje také vidět, co vše pedagog dokáže, jak je schopen překonávat překážky. Měly by se na něj klást obtížné úkoly, které v něj probudí sílu, připravit něco, kdy je tuto sílu nucen využít. Pakliže cholericový žák v návalu zlosti něco způsobí, mluví s ním učitel až další den, když úplně „vychladne“.

Flegmatické dítě se projevuje nezájmem až otupělostí, slabou stránkou je necitelnost a nehybnost. Silnou stránkou je přemýšlivost a hluboké cítění. Tento temperament se pojí s elementem vody a odpovídá mu *éterné tělo*. Od pedagoga potřebuje dítě, aby mu pomohl nalézt přátele s mnoha zájmy, které by ho touto nepřímou cestou oslovily. Učitel by si dítěte neměl v hodinách otevřeně všimnout, avšak vnitřně by ho měl mít silně ve vědomí. Je třeba probudit flegmatické žáky z letargie nějakým překvapivým činem, pak se snáze získá jejich pozornost (Eller, 2011).

U sangvinického dítěte zase dle Ellera (2011) hrozí povrchnost až pomatenost, slabou stránkou je nestálost a neklid. Má nadání na pohyblivost a láskyplné odevzdání. Tomuto temperamentu se přiřazuje vzduch a odpovídá mu *astrální tělo*. Takové dítě potřebuje, aby byl učitel pro něj hoden lásky a oddanosti. Je třeba ho obklopit věcmi, o které projevuje hlubší zájem. Užitečné je probudit v dítěti nový zájem již ve starých věcech, které byly na nějakou dobu zapomenuty.

Nebezpečí melancholického temperamentu dítěte je trdomyslnost až deprese, slabou stránkou je zádumčivost a neschopnost činu. Jeho pozitivní stránkou je klid a mírumilovnost. Tento temperament je spojen s živlem země a odpovídá mu *fyzické tělo*. Toto dítě údajně potřebuje vidět, že učitel má srdce soucitné s osudy druhých lidí a sám zažil nějaké utrpení. Není vhodné ho rozveselovat, ale ukazovat mu, že ne jen ono, ale i ostatní lidé či zvířata trpí. Je dobré mu dávat možnost často pomáhat druhým a tím odvést pozornost od sebe samého. Také je prý prospěšné připravit pro něj skutečné překážky a obtíže, aby zažilo bolest oprávněně a tím tak přesunulo problémy z přespříliš rozvinutého vnitřního života, do života vnějšího (Eller, 2011).

4 Anthroposofické pojetí svobody

Opravdovými lidmi jsme přece jen potud, pokud jsme svobodni.

Rudolf Steiner

Steinerova pedagogika bývá často nazývána jako „výchova ke svobodě“ (např. Carlgren, 1991; Wirz, 2007). Svoboda je vůbec jednou z nejvyšších hodnot waldorfské pedagogiky, ať už na straně učitelů, tak na straně žáků. Respektování individuality druhého člověka je také jedním z jejích hlavních pilířů. Taková výchovy by tedy měla „produkovat“ svobodné mladé lidi. Pakliže se člověk cítí svobodným, předpokládá, že na základě své vůle může jistým způsobem ovlivňovat své prostředí. A pokud je toto přesvědčení dostatečně silné, dalo by se hovořit o příklonu k vnitřnímu místu řízení. Shledáváme tedy v jistém ohledu nauku o svobodné vůli za jakýsi filozofický protějšek konceptu místa řízení. Podívejme se proto nejdříve, jak je pojetí svobody zakořeněno v anthroposofii.

Svoboda, jak již bylo naznačeno, je pro waldorfskou pedagogiku významným tématem, jemuž je věnována velká pozornost. Zabývá se věčným sporem, zda život jedince řídí osud, či on sám. Odpověď anthroposofie ale zdaleka není tak jednoznačná.

Zuzák (2009) začíná pojetím osudu u starých Řeků, kteří jej dělili na 3 základní úrovně. Z tohoto pojetí také vychází duchovní věda Rudolfa Steinera. V oblasti smyslového světa platí klasické fyzikální zákony, mohli bychom tedy první úroveň charakterizovat větou, že každý čin, který člověk vykoná, má na něj zpětný účinek. Řekové ji nazývali jako bohyni *Ananké* a projevuje se převážně v těle. Např. špatná životospráva po nějaké době způsobí člověku jisté negativní zdravotní následky.

Patronkami druhé úrovně byly pro Řeky *Moiry*, neboli bohyně osudu, které určovaly individuální osud člověka. Tato úroveň působí hlavně v oblasti pocitů. Mohli bychom k ní přiřadit vrozené predispozice člověka, např. temperament, či nadání, ale také jakási intuice přítomného okamžiku, která se projevuje vyvolanou sympatií či antipatií, kterou člověk k nějakému jevu, předmětu či osobě zaujme.

Třetí úroveň osudu byla pro Řeky znázorněna jako bohyně *Tyché*, která určovala to, co se člověku v životě přihodí bez jakékoliv jeho přičinění. Jedná se prostě o štěstí, fortune. Určuje, s jakými lidmi se setkáme, jaké situace se nám přihodí apod.

Takto podrobná koncepce osudu jakoby zcela vytlačila svobodnou vůli. Hned záhy však Zuzák (2009) na analogii trojjedinosti boha popisuje, že od vzniku Syna Bůh-Otec přenechal jistý volný prostor pro svobodné lidské působení. Duch svatý se pak v člověku objeví až tehdy, dokáže-li tento prostor využít a osvobodit své myšlenky, city a vůli od tělesnosti. Jeho působení v člověku tedy není nutností, ale pouhou možností. „*Je-li rozdíl mezi vědomou pohnutkou mého*

jednání a nevědomým podnětem, pak bude také po vědomé pohnutce následovat jednání, které je nutno posuzovat jinak než jednání ze slepého pudu“ (Steiner, 1918, s. 6).

Svoboda tedy v pojetí anthroposofie není něco samozřejmého, ale něco, co může člověk svým přičiněním získat a dále rozvíjet. Neustálý vývoj je ostatně hlavní „steinerovské“ téma. Zuzák (2009) píše, že na začátku všeho vždy stojí cíl, který si jedinec vytyčí. Tento cíl pak usměrňuje jeho chování určitým způsobem. Právě stanovení cíle je jistým převzetím osudu do vlastních rukou, tedy svobodou. V pojetí spirituality bychom mohli přirovnat rozvoj každého člověka jako cestu směřující ke konečnému bodu, kdy se jedinec stane uskutečněným obrazem božím. Aby byl člověk skutečně, jak praví Bible, stvořen k Jeho obrazu.

Člověk se tedy musí dle této koncepce neustále zdokonalovat a tím rozvíjet svou svobodu. Převědeme-li předchozí odstavce do jazyka a pojmů psychologie, snadno vyvodíme trojnost, která utváří člověka. Jsou jimi vrozené predispozice, vnější podmínky, ať již fyzikální, či sociální, a poslední složkou je svobodná vůle jedince. Právě třetí složka vymaňuje člověka z jednoduchých fyzikálních zákonů akce a reakce a povyšuje ho na něco vyššího – na bytost duchovní. Jedinec skutečně může být pouhou hříčkou okolí, či vrozených dispozic, řízen svými pudy a tělesností. Existují však i jedinci, kteří tomu dokážou vzdorovat a vlastní aktivitou převzít iniciativu nad svým životem. Vše díky působení třetí složky.

Svobodnou vůli však nelze pokládat za stav - něco, co když získáme, tak jsme absolutně svobodní. Je to spíše proces. „*Podle monistického pojetí jedná člověk zčásti nesvobodně, zčásti svobodně. Nachází sám sebe ve vjemovém světě jako bytost nesvobodnou a uskutečňuje v sobě svobodného ducha“ (Steiner, 1918, s. 67).*

Ale dokonce ani osud není v pojetí anthroposofie něčím zcela odosobněným, co můžeme jen trpně snášet. Osud je totiž výsledkem moudrého plánu Ducha, či *vyššího Já* v každém z nás, které nám do života přivádí různé lidi a situace. Díky jeho působení k nám přichází nejrůznější problémy, které jsme nuceni řešit, a právě tato aktivita nám pomáhá se zdokonalit. Jeho zásahy se rovnají představě bohyně *Tyché* u starých Řeků (Zuzák, 2009).

Vyšší *Já* tedy dohlíží nad našim zdárným vývojem a jelikož je manifestací Ducha, je moudřejší než my. Ono ví přesně, co je pro náš vývoj to nejlepší, i kdyby to mělo znamenat ty nejhorší útrapy. Proto Wirz (2007, s. 22) píše: „*Přimkňte se s důvěrou k životu, ať jeho cesta vede vzhůru či dolů. Neodporujte mu.*“ Smířením se s osudem nám pomůže nevnímat svět za nespravedlivý a bolest jako nesmyslnou. Snaha mít vše v našem životě neustále pod kontrolou je nakonec kontraproduktivní, oddaluje nás totiž od naší vyšší, duchovní složky. Vyšší bytost v každém z nás nacházíme i v jiných filosofiích a náboženstvích, je touž, kterou Sokrates nazýval *Daimon*, či podobná brahmanistickému *átmanu*.

Nyní se však dostáváme k logickému paradoxu. Podle anthroposofie máme tedy pěstovat svobodnou vůli, abychom se stali plnohodnotnými lidmi, zároveň se však máme podřídit tomu, co nám život přichystal. Tento paradox je však pouze zdánlivý a lze jej vyřešit.

Steiner (1918, s. 11) píše: „*Přírodu mimo sebe můžeme najít jen tehdy, poznáme-li ji nejprve v sobě. Co je v našem vlastním nitru stejné podstaty jako ona, bude naším vůdcem. Tím je naznačena naše cesta.*“ Naznačuje tak, že vnější události jsou odrazem našeho vnitřního světa, a pokud dokážeme dobře porozumět svému nitru, pomůže nám to chápat svět vnější. Míra pochopení situace pak určuje míru naší svobody, člověk je podle Zuzáka (2009) svobodný v tom, že čerpá z kreativity své intuice.

Jak trefně poznamenává Wirz (2007), je tedy velmi důležité od sebe odlišit „být svobodný od“ a „být svobodný pro“. „Být svobodný (osvobozen) od“ znamená, že všechny vnější překážky zmizí. „Být svobodný pro“ na druhou stranu vyjadřuje potenciál jedince, který je omezován překážkami vnitřními, jako je strach, slabá vůle, či třeba nízké sebevědomí. Právě odstraněním těchto překážek se člověk ke svobodě krok po kroku přibližuje.

Závisí tedy na člověku samotném, jak se ke své svobodě postaví a jak bude využívat svou vůli. Steinerovci považují svobodu za něco, co charakterizuje člověka a odlišuje ho od zvířat. S oblibou je používáno přirovnání (např. Zuzák, 2009; Wirz, 2007; Carlgren, 1991), že příroda schválně zanechala u člověka všechno tak otevřené, aby se sám rozhodl. Zvířata jsou obdařena kopyty, drápy a jinými specializovanými končetinami, avšak člověk má pouze velmi nespécializovaný pár rukou. A právě to mu umožňuje to, že je schopen provádět nesmírně širokou škálu činností, nemluvě o tom, že má navíc schopnost vědomého myšlení.

Právě myšlení je jedním z dalších stěžejních pojmů definujících svobodu. „*Svoboda spočívá jednak ve způsobu setkání se se světem, jednak ve kvalitě myšlení, které z tohoto setkání plyne*“ (Zuzák, 2004, s. 63). Je tím zde myšleno to, že svoboda spočívá ve způsobu, s jakým se postavíme k životním okolnostem. Naše soudy o životě nejsou něčím zhora subjektivním, ale naopak něčím, co výrazně ovlivňuje objektivní realitu. Morální kvalita našich představ o čemkoli v našem okolí bude měnit náš život i nás samé (Zuzák, 2004).

4.1 Vyšší já a nižší já

Je ovšem také potřeba rozlišit mezi vyšším a nižším *já*. Boogerd (2009) označuje vyšší *já* za „noční *já*“, moudřejší, nevědomou složku ovlivňující náš osud, a nižší za „denní *já*“, složkou, kterou člověk uchopuje okolnosti svého života a snaží se jim porozumět.

Zuzák (2009) píše, že zatímco nižší *já* je sobecké a zaměřené jen na své cíle, vyšší *Já* je vedeno láskou a jeho záměrem je sloužit druhým lidem. Čím více se přikloníme k vyššímu *Já*, tím budeme svobodnější a šťastnější.

4.2 Svoboda jako základ výchovy a výuky

V anthroposofii je tedy představa svobodné lidské bytosti pevně zakořeněna. Naši otázkou teď však je, jak je tato představa konkrétně předávána žákům. Jak má vlastně vypadat taková výchova ke svobodě?

Zajímavě se pracuje právě se vztahem učitel-žák, který se vyvíjí stejně jako dítě. Zatímco v druhém sedmiobdobí je pro dítě nezbytné mít svůj vzor, spolehlivou autoritu, třetí sedmiobdobí je naopak časem, kdy se začínají formovat vlastní úsudky a snaha vymanit se z pout je velmi silná. Mladý člověk chce najít své místo a identitu. Do puberty dítě touží po autoritě, ke které může lnout a vzhlížet. Autorita je nutná průchozí stanice vedoucí ke svobodě (Carlgren, 1991). Právě toto předchozí vedení má v dítěti podnítit potřebu se proti němu vzburřit a zahájit samostatnou, svobodnou aktivitu. „*Žádat svobodu, aniž bychom se zbavili pout, třebas hodně pevných, není možné. Jedno podmiňuje druhé*“ (Wirz, 2007, s. 48).

Pracuje se také s rituály a návyky. Svoboda se nejvýznamněji navenek projevuje v oblasti vůle, proto je důležité ji pilovat. Podle waldorfské pedagogiky je to možné právě prostřednictvím navyklých činností. „*Návyky a rituály jsou zase pro nás takovou, pokožkou v oblasti vůle, domovskou krajinou pro celou dobu našeho života a vnášejí do něj čitelnost, přehlednost a pocit zabydlenosti a intimity*“ (Smolková, 2008, s. 69-70).

Carlgren (1991) píše, že úkolem waldorfské pedagogiky je utvářet nástroj (tělo a duše), aby individualita dítěte (duch) mohla být jednou samostatná a dokázala se svobodou nakládat. Já dítěte musí zůstat výchovou nedotčeno. Podobně i Wirz (2007) považuje za výchovný cíl naučit děti umět jednat. Jen posilováním vůle je možno uskutečnit předsevzaté cíle. Nedokáže-li je člověk uskutečnit, stává se nešťastným a oslabuje ho to. Za významné považuje, aby byli schopni žáci prožívat stav *flow* a byla rozvíjena jejich emocionální inteligence.

„*Pedagogika, která usiluje o to, aby se odstranilo co možná nejvíce fyzických a duševních překážek, jež se mohou postavit do cesty vědomé nadvládě našeho ‚já‘ v době dospělosti, může být nazvána ‚výchovou ke svobodě‘*“ (Carlgren, 1991, s. 261). Waldorfské učitelé se tedy snaží o to, aby dítě bylo schopno využít co nejvíce svých vloh a samostatné myšlení, s pomocí co nejširší škály podnětů rozvíjející tělesnou a duševní stránku. Absolventi waldorfských škol by tedy měli být tvořiví lidé schopni využívat svých potenciálů. Obzvláště důležitým předpokladem svobody je rozvíjení fantazie. Carlgren (1991) píše, že člověk bez fantazie dokáže pouze kopírovat druhé, zatímco sám je bez nápadů a iniciativy, tedy nesvobodný. To je tedy jedním z důvodů, proč každé umělecké cvičení vlastně posiluje vůli.

„*To největší, co můžeme připravit ve vyvíjejícím se člověku, dítěti, je, aby se dostalo k zážitku svobody v pravém okamžiku svého života pochopením sebe sama*“ (Steiner, 1993, s. 98). Vychovatel musí tedy položit základy, aniž by se dotkl individuality dítěte, ze kterých pak bude dítě schopno čerpat zážitek vlastní svobody.

Častou kritikou pojetí svobody ve waldorfských školách bývá námitka, že předkládání anthroposofického učení působí naopak proti svobodě žáků. Je třeba však zdůraznit, že anthroposofie neslouží učitelům k tomu, aby ji přednášeli dětem, nýbrž pro své vlastní vzdělání a sebezdokonalení.

5 Místo řízení

V předchozích kapitolách jsme se zabývali výlučně teoretickým ukotvením a zásadami waldorfské pedagogiky. Nyní se dostáváme k dalšímu z hlavních témat naší práce. Místo řízení (*locus of control*) je empirický konstrukt Juliana B. Rottera (1954, in Cakirpaloglu, 2012, s. 153), jenž vyjadřuje „přesvědčení člověka o významných příčinách, které ovlivňují jeho životní události a situace“. Tyto příčiny jsou jedincem vnímány buď jako vnitřní (osobní), nebo vnější (situační). Na základě toho Rotter rozlišil 2 typy osobnosti:

1. Internalisty (s vnitřním místem řízení), kteří věří, že rozhodující vliv při dosahování cílů mají jejich schopnosti, rozhodnutí, vůle a další subjektivní dispozice.
2. Externalisty (s vnějším místem řízení), kteří věří, že rozhodující roli v jejich životě zaujímá štěstí, náhoda, osud, vyšší moc či autority.

Místo řízení je spojeno s mnohými dalšími charakteristikami osobnosti. Vnitřní místo řízení pozitivně koreluje se spokojeností v zaměstnání (Judge & Bono, 2001), akademickým úspěchem (Findley & Cooper, 1983), copingovými strategiemi zaměřenými na problém, naopak negativně s mírou stresu (Khan; Saleem;& Shahid, 2012) a mírou depresivity (Benassi, 1988). Lidé s vnějším místem řízení jsou tedy naopak v zaměstnání méně spokojeni, méně akademicky úspěšní a vykazují vyšší míru depresivity a stresu.

Vnější místo řízení se tedy obecně považuje za méně žádoucí, neboť je spojeno s méně příjmnými charakteristikami, nicméně Cakirpaloglu (2012) upozorňuje na to, že toto přesvědčení není jednoznačné. Vnější místo řízení můžu totiž sloužit i jako ochrana a prevence před frustracemi a zklamáními, naopak od lidí s vnitřním místem řízení, kteří si obvykle stanovují větší cíle, s čímž se pojí větší riziko neúspěchu. Jejich původní optimismus se pak může proměnit v úzkost, či naučenou bezmocnost.

5.1 Místo řízení v průběhu života

Hodnocení vlastní způsobilosti a situace je podle Rotterovy teorie dáno sociálním učením a zkušeností. Místo řízení je tedy získaná psychická dispozice, která se formuje v průběhu života (1954, in Cakirpaloglu, 2012).

Penk (1969) se ve svém výzkumu zajímal, jak se místo řízení mění s věkem dítěte – výběrovým souborem mu byly děti ze střední společenské vrstvy ve věku 7 – 11 let. Studie poukázala na stoupající místo řízení s rostoucím věkem, což autor připisuje stoupající schopnosti verbální abstrakce. Děti s vyšší mentální abstrakcí tíhly k obecnému přesvědčení, že zpevnění (myšleno výsledek podmiňování v experimentální situaci) se vyskytlo na základě jejich vlastní aktivity.

Také Sherman (1984) ve svém výzkumu potvrdil, že interní místo řízení se u dětí zvyšuje s věkem. Dětem ve věku 8 – 13 let byl 3 roky za sebou předkládán stejný dotazník místa řízení a výsledky ukázaly, že kromě toho, že starší děti měly vyšší interní místo řízení, také se ukázal vývoj mezi stejnými žáky v průběhu let ve stejném zvyšujícím se trendu.

Staatsova studie (1974) ukázala zvyšující se trend interního místa řízení s věkem u tří věkových skupin 5–15, 16–25 a 46–60 let. Studie Ryckmana a Malikiosiho (1975) shrnuje, že do adolescence interní místo řízení stoupá, pak již do konce života více méně stagnuje. Pokles nebyl prokázán ani ve vyšším věku, kdy se staří lidé cítí stejně kompetentní, přestože už třeba vyžadují péči druhých. Lachman (1986) zase porovnával místo řízení u vysokoškolských studentů a starších lidí ve věku 60 – 91 let. Studie nepotvrdila mezi těmito dvěma skupinami signifikantní rozdíl v obecném místě řízení. Starší lidé však skórovali jako externější ve specifických kategoriích místa řízení pro inteligenci a zdraví.

Kromě věku se místo řízení liší také v závislosti na socioekonomickém statusu a národnosti. Gurin, Gurin, Lao a Beattie (1969) na základě svého výzkumu mladých černochoů postulovali, že pro zachování své důstojnosti členové minorit svádějí své problémy na vnější vlivy, konkrétně např. na špatný systém ve státě. Příslušnost k minoritě tedy podněcuje jedince k vnějšímu místu řízení. Naopak vyšší socioekonomická třída pozitivně koreluje s interním místem řízení (Battle & Rotter, 1963).

Také národnost může mít vliv na místo řízení. Chiu (1985) zkoumal rozdíly mezi místem řízení v oblasti intelektuálních výkonů čínských a amerických žáků. Američtí žáci dosahovali signifikantně vyššího počtu zkušeností úspěchu a nižšího počtu zkušeností selhání. Čínské děti také pak vykazovaly víc internity v situacích neúspěchu než úspěchu, zatímco u dětí amerických to bylo naopak. Zatímco američtí žáci si tedy připisují větší podíl vlastního přičinění v oblasti úspěchu a neúspěch připisují jevům vnějším, čínští žáci se spíše obviňují za neúspěchy a úspěch považují za méně ovlivnitelný pomocí vlastních sil.

5.2 Vztah mezi místem řízení a waldorfským přístupem ve vzdělávání

Přímý výzkum, který by se zaměřoval na vztah mezi místem řízení a waldorfským přístupem ve vzdělávání, pravděpodobně dosud nebyl publikován. Nelze se tedy inspirovat ani porovnat výsledky našeho šetření s jinými, nicméně jistá vodítka lze v některých provedených studiích vysledovat.

Shankland a kol. (2009) zkoumali vliv přístupu ve vzdělávání na copingové strategie žáků. Studie prokázala, že alternativní školy (waldorf a montessori) podporují copingové strategie zaměřené na problém signifikantně více než školy klasické. Mezi jednotlivými alternativními školami pak žádný signifikantní rozdíl nebyl. V diskusi se autoři zamýšlí nad tím, že jelikož interní místo řízení a copingové strategie zaměřené na problém spolu obecně silně korelují, mohl by tedy přístup ve vzdělávání ovlivnit právě i výsledky místa řízení. Zároveň

vyzývají, že právě v této oblasti je nutno provést výzkumy, které by tuto problematiku mohly osvětlit.

Ve shrnutí evaluace švédského waldorfského školství (Dahlin, 2002) existuje několik informací, které nepřímým způsobem poukazují na teoretický předpoklad vnitřního místa řízení u žáků waldorfských škol. Je samozřejmé, že poznatky z jiného kulturního a sociálního prostředí jako je Švédsko, nelze snadno generalizovat také na české poměry, nicméně vycházíme zde z teoretického předpokladu, že alespoň waldorfská pedagogika by měla být na základě myšlenek Rudolfa Steinera podobná bez ohledu na stát. Nicméně ani tento předpoklad nemusí být dostatečným, proto je nutné brát následující informace za pouze orientační.

V evaluaci se uvádí, že waldorfští žáci oproti žákům z klasických škol vykazují odlišný způsob učení - daleko méně instrumentální a s větším osobním zaujetím probíranou látkou. Jak zjistili Fazey a Fazey (2001) ve své studii, interní místo řízení je jedním z faktorů, které podněcují vysokoškolské studenty k samostudiu.

Dále bylo zjištěno, že waldorfští žáci jsou lépe připraveni na vysokou školu, neboť waldorfské metody výuky více podporují sebejistotu a dobrou schopnost si osvojit a kriticky zhodnotit nabyté informace. Zde lze připomenout, že vnitřní místo řízení pozitivně koreluje s akademickým úspěchem (Findley & Cooper, 1983).

Rodiče žáků ze švédských waldorfských škol jsou podle evaluace z 80% vysokoškolsky vzdělaní a vykazují střední až vysoké příjmy. Vyšší socioekonomická třída pozitivně koreluje s interním místem řízení (Battle & Rotter, 1963). Vzhledem k tomu, že v České republice se ve waldorfských školách platí školné, předpokládáme, že žáci budou v průměru vykazovat vyšší socioekonomický status než žáci státních bezplatných škol.

Rodiče byli dále dle evaluace poměrně homogenní skupinou, vybrali waldorfskou školu dětem především na základě sympatie s vyučovacími metodami a 80% z nich bylo věřících, 40% křesťané a 40% příslušníci Anthroposofické společnosti. Anthroposofická nauka pokládá svobodnou vůli člověka za stěžejní (viz kapitola Anthroposofické pojetí svobody), proto lze předpokládat možný vliv této filozofie ve výchově.

Waldorfští žáci dále podle evaluace cítí větší pocit zodpovědnosti za sociální a morální témata a vývoj společnosti do budoucna. Jsou méně než žáci klasických škol přesvědčeni, že přísné zákony pomohou řešit společenské problémy a zdůrazňují osobní zodpovědnost a vrozenou dobrotu každého člověka. Tyto charakteristiky jsou přímými znaky interního místa řízení.

Žáci měli dle výsledků také více pozitivní sebeobraz a sebejistotu. Podle výzkumu Maqsuma a Rouhaniho (1991) kladné sebepojetí u adolescentů pozitivně koreluje s vnitřním místem řízení. Waldorfští žáci se dále cítí ve škole spokojenější a šťastnější. Pocit životní spokojenosti podle studie Pannellse a Claxtona (2008) také pozitivně koreluje s interním místem řízení.

Daniels a Stevens (1976) zkoumali, jak by místo řízení mohlo souviset se stylem výuky. 146 studentů psychologie bylo rozděleno na poloviny, do kterých byli vždy rovnoměrně přiřazeni studenti s interním i externím místem řízení. U první poloviny probíhala klasická výuka, kdy byli studenti povinni chodit na přednášky, diskuzím byl věnován jen minimální čas a každý pátek psali test, který byl standardně ožnámkován. Druhá polovina měla možnost si určit oblast svého zájmu a pracovat na zvoleném projektu, přičemž se předem dohodli na způsobu, jakým budou hodnoceni a byly jim přesně sděleny požadavky pro jednotlivé známky. Studenti pracovali samostatně, nechodili na přednášky, ale pouze na diskusní setkání v malých skupinkách, které byly sestavené podle jejich zájmů. Výsledkem byly velmi silné interakce mezi způsobem výuky a místem řízení. U klasického způsobu výuky vynikali studenti s vnějším místem řízení, zatímco volný způsob učení vyhovoval mnohem více studentům s vnitřním místem řízení.

6 Metodologický rámec výzkumu

Nyní se dostáváme k empirické části naší práce. V této kapitole se zaměříme na detailní popis samotného výzkumu a jeho metodologického ukotvení.

6.1 Výzkumný problém

Náš výzkumný problém se týká především rozdílného působení klasických a alternativních škol na pojetí svobody žáků. Ze všech alternativních škol jsme pro naši studii zvolili pouze waldorfské. Zajímá nás, zda je waldorfská pedagogika opravdu „výchovou ke svobodě“, jak o ní mnozí autoři píší.

Snažit se statisticky a průkazně měřit pojetí svobody je však přinejmenším problematické, proto jsme jako jakýsi psychologický ekvivalent filozofického tématu svobody zvolil právě místo řízení. Místo řízení je konstrukt, který by nám měl pomoci zjistit více o přesvědčeních žáků týkajících se příčinnosti v jejich životě. Na jedné straně je přesvědčení, že máme osud ve vlastních rukou a téměř vše lze dosáhnout, budeme-li se snažit. Obecně bychom mohli říct, že jde o větší zážitek vlastní svobody. Na straně druhé je pocit, že náš život má v rukou nějaká neovlivnitelná vyšší moc, osud, náhoda, či autority nad námi.

Propracované kurikulum na základě jednotlivých vývojových fází člověka, důraz na rozvíjení individuality žáků, učení vidět věci v širších souvislostech, důraz na rozvoj kreativity a mnohostrannosti...to vše waldorfská pedagogika ve svých východiscích uvádí. Zajímá nás, zda by waldorfská „výchova ke svobodě“ skutečně pocit svobody v dětech mohla evokovat. Proto se tato práce zaměřuje na rozdíly v rámci dvou přístupů ve vzdělávání.

Tímto výzkumným problémem se tedy snažíme na základě vědeckého zkoumání zhodnotit souvislost waldorfského přístupu ve vzdělávání s určitým pojetím svobody žáků. Příklon waldorfských žáků k vnitřnímu místu řízení, jakožto k charakteristice, která je obecně více žádoucí, neboť koreluje s mnohými pozitivními aspekty v životě jedince, by se tedy v případě potvrzení našich předpokladů mohl stát podkladem pro další studie zkoumající pozitivní vlivy tohoto přístupu ve vzdělávání. Výsledky by tedy mohly být podnětem k zamyšlení, zda by alternativní waldorfská pedagogika mohla, či nemohla být v rámci inovací a zlepšování vzdělávacího systému v některých svých aspektech inspirativní.

6.2 Cíl výzkumu a hypotézy

Naším hlavním výzkumným cílem je tedy zjistit, zda existuje rozdíl mezi místem řízení u žáků klasické a waldorfské školy. Jinými slovy, zda by přístup ve vzdělávání mohl mít souvislost s mírou žákova přesvědčení o jeho schopnosti kontrolovat a ovládat své okolí. Na základě poznatků uvedených v kapitole 5.2 jsme se rozhodli stanovit tuto hlavní hypotézu:

H₁: Míra internality je vyšší u žáků waldorfských škol.

H_{1 op}: Skóry v našem dotazníku místa řízení u žáků z waldorfských škol jsou signifikantně vyšší než skóry žáků ze škol klasických.

Je nutno ještě specifikovat, že čím vyšší skóre v našem dotazníku respondent dosáhne, tím více to poukazuje na příklon k internímu místu řízení. Přesnější popis bodování uvádíme níže v podkapitolách 6.5 a 6.6.

Náš další hlavní cíl je zjistit, zda se místo řízení liší na základě pohlaví žáků. Stanovili jsme tedy tuto hypotézu:

H₂: Existuje rozdíl mezi místem řízení u dívek a chlapců.

H_{2 op}: Skóry v našem dotazníku místa řízení u dívek se signifikantně liší od skóre chlapců.

Jako vedlejší cíle si tato práce klade především zjistit poměr žáků s interním, středním a externím místem řízení. Dále též porovnat skórování v jednotlivých 4 oblastech dotazníku a zjistit, zda se v nich žáci klasických a waldorfských škol liší.

6.3 Základní a výzkumný soubor

Za základní soubor jsou v této práci považováni žáci 8. a 9. tříd v České republice, tedy mládež ve věku 13 - 15 let. Tato populace byla zvolena na základě několika kritérií:

1. Věk respondentů je obdobím puberty, tedy důraz na osobní svobodu a volnost se stává důležitým aspektem v životě mladého člověka, stejně tak jako zaměření sama na sebe.
2. Jsou to také léta, kdy je nutné rozhodnout o svém dalším kroku, zda ukončit školní docházku, či pokračovat ve studiu a zvolit si střední školu. Je to tedy čas, kdy je za celou dobu základní školy snad nejvíce potřebná volní složka a člověk má tak možnost o ní přemýšlet.
3. Dále je to také období, kterému Steiner (2007) připisuje zrození *astrálního těla*, s čímž souvisí vyhraňování se vůči autoritám a větší uvědomování a prosazování vlastní svobody díky rozvoji rozumu.
4. Z hlediska vývoje myšlení je to období posledního stádia dle Piageta (1999, in Plháková, 2007). Fáze formálních operací s sebou přináší schopnost abstraktního myšlení, kdy je osobnost schopna tvořit a ověřovat hypotézy a to díky ukončení vývoje terciálních oblastí mozkové kůry (Çakirpaloglu, 2012). Domníváme se proto, že v tomto věku je již možno mladým lidem předkládat otázky, které se objevují v dotaznících pro dospělou populaci. Podle Penga (1969) se zvyšuje míra interního místa řízení spolu se stoupající schopností verbální abstrakce.

Výzkumný soubor pro klasické vzdělávání tvoří žáci osmé a deváté třídy Základní školy Zeyerovy v Olomouci. Dotazník vyplnilo celkem 42 respondentů, z toho 20 chlapců a 22 dívek, 25 žáků osmé a 17 žáků deváté třídy. Výzkumný soubor pro waldorfské školy tvoří žáci osmé a deváté třídy Základní waldorfské školy v Olomouci a Základní waldorfské školy v Brně. Dotazník vyplnilo celkem 28 respondentů, z toho 18 chlapců a 10 dívek, 18 žáků osmé a 10 žáků deváté třídy.

V původním plánu byla zahrnuta pouze Waldorfská škola v Olomouci, ale s ohledem na malou návratnost dotazníků (15) bylo nutné sehnat ještě více respondentů. Na vině byl špatný odhad možného počtu žáků ve třídě. Proto jsme kontaktovali také Základní waldorfskou školu v Brně, odkud jsme získali dalších 13 dotazníků.

Pro větší přehlednost je struktura výzkumného souboru zobrazena v následující tabulce:

Tabulka č. 1 – Struktura výzkumného souboru

Škola	Žáků	8. třída	9. třída	Chlapci	Dívky
ZŠ Zeyerova	42	25	17	20	22
ZWŠ Olomouc	15	8	7	11	4
ZWŠ Brno	13	10	3	7	6
Celkem	70	43	27	38	32

Jak již bylo výše naznačeno, metoda výběru vzorku byla nepravděpodobnostní. Jednalo se o záměrný výběr, při kterém jsme sledovali kritérium typu vzdělávání na škole. Vzhledem k malému počtu waldorfských škol v České republice a jejich přehlčení stážisty a výzkumníky, byla komunikace s nimi obtížnější. Školy byly proto vybírány především na základě své dostupnosti.

6.4 Typ výzkumu a statistické zpracování

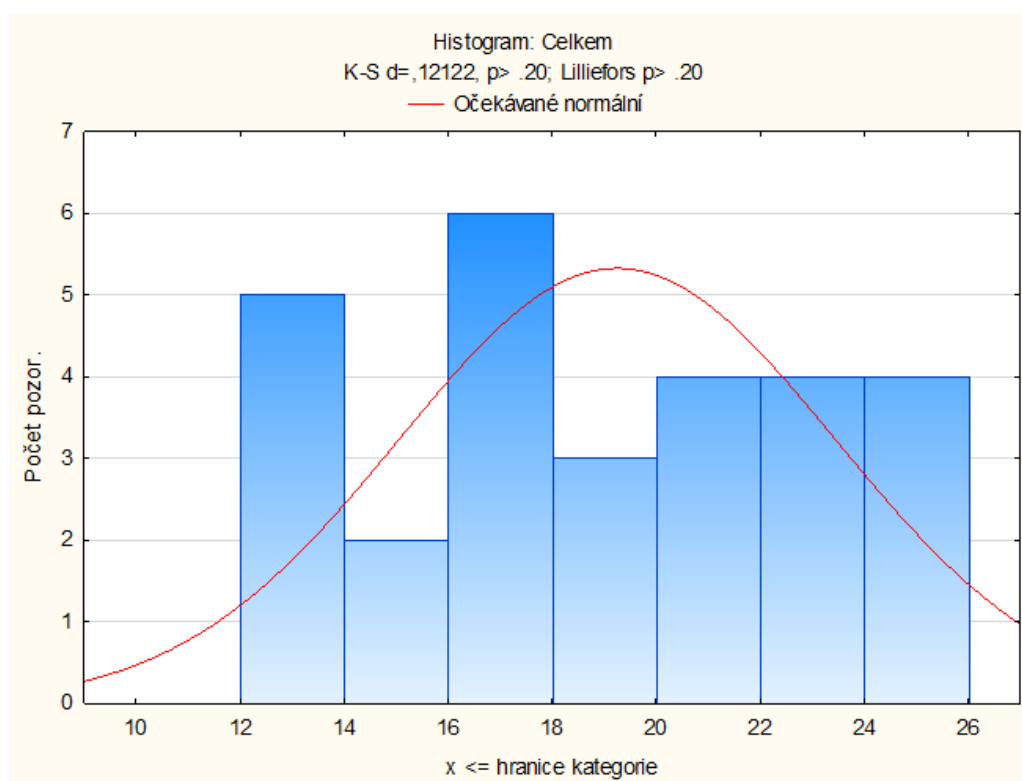
Potřebou našeho výzkumného záměru je především statisticky mezi sebou porovnat žáky obou přístupů ve vzdělávání. S ohledem na zkoumaný konstrukt jsme tedy zvolili kvantitativní přístup. „Cílem kvantitativního výzkumu je objasňování jevů na základě vědecké teorie, ověřování z ní odvozených hypotéz a formulování obecně platných zákonitostí“ (Hlad'o, 2011, s. 12).

Jako typ výzkumu jsme zvolili dotazníkové šetření, jedná se totiž o klasický způsob, jakým je místo řízení zjišťováno. Dotazník obecně patří mezi nejčastěji užívané výzkumné metody. „Dotazníkem jsou písemně zjišťovány informace od velkého počtu osob, a proto je řazen mezi nástroje hromadného získávání údajů“ (Hlad'o, 2011, s. 30).

Co se týče statistického zpracování - naše hlavní hypotéza H_1 byla ověřována prostřednictvím Mann-Whitneyova U-testu. Počet respondentů u waldorfské skupiny (28) je počtem hraničním, kde bylo nutno zvažovat možnost využití buď parametrických, nebo neparametrických metod. Příklon k neparametrickému zpracování má především 2 hlavní důvody:

- 1) Rozložení u skupiny waldorfských žáků neodpovídá normálnímu rozložení, jak ukazuje následující graf:

Graf č. 1 – Nenormální rozložení skóre u skupiny waldorfských žáků



- 2) T-test, jako námi zvažovaná parametrická metoda, pracuje s průměrnými hodnotami. Průměry jsou vždy náchylné k extrémním hodnotám, zatímco Mann-Whitneyův U-test tento problém eliminuje, neboť pracuje s pořadími.

Hypotéza H_2 byla taktéž testována Mann-Whitneyovým U-testem, jenž byl vybrán z obdobných důvodů jako pro hypotézu H_1 .

Pro náš vedlejší cíl zaměřující se na porovnání čtyř oblastí v dotazníku byla zvolena pouze deskriptivní statistika. Tyto oblasti jsou teoretickými konstrukty a navíc po rozdělení obsahují příliš málo položek na to, aby byly statistickým testem vytěženy vypovídající výsledky.

6.5 Výzkumný nástroj

Místo řízení bylo zjišťováno pomocí dotazníku vlastní konstrukce (viz Příloha 3). Dotazník se skládá z 26 položek, které jsou zaměřeny na čtyři oblasti místa řízení. Tyto oblasti jsme označili jako *osudovost* (6 položek), *vztahy* (5 položek), *škola* (6 položek) a *úsilí* (9 položek). Vycházejí z důkladného studia 9 dotazníků zaměřených na místo řízení. Tematických oblastí lze v dotaznících nalézt ještě daleko více, ale vzhledem k věku respondentů a oblastí výzkumného zájmu, jsme zvolili právě tyto čtyři. Z těchto důvodů jsme do dotazníku např. nezahrnovali oblast socioekonomickou, zaměřující se především na činnost státu a politiky, ve které nemají žáci ve věku 13 až 15 let vlastní zkušenosti. Jejich volba by tak byla ovlivněna především názory jejich rodičů, učitelů či dalších autorit.

Kategorie *osudovost* zahrnuje položky zabývající se rolí vlastní vůle či naopak osudu nebo jiného vnějšího vlivu. Kategorie *vztahy* zahrnuje položky zabývající se přesvědčením o míře moci jedince ovlivnit mezilidské vztahy a chování druhých lidí. Kategorie *škola* zahrnuje položky, které se jakýmkoliv způsobem dotýkají působení ve škole, zaměřují se především na přesvědčení o vlivu na školní hodnocení - tedy zda má vliv vlastní snaha, či neovlivnitelné vnější vlivy, např. v podobě nespravedlivého učitele. Kategorie *úsilí* zahrnuje položky zabývající se mírou přesvědčení o možnosti ovlivnit svůj život vlastní snahou a pílí.

Všechny čtyři oblasti jsou pouze teoretickými a zkoumají tentýž konstrukt, proto jsou hranice kategorií často velmi nejasné a rozdělení je tedy spíše pomocné. Především kategorie *úsilí* a *škola* jsou si velmi podobné, vymezení se tedy týká pouze prostředí (škola oproti ostatním aspektům života), ve kterém je míra přesvědčení posuzována. Nicméně vzhledem k zaměření naší práce na rozdíly mezi přístupy ve vzdělávání je pro nás kategorie škola obzvláště důležitou oblastí.

Jednotlivé položky jsou dvojicemi tvrzení a úkolem respondenta je zvolit vždy to, které více odpovídá jeho přesvědčení. Tvrzení jsou formulována tak, aby jedno vždy odpovídalo internímu a druhé externímu místu řízení. Např.

- a) Když selžu, může za to většinou smůla.
- b) Za mé selhání většinou mohou chyby, které jsem udělal.

Jedná se o jeden z hlavních způsobů, jakými jsou dotazníky zaměřené na místo řízení konstruovány, najdeme jej například u Rottera, Crandalla, Reida a Wareho. Druhým z nejčastějších způsobů jsou pak otázky typu ano-ne, či tvrzení, u kterého je nutno vyjádřit, zda s ním respondent souhlasí, či nikoliv. Na tomto principu jsou založeny např. dotazníky od Nowickiho a Stricklanda, Pettijohna či Levensonové. Po dlouhé úvaze jsme se rozhodli pro typ dvojice tvrzení, především z důvěry a úcty k Julianu Rotterovi, autorovi konstruktů místa řízení.

6.6 Tvorba dotazníku

Hned na začátek je třeba uvést důvody, proč jsme se rozhodli pro dotazník vlastní konstrukce. Prvním důvodem je, že žádný dotazník pro místo řízení není v České republice oficiálně vydán, k dispozici je pouze překlad Rotterova dotazníku. Absence standardizované metody nás tedy donutila pátrat dál a začít brát v ohled zahraniční dotazníky.

Druhým důvodem bylo zaměření dotazníků. Rotterův dotazník svým složením neodpovídá potřebám našeho výzkumného zájmu a to především z důvodu, že je primárně určen pro dospělou populaci. Avšak ani hojně využívaný dotazník Nowickiho pro dětskou populaci těmto potřebám neodpovídá, formulace otázek je dle našeho názoru naopak určena mladším dětem, než je námi zvolená populace, mohla by tak pubescenty popudit a vyvolat odpor a výsměch při administraci. Navíc po opětovné žádosti se nám nepodařilo získat povolení profesora Nowickiho k překladu. U většiny dalších dotazníků jsme se setkali s problémem jejich sestavení. Oblasti, které zahrnovaly, byly buď irelevantní, nebo v nevhodné kombinaci a poměru vůči námi vybrané populaci. Pro naše potřeby jsme jako ideální shledali možnost nakombinovat různé oblasti a položky z rozličných dotazníků tak, aby odpovídaly výzkumnému záměru. V této fázi jsme začali uvažovat o složitější, avšak pro nás zajímavější možnosti vytvořit dotazník vlastní.

Náš výzkumný nástroj je výsledkem analýzy 9 různých dotazníků místa řízení uvedených v následující tabulce:

Tabulka č. 2 - Přehled využitých dotazníků místa řízení

Dotazník	Náš překlad	Zdroj
Rotter Internal-External Locus of Control Scale	Rotterova interní-externí škála místa řízení	http://www.mccc.edu/~jennin/Courses/documents/Rotter-locusofcontrolhandout.pdf
Levenson IPC Scale	IPC škála Levensonové	http://teachinternalcontrol.com/uploads/LOC_Measures__1_.pdf
The Adult Nowicki-Strickland Locus of Control Scale	Škála místa řízení pro dospělé od Nowickiho a Stricklanda	http://faculty.mansfield.edu/mlaunius/Psy4430/Documents/Tests/loc.doc

Multidimensional Multiattribubtional Causality Scale (Lefcourt)	Multidimenzionální a multiatribuční škála příčinnosti (Lefcourt)	http://teachinternalcontrol.com/uploads/LOC_Measures__1_.pdf
Reid-Ware Three-Factor Internal-External Scale	Reid-Wareova třífaktorová interní-externí škála	http://teachinternalcontrol.com/uploads/LOC_Measures__1_.pdf
Locus of control Scale (Pettijohn)	Škála místa řízení od Pettijohna	http://www.oakland.edu/upload/docs/Instructor%20Handbook/Locus%20of%20Control.pdf
Crandall Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire	Crandallův dotazník odpovědnosti za intelektuální výkon	http://teachinternalcontrol.com/uploads/LOC_Measures__1_.pdf
Locus of Control - Career Development	Místo řízení - Kariérní rozvoj	http://www.mindtools.com/pages/article/newCDV_90.htm
Locus of control Scale	Škála místa řízení	http://www4.ncsu.edu/unity/users/p/padilla/www/435-Leadership/Locus%20of%20control%20Scale.doc

Při výběru položek do našeho dotazníku jsme brali v úvahu položky, které se v nich opakovaly vícekrát, dále příslušnost položek do jednotlivých oblastí tak, aby byl dotazník vyvážen dle naší potřeby a také jejich vhodnost vzhledem k věku respondentů.

Všechny položky byly z analyzovaných dotazníků přijaty buď přímo, nebo s menšími úpravami. Naším záměrem bylo, aby si obsah položek zachoval alespoň částečně validitu, proto byl přejet ze zaběhnutých výzkumných nástrojů. Po úpravách a překladu vzniklo celkem 38 položek zaměřených na místo řízení a 2 položky fillerové, které mají za úkol pouze odvést pozornost od zkoumaného konstruktů. Byly použity např. i v Rotterově dotazníku. Z této baterie nakonec vznikla první verze dotazníku, která obsahovala 32 položek, z nichž 30 bylo zaměřeno na místo řízení a 2 byly položky fillerové. Počet položek v dotazníku byl původně vypočítán jako průměr všech devíti analyzovaných dotazníků. Výsledkem bylo 29,1 položek.

Tuto první verzi dotazníku (viz Příloha 4) jsme podrobili pilotnímu výzkumu. Vzorkem byli žáci tercie osmiletého gymnázia v Lipníku nad Bečvou. Dotazník vyplnilo celkem 21 respondentů, z toho 8 chlapců a 13 dívek ve věku 13-14 let. Čas administrace byl cca 20 minut.

Pilotní studie poukázala především na nedostatky v zadání. To bylo nedostatečně formulováno v tomto bodě:

Zakroužkuj prosím ze dvou tvrzení vždy to, které lépe vystihuje Tvůj názor. I v případě, že nebudeš souhlasit ani s jedním z nich, zkus se vždy k jednomu přiklonit a zakroužkovat.

3 žáci několikrát zakroužkovali v jedné položce obě tvrzení, proto jsme zadání upravili následovně:

*Zakroužkuj prosím ze dvou tvrzení vždy to, které lépe vystihuje Tvůj názor. I v případě, že nebudeš souhlasit ani s jedním z nich, zkus se vždy k jednomu přiklonit a zakroužkovat. **Vyber vždy jen jednu z možností!***

Pro výpočet reliability jsme byli vzhledem k poměrně malému vzorku nuceni u zmíněných 3 respondentů nahradit chybně vyplněné položky pomocí metody nejčastěji zvolené možnosti v dané položce.

Reliabilita byla testována pomocí kritéria Cronbachova alfa. Toto kritérium program vypočítal jako hodnotu 0,736. Na základě výsledků jsme se rozhodli některé otázky přeformulovat, některé vyřadit a přidat nové. Fillerové otázky jsme se z důvodů délky dotazníku rozhodli nepoužít vůbec a nahradit je položkami zaměřenými přímo na místo řízení. Některé položky jsme v dotazníku ponechali, přestože vykazovaly nízké korelace a reliabilita by po jejich odstranění stoupla, a to především z důvodu, že se jednalo o otázky stěžejní a pro zachování validity nezbytné. Podrobný přehled uvádíme v následující tabulce:

Tabulka č. 3 – Rozbor reliability položek po první pilotní studii

	Celková korelace prvku	Cronbach alfa po vyřazení	Rozhodnutí
Otázka 1	0,540201	0,708969	ponechána
Otázka 2	-0,274398	0,747007	nahrazena
Otázka 3	-0,022678	0,743229	upraveno zadání
Otázka 5	-0,274398	0,747007	nahrazena
Otázka 6	-0,070548	0,748608	upraveno zadání
Otázka 7	0,085431	0,740171	upraveno zadání
Otázka 8	0,121583	0,736829	upraveno zadání
Otázka 9	0,509605	0,710927	ponechána

Otázka 10	0,246390	0,731678	upraveno zadání
Otázka 11	0,211975	0,732479	upraveno zadání
Otázka 12	0,421810	0,717384	ponechána
Otázka 13	0,105416	0,737036	upraveno zadání
Otázka 14	0,437532	0,716307	ponechána
Otázka 15	0,566329	0,707023	ponechána
Otázka 16	0,110644	0,738590	upraveno zadání
Otázka 17	0,299985	0,730055	ponechána
Otázka 18	0,055145	0,741321	upraveno zadání
Otázka 19	0,624394	0,701941	ponechána
Otázka 20	0,210006	0,732460	upraveno zadání
Otázka 21	0,676628	0,697843	ponechána
Otázka 23	0,063867	0,739982	upraveno zadání
Otázka 24	-0,022931	0,748273	nahrazena
Otázka 25	0,140053	0,734873	upraveno zadání
Otázka 26	0,387123	0,720363	ponechána
Otázka 27	0,238636	0,730707	upraveno zadání
Otázka 28	0,406183	0,723782	ponechána
Otázka 29	0,238780	0,730423	ponechána
Otázka 30	0,465247	0,714877	ponechána
Otázka 31	0,209328	0,731973	upraveno zadání
Otázka 32	0,285053	0,727391	upraveno zadání

Druhá verze dotazníku (viz Příloha 5) byla testována na Základní škole Zeyerově v Olomouci, dotazník vyplnilo 42 respondentů. Po úpravách dotazníku se reliabilita snížila i přesto, že byl dokonce navýšen počet položek. Cronbachovo alfa bylo stanoveno na 0,668. Na základě výsledků reliability a korelace jednotlivých otázek jsme se nakonec rozhodli 6 otázek z

dotazníku odstranit, abychom tak navýšili celkovou reliabilitu. Jednalo se o otázku č. 2, 3, 4, 5, 11 a 16. Po vyřazení těchto položek stoupla celková reliabilita na 0,751.

Žádné další změny v dotazníku již nebyly prováděny. Na základě toho, že kromě vyřazení otázek nebyl dotazník dále upravován, a také na základě časového presu, jsme se rozhodli, že sesbíraná data (po vyřazení oněch 6 položek) použijeme pro ověření našich hypotéz.

Normy pro vyhodnocování dotazníku jsme přejali od Nowickiho a Duka (1974), avšak bodovali jsme v reverzní podobě. Přestože se jedná o normy na vysokoškolských studentech, mají ze všech deseti analyzovaných dotazníků nejpropracovanější strukturu odvíjející se na základě směrodatných odchylek a pracují navíc se třemi dimenzemi - interním, externím, ale také středním skórem.

Nowicki a Duke (1974) udělují bod za každou odpověď vypovídající o externím místě řízení. Jejich stupnice pro čtyřicetipoložkový dotazník vypadá následovně:

Externí (16-40 bodů) - více než 1,5 SD nad průměrem

Prostřední (7-15 bodů) - mezi 0,75 pod průměrem a 1,5 SD nad průměrem

Interní (0- 6 bodů) - více než 0,75 SD pod průměrem

Pro náš dotazník s 26 položkami tedy vypočítáme hodnotu směrodatné odchylky (SD):

$$SD = \frac{(26 - 13) \times 2}{26} = 6,5$$

Bodování pro náš dotazník v reverzní formě, čili tak, že bod je udělován odpovědím vykazujícími interní místo řízení, je tedy následující:

Externí - 0-15 b

Prostřední - 16-21 b

Interní - 22-26 b

6.7 Sběr a vyhodnocování dat

Školy byly kontaktovány prostřednictvím e-mailu a telefonu. Základní škola Zeyerova byla v komunikaci velmi pohotová a vstřícná. Dotazníkové šetření schválila nejdříve ředitelka školy a ta nás následně spojila se zástupkyní, která se domluvila s příslušnými vyučujícími v osmé a deváté třídě.

Komunikace s waldorfskými školami byla složitější a zdlouhavější. V Olomouci, ač byla komunikace nejplynulejší, jsme se potýkali s problémem výměny ředitele. V předchozím školním roce jsme již získali povolení od tehdejší ředitelky, avšak když jsme školu další školní rok kontaktovali, museli jsme nového ředitele obeznámit s našimi cíli.

Waldorfskou školou v Ostravě, která se po Olomouci jevila jako nejméně vhodný zdroj respondentů, jsme po třítydenní e-mailové a telefonní komunikaci byli z důvodu zahlcenosti dotazníky odmítnuti. Komunikace s Waldorfskou školou v Příbrami se nepovedla navázat vůbec. S Waldorfskou školou v Brně jsme komunikovali přibližně měsíc a půl, než se podařilo dotazníky získat.

Administrace dotazníků ve všech školách probíhala bez naší přítomnosti. Pro školy bylo výhodnější, když si dotazníky mohly zařadit do vyučování dle vlastní potřeby, proto jsme pověřené osobě ve školách vždy zanechali dotazníky spolu s krátkým průvodním dopisem pro učitele (viz Příloha 6), kteří budou dotazník zadávat. Tak jsme se snažili alespoň částečně zaručit pro respondenty podobné podmínky.

Při oslovování škol jsme se vždy dotazovali na potřebnost informovaného souhlasu, avšak všechny měly vlastní souhrnné povolení od rodičů testovat dítě. Dotazníky byly zcela anonymní, jako demografické údaje vyplňovali žáci pouze věk, pohlaví a třídu, nepracovalo se s žádnými citlivými údaji. Respondenti měli možnost se svobodně rozhodnout, zda dotazník vyplní, nebo nechají prázdný. Vzhledem k povaze zadání, kdy byli nuceni zvolit vždy jen jednu možnost, mohlo dojít k menšímu tlaku, neboť u některých položek se respondent mohl ztotožňovat s oběma výroky, jak ukázala pilotní studie.

Vzhledem k poměrně malému vzorku byl každý respondent důležitý. Z celkového počtu všech respondentů 6 z nich mělo chybně vyplněné některé otázky (chybějící odpověď, či zaznačení obou možností). U těchto respondentů byly chybné položky nahrazeny pomocí metody nejčastěji zvolené možnosti v dané položce u konkrétní skupiny. Z výzkumu tedy nebyl nikdo vyřazen.

7 Výsledky

Tato kapitola představí nejdůležitější poznatky, které se ze sesbíraných dat povedlo vytěžit. Představíme si výsledky testování našich hypotéz i některé další doplňující data.

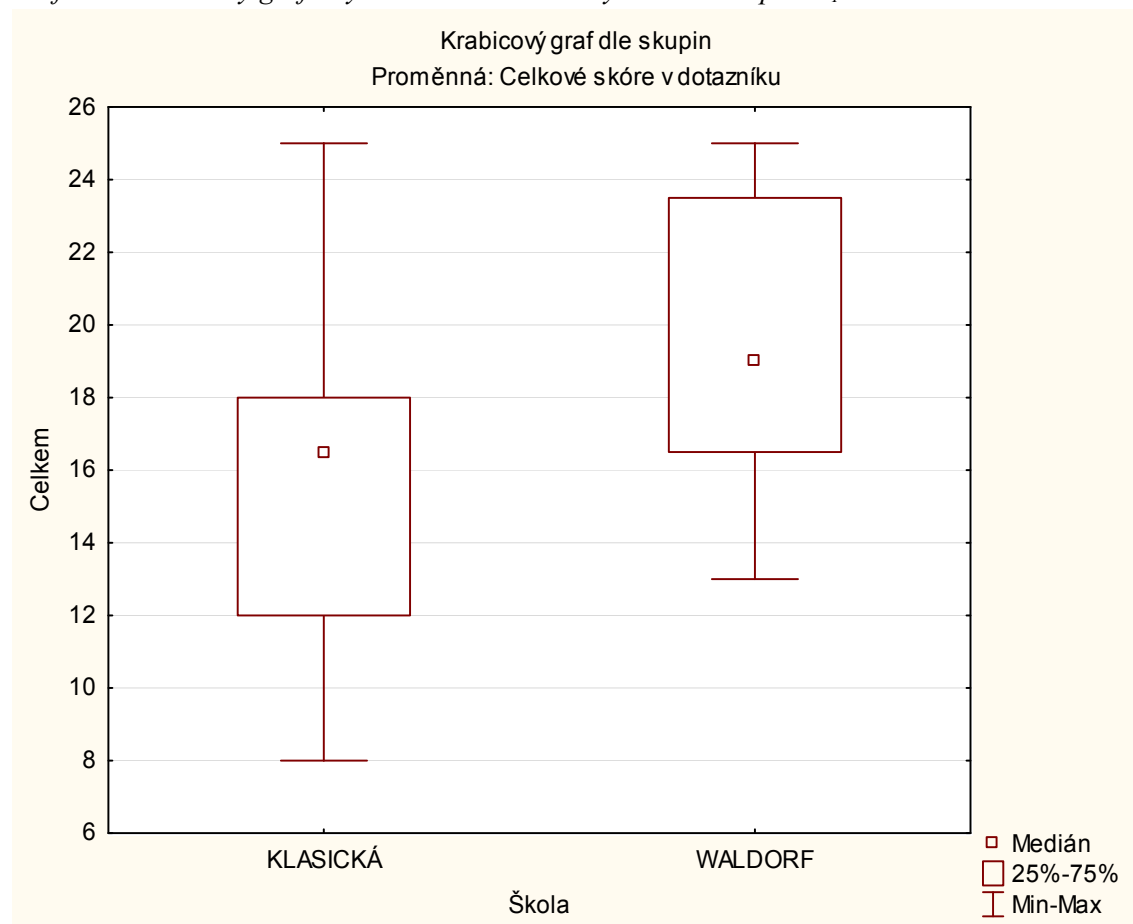
7.1 Hypotéza H_1

Porovnávali jsme dosažené skóre v našem dotazníku mezi žáky klasických (42) a waldorfských (28) škol. Na základě testování Mann-Whitneyovým U-testem zamítáme nulovou hypotézu. Existuje statisticky významný rozdíl mezi skóry obou skupin na hladině významnosti 0,05. Žáci waldorfského přístupu ve vzdělávání tedy podle výsledků dosahují v dotazníku vyšších skóre, tedy vyšší míry internality než žáci škol klasických.

Tabulka č. 4 - Výsledky Mann-Whitneyova U-testu pro H_1

Průměrné pořadí klasická š.	Průměrné pořadí waldorf	Medián klasická š.	Medián waldorf	U	Z	p-hodnota
27,83	41,57	16,50	19	354,00	-2,79927	0,005122

Graf č.2 - Krabicový graf z výsledků Mann-Whitneyova U-testu pro H_1



7.2 Zastoupení kategorií místa řízení

Na základě bodového ohodnocení, kde bylo možno získat maximálně 26 a minimálně 0 bodů, byli všichni respondenti přiřazeni do jednotlivých kategorií místa řízení – interní, střední a externí. Pro jistotu znovu uvádíme, že čím více bodů respondent získá, tím více se blíží k internalitě a naopak. Žáci z klasické školy dosahovali v dotazníku 8-25 bodů, zatímco žáci waldorfských škol 13-25 bodů. Absolutní četnosti žáků v příslušných kategoriích místa řízení jsou zobrazeny v následující tabulce:

Tabulka č. 5 - Přehled četností žáků v kategoriích místa řízení

	Interní místo řízení	Střední místo řízení	Externí místo řízení
Klasická škola	6	16	20
Waldorfská škola	9	13	6
Celkem	15	29	26

Podíváme-li se na procentuální zastoupení, vyskytuje se v našem výzkumu ve waldorfském přístupu ve vzdělávání přibližně 32 % internalistů, 47 % žáků se středním místem řízení a 21 % externalistů. Mezi respondenty z klasického přístupu ve vzdělávání je pak dle výsledků asi 14% internalistů, 38 % žáků se středním místem řízení a 48 % externalistů.

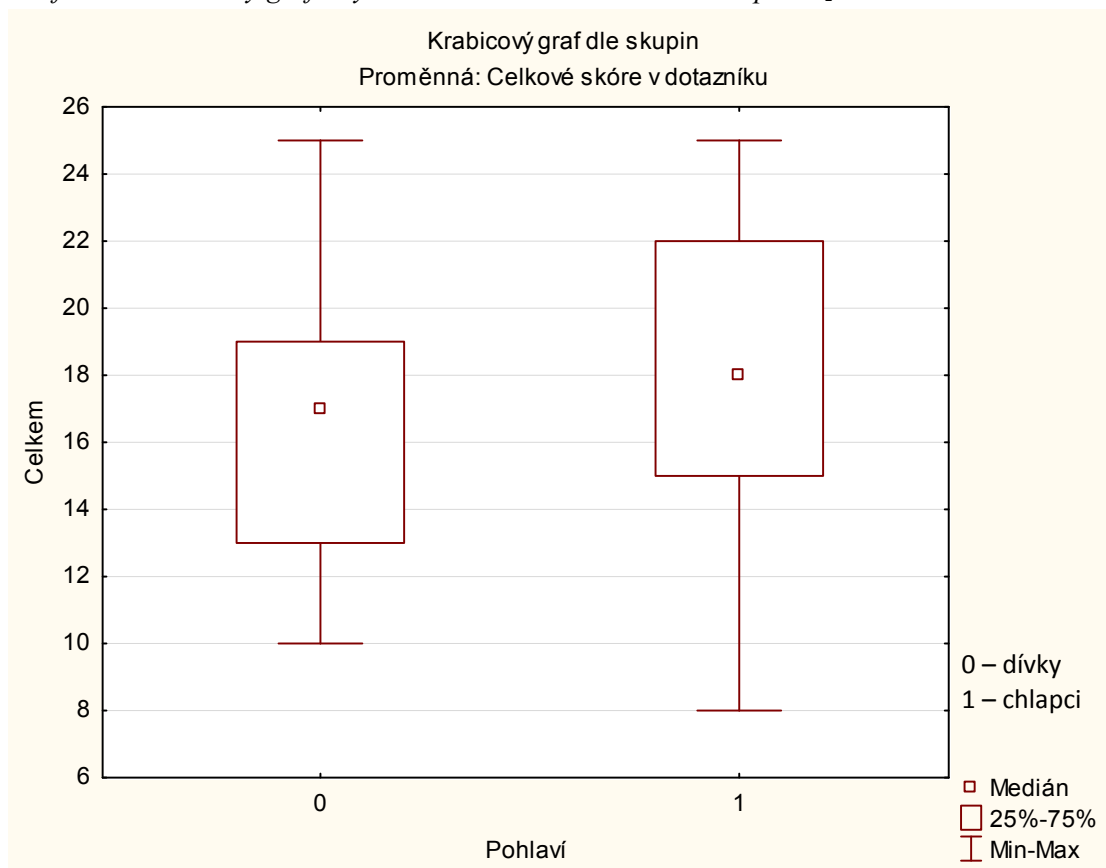
7.3 Hypotéza H₂

Porovnávali jsme mezi sebou skupinu dívek (32) a chlapců (38) pro oba přístupy ve vzdělávání současně. Na základě testování Mann-Whitneyovým U-testem přijímáme nulovou hypotézu. Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi skóry obou skupin na hladině významnosti 0,05. Chlapci a dívky se tedy podle našeho šetření v místě řízení signifikantně neliší.

Tabulka č. 6 - Výsledky Mann-Whitneyova U-testu pro H₂

Průměrné pořadí dívky	Průměrné pořadí chlapci	Medián dívky	Medián chlapci	U	Z	p-hodnota
29,81	36,28	17	18	508,5000	-1,16716	0,243147

Graf č. 3 - Krabicový graf z výsledků Mann-Whitneyova U-testu pro H_2



7.4 Rozdíly mezi dívkami a chlapci v rámci obou skupin

Pro úplný přehled zde přidáváme výsledky Mann-Whitneyova U-testu specificky pro oba přístupy ve vzdělávání zvlášť. Ani zde nejsou signifikantní rozdíly mezi dívkami a chlapci. Obě p-hodnoty vysoce převyšují hladinu 0,05.

Klasická škola – porovnávali jsme skupinku 22 dívek a 20 chlapců.

Tabulka č.7 - Výsledky Mann-Whitneyova U-testu pro pohlaví v klasické škole

Průměrné pořadí dívky	Průměrné pořadí chlapci	Medián dívky	Medián chlapci	U	Z	p-hodnota
19,68	20,85	17	15,5	211,5000	-0,201474	0,840328

Waldorfská škola – porovnávali jsme skupinku 10 dívek a 18 chlapců.

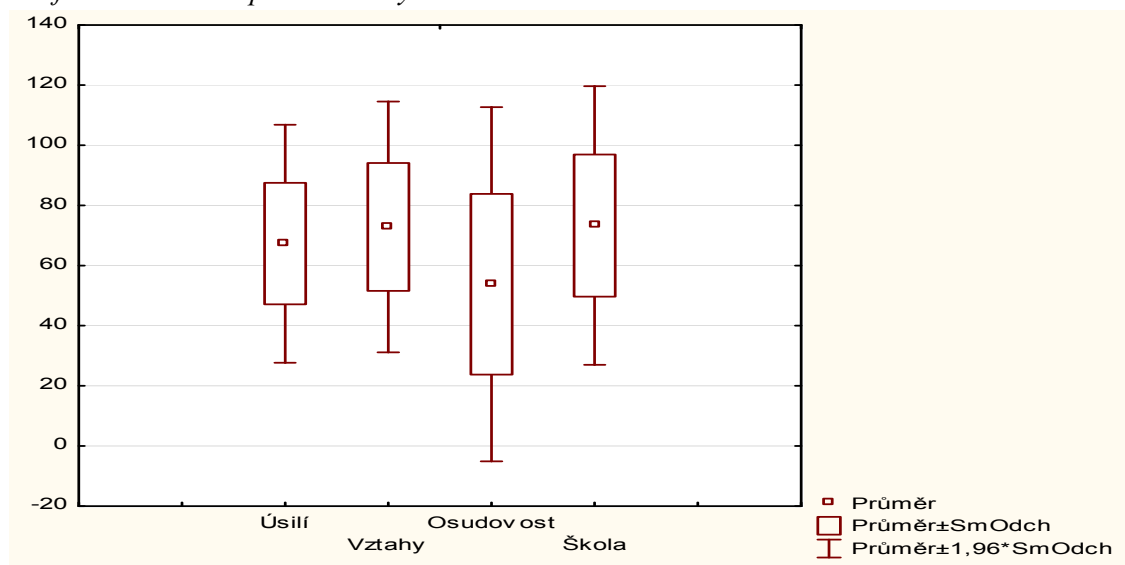
Tabulka č.8 - Výsledky Mann-Whitneyova U-testu pro pohlaví ve waldorfské škole

Průměrné pořadí dívky	Průměrné pořadí chlapci	Medián dívky	Medián chlapci	U	Z	p-hodnota
11,70	14,44	18	20,5	72,50000	0,815088	0,415023

7.5 Porovnání čtyř oblastí dotazníku

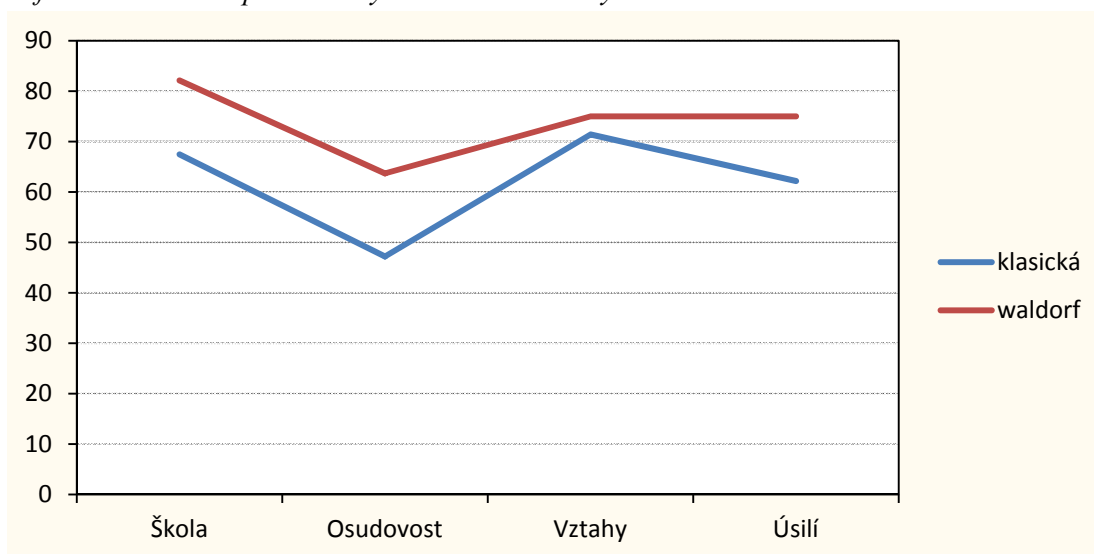
Vzhledem k rozdílnému počtu otázek v jednotlivých čtyřech oblastech dotazníku jsme převedli hrubé skóre na procentní zastoupení, aby bylo možno oblasti *osudovost*, *škola*, *vztahy* a *úsilí* porovnávat mezi sebou. Nejvyšších skóre dosahovali žáci v oblasti *vztahy*, v těsném závěsu pak v oblasti *škola* a dále *úsilí*. Nejnížší skóre byly v kategorii *osudovost*. V následujícím grafu je přehled těchto skóre pro obě skupiny celkově.

Graf č.4 - Souhrnné porovnání čtyř oblastí dotazníku



Rozdíl mezi průměrnými skóre v jednotlivých oblastech mezi žáky klasických a waldorfských škol není příliš výrazný. Na následujícím grafu lze vidět celkově vyšší skóre u waldorfských žáků a přibližně stejný trend u oblastí *škola*, *osudovost* a *úsilí*. V oblasti *vztahy* vykazují obě skupiny žáků téměř stejné výsledky.

Graf č.5 - Porovnání průměrů stylů vzdělávání ve čtyřech oblastech dotazníku



8 Diskuze

Výsledky studie ukázaly, že waldorfské děti vykazují obecně vyšší míru internality než žáci klasických škol. Náš výzkum je tedy v souladu s předpokladem Shanklanda a kol. (2009), kteří v diskuzi své práce o copingových strategiích uvedli, že waldorfské děti by mohly mít spíše interní místo řízení. Je tedy možné uvažovat o jistém vztahu mezi místem řízení a stylem vzdělávání. Při testování hypotézy H_1 vyšla poměrně nízká p-hodnota ($p = 0,005$) tak, že by mohla být přijata dokonce i na hladině významnosti 0,01. Shledáváme proto výsledek za poměrně průkazný a to i přesto, že byla použita neparametrická metoda testování.

Tato studie dále nepotvrdila vliv pohlaví na místo řízení, a to jak celkově, tak v rámci obou skupin žáků. Podobné výsledky ukázala např. i studie Coopera, Burgera a Gooda (1981), která porovnávala akademické místo řízení u chlapců a dívek. Vzhledem k současným trendům západní civilizace stírání rozdílů mezi genderovými rolemi lze výsledek pokládat za nepřekvapivý. Stejně tak i v prostředí školy by v dnešní době mělo být k chlapcům i dívkám přistupováno přibližně stejně.

Podíváme-li se na výsledky porovnávání čtyř oblastí dotazníku, musíme být vzhledem k malému počtu položek v jednotlivých kategoriích s interpretacemi velmi opatrní. Obecně ale shledáváme zajímavé téměř vyrovnané hodnoty v oblasti *vztahy* u obou skupin žáků, přestože v ostatních oblastech žáci waldorfských škol průměrně skórují výš. Žáci klasických škol se tedy od waldorfských v oblasti místa řízení zaměřené na vztahy neliší. Vystává tedy otázka, zda se jednalo o náhodu či nepřesnost vyplývající z nereprezentativního počtu položek, nebo je oblast *vztahy* skutečně něčím jiná a nezávislá na příslušnosti k určitému stylu vzdělávání. S touto otázkou souvisí i další – tedy zda oblast *vztahy* skutečně zapadá do konstruktů místa řízení jako její konzistentní součást, či se jedná o jakýsi samostatný konstrukt. K zodpovězení těchto problémů však náš výzkum nestačí a bylo by tedy nutné zkoumat dál.

Waldorfské děti tedy se svými vyššími skóry internality vykazují větší přesvědčení o své svobodě a obecně tedy vnímají za příčiny životních událostí spíše sebe a své úsilí či snahu. Na otázku, zda je waldorfská pedagogika „výchovou ke svobodě“, nemůžeme sice na základě našich výsledků samozřejmě průkazně odpovědět, nicméně si troufáme tvrdit, že existuje jistá pravděpodobnost pravdivosti tohoto tvrzení.

Výzkum tedy přinesl zajímavé poznatky, které by mohly být podkladem pro další výzkumy alternativního školství a možným námětem pro inspiraci prvky waldorfské pedagogiky pro inovace vzdělávacího systému. Jak je známo, místo řízení je produktem sociálního učení a obecně se předpokládá, že příklon k internalitě je pro jedince více žádoucí charakteristikou. Pakliže naše výsledky poukázaly na vyšší míru internality waldorfských žáků, bylo by jistě přínosné směřovat další výzkumy k zjišťování příčin tohoto příklonu. Rozsah

poznání, které přinesly naše výsledky, není natolik velký, abychom mohli na otázky vlivů a příčin zodpovědět. Zapotřebí by byly daleko rozsáhlejší data a jiné metodologické uchopení. Tato oblast však již přesahuje naše výzkumné cíle.

Naše studie tedy přirozeně otevírá další otázky: Jedná se opravdu o vliv přístupu ve vzdělávání, který způsobuje rozdílnou míru místa řízení žáků? A pokud ano, které aspekty waldorfské pedagogiky by k tomu mohly přispívat? Některé z nich jsme se v práci snažili nastínit v podobě odlišností a specifík waldorfského vzdělávání, které by teoreticky mohly podporovat interní místo řízení, pakliže v praxi skutečně fungují. Jmenujme tedy několik těch stěžejních, které by dle našich úvah mohly mít na místo řízení potenciálně vliv:

- 1) Jiné uspořádání kurikula založené na vývojové fázi dítěte, které by žáka podle Steinerových teorií nemělo přetěžovat, tedy neubírat mu pocit kompetence.
- 2) Podobný kladný účinek na pocit kompetence by mohlo mít zaměření na kooperaci spíše než na soutěživost, výkon a porovnávání žáků mezi sebou např. v podobě známek.
- 3) Zaměření waldorfských škol na rukodělné aktivity a umění by mohlo kompenzovat pocit méněcennosti u žáků, kteří nejsou „studijními typy“.
- 4) Osobnost waldorfského učitele - neměl by být autoritářský, tedy teoreticky by neměl dítěti bránit ve svobodném projevu, naopak by ho měl podporovat. Jako člověk znalý anthroposofie by měl stavět svobodu *Já* dítěte na první místo.

Vyšší internalitu u waldorfských dětí by mohl např. dále podporovat pravděpodobně obecně vyšší socioekonomický status jejich rodin, neboť ten pozitivně koreluje s místem řízení (Battle & Rotter, 1963), a výchova od rodičů, kteří sympatizují s myšlenkami waldorfského školství, či anthroposofie. Mnohé z dětí tak žijí již od útlého věku v jiné „ideologii“, která přiměla rodiče přihlásit svého potomka do waldorfské školy.

Při výzkumu jsme se potýkali s několika problémy a dopustili se též nějakých chyb. První kritický bod naší práce je snížení reliability. Reliabilita při druhém pilotním šetření klesla a to i přesto, že

1. byl navýšen počet položek,
2. výzkumný vzorek byl větší a
3. jednalo se o méně homogenní skupinu, což dle Gavory (2012) reliabilitu zvyšuje.

Kromě náhody zde však jistě hrály roli i jiné faktory. Jako první se nabízí samozřejmě upravování a nahrazování otázek. Ač bylo v celkovém součtu v druhé verzi ještě o 2 otázky více, reliabilita se nezvýšila, naopak poklesla. Úpravy položek probíhaly vždy tak, aby byl v podobě jiného slova či slov vyjádřen původní obsah, a byly nevyhnutelné, neboť přestože v první pilotní studii tyto položky snižovaly celkovou reliabilitu, byly vzhledem k validitě naprosto nepostradatelné. Náhradní otázky byly taktéž přejaty z jiných dotazníků.

Jako druhý hlavní faktor, který mohl způsobit snížení reliability, je vzorek, na kterém byly pilotní studie prováděny. Gymnazijní studenti z malého města oproti žákům základní školy ve velkém městě jistě vykazují jisté rozdíly. Kolísání reliability by obecně mohlo být způsobeno také věkem. Ve výzkumu byly zahrnuty děti ve věku 13 - 15 let. I když se interval na první pohled nezdá velký, z hlediska vývoje člověka mezi dětmi na okrajích intervalu jisté rozdíly nepochybně budou. S tímto problémem také souvisí, zda byl obsah dotazníku vzhledem k věku respondentů srozumitelný (viz níže). Kolísající reliability mohla být dále způsobena způsobem zadání dotazníků. První pilotní studie byla zadána žákům námi, zatímco druhá příslušnými vyučujícími. Také můžeme spekulovat nad rozdílnou motivací žáků k vyplňování.

Gavora (2012, s. 33) píše, že „*reliability je nevyhnutelnou, ale ne dostatečnou podmínkou dobrého výzkumného nástroje.*“ I přes kolísající hodnotu Cronbachovo alfa, se pohybuje reliability našeho dotazníku okolo 0,75. Navzdory obecnému doporučení, že profesionální nástroj by měl vykazovat reliability alespoň 0,8, se domníváme, že výsledek je uspokojivý.

Nahrazování a přidávání nových položek do dotazníku, které negativně ovlivnily reliability, bylo z naší strany začátečnickou chybou, která pramenila především z neznalosti. Jako rozumné by se tedy jevilo testovat hned v první pilotní studii daleko větší baterii položek, ze které by se mohlo dále čerpat, čímž bychom se vyhnuli umělému „dolepování“ nových položek a spekulativnímu upravování. Tvorba dotazníku však nicméně byla pro nás velmi vzrušující a obohacující zkušeností, proto by námětem našich dalších prací mohlo být právě zlepšování tohoto výzkumného nástroje, který stojí zatím na počátku svého vývoje, avšak již teď jeví jistý potenciál.

Druhým kritickým bodem naší práce je samotný obsah dotazníku. Využití nestandardizované metody vlastní konstrukce s sebou vždy nese rizika. Kromě reliability je samozřejmě ještě stěžejnějším ukazatelem kvality nástroje validita. Dotazník byl tvořen přejímáním položek z dotazníků jiných, na validitu tak byl brán ohled více, než kdyby byly vymyšleny položky zcela nové. Nicméně je samozřejmě diskutabilní, jak byla validita zachována v procesu překladu z anglického do českého jazyka, který jsme diskutovali se známou vyučující angličtinu. Nejvíce sporadické však bylo převádění otázek či výroků z verze jednovětné do podoby dvojice tvrzení, potřebovali-li jsme využít položek z dotazníků, které měly odlišný způsob formulace. V takovýchto případech jsme byli nuceni vždy zformulovat opak (na stupnici místa řízení) původního tvrzení, či ještě navíc převést tázací větu na větu oznamovací. Těmto převodům jsme se však snažili maximálně vyhýbat a objevují se tedy v dotazníku pouze výjimečně.

Další otázkou je, zda celkový obsah dotazníku korespondoval s věkem respondentů. Vycházeli jsme především z teorie kognitivního vývoje dle Piageta (1999, in Plháková, 2007), který uvádí, že abstraktní myšlení se u dítěte rozvine okolo jedenáctého roku, tudíž náš

výzkumný soubor ve věku 13-15 let by měl tuto podmínku splňovat. Nicméně je nutno se zamyslet nad tím, zda děti v tomto věku plně chápou pojmy jako je „osud“ či „náhoda“ a zda jsou vůbec schopny analýzy příčin, jež ovlivňují jejich život. V tomto věku člověk navíc objektivně není plně samostatný, v mnohém je odkázán na rodiče, učitele a jiné autority, což samozřejmě může velmi ovlivnit jeho pojetí svobody a názory na příčinné vztahy v jeho životě. Tato široká paleta nejistých otázek by mohla být předmětem dalších studií, pravděpodobně spíše kvalitativního rázu.

Třetím a patrně nejzávažnějším kritickým bodem našeho výzkumu byl malý vzorek. Počet respondentů z waldorfských škol byl 28, tedy poměrně malé číslo. Kvůli němu jsme se rozhodli zvolit raději neparametrické, tedy méně přesné, statistické zpracování, a vypovídající hodnota, vzhledem ke kvantitativnímu zpracování, je tedy diskutabilní.

Je nutné však zmínit, že sběr dat a komunikace s waldorfskými školami byly obtížné a vzorek proto špatně dostupný. V současné době se v České republice nachází pouze 11 základních waldorfských škol, navíc počet žáků ve waldorfských třídách je nižší oproti klasickým. Přestože v jedné waldorfské třídě je odhadem asi 20-25 žáků, vyšší ročníky, které tvořily populaci pro náš výzkum, mají žáků zpravidla daleko méně, neboť mnoho dětí přechází na šestiletá a osmiletá gymnázia. Např. Waldorfská škola v Olomouci uvádí, že ve školním roce 2012/2013 navštěvovalo 8. třídu pouhých 12 žáků (Waldorfská škola Olomouc, 29. srpna 2013).

Mylná představa o počtu žáků na začátku výzkumu a pravděpodobně i velká mortalita (v tom smyslu, že mnoho žáků oslovených tříd dotazník vůbec nevyplňovalo především kvůli absenci ve škole) byly ostatně hlavními důvody komplikací při sběru dat. Z původního předpokladu 20 žáků na třídu bylo vydedukováno, že Waldorfská škola v Olomouci bude dostačujícím zdrojem respondentů. Oslovování dalších škol tedy otřásl celým časovým plánem výzkumu a byli jsme nuceni spokojit se i s 28 respondenty.

Na druhou stranu je třeba se zamyslet nad socioekonomickými podmínkami napříč republikou a zvážit, zda by se respondenti z českých škol neodlišovali od respondentů ze škol moravských a dále žáci z větších měst od žáků z měst menších. Kombinace waldorfských škol z Olomouce a Brna je tedy ucházející z pohledu velikosti města i geografické lokalizace. Kdyby byl vzorek obohacen o další školy, mohlo by to nepříznivě ovlivnit jeho homogenitu.

Čtvrtou slabinou našeho výzkumu, která úzce souvisí s malým vzorkem, je jeho statistické zpracování. Při větším počtu respondentů by se obě naše hypotézy daly testovat současně pomocí dvoucestné ANOVy. Za daných podmínek jsme však byli nuceni testovat hypotézy zvlášť a pomocí neparametrického Mann-Whitneyova U-testu. Pravděpodobnost chyby se tedy s každým odděleným testováním sčítala.

Odlišný přístup k dítěti a jiné sestavení kurikula ve waldorfských školách působí na žáky rozhodně jinak než metody klasických škol. Jak se ale toto působení na člověku skutečně

projeví? V jakých oblastech? Pozitivně, nebo spíše škodlivě? Je waldorfská pedagogika směr, od kterého je třeba se do budoucna učit a inspirovat, nebo jsou její teorie pouze sympatické, avšak bez valného účinku?

Jsme přesvědčeni, že v zájmu rozvoje pedagogické psychologie, ale i školství obecně, je třeba se těmito otázkami aktivně zabývat. K jejich zodpovězení je však třeba stovky výzkumů, kterých v současné době zatím bohužel není příliš. Naše studie se zabývala pouze místem řízení, tedy nepatrným zlomkem toho, co můžeme v souvislosti s přístupem ve vzdělávání porovnávat. Nabízí se však zkoumat dál, například v oblasti sebevědomí, kreativity, inteligence, motivace, či postojů žáků alternativních škol a zjišťovat tak jejich skutečnou efektivnost a vliv na psychiku dětí.

Drobné náznaky již můžeme vidět v některých studiích. Např. Ogletree (1996) ve své studii poukázal na to, že waldorfské žáky vykazují lepší výsledky v Torranceho testu kreativního myšlení, Dahlin (2002) zase píše o pozitivnějším sebeobrazu waldorfských dětí.

9 Závěr

V naší studii byly zjištěny tyto poznatky:

- Žáci klasických a waldorfských škol se vysoce signifikantně liší v dosaženém skóre v dotazníku místa řízení i na hladině významnosti 0,01. Waldorfské žáci vykazují vyšší internalitu.
- V celém výzkumu dosáhlo ze 70 žáků 26 externího, 29 středního a 15 interního místa řízení.
- Mezi chlapci a dívkami nebyl v místě řízení prokázán signifikantní rozdíl na hladině významnosti 0,05. Rozdíl se neprokával celkově, ani v rámci obou skupin žáků zvlášť.
- Žáci obecně dosahují nejvyšších skóre v oblasti *vztahy*, dále pak v oblasti *škola*, *osudovost* a nejméně v oblasti *úsilí*. U skupiny žáků z waldorfských a klasických škol je vidět obdobný trend s obecně vyššími skóre waldorfských škol. Trend se liší pouze v oblasti *vztahy*, která je pro obě skupiny téměř vyrovnaná.

10 Souhrn

V této práci jsme se zabývali rozdílem mezi přístupy ve vzdělávání (klasickým a waldorfským) v konstrukturu místa řízení. V teoretické části jsme si představili především specifika waldorfské pedagogiky, anthroposofické pojetí svobody a charakteristiky místa řízení. Empirická část referovala o výsledcích našeho výzkumu.

První kapitola pojednávala o waldorfské pedagogice a anthroposofii obecně. Ve stručnosti jsme si vytyčili hlavní myšlenky, původ a teoretické ukotvení. Nastínili jsme zastoupení waldorfských institucí v České republice. Také jsme si v krátkosti představili kritiku Steinerovy teorie vzhledem k jejím nevědeckým kořenům a konkrétním nedostatkům.

Druhá kapitola byla věnována anthroposofickému pojetí vývoje člověka v jednotlivých obdobích, tzv. sedmiobdobích a jejich charakteristikám. Dále jsme si nastínili Steinerovo pojetí čtyř složek člověka, tedy *fyzické, éterné, astrální tělo* a *já*. Toto teoretické vymezení jsme se snažili propojovat do praktického uplatnění v procesu vyučování. Také jsme si hrubě nastínili kurikulum a metodiku waldorfské pedagogiky, věnovali jsme se odlišnostem ve výuce jednotlivých předmětů a jejím obsahem.

Ve třetí kapitole jsme se zabírali vybranými specifiky waldorfské pedagogiky, které dle našeho názoru mohou ovlivňovat psychické dění a charakteristiky žáka. Konkrétně jde tedy o vztah žáka a učitele, role učitele, význam rytmů a svátků a práce s temperamenty.

Ve čtvrté kapitole jsme si představili pojetí svobody v anthroposofii. Pocit osobní svobody totiž úzce souvisí s interním místem řízení. Kapitola se tedy snažila zdůraznit, jaký je na svobodu ve Steinerově teorii kladen důraz. Waldorfská pedagogika je mnohými autory nazývána „výchovou ke svobodě“. Představili jsme si tedy trojí pojetí osudu, teorii vyššího a nižšího *já* a snažili jsme se ukázat, jak se tyto témata odrážejí ve výuce a výchově konkrétním způsobem.

Pátá kapitola přiblížila místo řízení, jeho specifika a představila některé z dosud publikovaných výzkumů o jeho vývoji v jednotlivých věkových fázích člověka a další konstrukty, které s místem řízení souvisí. Závěr kapitoly pak shrnuje možnou souvislost mezi interním místem řízení a charakteristikami typickými pro waldorfské žáky a jejich rodiny. Stavíme tak především na poznatcích z Dahlinovy (2002) evaluace švédských waldorfských škol.

Hlavním cílem naší studie bylo zjistit, zda existuje rozdíl mezi místem řízení u žáků klasické a waldorfské školy, tedy zda odlišný přístup ve vzdělávání souvisí s mírou žákova přesvědčení o jeho schopnosti kontrolovat a ovládat své okolí.

Ve studii jsme porovnávali 42 žáků (20 chlapců a 22 dívek) školy klasické s 28 žáky (18 chlapci a 10 dívkami) školy waldorfské z 8. a 9. tříd, tedy ve věku 13-15 let, v konstrukturu místa řízení. Vzorek jsme získali pomocí záměrného výběru. Místo řízení jsme zjišťovali pomocí dotazníku vlastní konstrukce o 26 položkách, jenž byl výsledkem analýzy 9 zahraničních dotazníků. Pro volbu vlastního výzkumného nástroje jsme se rozhodli především z důvodu neexistence českých překladů dotazníků místa řízení, jejich nevhodnosti vzhledem k věku respondentů a potřebě nakombinovat určité okruhy místa řízení pro záměry našeho výzkumu.

Skupina klasického vzdělávání byla získána ze Základní školy Zeyerovy v Olomouci, skupina waldorfská byla složena ze žáků Základní Waldorfské školy v Olomouci a Základní Waldorfské školy v Brně. K výběru výzkumného vzorku byly použity nepravděpodobnostní metody především s ohledem na malý počet a špatnou dostupnost waldorfských škol. Vzhledem k poměrně malému vzorku v jedné ze skupin a nenormálnímu rozložení jsme se rozhodli zvolit neparametrické zpracování, konkrétně tedy Mann-Whitneyův U-test pro obě naše hypotézy.

Výsledky ukázaly vysoce signifikantní rozdíl mezi oběma přístupy ve vzdělávání v konstrukturu místa řízení dokonce i na hladině významnosti 0,01. Waldorfští studenti vykazují vyšší míru internality. Rozdíl mezi pohlavími v místě řízení nebyl prokázán, a to jak celkově, tak mezi dívkami a chlapci ze stejných typů škol, ani na hladině významnosti 0,05. Ve čtyřech oblastech dotazníku – *vztahy, úsilí, škola a osudovost* – byl patrný poměrně stejný trend u obou stylů vzdělávání s tím, že waldorfští žáci obecně skórovali výše. Rozdílný trend se projevil pouze u oblasti *vztahy*, kde obě skupiny vykazovaly téměř stejných průměrných výsledků.

Naše studie je pravděpodobně první svého druhu, přinesla tedy nové poznatky. Potvrdila tak předpoklad Shanklanda a kol. (2009), kteří v diskuzi své studie o copingových strategiích spekulují o možném interním místě řízení u žáků alternativních škol. V porovnání místa řízení na základě pohlaví naše studie dospěla k podobným výsledkům jako např. výzkum Coopera, Burgera a Gooda (1981).

Seznam použitých zdrojů a literatury

Asociace waldorfských škol České republiky. (nedat.). *Školy a sdružení u nás*. Získáno z <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>

Battle, E. S., & Rotter, J. B. (1963). Children's feelings of personal control as related to social class and ethnic group. *Journal of personality*, 31, 482–490.

Benassi, V. A., Sweeney, P. D., & Dufour, C. L. (1988). Is there a relation between locus of control orientation and depression?. *Journal of abnormal psychology*, 97(3), 357.

Boogerd, C. (2009). *Éterné tělo ve výchově malých dětí*. Hranice: Fabula.

Carlgren, F. (1991). *Výchova ke svobodě*. Praha: Baltazar.

Cooper, H. M., Burger, J. M., & Good, T. L. (1981). Gender differences in the academic locus of control beliefs of young children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(3), 562-572.

Dahlin, B. (2002). A summary of the Swedish Waldorf School evaluation project. *Retrieved December, 16, 2008-2023*.

Daniels, R. L., & Stevens, J. P. (1976). The Interaction Between The Internal—External Locus of Control and Two Methods of College Instruction. *American Educational Research Journal*, 13(2), 103-113.

Eller, H. (2011). *Čtyři temperamenty: Příručka pro školu i život*. Hranice: Fabula.

Fazey, D. M., & Fazey, J. A. (2001). The potential for autonomy in learning: perceptions of competence, motivation and locus of control in first-year undergraduate students. *Studies in Higher Education*, 26(3), 345-361.

Findley, M. J., & Cooper, H. M. (1983). Locus of control and academic achievement: A literature review. *Journal of personality and social psychology*, 44(2), 419-427.

Gavora, P. (2012). *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie*. Bratislava: SPN.

- Gurin, P., Gurin, G., Lao, R. C., & Beattie, M. (1969). Internal-External Control in the Motivational Dynamics of Negro Youth. *Journal of Social Issues*, 25(3), 29-53.
- Heřt, J. (prosinec, 1998). *Waldorfské školství - anthroposofie*. Získáno 20. února 2015 z <http://amber.zine.cz/AZOld/occam/waldorf.htm>
- Hlad'o, P. (2011). *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol*. Získáno 20. března 2015 z <http://www.vychovavzdelavani.cz/pedagogickyvyzkum.pdf>
- Hrabal, F. R. (Ed.). (1998). *Lexikon náboženských hnutí, sekt a duchovních společností*. Bratislava: CAD PRESS.
- Hradil, R. (Ed.). (2002). *Průvodce českou anthroposofií*. Hranice: Fabula.
- Chiu, L. H. (1985). Locus of control in intellectual situations in American and Chinese school children. *International Journal of Psychology*, 21(1-4), 167-176.
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of applied Psychology*, 86(1), 80-92.
- Khan, A. A., Saleem, M., & Shahid, R. (2012). Buffering role of locus of control on stress among the college/university teachers of Bahawalpur. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 6, 158-167.
- Lachman, M. E. (1986). Locus of control in aging research: a case for multidimensional and domain-specific assessment. *Psychology and aging*, 1(1), 34-40.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (2007). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Maqsd, M., & Rouhani, S. (1991). Relationships between socioeconomic status, locus of control, self-concept, and academic achievement of Batswana adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 20(1), 107-114.
- Nowicki Jr, S., & Duke, M. P. (1974). A locus of control scale for noncollege as well as college adults. *Journal of Personality Assessment*, 38(2), 136-137.

Ogletree, E. J. (1996). *The Comparative Status of the Creative Thinking Ability of Waldorf Education Students: A Survey*. ERIC Document Reproduction Service, ED400948, 1-12.

Páleš, E. (2004). *Angelologie dějin I*. Bratislava: Sophia.

Pannells, T. C., & Claxton, A. F. (2008). Happiness, creative ideation, and locus of control. *Creativity Research Journal*, 20(1), 67-71.

Penk, W. E. (1969). Age changes and correlates of internal-external locus of control scale. *Psychological reports*, 25(3), 856-856.

Plhánková, A. (2007). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: ACADEMIA.

Ryckman, R. M., & Malikiosi, M. X. (1975). Relationship between locus of control and chronological age. *Psychological Reports*, 36(2), 655-658.

Shankland, R., França, L. R., Genolini, C. M., Guelfi, J. D., & Ionescu, S. (2009). Preliminary study on the role of alternative educational pathways in promoting the use of problem-focused coping strategies. *European journal of psychology of education*, 24(4), 499-512.

Sherman, L. W. (1984). Development of Children's perceptions of internal locus of control: A cross-sectional and longitudinal analysis. *Journal of Personality*, 52(4), 338-354.

Smolková, T. (2008). *Na cestě od lilie k růži*. Praha: MAITREA.

Staats, S. (1974). Internal versus external locus of control for three age groups. *The International Journal of Aging and Human Development*, 5(1), 7-10.

Steiner, R. (1918). *Filosofie svobody*. Získáno 4. srpna 2014 z http://www.antroposof.sk/diela_pc/steiner_filosofie_svobody.pdf

Steiner, R. (1993). *Metodika vyučování a životní podmínky výchovy*. Praha: Baltazar.

Steiner, R. (2007). *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*. Praha: Asociace waldorfských škol České republiky.

Výrost, J., & Slaměňík, I. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.

Waldorfská škola Olomouc. (28. srpna 2013). *Výroční zpráva o činnosti Waldorfské školy Olomouc*. Získáno z Waldorfská škola Olomouc website: <http://www.waldorf-olomouc.cz/files/dokumenty/vyrocnizprava-o-cinnosti2012-13.pdf>

Waldorfská škola Olomouc. (31. března 2014). *Organizace školního roku*. Získáno z Waldorfská škola Olomouc website: <http://www.waldorf-olomouc.cz/files/dokumenty/organizace-skolního-roku-2013-2014.pdf>

Wirz, D. (2007). *Výchova začíná vztahem*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm.

Zuzák, T. (2004). *Hledání vztahu jako základ pedagogiky*. Hranice: Fabula.

Zuzák, T. (2009). *Osud člověka a individualita*. Hranice: Fabula.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Formulář zadání diplomové práce

Příloha č. 2: Český a cizojazyčný abstrakt diplomové práce

Příloha č. 3: Výzkumný nástroj

Příloha č. 4: První verze dotazníku

Příloha č. 5: Druhá verze dotazníku

Příloha č. 6: Dopis pro učitele

Příloha č. 1: Formulář zadání diplomové práce

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2013/2014

Studijní program: Psychologie
Forma: Prezenční
Obor/komb.: Psychologie (PCH)

Podklad pro zadání BAKALÁŘSKÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
LEDVOŇOVÁ Zuzana	Hranická 1004, Lipník nad Bečvou - Město	F12589

TÉMA ČESKY:

Místo řízení ve waldorfském a klasickém přístupu ve vzdělávání

NÁZEV ANGLICKY:

The Locus of Control in Waldorf and classic school system

VEDOUCÍ PRÁCE:

PhDr. Jan Šmahaj, Ph.D. - PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

- 1) Základní oporou pro vypracování bude Manuál pro psaní diplomových prací na Katedře psychologie FF UP (Kolařík, M. a kol, 2013).
- 1) Rešerše a studium odborné literatury české a zahraniční
- 2) Formulace výzkumných cílů, otázek a hypotéz, zajištění výzkumného vzorku
- 4) Příprava kvantitativní metody sběru dat
- 5) Realizace sběru dat v podobě dotazníků za dodržení etických zásad psychologického výzkumu
- 6) Analýza dat a statistické zpracování výsledků
- 7) Sepsání teoretické části práce
- 8) Kritická diskuse teoretických východisek, použitých metod a výsledků výzkumu

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- Carlgren, F. (1991). Výchova ke svobodě. Brno: Baltazar.
Dahlin, B. (2002). A Summary of the Swedish Waldorf School Evaluation Project. Retrieved December, 16.
Howard, M. (2004). Educating the Will. New York: AWSNA.
Lutters, F. (2011). Exploration into the destiny of Waldorf School movement. New York: AWSNA.
Ronovský, V. (2011). Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky. Hranice: Fabula.

Podpis studenta:

Zuzana Ledvoňová

Datum: 31. 3. 2014

Podpis vedoucího práce:

Šmahaj

Datum: 31. 3. 2014

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Místo řízení ve waldorfském a klasickém přístupu ve vzdělávání

Autor práce: Zuzana Ledvoňová

Vedoucí práce: PhDr. Jan Šmahaj, Ph.D.

Počet stran a znaků: 55stran, 113 597 znaků

Počet příloh: 6

Počet titulů použité literatury: 43

Abstrakt (800–1200 zn.): Hlavním cílem naší studie bylo zjistit, zda existuje rozdíl mezi místem řízení u žáků klasických a waldorfských škol. Naším předpokladem bylo, že žáci waldorfských škol mají skóre více inklinující k internalitě. Porovnávali jsme 42 žáků (20 chlapců a 22 dívek) školy klasické s 28 žáky (18 chlapci a 10 dívkami) waldorfských škol z 8. a 9. tříd v konstruktivním místě řízení. Vzorek jsme získali pomocí záměrného výběru. Místo řízení jsme zjišťovali pomocí dotazníku vlastní konstrukce o 26 položkách, jenž byl výsledkem analýzy 9 zahraničních dotazníků.

Výsledky ukázaly vysoce signifikantní rozdíl mezi oběma přístupy ve vzdělávání v konstruktivním místě řízení. Waldorfští žáci vykazovali vyšší míru internality. Rozdíl mezi pohlavími v místě řízení nebyl prokázán, a to jak celkově, tak mezi dívkami a chlapci ze stejných typů škol. Obě hypotézy byly testovány Mann-Whitneyovým U-testem. Naše studie je pravděpodobně první svého druhu, přinesla tedy nové poznatky a poukázala na možnou pozitivní souvislost mezi interním místem řízení a waldorfským přístupem ve vzdělávání.

Klíčová slova: waldorfská pedagogika, výuka a výchova dítěte, místo řízení

ABSTRACT OF THESIS

Title: The Locus of Control in Waldorf and classic school system

Author: Zuzana Ledvoňová

Supervisor: PhDr. Jan Šmahaj, Ph.D.

Number of pages and characters: 55 pages, 113 597 characters

Number of appendices: 6

Number of references: 43

Abstract (800–1200 characters): The main goal of our study was to find the difference between pupils from classic and Waldorf schools in locus of control. We postulated that the Waldorf pupils tend to have more internal score. We compared 42 8th and 9th grade pupils (20 boys and 22 girls) from classic school and 28 pupils (18 boys and 10 girls) from two Waldorf schools. The sample was chosen by deliberate sampling. The locus of control was measured by our own questionnaire with 26 items, which were inspired by the items from 9 other LOC questionnaires.

The results showed a significant difference between these 2 education systems. The Waldorf pupils showed more internal score. We didn't find any difference between boys and girls generally nor in any of the education system. The hypotheses were tested by Mann-Whitney U-test. Our study is probably the very first study of this topic so it brought new information. It showed possible positive relation between the internal locus of control and the Waldorf school system.

Key words: Waldorf pedagogy, child education, locus of control

Příloha č. 3: Výzkumný nástroj

Dotazník LOC

Pohlaví: a) chlapec b) dívka

Věk: _____

Třída:

- Zakroužkuj prosím ze dvou tvrzení vždy to, které lépe vystihuje Tvůj názor. I v případě, že nebudeš souhlasit ani s jedním z nich, zkus se vždy k jednomu přiklonit a zakroužkovat. **Vyber vždy jen jednu z možností!**
- Pokud se spleteš, nebo si to rozmyslíš a budeš chtít označit jinou odpověď, tu špatnou zaškrtej a zakroužkuj správnou.

Moc děkuji za Tvůj čas

Zuzka Ledvoňová - studentka psychologie (z.ledvonova@gmail.com)

1. a) Pokud se něco má stát, tak se to stane. Je jen málo toho, co s tím nadělám.
b) Já rozhoduji o tom, co se mi stane. Nevěřím v osud.
2. a) Oblíbení lidé mají nejspíš speciální vrozené kouzlo osobnosti, kterým druhé zaujmou.
b) Lidé se stávají oblíbenými na základě toho, jak se chovají.
3. a) Každý může mít ve škole dobré výsledky, pokud se bude snažit.
b) Někteří lidé prostě nebudou ve škole úspěšní, ať se snaží jakkoliv.
4. a) Je spíš náhoda, jestli získám hodně, nebo málo kamarádů.
b) Závisí spíše na mně a mé snaze, jestli získám kamarády.
5. a) Můj budoucí úspěch závisí hlavně na okolnostech, které nemůžu ovlivnit.
b) Jsem pánem svého osudu.
6. a) Když selžu, může za to většinou smůla.
b) Za mé selhání většinou mohou chyby, které jsem udělal.
7. a) Na tomto světě vždy budou lidé, kteří mě prostě nikdy nebudou mít rádi, ať udělám cokoliv.
b) Pokud budu mít vhodné schopnosti a vědět, jak s druhými dobře vycházet, nebude tak obtížné, aby mě lidi měli rádi.
8. a) Pokud si zvolím rozumný cíl, můžu ho svou snahou a zodpovědností dosáhnout.
b) Raději moc neplánuji, protože nikdy nevím, jak se může situace vyvinout.
9. a) Ať už dělám cokoliv, nakonec jsou dobré a špatné věci v životě zastoupeny přibližně stejnou měrou.
b) Když se mi stane něco špatného, je to obvykle kvůli mému nezájmu, nebo nedostatku schopností.
10. a) Často cítím, že mám jen malou kontrolu nad svým životem a tím, co se mi přihodí.
b) Věřím, že štěstí ani náhoda nehrají významnou roli v tom, co se mi v životě stane.
11. a) Když mě rodiče pochválí, je to spíš proto, že zrovna měli dobrou náladu.
b) Když mě rodiče pochválí, je to spíš za něco, co jsem dobře udělal.
12. a) Dokážu se ovládnout v téměř každé situaci.
b) Často mám pocit, že se v mnohých situacích neovládám.
13. a) Často si uvědomuji, že ať dělám cokoliv, některé věci jako by byly řízeny osudem.
b) Neúspěch či úspěch, který jsem zažil, byl přímým důsledkem mého jednání.
14. a) To, co lidé od života dostanou, odpovídá snaze, kterou do toho vloží.

- b) Ať lidé dělají, co dělají, někdy se prostě stane to, co se stát mělo.
15. a) Aby se obyčejný člověk stal úspěšným, stačí, když se bude hodně snažit. Štěstí s tím nemá nic moc společného.
b) Aby se obyčejný člověk stal úspěšným, musí být hlavně ve správný čas na správném místě.
16. a) Když zkazím ve škole nějaký test, je to spíš proto, že byl hodně těžký.
b) Když zkazím ve škole nějaký test, je to spíš proto, že jsem se na něj dostatečně nepřípravil.
17. a) Většinou je školní hodnocení poměrně spravedlivé.
b) Školní prospěch z velké části závisí na náhodě.
18. a) Některé věci se prostě stát měly a nešlo to změnit.
b) Můžu ve svém životě svou snahou a vytrvalostí změnit cokoliv.
19. a) Dobře připravený žák dokáže zvládnout téměř jakýkoliv test.
b) Ať se žáci učí jakkoliv, některé testy není možné zvládnout.
20. a) Lidé jsou osamělí proto, že se nesnaží být přátelští.
b) Nemá moc cenu se snažit získat si přízeň lidí. Prostě mě buď mají, nebo nemají rádi.
21. a) Když se ve škole něco snadno a rychle naučím, je to hlavně proto, že jsem dával pozor.
b) Když se ve škole něco snadno a rychle naučím, je to obvykle proto, že to učitel zajímavě podal.
22. a) Můžu si za to, co se mi děje.
b) Mám pocit, že nemám moc řídit, kam se můj život ubírá.
23. a) Když je na mě spolužák naštvaný, není téměř nic, co bych s tím mohl udělat.
b) Když se budu snažit, může se mi povést urovnat to se spolužákem, který se na mě zlobí.
24. a) Můžu ovlivnit to, co se bude dít zítra tím, co udělám dnes.
b) Ať dělám, co dělám, nemám žádnou moc nad tím, co se zítra stane.
25. a) Je lepší být chytrý.
b) Je lepší mít štěstí.
26. a) I když se dobře připravím, můj školní prospěch tomu často neodpovídá.
b) Hodnocení odpovídá tomu, jak jsem se naučil.

Příloha č. 4: První verze dotazníku

Dotazník LOC

Pohlaví: a) chlapec b) dívka

Věk: _____

- Zakroužkuj prosím ze dvou tvrzení vždy to, které lépe vystihuje Tvůj názor. I v případě, že nebudeš souhlasit ani s jedním z nich, zkus se vždy k jednomu přiklonit a zakroužkovat.
- Pokud se spleteš, nebo si to rozmyslíš a budeš chtít označit jinou odpověď, tu špatnou zaškrtej a zakroužkuj správnou.
- Pokud nebudeš nějaké větě nebo slovu rozumět, nebo se Ti budou zdát divné, někde mi to tam prosím napiš.

Moc děkuji za Tvůj čas

Zuzka Ledvoňová (z.ledvonova@gmail.com)

1. a) Pokud se něco má stát, tak se to stane. Je jen málo toho, co s tím nadělám.
b) Já rozhoduji o tom, co se mi stane. Nevěřím v osud.
2. a) Špatné hodnocení ve škole mě informuje o tom, že jsem se dost nesnažil nebo neučil.
b) Špatné hodnocení ve škole mi ukazuje, jak jsou někteří učitelé nespravedliví.
3. a) Někteří pracovníci jsou prostě líní a je nemožné je přimět k práci.
b) Pokud je člověk schopný manažer, dokáže přimět téměř každého pracovníka, aby se v práci snažil.
4. a) Jsem přesvědčivý jen pokud vím, že mám pravdu.
b) Dokážu o věci přesvědčit většinu lidí, i když si nejsem jistý, že mám pravdu.
5. a) Když si nejsem jistý, jestli je odpověď na učitelovu otázku správná, ale ukáže se, že ano, pomyslím si, že je to kvůli tomu, že učitel dnes není tak přísný.
b) Když si nejsem jistý, jestli je odpověď na učitelovu otázku správná, ale ukáže se, že ano, pomyslím si, že je to kvůli tomu, že jsem odpověděl, jak nejlépe jsem dovedl.
6. a) Nejoblíbenější lidé mají nejspíš speciální vrozené kouzlo osobnosti, kterým druhé zaujmou.
b) Lidé se stávají oblíbenými na základě toho, jak se chovají.
7. a) Každý může mít ve škole dobré výsledky, pokud se bude snažit.
b) Někteří lidé prostě nebudou ve škole úspěšní, ať se snaží jakkoliv.
8. a) Je spíš osud, jestli získám hodně, nebo málo kamarádů.
b) Závisí hlavně na mně a mé snaze, jestli získám kamarády.
9. a) Můj budoucí úspěch závisí hlavně na okolnostech, které nemůžu ovlivnit.
b) Jsem pánem svého osudu.
10. a) Smůla je to, co vede k mnohým životním selháním.
b) Selhání jsou většinou výsledkem chyb, které jsem udělal.
11. a) Když zapomenu něco, co jsem slyšel ve vyučování, je to proto, že to učitel moc dobře nevysvětlil.

- b) Když zapomenu něco, co jsem slyšel ve vyučování, je to proto, že jsem se dostatečně nesnažil si to zapamatovat.
12. a) Na tomto světě vždy budou lidé, kteří mě prostě nikdy nebudou mít rádi, ať udělám cokoliv.
b) Pokud budu mít vhodné schopnosti a vědět, jak s druhými dobře vycházet, nebude tak obtížné, aby mě lidi měli rádi.
13. a) Pokud si zvolím rozumný cíl, můžu ho svou snahou a zodpovědností dosáhnout.
b) Raději si nestanovuji cíle ani neplánuji, protože je tu příliš mnoho věcí, které nemůžu ovlivnit.
14. a) Ať už dělám cokoliv, nakonec jsou dobré a špatné věci v životě zastoupeny přibližně stejnou měrou.
b) Když se mi stane něco špatného, je to obvykle kvůli mému nezájmu, nedostatku schopností nebo dovedností.
15. a) Často cítím, že mám jen malou kontrolu nad svým životem a tím, co se mi přihodí.
b) Nevěřím, že štěstí nebo náhoda hrají až tak významnou roli v tom, co se mi v životě stane.
16. a) Když mám problém něco ve škole pochopit, je to obvykle proto, že to učitel srozumitelně nevysvětlil.
b) Když mám problém něco ve škole pochopit, je to obvykle proto, že jsem pořádně nedával pozor.
17. a) Když mě rodiče pochválí, je to spíš proto, že zrovna měli dobrou náladu.
b) Když mě rodiče pochválí, je to spíš za něco, co jsem dobře udělal.
18. a) Člověk se může ovládnout v každé situaci.
b) Často se přichytím, že když se mi něco přihodí, nedokážu udržet na uzdě svou reakci.
19. a) Často si uvědomuji, že ať dělám cokoliv, některé věci jako by byly řízeny osudem.
b) Neúspěch či úspěch, který jsem zažil, byl přímým důsledkem mého jednání.
20. a) To, co lidé od života dostanou, je vždy úměrné tomu, kolik snahy do toho vloží.
b) Často se lidem dějí věci, které nemají nic společného s tím, co dělají. Stane se prostě to, co se stát mělo.
21. a) Aby se obyčejný člověk stal úspěšným, stačí, když se bude hodně snažit. Štěstí s tím nemá nic moc společného.
b) Aby se obyčejný člověk stal úspěšným, musí být hlavně ve správný čas na správném místě.
22. a) Člověk by měl vždy přiznat své chyby.
b) Je lepší své chyby raději skrývat.
23. a) Je nesmysl, aby byli učitelé vůči žákům úmyslně nespravedliví.
b) Většina žáků si neuvědomuje, jak moc jejich školní prospěch závisí na pouhé náhodě.
24. a) Když ukazuji kamarádovi, jak se hraje nějaká hra a on s tím má problém, je to nejspíš tím, že jsem mu to nedokázal dobře vysvětlit.
b) Když ukazuji kamarádovi, jak se hraje nějaká hra a on s tím má problém, je to nejspíš tím, že prostě nepochopil, jak se to má hrát.
25. a) Pro dobře připraveného žáka neexistuje téměř nikdy něco jako neférový test.
b) Často jsou testové otázky z něčeho, co se neprobíralo, takže ani nemá cenu se na písemku učit.

26. a) Lidé jsou osamělí proto, že se nesnaží být přátelští.
b) Nemá moc cenu se snažit získat si přízeň lidí. Prostě mě buď mají, nebo nemají rádi.
27. a) Když se ve škole něco snadno a rychle naučím, je to obvykle proto, že jsem dával pozor.
b) Když se ve škole něco snadno a rychle naučím, je to obvykle proto, že to učitel dobře vysvětlil.
28. a) Můžu si za to, co se mi děje.
b) Mám pocit, že nemám moc řídit, kam se můj život ubírá.
29. a) Když je na mě spolužák naštvaný, není téměř nic, co bych s tím mohl udělat.
b) Když se budu snažit, může se mi povést urovnat to se spolužákem, který se na mě zlobí.
30. a) Můžu ovlivnit to, co se bude dít zítra tím, co udělám dnes.
b) Ať dělám, co dělám, nemám žádnou moc nad tím, co se zítra stane.
31. a) Je lepší být chytrý, než mít štěstí.
b) Je lepší mít štěstí, než být chytrý.
32. a) Někdy nechápu, jak učitel přišel na hodnocení, které mi dal.
b) Hodnocení závisí na tom, jak jsem se naučil.

Příloha č. 5: Druhá verze dotazníku

Dotazník LOC

Pohlaví: a) chlapec

b) dívka

Věk: _____

Třída:

- Zakroužkuj prosím ze dvou tvrzení vždy to, které lépe vystihuje Tvůj názor. I v případě, že nebudeš souhlasit ani s jedním z nich, zkus se vždy k jednomu přiklonit a zakroužkovat. **Vyber vždy jen jednu z možností!**
- Pokud se spleteš, nebo si to rozmyslíš a budeš chtít označit jinou odpověď, tu špatnou zaškrtej a zakroužkuj správnou.

Moc děkuji za Tvůj čas

Zuzka Ledvoňová - studentka psychologie (z.ledvonova@gmail.com)

1. a) Pokud se něco má stát, tak se to stane. Je jen málo toho, co s tím nadělám.
b) Já rozhoduji o tom, co se mi stane. Nevěřím v osud.
2. a) Případá mi, že vycházet s lidmi se musí umět.
b) Ať se člověk snaží jak chce, s některými lidmi se prostě nedá vyjít.
3. a) Někteří žáci jsou prostě líní a je nemožné je přimět, aby se ve škole snažili.
b) Dobrý učitel dokáže přimět téměř každého žáka, aby se ve škole snažil.
4. a) V mnohých situacích rozhoduje o tom, co se lidem přihodí, osud nebo náhoda.
b) Lidé sami rozhodují o svém životě.
5. a) Když si dobře zapamatuju příběh, který jsem četl, je to proto, že byl poutavě napsán.
b) Když si dobře zapamatuju příběh, který jsem četl, je to proto, že jsem se na něj pečlivě soustředil.
6. a) Oblíbení lidé mají nejspíš speciální vrozené kouzlo osobnosti, kterým druhé zaujmou.
b) Lidé se stávají oblíbenými na základě toho, jak se chovají.
7. a) Každý může mít ve škole dobré výsledky, pokud se bude snažit.
b) Někteří lidé prostě nebudou ve škole úspěšní, ať se snaží jakkoliv.
8. a) Je spíš náhoda, jestli získám hodně, nebo málo kamarádů.
b) Závisí spíše na mně a mé snaze, jestli získám kamarády.
9. a) Můj budoucí úspěch závisí hlavně na okolnostech, které nemůžu ovlivnit.
b) Jsem pánem svého osudu.
10. a) Když selžu, může za to většinou smůla.
b) Za mé selhání většinou mohou chyby, které jsem udělal.
11. a) Když si nepamatuji, co jsme ve škole probírali, je to hlavně proto, že učitelé nedokážou látku poutavě podat.
b) Když si nepamatuji, co jsme ve škole probírali, je to hlavně proto, že jsem nedával pozor.
12. a) Na tomto světě vždy budou lidé, kteří mě prostě nikdy nebudou mít rádi, ať udělám cokoliv.
b) Pokud budu mít vhodné schopnosti a vědět, jak s druhými dobře vycházet, nebude tak obtížné, aby mě lidi měli rádi.
13. a) Pokud si zvolím rozumný cíl, můžu ho svou snahou a zodpovědností dosáhnout.
b) Raději moc neplánuji, protože nikdy nevím, jak se může situace vyvinout.

14. a) Ať už dělám cokoliv, nakonec jsou dobré a špatné věci v životě zastoupeny přibližně stejnou měrou.
b) Když se mi stane něco špatného, je to obvykle kvůli mému nezájmu, nebo nedostatku schopností.
15. a) Často cítím, že mám jen malou kontrolu nad svým životem a tím, co se mi přihodí.
b) Věřím, že štěstí ani náhoda nehrají významnou roli v tom, co se mi v životě stane.
16. a) Když ve škole něco nepochopím, je to proto, že to učitel nesrozumitelně vysvětlil.
b) Když ve škole něco nepochopím, je to proto, že jsem se dost nesnažil nebo jsem nedával pozor.
17. a) Když mě rodiče pochválí, je to spíš proto, že zrovna měli dobrou náladu.
b) Když mě rodiče pochválí, je to spíš za něco, co jsem dobře udělal.
18. a) Dokážu se ovládnout v téměř každé situaci.
b) Často mám pocit, že se v mnohých situacích neovládám.
19. a) Často si uvědomuji, že ať dělám cokoliv, některé věci jako by byly řízeny osudem.
b) Neúspěch či úspěch, který jsem zažil, byl přímým důsledkem mého jednání.
20. a) To, co lidé od života dostanou, odpovídá snaze, kterou do toho vloží.
b) Ať lidé dělají, co dělají, někdy se prostě stane to, co se stát mělo.
21. a) Aby se obyčejný člověk stal úspěšným, stačí, když se bude hodně snažit. Štěstí s tím nemá nic moc společného.
b) Aby se obyčejný člověk stal úspěšným, musí být hlavně ve správný čas na správném místě.
22. a) Když zkazím ve škole nějaký test, je to spíš proto, že byl hodně těžký.
b) Když zkazím ve škole nějaký test, je to spíš proto, že jsem se na něj dostatečně nepřipravil.
23. a) Většinou je školní hodnocení poměrně spravedlivé.
b) Školní prospěch z velké části závisí na náhodě.
24. a) Některé věci se prostě stát měly a nešlo to změnit.
b) Můžu ve svém životě svou snahou a vytrvalostí změnit cokoliv.
25. a) Dobře připravený žák dokáže zvládnout téměř jakýkoliv test.
b) Ať se žáci učí jakkoliv, některé testy není možné zvládnout.
26. a) Lidé jsou osamělí proto, že se nesnaží být přátelští.
b) Nemá moc cenu se snažit získat si přízeň lidí. Prostě mě buď mají, nebo nemají rádi.
27. a) Když se ve škole něco snadno a rychle naučím, je to hlavně proto, že jsem dával pozor.
b) Když se ve škole něco snadno a rychle naučím, je to obvykle proto, že to učitel zajímavě podal.
28. a) Můžu si za to, co se mi děje.
b) Mám pocit, že nemám moc řídit, kam se můj život ubírá.
29. a) Když je na mě spolužák naštvaný, není téměř nic, co bych s tím mohl udělat.
b) Když se budu snažit, může se mi povést urovnat to se spolužákem, který se na mě zlobí.
30. a) Můžu ovlivnit to, co se bude dít zítra tím, co udělám dnes.
b) Ať dělám, co dělám, nemám žádnou moc nad tím, co se zítra stane.
31. a) Je lepší být chytrý.
b) Je lepší mít štěstí.
32. a) I když se dobře připravím, můj školní prospěch tomu často neodpovídá.
b) Hodnocení odpovídá tomu, jak jsem se naučil.

Příloha č. 6: Dopis pro učitele

Vážená paní učitelko/ vážený pane učiteli,

jmenuji se Zuzana Ledvoňová, jsem studentkou psychologie a v rámci své bakalářské práce provádím výzkum Locus of control, který zjišťuje přesvědčení žáka, do jaké míry si myslí, že má život ve svých rukou. Dotazník zabere žákům asi 20 minut.

Tímto Vám chci moc poděkovat za čas, který uvolníte ze své výuky. Vážím si toho. Budete-li mít zájem, ráda Vám poté zašlu výsledky. Při jakýchkoliv dotazech, ať již Vašich nebo ze strany rodičů, mě můžete kontaktovat na emailové adrese z.ledvonova@gmail.com.

Při zadávání dotazníku přečtěte prosím žákům tuto instrukci:

Milí žáci,

dostal se Vám do rukou dotazník, který zjišťuje Vaše přesvědčení, do jaké míry máte život ve svých rukou. Ze dvou tvrzení vyberte prosím vždy to, které lépe vystihuje Váš názor. Pokud nebudete souhlasit ani s jedním, zkuste se přeci jen k jednomu přiklonit. **Zakroužkujte vždy jen jednu variantu a pokud možno, vyplňte prosím všechny položky.** Žádná odpověď není ani dobrá ani špatná. Na dotazník se nepodepisujte, je zcela anonymní. Moc Vám děkuji a přeji mnoho úspěchů nejen ve škole.

S pozdravem

Zuzka Ledvoňová, studentka psychologie