

UNIVERZITA KARLOVA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

Kázeň ve waldorfské škole z pohledu učitele

Discipline in a Waldorf school from the teacher's point of view

Bc. Karolína Mackenzie

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Jaroslava Simonová, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Francouzský jazyk se zaměřením na vzdělávání – Pedagogika

Rok odevzdání: 2020

Odevzdáním této bakalářské práce na téma **Kázeň ve waldorfské škole z pohledu učitele** potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 23. 7. 2020

Bc. Karolina Mackenzie

Bibliografický záznam

MACKENZIE, Karolína. *Kázeň ve waldorfské škole z pohledu učitele*. Praha. 2020. 71 s. Bakalářská práce (Bc). Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav pro výzkum a rozvoj vzdělávání. Vedoucí práce Mgr. Jaroslava Simonová, Ph.D.

Rozsah práce: 98 966 znaků

Poděkování

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce Mgr. Jaroslavě Simonové, Ph.D. za rady a vstřícný přístup při psaní této bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala waldorfským učitelům, kteří mi poskytli vhled do jejich fungování třídy a svým blízkým za podporu při studiu.

Abstrakt

Tato práce pojednává o problematice kázně ve waldorfských školách. Rozšiřuje obzory o fungování waldorfské školy, její filosofii a práci učitelů. Kvalitativní výzkum je zaměřen na čtyři kázeňské problémy, a to odbývání a neplnění úkolů, nepozornost při hodině, používání vulgárních slov a používání mobilních telefonů v době, kdy jsou zakázané. Prostřednictvím hloubkových rozhovorů zjišťuje, jak učitelé udržují kázeň, či řeší nekázeň ve třídách a nabízí přehled používaných strategií. Výsledné strategie jsou porovnány se současnými trendy v řízení třídy. Výsledky výzkumu slouží jako inspirace nejen pro waldorfské učitele v oblasti řešení nekázně ve své třídě.

Klíčová slova: kázeň, waldorfská škola, kvalitativní výzkum

Abstract

This bachelor's thesis deals with the issue of discipline in Waldorf schools. It broadens the horizons of functioning of the Waldorf school, its philosophy and the work of Waldorf teachers. Qualitative research focuses on four disciplinary problems, namely failing tasks or preparing them not sufficiently, lack of concentration, using vulgar words and using mobile phones while they are forbidden. Through in-depth interviews, it surveys how teachers maintain discipline, or address indiscipline in classroom. The research offers an overview of the strategies that were employed. These strategies are compared to current trends in classroom management. The results serve as an inspiration not only for Waldorf teachers in dealing with indiscipline.

Keywords: discipline, Waldorf school, qualitative research

Obsah

Úvod	10
TEORETICKÁ ČÁST	12
1. Kázeň	12
1.1. Absence kázně.....	14
1.1.1. Příčiny nekázně.....	15
1.1.2. Projevy školní nekázně.....	16
1.1.3. Řešení nekázně.....	17
1.1.4. Rizikové chování	20
1.2. Postava učitele	22
2. Alternativní pedagogika.....	22
2.1. Současné alternativní proudy v Čechách	24
2.2. Waldorfská pedagogika.....	25
2.2.1. Anthroposofie	27
2.2.2. Rudolf Steiner	28
2.2.3. Pedagogické myšlení Rudolfa Steinera.....	30
2.2.4. Vývojová stádia dle Rudolfa Steinera	30
2.2.5. Waldorfská třída.....	32
2.2.6. Průběh výuky.....	32
2.2.7. Kázeň ve waldorfské škole.....	33
2.2.8. Waldorfský učitel	34
EMPIRICKÁ ČÁST.....	36
3. Metodologie výzkumu	36
3.1. Cíle výzkumu a výzkumné otázky.....	36
3.2. Hlubkový rozhovor.....	36
3.2.1. Výzkumný vzorek.....	37

3.2.2.	Otázky k rozhovoru	38
3.3.	Analýza školních dokumentů.....	40
4.	Výzkumná šetření.....	41
4.1.	Hlubkové rozhovory	41
4.1.1.	Strategie pro práci s žáky, kteří odbývají úkoly nebo je neplní	41
4.1.2.	Strategie práce s žáky a třídou, když někteří jedinci nedávají pozor.....	45
4.1.3.	Strategie práce s žáky, kteří používají vulgární slova.....	48
4.1.4.	Strategie práce s žáky, kteří používají mobilní telefon v době, kdy je zakázaný	49
4.2.	Analýza školních řádů	51
4.2.1.	Odbývání nebo neplnění úkolů	52
4.2.2.	Nepozornost při hodině	52
4.2.3.	Používání vulgárních slov	53
4.2.4.	Používání mobilních telefonů	53
4.2.5.	Opatření v případě porušení školního řádu.....	54
4.3.	Analýza školních vzdělávacích programů.....	54
4.3.1.	Školní vzdělávací program ZŠ X.....	54
4.3.2.	Školní vzdělávací program ZŠ Y.....	55
5.	Syntéza výsledků	56
5.1.	Odbývání a neplnění úkolů.....	56
5.2.	Nepozornost v hodině	57
5.3.	Používání vulgárních slov	58
5.4.	Používání mobilního telefonu.....	58
5.5.	Obecná zjištění	59

6. Diskuze	61
Závěr	64
Bibliografie	66
Seznam tabulek.....	71

Úvod

Alternativní školy získaly v posledních letech velkou pozornost společnosti, kde se vytváří skupiny zastánců toho anebo onoho alternativního proudu. Často je vyzdvihován názor, že klasická škola učí memorovat, kdežto alternativní chápat a rozvíjet zájem dítěte. Z tohoto důvodu jsem chtěla lépe poznat některou alternativní pedagogiku a vzít si z ní něco do mé budoucí pedagogické praxe. Ze zkušeností nastupujících učitelů jsem zjistila, že velkým problémem ze začátku bylo udržení si kázně ve třídě a získání respektu ze strany žáků. Proto jsem se rozhodla zjistit, jak učitelé na alternativní škole, kde často nejsou jasné zákazy jako na klasické škole, pracují s kázní.

Během mého studia na Pedagogické fakultě upoutala mou pozornost waldorfská pedagogika. Zaujal mě především přesah z antroposofie, tedy filosofického myšlení do výchovy dítěte. Přirozeně mě zajímalo, jak tyto myšlenky mohou fungovat v praxi a jak učitelé s žáky pracují. Ze svých školních let jsem si představila velký ruch ve třídě, vykřikování a snahu učitele nás žáky zaujmout. Zastánci waldorfské pedagogiky ale tvrdí, že téma žáka baví, tudíž poslouchá a není problém s nekázní. K této informaci jsem přistoupila skepticky a chtěla zjistit, jakými jednotlivými kroky si učitel ve waldorfské škole získává ve třídě takovou pozornost, že děti poslouchají jednoduše proto, že je to baví. Položila jsem si tedy otázku: „Jak učitelé na waldorfských školách pracují s vybranými projevy nekázně ve své třídě?“, na kterou ve své bakalářské práci hledám odpověď. Svou práci jsem rozdělila na část teoretickou a praktickou. V teoretické části se zaměřuji na definici kázně, její rozdělení a strategie, jak pracovat se třídou. Vzhledem k cíli mé práce se také zabývám častými projevy nekázně, které lze očekávat na základních a středních školách. Pro lepší porozumění praktické části popisují fungování a vznik waldorfské pedagogiky.

V empirické části jsem k získání odpovědí na mou otázku využila kvalitativní analýzu hloubkových rozhovorů se čtyřmi vyučujícími ze dvou waldorfských škol v Praze. Zaměřila jsem se přitom na nejčastější projevy nekázně, a to odbývání a neplnění úkolů, nepozornost při hodině, používání vulgárních slov a používání mobilního telefonu v době, kdy je zakázaný. Pro lepší pochopení práce

vyučujících na školách jsem dále podrobila analýze školní dokumenty obou škol. V práci analyzuji omezení kázně žáků ve školním řádě a cíle vzdělávání v oblasti chování definovaných v rámci školních vzdělávacích programů. Výsledkem mé práce je přehled strategií, kterými vyučující reagují na nekázeň a předcházejí jí. Přesto, že se zaměřuji pouze na waldorfskou pedagogiku, myslím si, že tato práce může být přínosem i pro učitele na klasické škole, kam lze některé poznatky přenést.

TEORETICKÁ ČÁST

Problematika kázně je v dlouhodobě velkou oblastí pedagogického zkoumání. V obecné rovině je slovo kázeň často spojováno s negativní konotací a omezováním svobodného jednání člověka spojeného s tresty a podřizováním. Přes tento častý výklad je kázeň ve školním prostředí považována za významnou složku výchovy a předpokladem pro kvalitní výuku.

Ve své práci se zaměřuji na vymezení kázně ve školním prostředí, a to jak v klasické třídě, tak ve waldorfské. Popisuji příčiny, prevenci a řešení nekázně ve třídě, které mohou učitelé pomoci s vedením hodiny, aniž by se vyskytovalo problémové chování. Současně je popsána pozice učitele jako hlavní postavy výchovného procesu. V další kapitole popisuji příčiny a vznik alternativní pedagogiky pro lepší porozumění oblasti, do které právě waldorfská pedagogika spadá. Ta je detailněji rozebrána níže v teoretické části se zaměřením na autoritu a kázeň z pohledu Rudolfa Steinera.

1. Kázeň

Kázeň je termín, kterému všichni dobře rozumíme, ale je složité sestavit definici, se kterou by souhlasila celá odborná veřejnost. V průběhu historie se také pohled na kázeň velice změnil. Pro lepší orientaci v této oblasti uvádím více definic od různých autorů.

Nejprve je důležité zmínit, že pojetí kázně se v průběhu 20. a 21. století postupně měnilo a vyvíjelo. Na začátku minulého století byla kázeň vnímána jako „soubor opatření pro dodržování určených norem chování“ (Bagley, 1915), tedy kázeň jako souhrn pravidel, které jsou ve společnosti považovány za normu. Jinou definici kázně sestavil Jan Uher a to jako: „dobrovolné nebo nucené podřízení se jednotlivce nebo skupiny autoritě, pořádku, či určitému řádu“ (Uher, 1924). Vidíme tedy, že Uher upozorňuje na to, že kázeň může být nucená, a tedy nedobrovolná vůči autoritě, ale také pořádku a určitému řádu. Oproti tomu, podíváme-li se dnes do pedagogického slovníku, kázeň je definována jako „vědomé dodržování stanovených norem“ (Kolář, 2012). Tato definice se blíže

podobá definici Bagleyho, avšak s doplněním slova „vědomé“. Pracuje s myšlenkou, že jedinec nebo skupina si uvědomuje stanovené normy a respektují je.

Průcha (2009) upozorňuje na fakt, že nejen definice kázně, ale také její pojetí ve školství prošlo výraznou změnou. Dříve byla kázeň považována za prostředek umožňující výchovu, ale dnes kázeň chápeme také jako cíl výchovy. Komenského citát „*Škola bez kázně – mlýn bez vody*“ ukazuje, že jeho pojetí školní kázně se od dnešního lišilo. Kázeň Komenskému byla především prostředkem a podmínkou mravní výchovy (Komenský, 1948). Oproti tomu Anton Semjovič Makarenko (1951), ukrajinský pedagog pracující s kázní, považuje kázeň za výsledek celého výchovného procesu. Bagley (1915) poté kázní přisuzuje tři hlavní funkce a to: vytváření a zajišťování podmínek nezbytných pro řádný chod školní práce, příprava žáka do začlenění do organizované společnosti dospělých, získání základních návyků sebeovládání.

Zajímavý názor na kázeň vyjadřuje psycholog Chris Kyriacou, který ve své publikaci *Klíčové dovednosti učitele* říká, že v případě, že učitel své vyučování plánuje efektivně a pro žáky zajímavě, nemusí se zabývat nekázní, protože se ve třídě nevyskytne. Efektivní vyučování by proto mělo být nejen z tohoto důvodu zájmem pedagogů (Kyriacou, 1996).

Miroslav Cipro klade důraz na nutnost všimání si nejen společenské stránky kázně, ale také psychologické. Jako společenskou považuje stanovené normy, tedy obsah, kdežto psychologická stránka obsahuje jednání jednotlivce vůči těmto normám. Apeluje tedy na úkol výchovy jako překlenutí tohoto rozporu a uvedení obou stránek v soulad (Cipro, 1957).

V současné době je jednou z nejcitovanějších definic kázně v české škole definice profesora Bendla, ze které budu v rámci této práce vycházet a chápat tedy kázeň takto: „*Školní kázeň je vědomé dodržování školního řádu a pokynů stanovených učiteli, popřípadě dalšími zaměstnanci školy*“. Bendl (2011), stejně jako Kolář, apeluje na slovo „vědomé“, které naznačuje spornost vymáhání respektování norem u jedinců, kteří si její existence nejsou vědomi, a u lidí vyšinutých. Ve školním prostředí je nutno dodat, že součástí kázeňských norem je také legislativa, jako například zákonem stanovená povinná školní docházka,

ohrožování mravní výchovy mládeže, zdravotní ochrana mládeže a další. Bendl (2004) dále dodává, že ve škole plní kázeň dva cíle a to:

1. zajišťuje žákům a zaměstnancům školy bezpečí,
2. vytváří vhodné prostředí pro učení.

Bendl dále upozorňuje na velký význam sebekázně, která je považována za jeden z cílů současné výchovy. Sebekázeň přitom značí schopnost sebereflexe, ukázněnost a osobní odpovědnost za svůj život. Oproti starému pojetí kázně, jako prostředku k omezení svobody jedince, je současné pojetí kázně zaměřeno na prostředek k naučení se ovládnutí sebe sama (Bendl, 2011). Na vliv sebekázně upozorňuje také Obst (2006), když zdůrazňuje tzv. uvědomělou kázeň, kdy žáci dobrovolně dodržují stanovená pravidla, protože si uvědomují nutnost jejich existence.

Tento cíl výchovy je pro českou společnost novější vzhledem k dřívější absenci svobody, která umožňuje jedinci se samostatně rozhodovat a přijímat zodpovědnost za své činy. S tím souvisí i proměna společnosti, kde je kladen větší důraz na individualitu jedince. Proměna nastala také v tom, že kázeň není jen základním předpokladem pro efektivní učení, ale také podmínkou pro něj. Žákům poskytuje jakousi ochranu, protože pokud budou respektovat stanovená pravidla, v našem případě školní řád, je jim zajištěna určitá jistota a ochrana (Bendl, 2005).

1.1. Absence kázně

Přijmeme-li definici kázně (v angličtině *discipline*) jako „*vědomé dodržování stanovených norem*“, pak absence kázně neboli nekázeň (*lack of discipline*) znamená nedostatečné a vědomé dodržování stanovených norem případně přímo vědomé nedodržování těchto norem.

V současné době je nekázeň poměrně častým úkazem na českých školách. Pro učitele může být velice složité kázeňské problémy, které se odehrávají mimo třídu objevit, protože jejich formy se každým rokem proměňují a učitelé se tak setkávají s případy, které nemají obdobu v jejich kariéře (Bendl, 2011). Je tedy důležité, aby se učitelé zajímali o své žáky a pozorovali jejich chování i mimo vyučování, například na chodbách o přestávkách. Učitelé by měli cítit podporu ze

strany vedení školy, protože právě nekázeň bývá jedním z největších stresorů učitelů ve školách (Balaban, 2019).

1.1.1. Příčiny nekázně

Pokud chceme pracovat s problémem nekázně, je třeba nejprve u žáků zjišťovat příčinu takového chování. Diagnostika má zásadní význam z hlediska řešení kázně a volby metod (Bendl, 2004). Může se jednat o banalitu, ale také o větší problémy v rodině žáka nebo jeho osobní problémy, na které on sám nestačí. Z pohledu nejen učitele a rodiče, ale také dalších osob, kteří pracují s dětmi je třeba pozorovat nezvyklé projevy chování dětí a pracovat s nimi hned od začátku tak, aby nepřerostly v rizikové chování.

Bendl (2004) upozorňuje na to, že nekázeň žáků není nikdy monokauzálním jevem, ale záležitostí více faktorů. Tyto faktory lze rozlišit na biologické, sociální a situační. Mezi biologické příčiny řadíme odchylky ve stavbě a funkci nervové soustavy žáka, které mohou být vrozené, případně způsobené onemocněním nebo úrazem. Sociální faktory nekázně jsou dány působením rodiny, kamarádů, spolužáků, médií a obecně společnost, ve které žák funguje. Situační faktory jsou poté dány atmosférou ve třídě, náladou jedince nebo nezajímavým výkladem (Mrázková, 2010).

Důležitou otázkou, kterou by si měli učitelé pokládat v případě, že nějaký žák projevuje nekázeň je dle Rotterové (1973) dotaz, čím může být žák ovlivněn. Přičemž se zajímá o následující problematiku:

- **„Žák, který nedává pozor“** může být ovlivněn nevhodnou úrovní vyučování, nespokojeným vztahem s učitelem nebo se spolužáky, mírou schopnosti koncentrovat se, absencí motivace.
- **„Žák, který odmlouvá, je drzý, neposlušný, odmítá se podřídít“** může být ovlivněn atmosférou rodiny, školy a společnosti (ať už tak, že cítí frustraci, nebo potřebu zapojení se, může mít před sebou nevhodné vzory a další), zdravotní stav žáka, interindividuální vztahy (vztahy mezi učitelem a žákem a žákem a jeho spolužáky).

- „**Žák, který nenosí úkoly, neučí se, vyhýbá se práci**“ může být ovlivněn postavením školy a učitele ve společnosti, osobními i zprostředkovanými zkušenostmi o možnostech uplatnění se, nezvyklostí pracovat, nízkou uvědomělostí, malou nebo naopak velkou mírou náročností úkolů, nízkou možností uplatnění se, nevhodnou pracovní metodou, osobním naladěním žáka.

Kyriacou uvádí, že žák se začne nevhodně chovat až v případě, kdy k tomu má důvod. Důvodem může být například nuda (ta může být způsobena špatně zvolenou učební metodou učitele nebo nedostatečnou motivací), dlouhotrvající duševní námaha (žáci mají ve škole mnoho povinností, které jsou často nedostatečně vykompenzovány oddechovými aktivitami), neschopnost splnit zadaný úkol (úkol je nad možností žáka), projev sociálního chování (žákovy osobní problémy), nedostatečné sebevědomí (žáci mohou prožívat strach z dalších neúspěchů, který ventilují kázeňskými prohrěšky), potřeba pozornosti (někteří žáci potřebují větší pozornost, jiní menší), špatné postoje, absence negativních důsledků (kázeňských postihů) (Kyriacou, 1996).

Dle Čapka (2008) je důvodem nekázně to, že žák se necítí z nějakého důvodu přijatý učitelem nebo skupinou, a proto se snaží přilákat jejich pozornost jinak, a to například poutáním pozornosti na svoji osobu, bojem o moc, mstěním se, stavením vlastní neschopnosti na obdiv druhým.

1.1.2. **Projevy školní nekázně**

Jak bylo napsáno výše projevy školní nekázně se každým rokem proměňují a žáci přicházejí s novými formami. Bendl (2004) dělí nekázeň do dvou hlavních skupin: nekázeň vůči učiteli a nekázeň vůči spolužákům. Níže uvádím příklady projevů nekázně ve škole:

- **Nekázeň vůči učitelům** (zaměstnanci školy): řadíme sem drzost (může být jak slovní, tak drzost projevená chováním), vulgárnost, vandalismus, šikana, krádeže, záškoláctví, pozdní příchody, lhaní, pomlouvání, zapomínání úkolů a pomůcek, používání mobilního

telefonu při hodině, nedbalost, nepozornost, vykřikování, odbývání práce.

- **Nekázeň vůči spolužákům** (žákům školy): vulgárnost, šikana, rvačky, poškozování věcí, odmítání spolupráce, pomluvy, bojkotování práce ve skupině, krádeže, svádění věcí na druhé.

Kyriacou (1996) rozlišuje projevy nekázně na lehké a závažné kázeňské přestupky. Lehké kázeňské přestupky jsou na školách běžnější a jedná se například o přílišné povídání, mluvení bez vyvolání, hlučnost (pokřikování, hlučná práce s pomůckami), nepozornost, chození po třídě, rušení spolužáků, pozdní příchody. Méně časté projevy nekázně jsou slovní agrese vůči spolužákům, drzost vůči učiteli, použití vulgárních slov, poškozování cizího majetku, neposlušnost, fyzická agresivita.

Cangelosi (2006) poté uvádí, že obecným pravidlem pro diagnostikování nekázně je fakt, že jeden nebo více žáků ruší svým chováním ostatní při snaze zapojit se do vzdělávacího procesu. Jiný žák by tedy neměl spolužáka nabádat k nespolupráci v hodině nebo k jiným činnostem, které nemají žádoucí efekt.

Nutno dodat, že mnoho projevů nekázně může být sporných a ani učitelé se neshodnou na tom, zda se jedná o nekázeň nebo nevhodné chování. Proto je nutné i ke kázni přistupovat jako k subjektivně hodnocené charakteristice. Na druhou stranu by cílem každého učitele mělo být dovedení žáků k zapojení se do hodiny a získání co nejlepších vzdělávacích výsledků (Šedová, 2014).

1.1.3. **Řešení nekázně**

V oblasti řešení nekázně je nutné se zamyslet nad prevencí nekázně, tedy prací se třídou tak, aby k nekázni nedocházelo, a poté nad prací se třídou v případě, že se zde již nekázeň objevuje.

Zaměříme-li se na oblast metod budování kázně používají se zde především systémy odměn, trestů, dozoru, příkladu, rozkazu, zákazu a hrozby. V dnešní době jsou mezi učební metody také zařazovány různé formy výuky, které přirozeně žáky vedou k učení se kázni, lépe je motivují do výuky a jsou pro ně zábavnější. Příkladem může být skupinové učení, dramatická výchova nebo

projektové učení, kdy spolu žáci musejí vycházet, aby dosáhli společného cíle (Bendl, 2011).

Petty (2004) se zamýšlí nad tím, proč někteří učitelé mají ve svých třídách problémy s nekázní a jiní ne. Žáci podle něho dávají přednost učitelům, kteří reagují na projevy nekázně adekvátním způsobem s razantnějšími prostředky. Z jeho pozorování vychází, že řešením, ale také prevencí nekázně je dodržení čtyř pravidel ze strany učitele, tedy:

1. efektivní vyučování založené na dobře zformulovaném učebním plánu,
2. kvalitní organizační schopnosti,
3. vybudování vztahu s žáky,
4. naučení žáků sebekontroly.

James. S. Cangelosi ve své knize *Strategie řízení třídy* (2006) uvádí některé metody, které mají vyučujícím zajistit kázeň ve třídě a aktivní zapojení žáků do výuky. Cílem učitele by mělo být vytvořit pro žáky učební prostředí, které bude podporovat jejich studijní výsledky, prostředí, ve kterém nebudou rušeni, ohroženi a bude v něm zajištěna jejich tělesná i duševní pohoda (Hendrichová, 2020).

J. Kounin, jeden ze zakladatelů moderní teorie řízení třídy, zdůrazňuje propojení kázně a procesu výuky. Snaží se žáky do výuky vždy zapojit, protože to má podle něj velký vliv na jejich pozornost. Dalším jeho zjištěním bylo, že pro žáky je důležitý srozumitelný přístup k nežádoucímu chování ze strany učitele. Podle Kounina se tímto snižuje pravděpodobnost opakovaných kázeňských problémů. Dále autor nedoporučuje na žáky zvyšovat hlas a vyhrožovat. Na místo toho by se měl učitel snažit o přirozený spád hodiny, který povede u žáků k přemýšlení nad smyslem probíraného učiva a vtáhne je tak do děje (Cangelosi, 2006).

Kyriacou (1996) doporučuje především nekázni ve třídě předcházet, a to jednoduchými opatřeními mezi které patří následující:

- sledování všech žáků během vyučování (v případě, že učitel vidí, že má žák problém, může jít přímo za ním a řešit to s ním individuálně, aniž by musel křičet přes celou učebnu),

- procházení přes celou učebnu (žáci tak mají pocit, že je s nimi učitel v bližším kontaktu, zároveň má učitel možnost vidět vše, co se ve třídě děje),
- častá změna tempa nebo činnosti práce (udržujte spád hodiny),
- kladení otázek celé třídě (učitel by měl pokládat otázku celé třídě, nechat žáky chvíli přemýšlet a pak vyvolat jednoho),
- oslovování žáků jménem (učitel by si měl zapamatovat jména žáků a oslovovat je tak, budou vždy vědět, na koho učitel mluví),
- pomoc žákům s prací (žák by měl cítit, že mu učitel kdykoliv pomůže),
- zaměstnání žáků (rychlejší žáci by neměli na zbytek třídy čekat, ale učitel by pro ně měl mít další práci),
- důslednost (učitel by měl být důsledný, měl by dodržovat pravidla, která stanovil),
- dávat příklady (pokud učitel jednoho napomene, může ostatním zdůraznit, že ani oni se takto nemůžou chovat),
- smlouva o výhodách (učitel může žákům navrhnout, že pokud se budou chovat určitým způsobem, dostanou nějakou odměnu, například hodina skončí o pár minut dřív).

V případě, že se nekázeň ve třídě objeví doporučuje autor následující:

- využívání proxemiky a očního kontaktu (oční kontakt s žákem projevujícím rušivé chování mu dává najevo, že vyučující vidí, že dělá něco, co nemá, stejně tak může fungovat proxemika),
- přesazování žáků (učitel může žáka přesadit na místo, které pro něj bude vhodnější, k jinému spolužákovi nebo do první lavice, kde bude dávat větší pozor na výuku),
- poklesnutí hlasu (žáci si uvědomí, že je něco jinak a začnou zjišťovat, co, a ztiší se),
- zvýšení psychologického vlivu (navázání očního kontaktu, přiblížení se k žákovi),
- napomenutí žáka (to by nemělo být příliš časté, protože by ztratilo na důrazu),

- netrestat celou třídu (učitel by měl potrestat pouze viníky, nikoliv zbytek třídy, třída by to považovala za nespravedlivé),
- jednat v klidu (vyhnout se hněvu),
- vysvětlení žákovi, co dělá špatně (učitel by měl kritizovat pouze chování žáka, nikoliv žáka jako osobnost).

Pokud se objeví problém, tak by se učitel měl zajímat o žáka a stejně jako s ním řeší prospěch, tak by měl vést debatu nad jeho chováním. Kyriacou upozorňuje, že tento rozhovor by měl s žákem vést v soukromí. Učitel by si měl problematického chování u žáka všimnout tak, aby nedocházelo ke zhoršení případně k rizikovému chování.

1.1.4. **Rizikové chování**

Na učitele je kladen úkol nejen žáky naučit obsah učiva, ale také hlídat žáky a působit na ně způsobem, aby z nich vyrostli jedinci fungující ve společnosti. Nekázeň může být v některých případech ukazatelem rizikového chování, které může být nebezpečné nejen pro žáka samotného, ale také pro jeho okolí. Podíváme-li se na zprávu České školní inspekce (2019), můžeme vidět, že míra rizikového chování dlouhodobě kolísá, ale neplatí, že by její míra dlouhodobě narůstala, či naopak klesala. Mírný nárůst můžeme pozorovat u kyberšikany, která mezi roky 2015/2016 a 2017/2018 zaznamenala nárůst o 3,1 p.b. (viz tab. 1). Z porovnání jednotlivých rizikových chování vidíme, že dlouhodobě nejvyšší výskyt nalezneme u záškoláctví, kouření, verbální agrese vůči učitelům a poškozování majetku. Poměrně velké zastoupení má také šikana a kyberšikana (viz tab. 2).

Studie PISA (2015) uvedla, že více jak 25 % českých žáků má osobní zkušenost s šikanou, v roce 2018 se jednalo dokonce o 30 % žáků (PISA, 2018). Tento výsledek nás řadí k nejhůře umístěným zemím OECD (průměr 2015 byl 18,7 % a v roce 2018 23 %). Tento výsledek znamená mírný nadprůměr výskytu negativních vztahů mezi žáky ve školách (Prokop & Dvořák, 2019). Čeští učitelé by se proto měli snažit o podpoření well-beingu ve školách tak, aby žáci neměli

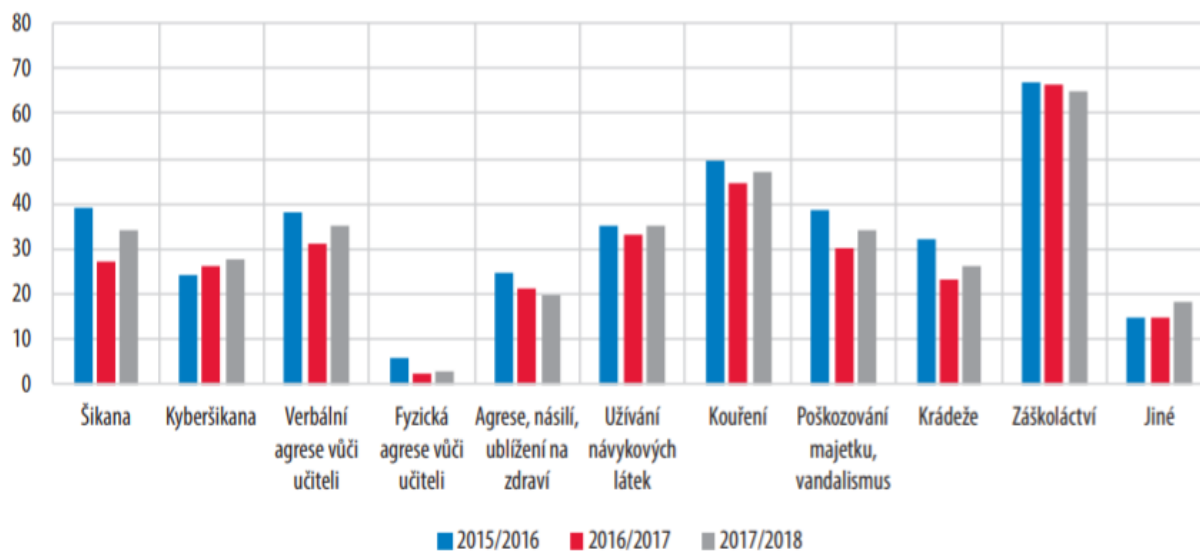
zkušenosti se šikanou, která může výrazně ovlivnit osobní život žáka a školní výsledky.

Tab.1: Meziroční srovnání rizikového chování v letech 2015/2016-2017/2018

Rizikové chování žáků	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Šikana	39,0	27,1	33,9
Kyberšikana	24,4	26,2	27,5
Verbální agrese vůči učitelům	38,0	31,3	35,2
Fyzická agrese vůči učitelům	5,6	2,3	2,6
Agrese, násilí, ublížení na zdraví	24,9	21,0	19,7
Užívání návykových látek	35,2	33,2	35,2
Kouření	49,3	44,4	47,2
Poškození majetku, vandalismus	38,5	29,9	34,3
Krádeže	31,9	23,4	26,2
Záškoláctví	67,1	66,4	64,8
Jiné	14,6	15,0	18,0

Zdroj: Česká školní inspekce, 2019

Tab. 2: Porovnání jednotlivých rizikových chování



Zdroj: Česká školní inspekce, 2018/2019

I z tohoto důvodu je důležité řešit případy nekázně včas tak, aby nedošly do fáze rizikového chování, které může žákům velice znepříjemnit život. Úkolem učitele by tedy mělo být pracovat se třídou a sebemenší projevy nekázně řešit.

Často totiž mohou být způsobeny náročným obdobím, kterým si dítě může procházet. Tyto projevy by proto pro učitele měli být znamením, že se s žákem může něco stát.

1.2. Postava učitele

Jak bylo výše zmíněno postava učitele je v oblasti kázně velice výrazná. Učitel by měl s žáky pracovat tak, aby zamezil projevům nekázně a jejich možným vyústěním v rizikové chování. Pro lepší porozumění práci učitele popisují níže jeho zapojení do vzdělávacího procesu tak, jak je popsáno v odborné literatuře.

Učitel, resp. pedagog, je jeden z činitelů výchovně-vzdělávacího procesu v našem školském systému. Průcha termínem učitel označuje pracovníka, jehož činnost je přímo spjata s realizací edukačních procesů ve školním prostředí (od mateřské po vysokou školu). Termínem edukátor poté označuje jak učitele, tak všechny jiné profesionály realizující nějaké edukační procesy i mimo školní prostředí (instruktoři, lektori atd.) (Průcha, 2009).

Učitel nese odpovědnost za účinnost a úspěšnost vzdělávacího procesu, vytváří obsah a formu výuky vhodnými metodami pro třídu. Přizpůsobuje se věkovým a dalším zvláštnostem kolektivu tak, aby výuka byla co nejúčinnější (Jůva, 2001).

2. Alternativní pedagogika

Alternativní školy vznikaly dříve jako alternativa pro klasické vzdělávání. Vznik těchto reformních hnutí lze datovat do počátku 20. století, přičemž od té doby vzniklo mnoho škol s vlastním programem, mezi kterými jsou takové, které se rozšířily do celého světa nebo samostatně fungující jednotky. Za hlavní pedagogické představitelé tohoto období lze považovat zakladatelku dnes velice preferované Montessori školy Marii Montessori, autora Jenského plánu Petera Petersona a zakladatele waldorfské školy Rudolfa Steinera (Průcha, 2012).

Rýdl (1994) uvedl hlavní rozdíly mezi tradiční a alternativní školou. Postava učitele je v tradičním vzdělávání brána jako autorita s absolutní pravdou, oproti tomu v alternativním vzdělávání je učitel v roli průvodce nebo rádce. Rozvrh v alternativní třídě je do jisté míry uzpůsoben zájmu dětí a organizace dne vychází z flexibility jejich potřeb. V tradiční škole výuka probíhá podle pevného rozvrhu. S tím souvisí i plnění úkolů; v tradiční škole děti plní úkoly tak, jak jim jsou zadány, kdežto v alternativní škole žáci rozhodují o pořadí a rozsahu úkolu často sami. V tradiční škole je vyzdvižována soutěživost, pamětní učení a motivace je převážně vnějšího charakteru, oproti tomu v alternativních školách je důraz na vnitřní motivaci dítěte a s tím spojenou touhu po objevování věcí. Důraz je kladen na spolupráci ve skupině a tvořivost. Posledním rozdílem je u tradičního vzdělávání omezenost na prostor třídy, která u alternativního vzdělávání není.

Každá alternativní škola má svůj specifický charakter, tudíž není lehké vytvořit definici, která by odpovídala všem alternativním školám. Klassen, Skiera a Wachter (1990) přesto uvádějí těchto pět základních rysů, které charakterizují alternativní školy:

1. Výchova je zaměřena na postavu dítěte a jeho osobnost. Škola bere v potaz individualitu žáka ve svých výchovných činnostech.
2. Výuka je aktivní a využívá formy skupinové a individuální práce. Příkladem může být projektové vyučování a individuální úkoly. Pozornost je vedena k rozvoji odpovědnosti u žáka. Nepostradatelnou součástí procesu výchovy je pak kreativní umělecká činnost a tělesný rozvoj.
3. Výchova je komplexním procesem; kromě intelektuální složky je kladen důraz na sociální a emoční rozvoj jedince.
4. Alternativní škola je komunitou. Na jejím rozvoji spolupracují žáci s učiteli a s rodiči společně.
5. Cílem vzdělávání žáků je připravit je na život po škole. Žáci jsou zapojeni do světa práce a úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školní třídy.

Průcha (2012) se zaměřil na funkce alternativní školy, tedy účely, kvůli kterým vznikají, a jak pracují. Školy rozděluje takto:

- kompenzační (ty mají za úkol nahradit standartní školy a uspokojit potřeby, které standartní školy uspokojit nemohou, zároveň ukazují na mezery a nedostatky klasického školství),
- diverzifikační (zajišťují pluralitu vzdělání ve společnosti),
- inovační (diskutabilní funkce alternativních škol, někdy lze říct, že alternativní školy jsou inspirací pro klasické školství, ale na druhou stranu alternativní školy jsou často daleko strnulejší).

2.1. Současné alternativní proudy v Čechách

V České republice existuje v současné době mnoho alternativních škol. Průcha (2012) tyto školy rozděluje do třech typů:

1. klasické reformní školy (waldorfské, montessoriovské, jenské a daltonské školy),
2. církevní školy (katolické, protestantské, židovské a jiné konfesní),
3. moderní alternativní školy („škola hrou“, „zdravé školy“, školy s alternativním programem).

V České republice jsou dle Průchy právě waldorfské školy (věnují se jim v samostatné kapitole 2.2.) spolu se školami Marie Montessori nejznámější a nejčastější volbou pro žáky a jejich rodiče. Montessoriovských škol nejdeme v ČR více jak 140 (zahrneme-li všechny stupně vzdělávání a třídy s Montessori výukou (Montessori ČR, 2020)). Tyto školy založila Marie Montessori začátkem 20. století pro děti s postižením. Dnes fungují jako školy pro všechny děti s velkým důrazem na svobodu a spontánní rozvoj jedince. Marie Montessori tvrdí, že dítě má velkou schopnost soustředění, pokud ho daná činnost upoutá. Říká, že učení je pro dítě přirozenou hrou, pokud mu hru uzpůsobíme a budeme chtít ho rozvíjet. Učitelé mají proto hlavní úlohu zajistit dítěti vhodné podmínky, pozorovat dítě a vyhledávat pro něj lepší podmínky.

Další významnou alternativní školou v Čechách je Daltonská škola založena americkou učitelkou Helen Parkhurstovou. Hlavním principem školy je svoboda

žáků a jejich vlastní odpovědnost, spolupráce a osobní zkušenost jako učení. Každý žák je zodpovědný za vlastní učení, to je podpořeno sestavením učebního plánu, na kterém se podílí sám žák s pomocí učitele. Žák specifikuje cíle, kterých chce za určité období dosáhnout, poté postupuje vlastním tempem v rámci školních hodin určených pro tuto práci (Průcha, 2012). V České republice funguje 16 základních škol vyučujících dle Daltonského plánu a 7 škol mateřských (NICM, 2018).

V oblasti moderních alternativních škol v současné době v Čechách vzniká mnoho samostatných škol. Příkladem mohou být Scio školy, program ALT gymnázia Na Zatlance nebo program Zdravá škola. Poslední zmíněný program je v České republice realizován od roku 1994 pro mateřské školy a od roku 1996 pro základní školy. Vychází z programu Step by Step, který vznikl v USA v 80. letech 20. století. Jeho hlavními principy jsou: individuální přístup k dítěti, učitel jako partner dítěte, smysluplný obsah učiva a důraz na zpětnou vazbu (Vališová & Kasíková, 2007).

2.2. Waldorfská pedagogika

Waldorfská pedagogika vznikla jako promítnutí antroposofického myšlení do oblasti výchovy a vzdělávání. Rudolf Steiner již v roce 1907 přednášel o výchově dítěte z hlediska duchovní vědy a zajímal se o vývoj dětské mysli. Později, v roce 1919, přišel s myšlenkou založení svobodné školy (dodnes toto přízvisko waldorfské školy používají). První taková vznikla jako škola pro dělníky cigaretové továrny Waldorf-Astoria ve Stuttgartu (Ronovský, 2011), kde dodnes sídlí Freie Hochschule Stuttgart – škola pro vyučující waldorfské pedagogiky fungující od roku 1928 (Freie Hochschule, 2020). Ředitel továrny Emil Molt tehdy požádal Steinera o vedení školy pro děti svých zaměstnanců. Steiner vybral učitele, které vyškolil v rámci pedagogicko-duchovního patnáctidenního kurzu, který je dnes známý jako Všeobecná nauka o člověku (Ronovský, 2011). Steiner se v kurzu zaměřil na zdůraznění smyslu vzdělávání a upozorňoval na to, že nově vzniklá škola má být reformní, zaměřená na duchovní život, a především

demokratická, dávající učitelům velkou moc, ale na druhou stranu i zodpovědnost za to, co žákům předají (Steiner, 2003).

Steiner se zaměřil především na to, že škola má děti harmonicky rozvíjet ve všech svých třech složkách; tedy složce tělesné, duchovní a duševní. Zkoumal proto tři složky duševních procesů jedince, a to citění, vůli a myšlení. Na těchto zjištěních postavil systém harmonického rozvoje jedince, tedy podporu jeho zdravého vývoje. Naučení znalostí a učební látky nemělo být cílem výchovy, nýbrž díky osvojování látky se jedinec rozvíjel v oblasti duševních a tělesných schopností. Hlavními prvky dnešní waldorfské pedagogiky je slovní hodnocení, projektová výuka, mezipředmětová provázanost, ekologická, řemeslná a umělecká výchova.

Waldorfská škola má dětem předat nejen znalosti, ale také zajistit všestranný rozvoj jak v praktických, tak uměleckých oblastech. Děti se proto učí spoustu dovedností, ve kterých mohou najít svůj talent a zájem (Carlgren, 1991). Není výjimkou například hodina pletení, práce se dřevem nebo na zahradě. V mateřských školách waldorfského typu je například běžná starost o zahradu, kdy děti pěstují zeleninu, kterou poté vaří, stejně tak se děti rozvíjí třeba tím, že pozorují celý proces upečení chleba od pěstování obilí přes jeho zpracování až po konečné jeho upečení.

Ve waldorfské škole neexistují osnovy, ale učitel společně s žáky vytvoří obsah výuky. S tím souvisí i učitelský sbor, který výrazně spolupracuje mezi sebou, ale také s rodiči a přáteli waldorfského hnutí v daném městě. Velký důraz je kladen na studium jazyků a estetických předmětů.

V České republice je waldorfská škola od roku 1996 schválena jako experimentálně ověřující škola (Průcha, 2012). Mateřských škol je v ČR celkem 21, nejvíce jich je v hlavním městě v Praze a poté v Semilech. Základních waldorfských škol je 18 a středních škol 5 (Školy a sdružení u nás, 2020). Nutno dodat, že waldorfský plán se také učí na některých klasických školách.

2.2.1. Anthroposofie

Anthroposofie vznikla z řeckých slov *anthróspos*, tedy člověk a *sofia*, moudrost. Je považována za duchovní vědu, myšlenkové hnutí nebo svobodné křesťanství, ze kterého volně vychází (Buhler, 2004). Rudolf Steiner definoval anthroposofii takto: „*Anthroposofie je cesta poznání, která by chtěla vést ducha v člověku k duchu v kosmu*“ (Baumann, 1999). Myšlenka anthroposofie tedy pomáhá pochopit reálný svět zrcadlením lidského myšlení a zkušenosti z předešlých pozemských životů (Lindenberg, 1998).

Prameny, ze kterých anthroposofie čerpá jsou theosofie, rosenkrucianství a goetheanismus (Klímová, 2014), Fichteova filosofie svobody a myšlenky Schellinga (Nejedlo, 2010). Steiner říká, že člověk je mnohazměrná bytost, která se od zvířecí liší duchovní složkou. Apeluje na tři složky člověka, a to na tělo, ducha a duši. Toto myšlení nám lidem, na rozdíl od zvířat, dává možnost vědomě utvářet sama sebe a spojovat se se světem kolem nás. Waldorfská pedagogika se proto snaží rozvíjet všechny složky bytosti tak, aby vznikl ucelený harmonický jedinec (Ronovský, 2011).

Na základě anthroposofie vzniklo v roce 1939 hnutí Camphill. Karel König v tomto roce vybudoval na severovýchodě Skotska komunitu, která sdružovala děti a jejich rodiče s mentálním postižením. Základem byla práce s dětmi a jejich přijetí do komunity, kde byla také od roku 1947 otevřena waldorfská škola. Ta využívala Steinerovy myšlenky, které přizpůsobila dětem s postižením (Křivdová, 2007). Od roku 1999 působí hnutí Camphill také v České republice, a to v Českých Kopistech (Camphill na soutoku, 2020). V posledních letech se hnutí rozšířilo do 22 zemí s více než stovkou komunit (The Camphill Movement, 2020).

Kromě výše uvedených oblastí se Rudolf Steiner zajímal o ideál zacházení s půdou a organizaci v zemědělském uskupení, jako jsou například farmy. Dal základ vzniku biodynamickému zemědělství, které je považováno za nejekologičtější formu zemědělství. Dále rozvíjel oblast eurytmie, tedy spojení zvuků, hudby a pohybů těla, kterými člověk projevuje své emoce, ta je dnes jedním z předmětů waldorfských škol (Baumann, 1999). Steiner také aplikoval anthroposofii do léčitelství. Společně s lékařkou Itou Wegmanovou založili

kliniku ve Stuttgartu praktikující anthroposofické lékařství. Mezi metody léčebné anthroposofie patří například výše zmíněná eurytmie, masáže a rostlinné léky (Klímová, 2014). Právě léky, homeopatika a léčebnou kosmetiku vyrábí anthroposofická firma WELEDA založena v roce 1921 (Hradil, 2002).

2.2.2. Rudolf Steiner

Rudolf Steiner se narodil v roce 1861 v Kraljevcu na území dnešního Chorvatska do rodiny železničního telegrafisty a zemřel v roce 1925 v Dornachu ve Švýcarsku (Hradil, 2002). Steiner ve svých přednáškách často odkazuje na své dětství, kdy se popisuje jako zasněné dítě s jasnozřivými schopnostmi, které ho vedly k přemýšlení nad existencí duchovního života.

“Sestra mé matky tragicky zemřela. Místo, kde žila, bylo od nás velmi vzdálené. Mí rodiče neměli žádnou zprávu. Seděl jsem v čekárně nádraží a viděl jsem obraz celé události. Naznačil jsem to svému otci a matce. Řekli jen ‘Ty seš hloupej kluk’. Po několika dnech jsem viděl, jak můj otec přemýšlel nad jakýmsi dopisem, jak pak za několik dní hovořil za mé nepřítomnosti s matkou a ta pak po celé dny plakala. O té tragické události jsem se dozvěděl teprve po letech.” (Lindenberg, 1998)

Podobné zkušenosti ho vedly ke studiu na Vídeňské univerzitě. Jako mnoho filosofů předním i on se nejprve věnoval studiu matematiky a fyziky na Vysoké škole technické ve Vídni, kde měl možnost navštěvovat kurzy psychoanalýzy a filosofie.

Během studia na vysoké škole si Steiner přivydělával jako soukromý učitel. Setkal se takto s chlapcem, kterého rodiče považovali za nevzdělatelného a získal si jeho důvěru. Steiner k jeho výuce uvedl: „*uvědomil jsem si, že výchova a výuka se musí stát uměním majícím své základy ve skutečném poznání člověka*“. Díky Steinerovy pomoci chlapec dohnal znalosti a později dokonce absolvoval gymnázium. Tato zkušenost byla pro Steinera velice cennou při tvorbě základů waldorfské pedagogiky. Právě na vysoké škole se setkal poprvé s myšlenkami

Johanna Wolfganga Goethe, které ho později velice ovlivnily v jeho myšlení. V Goethově díle lze spatřit úvahy nad lidským životem, na které se Steiner odkazuje ve svých přednáškách o posmrtném životě (Steiner, 2012). Po absolvování doktorského studia, které zakončil disertační prací *Pravda a věda* v roce 1891, se věnoval vydávání Goethových děl (Lindenberg, 1998). Jeho myšlenek si vážil natolik, že po něm začátkem 20. století pojmenoval první sídlo anthroposofické společnosti v Dornau ve Švýcarsku – Goetheanum (Sokolina, 2017).

Významným rokem Steinerova života je rok 1893, kdy Steiner vydává knihu *Filosofie svobody*, která pojednává o lidské svobodě jako ideálu světového vývoje. Tímto se Steiner plně ponořil do studia duchovního světa. V roce 1900 se setkává s takzvanou Theosofickou společností, kde nalézá posluchače svých myšlenek. Ty se odrážejí v knize *Theosofie*, kde formuje první myšlenky anthroposofie (Nejedlo, 2010). Později Steiner zasvěcuje svůj čas vedení přednášek po celé Evropě o duchovním životě a jeho smyslu. Mimo jiné také navštěvuje několikrát Prahu se svými přednáškami *Duchovní vedení člověka a lidstva* (Steiner, 2012).

V období první světové války se také vyjadřuje k politice Německa. Navrhuje omezení moci státu na oblast bezpečnosti, přenechání ekonomických záležitostí samosprávnému zemědělství, a především přenechání svobody jednotlivcům. V roce 1917 pronáší: „*Osvobození národů je možné. Avšak může být jen výsledkem, nikoli základem osvobození člověka. Budou-li osvobození lidé, pak tím budou osvobozeny národy.*“ (Nejedlo, 2010). Po roce 1914 je však jeho hlavním zájmem oblast umělecká. Steiner se zajímá o možnosti využití anthroposofie v dalších vědách a popisuje léčebnou pedagogiku, eurytmii, biodynamické zemědělství a další oblasti (Ronovský, 2011).

Steiner umírá v roce 1925 v Dornachu v období, kdy je po požárem zničeném Goetheanum stavěno nové centrum anthroposofické společnosti (Hradil, 2002).

2.2.3. Pedagogické myšlení Rudolfa Steinera

Jednou z aplikací anthroposofického myšlení Rudolfa Steinera do dalších odvětví je vytvoření waldorfské pedagogiky. Steiner se zamýšlel nad výchovou a vzděláváním dětí z pohledu anthroposofie. Velký význam v jeho myšlenkách nad výchovou má bezesporu rytmus a řád. Steiner klade důraz na cykly a biorytmy, na jejichž základě lze vytvořit učební plán, rozvrh hodin a plán aktivit (Hradil, 2002). Základem jeho myšlení je respekt dětské osobnosti a snaha o její nejlepší rozvoj. Učitel by proto měl vnímat dítě jako jedince, hledat v něm jeho vlohy a ty individuálně rozvíjet (Steiner, 2011).

2.2.4. Vývojová stádia dle Rudolfa Steinera

Steiner se zamýšlel nad vývojem jedince, který rozděluje do sedmiletých etap. jako nejdůležitější ve formování osobnosti považuje tu první, která probíhá od narození do výměny zubů, tedy přibližně sedmi let dítěte. Toto rozdělení navazuje na hlavní myšlenku výchovy jedince, jakožto jeho cestu pozemským životem k setkání se s duchovním já (Steiner, 2012).

Od narození do přibližně 7 let dítěte se jedná o období zaměřené na vnitřní vývoj jedince na základě jeho přirozených vzorců chování. Je zde tedy patrnější vývoj duchovního světa. Jedinec je formován přirozeně. Rudolf Steiner toto období nazývá také "věkem napodobování". Dítě v tomto období je velice vázané na chování jeho rodičů, které přijímá jako správné a učí se podle něj. V tomto období mohou vznikat dysfunkce, které si jedinec ponese do konce života. Často tomu bývá například pokud dítě chce s rodičem připravovat jídlo, starat se o zahradu, a rodič dítě odstrkuje, aby si hrálo. Toto se může v dospělosti projevit agresí, hysterií a revolučním stavem. Rudolf Steiner ve své přednášce z 13. 8. 1924 řekl: *"To, co říkáte dítěti a co je učíte nezanechává ještě dojem. Avšak to, co jste vy sami, zda jste dobří a tuto dobrotu vyjadřujete ve svých gestech, zkrátka vše, anebo zda jste zlí, zlobní a projevujete to ve svých gestech, zkrátka vše, co sami děláte, pokračuje v nitru dítěte. Dítě je celé smyslovým*

orgánem, reaguje na vše, co v něm člověk vyvolává jako dojem.” (Carlgren, 1991).

Tento citát je důležitý jako ukázka toho, jak se dítě učí. Dítě vnímá osoby kolem sebe jako vzory a zrcadlí jejich chování. Obzvlášť malé děti nemusí vždy rozumět smyslu slov, které jim říkáme, ale naše chování považují za vzorové a později ho opakují. Právě takto se děti učí sebekázni v návaznosti na to, co jim okolí ukazuje a jak se k sobě chová. Steiner také upozorňuje na velký význam emocí, které na dítě přenášíme. To nerozumí natolik jazyku a tudíž zprávu, kterou mu sdělujeme, vnímá především pocitově přes emoce, které na něj přenášíme (Steiner, 1907).

Poté jedinec začne reagovat na určité normy nastavené ve společnosti a přijme své postavení. V této fázi vývoje začíná přebírat slova, která mu sdělujeme, a upadá tak vnímání emocí a energie, kterou na jedince přenášíme. Rudolf Steiner se v tomto období soustředí především na způsob vzdělávání, a to na waldorfskou pedagogiku. Zde je kladen důraz na individualitu a na propojenost témat. Dále se zajímá o přirozený rytmus dne a podle něj dělí své předměty na ty, které jsou vhodné k dopoledním hodinám a odpoledním. Klade důraz na fantazii dětí, kterou se snaží rozvíjet, a také na propojení hudby s výukou a pohybem. Toto propojení sjednocuje do cvičení, které nazývá eurytmie (Carlgren, 1991).

Druhá fáze může být trvalá nebo dočasná v závislosti na vývoji duchovního světa jedince. Steiner tvrdí, že podobně jako u Junga, kde jedinec přijme určitou personu/masku, která je ve společnosti očekávaná a přijatelná, jedinec nastavuje společnosti tvář, která je idealizována pro společnost. V některých případech si tuto masku ponechává až do konce pozemského života. V jiných případech se znovu obrátí k duchovnímu světu a k podstatě bytí a začne podnikat svou osobnostní cestu vývojem.

2.2.5. Waldorfská třída

Waldorfská pedagogika dává už od mateřské školy velký důraz na prostředí, ve kterém se dítě vzdělává. Prostor by měl být žákům sympatické, aby se mohli soustředit na danou látku a cítili se komfortně.

Waldorfské třídy jsou proto často vymalovány barvou, která má působit zasněně, je vyzdobena látkami a doplňky z přírodních materiálů. Žáci mají lavice uspořádány čelem k tabuli. Snahou učitele by mělo být rozsadit děti tak, aby byly pohromadě děti stejného temperamentu. To je z důvodu jednodušší spolupráce mezi žáky a učitelem v případě, kdy učitel zadá práci a jednotlivcům případně skupinkám individuálně pomáhá. Díky takovému uspořádání má ve skupině žáky, na které platí podobné učící metody. Ve waldorfské škole je na dítě nahlíženo jako na individuální bytost působící ve společnosti, učitel proto musí zohlednit potřeby všech přítomných jednotlivců a pracovat s nimi (Waldorf, 2020).

2.2.6. Průběh výuky

Výrazným rozdílem mezi klasickou a waldorfskou školou je organizace výuky. Učivo je ve waldorfské škole sloučeno do takzvaných epoch, dvouhodinových bloků, které jsou zařazeny do rozvrhu po dobu tří až čtyř týdnů a věnují se jednomu tématu, které obsahově odpovídá předmětu. Po skončení jedné epochy začíná následující epocha a žák se s daným předmětem zcela seznámí při skončení všech epoch. U epochálního vyučování jde především o předměty jako matematika, český jazyk, vlastivěda, zeměpis, fyzika a prvouka. Předměty jako cizí jazyky a estetické výchovy jsou vyučovány ve standardních 45 minutových hodinách po celý školní rok (Waldorf, 2020).

Učitel by měl v rámci epochy střídat aktivity tak, aby žáci zvládli udržet pozornost. Dle Steinera by měl epochu rozdělit na rytmickou, pracovní (myšlenková práce) a vyprávěcí činnost (volní práce). Epochální vyučování v dětech podporuje větší zájem o danou problematiku, do které se mohou na nějaký čas ponořit. Po skončení epochy nastává takzvané období zapomínání, kdy

se dítě koncentruje na novou epochu. Po skončení celého cyklu epoch by si žáci měli vzpomínat na nabyté znalosti nikoliv jako na vědomosti, ale zkušenosti (Carlgren, 1991).

V rámci výuky se učitel snaží zapojovat různé metody, které vedou k osobnímu rozvoji žáka. Může jít například o různé příběhy, které učitel dětem vypráví nebo dramatickou výchovu. Waldorfská pedagogika využívá minimálně učebnice. Na místo nich se snaží vést žáky k vlastnímu sestavování zápisků tak, aby to pro ně bylo co nejefektivnější. Důraz je kladen na osobní prožitek a zkušenost s daným jevem, který každý žák vnímá jinak (Vančatová-Spáčilová, 2014).

2.2.7. Kázeň ve waldorfské škole

Pojetí kázně a autority ve waldorfské škole je velice specifické. Rudolf Steiner ve svých školách zcela odmítal vynucování kázně po žácích, protože vycházel z přesvědčení, že pokud žáky téma zajímá, bude ve třídě přirozeně klid a žák nebude projevovat formy nekázně ani mimo třídu. „...záleží veskrze na tom, aby právě to, co je oddanost, úcta a láska k učiteli, vyplynulo samozřejmě. Jinak to nestojí za nic. Každá oddanost, která je vynucená, která je do jisté míry obsažena v zákonných ustanoveních školy, nemá pro vývoj žáka žádnou cenu. Je to tak, že uděláme určitě tuto zkušenost: jsou-li děti vychovávány tak, aby byla směrodatnou jejich vlastní bytost, dosáhnou nejspíš úcty ke svému učiteli.“ (Carlgren, 1991) Úkolem učitele je proto dítě zaujmout a budovat v něm přirozenou zvědavost. Učitel je pro děti osobou, ke které mají důvěru, ke komu vzhlíží a na koho se mohou spolehnout. V takové třídě žáci učitele přirozeně poslouchají a respektují, protože jim předává nové poznatky.

Učitel musí být velice všímavý a pokud si všimne nezájmu žáků, měl by změnit styl výuky, tak aby znovu získal plnou pozornost třídy. V oblasti kázně mimo třídu Steiner říká, že je nutné zaměřit se na osobnost žáka, protože žák projevující nekázeň volá o pomoc se svým já.

V mladším věku klade Steiner důraz na předávání příběhů dětem. Příběhy by měly dětem evokovat situace, které znají ze života a ukázat jim správné

chování. Učitel příběhem ukáže problémové chování a žák tak prostřednictvím příběhu, do kterého se vžije, nahlédne na důsledky, které může mít špatné chování. Tyto příběhy by měli učitelé vyprávět dětem jako prevenci špatného chování, ale také mohou příběhy vymyslet, pokud si u některých dětí všimnou problému. Steiner tomu říká „společně pozorovat čin“, s dítětem nahlédnout na to, co udělalo a dopracovat se k důsledkům, které mohou nastat. Dítě si takto uvědomí své špatné chování a nebude ho opakovat. Učitel musí dbát na to, aby dítě cítilo pocit jistoty z jeho strany (Boučková, 2016).

U starších dětí Steiner nabádá učitele k osobnímu rozhovoru s dítětem a hledání problémů, které nekázeň mohou způsobovat. Přičemž učitel má dávat pozor na metodu, kterou volí tak, aby neztratil žákovu důvěru.

Steiner, stejně jako Bendl, upozorňuje na významný vliv sebekázně a důležitost práce se sebekázní u svých žáků. Steiner upozorňuje, že právě sebekázeň ovlivňuje fungování celé třídy a je nutné ji budovat již od brzkých let dítěte (Steiner, 2003). Důraz přitom dává na dospělé, kteří se kolem dítěte pohybují, protože malé dítě je především zrcadlem okolí. Žák by poté měl dosáhnout nezávislosti a sebedisciplíny mezi čtrnáctým a devatenáctým rokem života, tedy ve třetím vývojovém stádiu (Pol, 1995).

2.2.8. Waldorfský učitel

Předpokladem waldorfského učitele je zájem o anthroposofické myšlení a porozumění člověku. Učitel proto není jen osoba, která má znalosti pedagogické a znalosti oboru, ale člověk duchovní, který na dítě nahlíží z hlediska nauky Rudolfa Steinera. Ten tvrdí, že právě světonázor učitele a jeho styl života je to nejdůležitější, co může svým žákům předat. Díky studiu anthroposofie a absolvování kurzu waldorfského pedagoga má být připraven stát se učitelem, který usiluje o plný a harmonický rozvoj osobnosti dítěte, čímž pomáhá jedinci stát se svobodným a za sebe zodpovědným.

Pol (1995) uvádí hlavní požadavky, které definuje Steiner na učitele na waldorfské škole:

- učitel musí být ve všem co dělá iniciativní,

- učitel má zájem o existenci světa a lidstva, účastní se všeho, co se týká každého dítěte, o které pečuje,
- učitel nečiní kompromisy v tom, co považuje za nepravdivé,
- učitel má být stále aktivní a vyvarovat se nezájmu.

Úkolem učitele je pomoc žákovi v nalezení svého místa v životě a sama sebe (Kovářová, 2009). Waldorfský učitel by se měl neustále inspirovat od svých kolegů, vzdělávat se v oblasti anthroposofie, psychologie, pedagogiky, vyučovaných předmětů, ale také by měl zdokonalovat své dovednosti v řemeslech a umění (Boučková, 2016).

Třídní učitel ve waldorfské škole své žáky ideálně provádí osm až devět let a díky tomu má svobodu v tom, jak sestaví učební plán, kterým si s ním žáci projdou. Vzhledem k tomu, že své žáky provádí od samého začátku povinné školní docházky až do konce naváže s žáky velice blízký vztah a dokáže být lepší oporou, než kdyby žáky učil jen pár let. Toto je výhodou například pro karierní poradenství na konci základní školy, ale také pro lepší pochopení osobnosti žáka. Naopak nevýhodou může být fakt, že na dítě má takto dlouhou dobu významný vliv jedna hlavní osoba. Vzhledem k tomu, že se jedná o náročnou práci, mají možnost učitelé na konci cyklu vybrat si rok či dva placené dovolené, kterou věnují svému osobnímu růstu a dalšímu vzdělávání (Boučková, 2016).

EMPIRICKÁ ČÁST

Obsahem této části je popis výzkumného šetření v oblasti nekázně a analýza výsledků.

3. Metodologie výzkumu

V rámci vlastního výzkumu jsou na základě cíle práce definovány výzkumné otázky. S ohledem na povahu výzkumných otázek je pro jejich zodpovězení využit kvalitativní výzkum, který umožňuje získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu (Švaříček & Šeďová, 2014). Hlavní metodou výzkumu je hloubkový rozhovor s předem stanovenými otázkami vycházející z teorie o kázni ve třídě. Je nutné zdůraznit, že výzkum se zaměřuje na subjektivní pocity vyučujících, tedy na jejich percepci a nezabývá se percepcí žáků. Pro doplnění výzkumu jsou dále analyzovány dokumenty školy, které kázeň ve škole upravují.

3.1. Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cíl bakalářské práce je formulován v podobě výzkumné otázky „*Jak učitelé na waldorfských školách pracují s vybranými projevy nekázně ve své třídě?*“. Pro její zodpovězení jsem formulovala výzkumné otázky, které se ptají na jednotlivé projevy nekázně. Výzkumné otázky jsou následující:

- Jak vyučující pracují s žáky, kteří odbývají úkoly nebo je neplní?
- Jak vyučující pracují s žáky a třídou, když někteří jedinci nedávají pozor?
- Jak vyučující pracují s žáky, kteří používají vulgární slova?
- Jak pracují s žáky, kteří používají mobilní telefon v době, kdy je zakázaný?

Jelikož se jedná o deskriptivní výzkumné otázky, hypotézy nebyly formulovány (Gavora, 2000).

3.2. Hloubkový rozhovor

Pro sběr dat jsou zvoleny hloubkové rozhovory, které se konaly v prostorách škol, na kterých vyučující učí, aby jim to bylo příjemné. Jednalo se o dvě pražské

waldorfské školy – školu X a školu Y. Před provedením hloubkových rozhovorů jsem účastníky seznámila s tématem mé práce a přibližnou strukturou rozhovoru. Všichni vyučující souhlasili s nahráváním rozhovorů. Každý rozhovor trval přibližně 45 minut a byl rozdělen do čtyř částí.

V první části jsem se respondentů ptala na jejich osobní charakteristiky, vzdělání (zda prošli waldorfským vzděláním, zda mají pedagogické vzdělání), jak dlouho na škole působí a jak dlouho celkově učí. Dále jsem zjišťovala ročníky, ve kterých učí a ptala se na klima v jejich třídách.

Druhá část rozhovoru se soustředila na to, jak daný učitel vnímá kázeň a nekázeň, abychom používali stejné termíny v této oblasti. Na závěr jsem jim poskytla definici kázně podle profesora Bendla, kterou používám v této práci.

Třetí část rozhovoru byla zaměřena na nekázeň v dané třídě. Pro zjištění frekvence výskytu nežádoucích jevů jsem použila intervalové posuzovací škály, které jsou vhodnou metodou sběru dat v oblasti frekvence výskytu kázeňských problémů (Bendl, 2004). Na škálu jsem vždy umístila projev nekázně, který bývá častým jevem na školách, vyučující pak volil četnost výskytu (nikdy, párkrát, občas, často, velice často). Na základě toho jsem vyhodnotila nejčastější projev a ptala se na strategie, jaké v případě nekázně ve svých třídách učitel používá. V této části rozhovoru jsem používala především otevřené otázky a doptávala se na detaily.

V poslední části rozhovoru jsem využila modelové případy uvedené v knize *Školní kázeň v teorii a praxi* (Bendl, 2011). Respondentů jsem se ptala, zda by danou situaci řešili stejně, nebo jinak, a tím zjistila použitou strategii pro řešení případu.

3.2.1. Výzkumný vzorek

K získání respondentů na hloubkové rozhovory jsem kontaktovala pražské waldorfské školy s žádostí o pomoc. Na otázky odpovídali čtyři respondenti ze dvou waldorfských škol. Informace o respondentech A, B, C, D jsou uvedeny v tabulce číslo 3.

Tab. 3: Informace o respondentech A, B, C, D.

	A	B	C	D
věk žáků	9-18 let	12–19 let	9-10 let	11-15 let
praxe učitele	25 let	12 let	7 let	9 let
praxe v klasické škole	NE	ANO	NE	ANO
vzdělání učitele	PedF UK Obor: Primární pedagogika Waldorfské vzdělání Stuttgart	PřF UK Obor: Učitelství chemie a biologie pro SŠ Víkendový seminář waldorfské pedagogiky	PedF UK Obor: Primární pedagogika Víkendový seminář waldorfské pedagogiky	PedF UK Obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ a SŠ Víkendový seminář waldorfské pedagogiky

3.2.2. **Otázky k rozhovoru**

Otázky k rozhovoru byly rozděleny do čtyř částí, které zkoumaly:

1. osobu vyučujícího,
2. prostředí ve třídě a kázeň,
3. výskyt modelových jevů a strategie, které vyučující používá pro jejich řešení,
4. názor vyučujícího na modelové příklady.

Část 1: osoba vyučujícího – respondenta

V části týkající se učitele byly použity tyto otázky:

- Jak staré žáky vyučujete?
- Jaká je délka vaší pedagogické praxe?
- Máte zkušenost i s klasickým vzděláváním, nebo jen s waldorfskou pedagogikou?
- Jaké máte odborné vzdělání?
- Prošel/prošla jste vzděláním pro waldorfské učitele? Případně jakým?

Část 2: prostředí ve třídě a kázeň

V části týkající se definice a porozumění kázně byly použity tyto otázky:

- Jaké je přirozené prostředí ve vaší třídě?
- Co považujete za nekázeň?
- Když žáci zlobí, co dělají?
- S jakým nejčastějším projevem nekázně se podle vás setkáváte?

Část 3: výskyt modelových jevů a strategie vyučujícího – respondenta

Ve třetí části jsem respondenty požádala, aby vždy ohodnotili modelový projev nekázně na intervalové posuzovací škále, která byla sestavena takto:

Tab. 4: Intervalová posuzovací škála

S modelovým jevem se setkávám:								
nikdy		výjimečně		občas		často		velmi často
1	-	2	-	3	-	4	-	5

Respondenti posuzovali následující modelové jevy:

- poškozování věcí patřících spolužákům,
- pomlouvání se,
- používání mobilního telefonu při výuce, aniž by to učitel povolil,
- provokování spolužáků,
- drzost vůči učiteli,
- používání vulgárních slov,
- lhaní učiteli,
- odbývání zadané práce nebo nespolupráce,
- nepozornost při hodině,

Část 4: modelové příklady a názor vyučujícího – respondenta

V poslední části jsem respondentům přečetla modelové příklady z odborné literatury a ptala se jich, zda by reagovali stejně, nebo odlišně. Modelové příklady byly následující:

- Při řešení nekázně se snažíte naopak odměňovat dobré chování, a tím přispět k tomu, že žáci budou toužit po odměně?
- Pokud řešíte nekázeň ve třídě, využíváte formy odměn, kterou získají žáci, kteří se chovají dobře? Příkladem může být malá známka za přinesení domácího úkolu, ti, co na něj zapomenou, nedostanou nic.
- Odměna může být i pochvala. Při řešení nepozornosti při hodině, soustředíte se na žáky, kteří jsou většinou nepozorní a v případě, že projeví zájem, snažíte se je zapojit?
- Když jde o jednoho „zlobícího“ žáka, děláte někdy to, že mu dáte největší zodpovědnost? Například pokud skupina kluků „zlobí“ pokaždé při odchodu ze třídy, která má být uklizená, vyberete hlavního chlapce jako kontrolora úklidu?

3.3. Analýza školních dokumentů

Kázeň je výrazně omezena školními dokumenty, proto bylo přistoupeno k jejich podrobné analýze. Analyzován byl školní řád se zaměřením na oblasti vymezující kázeň a kázeňská opatření a školní vzdělávací program. Školní řád některé chování žáků při hodině přímo zakazuje, tzn. bylo třeba toto zohlednit i během zpracování výsledků výzkumu. Školní vzdělávací program popisuje účel a výsledek vzdělávacího procesu, který má škola žákovi zajistit. V tomto dokumentu je třeba hledat oblast kázně, zapojení žáka do společnosti a naučení ho dobrým mravům a postojům.

Vzhledem k tomu, že vyučující, a tedy i žáci, jsou ze dvou různých waldorfských škol, byly analyzovány oba školní řády a ŠVP a identifikovány oblasti, které nějak ovlivnily chování žáků během výuky a mimo ni.

4. Výzkumná šetření

Dle odpovědí vyučujících byly vybrány nejčastější projevy nekázně, se kterými se setkali. Jedná se o odbývání a neplnění úkolů, nedávání pozor, používání vulgárních slov, používání mobilního telefonu v době, kdy je zakázaný. Níže jsou popsány strategie, kterými vyučující tyto případy nekázně řeší. S ohledem na pochopení práce s nekázní na waldorfských školách jsou podrobeny analýze školní dokumenty, a to školní řád a školní vzdělávací program.

4.1. Hlubkové rozhovory

Z hlubkových rozhovorů vyplynuly čtyři nejčastější projevy nekázně, a to odbývání a neplnění úkolů, nedávání pozor, používání vulgárních slov, používání mobilního telefonu v době, kdy je zakázaný. Níže jsou popsány uplatňované strategie při práci s těmito kázeňskými problémy.

4.1.1. Strategie pro práci s žáky, kteří odbývají úkoly nebo je neplní

Kázeňský problém odbývání úkolů nebo jejich neplnění bývá častým úkazem na školách. Na waldorfských školách vyučující A a B označili tento projev na škále jako častý (4), a respondenti C a D jako občasný (3).

Učitelé se domnívali, že žáci úkoly odbývali především v případě, že dané téma je nebavilo. Vyučující A dodal, že se to stává často v epochách, které žáky tolik nezaujmu, ale nedá se říci, že by se jednalo o stále stejné žáky, kteří by úkoly neplnili nebo je plnili nedostatečně.

Návrh nápravy ze strany žáka

Při této reakci na kázeňský problém vyučující chce, aby žák přišel s návrhem odčinění sám a pozoruje, že žáci většinou úkol přinesou správně zpracovaný druhý den s omluvou. *“Velmi málokrát zjistím, že to jsou studenti, kteří to dělají kontinuálně. Spíš to ten den nezvládnou. Oni nedělají to, že by se*

před hodinou přišli domluvit, jak to vyřeší, ale čekají až to zjistím, a to mě štvě a chtěl bych je naučit, aby tohle dělali. Potom se s nimi domluwím, jak to vyřeší“, popisuje vyučující A. Snaží se žáky učit vlastní nápravě a odčinění tím, že jim připomíná, že se musí omluvit, pokud úkol nemají a přijít s návrhem řešení.

Posunutí termínu odevzdání

Vyučující B apeluje na důraznost a říká, že děti se v mladším věku musejí naučit plnit své povinnosti. *“V té waldorfské pedagogice by to nemělo být tak, že dnes máš za 5, sedni si a někdy ti to zprůměruji, ale jde o tu důslednost. Takže nemáš dneska úkol, dobře, na zítra máš dva s tím dnešním. Jdu tedy po tom, aby to dítě udělalo to, co mělo.“*, říká vyučující B. Žák, který úkol zpracuje špatně nebo vůbec ho musí přinést znovu, a to klidně opakovaně. Dává velký pozor na důslednost, kterou se musí naučit i žáci, aby věděli, že k nim přistupujeme individuálně, ale nekvalitní práci nebudeme akceptovat, protože oni sami mají na víc. *„Musí se naučit, že odfláknutá práce mu prostě neprojde, protože od něj budeme vždycky chtít kvalitní práci. Tedy aby to udělal tak, jak nejlíp umí. Samozřejmě nelze žáky srovnávat, to je ten individuální přístup, který k dětem máme“* Učí se tak tomu, že povinnosti se plnit musí. Upozorňuje na to, že důvodem je u malých dětí zapomětlivost, ale i tomu se musí naučit předcházet.

Podobnou strategii volí i vyučující C. Apeluje však na zohlednění individuálních potřeb a možností žáka. Vysvětluje, že u každého žáka se soustředí na jeho potřeby a možnosti, a ne na to, co je průměrem třídy. *„Děti jsou různé, ale když vím, že ten jeden má na víc, tak ho to nechám předělat.“*

Varování žáků

Respondentka C žáky v některých případech varuje, že některé úkoly musí zpracovat důsledně. Pokud žák nepřinese kvalitně zpracovaný úkol, ale rozhodne se ho akceptovat, tak žáka varuje, že pokud podobnou kvalitu přinese příště, už ji nebude tolerovat. Uvádí, že to většinou na děti platí, protože si příště dají pozor. Ona sama na to ale musí myslet a opravdu to dodržet. *„Žáky většinou varuji předem. Třeba když si dělají zápisky, ze kterých se potom učí, protože nemáme učebnice. Při kontrole třeba řeknu, že kdyby se toto opakovalo další den, tak to*

bude muset celé přepsat doma. Funguje to tak, že to dítě si do příště dá pozor. Musím být ale důsledná, kdyby se to opakovalo.“

Společné vypracování úkolu učitelem a žákem ve formě konzultace

Pokud jde o žáka, který má tento problém častěji, řeší to vyučující B pozváním si žáka na konzultaci po škole, kdy na úkolu pracují společně. Uvádí, že možné příčiny neplnění úkolu mohou ležet mimo okolnosti, které může žák ovlivnit, např. nějaké problémy v rodině: *„Na waldorfské základní škole je velký vliv rodičů, tudíž pokud dítě úkoly odbývá nebo je neplní vůbec může jít o nějaký problém v rodině a je třeba dále mluvit s rodiči a doptávat se“*. Vyučující tedy řeší i příčiny nenošení úkolů. V případě opakovaného jevu komunikuje s rodinou a řeší, proč se rodiče nezajímají o žákovi povinnosti.

Sdílení informací o zadaných domácích úkolech s rodiči

V případě domácích úkolů respondentka C zdůrazňuje, že nepřinesení úkolu není chybou dítěte, ale rodičů. Jako prevenci jejich zapomínání nebo odbývání vytvořila tabulku, do které vidí i rodiče, kam zapisuje barevně, zda dítě úkol přineslo, nebo ne, a musí ho donést příště. *„O úkolech jsou informovaní i rodiče. Mám tabulku, kde rodiče vidí zelené políčko, což znamená, že úkol je odevzdaný, když mají žluté políčko, tak ten den to dítě neodevzdalo a když červené tak to dávám druhý den, co to dítě neodevzdá. Pak je pravidlo, že o přestávkách nebo po vyučování si úkol musí dodělat. Úkol musí ale vždy dodělat. Zjistila jsem, že to není o dětech, ale důslednosti rodičů.“* S velkým vlivem rodičů souhlasí i respondentka B *„rodič má být ten, který dítě jistí, aby vše dělalo správně“*.

Detailnější vysvětlování smyslu a účelu úkolu

Vyučující D odbývání úkolů označil za občasný jev a setkává se s ním především při hodinách dřevorezby. Žáci často argumentují tím, že dřevorezbu v životě nebudou potřebovat. Učitel se jim proto snaží vysvětlit, že se neučí dřevorezbě, ale jakémukoliv projektu, který v životě bude mít. Žák se učí

rozvrhnout práci, zjistit potřebné nástroje a dokončit projekt. *„Tady se učíš skrze dřevorezbu něco úplně jiného. Ptají se co? Vysvětluju jim, že se učí navrhnout práci, vymyslet si to, mít fantazii, připravit si pomůcky a návrh, aby věděl, co bude dělat. Učíte se šikovnost, pracovat rukama a v neposlední řad mít vůli dokončit tu věc, protože ta obecně lidem chybí.“*. Kromě toho se jim vyučující D snaží předat smysl toho něco umět, který považuje za míru svobody. *„Snažím se jim ukázat, že když něco budou umět, získávají svobodu. Když budou umět opravit vypínač, mají svobodu a nemusí se spoléhat na opraváře.“*

Vyučující A a B se shodují v názoru, že pokud má žák zájem o téma a rozumí smyslu úkolu, bude ho chtít plnit. Pokud ne, zamýšlejí se nad tím, co udělali oni špatně, že žáka natolik nezaujali. Vyučující A se snaží žákům vždy ukázat, proč úkol dělají tak, aby o to žák měl zájem a chtěl to dělat sám od sebe. Vlivem waldorfské výchovy žáci nechtějí plnit úkoly, ve kterých nevidí smysl a nepracují na nich ze své vlastní vůle. Smysl proto chtějí učitelé žákům předat tak, že žáci úkol potřebují splnit, aby s výsledky úkolu mohli například příští hodinu pracovat. V jiném případě chtějí, aby žáci o učivo měli zájem a úkol plnili, protože se své vlastní vůle se v oblasti chtějí více vzdělat nebo procvičit. *„Pro waldorfské děti je často těžší se k něčemu nutit, pokud to není z vlastní vůle. Projevuje se to pak odbytou prací, ale když jim ukážete druhý den, když se například bavíme o chemickém pokusu, nad kterým přemýšlíme a chceme dospět k nějakému vyhodnocení a oni, pokud úkol nezpracovali pořádně, tak k tomu nemají co říct. Proto je důležité, aby to nebyl úkol pro úkol, ale měl nějaký smysl a dál jsme na něm ve vyučování stavěli... přirozeně se chtějí někam posouvat a tyhle úkoly jim v tom pomáhají“*, dodal vyučující A.

Vyučující A rozumí, že se žákům občas nechce nebo mají jiné zájmy, apeluje proto především na úkoly, které jsou nutné pro další fungování hodiny (například zapsání chemického pokusu před praktickou hodinou).

Prevence

Vyučující A a B apelují především na prevenci. Vyučující B říká: *„Stát se to samozřejmě může, ale je nutné děti učit té disciplíně. Občas ten úkol třeba dítěti nejde, ale je nutné, aby se naučilo to říct.“*. Žáci se tedy úkoly učí mimo jiné

důslednosti a disciplíně. Disciplína je v životě velice důležitá, a právě na základní škole se jí musí naučit. Apeluje také na učení se požádat o pomoc, pokud úkol nezvládají. Významný je zde individuální přístup, kdy se ke každému žákovi přistupuje jako k jednotlivci a očekává se ta nejlepší práce od něj samotného bez srovnávání se zbytkem třídy.

Zadávání zábavných úkolů

Vyučující C říká, že vzhledem k tomu, že žáci v její třídě mají domácí úkoly tento rok poprvé, snaží se je dělat zábavnou formou tak, aby se na ně děti těšily. V tomto případě tedy nedochází k odbývání práce, pokud je úkol baví. *„Úkoly dělám hravou formou, že děti je chtějí dělat. Není to na dlouho. To je možná rozdíl od klasické školy. Jsou na chvíli a úkoly vyrábím tak, aby pro ně byly zajímavé. Třeba když jsme se v matematice učili míry a váhu, tak si žáci opsali recept a měli za dobrovolný úkol podle toho něco upéct a po víkendu mohli přinést ochutnávku.“*

Modelová otázka

Pokud řešíte nekázeň ve třídě, využíváte formy odměn, kterou získají žáci, kteří se chovají dobře? Příkladem může být malá známka za přinesení domácího úkolu, ti, co na něj zapomenou, nedostanou nic.

K tomuto modelovému příkladu se všichni čtyři vyučující – respondenti vyjádřili úplným nesouhlasem. Jejich důvod byl shodný a to, že přinesení domácího úkolu má být považováno za samozřejmost, nikoliv akt hodný odměny. Naopak v tomto případě řeší ty žáky, kteří úkol nedonesly. Využití metody odměňování se tedy neobjevilo.

4.1.2. Strategie práce s žáky a třídou, když někteří jedinci nedávají pozor

Projev, kdy žák nedává pozor při výkladu vyučujícího, označili tři respondenti shodně jako častý (4) a respondentka C jako občasný (3). Vyučující

A a D v tomto případě, ale upozornili na to, že je to častým projevem ve chvílích, kdy poskytují žákům výklad nikoliv při standardní hodině, kdy se zapojují všichni.

Změna dynamiky hodiny

Respondenti A, B a C shodně uvedli, že pokud se toto děje, je to ukázka toho, že oni sami dělají něco špatně. Třídou neustále pozorují a v případě, že si všimnou, že více dětí je nepozorných, snaží se změnit atmosféru ve třídě například volbou jiné učební metody. Vyučující B řekla, že se občas žáků zeptá, jaký je problém, aby se třídou mohla lépe pracovat. *„U malých dětí vidíte, že jsou neklidní, vidíte, že jim hrají všechny svaly. Starší děti se většinou projeví útlumem, anebo přímo řeknou, že je něco špatně. Pak řeším, co dělám špatně, někdy se dětí ptám, co je špatně, proč se mnou nemluví. Někdy mi řeknou, co mají všechno ten den za sebou a už jim to hlava nebere, proto musím změnit dynamiku té hodiny“* říká respondentka B a dodává, že v tu chvíli sahá ke změně dynamiky hodiny a pozoruje, zda se zapojují všichni žáci.

Respondent A řekl, že občas zvolí špatnou metodu a sahá například k výkladu v době, kdy žáci potřebují být aktivní a dodává, že mu to občas žáci i řeknou. *„To, že je třída nepozorná je pro mě znamení, že dělám něco blbě. U větších dětí to poznám tak, že jdou do útlumu nebo mi prostě řeknou, že už to dělat nechtějí. Umějí být docela korektní, nezačnou rušit, ale jsou nezúčastnění nebo velmi decentně řeknou, kde je problém a můžeme ho řešit.“* Respondenti A a B uvedli, že málokdy se děje, že je nepozorný pouze jeden žák, ale většinou je jich více, a to pro ně znamená, že je třeba změny metody učení. Respondentka C to shrnula takto: *„Pokud je to většina třídy, tak je jasné, že chybu dělá učitel.“*

Práce asistentky

Respondentka C uvedla, že má ve své třídě pár žáků, kteří jsou nepozorní velice často, protože mají nižší soustředěnost obecně nebo poruchu pozornosti. *„U těchto dětí nepovažuji nepozornost za nekázeň, ale jako něco, co není v silách toho dítěte a řešíme to individuálně a s asistentkou, která třeba jde s dítětem pracovat jinam.“* Asistentku má ve třídě po celou dobu výuky a ta se může těmto dětem plně věnovat. Podporu asistentky měla jen vyučující C.

Vysvětlení žákům potřeby pozornosti

Respondent D řekl, že se žákům snaží ukázat, že se neučí jen znalostem, ale také pozornosti, která je v životě velice důležitá. V případě, že zaznamená, že žáci jsou nepozorní, vede k nim dialog ohledně příkladů ze života. *„Snažím se jim dávat příklady. Například jim řeknu, že v životě budou s někým psát nějakou smlouvu a musejí přitom číst, přemýšlet co z čeho vyplývá, aby je někdo neokradl. Proto je důležité být v životě pozorný a tomu se učí ve škole“.*

Prevence

I v této oblasti apeluje vyučující B na prevenci. Říká, že žák má toužit sám po vědomostech a pokud po nich touží, tak přirozeně dává pozor. *„Snažím se to postavit na přirozené lidské potřebě se někam posouvat a dozvídat se víc, v tu chvíli to funguje a žáci mají o hodinu zájem.“* Vyučující A jako prevenci uvádí vytvoření pracovního prostředí, kdy se všichni soustředí na dané učivo.

Modelová otázka

Odměna může být i pochvala. Při řešení nepozornosti při hodině, soustředíte se na žáky, kteří jsou většinou nepozorní a v případě, že projeví zájem snažíte se je zapojit?

Vyučující B uvedla, že takto občas s žáky, kteří pozor nedávají, pracuje, ale upozornila také na to, že není možné nepozorného žáka odměnit pokaždé, když začne dávat pozor. V jejím případě se odměna projevovala například vlídným slovem nebo dotekem na rameno, tak aby žák zažil pozornost a věděl, že se chová dobře. V těchto případech se žákovi snaží ukázat, že vidí jeho snahu, ale nechce, aby si toho všimla celá třída, proto to většinou projevuje ve chvíli, kdy žáci pracují sami.

Vyučující A uvedl, že se takového žáka snaží zapojit do hodiny v tu chvíli, kdy u něj vidí i malý projev zájmu. Stejně tak toto uvedl vyučující D, jenž se snaží žáka ihned zapojit, ale upozorňuje na to, že není lehké zpozorovat, kdy žák začne vnímat a nastane tedy chvíle, kdy by ho měl zapojit.

4.1.3. Strategie práce s žáky, kteří používají vulgární slova

Dalším významným jevem na waldorfských školách bylo používání vulgárních slov žáky. S tímto problémem se setkávají respondenti A a B občas (3), respondentka C se s tímto jevem setkala párkrát (2) a respondent D velice často (5). Všichni uvedli, že vulgární slova od žáků slyší spíše mimo vyučování na chodbách nikoliv při výuce. Vyučující B řekla, že si myslí, že se žáci velice drží mluvit před učiteli vulgárně, protože si uvědomují, že to není správně. *„Před námi se drží, protože vědí, že to říkat nemají, ale mezi sebou vůbec.“* Dodává, že však nejde o případy, kdy by si žáci nadávali, s tím se neseťkává.

Okřiknutí žáka

Respondent A uvedl, že používání vulgárních slov většinou řeší jen okřiknutím a připomenutím žákům, že jsou ve škole. Tím spoléhá na svoji autoritu a žakovu znalost, že taková slova ve škole používat nemá. *„Když jdu o přestávce, tak občas musím otevřít dveře do té třídy a připomenout jim, že jsou ve škole.“* Jedná se však o případy, kdy žáci používají vulgární slova v mluvě, ale nejde o nadávání si.

Vysvětlení žákům nepatřičnost používání vulgárních slov

Respondentky B a C, které vyučují mladší žáky upozorňují na to, že děti často neznají význam slova a je proto nutné jim hned na začátku vysvětlit, že to nemají používat. Respondentka B to přisuzuje věku, kdy žáci zkoumají hranice a apeluje proto na vyhrazení mantinelů. *“V běžné mluvě někdy v šesté třídě je období, kdy je to naprosto normální, a to dítě si potřebuje osahat tu hranici, tak tam se s tím musí pracovat, protože se musí naučit, že mluvit jako kanál není úplně dobrý. V pubertě začnou i holky být zajímavé tím, že začnou mluvit sprostě, ale to je spíše věkově podmíněné,”* dodává respondentka B.

„Někdy dělám, že to neslyším, ale když dítěti třeba spadne na nohu kámen a uleví si, tak to považuji za něco jiného, než když by při vyučování nadávalo. To bych řešila rozhovorem stranou... Oni to děti mohou mít třeba z rodiny, jako jedna holčička, se kterou jsem o tom mluvila, tak řekla, že to používají rodiče.“

Toto uvedla respondentka C, která dodává, že od kolegyň slyší, že tento problém řeší často, ale v její třídě s tím nikdy větší problém neměla. V případě používání vulgárních slov jedním dítětem by svolila k rozhovoru s ním a vysvětlení špatnosti používání těchto slov. Vidí však rozdíl mezi tím, když si děti nadávají a když si uleví. Sama potom rozhoduje, co bude tolerovat a co už ne.

Klikování

Respondent D, který se s tímto jevem setkává nejčastěji nechává žáky dělat kliky, pokud slyší vulgární slovo. Upozorňuje také na to, že žáci často ani nevnímají, že taková slova používají a musí to za ně dosvědčit spolužáci. *„Oni si na to klikování už zvykli, ale kolikrát se se mnou hádají, že to neřekli, protože to někdy ani neví tím, jak to říkají automaticky. V tu chvíli jim to ale kamarád dosvědčí a musí klikovat.“*

Využití příběhu

Respondent D také uvedl, že v některých případech, kdy žáci vulgární slova nepovažovali za nepatřičná, použil metodu příběhu. Žákům vyprávěl situaci, kdy umělec představuje své dílo na vernisáži s použitím vulgárních slov, aby žáci viděli, že vulgární slova jsou výrazně zabarvená. *“Dvě třídy se se mnou hádaly o tom, že mluvit sprostě je pokrok, v tom případě jsem jim ukázal scénku ze života, kdy jsem používal vulgární výrazy v normálním dialogu. Vždycky jsem naznačil vulgární slovo, aby prostě viděli, že to není dobré používat“,* dodává a říká, že díky tomu si uvědomili zabarvení vulgárních slov.

4.1.4. Strategie práce s žáky, kteří používají mobilní telefon v době, kdy je zakázaný

Tento jev vyučující – respondenti ohodnotili velice různě a to, vyučující A jako občas (3), vyučující B párkrát (2), vyučující C jako nikdy (1) a vyučující D jako velice častý (5). Všichni vyučující v tomto případě upozornili na fakt, že mobilní telefony jsou dle jejich školního řádu ve škole zakázány.

Zabavení telefonu

Vyučující A i B odpověděli, že v případě, že žák začne telefon používat při hodině, řeší to zabavením telefonu a uložením u sebe do té doby, než si ho přijde vyzvednout jeden z rodičů. Takto je to i definováno ve školním řádu, který zakazuje žákům telefony používat. *„Děti musejí před školou telefon vypnout a mohou ho zapnout až zase po vyučování,“* říká respondentka B. Respondent A pravidla popisuje takto: *„Ve škole to máme přísně opatřené a telefon používat nesmí. Máme dohodnuté i s rodiči, že pokud žáka vidíme používat telefon, zabavíme ho a vydáváme druhý den na základě žádosti rodiče. Pokud žákovi telefon zazvoní, což se nestává vůbec často, upozorním na to, že mi to vadí a žák se většinou přizná. Omluví se a telefon mi přinese přesto, že ví, že ho dostane až druhý den.“* Oba vyučující říkají, že k používání telefonu při hodině mají důrazný přístup a je to pro ně nepřijatelné.

Vyučující C, která pracuje s nejmenšími dětmi řekla, že se s používáním telefonů ve třídě neseťkává vůbec, a to především díky nastavení přísných pravidel, kdy je používání telefonu ve škole zakázáno. Přesto, že vyučující C a D působí na stejné škole, vyučující D označil tento jev za velice častý. Uvedl, že děti mají často telefon pod lavicí a on sám to řeší nejdříve napomenutím a poté zabavením telefonu do konce hodiny. Dle směrnic školy je žákovi telefon zabaven a odnesen k řediteli v případě, že žák je napomenut třikrát v jednom dni.

Vyhrazení prostoru pro používání mobilních telefonů

Ve škole, kde působí vyučující A a B je vyhrazen prostor na chodbě, kde mohou žáci telefony zapnout a v případě potřeby používat. Kdekoliv jinde je dle školního řádu nařízeno mít telefony vypnuté. Vyučující A je v tomto ohledu důsledný a žáky na vyhrazené místo posílá, pokud je vidí, jak telefon používají o přestávce na chodbách. Dodává ale, že v tomto nejsou s kolegy ve shodě a někteří používání telefonů o přestávkách tolerují. *„Kolegové často nejsou dost pevní, my bychom totiž chtěli, aby ten zákaz opravdu platil i o přestávkách. Když chce student telefonovat nebo sjíždět něco na mobilu, tak jde prostě do toho vyhrazeného prostoru, který je pro to určený... ale není v tom jednoznačná pedagogická shoda. Já ho na to vyhrazené místo pošlu, když ho vidím, ale jiný kolega ne.“*

Komunikace s rodiči

Vyučující B uvádí, že pokud ona telefon při hodině zabaví, následuje rozhovor s rodiči, kdy na ně apeluje, aby dítěti vysvětlili, že ho ve škole používat opravdu nesmí. *„Učíme je, že když něco potřebují, tak se volá rodičům z kanceláře... Když jsou v pubertě, tak zkoumají hranice a třeba jdou na záchod, kde si telefon zapnou, tak to v první řadě řešíme rozhovorem s rodiči a ti většinou zakročí.“*

V obou školách je poté nastaveno pravidlo, kdy rodič, pokud potřebuje mluvit s žákem, volá přímo do školy. Žák je poté uvolněn z hodiny, aby mohl volat s rodičem. Nemůže se proto stát, že by žák musel při hodině řešit důležité rodinné záležitosti a z toho důvodu používal telefon. *„Učíme je, že když rodič něco potřebuje, zavolá do kanceláře. Děti, když něco potřebují, tak se vždycky lze domluvit, případně volat rodičům z kanceláře,“* dodává vyučující B.

Tlačítkové telefony

Vyučující C, která učí nejmladší žáky, zvolila společně s rodiči strategii absence telefonů případně telefonů tlačítkových, které nejsou pro děti tolik lákavé. Zároveň vyučující udává jako důvod zvolení této strategie nevhodnost lepších telefonů pro takto malé děti. *„Dříve jsme měli dohodu s rodiči, že děti telefony mít nebudou vůbec. Teď začali děti jezdit domů samotné a máme nové pravidlo. Pokud rodiče potřebují mít nějaký kontakt, tak mají děti pouze tlačítkové telefony, které nemají přístup na aplikace, které si myslím, že v tomto věku nejsou vhodné.“* Vyučující říká, že děti nemají tendence trávit čas na telefonu, protože na něm nevidí nic zábavného.

4.2. Analýza školních řádů

Pro zkoumání jevu kázně na školách je třeba podrobit analýze školní řád, který musejí všichni žáci a učitelé respektovat. Vzhledem k tomu, že dotazovaní učitelé byli ze dvou různých škol, uvádím ke každému jevu jeho dvojí vymezení dle každého školního řádu. Oblast kázně je v obou případech popsána v části práva a povinnosti studentů a poté kázeňská opatření.

4.2.1. Odbývání nebo neplnění úkolů

V oblasti odbývání úkolů a jejich neplnění je kázeň omezena ve školních řádech těmito předpisy:

- *Žák má povinnost řádně docházet do školy a řádně se vzdělávat, pracovat v hodinách dle zadání učitele.* (respondenti A a B).
- *Žák má povinnost plnit pokyny pedagogických pracovníků školy, popř. dalších zaměstnanců školy, které byly vydány v souladu s právními předpisy a školním řádem.* (respondenti A a B) (Školní řád ZŠ X, 2018).
- *Žák má povinnost plnit pokyny pedagogických pracovníků školy.* (respondenti C a D) (Školní řád ZŠ Y, 2020).

V obou případech platí, že žáci mají povinnost pracovat dle zadání učitele. V případě neplnění úkolů se tedy může jednat o porušení školního řádu ze strany žáka. V prvním školním řádu (respondenti A a B) je oblast řádného plnění úkolů považována za součást slovního hodnocení, a to v oblasti schopnosti sebehodnocení, poučení se z chyb a nedostatků, samostatnosti, důslednosti, pečlivosti, dodržování pracovních pokynů a úrovně domácí přípravy.

4.2.2. Nepozornost při hodině

Oblast nepozornosti při hodině je ve školních řádech zanesena takto:

- *Žák má povinnost pracovat v hodinách dle zadání učitele.* (respondenti A a B) (Školní řád ZŠ X, 2018).
- *Žák má povinnost účastnit se výuky podle školního vzdělávacího programu.* (respondenti C a D) (Školní řád ZŠ Y, 2020).

První školní řád tedy nakazuje žákovi poslouchat vyučujícího a respektovat jeho zadání. První škola tuto oblast zapojuje také do svých kritériích při slovním hodnocení, kdy se mimo jiné zaměřuje na míru zájmu žáka o vzdělávání. Druhý školní řád stejně tak přikazuje žákovi účastnit se výuky, a to dle ŠVP, který je analyzován níže (kapitola 4.3.2.).

4.2.3. Používání vulgárních slov

Používání vulgárních slov se ve školních řádech objevuje v oblasti projevu žáka a vyjadřování svých názorů a to takto:

- *Žák má právo na svobodu individuálního projevu v normách pravidel slušného chování.* (respondenti A a B).
- *Žák má povinnost vyjadřovat své mínění a názory vždy slušným způsobem.* (respondenti A a B) (Školní řád ZŠ X, 2018).
- *Žák má povinnost respektovat zásady slušného chování a ohleduplnosti při jednání s pracovníky školy a spolužáky, (hrubost a vulgární chování je nepřijatelné v jakékoliv formě).* (respondenti C a D) (Školní řád ZŠ Y, 2020).

Školní řády tedy příkazují žákům vyjadřovat se dle zásad slušného chování, mezi které řadíme také nepoužívání vulgárních výrazů. První škola tuto oblast také zapojuje do kritérií hodnocení žáka, a to se zaměřením na dodržování zásad slušného chování.

4.2.4. Používání mobilních telefonů

Společným prvkem obou školních řádů je úplný zákaz mobilních telefonů, který by mohl řešit tento typ nekázně ve třídě. Zákazy jsou definovány takto:

Školní řád 1 – Studenti mají povinnost mít vypnutý mobilní telefon po celou dobu pobytu ve škole. Pokud ze závažných důvodů student potřebuje telefonovat, předem se dovolí třídního učitele nebo jiného vyučujícího a sdělí mu důvod. O možnosti zavolat rozhodne učitel, který posoudí okolnosti a důvod k telefonování, určí studentovi, kde a kdy může telefonovat, tak aby nebylo narušeno vyučování či jiná výchovně vzdělávací činnost. Pokud student použije telefon proti tomuto řádu, má učitel právo mu mobilní telefon odebrat a odevzdat ho v kanceláři školy. Učitel má dále povinnost informovat o celé záležitosti zákonného zástupce; ten si telefon v kanceláři školy vyzvedne (Školní řád ZŠ X, 2018).

Školní řád 2 - *Používání vlastní spotřební elektroniky a mobilních telefonů je v průběhu vyučovacího dne zakázáno. Je povinností žáka, aby měl tyto prostředky, především mobilní telefony, vypnuty od začátku do konce vyučování! V případě porušení zákazu je povoleno pedagogickému pracovníkovi převzít prostředek do přechodné úschovy. Prostředek bude navrácen po skončení vyučování (dne, týdne) buď žákovi nebo zákonnému zástupci. V případě akutní potřeby kontaktovat rodiče nebo jiné osoby v průběhu vyučovacího dne, osloví žák pedagogického pracovníka s žádostí o možnost mobilní telefon použít (Školní řád ZŠ Y, 2020).*

V obou případech má vyučující možnost telefon žákovi zabavit. Stejně se oba školní řády chovají vůči žákovi v případě, že žák potřebuje kontaktovat rodiče. Oba školní řády odkazují na skutečnost, že v tu chvíli situaci posuzuje pedagogický pracovník a rozhoduje o jejím řešení.

4.2.5. Opatření v případě porušení školního řádu

V případě porušení školního řádu může být žák potrestán kázeňským opatřením, sníženou známkou z chování, případně podmíněným nebo úplným vyloučením ze školy. Mezi kázeňská opatření patří: napomenutí třídního učitele, důtka třídního učitele a důtka ředitele školy (Školní řád ZŠ X, 2018).

4.3. Analýza školních vzdělávacích programů

Ve školní vzdělávacím programu jsou definovány cíle výchovy a vzdělávání, které mimo jiné podporují kázeň žáků ve třídě a mimo ni. Je tedy dáno, že žáci se neučí jen znalostem, ale také dovednostem a kompetencím potřebných k fungování ve společnosti.

4.3.1. Školní vzdělávací program ZŠ X

Problematika nepozornosti, vykřikování a používání vulgárních slov je opatřena ve ŠVP učením se vyjádřit svůj názor kultivovaně, naslouchat ostatním

a umět kultivovaně argumentovat. Ve ŠVP je to definováno takto: *formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory výstižně, souvisle a kultivovaně, posoudit adekvátnost vlastního projevu naslouchat jiným a porozumět jim respektovat jiný názor, obhajovat vlastní názor vhodnou a kultivovanou argumentací.*

Spolupráce a vytvoření příjemné atmosféry k učení a k diskuzi je součástí ŠVP. Tento cíl je přímo definovaný takto: *být druhým ku pomoci, spolupracovat ve skupině, podílet se na vytváření pravidel společné práce a na utváření příjemné atmosféry.*

Dále je v ŠVP definován cíl bezpečnosti, která je součástí kázně. Žák by měl udržovat bezpečné prostředí pro sebe a ostatní a dbát na své a ostatních zdraví. Pod toto může spadat i oblast kouření, používání návykových látek a další. V tomto ŠVP je tato oblast definována takto: *vážít si svého i cizího zdraví a života, učit se ochraňovat vlastní zdraví i zdraví ostatních* (Školní vzdělávací program ZŠ X, 2014).

4.3.2. Školní vzdělávací program ZŠ Y

Ve školním vzdělávacím programu druhé školy lze najít vzdělávací cíle, které pracují s nekázní. Jde například o oblast komunikace (vykřikování, používání vulgárních slov, rasismus a další) a to takto:

- *Žáci zvládli základy všestranné komunikace, byli schopni žít společně s ostatními lidmi, byli tolerantní a ohleduplní k druhým lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám.*

V oblasti spolupráce a respektu k druhým, k věcem a přírodě takto:

- *Žáci se naučili spolupracovat a respektovat práci a úspěchy druhých, vnímat citové vztahy k lidem, k prostředí, kde žijí, a k přírodě.*

Dále je cílem vzdělávání dětem předat pozitivní vztah k sobě samým a předcházet tak sebepoškozování, kouření, užívání návykových látek a dalších forem rizikového chování. Cíl je definován takto:

- *Žáci získali pozitivní vztah ke svému fyzickému a duševnímu zdraví, aktivně je chránili.* (Školní vzdělávací program ZŠ Y, 2020).

5. Syntéza výsledků

Výzkumné šetření odhalilo určité strategie, které vyučující využívají při práci s nekázní ve třídě. V této kapitole shrnuji výsledky výzkumu. Pro lepší porozumění strategií, které učitelé ve svých třídách praktikují, se postupně zaměřuji na každý projev nekázně, tak jak byl v empirické části zkoumán.

5.1. Odbývání a neplnění úkolů

Tento jev vyučující označili jako občasný až častý. Příčinou je u žáků nezáměr o téma a u mladších žáků zapomnětlivost. Strategie byly následující:

- návrh nápravy ze strany žáka (vyučující po žákovi požadoval návrh odčinění),
- posunutí termínu odevzdání (důsledné upozornění žáka na nutnost úkol odevzdat v následujícím termínu),
- varování žáka (žák je varován před následky možného opakování se jevu odbytí nebo neplnění úkolu),
- společné vypracování úkolu žáka s učitelem (žák byl vyzván učitelem ke konzultaci po hodině, kdy žákovi s úkolem pomohl),
- sdílení informací o úkolech s rodiči (formou tabulky jsou rodiče informováni o úkolech dětí),
- detailní vysvětlení smyslu úkolu (žáci jsou poučeni o smyslu plnit úkol, a tak ho plnit chtějí),
- prevence (učení žáků disciplíně a důslednosti),
- zadávání zábavných úkolů (žákům jsou zadávány úkoly, které je baví a proto je chtějí plnit).

Velkým vlivem v této oblasti byla míra individuality, kdy vyučující upozorňovali na to, že nahlíží na třídu jako jedince, tudíž od každého očekávají jinak zpracovanou kvalitní práci, kterou nesrovnávají s průměrem. Dále je patrné, že vyučující mají velkou sebereflexi a pokud žáci úkoly neplní, zamýšlejí se, zda smysl úkolu a metoda, kterou zvolili, byly adekvátní. Učitelé považují

plnění úkolů za nutné, a to především z výchovného hlediska, kdy se žákům snaží ukázat, že v životě budou muset plnit úkoly a dokončovat je kvalitně. Z tohoto důvodu učitelé kladou důraz na vysvětlení smyslu tak, aby žáci úkol chtěli plnit a rozuměli nutnosti jeho kvalitního zpracování a na důslednost jejich kontroly a ohodnocení.

Modelový příklad s malou známkou za přinesení nebo nepřinesení úkolu respondenti odmítli s tím, že donést úkol je povinnost, nikoliv akt hodný odměny. Učitelé připravují žáky na život ve společnosti, kde musí plnit určité povinnosti.

5.2. Nepozornost v hodině

Nepozornost v hodině se projevuje u waldorfských žáků často. Vyučující uplatňovali následující strategie:

- změna dynamiky třídy (v případě nepozornosti více žáků, vyučující změnil učební metodu tak, aby si znovu získal pozornost žáků),
- práce asistentky (asistentka pracuje s nepozornými žáky a pomáhá jim v plnění práce),
- vysvětlení žákům potřeby pozornosti (žákům je vysvětleno, že se ve škole kromě znalostí učí dávat pozor, aby byli pozorní v budoucím životě).

I v tomto případě byl velký vliv sebereflexe učitelů. Ti si uvědomovali, že pokud je třída nepozorná je to jejich pedagogickou chybou. Dále také upozornili na fakt, že ve waldorfské škole se dlouhodobě snaží podporovat dětskou zvědavost a radost z nových poznatků, což je také součástí jejich ŠVP. Vycházejí ze Steinerovy myšlenky, která říká, že pokud si žák uvědomuje smysl výuky a co mu výuka dává, tak přirozeně poslouchá, protože sám chce oblast prozkoumat. Učitelé se proto vždy snaží u žáků projevovat zájem o téma a pracovat s přirozenou dětskou zvědavostí. Jedna vyučující také zmínila spolupráci s asistentkou, která pomáhá vyučující zapojit nepozorné děti.

S modelovou situací, kdy se učitel snaží vtáhnout žáka do hodiny ve chvíli, kdy žák, který je do té doby nepozorný, projeví i malý zájem o téma, učitelé souhlasí a uvědomují si, že tuto strategii používají.

5.3. Používání vulgárních slov

Používání vulgárních slov respondenti uváděli jako častý jev. Hlavní strategie byly:

- okřiknutí žáka (učitel žáka okřikl tak, aby si žák uvědomil, že je něco špatně),
- vysvětlení žákům nepatřičnost používání vulgárních slov (debata s žáky o nepatřičnosti používání těchto slov),
- klikování (žáci dělají kliky v případě, že používají taková slova),
- využití příběhu (vyučující formou příběhu ukazuje nepatřičnost takových slov v každodenním projevu).

Vyučující k tomu uvedli, že nejde o vzájemné nadávání mezi žáky, ale prosté užívání vulgárních slov v rozhovoru. I zde se projevila typická metoda waldorfské pedagogiky, a to zapojení problematiky do příběhu tak, aby žáci prožili příběh, aniž by se jednalo o jejich osobní zkušenost. Posloucháním příběhu pochopí důsledky špatného chování. Vyučující D, který jako jediný učí zároveň s waldorfskou školou na škole klasické uvedl jako metodu klikování.

5.4. Používání mobilního telefonu

Posledním zkoumaným jevem nekázně bylo využívání mobilních telefonů při výuce. Četnost jevu byla u respondentů velice odlišná. Vyučující využívali následující strategie:

- zabavení telefonu (dle školního řádu byl telefon žákovi zabaven vyučujícím),
- vyhrazení prostoru pro používání mobilních telefonů (ve škole je vymezen prostor, kde žáci telefon používat smějí a kam učitel o přestávce žáka pošle, pokud ho s telefonem vidí),
- komunikace s rodiči (apel na rodiče, aby žákům vysvětlili, že telefony používat nesmějí),

- tlačítkové telefony (domluva s rodiči o pořízení dětem tlačítkových telefonů, které pro ně nebudou lákavé na hraní).

Společným prvek je vymezení školního řádu, který v obou školách výslovně zakazuje jakékoliv používání telefonů ve výuce, ale také celkově ve škole. Vidíme zde, že přesto, že waldorfské školy jsou často považovány za svobodné, i zde panují určitá pravidla, která v klasických školách neexistují. Důslednost učitelů, nejen v této oblasti, je jedním z hlavních znaků dobrého waldorfského učitele. Významně se zde projevila spolupráce školy s rodiči, která je waldorfských školám velice blízká, a to jak v komunikaci se školou, tak v rozhodnutí k pořízení žákům tlačítkové telefony.

5.5. Obecná zjištění

Výzkum přinesl obecná zjištění ohledně přístupu učitelů k žákům. Významný vliv má waldorfská důslednost, která je znatelná v případě dodržování nošení domácích úkolů a u absolutního zákazu mobilních telefonů. Důslednost je značným prvkem waldorfské pedagogiky a projevila se také ve školních vzdělávacích programech škol. Rozhovory s vyučujícími také potvrdily individuální přístup k žákům, a to především formou diskuze s jednotlivcem a k individuálním přístupům ke zpracování úkolů. Metoda diskuze se projevila ve více případech a umožňuje učitelům lepší pochopení žákova chování. Ve waldorfském školství se snaží rozvíjet celého člověka tudíž problémy dětí, které se projeví třeba neplněním úkolů mohou učitelé řešit s žákem samotným a pomoci mu překonat těžší období.

Učitelé si uvědomují rozličné temperamenty dětí, tak jak k nim přistupuje Steiner a dle toho s dětmi pracují. Toto se projevilo především ve výše zmíněném individuálním přístupu. Ve waldorfské škole je významná míra sebereflexe u učitelů, kteří se všichni přiklánějí k tvrzení, že pokud je ve třídě nekázeň je na vině učitel. Stejně tak v případě úkolů se učitelé zamýšlejí nad jejich smyslem a pokud žáky nebaví tak nad stylem, kterým u žáků chtěli vyvolat vnitřní motivaci k jejich plnění.

Nutno říct, že je patrný rozdíl mezi respondenty. Respondent D, který jako jediný soustavně s výukou na waldorfské škole učí i na klasické používal některé strategie, které jsou běžnějšími na klasických školách (klikování). Respondenti A a B se v mnohých strategiích potkávali, což může být dáno tím, že oba pocházejí ze stejné školy, kde tyto strategie sdílejí.

6. Diskuze

Výzkum pracuje s odpověďmi čtyř waldorfských učitelů, tudíž jeho výsledky mohou být tímto malým číslem zkresleny. Pro úplné prozkoumání problematiky by bylo potřeba získání více respondentů napříč českými waldorfskými školami, protože i z toho výzkumu je patrný rozdíl mezi dvojicemi vyučujících pracujících na jiných školách. Z výzkumu však lze jistě vyvozovat, že učitelé se soustředí na **individualitu žáka** (zmíněno ve více použitých strategiích), **nepozornost žáků považují za svůj problém** (je zde tedy výrazný projev sebereflexe učitele), **prevencí nekázně je naučení žáka sebedisciplině a podpoření zájmu o dané téma** (toto vychází ze Steinerova myšlení a učitelé se s tím shodovali, že pokud žák o téma jeví zájem, bude udržovat ve třídě kázeň).

Strategie, které vyučující využívají pro udržení kázně ve třídě se v některých případech shodují s doporučeními popsány v teoretické části práce. Kyriacou (1996) upozorňuje na důležitost důslednosti, spádu hodiny, pomoc žákům s prací a dávání příkladů. Tyto strategie využívali i waldorfští učitelé. Důslednost se projevila především v dodržování nošení úkolů a úplném zákazu mobilních telefonů. Spád hodiny se projevil snahou o změnu dynamiky v případě nepozornosti žáků. Pomoc žákům s prací se projevil individuální konzultací v případě absence domácího úkolu. Dávání příkladů poté ve vysvětlení nutnosti pozornosti a používá vulgárních slov v projevu. K doporučení Kyriacoua o uzavření s žáky smlouvy o výhodách se respondenti stavěli negativně s tím, že vyučování nemá být pro žáka trestem, tudíž není potřeba výhody nebo odměny. Ostatní strategie Kyriacoua nelze potvrdit ani vyvrátit, protože nebyly vyučujícími zmíněny.

V případě doporučení Pettyho (2004), které bylo v teoretické práci popsáno pravidly: efektivní vyučování založené na dobře formulovaném učebním plánu, kvalitní organizační schopnosti, vybudování vztahu s žáky, naučení žáků sebekontroly, lze spatřit některé průsečíky. Z výzkumu vyplývá, že vyučující se vždy snažili o efektivní a zajímavé vyučování. Vybudování vztahu s žáky je podpořené faktem, že třídní učitel s žáky tráví celých 9 let. Na tento fakt upozorňují také Dorfman a Fortus (2019). Z jejich výzkumu vyplývá, že navázání

vztahu s učitelem je pro žáky důležité a učitel jim dává pocit úspěchu, který je později kladně ovlivňuje ve školních výsledcích a v zájmu o tematiku. Naučení sebekontroly lze považovat za cíl waldorfské pedagogiky, která apeluje na sebedisciplínu a poznání sebe sama. V tomto případě se tedy waldorfské vzdělávání neslučuje s Pettym pouze v oblasti kvalitních organizačních schopností učitele, které vzhledem k povaze výzkumu nelze posoudit.

Významným východiskem všech strategií používaných učiteli je zaměření na smysl práce. Žáci si mají uvědomovat, proč práci dělají a být tak vnitřně motivovaní. Na tento fakt upozorňují také Dorfman a Fortus (2019). Ve svém výzkumu se zaměřují na motivy žáků k učení, a právě u waldorfských žáků je tento motiv velice významný. Oproti žákům klasických škol, kde je pro žáky nejdůležitější známka, vychází u waldorfských žáků jako nejdůležitější zlepšení se, porozumění problematice a spolupráce ve třídě. Je tedy patrné, že předávání smyslu učení a sebedisciplína je funkční strategií. Významný vliv rodičů je znatelný nejen v práci s kázní, ale také v oblasti výsledků učení a získaných známek. Ve výzkumu se dále projevila strategie změny dynamiky třídy v případě nepozornosti žáků. Vyučující upozorňovali na fakt, že v tomto případě je chyba na jejich straně a musí něco změnit oni, nikoliv trestat třídu. Mitchell a Bradshaw (2013) píše, že ve třídě, kde se uplatňuje vylučovací a trestací strategie je větší míra nekázně. V žácích tato strategie zřejmě vyvolá pocit, že třída je vyrušená a tomu se přizpůsobí. Naopak pokud učitel využívá pozitivních strategií (mezi které můžeme změnu dynamiky třídy zařadit), žáci se začnou chovat lépe (Sugai, Todd, & Horner, 2000).

Podíváme-li se na problematiku mobilních telefonů, můžeme najít problém u prvního školního řádu, který příkazuje žákům mít vypnutý mobilní telefon po celou dobu pobytu žáka ve škole. Tím se ale neslučuje s doporučením České školní inspekce (2019), která apeluje na fakt, že žákům nelze zakázat užívání mobilních telefonů v době přestávky. Jak vyznělo z rozhovorů, ve škole je však domluveno místo, kde žáci telefon o přestávkách použít mohou. Toto rozhodnutí může být ale velice sporné ze strany žáků. Opatření učitele o zabavení telefonu, které popsali v rozhovorech, tedy zabavení a uložení u ředitele školy do doby, než zákonný zástupce o telefon požádá, je plně v rozporu s ČŠI. Ve stanovisku

k regulaci užívání mobilních telefonů ve školách se ČŠI odkazuje na občanský zákoník, kdy říká, že zabavením telefonu na delší časový úsek, než je vyučovací hodina, zasahuje do žákova práva. Tyto práva jsou uzákoněny § 86 občanského zákoníku o zásahu do soukromí a § 1011 občanského zákoníku 89/2012 Sb. o vlastnickém právu žáka.

Závěr

Ve své práci jsem se zaměřila na oblast kázně v oblasti alternativní pedagogiky, a to ve waldorfské škole. V teoretické části jsem definovala kázeň a nekázeň z důvodu přesného vymezení termínů. Dále jsem se zaměřila na příčiny výskytu nekázně u žáků, především pak na prevenci a řešení kázeňských problémů ve třídě z pohledu klasické školy. V práci je také vymezeno rizikové chování, které může být v některých případech následkem kázeňských problémů a postava učitele, který výchovný a vzdělávací proces řídí. Vzhledem k zaměření na waldorfskou pedagogiku bylo popsáno myšlení Rudolfa Steinera se zaměřením na dětský vývoj a myšlenku vzdělávání dle anthroposofického pojetí člověka, a především pojetí kázně ve waldorfské škole a postavu učitele.

Empirický výzkum v oblasti strategií, které vyučující waldorfských škol používají k udržení kázně ve třídě, se zaměřil na čtyři projevy nekázně, a to na odbývání a nedělání úkolů, vykřikování při hodině, používání vulgárních slov a používání mobilních telefonů v době, kdy jsou zakázané. Pro výzkum byla zvolena kvalitativní metoda hloubkových rozhovorů se čtyřmi respondenty s doplňující analýzou školních dokumentů (školních řádů a školních vzdělávacích programů). Výsledkem tohoto výzkumu je ukázka fungování waldorfské pedagogiky v praxi v oblasti kázně. Využívané strategie jsou dále porovnány s teoretickými doporučeními a současnými trendy v oblasti řízení třídy.

Přínosem této práce je popis strategií řešení nekázně, které používají waldorfské učitelé a které vycházejí z myšlení Rudolfa Steinera. Tímto může být práce zdrojem poznatků nejen pro waldorfské učitele, ale i pro učitele na klasických školách. Učitelům nabízí postupy řešení nekázně, se kterými se možná zatím nesešli a dává jim možnost zapojit tyto metody i do své klasické třídy tak, aby byli žáci spokojeni a neprojevovali problematičtější chování. Ve výsledku mé práce vidím i osobní rozměr; získané poznatky mi v budoucnu pomohou řešit kázeňské problémy, které se určitě objeví během mé učitelské kariéry. Věřím, že právě myšlenky alternativních pedagogik je možné uplatnit i v klasické škole, a právě řešení kázeňských problémů je jednou z oblastí, pro kterou lze inspiraci čerpat tam, kde již funguje.

Bibliografie

- Bagley, W. (1915). *School Discipline*. New York: Mac Millan.
- Balaban, V. (2019). Problém kázně u začínajících učitelů tělesné výchovy na druhém stupni základních škol. V P. P. Vyhnálková, *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů XIII - Začínající učitel v měnící se společnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Baumann, A. (1999). *Abeceda anthroposofie*. IOANES.
- Bendl, S. (2004). *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton.
- Bendl, S. (2005). *Reinterpretace kázně v současné škole*. Praha: Pedagogická orientace.
- Bendl, S. (2011). *Školní kázeň v teorii a praxi*. Praha: Triton.
- Boučková, Z. (2016). *Učitel v koncepci waldorfské pedagogiky*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Buhler, W. (2004). *Anthroposofie jako požadavek dnešní doby*.
- Camphill na soutoku. (10. 07 2020). *Kdo jsme*. Načteno z Camphill na soutoku: <http://www.camphill.cz/p/kdo-jsme.html>
- Cangelosi, J. S. (2006). *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál.
- Carlgren, F. (1991). *Výchova ke svobodě*. Baltazar.
- Cipro, M. (1 1957). *Teorie výchovy a vyučování - K pojmosloví problému kázně . Pedgaogika*.
- Čapek, R. (2008). *Odměny a tresty v praxi*. Praha: Portál.
- Čapek, R. (2008). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada.
- Česká školní inspekce. (16. 01 2019). Načteno z Stanovisko České školní inspekce k regulaci užívání mobilních telefonů ve školách: <https://skav.cz/wp-content/uploads/2019/01/Stanovisko-%C4%8C%C5%A0I-k-regulaci-mobiln%C3%ADch-telefon%C5%AF-ve-%C5%A1kol%C3%A1ch-16.1.2019-RP.pdf>
- Česká školní inspekce. (2019). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019*. Načteno z ČŠI - Výroční zpráva:

- https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/V%c3%bdro%c4%8dn%c3%ad%20zpr%c3%a1vy/VZ-CSI-2018-2019.pdf
- Dorfman, B.-S., & Fortus, D. (27. 02 2019). Students' self-efficacy for science in different school systems. *Journal of Research Science in Teaching*, stránky 1037-1059.
- Freie Hochschule. (23. 5 2020). *Freie Hochschule Stuttgart*. Načteno z <https://www.freie-hochschule-stuttgart.de/en/>
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
- Hendrichová, P. (08. 07 2020). *Kázeň a nekázeň ve třídě*. Načteno z Studijní text k projektu "Zvyšování kompetencí v rámci přípravy pedagogických pracovníků na UP": http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/veda-vyzkum-zahr/2015/seminare/Hedrichova_2015_kazen_a_nekazen.pdf
- Hradil, R. (2002). *Průvodce českou anthroposofí*. Hranice: Fabula.
- Jůva, V. (2001). *Základy pedagogiky*. Praha: Paido.
- Klassen, T. F., Skiera, E., & Wachter, B. (1990). *Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Schneider.
- Klímová, Š. (2014). *Pedagogika Rudolfa Steinera v českém školství*. Praha: Univerzita Karlova.
- Kolář, Z. a. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada.
- Komenský, J. A. (1948). *Didaktika velká*. Brno.
- Kovářová, M. (2009). *Alternativní pedagogika a její principy využitelné v pedagogice volného času*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Křivdová, A. (2007). *Camphill jako alternativa péče o lidi s mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kyriacou, C. (1996). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál.
- Lindenberg, C. (1998). *Rudolf Steiner*.
- Makarenko, A. S. (1951). *Disciplina i režim*. Moskva.
- Mitchell, M. M., & Bradshaw, C. P. (10 2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management

- and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, stránky 599-610.
- Montessori ČR. (23. 5 2020). *Školy, školky a ostatní zařízení s Montessori výukou*. Načteno z Montessori ČR: <https://www.montessoricr.cz/skoly-a-skolky/mapa-a-vizitky>
- Mrázková, E. (2010). *Faktory ovlivňující vznik a průběh nekázně ve školní výuce*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- Nejedlo, M. (2010). *Rudolf Steiner, muž, který uměl všechno*. Praha: Modrá hlava.
- NICM. (02. 03 2018). *Seznam Daltonských škol v ČR*. Načteno z Národní informační centrum pro mládež: <http://www.nicm.cz/daltonske-skoly-v-cr-o>
- Obst, O. (2006). *Manažerské minimum pro učitele*. Olomouc: Univerzita Jana Palackého.
- Petty, G. (2004). *Teaching Today: A Practical Guide*. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.
- PISA. (2015). *PISA Results well-being*. OECD.
- PISA. (2018). *Zjištění z mezinárodního šetření PISA 2018*. ČŠI.
- Pol, M. (1995). *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět*. Brno: Masarykova univerzita.
- Prokop, D., & Dvořák, T. (2019). *Analýza výzev vzdělávání v České republice*. Nadační fond eduzměna.
- Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.
- Ronovský, V. (2011). *Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*.
- Rotterová, B. (1973). *Kázeň a problematika jejího utváření*. Praha: Univerzita Karlova.
- Rýdl, K. (1994). *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek Zeman.

- Rýdl, K. (1999). Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační. V K. Rýdl, *Vedení školy* (stránky 1-36). Praha: Raabe.
- Sokolina, A. (2017). *Biology in architecture. The Goetheanum Case Study*. New York: The Routledge.
- Steiner, R. (1907). *Výchova dítěte a metodika vyučování*. Baltazar.
- Steiner, R. (2003). *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Semily: Opherus.
- Steiner, R. (2011). *Anthroposofie a pedagogika*. Praha: Asociace waldorfských škol.
- Steiner, R. (2012). *Duchovní vedení člověka a lidstva*. Praha: Anthroposofická společnost.
- Steiner, R. (2012). *Duchovní vedení člověka a lidstva*. Praha: Anthroposofická společnost.
- Sugai, G., Todd, A. W., & Horner, R. H. (2000). *Effective Behavior Support (EBS) Survey: Assessing and planning behavior supports in schools*. Eugene: University of Oregon.
- Šedová, I. (2014). *Učitelské strategie řešení nekázně žáků při výuce na 1. stupni ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova.
- Školní řád ZŠ Y. (09. 07 2020). Načteno z Školní řád ZŠ Y: http://zsdedina.cz/wp-content/uploads/2015/08/skolni_rad.pdf
- Školní vzdělávací program ZŠ Y. (09. 07 2020). Načteno z Školní vzdělávací program ZŠ Y.
- Školy a sdružení u nás. (08. 07 2020). Načteno z Waldorfské školy: <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- The Camphill Movement*. (10. 07 2020). Načteno z Camphill Association: <https://camphill.org/about/>
- Uher, J. (1924). *Problém kázně*. Praha: Dědictví Komenského .
- Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). *Vzdělávání a školství ve světě: Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. . Havlíčkův Brod: Grada.

Vančatová-Spáčilová , M. (01. 09 2014). *Školní vzdělávací program ZŠ X.*

Načteno z Základní a střední škola waldorfská.

Vančatová-Spáčilová, M. (2018). *Školní řád ZŠ X.* Praha.

Waldorf. (1. 7 2020). *Waldorf.* Načteno z Alternativní školy:

<http://www.alternativniskoly.cz/category/waldorfska/>

Seznam tabulek

1. Tab.1: Meziroční srovnání rizikového chování v letech 2015/2016-2017/2018	21
2. Tab. 2: Porovnání jednotlivých rizikových chování	21
3. Tab. 3: Informace o respondentech	38
4. Tab. 4: Intervalová posuzovací škála	39