

Masarykova univerzita
Fakulta sociálních studií
Katedra psychologie



Bakalářská práce
obor psychologie

**FORMOVÁNÍ OBČANSKÉ ZRALOSTI PROGRAMEM
WALDORFSKÉ ŠKOLY**

Vypracovala: Jitka Kopřivová

Vedoucí práce: prof. PhDr. Vladimír Smékal, CSc.

Brno
2010

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně
a že jsem všechny použité informační zdroje uvedla v seznamu literatury

5. 5. 2010, Brno

Jitka Kopřivová

Poděkování:

Děkuji vedoucímu práce prof. PhDr. Vladimíru Smékalovi, CSc.
za ochotný přístup a cenné rady při psaní této práce.

Obsah

I. Úvod	5
II. Teoretická část	7
1. Občanství	7
1.1. Definice a charakteristika občanství	7
1.2. Současné změny v pojetí občanství	8
2. Občanská zralost	10
2.1. Definice a charakteristika občanské zralosti	10
2.2. Složky občanské zralosti	11
2.3. Úroveň občanské zralosti v současné české společnosti	13
3. Výchova k občanství a občanské zralosti.....	15
3.1. Role školy ve výchově k občanství	15
3.2. Postavení výchovy k občanství v současném českém školství... ..	17
4. Waldorfská pedagogika.....	19
III. Výzkumná část.....	23
1. Cíl výzkumu a formulace hypotéz	23
2. Výzkumný soubor.....	24
3. Metoda sběru dat	26
3.1. Administrace dotazníku	26
3.2. Popis metody sběru dat.....	26
3.3. Reliabilita a validita dotazníku.....	28
4. Způsob zpracování dat	29
4.1. Operacionalizace proměnných	29
4.2. Zpracování a analýza dat	30
5. Výsledky	30
5.1. Popisné statistiky	30
5.2. Testování hlavní hypotézy	32
5.3. Testování vedlejších hypotéz	33
5.4. Testování v rámci vedlejšího cíle výzkumu	35
6. Diskuse.....	38
IV. Závěr.....	43
V.Literatura.....	44
Přílohy	49

I. Úvod

Ve své práci se zabývám občanskou zralostí žáků druhého stupně základní školy a vlivem alternativního pedagogického působení, konkrétně waldorfské pedagogiky, na formování této komponenty osobnosti .

Problematika občanství a především s ním spojené výchovy k občanství a občanské zralosti nabývá v dnešní, nejen české, společnosti opět na významu. Společenské změny konce dvacátého a počátku jednadvacátého století se projevují i ve změnách ve způsobu chápání a pojetí občanství a tím i ve změnách požadavků na zralého občana. Občanství dneška tak zahrnuje významné aspekty spojené s posuny, proměnami a diferenciacemi dnešního světa.

Nejvýznamnějším celosvětovým tématem zasahujícím a proměňujícím tradiční pojetí občanství je bezpochyby globalizace a s ní související multikulturalita společnosti, jež přináší mimo jiné takové negativní společenské jevy, jakými jsou xenofobie, rasismus, agresivní nacionalismus a mnohé další. Z dalších významných globálních jevů promítajících se do koncepce občanství můžeme jmenovat například vzrůstající tendenci ke konzumnímu způsobu života a s ní související environmentální problémy. Zaměříme-li se spíše na regionální kontext můžeme v této souvislosti hovořit o postupujícím procesu evropské integrace a s ním spojeném konstruktu evropského občanství, ale například i o stále probíhajícím přechodu české společnosti od nedemokratického uspořádání k demokratickému. Všechny tyto novodobé společenské jevy se výrazně promítají do dnešní koncepce občanství, což se projevuje i v kladení nových požadavků na jednotlivé občany. Je samozřejmé, že čím komplikovanější je život ve společnosti, tím více znalostí a dovedností si musí člověk osvojit pro náležité fungování v ní, neboť občanem se sice rodíme, ale občanství se musíme učit prakticky po celý život. V dnešní době je to tedy především pedagogika, jejímž úkolem by mělo být pružně reagovat na tyto společenské jevy a pomocí výchovy k demokratickému občanství a rozvoji občanské zralosti připravit mladé lidi na výzvy, možnosti a povinnosti života v demokratické, pluralistické společnosti a napomáhat tak v boji s některými negativními jevy dnešní doby a zároveň tak posilovat principy demokratické společnosti.

Protože škola je podstatným činitelem při utváření občanské zralosti u mladých lidí, zabývám se ve své práci vlivem rozdílných druhů školního pedagogického přístupu na rozvoj této komponenty osobnosti. Protože klasické školství je v naší republice často kritizováno jako strnulé a zároveň se mnohdy předpokládá, že alternativy jsou v pedagogice směrem pozitivním, reagujícím efektivně na nepružné koncepce tradičního školství, zajímá mě, jaký

vliv má alternativní školství, v porovnání se školstvím klasickým, na utváření občanské zralosti. Konkrétně se zaměřuji na waldorfské školy, jako na nejznámější a zároveň nejrozšířenější typ alternativních škol u nás.

Tradičně je občanství a občanská zralost zkoumána především z pohledu sociologie, politologie, či již zmíněné pedagogiky. Přestože v rámci psychologie nebylo téma dosud příliš akcentováno, spadá nepochybně i do této oblasti, a to především do okruhu zájmů psychologie osobnosti a sociální psychologie. Je zřejmé, že občanská společnost je tvořena jednotlivými občany a úroveň její občanské zralosti je opět tvořena občanskou zralostí jejich jednotlivých členů. Jako taková je občanská zralost komponentou osobnosti, jejíž struktura v sobě zahrnuje komplexní dispozice dané osobnosti, její charakterové i morální vlastnosti, jako jsou například empatie, tolerance, vědomí sounáležitosti apod. (Smékal, 2007). Zároveň má tato komponenta osobnosti důležitý vliv na celkové soužití v rámci širších společenství. Z tohoto pohledu se dá říci, že být „dobrým občanem“, tedy občansky vyspělou či zralou osobou, v podstatě znamená být „dobrým člověkem“ chovajícím se mravně a ctnostně ve veřejné sféře (Zalta, 2007). Z těchto i dalších důvodů by mezi ostatními vědami zabývajícími se touto tematikou měla zaujmout své místo zcela jistě i psychologie.

Práce je rozdělena na dvě části. V teoretické části shrnuji poznatky a výzkumná zjištění o základních pojmech mé práce, z nichž vychází výzkumná část a vztazích mezi nimi. Definuji pojmy občanství a občanská zralost, pojednám o současné úrovni občanské zralosti v naší společnosti, dále se budu věnovat úloze školy ve výchově k občanství a občanské zralosti a postavení výchovy k občanství v současném českém školství. Na závěr pojednám o waldorfské pedagogice, a to především z pohledu těch výchovných a vzdělávacích aspektů, které se podílejí na formování občanské zralosti. Protože, jak již bylo řečeno, není téma občanské zralosti v psychologii rozsáhleji pojednáno, vycházím v této části často ze zdrojů z jiných oborů, zabývajících se touto tematikou.

Hlavním cílem výzkumné části je zjištění úrovně občanské zralosti dětí osmých a devátých tříd navštěvujících klasickou základní školu a dětí z paralelních tříd navštěvujících waldorfskou základní školu a porovnání rozdílů v občanské zralosti i v jejich jednotlivých složkách mezi nimi. Dále se zabývám i vlivem některých dalších charakteristik na utváření občanské zralosti. Práce na závěr vyústí v diskusi nad zjištěními výzkumné části.

II. Teoretická část

1. Občanství

1.1. Definice a charakteristika občanství

V dílech většiny současných autorů je, s menšími obměnami, občanství tradičně pojímáno jako členství v politickém společenství, které se pojí s právy a povinnostmi jeho členů, občanů. Toto široké vymezení akcentuje podle mě především právní stránku občanství jako statusu, jež je jeho držitelům udělen zákonem. Chceme-li tuto obsáhlou definici přiblížit životu a naplnit ji významem, musíme uvažovat minimálně o třech základních aspektech, jež občanství zahrnuje. Cohen (1999) předkládá tato tři odlišná pojetí občanství identifikovaná v literatuře: a) občanství jako právní status zaručující občanům specifická práva a státní ochranu, b) občanství jako politický princip demokracie, v rámci něhož se uvažuje o občanech jako o politických činitelích aktivně se podílejících na rozhodování o běžných záležitostech. Zde se zároveň předpokládá, že občan bere v úvahu nejen své specifické zájmy, ale především obecné dobro, c) občanství jako forma členství v politické společnosti, jež je zdrojem identity a předpokládá projevy solidarity, občanských ctností, angažovanosti apod.

Zatímco pojetí občanství jako právního statusu je spíše jeho pasivní komponentou, neboť občanská práva jsou nám automaticky přidělena spolu s občanským statutem, další dvě jmenované složky občanství již vyžadují, nebo spíše předpokládají, od občanů aktivní přístup. Neboť projevy solidarity, občanských ctností, či rozhodnutí akcentující obecné blaho společnosti nelze na občanech právně vymáhat, záleží ve velké míře na osobnosti, charakteru a morálce jednotlivých občanů, jak se ve vztahu k těmto aspektům občanství zachovají. To má samozřejmě zásadní dopad na celkovou atmosféru ve společnosti. „Nejsou-li práva vyvážena naší odpovědností a vědomím našich povinností, chápeme-li práva bez akceptování práv druhých, nevede jejich znalost, byť důkladná, k toleranci, ochraně a pluralismu, nýbrž k fanatismu, nesnášenlivosti a bezohlednému individualismu“ (Jirásková, 2005, Občanská práva a povinnosti, ¶14).

Je důležité si uvědomit, že hovoříme-li o občanství, dotýkáme se především podoby lidského soužití, jež nám poskytuje novou sociální roli (Kopecký, 2004). Jak zdůrazňuje McLean (1996) ve svém politickém slovníku, vyplývají z této sdílené existence v rámci politického společenství morální závazky, jež mají občané k sobě navzájem. V této souvislosti

vystupuje do popředí otázka občanského étosu, neboli soustavy občanských ctností, jež představují morálku občanské společnosti. Tu definuje Shils (1995) jako starost o zájem celé společnosti, starost o obecné blaho. Již z této definice vyplývá, jak upozorňuje Klicperová – Baker, že „tento druh étosu, občanská slušnost, daleko přesahuje povrchní slušnost a zdvořilost etikety v užším slova smyslu... Je žádoucí je chápat nejen na úrovni horizontální, tj. bezprostředně mezilidské, ale i ve vertikálních kontextech vztahů s institucemi a většími státními, případně nadnárodními celky a ve vztahu k humanitě a nejširšímu prostředí“ (2007, s. 67). Občanství v sobě tedy zahrnuje sadu hodnot a závazků projevovaných v celé škále vztahů – od bezprostředních interakcí, až po vztah ke státu či nadnárodním celkům. Přemýšlíme-li v souladu s Feierabendovou triádou (in Klicperová – Baker et al., 1999), je to právě pozitivní povaha těchto vztahů, respektive morálka občanské společnosti neboli občanský étos, jež je společně s demokratickou politickou kulturou a občanským nacionalismem jedním z hlavních psychologických předpokladů demokracie.

Myslím, že ve shodě s Jiráskovou (2005) lze shrnout, že zatímco v užším vymezení představuje občanství přináležitost k určitému společenství, z níž vyplývají práva a povinnosti s ní spojené, potom v širším slova smyslu znamená občanství „vědomé převzetí a skutečné naplňování odpovědnosti jednotlivce za celek, znamená to i morální závazek jedince vůči společnosti, v níž žije“ (Jirásková, 2005, ¶2).

2.1. Současné změny v pojetí občanství

V 19. století, tedy v době, v níž vznikalo moderní pojetí občanství, jak jej známe dnes, byl stát chápán a koncipován jako jednota společnosti, státu a národa, jako systém fungující na území státu, uvnitř národních územních hranic (Dopita, 2008). Z tohoto předpokladu vzniklo i tradiční pojetí občanství, jež jej spojuje s národem, se státem vymezeným hranicemi. V dnešním světě, ovlivněném postupující globalizací, jež mění situaci státu tím, že ho částečně zbavuje moci a staví před něj problémy, jež nedokáže sám řešit, se však tato jednota mezi občanstvím a národem zdá být stále více nedostačující, máme-li reflektovat změny, jež nám globalizace přináší. „Znaky globalizace – nadnárodní firmy, prostupnost hranic v Evropě, migrace lidí, neformální propojení světa internetem a další rysy současnosti – vedou k nutnosti nového vymezení občanství s ohledem na změny charakteru států“ (Dopita, 2008, s. 8). Jak píše Dopita (2007) ukazuje se stále více, že vazba mezi národem a občanstvím je spíše historická, nikoliv logická. Mnoho autorů dnes vyjadřuje své sympatie s názorem, že občanství si nemusíme představovat pouze způsobem, který jej omezuje na národní stát (např.

Bosniak, 2001), někteří hovoří přímo o potřebě oddělení občanství a státu. „Globalizace se stává výzvou současnému pojetí občanství, protože rozostřuje hranice, materiální i psychologické, které byly pro občanství signifikantní v moderně,“ píše Faulks (2000, s. 132-3). Aihwa Ong (2006) hovoří v této souvislosti o deterritorizaci občanství a poukazuje především na neudržitelnost kontrastu mezi teritoriálním občanstvím a všeobecností lidských práv. Faulks (2000) hovoří o tom, že bude-li občanství stále spojováno se státem, zůstane jeho potenciál, spočívající v rovnostářství, nenaplněn. V souvislosti se vzrůstající migrací obyvatelstva, díky níž se národní státy stávají stále více multikulturními a přibývá v nich cizinců, se právě otázka rovnosti stává významnou. „Jestliže budeme chápat princip morální rovnosti v plném rozsahu, potom rozdíl mezi občanem a cizincem je morálně svévolný a neodůvodněný“ (Zalta, 2006, Citizenship and Borders, ¶4). Dá se říci, že souvislost občanství s národem se v dnešní době často jeví jako překážka globální spravedlnosti a rovnosti mezi lidmi. Avšak právě toto napětí mezi realitou a ideálem je dnes významným impulzem pohánějícím vývoj pojetí občanství.

Odhlédneme-li od této diskuse o významu spojení mezi národem a občanstvím, jejíž rozřešení je otázkou budoucnosti, můžeme se zaměřit na konkrétní nové komponenty občanství, které nám globalizace přináší. John Urry (2000) poukazuje na tyto nové typy občanství objevující se v postmoderní době: a) kulturní občanství, které zahrnuje právo všech sociálních skupin (etnických, genderových, věkových) na plnou kulturní participaci v rámci své společnosti i na ochranu kultury (Stevenson cit. dle Urry, 2000), b) občanství menšin, zahrnující právo vstupovat do jiných společností a setrvávat v nich a požívat stejná práva a plnit stejné povinnosti jako domorodí obyvatelé (Yuval-Davis, cit. dle Urry, 2000) c), ekologické občanství, které je spojeno s právem žít v udržitelném a harmonickém vztahu s přírodou a zároveň s odpovědností vůči přírodě (van Steenberg cit. dle Urry, 2000), d) kosmopolitní občanství, které zahrnuje právo navázat vztahy s jinými občany, společnostmi a kulturami (Held cit. dle Urry, 2000), e) spotřebitelské občanství, které znamená právo přístupu ke zboží, službám a informacím po celém světě (Urry cit. dle Urry, 2000), f) mobilní občanství, které je spojeno s právy a povinnostmi návštěvníků a turistů v cizích zemích (Bauman cit. dle Urry, 2000).

Přestože tyto nové globální komponenty občanství jsou ve většině případů formulovány ve smyslu práv, jak již bylo řečeno, měla by tato práva zároveň být vyvážena naší odpovědností a vědomím povinností z nich plynoucích. Jako taková se odrážejí v požadavcích na jednotlivé občany a spolu s klasickým pojetím občanství tak významně rozšiřují obsah občanské zralosti a chápání toho, co to znamená býti občansky zralým

člověkem. Zároveň tak kladou i nové požadavky na výchovu mladých lidí k občanství a občanské zralosti. Na závěr považuji za podstatné zmínit, že v kontextu našeho regionu vystupují mnohé z těchto nových aspektů občanství do popředí především v souvislosti s postupující evropskou integrací a s konstruktem evropského občanství, jehož podoba je však zatím spíše v počátcích.

2. Občanská zralost

Dříve, než charakterizují občanskou zralost, považují za nutné zastavit se u zastoupení tohoto pojmu v literatuře. V dostupné literatuře je možné nalézt několik pojmů, jež se obsahově a významově shodují s pojmem občanská zralost nebo se s ním z velké části překrývají. Jsou jimi například občanská vyspělost (např. Shils, 1995), občanské kompetence jako charakteristiky občansky zralého člověka (např. Zouhar, 2008), občanská uvědomělost (např. Goldwin, 1995), občanská gramotnost (např. Chi, Jastrzab & Melchior, 2006) a další. Z tohoto důvodu se tyto pojmy vyskytují v mé práci, a to především v jejich citačních částech, společně s pojmem občanská zralost a v tomto rámci je slučuji. Sama volím pojem zralost, který evokuje připravenost k výkonu určité role, projevující se reálně řádným vykonáváním této role, v tomto případě role občanské.

2.1. Definice a charakteristika občanské zralosti

V nejobecnější rovině je obvykle občansky zralý člověk chápán jako občan, jež má starost o zájem celé společnosti, o obecné blaho a podle toho i jedná. „Občansky vyspělý člověk,“ píše Shils, „když se má rozhodnout a jednat v konfliktní situaci, jako předmět svého závazku nepojímá v prvé řadě členy své rodiny, obce, strany, etnické skupiny, sociální vrstvy nebo spolupracovníky v zaměstnání, nýbrž občanskou společnost“ (1995, s. 9). Podobně definují občanskou zralost i Chi et al., podle nichž je občanská zralost „schopnost účastnit se promyšleně, odpovědně a zapáleně života společenství, se starostí o obecné dobro“ (2006, s. 3). Dá se říci, že v určitém ohledu je tedy občanská zralost totožná se širším vymezením občanství, které jsem uvedla výše, podle něhož je občansky zralý člověk občan, který vědomě převzal odpovědnost za celek, jehož je členem, a tuto odpovědnost naplňuje svým chováním a jednáním, a to ve všech aspektech občanství, které byly načrtnuty v pojetí J. Cohena (1999). Celkové pojetí zralého občana je dobře shrnuto Heaterem: „Občan je osoba vybavená znalostmi veřejných záležitostí, disponuje vědomím o morálních kvalitách, které občanství

vyžaduje, a má dovednosti potřebné k účasti ve veřejném životě“ (2004, s. 343). Podobně jsou definovány i občanské kompetence, jež mají být cílem výchovy demokratického občana. Podle nich občansky zralý člověk disponuje vědomostmi o demokracii, zaujímá postoje a uznává hodnoty spojené s demokracií a má dovednosti pro aktivní participaci na demokracii a soužití v občanské společnosti (Zouhar, 2008). Spektrum ctností, jež lze odvodit z těchto definic a které dělají z občana dobrého, zralého občana je opravdu široké. Občanská zralost jako komponenta osobnosti v sobě zahrnuje komplexní dispozice dané osobnosti, je komplexem rysů, stavů a schémat, které byly tradičně považovány za součást charakteru (Smékal, 2007). Smékal (2007) k nim řadí například prosociální orientaci, empatii, solidaritu, respekt k zákonům a snahu o jejich dodržování, toleranci k odlišnosti a další rysy osobnosti, jež jsou podmínkou produktivního a participativního sociálního soužití a sounáležitosti s dalšími členy společnosti. Z tohoto pohledu je patrné, jak píše Zalta (2007), že v demokracii jsou ctnosti, či vlastnosti, které představují dobré občanství úzce spojeny s představou o tom, co to znamená být dobrou, či morální osobou. Je zde tedy blízká asociace s tím, co obvykle nazýváme dobrým charakterem, který je v případě občanství projevován ve veřejných záležitostech. Tuto představu vyjádřil zcela obecně Kessler: „Řádné občanství obsahuje víc, než prosté quid pro quo pro ochranu státu. Požaduje na těch, jejichž občanství je vázáno na práva člověka, aby se chovali jako lidé“ (1995, str. 64).

2.2. Složky občanské zralosti

Přestože, jak bylo řečeno, je občanská zralost složitou komponentou osobnosti, jež v sobě zahrnuje její komplexní dispozice, je podle mne možné, ze všeho, co zde bylo řečeno, vyčlenit tři větší, základní složky, jež jsou charakteristické pro občansky zralou osobu - jsou jimi znalost veřejných záležitostí, morální kvality důležité pro soužití ve společnosti a dovednosti pro aktivní účast na veřejném životě. Toto rozdělení je zároveň dle mého názoru v souladu se třemi základními komponentami občanství vymezenými Cohenem (1999).

Podle Zouhara zahrnuje (2008) vědomostní složka znalosti o právech i povinnostech občana, znalost pojmů demokracie, porozumění řádu, pravidlům a zákonům důležitým pro fungování demokratické společnosti a zároveň schopnost aplikovat tyto vědomosti a analyzovat a hodnotit společenské jevy, procesy události z různých úhlů pohledu, z lokální, národní, evropské i globální. Znalost těchto pravidel se samozřejmě pojí s jejich dodržováním a s plněním občanských povinností. Evropský parlament (2006) k tomu ještě doplňuje znalosti o současných událostech, činnostech institucí a osobách a také hlavních událostech a

tendencích v národní, evropské a světové historii. Zároveň je důležité porozumět pravidlům chování a zvykům, které jsou uznávány v různých společnostech, prostředích a kulturách. Podle Horské (2005) jsou tyto poznatky základem, jež můžeme poté využít při adekvátních reakcích na různé podněty vyplývající ze společenského styku.

Co se týká morálky občansky zralé osoby, hovoří o ní Klicperová – Baker (1997) jako o občanských ctnostech, jež vytyčují ideální normy chování, jež nabízí vizi pro humánní koexistenci slušných lidí. Tyto ctnosti řadí do těchto obecných okruhů: poctivost (pravdomluvnost, čestnost), tolerance (k rozdílnosti, k národnostem a rasám, sociálním rozdílům, emancipaci žen, homosexuálům), pracovní morálka (podnikavost), paternalismus a vlastní iniciativa, hédonismus, tendence ke konzumnímu chování a postoje ke svobodě (Klicperová – Baker, 2007). Obecně se mi zdá být morálka nejširší komponentou osobnosti občansky zralého člověka, zahrnující široké spektrum vlastností, postojů a dovedností, jež jsou tradičně součástí charakteru.

O aktivní účasti zralého občana na veřejném životě hovoří Evropský parlament (2006) jako o schopnosti efektivně se zapojit do veřejného života, projevovat solidaritu a zájem o řešení problémů dotýkajících se místního nebo širě pojatého společenství, konstruktivní účast na místních aktivitách či aktivitách v blízkém okolí (pro níž je samozřejmě nutná i schopnost konstruktivně komunikovat v různých prostředích, konstruktivně se vyjadřovat a chápat různá stanoviska), jakož i rozhodování na všech úrovních od místní po vnitrostátní a evropskou, a to zejména účastí ve volbách.

Uvědomuji si, že není v žádném případě v mých možnostech vyjmenovat zde všechny vědomosti, rysy osobnosti, dovednosti, či postoje, které činí člověka zralým občanem, snažila jsem se zde tedy nabídnout spíše obecný rámec, či základní charakteristiky, pro bližší představu o osobnosti občansky zralého člověka. Zároveň je evidentní, že se jedná o jakýsi ideál, k němuž je možno se pouze přibližovat. Je důležité si také uvědomit, že jmenované komponenty se navzájem překrývají a ovlivňují a prolínají se i s dalšími rysy osobnosti, neboť občanskou zralost je nutno chápat jako průnikovou komponentu osobnosti, která jde napříč psychickou, sociální, etickou, politickou, právní i duchovní kulturou osobnosti (Smékal, 2007). Zároveň je zřetelný význam této komponenty osobnosti pro vytvoření, rozvoj a udržení demokracie ve společnosti. Jak již bylo řečeno, podle Feierabendovy triády (in Klicperová–Baker, 2007) jsou morálka občanské společnosti a občanská politická kultura, jež zahrnuje participační orientace občanů, hlavními psychologickými předpoklady demokracie. Co se týká občanských znalostí, souhlasí podle Linka (2008) všichni autoři s tím, že informovaní občané jsou pro efektivní fungování demokratického státu lepší, než neinformovaní.

2.3. Úroveň občanské zralosti v současné české společnosti

Chceme-li posoudit úroveň občanské zralosti občanů v dnešní české společnosti, nelze odhlédnout od historických souvislostí našeho státu, jež se na formování této zralosti nepochybně podílely. Je zřejmé, že občanská gramotnost byla u nás v minulosti nejsilněji deformována totalitním režimem. Jak píše Sak: „V době, kdy se v některých moderních státech postupně otevíral prostor pro občanský život na bázi demokracie, v českých zemích v občanském jednání vůči politickému systému, jeho institucím a představitelům dlouhodobě převládaly dva mechanismy: pasivní přizpůsobování a rebelantství“ (2000, s. 49). Sak však vidí kořeny tohoto chování ještě mnohem hlouběji v historii českého státu, než je období totalitního režimu, nýbrž již v období habsburské monarchie: „Vzorce chování vycházející z pozice pasivního přizpůsobování vnějším podmínkám a tlakům se utvářely a reprodukovaly desítky generací a staly se sociální výbavou a dědictvím i pro společnost, která již byla po zániku habsburské monarchie ve zcela jiných podmínkách“ (2000, s. 49). Podle Saka (2000) v podmínkách historie našeho státu nemohla zatím občansky dozrát ani jedna generace. Vrátime-li se zpět do současnosti, shrnuje tuto nepříliš lichotivou bilanci poměrně příkře Národní vzdělávací fond: „Současný stav občanské gramotnosti byl ovlivněn též tím, že po roce 1989 nebyla citlivě rozvíjena. Občanům se dostalo jen malé pomoci a informační podpory v průběhu historických transformací, jimiž česká společnost prošla a stále ještě prochází. Proto se mohla objevit četná nerealistická očekávání, bylo mnoho zklamání, poklesla důvěra veřejnosti v prohlášení politiků a podstatná část občanské veřejnosti rezignovala na aktivní politickou odpovědnost. Názorová tolerance zůstala na nízké úrovni. Rozvoj demokratické gramotnosti byl zbržděn i nedostatkem pozitivních vzorů politického chování a jednání“ (2003, s. 14 – 15).

Zaměříme-li se na jednotlivé složky občanské zralosti, jak byly nastíněny v předchozí kapitole, nyní konkrétně na zapojení českého občana do veřejného života, dá se obecně říci, že ochota a schopnost aktivní účasti na politickém životě je u nás spíše malá. Podle Kopeckého (2004) spočívá hlavní problém v nedostatečném občanském sebevědomí a nízkém sociálním kapitálu. Lidé spoléhají spíše na stát a nevěří příliš ve vlastní síly, ani v abstraktní principy. Roli jistě hraje i to, že prestiž politiky je malá a lidé k ní nechovají důvěru. Dle Kopeckého je zároveň role aktivního občana podceňována i ze strany politických stran. K podobným závěrům docházejí i jiní autoři, například z výzkumu Klicperové – Baker (2007) vyplývá, že Češi vykazují jak malou míru loajality k vládě, tak také méně ochoty politicky se angažovat. Z výzkumů Friče (2003) vyplývá, že zatímco zájem o práci

v politických stranách nebo na ochranu lidských práv je malý, vážnosti se těší například práce v dobrovolných organizacích, zájem je o činnosti sportovních a kulturních organizací. To by odpovídalo i zjištěním Vajdové (2005) podle níž je 47% občanů členem neziskových organizací a téměř 60% se podílí na různých společenských aktivitách v obci, jako je pomoc při kulturních či sportovních akcích a podobně.

Co se týká morálky naší občanské společnosti, z výzkumu Klicperové – Baker vyplývá, že „obecná morálka tíhne k tomu považovat ctnost a slušnost spíše za slabinu či hloupost“ (1997, s. 97 – 98). Na tom měl dle Klicperové – Baker (2007) výrazný podíl opět totalitní režim, v němž demoralizace obyvatel sloužila k upevnění jeho moci. Prudký (2004) na základě dlouhodobého sledování hodnotových struktur hovoří o poklesu významu hodnot obecně, především o radikálním poklesu hodnot spojených s podílením se na veřejném životě, rozvoji demokracie i o značném poklesu altruistických hodnot, zároveň dle něj vzrostla váha sobecky a sebestředně zaměřených hodnot a hodnot spojených s hédonistickým, individualistickým zaměřením. Podobně hovoří i Klicperová – Baker (2007), z jejíhož výzkumu vyplývá česká záliba v požitkářství. V protikladu k Prudkého vcelku negativnímu hodnocení však vyzdvihuje toleranci Čechů, a to především k emancipaci žen a k homosexuálům, meze české tolerance byly však podle ní dány poměrně příkře ve vztahu k národnostním menšinám, či některým sociálním skupinám.

Posouzení úrovně občanských vědomostí českých občanů se mi zdá složitější. Podle mého názoru jsou některé z těchto vědomostí zjišťovány pouze na úrovni základního a středoškolského vzdělávání (například znalosti z historie), další bývají součástí menších výzkumů, například regionálních, případně mohou být jednotlivé otázky vztahující se k občanským vědomostem součástí výzkumů z jiných z oblastí (například znalost zvyků jiných kultur a podobně). Celý balík občanských vědomostí sám o sobě předmětem výzkumů nebývá. Z hlediska širších tematických celků občanských vědomostí se u nás výzkumníci věnují především politické informovanosti občanů. Z dostupného se dá říci, že podle Kopeckého (2004) se Češi o politiku intenzivně zajímají, dle Klicperové – Baker (2007) Češi hodnotí míru své politické informovanosti spíše s optimismem. Tento odhad se zdá spíše nadhodnocený, srovnáme-li s výzkumem Linka (2008), podle nějž znají občané více lokální a národní politiku (přibližně 60% správných odpovědí) a méně politiku mezinárodní a evropskou (40% správných odpovědí). Průměr obecné politické znalosti českých občanů je podle Linka (2008) 48%.

Ačkoliv je samozřejmé, že lidí jsou různí a různí se i v míře občanské zralosti (výzkumníci v oblasti všech třech složek občanské zralosti vždy poukazují na souvislosti

s některými osobními charakteristikami, jako je například pohlaví, věk, vzdělání atd., například podle Linka (2008) variuje rozptyl v politických znalostech od vědění spousty informací, až po neznalost ničeho), shrneme-li poznatky z těchto výzkumů, jeví se občanská zralost spíše jako problém dnešní české společnosti. Právě to by mělo být významným signálem pro české školství a výchovu nové, občansky zralé, generace.

3. Výchova k občanství a občanské zralosti

Zatímco status občana je dítěti, alespoň ve většině případů, udělen již při narození, občanství ve smyslu odpovídajícího mravního chování a aktivního fungování v občanské společnosti se musíme učit, a to prakticky po celý život. Podle Goldwina (1995) je hlavním důvodem to, že býtí občanem a chovat se a jednat jako občan je pro člověka ve své podstatě nepřírozené. „Přírozené je pro nás nekonat jako občané, ale jako jednotlivci, kteří mají především své osobní starosti a zájmy, vycházet z přírozeného stavu, tj. stavu bez vlády, aniž bychom se starali o dobro ostatních“ (Goldwin, 1995, s. 45). Právě díky tomu se i vyspělé společnosti stále potýkají s neplněním občanských povinností, které se trestá ze zákona, i s projevy občanský nezralého chování, které sice není trestně postižitelné, ale je záležitostí úrovně občanské zralosti jednotlivých občanů. Vzhledem k tomu, že ze své přirozenosti nejsme připraveni být občany, musíme tyto atributy občanství nabývat. Uvážíme-li také změny v pojetí a vymezení občanství, které v dnešní době probíhají a úroveň občanské zralosti v současné společnosti, vstupuje do hry výchova k občanství a její nezbytný význam pro současnou společnost. „Dobré občanské chování je především záležitostí mravního vzdělávání, formování charakteru mladých lidí,“ píše Kessler (1995, s. 56). Stejně jako v jiných oblastech výchovy dětí a mladých lidí, vystupuje i ve výchově k občanství do popředí především činnost dvou institucí – rodiny a školy. Vzhledem k zaměření mé práce se budu dále zabývat pouze úlohou školy ve výchově k občanství.

3.1. Role školy ve výchově k občanství

Primárním úkolem školy, jak je to u nás tradičně chápáno, je předávání poznatků mladé generaci. Stejnou úlohu hraje škola i ve výchově k občanství. Jak již bylo řečeno, dotýkáme-li se znalostí potřebných pro občansky zralého člověka, nejedná se pouze o jakýsi jejich sumář či encyklopedický přehled, ale spíše o znalosti zákonitostí společnosti, jejího fungování a struktury, znalosti kulturního či historického zázemí a podobně. Společenských a

jiných fenoménů dotýkajících se tématu občanství je opravdu mnoho a není možné určit jedinou disciplínu, která by toto téma osvětlila v celé jeho šíři. Občanská zralost předpokládá znalosti z historie, sociologie, politologie, psychologie, práva, filozofie, mezinárodních vztahů a dalších oborů. Výchova k občanství musí tedy bezpochyby mít multioborový charakter. Vybavit mladou generaci těmito potřebnými znalostmi v celé jejich šíři je úkolem školy. Jak zdůrazňuje Štěrba (2008), k naplnění tohoto cíle je důležitá především kooperace mezi učiteli jednotlivých předmětů, protože v každém předmětu je možné naleznout části týkající se života společnosti a občana a je vhodné, aby žák nevnímal tyto informace odděleně, ale jako propojený, vzájemně související celek. Význam těchto znalostí pro další život občana shrnuje Horská: „Abychom dokázali uspokojivě utvářet a rozvíjet mezilidské vztahy, adekvátně reagovat na různé podněty vyplývající ze společenského styku, rozumět společenskému dění a poradit si v různých životních situacích, potřebujeme být vybaveni určitým množstvím poznatků o společnosti a jejím fungování a dovednostmi, které nám umožní tyto poznatky zužítkovat v každodenním životě“ (2005, ¶1). Horská (2005) upozorňuje i na to, že škola zároveň hraje důležitou roli v korekci informací z této oblasti, které na žáky působí mimo vyučování a mohou v nich vytvářet zkreslené představy o sociální realitě, fungování společnosti či mezilidských vztazích. Tyto představy uvádí škola na pravou míru.

Přestože význam znalostí pro vývoj občansky zralého charakteru je nesporný, je zřejmé, že pouhé vštěpování informací dětem není dostačující, nemají-li být tyto poznatky odtrženy od života a mají-li se tyto znalosti později přeměnit v dovednosti, hodnotové orientace a postoje projevující se občansky zralým chováním a jednáním. Uvažujeme-li také o nepopíratelném významu a síle zkušenosti v procesu učení a o tom, že je nejen důležité, co mladým lidem říkáte, ale především to, jak se skutečně chováte a co opravdu vidí a slyší kolem sebe, vyvstává před institucí školy další, mnohem složitější úkol ve výchově občansky zralých mladých lidí.

Již v první polovině minulého století hovořil významný americký pedagog John Dewey o významu školy pro demokratickou zkušenost mladého člověka. Dewey, jako zastánce demokratické výchovy a individuální zkušenosti ve výchově, hovoří ve svém proslulém díle *Demokracie a výchova* (1932) o tom, že škola jako komunita studentů je skvělé místo pro demokratickou činnost. O demokracii by se tedy ve škole nemělo pouze hovořit, ale mělo by se v ní demokraticky konat, škola by měla být demokratická. Podle Fasnerové (2008) je škola společenství lidí, které funguje jako malý stát. Pravidla, která jsou v tomto malém státě nastolena a uplatňována jsou pro žáka důležitější a aktuálnější než pravidla velkého státu. To co si zde žák v tomto ohledu vyzkouší a prožije ho může trvale

ovlivnit. Mezi konkrétní demokratické aktivity podporující rozvoj občanské zralosti u žáků řadí Gemini (2008) především konstruktivní dialog, jež je podstatou a duší demokracie, přenášení zodpovědnosti na žáky tam, kde to jde bez narušení právních rámců, například organizace různých projektů, akcí a soutěží, či tradičních školních slavností, dále žákovská autonomie ve smyslu vytvoření a fungování žákovské rady, vedení žáků k podílení se na utváření prostředí, ve kterém žijí, podílení se na formulování pravidel, která se ho týkají i na formulování a vysvětlování cílů hodiny, důležité je také vytvoření bezpečného prostředí, ve kterém se žák nebojí projevit svůj názor, či zastávat určitou roli ve skupině. Důležité je také propojení školy s okolním světem, s místní komunitou, navštěvování jiných škol, zapojení žáků, učitelů a rodičů do místní samosprávy, realizace konkrétních environmentálních aktivit ve škole a mnohé další. Škála aktivit či principů, jimiž může škola podpořit rozvoj občanské zralosti u dětí je opravdu široká. Podle Gemini (2008) je však někdy důležité zapomenout, že jsou nějací žáci a učitelé, ale přemýšlet tak, že existují pouze jedinci, lidské bytosti, které spolu tráví čas ve škole a každá z nich má svá očekávání, přání, touhy, své silné i slabé stránky a podle toho se k sobě také chovat. Jirásková (2004) potvrzuje, že zkušenost ukazuje, že škola podporující a realizující tyto principy je přínosem pro obec, komunitu i celou společnost a představuje laboratoř demokracie s efektivní výchovou k občanství.

Vyjmenujeme-li takto všechny tyto aktivity a principy, jichž by se měla demokratická škola držet, může se zdát, že výchova občansky zralého mladého člověka je snadným úkolem. Všichni z nás, kdo prošli klasickým základním vzděláním v již demokratické České republice, však vědí, že jejich skutečná realizace není ve školách žádnou samozřejmostí a zdá se, že je teprve ve svých počátcích. To však nic nemění na smyslu tohoto konání.. Jak shrnuje Sak: „Nemůžeme očekávat, že budeme mít dospělého kompetentního občana, pokud nebude mladá generace politicko-občansky zrát v dětství a mládí. Cesta od „hospodské“ politické kultury k evropské politické kultuře 21. století začíná u dítěte a u něčeho,co bychom mohli nazvat dětským parlamentem“ (2000, s. 55).

3.2. Postavení výchovy k občanství v současném českém školství

V roce 2002 vydala Rada Evropy doporučení členským státům o výchově k občanství, v němž hovořila o zásadním významu výchovy k občanství pro posilování svobodné, tolerantní a spravedlivé společnosti. Vyzývá zde k tomu, aby se výchova k demokratickému občanství stala jádrem reformy a realizace vzdělávací politiky. Podle jejích slov je jedním z důvodů znepokojení nad rostoucí mírou politické a občanské apatie, nedostatkem důvěry

v demokratické instituce a zvyšujícím se počtem případů jako je korupce, rasismus, xenofobie a podobně. Jinými slovy se stalo zřejmým, že společnost dneška vyžaduje jiné vzdělávání, než jaké školy nabízejí. Na tento obecný trend v moderní pedagogice reagovala i Česká republika a v roce 2004 oficiálně zahájila kurikulární reformu českého školství, v níž se mění celkové pojetí školního vzdělávání. Jako hlavní cíl vzdělávání byly stanoveny klíčové kompetence, tedy schopnosti a dovednosti uplatnitelné v praktickém životě, které by měly nahradit dřívější zaměření na předávání informací a pojmů.

Mezi klíčovými kompetencemi, které by děti měly zvládnout, byly stanoveny i kompetence občanské. V rámci vzdělávací oblasti Člověk a společnost byl konkrétně k tomuto účelu zaveden vzdělávací obor Výchova k občanství (jež má vlastně nahradit tradiční Občanskou výchovu), který se „zaměřuje na vytváření kvalit, které souvisejí s orientací žáků v sociální realitě a s jejich začleňováním do různých společenských vztahů a vazeb“ (Výzkumný ústav pedagogický, 2007, s. 43). Jak píše Štěrba (2008), je vzdělávací obor výchova k občanství chápán v kurikulárních dokumentech jako obor s výrazně multidisciplinárním zaměřením. Dá se říci, že tento obor souvisí se všemi průřezovými tématy stanovenými v Rámcovém vzdělávacím programu, které v něm reprezentují aktuální problémy současného i budoucího světa. Jsou jimi Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova. V Rámcovém vzdělávacím programu jsou podrobně rozepsány cíle tohoto vzdělávacího oboru a průřezových témat a výstupy, jež by měl žák v rámci nich zvládnout. Ty se shodují s vlastnostmi a dovednostmi občansky zralého člověka, které jsem nastínila výše.

Z tohoto krátkého přehledu lze usoudit, že v rámci výchovy k občanství se v souladu s moderními trendy vydalo české školství správným směrem, mnohem důležitější je však jak jsou tyto ideály stanovené v kurikulárních dokumentech naplňovány v praxi a jaký je přístup k nim a k celé reformě. Zásadní roli v úspěchu reformy, to znamená i její rozsáhlé části věnující se výchově občansky zralých mladých lidí, hraje přístup celé veřejnosti, především však rodičů a pedagogů. Zde jsou názory odborníků spíše skeptické. Podle Simonové a Strakové (2005) je hlavní překážkou úspěchu reformy nepřipravenost veřejnosti. Veřejný, zejména rodičovský, zájem je však zároveň podle Feřtka (2006) pro úspěch reformy klíčový. Veřejnosti se však bohužel nedostalo žádného vysvětlení, proč je nutné měnit metody a obsah vzdělávání, neproběhla diskuse, nebyly jí vysvětleny záměry a nikdo se jí nesnažil pro tyto záměry získat. „Společnost sama o sobě potřebu změn ve vzdělávání nepocítuje. Všechny výzkumy veřejného mínění ukazují, že čeští dospělí občané všech věkových kategorií jsou se

vzděláváním na českých školách spokojeni. Oceňují důraz na vědomosti i kázeň a pořádek a od školy očekávají, že připraví žáky k přijímacím zkouškám na další stupeň škol. Nepožadují po škole, aby žáky naučila něco, co by jim bylo bezprostředně užitečné v jejich dalším životě, ani aby do ní děti chodily rády“ (Simonová & Straková, 2005, s. 13). Podle Feřka (2006) ani samotní rodiče o školství příliš nevědí, mají s ním špatné zkušenosti a jen obtížně prosazují před učiteli své názory. Nutno dodat, že postoje rodičů jsou důležité také proto, že i oni se spolu se školou významně podílejí na formování občanské zralosti svých dětí.

Dalším problémem jsou postoje pedagogické komunity. Podle Simonové a Strakové (2005) se ukazuje, že přestože řada pedagogů chápe potřebu změn, nejsou na změny ve vlastní práci zvyklí a nejsou k pochopení, přijetí a realizaci reformy ani připraveni. To představuje riziko především proto, že cíle reformy nejsou dostatečně explicitní. Jsou dány klíčové kompetence, avšak žádné návody k jejich naplnění nebo hodnocení. Zároveň část učitelů ve skutečnosti nespokojenost se stavem výuky nebo potřebu změn, stejně jako veřejnost, nepocítuje.

Přestože kurikulární reforma byla u nás odstartována před šesti lety, vypadá to, že její realizace a přijetí je stále ve svých počátcích. Její úspěch však začíná v myslích veřejnosti a pedagogů. Zdá se, že chceme-li skutečně úspěšnou reformu školství, která přinese pozitivní výsledky a občansky zralejší mladou generaci, musíme, alespoň v tomto směru, nejprve zreformovat názory, postoje a myšlení společnosti, především rodičovské a pedagogické komunity. Z tohoto pohledu se zdá, že záležitost řešení úrovně občanské zralosti v dnešní české společnosti je zacykleným problémem. Jak vychovat občansky zralou generaci v občansky nezralé společnosti (vezmeme-li navíc opět v úvahu to, že mladí lidé se učí z velké části z toho, co sami vidí a slyší od dospělých)? I v této otázce a odpovědi na ní můžeme najít potenciál, který nám nabízí škola, neboť jeden občansky zralý učitel (stejně jako občansky nezralý) má možnost ovlivnit svým chováním, jednáním a způsobem výuky množství mladých lidí. Je úspěchem, že v současné společnosti dochází k uvědomování si tohoto problému a činnostem orientovaným k jeho řešení, je však zřejmé, že tato transformace není záležitostí několika let, ale mnohem dlouhodobější perspektivy.

4. Waldorfská pedagogika

Waldorfská pedagogika je v dnešní době u nás nejvýrazněji se prosazující školskou alternativou. Jak píše Pol (1995) poskytly tyto školy za desetiletí své existence tradičním školám mnoho pedagogických podnětů, jež mohou tyto školy využít ku prospěchu výchovy.

Protože hlubší vysvětlení zásad a principů, které jsou součástí waldorfské pedagogiky, by si vyžádalo širší prostor, budu se nyní stručně věnovat především těm, které se dotýkají výchovy k občanství a aspektů, jež formují občansky zralé mladé lidi.

Dva základní principy, jimiž se řídí waldorfská pedagogika jsou výchova ke svobodě a výchova s respektem k přirozeným vývojovým potřebám dítěte. Výchova ke svobodě je princip, podle něhož by ve výchově nemělo jít o vštěpování určitého světového názoru. Naopak by mělo jít především o rozvíjení vloh jedinců tak, aby byli schopni se v dospělosti sami orientovat ve světě a aby také byli schopni odpovědného a sociálně pozitivně zaměřeného jednání (Pol, 1995). „Nesmíme vychovávat lidi spokojené se sebou, uzavřené do svého nitra, nýbrž musíme vychovávat lidi, kteří mohou svobodně a otevřeně předstupovat před svět a kteří mohou otevřeně a svobodně jednat ve smyslu toho, co je prospěšné světu“ (Steiner, cit. dle Pol, 1995, s. 13). K naplnění tohoto cíle je podle Steinera nejdůležitější vychovávat dítě v souladu s jeho přirozeným vývojem. Steiner sám stanovil tři sedmiletá vývojová období dítěte, v nichž se podle něj postupně rozvíjí fyzické tělo, vůle a cit a v poslední fázi abstraktní myšlení. Rozhodujícími mezníky pro přechod mezi jednotlivými stádii jsou výměna zubů a pohlavní zralost (Steiner, 1993). Podrobnější popis těchto stádií a metod výchovy v nich pro nás není klíčový, zásadní je cíl, k němuž tato přirozená výchova podle Steinera vede a který se projeví v třetím sedmiletí. „Pak v něm vzplane impuls: to, co se ti líbilo jako dobro, musíš dělat, co se ti nelíbilo, nesmíš konat. Tak vznikne morální impuls toho, co už v lidském já je: pak v duchu vznikne náboženská oddanost ke světu, když před tím byla v prvním období přirozeně a ve druhém duševně. Pak náboženské cítění a náboženský impuls vůle budou tím, co člověk nechá jednat tak, jako by v něm jednal Bůh. Stane se to výrazem lidského já, nebude to naočkováno z venku“ (Steiner, 1993, s.106). Přestože Steiner zde používá náboženské termíny, je zřejmé, že cíl snažení waldorfské pedagogiky tkví především v morální odpovědnosti člověka, který je zároveň sociálně uvědomělý a podle toho se chová a jedná.

Jak píše Pol (1995), je ve waldorfských školách kladen velký důraz na sociální stránku výchovy, třídy ve waldorfských školách vykazují více prvků komunity, než třídy ve školách tradičních a spolupráce studentů zde jasně převažuje nad vzájemnou soutěživostí. Zde je vhodné poznamenat, že podle Deweyho (1932) je právě spolupráce základním principem výchovy pro vznik ideální demokracie. Podle Pola (1995) je také učiteli často považováno za ideální, je-li třída složena z žáků rozmanitých etnických, socioekonomických a religiózních prostředí, protože tak žáci mohou rozvíjet své sociální vědomí.

Ve waldorfských školách je také kladen důraz na zapojení žáků do chodu školy a přípravy různých akcí. Výrazným prvkem jsou na waldorfských školách oslavy svátků, které ovlivňují celou školu. Ve vánočním období se děti podílejí na dekoracích pro vánoční hry a na celých adventních přípravách – kreslí, malují, zdobí, háčkují, pletou, šijí atd. O Velikonocích děti zdobí vajíčka, kuřátka a symboly jara (von Heydebrand, 1993). Významná událost, která je společná adventnímu a velikonočnímu období jsou jarmarky. „Je to setkání dětí, rodičů, absolventů, učitelů i přátel a pozvaných hostů, kdy se celá škola promění v jedno velké barevné tržiště. Stánky vytvořené ze školních lavic obsadí děti a jejich rodiče, aby prodali vlastnoručně vyrobené předměty, ozdůbky a další maličkosti“ (Vodáková, 2009, ¶2). V létě před svátkem sv. Jana Křtitele vycházejí děti spolu s učitelem a rodiči do přírody, kde skáčí přes oheň, tančí a zpívají (von Heydebrand, 1993). Jednou za měsíc probíhá ve waldorfských školách také měsíční slavnost, v níž třídy ukazují sobě navzájem i rodičům, co se při vyučování naučily. V rámci toho je důležité, aby žáci a učitelé přemýšleli, čím by tímto způsobem mohli přispět k životu školy (Carlgren, 1991).

Rodiče se ve waldorfských školách zapojují nejen do těchto větších festivalů, slavností, trhů a dalších akcí, ale vztah rodičů a školy je rozvíjen mnoha způsoby. Z nich můžeme jmenovat například vyšší frekvenci třídních schůzek, na nichž rodiče a učitelé dlouho debatují o metodách a postupech výuky. Rodiče se zapojují i do podoby jednotlivých tříd, zahrady, okolí budovy. Podle aktivit a dovedností rodičů vznikají nové kroužky atd. (Vodáková, 2009). Díky tomu bývají eliminovány rozpory mezi rodinnou a školní výchovou a problémy z nich plynoucí, které mohou pociťovat tradiční školy. Waldorfské školy se snaží spolupracovat nejen s rodiči, ale také s širší veřejností. Na webových stránkách konkrétních waldorfských škol působících v České republice se lze dočíst nejen o slavnostech a jarmarcích, o nichž již byla řeč, ale i o přednáškách, kurzech, výstavách, koncertech a dalších akcích pořádaných těmito školami pro veřejnost.

Nejvýznamnější roli v utváření dětí ve waldorfské škole hraje samozřejmě učitel, stejně jako ve škole klasické, zde je však jeho úloha mnohem významnější. Třídy se ujme třídní učitel, který je s ní spojen sedm či osm let a učí pokud možno všechny hlavní předměty. Učitel se tedy nespécializuje na látku, kterou vystudoval, ale na třídu, jež učí a snaží se jí připravit výuku na míru, na základě její důkladné znalosti (Zdražil, 2002). To je možné pouze tehdy, pokud má učitel skutečný zájem o žáky a jejich výchovu. Tento učitelův přirozený zájem se samozřejmě projeví v atmosféře důvěry mezi učitelem a žáky a tím i celkově ve vyučování, žáci s učitelem diskutují a učitel se stává přirozenou autoritou. To vyplývá i z toho, jak píše Zdražil (2002), že pro žáky je učitel waldorfské školy motivujícím vzorem,

neboť díky požadavkům, které jsou na něj kladeny, prochází sám neustálým procesem sebevzdělávání a učení se.

Hlavní předměty jsou ve waldorfských školách vyučovány systémem epoch. To jsou ranní bloky vyučování, v nichž se tři až pět týdnů učí jeden předmět. To umožňuje probrat téma opravdu do hloubky a oslovit tak žáky. Tím se zprostředkuje především zájem o tyto informace, zájem o svět a vztah ke světu (Zdražil, 2002). To, že jsou epochy vyučovány jedním učitelem, zajišťuje vyšší provázanost mezi předměty, neboť odpadá nutnost kooperace učitelů jednotlivých předmětů, jak je tomu v tradičních školách. „Všechny jevy jsou prezentovány v širokých souvislostech, neizolovaně, s vědomím místa člověka v nich a jeho vlivu na ně“ (Pol, 1995, s. 25). Tento způsob výuky, kdy jsou poznatky předávány především s odkazem k člověku, je metodou boje proti apatii, či dokonce destruktivnímu chování, které může vzniknout, nejsou-li poznatky vztahovány k lidským bytostem (Pol, 1995).

Sociální a morální výchova jsou na waldorfských školách prezentovány jako základní akcenty výchovy. Ze všeho, co zde bylo řečeno, je zřejmé, že ve waldorfských školách a jejich vyučování jsou uplatňovány mnohé principy a aktivity podporující rozvoj občanské zralosti u dětí. Význam mnohých z těchto pedagogických principů a aktivit, začíná být u nás nyní uvědomován a rozvíjen i v rámci škol tradičních, a to především v souvislosti s reformou školství vyvolanou požadavky současné společnosti. V tomto směru mají však waldorfské školy nepochybný náskok, neboť tento školský model se ve světě dynamicky rozvíjí již devět desetiletí.

III. Výzkumná část

1. Cíl výzkumu, výzkumná otázka a formulace hypotéz

V teoretické části práce jsem vymezila pojem občanství, změny, které v dnešní době probíhají ve vymezení tohoto pojmu a problémy, které se s tím pojí. Zde vystoupil do popředí význam občanské zralosti pro soudobou společnost, ale zároveň i problémy s úrovní občanské zralosti v dnešní české společnosti. Občanská zralost zde byla vymezena jako průniková komponenta osobnosti, jež v sobě zahrnuje soubor znalostí veřejných záležitostí, morálních kvalit důležitých pro soužití ve společnosti a dovedností pro aktivní účast na veřejném životě. Poznatky uvedené v teoretické části svědčí o tom, že školní výchova je významným činitelem podílejícím se na utváření občanské zralosti u mladých lidí. V dnešní době zároveň úloha školy ve formování této komponenty osobnosti roste spolu se vzrůstajícím akcentem, který je na výchovu k občanství kladen soudobou společností a který se odráží ve významnějším postavení výchovy k občanství a občanské zralosti v novém školním kurikulu a ve změnách v zaměření a cílech současné školní výchovy. Z uvedených poznatků také vyplývá, že zatímco v klasickém školství se důraz na výchovu k občanství projevuje teprve v posledních několika letech a zároveň se školy potýkají s problémy v naplňování těchto nových požadavků, v programu waldorfských škol jsou principy a aktivity podílející se na formování občanské zralosti zařazeny již od jejich vzniku před devadesáti lety a školy s tímto programem se úspěšně rozvíjejí po celém světě. Vzhledem k výše popsaným morálním a sociálním akcentům, na něž waldorfská pedagogika tradičně klade ve výchově a vyučování důraz, mě zajímá, jak se takto zaměřená výchova promítá do úrovně občanské zralosti žáků navštěvujících tyto školy, a tedy, zda žáci waldorfských škol vykazují reálně vyšší úroveň občanské zralosti, než žáci navštěvující klasické základní školy, v nichž tento důraz stále není tak silný. Hlavním cílem mého výzkumu je tedy zjistit, zda existuje rozdíl mezi občanskou zralostí žáků klasické základní školy a žáků waldorfské základní školy. Mé **výzkumné otázky** tedy zní:

Existuje rozdíl mezi mírou občanské zralosti žáků základní waldorfské školy a žáků klasické základní školy?

Vykazují žáci základní waldorfské školy vyšší míru občanské zralosti, než žáci klasické základní školy?

Na základě poznatků uvedených v teoretické části formuluji tyto **hlavní hypotézy**:

H1: Mezi žáky základní waldorfské školy a žáky klasické základní školy existuje statisticky významný rozdíl v průměrném skóre občanské zralosti.

H2: Žáci základní waldorfské školy dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóre občanské zralosti, než žáci klasické základní školy.

Kromě hlavního cíle výzkumu si stanovuji ještě vedlejší cíl, jímž je porovnání míry občanské zralosti respondentů na základě dalších dostupných charakteristik. Těmito charakteristikami jsou pohlaví, dále počet sourozenců a vzdělání rodičů, jako dva rodinné faktory, které by mohli ovlivňovat rozvoj občanské zralosti, bereme-li v úvahu, že rodina je vedle školy další významnou institucí podílející se na jejím utváření. K vedlejšímu výzkumnému cíli nevztahuji žádné hypotézy, neboť jmenované charakteristiky nejsou součástí hlavního cíle výzkumu a nezabývala jsem se jimi tedy v teoretické části. Tento cíl stanovuji na základě dostupných dat, která mi poskytují možnosti dalšího zkoumání faktorů formujících občanskou zralost, které může být podnětem pro další výzkumy.

2. Výzkumný soubor

Výzkumný soubor je tvořený 36 respondenty ze základní waldorfské školy v Libereckém kraji (viz. Soubor 1) a 34 respondenty z klasické základní školy v Královéhradeckém kraji (viz. Soubor 2) ve věku 13 – 15 let. V obou školách byl výzkum uskutečněn v jedné osmé a v jedné deváté třídě. Celého výzkumu se tedy zúčastnily 4 třídy základních škol s celkovým počtem 70 žáků. Bližší charakteristiky obou vzorků uvádím v Tabulce 1.

Tab. 1 Základní charakteristiky výzkumných souborů

	Celkový počet žáků	Z toho 8. třída	Z toho 9. třída	Průměrný věk	Počet chlapců	Počet dívek
Soubor 1	36	20	15	14,26	20	16
Soubor 2	34	16	19	14,3	14	18

Pozn.: Nerovnost v Souboru 2 mezi počtem dívek a chlapců a celkovým počtem žáků je způsobena nevyplněným údajem u dvou dotazníků.

U respondentů byly zjišťovány také další charakteristiky, které by mohly mít vliv na utváření občanské zralosti, tyto uvádím v Tabulce 2.

Tab. 2 Doplnující charakteristiky výzkumných souborů

	Průměrný počet sourozenců	Jedináčci	Nejstarší sourozenci	Nejmladší sourozenci	Prostřední sourozenci
Soubor 1	1,48	2	13	10	7
Soubor 2	1,5	1	4	15	4

	Žáci s jedním sourozencem	Žáci se dvěma sourozenci	Žáci s více než dvěma sourozenci	Alespoň jeden vysokoškolsky vzdělaný rodič	Oba rodiče se středoškolským vzděláním
Soubor 1	17	11	3	16	7
Soubor 2	16	5	4	4	14

Pozn. : Nerovnosti mezi jednotlivými charakteristikami a celkovým počtem žáků jsou způsobeny nevyplněnými údaji v dotaznících.

Pozn. 2: U charakteristiky vzdělání rodičů byly zařazeni pouze ti respondenti, kteří uvedli vzdělání obou rodičů, u charakteristiky pořadí sourozenců byly zařazeni pouze ti respondenti, kteří uvedli věk u všech sourozenců.

Přestože z informací v tabulce je vidět, že v rámci těchto charakteristik mi chybí část údajů o souboru, je možné i z dostupných informací vysledovat některé tendence, jako například vyšší zastoupení vysokoškolsky vzdělaných rodičů u žáků waldorfských škol oproti žákům klasických základních škol a podobně.

Volba testovat žáky osmých a devátých tříd základních škol se mi zdá logická vzhledem k zaměření výzkumu. Tito žáci již prošli převážnou částí základního vzdělávacího programu dané školy a jsou jím tedy ovlivněni. Zároveň je většina respondentů ve věku těsně před patnáctým rokem, jehož dovršením získává občan České republiky občanský průkaz a s ním i některá nová práva a povinnosti. Role občana v tomto věku tedy začíná vystupovat do popředí. Zároveň je nastávající období adolescence obdobím narůstajících sociálních kontaktů a vazeb. Testování takto složité komponenty osobnosti, jakou je občanská zralost, bych v mladším věku považovala za neadekvátní.

Vzorek byl vybrán metodou příležitostného výběru. Poté, co několik oslovených škol odmítlo účast na mém výzkumu, zvolila jsem v zájmu zachování tohoto výzkumu ty, jež byly ochotné spolupracovat a souhlasily s jeho podmínkami.

3. Metoda sběru dat

3.1. Administrace dotazníku

Sběr dat byl uskutečněn ve dvou třídách základní waldorfské školy a dvou třídách klasické základní školy. Sběr dat byl uskutečněn dopoledne, ve třech případech na začátku vyučovací hodiny, v jednom případě, ve waldorfské škole, v jejím průběhu. V klasické základní škole se v obou případech jednalo o hodiny českého jazyka, ve waldorfské škole o hodinu dějepisu a hodinu matematiky. K měření občanské zralosti byla zvolena dotazníková metoda, konkrétně přeložený americký dotazník občanské zralosti pro žáky základních škol (Chi, Jastrzab & Melchior, 2006). V úvodu administrace byl respondentům sdělen cíl výzkumu, žáci byli také ujištěni o anonymitě výzkumu a o možnosti zpětné vazby po jeho skončení. Pro účely tohoto výzkumu byl jeho pravý cíl respondentům zatajen, žákům bylo sděleno, že se jedná o měření občanských postojů a názorů, aby nedošlo ke stylizaci vzhledem k hodnotící konotaci pojmu občanská zralost. Dotazníky byly vyplněny metodou papír-tužka, v průběhu vyplňování byly zodpovězeny případné otázky žáků týkající se některých položek dotazníku. Po skončení sběru dat byl žákům poskytnut debriefing.

3.2. Popis metody sběru dat

Dotazník, který byl předložen participantům výzkumu, byl přeložen z amerického dotazníku občanské zralosti pro žáky základních škol, který byl vytvořen vědci z centra CIRCLE (Centrum pro informace a výzkum občanského vzdělání a angažovanosti) (Chi, Jastrzab & Melchior, 2006). Tento dotazník jsem zvolila, protože položky a konstrukty v něm obsažené zastupují nejdůležitější komponenty občanské zralosti, které jsem popsala výše a je zaměřen na měření občanských znalostí, dovedností, postojů (které souvisejí s dipozicemi) a občanského chování. Dotazník obsahuje 55 položek, konkrétně jsou tyto položky rozděleny na škály v rámci těchto konstruktů: Osobní odpovědnost (7 položek) (tento konstrukt je definován jako vykazování odpovědného chování a pracovních návyků), která zahrnuje položky z oblastí: osobní odpovědné chování – morální a osobní odpovědné chování –

konvenční. Občanská odpovědnost (18 položek) zahrnující tyto oblasti: zájem o druhé, úcta ke skupinové práci, zájem o komunitu, ocenění rozmanitosti a ohleduplnost k životnímu prostředí. Dovednosti občanské spoluúčasti (10 položek) s oblastmi: uvažovat perspektivně, komunikační dovednosti, dovednosti členství ve skupinách a schopnosti řešení konfliktů. Dovednosti občanského smýšlení (3 položky) (tento konstrukt je definován jako schopnost kritického myšlení). Schopnost vést (6 položek) (definován jako vyjádření postojů a jednání ve vedoucí roli). Škola jako komunita k ohodnocení vědomí komunity uvnitř školy (6 položek) (tato škála byla adaptována z delší škály vytvořené Centrem pro vývojová studia). Posledními položkami dotazníku jsou položky občanských znalostí (5 položek). Jednotlivé položky dotazníku jsou formulovány jako oznamovací věty označující občansky zralé chování, u nichž respondenti výzkumu označují, nakolik každý výrok vystihuje jejich chování a to na Likertově škále od 1 (určitě ne) po 4 (určitě ano). Odpovědi jsou tedy v rámci analýzy bodovány hodnotami 1 - 4. Pouze u položek občanských znalostí vybírají respondenti ze čtyř nabídnutých možností. Správná odpověď byla v rámci analýzy bodována hodnotou 1, nesprávná 0. V rámci analýzy je tedy možné pracovat jak s celkovým skóre občanské zralosti, tak se skóre v rámci jednotlivých subškál.

Položky tohoto dotazníku byly zjištěny, případně upraveny z existujících dotazníků, u nichž byly jednotlivé položky hodnoceny z hlediska zapadnutí do pojmového rámce občanského vývoje, který si výzkumníci stanovili. Navíc byly přidány některé položky vytvořené výzkumníky ve spolupráci s EBBC učiteli základních škol (Chi, Jastrzab & Melchior, 2006).

Vzhledem k rozdělení položek dotazníku na uvedené konstrukty formulují kromě zmíněných hlavních hypotéz tyto **vedlejší hypotézy** (pro zjednodušení neuvádím tyto hypotézy analogicky se dvěma hlavními hypotézami, ale pouze s druhou z nich, neboť první – tedy že existuje statisticky významný rozdíl mezi skóre položek v rámci daného konstrukt - vyplývá automaticky z druhé):

H3: Žáci základní waldorfské školy dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóre osobní odpovědnosti, než žáci klasické základní školy.

(vzhledem k důrazu na výchovu k osobní morální odpovědnosti ve waldorfských školách)

H4: Žáci základní waldorfské školy dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóre občanské odpovědnosti, než žáci klasické základní školy.

H5: Žáci základní waldorfské školy dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóre dovedností občanské spoluúčasti, než žáci klasické základní školy.

H6: Žáci základní waldorfské školy dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóre schopnosti vést, než žáci klasické základní školy.

(vzhledem k důrazu na sociální stránku výchovy, výchovu k sociální uvědomělosti a výchově ke spolupráci ve waldorfských školách)

H7: Žáci základní waldorfské školy dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóre ve vědomí školy jako komunity, než žáci klasické základní školy.

(vzhledem k aktivitám, které ve waldorfských školách probíhají a jichž se účastní všichni žáci této školy, také vzhledem k předchozím výzkumům, které potvrdily, že třídy ve waldorfských školách vykazují více prvků komunity, než třídy ve školách tradičních, viz. Pol, 1995)

H8: Žáci základní waldorfské školy dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóre dovedností občanského smýšlení, než žáci klasické základní školy.

(vzhledem k důrazu na vedení žáků k diskusi o problémech a učební látce a vedení ke schopnosti samostatné orientaci ve světě ve waldorfských školách)

H9: Žáci klasické základní školy dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóre občanských znalostí, než žáci základní waldorfské školy.

(vzhledem k tradičnímu důrazu klasických škol na předávání vědomostí a znalostí, oproti důrazu waldorfských škol především na rozvoj dovedností a vloh)

Tyto hypotézy byly formulovány s přihlédnutím ke konkrétním položkám dotazníku patřícím k jednotlivým konstruktům, které poskytují bližší informaci o obsahu těchto konstruktů. Kompletní znění originálního i přeloženého dotazníku je uvedeno v příloze. Z obou variant je zřejmé, že v rámci překladu byly některé z otázek zkoumajících občanské znalosti adaptovány na české prostředí. Konkrétně se jedná o otázky č. 52 a 53.

3.3. Reliabilita a validita dotazníku

Odhad reliability dotazníku byl výzkumníky proveden způsobem odhadu vnitřní konsistence testu na úrovni položek (Cronbachovo alfa) v rámci jednotlivých škál dotazníku. Vnitřní konsistence většiny škál se pohybuje mezi 0,64 až 0,78 (tyto hodnoty byly vypočítány

po odstranění čtyř položek dotazníku v rámci těchto škál, které vykazovaly outlierské hodnoty konsistence), s výjimkou dvou škál: Ocenění rozmanitosti a Dovednosti občanského smýšlení. Podle výzkumníků je důvodem především malý počet položek v těchto škálách (dva a tři), případně zvolená forma jazyka u některých položek v rámci těchto škál, která mohla být méně srozumitelná pro některé respondenty (Chi, Jastrzab & Melchior, 2006).

Obsah dotazníku byl posuzován učiteli a administrátory zabývajícími se občanským vývojem a občanským vzděláváním na základní škole a jejich výzkumem, dále byly položky dotazníku posouzeny národní skupinou expertů v oblasti vývoje mládeže, občanské výchovy a občanského vzdělávání. Zároveň byly některé položky dotazníku převzaty z jiných měření občanského nebo sociálního vývoje. Dá se tedy usuzovat, že dotazník je obsahově validní (Chi, Jastrzab & Melchior, 2006).

Konstruktovou validitu dotazníku prokázala faktorová analýza, předpokládané korelace mezi škálami a analýza výsledků podle genderových, rasových a etnických skupin (Chi, Jastrzab & Melchior, 2006).

4. Způsob zpracování dat

4.1. Operacionalizace proměnných

Hlavní závislou proměnnou tohoto výzkumu je dosažené skóre občanské zralosti (případně dosažené skóre v rámci jejích jednotlivých komponent, jako je například osobní odpovědnost apod.) (metrická proměnná). Ve výzkumu zjišťují její závislost na stylu pedagogického působení (nezávislá proměnná). V případě vedlejšího výzkumného cíle jsou dalšími nezávislými proměnnými pohlaví, vzdělání rodičů a počet sourozenců respondenta (nominální proměnné).

Základní proměnné operacionalizují použitým dotazníkem, teda na základě definic vytvořených tvůrci dotazníku:

Občanská zralost: Občanská zralost je definována jako vykazování osobní odpovědnosti, občanské odpovědnosti, schopnosti vést, dovedností občanské spoluúčasti, dovedností občanského smýšlení a znalostí záležitostí souvisejících s občanstvím.

Osobní odpovědnost: Vykazování odpovědného chování a pracovních návyků, přičemž odpovědné chování je definováno jako děláním správných rozhodnutí a akceptování odpovědnosti za vlastní chování, pracovní návyky jsou definovány jako schopnost vytrvat u úkolů, pracovat nezávisle a vykazovat pracovní úsilí.

Občanská odpovědnost: Tento konstrukt je definován jako péče o druhé, úcta ke skupinové práci, zájem o komunitu, ocenění rozmanitosti a ohleduplnost k životnímu prostředí.

Schopnost vést: Konstrukt je definován jako demonstrování postojů a chování při převzetí vedoucí role.

Dovednost občanské spoluúčasti: Tento konstrukt je definován jako dovednost vnímat perspektivu, dovednost komunikace, dovednost členství ve skupinách a dovednost řešení konfliktů.

Dovednost občanského smýšlení: Definována jako schopnost kritického myšlení.

Škola jako komunita: Definováno jako vědomí komunity existující uvnitř školy.

Občanské znalosti: Definovány jako znalosti žáka o občanství, do nichž jsou zahrnuty zejména ty, na něž je kladen důraz na základní škole.

(Chi et al., 2004)

4.2. Zpracování a analýza dat

Data budou zpracována v programech Excel a SPSS 16.0. Nejprve budou spočítány základní popisné statistiky: průměrné hodnoty odpovědí pro příslušné výběry (v případě chybějících hodnot bude pro zachování přesnosti celková suma odpovědí vydělena počtem odpovědí, na které respondent skutečně odpověděl), minimum, maximum a směrodatné odchylky. V programu SPSS bude proveden Levenův test pro zjištění homogenity rozptylů u daných výběrů (podmínka volby vhodného t-testu) (Hendl, 2004). V případě potvrzení homoscedacity použiji t-test pro dva nezávislé výběry se stejným rozptylem, v případě jejího nepotvrzení modifikaci t-testu pro dva nezávislé výběry s nestejnými rozptyly, opět v programu SPSS. Při interpretaci testování hypotéz budou spočítány také hodnoty Cohena d (které umožňuje standardizovaně posoudit velikost účinku) a intervaly spolehlivosti.

5. Výsledky

5.1. Popisné statistiky

Nejprve uvedu základní popisné statistiky celkové občanské zralosti a jejich jednotlivých složek pro uvedené dva soubory, tedy žáky základní waldorfské školy a žáky klasické základní školy (průměr, směrodatná odchylka, minimum, maximum) a dále popisné statistiky pro soubory vytvořené pro testování v rámci vedlejšího cíle výzkumu. Pro větší

přehlednost uvedu některé ze jmenovaných hodnot také spolu s výsledky testování hypotéz v dalších kapitolách.

Tab. 3 Popisné statistiky

		N	M	SD	Min.	Max.
Celková zralost	Soubor 1	36	2,6734	0,34851	1,84	3,25
	Soubor 2	34	2,6533	0,23384	2,24	3,20
Osobní odpovědnost	Soubor 1	36	2,8849	0,39208	2,14	3,57
	Soubor 2	34	2,8824	0,31744	2,29	3,43
Občanská odpovědnost	Soubor 1	35	2,6997	0,45243	1,56	3,44
	Soubor 2	34	2,7036	0,28962	2,17	3,33
Dovednosti občanské spoluúčasti	Soubor 1	35	2,9	0,44590	1,80	3,60
	Soubor 2	34	2,8029	0,30300	2,20	3,40
Schopnost vést	Soubor 1	35	3,1267	0,32808	2,50	3,67
	Soubor 2	34	3,0539	0,35229	2,50	3,83
Vnímání školy jako komunity	Soubor 1	35	2,8064	0,59130	1,00	3,67
	Soubor 2	34	2,7745	0,38683	2,17	3,50
Dovednosti občanského smýšlení	Soubor 1	35	2,7286	0,44112	1,50	3,33
	Soubor 2	34	2,7157	0,47235	2,00	3,67

Občanské znalosti	Soubor 1	36	0,7294	0,19931	0,25	1,00
	Soubor 2	34	0,6509	0,31188	0,00	1,00
Pohlaví	Chlapci	34	2,5621	0,31245	1,84	3,25
	Dívky	34	2,7684	0,24051	2,20	3,25
Vzdělání rodičů	Vysokoškolské	20	2,7435	0,29788	2,06	3,25
	Středoškolské	21	2,6432	0,26642	2,24	3,15
Sourozenecké konstelace	Jeden sourozenec	33	2,6401	0,30055	1,84	3,20
	Více než jeden sourozenec	23	2,7062	0,29575	2,06	3,25

Pozn. : Nižší počet respondentů v rámci některých subškál u Souboru 1 je způsoben vysokým počtem nezodpovězených položek u jednoho z respondentů v rámci těchto subškál.

5.2. Testování hlavních hypotéz

Nejprve přistoupím k testování hlavních hypotéz H1 a H2:

H1: Mezi žáky základní waldorfské školy a žáky klasické základní školy existuje statisticky významný rozdíl v průměrném skóre občanské zralosti.

H2: Žáci základní waldorfské školy dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóre občanské zralosti, než žáci klasické základní školy.

Pro testování těchto hypotéz stanovuji nulovou hypotézu : **H₀: $\mu_E - \mu_K = 0$** (mezi průměry není statisticky významný rozdíl), která stojí proti alternativní hypotéze **H(a): $|\mu_E - \mu_K| > 0$** (mezi průměry je statisticky významný rozdíl)

Následující tabulka shrnuje nejdůležitější hodnoty z výsledků t-testu pro celkový skóre občanské zralosti:

Tab. 4 T-test občanská zralost - výsledky

	M	Směr. odchylka	Směr. chyba odhadu průměru	$ M1 - M2 $	t rozložení	Df (stupně volnosti)	p
Soubor 1	2,6734	0,34851	0,5809	0,0201	0,283	68	0,778
Soubor 2	2,6533	0,23384	0,4010				

Hladinu spolehlivosti jsem zvolila $1 - \alpha = 95\%$ ($\alpha = 0,05$)

Levenův test prokázal homoscedascitu ($p = 0,052$, tedy větší než $0,05$), pro průměry může být tedy použit t-test pro dva nezávislé výběry se stejnými rozptyly. Tento **t-test neprokázal statisticky významný rozdíl mezi dvěma testovanými průměry** (hodnota významnosti p větší než $0,05$), na základě čehož nemáme dostatek dokladů pro zamítnutí nulové hypotézy H_0 a podpoření hlavních hypotéz H_1 a H_2 , což je zřejmé i z věcného hlediska, neboť rozdíl průměrů se jeví jako poměrně malý. Stejně tak spočítaná hodnota Cohenova d značí malou míru účinku (hodnota $0,068$) a interval spolehlivosti je: $-0,12223 \leq \mu \leq 0,16258$.

5.3. Testování vedlejších hypotéz

Dále budu testovat výše uvedené vedlejší hypotézy $H_3 - H_9$. Toto testování nám může přinést zjištění, zda neexistují významné rozdíly mezi výsledky v rámci jednotlivých konstruktů, které by mohly ovlivnit celkový skóre občanské zralosti:

H3: Žáci základní waldorfské školy dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóre osobní odpovědnosti, než žáci klasické základní školy.

H4: Žáci základní waldorfské školy dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóre občanské odpovědnosti, než žáci klasické základní školy.

H5: Žáci základní waldorfské školy dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóre dovedností občanské spoluúčasti, než žáci klasické základní školy.

H6: Žáci základní waldorfské školy dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóre schopnosti vést, než žáci klasické základní školy.

H7: Žáci základní waldorfské školy dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóre ve vědomí školy jako komunity, než žáci klasické základní školy.

H8: Žáci základní waldorfské školy dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóre dovedností občanského smýšlení, než žáci klasické základní školy.

H9: Žáci klasické základní školy dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóre občanských znalostí, než žáci základní waldorfské školy.

Pro testování těchto hypotéz stanovuji nulové hypotézy: **$H_0: \mu_E - \mu_K = 0$** (mezi průměry není statisticky významný rozdíl), které stojí proti alternativní hypotéze **$H(a): |\mu_E - \mu_K| > 0$** (mezi průměry je statisticky významný rozdíl)

Následující tabulka shrnuje výsledky t-testů pro jednotlivé konstrukty:

Tab. 5 T-testy pro vedlejší hypotézy - výsledky

		M	Směr. odchylka	Směr. odchylka odhadu průměru	 M1 – M2 	T rozložení	Df (stupně volnosti)	p
Osobní odpovědnost	Soubor 1	2,8849	0,39208	0,6535	0,00257	0,030	68	0,976
	Soubor 2	2,8824	0,31744	0,5444				
Občanská odpovědnost	Soubor 1	2,6997	0,45243	0,7647	0,00388	0,043	58,086	0,966
	Soubor 2	2,7036	0,28962	0,4967				
Dovednosti občanské spoluúčasti	Soubor 1	2,9	0,44590	0,07537	0,09706	1,060	60,031	0,293
	Soubor 2	2,8029	0,30300	0,05196				
Schopnost vést	Soubor 1	3,1267	0,32808	0,05545	0,07275	0,887	67	0,378
	Soubor 2	3,0539	0,35229	0,06042				
Vnímání školy jako komunity	Soubor 1	2,8064	0,59130	0,10141	0,03186	0,2632	66	0,793
	Soubor 2	2,7745	0,38683	0,06634				
Dovednosti občanského smýšlení	Soubor 1	2,7286	0,44112	0,07456	0,01289	0,117	67	0,907
	Soubor 2	2,7157	0,47235	0,08101				
Občanské znalosti	Soubor 1	0,7294	0,19931	0,03322	0,07856	1,248	55,572	0,211
	Soubor 2	0,6509	0,31188	0,05349				

Hladinu spolehlivosti jsem zvolila $1 - \alpha = 95\%$ ($\alpha = 0,05$).

V případě testování vedlejších hypotéz byl u konstruktů Osobní odpovědnost, Schopnost vést, Dovednosti občanského smýšlení a Škola jako komunita použit t-test pro nezávislé výběry se stejnými rozptyly (p u Levenova testu vždy větší než 0,05), u konstruktů Občanská odpovědnost, Dovednosti občanské spoluúčasti a Občanské znalosti t-test pro nezávislé výběry s nestejnými rozptyly (p u Levenova testu vždy menší než 0,05).

Z údajů v tabulce vyplývá, že **t-test neprokázal statisticky významný rozdíl u žádných z testovaných průměrů**, na základě čehož nemůžeme zamítnout nulové hypotézy H_0 a podpořit tak vedlejší hypotézy $H_3 - H_9$.

Spočítané hodnoty Cohenova d byly u škál Osobní odpovědnost, Občanská odpovědnost, Vnímání školy jako komunity a Dovednosti občanského smýšlení menší než 0,2, což podle Hendla (2004) značí malou míru účinku. U škál Dovednosti občanské spoluúčasti, Schopnost vést a Občanské znalosti byly spočítané hodnoty Cohenova d mírně větší než 0,2, (rozmezí 0,2 – 0,3), což značí sice malou, avšak ne zanedbatelnou míru účinku. Intervaly spolehlivosti u všech škál neprokázaly statistickou významnost rozdílu průměrů.

5.4. Testování v rámci vedlejšího cíle výzkumu

V rámci vedlejšího výzkumného cíle bych nejprve chtěla analyzovat rozdíl mezi průměrnými skóry občanské zralosti dosažené v dotazníku u dívek a u chlapců. Přestože v tomto případě nevyjadřuji hypotézu, kterou bych mohla testovat, můžu i zde stanovit nulovou hypotézu : $H_0: \mu_E - \mu_K = 0$ (mezi průměry není statisticky významný rozdíl), která stojí proti alternativní hypotéze $H(a): |\mu_E - \mu_K| > 0$ (mezi průměry je statisticky významný rozdíl).

Výsledky t-testu pro rozdíl mezi skórem dosaženým dívkami a skórem dosaženým chlapci shrnuje tabulka č. 5.:

Tab. 6 T-test dívky a chlapci - výsledky

	M	Směr. odchylka	Směr. chyba odhadu průměru	$ M1 - M2 $	T rozložení	Df (stupně volnosti)	p
Chlapci	2,5621	0,31245	0,05359	0,20631	3,051	66	0,003
Dívky	2,7684	0,24051	0,04125				

Hladinu spolehlivosti jsem zvolila $1 - \alpha = 95\%$ ($\alpha = 0,05$).

Levenův test prokázal homoscedasticitu výběrů ($p = 0,205$, tedy větší než $0,05$), pro analýzu byl tedy použit t-test pro nezávislé výběry se stejnými rozptyly. Tento **t-test prokázal statisticky významný rozdíl mezi průměrnými skóry občanské zralosti u chlapců a u dívek**, na základě čehož můžeme říci, že data podporují zamítnutí nulové hypotézy a tím podpoření hypotézy alternativní. Z tabulky je zároveň zřejmé, že dívky dosáhly statisticky vyššího skóru občanské zralosti, než chlapci.

Interval spolehlivosti rozdílu těchto průměrů je v tomto případě : $- 0,34132 \leq \mu \leq - 0,07130$, hodnota Cohenova d se rovná $0,7$, což je podle Hendla (2004) střední míra účinku (blížíci se však vysoké míře účinku, tedy hodnotě $0,8$). Obě hodnoty, Cohenovo d i interval spolehlivosti tedy také podporují alternativní hypotézu.

Vzhledem k tomu, že mezi testovanými průměrnými skóry dosaženými dívkami a chlapci byl prokázán statisticky významný rozdíl, rozhodla jsem se vzhledem k nepoměru mezi počtem dívek a chlapců v obou vzorcích (v případě waldorfských škol ve prospěch chlapců, v případě klasických škol ve prospěch dívek), testovat dále rozdíly mezi dosaženými průměry u dívek a chlapců uvnitř obou souborů, a to pro zjištění, zda tento nepoměr ve spojení s rozdílem mezi průměry u dívek a chlapců nemohl ovlivnit celkový výsledek. Nulová a alternativní hypotéza zůstávají v případě tohoto testování stejné, zde jsou výsledky t-testů:

Tab. 7 T-testy dívky a chlapci uvnitř souborů - výsledky

		M	Směr. odchylka	Směr. chyba odhadu průměru	 M1 – M2 	T rozložení	Df (stupně volnosti)	p
Soubor 1	Chlapci	2,5424	0,34798	0,07781	0,29481	2,748	34	0,01
	Dívky	2,8372	0,28023	0,07006				
Soubor 2	Chlapci	2,5902	0,26343	0,07041	0,11703	1,474	30	0,151
	Dívky	2,7072	0,18595	0,04383				

Výsledky Levenova testu prokázaly homoscedasticitu o obou výběrů, byly tedy použity t-testy pro nezávislé výběry se stejnými rozptyly. První **t-test prokázal statisticky významný rozdíl mezi průměrným skóre občanské zralosti u chlapců a dívek z waldorfských škol**, a

to s ještě vyšším věcným rozdílem průměrů, než v případě analýzy rozdílů mezi všemi chlapci a dívkami z obou souborů. Hodnota cohenova d je v tomto případě 0,85, což je podle Hendla (2004) vysoká míra účinku, interval spolehlivosti je $0,07678 \leq \mu \leq 0,51284$.

V protikladu k tomu druhý **t-test neprokázal statisticky významný rozdíl mezi průměrným skóre občanské zralosti u chlapců a dívek z klasických základních škol**. Hodnota Cohenova d je však v tomto případě 0,5, což je podle Hendla (2004) nejnižší hodnota, kterou můžeme považovat za střední míru účinku, interval spolehlivosti je $-0,04516 \leq \mu \leq 0,27921$.

V rámci vedlejšího cíle výzkumu bych dále chtěla analyzovat rozdíl mezi průměrnými skóry žáků, jejichž alespoň jeden z rodičů je vysokoškolsky vzdělaný a žáky, jejichž rodiče nejsou vysokoškolsky vzdělání, mají tedy středoškolské vzdělání nebo středoškolské vzdělání s maturitou. Vzhledem k tomu, že na otázku vzdělání rodičů neodpověděli všichni respondenti, odpovídá tato analýza následujícímu vzorku: $n_1 = 20$ (počet žáků, kteří uvedli alespoň jednoho rodiče s vysokoškolským vzděláním, viz. Soubor 3), $n_2 = 21$ (počet respondentů, kteří uvedli oba rodiče bez vysokoškolského vzdělání, viz. Soubor 4). Stejně jako v předchozích případech stanovuji tuto nulovou hypotézu : **H₀: $\mu_E - \mu_K = 0$** (mezi průměry není statisticky významný rozdíl), která stojí proti alternativní hypotéze **H(a): $|\mu_E - \mu_K| > 0$** (mezi průměry je statisticky významný rozdíl).

V následující tabulce uvádím výsledky analýzy:

Tab. 8 T-test vzdělání rodičů – výsledky

	M	Směr. odchylka	Směr. chyba odhadu průměru	$ M1 - M2 $	T rozložení	Df (stupně volnosti)	p
Soubor 3	2,7435	0,29788	0,06661	0,10039	1,139	39	0,262
Soubor 4	2,6432	0,26642	0,05814				

Hladinu spolehlivosti jsem zvolila $1 - \alpha = 95\%$ ($\alpha = 0,05$).

Levenův test prokázal homoscedascitu výběru (hodnota $p = 0,680$), byl tedy použit t-test pro nezávislé výběry se stejným rozptylem. **T-test neprokázal statisticky významný rozdíl mezi testovanými průměry**, na základě čehož nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu a nemůžeme tedy podpořit hypotézu alternativní, že mezi průměry je statisticky významný

rozdíl. Hodnota cohenova d je v tomto případě 0,36, což značí malou, avšak ne zanedbatelnou míru účinku, interval spolehlivosti je $-0,07795 \leq \mu \leq 0,27872$.

Nakonec budu analyzovat rozdíl mezi průměrnými skóry žáků v závislosti na počtu sourozenců respondentů, konkrétně rozdíl mezi žáky s jedním sourozencem a žáky s více než jedním sourozencem. V rámci těchto výběrů je $n_1 = 33$ (respondenti s jedním sourozencem, viz Soubor 5), $n_2 = 23$ (respondenti s více než jedním sourozencem, viz. Soubor 6). I v tomto případě použiji stejnou nulovou a alternativní hypotézu jako v předchozích případech. Výsledky shrnuji v následující tabulce:

Tab. 9. T-test počet sourozenců - výsledky

	M	Směr. odchylka	Směr. chyba odhadu průměru	$ M1 - M2 $	T rozložení	Df (stupně volnosti)	p
Soubor 5	2,6401	0,30055	0,05232	0,06613	0,815	54	0,418
Soubor 6	2,7062	0,29575	0,06167				

Hladinu spolehlivosti jsem zvolila $1 - \alpha = 95\%$ ($\alpha = 0,05$).

Pro analýzu byl použit t-test pro nezávislé výběry se stejnými rozptyly (p u Levenova testu 0,154). **T-test neprokázal statisticky významný rozdíl mezi testovanými průměry**, na základě čehož nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu a nemůžeme tedy podpořit hypotézu alternativní, že mezi průměry je statisticky významný rozdíl. Hodnota Cohenova d je v tomto případě 0,22, což značí spíše malou míru účinku, interval spolehlivosti je $-0,22875 \leq \mu \leq 0,09648$.

6. Diskuse

Výsledky statistické analýzy hlavních a vedlejších hypotéz vyšly (kromě testování hypotézy 4) v předpokládaném směru (tedy žáci základní waldorfské školy dosáhly vyššího skóre občanské zralosti, než žáci klasické základní školy), ale na hladině pravděpodobnosti $\alpha = 0,05$ jsou tyto rozdíly statisticky nevýznamné. V praxi to znamená, že výsledky statistické analýzy se liší od mých předpokladů. Mou hlavní hypotézou bylo, že žáci základní waldorfské školy dosáhnou statisticky významně vyššího skóre občanské zralosti, než žáci klasické základní školy. Tato hypotéza byla formulována na základě poznatků uvedených v teoretické

části, přesto data tuto hypotézu nepotvrdila a to ani v rámci skóre dílčích subškál občanské zralosti. Pokládám si tedy otázku proč?

Jedním z důvodů může být samotný věk respondentů výzkumu, který se pohybuje v rozmezí třinácti až patnácti let, tedy podle Macka (2003) v období střední adolescence. Toto období je charakteristické kognitivními změnami, změnami v oblasti vztahů s druhými, určitou emoční labilitou a především zaměřením na sebe ve smyslu hledání osobní identity, vlastní jedinečnosti a autenticity (Macek, 2003). Toto období změn, hledání vlastní identity, hledání odpovědi na otázky „kým jsem“, „kam patřím“, „čeho jsem součástí“ a podobně, je samozřejmě společné všem adolescentům, bez ohledu na to, jakou navštěvují základní školu. Uvažujeme-li tedy o zkoumání osobnosti a jejích komponent, tedy i občanské zralosti, v tomto období, nelze podle mě zjištěné výsledky považovat za dané ve smyslu neměnnosti. Je patrné, že neměnnost výsledků z oblasti výzkumu osobnostních charakteristik není možné stoprocentně potvrdit nikdy, v období adolescence lze však další změny předpokládat pravděpodobněji, než v obdobích následujících, protože v tomto období stále ještě probíhá formování osobnosti. Domnívám se tedy, že míra občanské zralosti se bude u adolescentů dále rozvíjet a v dalších obdobích, která jsou charakteristická ustálením osobnostních charakteristik, se dále projeví vliv výchovy ve formování této komponenty osobnosti. Tato úvaha by odpovídala i výsledkům longitudinálního výzkumu Blatného a Urbánka (2004), podle nichž jsou změny osobnostních rysů adolescentů charakteristické změnami k sociálně žádoucím pólům, jímž občanská zralost nepochybně je. Tento převažující trend vysvětlují autoři rozvojem sociálních vztahů a zvyšující se mírou sociálních interakcí v průběhu adolescence (zkoumání byly adolescenti ve věku 16 a poté 18 let). V případě dalších výzkumů tohoto typu bych tedy navrhla zkoumání občanské zralosti a případných rozdílů v závislosti na školní výchově v pozdějším věku, například po ukončení střední školy. Zároveň však musím dodat, že tímto nezpochybňuji výběr respondentů mého výzkumu z hlediska věku, neboť dotazník, který byl použit pro sběr dat, byl konstruován pro žáky základních škol, a v rámci nich bych považovala testování takto složité komponenty osobnosti v mladším věku za neadekvátní.

Dalším možným důvodem nepotvrzení hlavní hypotézy mohou být i rozdíly v občanské zralosti mezi chlapci a děvčaty. Analýza v tomto případě prokázala statisticky významný rozdíl mezi dosaženými průměrnými skóre občanské zralosti u dívek a u chlapců, a to ve prospěch dívek. Samotný tento výsledek se mi nezdá tolik překvapivý, protože ženy jsou tradičně považovány za více zaměřené na sociální vztahy a podobné jsou i výsledky metaanalýz, které uvádí například Lippa (2009) a které ukázaly například větší přizpůsobivost

žen, větší zaměření na udržení osobních vztahů ve skupině a podobně. Protože ve vzorcích obou souborů existují nepoměry mezi počtem dívek a chlapců, a to v případě waldorfské školy ve prospěch chlapců (o šest více) a v případě klasické základní školy ve prospěch dívek (o čtyři více), rozhodla jsem se dále srovnat ještě rozdíly dívek a chlapců uvnitř samotných skupin, pro zjištění, zda tento nepoměr nemohl ovlivnit výrazněji celkové výsledky. Výsledky těchto analýz uvedené výše se mi zdály překvapivé. Ukázalo se, že zatímco dívky z waldorfské školy dosáhly statisticky významně vyššího skóre občanské zralosti, než chlapci z waldorfské školy, a to zároveň s vysokou mírou účinku, dívky z klasické základní školy dosáhly sice věcně vyššího skóre občanské zralosti, než chlapci z téže školy, avšak ne statisticky významně vyššího, přestože s nižší hodnotou střední míry účinku, kterou nelze zanedbat. Zároveň chlapci z obou škol dosáhly prakticky totožného výsledku. Pro vysvětlení tohoto jevu se nabízejí interpretace, které se vztahují k výzkumné otázce. První z nich je, že díky tomu, že dívky jsou citlivější k sociálním faktorům situací, projevil se u nich snáze vliv sociálně orientované školní výchovy. Dalo by se tedy říci, že dívky jsou, narozdíl od chlapců, programem waldorfské školy ve formování občanské zralosti opravdu ovlivněny a tedy, že menší rozdíl mezi chlapci a dívkami z klasických základních škol je přirozeným rozdílem, zatímco větší rozdíl mezi chlapci a dívkami z waldorfských základních škol je způsobem vlivem sociálně orientované školní výchovy. Tato interpretace by však předpokládala, že vyšší rozdíl mezi chlapci a děvčaty z waldorfských škol v míře občanské zralosti škol zůstane již nezměněn a že chlapci nebudou tímto školním programem ovlivněni ani nadále. Nespokojíme-li se s tímto uvažováním a pokusíme se rozšířit interpretaci tohoto rozdílu, musíme se úvahově vrátit k předpokladu uvedenému výše, a sice, že v tomto věku je možné předpokládat, že míra občanské zralosti bude u adolescentů dále narůstat a zároveň znovu zauvažovat nad obecnými charakteristikami adolescentů. Obecně nabývají v adolescenci na významu dimenze maskulinita – feminita, což vede u chlapců a dívek k jiným tendencím v chování. Jak píše Poněšický (2003), chlapci se snaží hrozící ženskost potlačit a často a v rámci vztahů reagují často okázalou hrubostí a velikášstvím, což má obranný charakter. Vzhledem k tomu, že část občanské zralosti, i otázek použitého dotazníku, se dotýká vstřícného skupinového a obecně mezilidského chování, můžeme uvažovat nad tím, zda je možné, že po skončení této obranné fáze dospívání chlapců, se u nich také projeví vliv sociálně zaměřené školní výchovy. V tomto případě by se zmenšil rozdíl mezi dívkami a chlapci z waldorfských škol v úrovni občanské zralosti, jak je tomu u chlapců a dívek z klasických základních škol, avšak ve vyšších hodnotách. Přestože se tyto úvahy mohou zdát odvážné, myslím, že v rámci diskuse je možné o nich přemýšlet. Zároveň znovu přispívají

k mému návrhu na zkoumání občanské zralosti v pozdějším věku, v němž by podle mého názoru mohl být dotazník rozšířen o další položky související s občanskou zralostí, které jsou pro žáky základních škol prozatím nerelevantní, jako jsou některé otázky z oblasti participace občanů, ale podle mého názoru i z oblasti občanských znalostí, neboť zmíněný dotazník se mi jeví jako zaměřený především na morální aspekty občanské zralosti.

Dalším faktorem ovlivňujícím výsledek, je jistě i malá velikost zkoumaného vzorku a způsob jeho výběru, které ovlivňují externí validitu výzkumu a míru zobecnitelnosti na celou populaci. Rizikovým faktorem může být i samotný dotazník, který je sestaven tak, že výsledky jsou ve vysoké míře závislé na úrovni sebereflexe respondentů a jejich schopnosti zhodnotit vlastní chování a pohnutky v různých situacích. To je samozřejmě obecně problémem více výzkumů, avšak u adolescentů musíme uvážit, že sebereflexe ve smyslu introspekce a sebehodnocení se v tomto období ještě rozvíjí (Macek, 2003).

Uvažují-li z hlediska vnitřní validity o intervenujících proměnných, které mohly ovlivnit výsledky výzkumu, jedná se především o proměnné související s rodinnou situací respondentů, neboť, jak již bylo řečeno, rodina je vedle školy druhým významným činitelem ovlivňujícím rozvoj občanské zralosti mladých lidí. Z konkrétních proměnných, které by mohly ovlivnit úroveň občanské zralosti respondentů, to je například počet sourozenců, či sourozenecká konstelace respondenta ve smyslu pořadí narození a podobně. Některé z těchto proměnných byly v tomto výzkumu analyzovány v rámci vedlejšího cíle výzkumu, nebyl však u nich prokázán statisticky významný rozdíl. Zde bych se však chtěla nad výsledky pozastavit, a to konkrétně u analýzy rozdílu mezi žáky s jedním a žáky s více než jedním sourozencem. V rámci této analýzy mě překvapilo, kolik žáků se vyjádřilo, že má více než jednoho sourozence. Vzhledem k průměrnému počtu dětí na jednu ženu, který se v České republice pohybuje mezi jedním až dvěma, považuji tento počet za příliš vysoký. Vysvětluji si jej tak, že respondenti výzkumu uváděli u této otázky i nevlastní sourozence, kterých s přibývajícím rozvodem také přibývá, kteří však nežijí s respondentem ve stejné domácnosti a tedy ho nijak neovlivňují. Této úvaze by často napovídal i věk sourozenců, který respondenti uvedli. Tedy přestože jsem tuto analýzu provedla, nepovažuji ji za průkaznou a v rámci dalších výzkumů bych tuto problematiku ošetřila další otázkou vztahující se k počtu sourozenců.

Z dalších aspektů souvisejících s rodinou respondentů, které by mohly ovlivnit úroveň jejich občanské zralosti, a které považuji hůře uchopitelné a zjištěitelné, jsou proměnné týkající se rodičů respondentů, především jejich vlastní úroveň občanské zralosti, životní filozofie, postoje a podobně, tedy vše, co se odráží v aspektech výchovy, které mají vliv na utváření

občanské zralosti a které můžou být v souladu s výchovnými snahami školy nebo mohou naopak jít proti nim. Myslím, že v případě waldorfských škol je větší pravděpodobnost, že snahy rodičů a školy budou v souladu, vzhledem k probíhající oboustranné komunikaci mezi nimi, o které jsem hovořila výše. U klasických základních škol bude míra souladu pravděpodobně více variabilní. V každém případě si myslím, že v rámci dalších výzkumů zabývajících se vlivem školní výchovy na občanskou zralost mladých lidí, nelze opomenout vlivy rodiny a zahrnutí těchto vlivů do výzkumu.

Na závěr považuji za nutné poznamenat, že samozřejmě připouštím možnost, že zjištěné výsledky jsou v souladu s realitou, bez možností dalších interpretací, a sice, že žáci waldorfské školy skutečně reálně nevykazují vyšší míru občanské zralosti, než žáci klasické základní školy, přestože teoretické zakotvení výzkumu se k tomuto předpokladu kloní. K tomu by však chtěla uvést některé dojmy z průběhu výzkumu, které sice nejsou součástí jeho oficiálních výsledků, avšak vzhledem k tomu, že zkoumáme občanskou zralost, nepovažuji za bezdůvodné se o nich na závěr zmínit. Jedná se mi o atmosféru v průběhu výzkumu a přístup žáků k němu. Zatímco v průběhu výzkumu na klasické základní škole zaznívali z obou tříd posměšky nad některými otázkami, ve waldorfské škole žáci bez komentářů pracovali na vyplnění dotazníků. Zároveň mi prostřednictvím dotazníků někteří z nich přáli hodně štěstí, zatímco u vyplněných dotazníků žáků klasických základních škol se objevovali některé údaje, které svědčily o zlehčení významu výzkumu. Celkově se tedy zdálo, že žáci waldorfské školy přistupovali k výzkumu odpovědněji, s vědomím toho, že na jejich práci závisí práce někoho jiného.

IV. Závěr

V této práci jsem se snažila najít odpověď na otázku, zda existuje rozdíl v míře občanské zralosti mezi žáky waldorfských základních škol a žáky klasických základních škol. V teoretické části jsem se věnovala vymezení pojmů občanství a občanská zralost, dále úloze školy ve výchově k občanské zralosti a postavení této výchovy v současném českém školním kurikulu. Na závěr jsem pojednala o waldorfské pedagogice, a to především z pohledu těch výchovných a vzdělávacích aspektů, které se podílejí na formování občanské zralosti.

Kvantitativní výzkum byl uskutečněn na 70 žácích osmých a devátých ročníků základních škol, z toho 36 žácích základní waldorfské školy a 34 žácích klasické základní školy ve věku 13 až 15 let. Ke zjištění úrovně občanské zralosti žáků byla zvolena dotazníková metoda, konkrétně přeložený americký dotazník občanské zralosti pro žáky základních škol zaměřený na měření občanských znalostí, dovedností, postojů a občanského chování. Výsledky měření byly podkladem pro závěrečnou analýzu práce.

Na základě poznatků uvedených v teoretické části byly formulovány hypotézy, které byly testovány t-testem pro dva nezávislé výběry. Ačkoliv mé hypotézy nemohly být na základě analýzy získaných dat přijaty a rozdíl mezi úrovní občanské zralosti žáků waldorfských základních škol a klasických základních škol nebyl potvrzen, poskytla data zdroj informací, které je možné využít v rámci dalších výzkumů v této oblasti. V diskusi uvádím několik návrhů, které by mohly následné výzkumy zlepšit. Možnosti dalšího výzkumu vidím především v měření na věkově starším a rozsáhlejší vzorku žáků a také ve spojení výzkumu zkoumajícího vliv faktorů školní výchovy na formování občanské zralosti s výzkumem zkoumajícím vliv faktorů rodinné výchovy na utváření občanské zralosti, neboť právě situace v rodině, či styl rodinné výchovy byly podstatnými vnějšími proměnnými tohoto výzkumu, které mohly ovlivnit jeho výsledky.

V. Literatura

Blatný, M. & Urbánek, T. (2004). Stabilita a změny osobnosti v adolescenci. Analýza na úrovni osobnostních typů. *Československá psychologie*, 48, 4, 289 – 297.

Bosniak, L. (2001). Denationalizing citizenship. In Aleinikoff, A. & Klusmeyer, D. (Eds.), *Citizenship Today. Global Perspectives and Practices*. Washington, D.C. : Carnegie Endowment for International Peace. Staženo 15. března 2010 z <http://books.google.cz>

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

Cohen, J. (1999). Changing paradigms of citizenship and the exclusiveness of demos. *The Journal of International Sociology*, 14, 3, 248–268.

Dewey, J. (1932). *Demokracie a výchova*. Praha: Jan Leichter.

Dopita, M. (2007). Multikulturní občanství. In Dopita, M. & Staněk, A. (Eds.), *Multikulturalita a výchova k občanství* (pp. 77-85). Praha: EPOCH. Staženo 9. března 2010 z <http://ksv.upol.cz/>

Dopita, M. (2008). Proměny občanství. In Novotný, Z. (Ed.), *Evropská a národní identita* (pp. 7-17). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Staženo 10. března 2010 z <http://ksv.upol.cz/>

Evropský parlament (2006, 26. září). *Klíčové schopnosti pro celoživotní učení*. Staženo 1. března 2010 z http://www.europarl.europa.eu/news/public/default_cs.htm

Fasnerová, M. (2008). *Výchova k občanství ve Školním vzdělávacím programu na primární škole*. In Staněk A. & Mezihorák B. (Eds.), *Výchova k občanství pro 21. století* (pp. 349-361). Praha: SPHV. Staženo 10. března z <http://ksv.upol.cz/>

Faulks, K. (2000). *Citizenship*. London: Routledge.

Feřtek, T. (2006). Klíčem k úspěchu reformy jsou informovaní rodiče. In Zeman, V. (Ed.), *Reforma školství v České republice*. Praha. Staženo 2. dubna 2010 z <http://www.varianty.cz/>

Frič, P. (2003). *Češi na cestě za svojí budoucností*. Praha: G plus G.

Gemini (2008, 30. října). *Slovník demokracie, aneb jak motivovat žáky, aby se podíleli na životě školy*. Staženo 28. února 2010 z <http://www.politeia.cz/kurzy-a-seminare/clanky-seminare/clankyseminare/:slabikar-aneb-jak-motivovat-zaky-aby-se-podileli-na-zivote-skoly>

Goldwin, R. A. (1995). Práva, občanství a občanský étos. In Banfield E. C. (Ed.), *Občanské ctnosti* (pp. 40 - 53). Praha: Victoria Publishing.

Heater, D. (2004). *Citizenship. The civic ideal in world history, politics and education*. Manchester: Manchester univerzity press. Staženo 5. března 2010 z <http://books.google.cz>

Hendl, J. (2004). *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál.

Horská, V. (2005, 16. září). *Ke koncepci vzdělávacího obsahu Výchovy k občanství*. Staženo 5. března 2010 z <http://clanky.rvp.cz/>

Chi, B., Jastrzab, J. & Melchior, A. (2006, June). *Developing Indicators and Measures of civic Outcomes for Elementary School Students. Circle Working Paper 47*. Circle. Staženo 20. února 2010 z <http://www.civicyouth.org/>

Jirásková, V. (2004, 27. listopadu). *Výchova demokratického občana – klima školy*. Staženo 5. března 2010 z <http://clanky.rvp.cz/>

Jirásková, V. (2005, 8. listopadu). *Občan a občanství*. Staženo 5. března 2010 z <http://clanky.rvp.cz/>

Kessler, Ch. R. (1995). Občanský étos a občanství v americkém zakladatelství. In Banfield E. C. (Ed.), *Občanské ctnosti* (pp. 54 - 68). Praha: Victoria Publishing.

Klicperová – Baker, M. (1997). Občanské ctnosti a transformace společnosti. *Československá psychologie*, 41, 2, 97 - 108.

Klicperová – Baker, M. et. al. (1999). *Ready for democracy? Civic culture and civility with a focus on czech society*. Prague: Institut of psychology, Academy of Sciences of the Czech Republic.

Klicperová – Baker, M. et al. (2007). *Demokratická kultura v České republice*. Praha: Academia.

Kopecký, M. (2004). *Sociální hnutí a vzdělávání dospělých*. Praha: EUROLEX BOHEMIA.

Linek, L. & Lyons, P. (2008). *Politická informovanost občanů: teorie, měření a role při zkoumání politických postojů*. Praha: sociologický ústav AV ČR.

Lippa, R. A. (2009). *Pohlaví: Příroda a výchova*. Praha: Academia.

Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.

McLean, I. (1996). *The concise Oxford dictionary of politics*. Oxford: Oxford university press.

Národní vzdělávací fond. (2003). *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku*. Staženo 21. března 2010 z http://www.nvf.cz/rozvoj_lz/dokumenty/strategie2003.pdf

Ong, A. (2006). Mutations of citizenship. *Theory, culture and society*, 23, 2-3, 499 – 505.

Pol, M. (1995). *Waldorfské školy: izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova univerzita.

Poněšický, J. (2003). *Fenomén mužství a ženství: psychologie ženy a muže, rozdíly a vztahy.* Praha: Triton.

Prudký, L. (2004). *Hodnoty a normy v české společnosti – stav a vývoj v posledních letech.* Brno: Akademické nakladatelství Cerm.

Rada Evropy (2002). *Výchova k demokratickému občanství. Doporučení výboru ministrů členskými státy – výchova k demokratickému občanství.* Staženo 1. dubna 2010 z <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/rada-evropy>

Sak, P. (2000). *Proměny české mládeže. Česká mládež v pohledu sociologických výzkumů.* Praha: Petrklíč.

Simonová, J. & Straková J. (2005). *Vymezení hlavních problémů ohrožujících realizaci kurikulární reformy.* Praha: SKAV. Staženo 2. dubna 2010 z <http://www.skav.cz/cz/publikace>

Shils, E. (1995). Občanský étos a občanská společnost. In Banfield E. C. (Ed.), *Občanské ctnosti* (pp. 9-20). Praha: Victoria Publishing.

Smékal, V. (2007). Občanská zralost jako komponenta kultury osobnosti. In Humpolíček P., Svoboda, M. & Blatný M. (Eds.), *Sociální procesy a osobnost* (pp. 386-391). Brno: MSD.

Steiner, R. (1993). *Výchova dítěte a metodika vyučování.* Praha: Baltazar.

Štěrba, R. (2008). Výchova k občanství a dějepis. In Staněk A. & Mezihorák B. (Eds.), *Výchova k občanství pro 21. století* (pp. 55-64). Praha: SPHV. Staženo 10. března z <http://ksv.upol.cz/>

Urry, J. (2000). *Sociology beyond societies Mobilities for the twenty-first century*. London: Routledge

Vajdová, T. (2005). *Česká občanská společnost 2004*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm.

Vodáková, J. (2009, 23. září). *Waldorfská škola jako cesta dětí ke svobodným bytostem*. Staženo 4. dubna 2010 z <http://www.zkola.cz/zkedu/>

Von Heydebrand, C. (1993). *O duševní podstatě dítěte*. Praha: Baltazar.

Výzkumný ústav pedagogický (2007). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1.9.2007)*. Praha: VÚP. Staženo 2. dubna 2010 z <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp>

Zalta, E. N. (Ed.) (2006, 13. října). *Citizenship*. Staženo 2. března 2010 z <http://plato.stanford.edu/>

Zalta, E. N. (Ed.) (2007, 27. prosince). *Civic education*. Staženo 2. března 2010 z <http://plato.stanford.edu/>

Zdražil, T. (2002, 12. dubna). *Co je waldorfská škola?* Staženo 4. dubna 2010 z <http://www.waldorf.zuzak.com/>

Zouhar, J. et al. (2008, 19. listopadu). *Průřezové téma – výchova demokratického občana*. Staženo 10. března 2010 z <http://clanky.rvp.cz/>

Přílohy

Příloha 1: Administrovaný dotazník:

Občanské názory a postoje

Křížkem označ, nakolik každý výrok vystihuje Tvé chování. Odpovídej prosím poctivě a upřímně. Dotazník je zcela anonymní. Děkujeme za Tvoji pomoc!

Příklad

	Určitě ne	Spiše ne	Spiše ano	Určitě ano
1. Zadané úkoly odevzdávám včas.	<input type="checkbox"/>	*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Určitě ne	Spiše ne	Spiše ano	Určitě ano
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1. Když něco pokazím, snažím se to napravit.
2. K vyřešení většiny problémů se musím učit spolupracovat s ostatními.
3. Než něco řeknu, snažím se přemýšlet, jak to druhý bude vnímat.
4. Snažím se pomoci lidem, kteří pomoc potřebují.
5. Je pro mě důležité mít své názory podpořeny informacemi.
6. Snažím se, abychom se chovali doma šetrně k životnímu prostředí (např. třídíme odpad, neplytváme vodou apod.)
7. Pokud vím, co je potřeba udělat, dokážu dobře naplánovat, jak na to.
8. Pokud se mí přátelé hádají, snažím se je přimět, aby si o tom v klidu promluvili a přestali se hádat.
9. Promýšlím si, co řeknu.
10. Když se rozhoduji, zvažuji, jak tímto rozhodnutím ovlivním ostatní.
11. Snažím se chovat k druhým laskavě.
12. Zpravidla dělám to, co se ode mě očekává.
13. Když vidím něco, co by bylo třeba udělat, snažím se přimět své kamarády, abychom na tom pracovali společně.
14. Chtěl bych mít přátele pocházející z jiného prostředí.
15. Většina žáků na této škole se navzájem respektuje.
16. Při skupinové práci se naučím více než při samostatné práci.
17. Cítím se odpovědný za udržování čistoty ve svém okolí.
18. Jsem docela dobrý v organizování týmu při skupinové práci.
19. Je pro mě důležité dodržovat pravidla, dokonce i když se nikdo neřívá.
20. Omluvím se, když někoho urazím.
21. Pokud mám vést skupinu, snažím se, aby se každý cítil důležitý.
22. Úkoly odkládám až po jejich dokončení.
23. S ostatními věnuji čas ke zlepšení kolektivu a prostředí.
24. Rád spolupracuji na skupinových úkolech (projektech).
25. Snažím se dělat věci nejlépe, jak dovedu.
26. Většina žáků se zajímá o ostatní žáky, dokonce i když je nezná.
27. Myslím si, že je důležité změnit nespravedlivé věci v naší společnosti.
28. Stojím si za tím, co považuji za správné, i když moji přátelé nesouhlasí.
29. Jsem schopný odůvodnit své názory.
30. Když se rozhoduji, snažím se mít otevřenou mysl pro nové nápady.
31. Když se mi nepovede splnit úkol dobře, snažím se být příště lepší.
32. Učitelé na této škole nenechají žáky dělat si legraci z ostatních.
33. Když vidím, že je něco v nepořádku, snažím se to změnit.
34. Žáci na této škole mají příležitost diskutovat o důležitých otázkách.

35. Žáci vnímají, že jsou důležitou součástí školy.
36. Abych se ujistil, že rozumím správně, snažím se shrnout, co druhá osoba řekla.
37. Dělán to, co pomáhá lidem v mém okolí.
38. Myslím si, že je pro lidi důležité dodržovat pravidla.
39. Snažím se přimět své kamarády/kamarádky, aby třídili/y odpad.
40. Když je na mě někdo našťvaný, snažím se porozumět proč.
41. Snažím se vnímat i řeč těla (gesta, mimiku, postoj), abych lépe pochopil, co chce druhý sdělit.
42. Věřím, že ve svém okolí mohu něco změnit.
43. Od lidí z jiného prostředí a s jinými zkušenostmi se můžu hodně naučit.
44. Dokážu se zapojit do skupinové hry a respektovat její pravidla.
45. Víím, jak se vyhnout střetnutí, když je to potřeba.
46. Když vidím někoho, kdo si neví rady, chci pomoci.
47. Snažím se pomoci ke zlepšení životního prostředí.
48. Než odpovím, ujistím se, že druhému rozumím správně.
49. Když někomu naslouchám, snažím se pochopit, co prožívá.
50. Žáci na této škole mohou s učiteli mluvit o věcech, které je trápí.

U následujících pěti otázek označ křížkem odpověď, kterou považuješ za nejsprávnější.

51. Kteří z těchto lidí vytvářejí vyhlášky (místní zákony) platné v naší obci?

- a) Policisté
- b) Novináři
- c) Členové zastupitelstva (či místní rady obecního úřadu, magistrátu)
- d) Podnikatelé (obchodníci, šéfové továren a firem)

52. Dvacátý osmý říjen je národní svátek, kterým se slaví den, kdy:

- a) Vznikla Československá republika.
- b) Obyvatelé Čech přišli na naše území.
- c) Ženy získaly volební právo.
- d) Oficiálně skončila první světová válka.

53. Chci být věrný své České republice, respektovat její ústavu a zákony a chránit ji před těmi, kteří ohrožují naši svobodu a zákony. Při významných příležitostech slibuji:

- a) Slibuji svou věrnost ideálům naší republiky.
- b) Slibuji, že se budu učit zákony a ústavu naší republiky
- c) Slibuji, že budu stát v pozoru / zdravít, když se hraje hymna nebo jde kolem mne průvod s praporem.
- d) Slibuji, že budu vojákem své republiky.

54. Žák/yně si všiml/a, že školní hřiště je poházené papíry a smetím. Jak může nejlépe projevit svou občanskou vyspělost?

- a) Stěžovat si spolužákům, že nikdo se nestará o to, jak vypadá jejich okolí.
- b) Nevšímat si nepořádku a hrát si se spolužáky na místě, které je ještě čisté.
- c) Zorganizovat svou třídu nebo skupinu k vyčištění prostor pro hraní.
- d) Oznamit policii, že školní hrací prostory jsou znečištěné.

55. Co je dobrým důvodem pro to, abychom měli zákony?

- a) Zkomplikovat lidem život.
- b) Pomoci politikům, aby se měli lépe než ostatní.
- c) Chránit lidi.
- d) Udržovat policii v pohotovosti.

Závěrem tohoto dotazníku Tě čeká několik otázek, které se týkají Tebe a Tvé rodiny.

Odpovědi v žádném případě nebudou použity ke Tvé identifikaci. Jsou pro nás užitečné při hledání faktorů, které mohou mít vliv na utváření občanství.

Datum:
Pohlaví (odpověď vyznač křížkem): Žena Muž
Věk:
Škola:
Třída:
Počet sourozenců a jejich věk:
.....
Vzdělání rodičů:
.....

Příloha 2: Dotazník v původním znění:

Dear Student:

By taking this survey, you are helping to create a survey that will help us understand what students think about their schools and communities. **Please try to answer these questions as honestly and accurately as possible.** It is important that I understand how you think and feel about these issues.

If there are words you do not understand, please CIRCLE them.

If there are questions you do not understand, please CIRCLE the number of the question.

Everything you say will be kept private so please do not put your name on this form. But please complete the Student Information section below to help us match your responses at the end of the year. Thank you so much for your time and effort.

Sincerely,
Bernadette Chi
East Bay Conservation Corps Charter School, Oakland, California

STUDENT INFORMATION

1. Today's Date: _____
2. Your School: _____ Teacher: _____ Grade: _____
3. Gender: Boy Girl
4. When is your birthday? _____ (Month/Day/Year)
5. What is your middle initial? ____ (If you do not have a middle name, please put "Z".)
6. What is your ethnic/racial group? (Optional)
European/white Asian/Pacific Islander
Latino/Hispanic American Indian
African American Other (or more than one ethnic/racial)

PART I: Please circle the number that shows what you think about each statement.

Example:

I like ice cream.

No Way!	Not really	Sort of	Yes!
1	2	3	4

No Way!	Not Really	Sort of	Yes!
1	2	3	4

1. If I break something, I try to fix it.
2. To solve most problems, I have to learn how to work with others.
3. I try to think how someone else would feel before I say something.
4. I want to help when I see someone in need.
5. It is important for me to get information to support my opinions.

6. I try to get my family to recycle at home.
7. Once I know what needs to be done, I am good at planning how to do it.
8. If friends are fighting, I try to get them to talk to each other and stop fighting.
9. I try to think before I say something.
10. When I make a decision I try to think about how other people will be affected.
11. I try to be kind to other people.
12. I usually do what I am supposed to do. 4
13. When I see something that needs to be done, I try to get my friends to work on it with me.
14. I want to have friends who have different backgrounds from me.
15. Most students at this school treat each other with respect.
16. I can learn more from working on group projects than from working alone.
17. I have a responsibility to help keep the community clean.
18. I am pretty good at organizing a team of kids to do a project.
19. It is important for me to follow the rules even if no one is watching.
20. I apologize when I hurt someone's feelings.
21. If I'm the leader of a group, I make sure that everyone in the group feels important.
22. I put things away when I am done with them.
23. I spend time on projects with other people to help the community.
24. I like working with other people on group projects.
25. I always try to do my best work.
26. Most students seem to care about each other, even people they do not know well.
27. I think it is important to change things that are unfair in society.
28. I feel like I can stand up for what I think is right, even if my friends disagree.
29. I am able to give reasons for my opinions.
30. I keep my mind open to different ideas when making a decision.
31. If I do not do a good job, I try to do better the next time.
32. Teachers at this school will not let students make fun of other students.
33. When I see something that is wrong, I try to change it.
34. Students have an opportunity in this school to debate and discuss issues.
35. Students feel like they are an important part of this school.
36. I summarize what another person said to make sure that I understood.
37. I have done things to help people in my community.
38. I think it is important for people to follow the rules.
39. I try to get my friends to recycle bottles and cans.
40. If a friend is mad at me, I try to understand why.
41. I try to watch other people's body language to help me understand what they are trying to say.
42. I believe that I can make a difference in my community.
43. I can learn a lot from people with backgrounds and experiences that are different from mine.
44. When I play with others, I take turns.
45. I know how to avoid a fight when I need to.
46. I want to help when I see someone having a problem.

47. I do my part to help the environment.
48. I make sure I understand what another person is saying before I respond.
49. When I am listening to someone, I try to understand what they are feeling.
50. Students can talk to the teachers in this school about things that are bothering them.

PART II: Please answer the following questions by circling the best response (a, b, c, or d).

51. Which of these people make local laws?

- a. *Police officers*
- b. *Newspaper reporters*
- c. *City council members*
- d. *Business leaders*

52. July 4 is a national holiday that celebrates the day when:

- a. *the American colonies declared their independence from Britain*
- b. *the Pilgrims arrived in the New World.*
- c. *women won the right to vote in elections.*
- d. *the Civil War officially ended.*

53. "I pledge allegiance to the flag of the United States of America, and to the republic for which it stands, one

nation under God, indivisible, with liberty and justice for all."

What are you promising when you say the pledge of allegiance?

- a. *I promise to be loyal to the ideals of the United States.*
- b. *I promise to study the laws of the United States.*
- c. *I promise to salute the flag when I see it in parades.*
- d. *I promise to join the army of the United States.*

54. A student notices that the playing fields at her school have become littered with trash. How could she best

show her civic responsibility?

- a. *Complain to her friends that no one at the school cares about the way it looks.*
- b. *Ignore the mess and take her friends to play in an area that is still clean*
- c. *Organize her class or school club to clean up the playing fields.*
- d. *Call the police to report that the school's fields are dirty.*

55. What is a good reason to have laws?

- a. *To get people into trouble.*
- b. *To help the president make money.*
- c. *To protect people.*
- d. *To keep police busy.*

☺ *Thank you for your best effort!!* ☺