

Odlišnosti waldorfské a veřejné střední školy z pohledu žáka

Zpracoval: Dominik Beck

„Všechny divy vědy a techniky, všechny vymoženosti elektřiny i mechanické stroje, ty všechny jsou jen miliony tun harampádí, neslouží-li k povznesení člověka. Pravým účelem strojů a technologie je osvobodit člověka od práce, aby se sám mohl věnovat umění, kultuře a vědě, a našel tak smysl své vlastní existence a života.“ – Jacque Fresco¹

Škola v moderním světě

Helus [1] se zamýšlí nad úkoly edukace v moderní společnosti. Jedním z atributů, jak uvádí, který tuto společnost charakterizuje, je tzv. „společnost krize“. Připomíná Fukyamovu předpověď z devadesátých let, že se do deseti roků od této predikce společnost vzpamatuje, a to díky silnému vrozenému smyslu pro řád a nápravu, a tak předejde své sebedestrukci.

Tato předpověď se ukázala jako nesprávná, vždyť ani zmírnění globálního politického napětí, ani návrat k morálním ctnostem a zásadám humanismu a vůbec ani žádná jiná podstatná změna společenského řádu, nenastaly.

Nelze spoléhat na to, že se ze dne na den začnou lidé chovat racionálně, navíc, nebyli k tomu-li od začátku vedeni (není právě zde nutná role školy?).

Cesta z krize musí být naprostým výstupem z paradigmat, která ji do krize přivedly – Nemůžeme zachránit planetu tak, že uijeme nástrojů, kterými jsme ji původně poškodili. Zlo zlem nevymýtíš. Jaderné zbrojení jednoho státu válce nepředejde, to je mylná představa, náhrada všech aut, spotřebičů a procesů výroby na elektrické též nepředejde globálnímu oteplování vypuštěním skleníkových plynů, neboť je bude třeba napájet, a to nejpravděpodobněji elektřinou z uhelných elektráren.

¹ "To me all of the marvels of science and technology, all of the electronics and mechnaical wonders, are just so many millions of tons of junk unless it enhances the lives of men. The reason to emphasize machines and technology is to free man to go to art centers, to music centers, cultural centers and to find the meaning of their own existence and lives."

Podobně jako Fukuyama, i současný James Lovelock je myslitelem optimistickým, ve své slavné počítačové simulaci „kopretinový svět“ (daisy world) poukazuje na stabilitu existence živých forem: živé bytosti, pakliže jsou druhy pestré, dosahují na své planetě rovnováhy – a ať udělají cokoli, tedy jakýkoli krok mimo tuto rovnováhu, život na této hypotetické planetě nevyumře, je totiž schopen silné seberegulace. Lovelock připodobňuje lidi ke dvěma takovým různým kopretinám, jedni jdou proti a druzí ku prospěchu světa, obě síly, pokud jsou vyrovnané, zajišťují svou koexistencí stabilitu celého lidstva na planetě Zemi. Oproti Lovelockovi já sám nejsem tak optimistickým – druhou kopretinou mohou klidně být i třeba šváby odolné vůči radiaci, až se ty první kopretiny odpálí do propadliště dějin...

Svět je bouřlivé místo, a do tohoto bouřlivého světa vkračuje mladý člověk, avšak namísto toho, aby jej školy naučily jej změnit a vyřešit jeho problémy (vizte K. Popper a jeho „svět řešení problémů“), učíme znovu a znovu udržovat status quo, na který jsme si ze své pohodlnosti navykli. Školy se stávají součástí zastaralých tržních struktur, již samotných natolik odloučených od podstaty člověka. Škola je místem, kde se tvoří produkt, vzdělání je zde prezentováno jako komodita, investice, která mi jednou v budoucnu zajistí kariérní růst.

Ale ptejme se, růst do čeho? Kam? Svět není neomezený a naše touha ho vykořisťovat nemůže růst neomezeně! Namísto toho, aby školy (i samotní učitelé v nich) byly jen dalším z koles již potápějícího se stroje, odmítneme tlaky paradigmat tržního systému a připravujeme své žáky nikoli do světa, který sami známe, ale na ten, který ještě nenastal. Dokud bude úspěšný člověk synonymem bohatého a školy budou takto myslící individua vychovávat, nikdy se nám nepodaří nic vyřešit. Rudolf Steiner, jak píše Helus, vidí v povolání učitele velkou zodpovědnost za budoucí svět, proto by se měl učitel neustále vzdělávat, aby světu porozuměl a nabízel žákům jeho řešení, měl by jít příkladem, být ctnostný, oproštěný od pozemských neřestí a svému povolání obětoval značnou část svého ducha. Pro někoho je tato oběť příliš velká, pro ty je povolání učitele nevhodné, ti, kdož si myslí, že jim ujímá svobody, ještě totiž sami nepřišli na to, jak umělá je jejich svoboda a jak moc je sama závislá na nesvobodě jiných.

Waldorfská pedagogika a její filosofická východiska R. Steinera nenabízejí jednoduchá spásná a zaručená řešení pro cestu z krize. To, co nabízejí, je jiný přístup člověka k sobě samému a společnosti jako jedince duchovních a morálních hodnot. Waldorfské školy představují alternativu, kterou Průcha [2] vidí i jako nutnost – důsledek svobodné tržní společnosti, kde si máte „právo vybrat“. Waldorfské školy tu jsou proto, aby uspokojili poptávku těch, kteří ji vyhledávají, zároveň dodává a ospravedlňuje jejich existenci v jejich edukačně-experimentálnímu aspektu – Waldorfské školy jsou místem, kde můžeme zkoumat (a pozorovat v akci) nové výukové postupy, metody a přístupy k učení obecně, které by byly

jinak v rigidní a nepružné veřejné škole jen těžko prosaditelné v krátkodobém časovém horizontu. Jiný pohled, proč by zde měly Waldorfské školy být a zda tu vůbec mají své místo, popisuje Franko [3], čtenáře zaujatého touto otázkou a mnohými dalšími, i dychtivého po historických souvislostech, odkáží tam.

Srovnání typologie žáků dle střední školy

Neprokázalo se, že by alternativní školy byly horší či lepší z hlediska dosahování výsledků či uplatnění v budoucím povolání (Průcha [2]). Alternativní školy ale častěji volí ti žáci, kteří jsou spíše kreativní, se smyslem pro komunitu a společenství (podle toho si také volí povolání v budoucnu). Naproti tomu žáci gymnázií se více profilují jako zaměřeni na výkon, smysl pro soutěžení a píli.

Rozhodl jsem se v této krátké práci ověřit tato tvrzení statisticky na vzorku $N = 21$ žáků gymnázia (z toho 6 chlapců a 15 dívek) a $M = 21$ žáků waldorfského lycea (z toho 6 chlapců a 15 dívek), obě školy se nachází ve stejném (malo)městě. (žáci jen 1. – 4. ročníky SŠ a jejich odpovídající ekvivalentní ročníky víceletého studia, zastoupeny rovnoměrně)

K testování jsem užil soubor vybraných standardizovaných otázek z hlediska **klimatu** (čerpáno z Mareš a kol. [4]²), hlediska **charakteristik žáka a výuky** (čerpáno z Hrabal, Pavelková [5]), případně dále svých vlastních (poměrně experimentálních) otázek. Vznikl tak dotazník, jež najdete v příloze (Tabulka 1).

Poznámky k dotazníku: Pokyny k vyplnění dotazníku jsou převzaty z žákovské části standardizovaného dotazníku diagnostiky klimatu [4]. Před vyplněním se navíc ptám respondenta/ky na školu (lyceum/gymnázium) a pohlaví (chlapec/dívka). Otázky 1) – 23) jsou převzaty z [4] v nezměněné podobě. Tyto otázky zkoumají tyto aspekty **klimatu**:

1) – 6) kategorie S2 (Pozitivní hodnocení učitelů – podpora)

7) – 12) kategorie S3 (Negativní hodnocení učitelů),

13) – 18) kategorie S4 (Pozitivní hodnocení učení se ve škole – učení mě baví),

19) – 23) kategorie S5 (Vnímaná opora a vztahy se spolužáky – afilace, potřeba pozitivních vztahů)

² v původním dotazníku se z nějakého důvodu vyskytuje chyba – dvakrát se opakuje „rozhodně souhlasím“

Otázky **24) – 27)** (vztah ke škole jako k instituci) jsou z části převzaté z kategorie S1 z již citovaného [4] a z části též doplněné o vlastní otázky. Z publikace Hrabal, Pavelková [5] jsem volně upravil dotazník **motivační struktury**, tu zkoumám otázkami **28) – 38)** (zdroje motivace), které volně doplňuji otázkami **39) – 42)** zaměřené na diagnostiku motivace **výkonové** (vč. jejich negativních stránek). Otázkami **43) – 45)** jsem mínil zkoumat **negativní tvář moci**, nejsou však standardizované a těžko usuzovat na jejich reliabilitu. Motiv **strachu** a jeho výskyt ve škole a školním prostředí zkoumají otázky **47) – 49)** převzaté z [5]. **Kolektivní smýšlení a perspektiva** byla ona kategorie otázek **52) – 64)**, v níž jsem a priori předpokládal vyšší sklon k pozitivním hodnotám (tendence k výběru „rozhodně souhlasím“) právě u Waldorfského lycea (v souladu s Průchou). Otázky v této kategorii nemají žádnou oporu v literatuře a navrhoval jsem je sám, některé z nich se tak mohou překrývat i s kategoriemi jinými. Další diferenciaci Waldorfské školy jsem očekával v kategorii **stylů učení/porozumění**, tj. otázek **65) – 67)**, jež jsem formuloval ve vztahu k obsahu „ideálního testu“, jak by jej asi vnímal žák. U „ideálních testů“ s převahou kreativního myšlení (tj. ot. **67)**) očekávám větší prevalenci waldorfských studentů, paměťové učení (tj. ot. **65)**) přisuzuji více gymnáziu.

Otázky byly respondentům předloženy v náhodném pořadí (tedy nikoli rozříděné dle kategorií jako v Tab. 1.)

Diagnostika

V původní publikaci standardních dotazníků klimatu [4] je uvedena řada statistických návodů na zpracování. Pro zachování jednoduchosti a přehlednosti jsem se však rozhodl při posuzování signifikance zvolit jiné kritérium.

Na každou otázku může žák odpovědět výběry 1 – 4 („rozhodně souhlasím“ až „rozhodně nesouhlasím“). Neboť se snažíme vyvodit závěry v rozdílnosti odpovědí jen na základě rozdílnosti škol, zkoumejme tedy, jak se **lišší průměrná** volba u každé otázky u studentů lycea a studentů gymnázia. (Zkoumání korelace mezi nimi, výběrů otázek dle pohlaví, kauzální následnosti vůči jednotlivým studentům a otázkám a samozřejmě i dalších významné statistické údaje by bylo jistě možné dopočítat, tato hlubší analýza však překračuje rámec této práce).

Tabulka 2 (vizte příloha) seřazuje otázky podle velikosti rozdílu W_i průměrné odpovědi na i -tou otázku v závislosti na typu školy (Gymnázium minus Lyceum), tj. říká, **kdy se odpovědi**

žáků nejvíce lišily v závislosti na jejich škole? V čem žáci lycea odpovídali jinak?

Výpočet veličiny W vyjadřuje formule

$$W_i = \frac{1}{N} \sum_{j \text{ student } G} b_{ij} - \frac{1}{M} \sum_{j \text{ student } L} b_{ij}, \quad 1)$$

kde i je index (pořadí) otázky, b_{ij} je odpověď j -tého studenta na i -tou otázku, N je počet studentů gymnázia (G), M počet studentů lycea (L). (V Tabulce 2 jsou navíc oproti průměrným hodnotám vystupujícím ve vzorci 1 též i směrodatné odchylky)

Poznámka: Mnohem spolehlivější by byl Studentův dvojvýběrový nepárový test s klasickou hladinou významnosti $\alpha = 0.05$. Ukazuje se ale, z hlediska diferenciací otázek se kritérium $|W_i| > 0.5$ překrývá se Studentovým testem a my vybereme téměř shodné otázky. (To je dáno tím, že směrodatné odchylky odpovědí se příliš neliší na původu školy). Pro jednoduchost budu do svých úvah zanášet pouze ty, které splňují jednodušší kritérium $|W_i| > 0.5$, ty otázky, které Studentovo kritérium vybere a které nesplňují tuto podmínku, zahrnu sice do Tabulky 2 (**jsou vyznačeny hvězdičkou***), ale jen je uvádím, dále s nimi neoperuji³.

Výsledky, zhodnocení

Své zhodnocení a interpretaci vyvozují pouze na základě Tabulky 2. Jak bylo řečeno na začátku práce, nebudu porovnávat **absolutní výsledky** s jejich předpokládanými **normami** (samozřejmě i to by bylo jistě možné porovnat a získat z toho cennou informaci o dané škole), nýbrž se budu zabývat **rozdíly** mezi školami, bez ohledu na to, jakých hodnot v daných konkrétních diagnostických aspektech dosahují. Obě můžou např. navštěvovat málo motivované děti, nebo naopak velmi motivované, rozdíl však bude stejný a tedy necitlivý vůči těmto jiným parametrům. Můj (bláhový) předpoklad byl ten, že na rozdíl od norem z velkého spektra žáků, zde jsem **vymezen jasným prostorem** (maloměsto, jen dvě školy, obě podobného typu), na obě školy se hlásí podobní studenti (často i stejní, kteří si jednu ze škol vyberou). Neznámý parametr místa, který by mohl negativně ovlivnit (zkreslit) interpretaci výsledků, je tímto potlačen. Školy tedy mají podobné žáky a jejich rozdílnost mohu (do jisté míry) tedy přisuzovat jen působení té dané konkrétní školy, přičemž předpokládám, že kterékoli jiné gymnázium by mělo na působení žáka podobný efekt, a tedy

³ Otázku 20) Studentovo kritérium těsně nevybralo, přitom $|W_i| > 0.5$, je tedy zahrnuta, ale čtenář musí být obezřetný (je označena dvěma hvězdičkami **) a rovněž ji neuvažuji v úvahách

jsem schopen říci něco smysluplného o lyceu a pouze lyceu (vůči jakémukoli gymnáziu obecně).

Ad aspekty **klimatu 1) – 23)**: Z otázek **S2** (Pozitivní hodnocení učitelů – podpora) mají rozhodující významnost, tj. dostaly se do Tabulky 2, otázky 3), 4), všechny **ve prospěch lycea**. Otázky **S2** (Negativní hodnocení učitelů) mají podobný výsledek – z tázaných pěti (Otázka 7 nebyla obsažena v elektronické verzi dotazníku, omylem), se v tabulce umísťují čtyři, a to 8) 9) 11) 12). **Všechny ve prospěch lycea**. Otázky **S4** (Pozitivní hodnocení učení se ve škole – učení mě baví) jsou rozhodující méně, najdeme tu jen polovinu z nich 15), 17), 18), byť všechny **ve prospěch lycea**. Z otázek **S5** (afilace) je signifikantní pouze 22), **ve prospěch lycea**.

Ad **vztah ke škole 24) – 27)**: Jednoznačně můžeme tvrdit (dokonce s velkou jistotou), že žáci lycea mají mnohem lepší vztah ke své škole, než studenti gymnázia. Otázka 24) se umísťuje na 1. místě z hlediska diference, to školu odlišuje a definuje.

Ad **motivační struktury 28) – 42)**: Je zřejmé, že žáci **gymnázia se více učí**, jak je doloženo **bohatší** motivační strukturou. Školní hodnocení je pro ně **důležité** a je podstatnou částí motivace (ot. 28), 33), 38), 40)). Dotazník bohužel neměřil rozdílnost v učebních výsledcích, neboť žák sám by je těžko posoudil jen ze svého pohledu bez žádného podkladu. Soudě ale podle různorodosti motivačních faktorů se domnívám, že gymnazisté skutečně dosahují lepších výsledků a že **toto je jejich (těch dobrých výsledků) skutečná příčina**, neboť oproti žákům gymnázia studenty lycea to, co probírají, skutečně zajímá (ot. 29)).

Ad **negativní tvář moci 43) – 45)**: V souladu s mým vnitřním předpokladem, jedná se o ty osobnostní charakteristiky, které jsou v populaci zastoupeny málo, navíc, ani jedna škola je zřejmě dále neposiluje, pro obě jsou stejné a nízké (průměr 3.3).

Ad **motiv strachu 47) – 49)**: Ukazuje se být silnější strach při zkoušení na straně gymnázia – otázka 49), žáci gymnázia též vyhodnocují motiv úniku (tj. ot. 48) mírně častěji. Tak, jak je ale otázka položená, nemusela být žáky pochopena jako únik ze strachu, nýbrž např. únik z nudy, únik od povinností atp.

Ad **Kolektivní smýšlení a perspektiva 52) – 64)**: Skutečně se **potvrdily** naše předpoklady, ve zmíněné kategorii otázek jim mnoho studentů waldorfského lycea připisuje větší důležitost. Z šestnácti otázek je jich 10 hodnoceno výrazně posunutě oproti gymnazistům – všechny od 52) do 63) kromě 54) a 59). Jedná se o **uzavřenou komunitu** v tom smyslu, že by svého potomka také nechali s velkou šancí navštěvovat tu stejnou školu – ot. 61) má pro ně třetí nejvyšší signifikantní odlišnost oproti gymnazistům.

Ad **styly učení/porozumění 65) – 67)**: Hypotéza o tom, že by žáci měli upřednostňovat jistý typ „ideálních testů“ dle různé úrovně kognitivních operací jen na základě školy, se jeví jako neprůkazná (nesignifikantní až na otázku 66)). Na druhou stranu, z hlediska pouze gymnázia (resp. lycea) na otázky 65) – 67) žáci odpovídají po řadě 3.3, 1.5, 2.1 (resp. u lycea 3.5, 2.0, 1.7). Studenti gymnázia preferují test, kde mají vše jasně zadáno, oproti memorujícímu testu, více, nežli studenti lycea, u nichž, sice podobně jako žáci gymnázia byt také nefavorizují memorování, je navíc i kreativní test na roveň s tím testem, u něhož je vše jasně dopředu zadáno (ergo školy se liší v sestupnosti!).

Závěr

Zkoumaná waldorfská škola má příznivé klima, žáci se v ní méně nudí a jsou více sdružení v jednotný celek kolektivu na úkor individualismu, píle a soustavné práce. Škola je kvalitní, neboť to, co si slibuje naplňovat (tj. důrazy na člověka ve společenství), skutečně plní (definice efektivity alternativních škol vizte Průcha [2]). Je místem, kde může mladý člověk rozvíjet své schopnosti v souladu tím, kým se doopravdy cítí, kým je, a to ve svobodném prostředí, kde se nebojí vyjádřit vlastní názor a v učitelích shledávat rovnocenné partnery. Žáci věří ve školu, tj. v kompetenci jejích kantorů, a věří, že je dobře připraví do života a škola naopak věří v jeho (žáka). Žáci gymnázií jsou však motivovanější a odvádějí mnohem více výkonu, přesto se při vyučování více nudí. Role porozumění látce u studentů gymnázia, resp. jejich (ne)preferance určitým kognitivním a metakognitivním úkolům, nám ukazuje, že úspěchy studentů gymnázií dlí v jiném faktoru – oproti zkoumanému vzorku lyceánů mají gymnazisté mnohem bohatší motivační strukturu, což je u studentů lycea velký nedostatek, který jim snižuje nejen výkon, ale i chuť do práce a možné úspěchy, které by je mohly dále motivovat. Na druhou stranu, přestože podávají gymnazisté větší výkon, tomu, čemu se učí, rozumí méně (mají takový pocit). Ale abych gymnázium jen nekřivdil, zjistil jsem, že všichni tamější žáci, na rozdíl od svých lyceánských protějšků, vědí přesně, jak se jmenuje jejich ředitel školy (směrodatná odchylka 0.0).

Pár poznámek k reliabilitě (spolehlivosti): Počet respondentů nebyl velký, rovněž zaměření se pouze na dvě **konkrétní** střední školy nemusí přinést skutečný obrázek z globální perspektivy o waldorfském či veřejném školství nebo úzeji gymnáziích. Čtenáře tak prosím, necht' výsledky v této práci přijme s rezervou. Rovněž musím podotknout, že jsem si dovilil provést toto testování jen díky tomu, že žáky obou škol dobře znám, tedy průzkum může favorizovat (vzniká tzv. „*bias*“ – zkreslení) ty žáky, co **osobně znám**, a tedy je zde hledisko i hodnotitele a zpracovatele jistě ne nevýznamné, neboť tímto výběr studentů nečiní náhodným. Rovněž jen někteří žáci měli náladu a chuť vyplňovat takto rozsáhlý

dotazník –tedy jde o jistou povahu žáka dotazníky vyplňovat a být v nich upřímný, tuto povahu nesdílí jistě všichni žáci. Podvědomě jsem si mohl vybrat ke svému výzkumu ty žáky, u nichž jsem tušil, že budou odpovídat tak, aby se to více hodilo mé konečné interpretaci – tento *bias* jsem se pokusil eliminovat.

Jemnější dělení na ještě menší celky, jako např. úsudky o změnách napříč jednotlivými ročníky a pohlavím, jsem si netroufl dělat, počet respondentů v těchto podskupinách by již nebyl reprezentativně velký.

Zdůrazňuji na závěr, že se jedná o žakovský pohled. Čemu žák říká „Učitelé mají přehled o tom, co učí“, nemusí, ba ani nemůže, objektivně posuzovat. Jedná se o jeho čistě subjektivní pocit.

Náš rozdílový rámec nás může klamat, všechny obecné závěry o waldorfské školy jsme přeci vztahovali k jedné škole veřejné (jejím provozovatelem byl kraj). Pokud je však tato škola nereprezentativním vzorem veřejných škol se sníženými parametry klimatu aj. oproti jiným gymnáziím, nemůžeme již dále považovat naše úsudky o waldorfské škole za zcela oprávněné.

Byť jsem žáky konfrontoval se stejnými otázkami, podvědomě jsem je mohl volit tak, abych jednu stranu zvýhodnil v jedněch či druhých typech otázek.

Nepoužité otázky: „Myslím si, že mě škola mě vede k odpovědnosti.“

Osobní shrnutí

V rámci své seminární práce jsem se pokusil aplikovat poznatky získané při studiu pedagogiky a uvedených citovaných pramenů na analýze waldorfské školy. Testování a z něho vyplývající závěry, které jsem o ní učinil, však čtenář nemůže považovat z hlediska jejího lokálního charakteru za plnohodnotný pedagogický výzkum. Testy, kterých jsem užil, podobně jako i jiné parametry, velikost vzorku, charakter jediné školy, ale i výběr statistických nástrojů, dělá z této práce jen pouhou sondu do možné hlubší problematiky, které by bylo zapotřebí věnovat více času a výzkumné práce. Doufám však, že má práce bude čtenáři alespoň takovým inspirativním zdrojem a úvodním okénkem, aby mu otevřela přístup do této hlubší a přesnější problematiky vědeckého výzkumu.

Bibliografie

1. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení.* **HELUS, Zdeněk, a další, a další.** Praha : Asociace Waldorfských škol, 2012. ISBN 978-80-905222-0-6.
2. **PRŮCHA, Jan.** *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání.* Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178 584-9.
3. **FRANKO, Radek.** *Místo waldorfské pedagogiky v současném českém školství.* Praha : Univerzita Karlova, 2014.
4. *Klima školy. Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče.* **MAREŠ, Jan, a další, a další.** Praha : Národní ústav pro odborné vzdělávání, 2012. dostupné online na www.nuv.cz/file/100_1_1/. ISBN 978-80-87652-89-3.
5. **HRABAL, Vladimír a PAVELKOVÁ, Isabella.** *Jaký jsem učitel.* Praha : Portál, 2010. ISBN: 978-80-7367-755-8.

Přílohy

Zamysli se nad uvedenými tvrzeními související s tvou školou a s tím, co se v ní děje. Přemýšlej, jak je vidíš Ty. Zvaž a rozhodni se, zda s určitým názorem nebo situací můžeš rozhodně souhlasit, spíše souhlasit, spíše nesouhlasit anebo rozhodně nesouhlasit. Je důležité, aby ses vyjádřil(a) na každém řádku. Všechny Tvoje odpovědi jsou anonymní.

Tabulka 1 : Diagnostika srovnání konkrétních aspektů žáků dle střední školy

Číslo otázky		rozhodně souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím
1	Učitelé mají pochopení pro moje problémy.	1	2	3	4
2	Učitelé dodržují vše, co nám slíbí.	1	2	3	4
3	Všichni učitelé mají přehled o tom, co učí.	1	2	3	4
4	Myslím si, že nás učitelé respektují.	1	2	3	4
5	Učitelé mi pomáhají při řešení problémů ve škole.	1	2	3	4
6	U učitelů můžu hledat pomoc při řešení osobních problémů.	1	2	3	4
7 ⁴	Myslím si, že učitelé nadržují některým spolužákům.	1	2	3	4
8	Učitelé mi špatně vysvětlují učivo.	1	2	3	4
9	Při vyučování se vždy nudím.	1	2	3	4
10	Bojím se některých učitelů.	1	2	3	4
11	Učitelé oceňují jen mé znalosti, ale ne moji snahu.	1	2	3	4
12	Učitelé učí jednotvárně.	1	2	3	4
13	Mám radost ze svých školních úspěchů.	1	2	3	4
14	U učitelů můžu hledat pomoc při řešení problémů spojených s učením.	1	2	3	4
15	V hodinách se hodně naučím.	1	2	3	4
16	Ve škole se snažím podávat co nejlepší výkony.	1	2	3	4
17	Ve vyučování se můžu zapojit do diskuze.	1	2	3	4
18	Ve škole mám možnost ukázat, co umím.	1	2	3	4
19	Ve škole mám spolužáka, kterému se můžu s čímkoliv svěřit.	1	2	3	4
20	Na všechny spolužáky se můžu spolehnout.	1	2	3	4
21	Se spolužáky se navzájem uznáváme.	1	2	3	4
22	Před spolužáky můžu přiznat každou svoji chybu.	1	2	3	4
23	Když potřebuji, tak mi spolužáci poradí.	1	2	3	4
24	Jsem rád/ráda, že chodím do této školy.	1	2	3	4

⁴ otázka 7) se kvůli nepozornosti při přepisu do elektronicky zadávaného dotazníku nedostala

25	Myslím si, že naše škola má ve srovnání s ostatními školami v okolí dobré jméno.	1	2	3	4
26	Zajímám se i o historii školy.	1	2	3	4
27	Vím, jak se jmenuje ředitel školy.	1	2	3	4
28	Učím se, abych se zavděčil/a rodičům.	1	2	3	4
29	To, co se učíme, mě zajímá.	1	2	3	4
30	Učím se, abych byl/a lepší, než všichni ostatní.	1	2	3	4
31	Ve škole se snažím proto, aby mě učitelé měli rádi.	1	2	3	4
32	Ve škole se snažím proto, abych byl/a oblíbený/á.	1	2	3	4
33	Učím se, protože je to má povinnost.	1	2	3	4
34	Mám dobrý pocit, když se něčemu naučím.	1	2	3	4
35	Učím se, protože se bojím, že nic nebudu umět.	1	2	3	4
36	Učím se, protože chci mít v budoucnu dobrou práci.	1	2	3	4
37	Mám silnou motivaci k učení.	1	2	3	4
38	Učím se hlavně proto, abych uspěl/a u maturity.	1	2	3	4
39	Mám často pocit, že mě škola přetěžuje.	1	2	3	4
40	Dobré známky pro mě mají vysokou hodnotu.	1	2	3	4
41	Řekl/a bych, že studium na této škole je náročné.	1	2	3	4
42	Chci být za každou cenu nejlepší.	1	2	3	4
43	Těší mě, když ostatní dostávají horší známky než já.	1	2	3	4
44	Baví mě zahrávat si s city druhých.	1	2	3	4
45	Nejraději jsem, když můžu mít všechny ve své moci.	1	2	3	4
46	Jsem školní celebrita.	1	2	3	4
47	Kdykoli jsem ve škole, cítím se v ohrožení.	1	2	3	4
48	Jsem rád/a, když škola skončí a můžu jít domů.	1	2	3	4
49	Když mám být zkoušený/á, mám strach.	1	2	3	4
50	Když máme psát písemku, mám chuť nejit do školy.	1	2	3	4
51	Hodně se obávám špatných známek.	1	2	3	4
52	Ve škole se cítím jako doma.	1	2	3	4
53	Škola mě utvrzuje v tom, kým jsem.	1	2	3	4
54	Cítím se ve škole důležitým článkem společenství.	1	2	3	4
55	Snažím se svým jednáním dělat naši školu lepší.	1	2	3	4
56	Chodím do školy, protože cítím, že mě škola potřebuje.	1	2	3	4
57	Ve škole se cítím svobodný/á.	1	2	3	4
58	Ve škole můžu vždy beztrestně vyjádřit svůj názor.	1	2	3	4
59	Můj názor má váhu i u dospělých.	1	2	3	4
60	Myslím si, že mě tato škola dobře připraví pro život.	1	2	3	4
61	Dal/a bych své dítě také na tuto školu.	1	2	3	4
62	Znám osobně mnoho učitelů i mimo školu.	1	2	3	4
63	Učitelé se mnou jednají jako s rovnocennou lidskou bytostí.	1	2	3	4
64	Rád/a pracuji na společném úkolu.	1	2	3	4
65	Nejraději mám ty testy, na které se můžu jen naučit nazpaměť.	1	2	3	4
66	Vyhovuje mi, když v testu je uvedeno vše, co budu potřebovat k jeho vyřešení.	1	2	3	4
67	Nejvíce mně vyhovuje test, kde můžu vyjádřit sebe a své vlastní originální nápady.	1	2	3	4

Tabulka 2 : Statisticky významné rozdíly v odpovědích žáků dle střední školy

Číslo otázky	Otázka	Průměrná odpověď G	Průměrná odpověď L	Směrodatná odchylka G	Směrodatná odchylka L	Rozdíl (W)
24	Jsem rád/ráda, že chodím do této školy.	2.6	1.2	1.0	0.4	1.4
3	Všichni učitelé mají přehled o tom, co učí.	3.0	1.7	0.7	0.9	1.4
61	Dal/a bych své dítě také na tuto školu.	2.7	1.4	1.1	0.7	1.3
53	Škola mě utvrzuje v tom, kým jsem.	3.1	1.8	0.9	0.9	1.3
57	Ve škole se cítím svobodný/á.	2.8	1.6	1.0	0.6	1.2
18	Ve škole mám možnost ukázat, co umím.	2.7	1.6	0.9	0.8	1.1
52	Ve škole se cítím jako doma.	2.7	1.6	0.8	0.5	1.1
60	Myslím si, že mě tato škola dobře připraví pro život.	2.7	1.6	0.9	0.7	1.0
15	V hodinách se hodně naučím.	2.8	1.8	0.7	0.7	1.0
26	Zajímám se i o historii školy.	3.3	2.3	0.7	1.1	1.0
12	Učitelé učí jednotvárně.	2.4	3.4	0.9	0.7	-1.0
29	To, co se učíme, mě zajímá.	2.7	1.8	0.7	0.7	1.0
38	Učím se hlavně proto, abych uspěl/a u maturity.	1.7	2.6	0.6	1.1	-0.9
9	Při vyučování se vždy nudím.	2.2	3.1	0.9	0.8	-0.9
58	Ve škole můžu vždy beztrestně vyjádřit svůj názor.	2.4	1.5	1.0	0.8	0.9
62	Znám osobně mnoho učitelů i mimo školu.	3.1	2.2	0.9	0.9	0.9
28	Učím se, abych se zavděčil/a rodičům.	2.6	3.5	1.0	0.7	-0.9
11	Učitelé oceňují jen mé znalosti, ale ne moji snahu.	2.1	3.0	0.8	1.0	-0.9
55	Snažím se svým jednáním dělat naši školu lepší.	2.7	1.9	0.9	0.9	0.8
33	Učím se, protože je to má povinnost.	1.9	2.7	0.8	1.1	-0.8
49	Když mám být zkoušený/á, mám strach.	2.1	2.9	1.1	1.0	-0.8
8	Učitelé mi špatně vysvětlují učivo.	2.7	3.4	0.7	0.8	-0.7
56	Chodím do školy, protože cítím, že mě škola potřebuje.	3.7	3.0	0.5	0.8	0.7
4	Myslím si, že nás učitelé respektují.	2.3	1.6	0.8	0.6	0.7
17	Ve vyučování se můžu zapojit do diskuze.	1.9	1.2	0.7	0.4	0.7
40	Dobré známky pro mě mají vysokou hodnotu.	2.4	3.0	1.0	0.9	-0.7
46	Jsem školní celebrita.	3.4	2.8	0.7	1.0	0.6
63	Učitelé se mnou jednají jako s rovnocennou lidskou bytostí.	2.1	1.5	1.0	0.9	0.6
50	Když máme psát písemku, mám chuť nejít do školy.	2.1	2.7	1.0	0.5	-0.6
22	Před spolužáky můžu přiznat každou svoji chybu.	2.3	1.8	1.1	0.6	0.5
48	Jsem rád/a, když škola skončí a můžu jít domů.	1.4	1.9	0.7	0.7	-0.5
66	Vyhovuje mi, když v testu je uvedeno vše, co budu potřebovat k jeho vyřešení.	1.5	2.0	0.5	0.8	-0.5
20**	Na všechny spolužáky se můžu spolehnout.	3.1	2.6	1.0	1.0	0.5
5*	Učitelé mi pomáhají při řešení problémů ve škole.	2.4	1.9	0.8	0.9	0.5
34*	Mám dobrý pocit, když se něčemu naučím.	1.7	1.2	0.6	0.5	0.5
59*	Můj názor má váhu i u dospělých.	2.2	1.8	0.8	0.7	0.4
47*	Kdykoli jsem ve škole, cítím se v ohrožení.	3.3	3.7	0.8	0.5	-0.4
23*	Když potřebuji, tak mi spolužáci poradí.	1.7	1.3	0.6	0.5	0.4
27*	Vím, jak se jmenuje ředitel školy.	1.0	1.2	0.0	0.6	-0.2