

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Lukáš Kalabis

Deskripce klimatu tříd v běžné škole a waldorfské škole

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci vypracoval samostatně za použití uvedených zdrojů a literatury.

V Olomouci dne 20. 6. 2017

.....

Bc. Lukáš Kalabis

Poděkování

Rád bych poděkoval doc. PhDr. Janě Kantorové, Ph.D. za podnětné připomínky a cenné rady při vedení této diplomové práce.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Lukáš Kalabis
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií PdF v Olomouci
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Jana Kantorová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Deskripce klimatu tříd v běžné škole a waldorfské škole
Název práce v angličtině:	The Description of Class Environment in the Common School and Waldorf school
Abstrakt práce:	Diplomová práce je zaměřena na srovnání klimatu tříd v běžné a waldorfské škole. Teoretická část vymezuje alternativní a běžné školství, zabývá se pojmem klima třídy, waldorfskou pedagogikou, myšlenkami Rudolfa Steinera. Empirická část řeší stanovený výzkumný cíl, tedy zda existují rozdíly v třídním klimatu běžné a waldorfské školy, v čem se projevuje rozdílnost klimatu. Data byla získána pomocí dotazníku CES, zpracována byla v tabulkovém procesoru Excel.
Klíčová slova:	klima třídy, běžná škola, alternativní škola, waldorfská pedagogika, Rudolf Steiner, CES
Abstrakt práce v angličtině:	The thesis is focused on the description of class environment in the common and waldorf school. The theoretical part specifies alternative and common education, applies to class environment, waldorf pedagogy, thoughts of Rudolf Steiner. The practical part solves the research aim – if the differences exist in the class environment of common and waldorf school, where are these differences showed. The data was obtained with using of CES questionnaire, results are in Excel.
Klíčová slova v angličtině:	class environment, common school, alternative school, waldorf pedagogy, Rudolf Steiner, CES
Přílohy:	1
Rozsah práce:	86 stran
Jazyk práce:	český

Obsah

Úvod...	6
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Vymezení alternativního a běžného školství	7
1.1 Klima třídy	11
1.2 Klima třídy waldorfské školy	14
2 Waldorfská pedagogika	17
2.1 Rudolf Steiner	21
2.2 Anthroposofické pojetí	24
2.3 Učitel a žák	29
2.4 Vybrané alternativní školy	35
2.4.1 Montessori škola	35
2.4.2 Daltonská škola	38
2.4.3 Freinetovská škola.....	40
2.4.4 Janská škola	42
EMPIRICKÁ ČÁST	47
3 VÝZKUMNÝ CÍL A METODA VÝZKUMU	47
3.1 Výzkumný vzorek	49
3.1.1 Základní škola Kupkova Břeclav	50
3.1.2 Waldorfská škola Brno.....	50
3.2 Vyhodnocení a interpretace výsledků výzkumu	52
3.2.1 Dobré vztahy se spolužáky	52
3.2.2 Spolupráce se spolužáky	55
3.2.3 Vnímaná opora od učitelů	58
3.2.4 Rovný přístup učitelů k žákům	62
3.2.5 Přenos naučeného mezi školou a rodinou	65
3.2.6 Preference soutěžení ze strany žáků.....	68
3.2.7 Dění o přestávkách.....	72
3.3 Výsledky výzkumu	75
Závěr	77
Seznam literatury	79
Seznam obrázků	82
Seznam tabulek	82
Seznam grafů	82
Seznam příloh	83

Úvod

Diplomová práce se zabývá deskripcí klimatu tříd běžné školy a waldorfské školy. Téma je zajímavé především pro samotné zjištění, zda jsou opravdu metody alternativní školy v určitých ohledech lepší či nikoliv. V současné době se stále více hovoří o alternativním školství ve spojitosti něčeho výjimečného. Rodiče se zajímají o vzdělávání svých dětí, a proto se snaží najít co nejvhodnější vzdělávací metody. Nicméně je nezbytné uvědomit si, že tak jak se vyvíjely a vyvíjejí alternativní školy, tak se rozvíjejí a zlepšují i běžné školy. Řada vyučovacích metod, které byly dříve charakteristické pro alternativní školy, můžeme dnes nalézt také v běžných školách. Zabezpečit kvalitní klima ve třídě není vždy jednoduché. Působí zde množství různých faktorů, které mohou vytvořit nedostatečné studijní prostředí. Vina může být na straně školy, učitele či žáka. V této interakci může docházet ke značným konfliktům, které nemusí být vždy jednoduché potlačit.

Celá práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a empirickou. V teoretické části se zaměřím na vymezení a definici klimatu třídy běžné a waldorfské školy, a to za použití odborné české i zahraniční literatury. Součástí teoretické části bude rovněž definován význam základních filozofických myšlenek zakladatele waldorfské pedagogiky Rudolfa Steinera. Pro bližší pochopení definuji běžné a alternativní školství. Taktéž krátce uvedu základní typy alternativních škol, a to z důvodu hlubšího pochopení myšlenek pro vznik alternativního školství. Prostřednictvím empirické části bude zjištěno, jaké jsou rozdíly v třídním klimatu obou typů škol. Za použití dotazníku CES chci získat informace, zda je opravdu klima třídy odlišné, které klima třídy žáci vnímají pozitivněji, v čem jsou odlišnosti, a tím odpovědět na tyto předem definované výzkumné cíle a otázky. Výsledky výzkumu rozpracuji do grafické podoby pro snazší představu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vymezení alternativního a běžného školství

Základním charakteristickým rysem alternativního školství je jeho odlišnost od standardu běžných škol. Tato odlišnost se může projevovat ve způsobech organizace výuky, školního života dětí, v odlišné struktuře kurikula, v prostředí, v hodnocení výkonů žáka, ve vztazích mezi školou a rodiči atd. Lze konstatovat, že alternativní škola vznikla v okamžiku, kdy došlo ke stabilizaci běžné školy. Alternativní školy mohou mít charakter soukromých, církevních či státních škol. Označení alternativní škola vznikl na přelomu 19. a 20. století, kdy docházelo k silnému přesvědčení o nutnosti změny běžné školy. V tomto období hovoříme o rozporu mezi běžnou školou a potřebami novodobé společnosti. Vznikla snaha zdokonalovat to, co již bylo vytvořeno – instituce, teorie, postupy. Zdrojem původu alternativní školy byly takové pedagogické směry, které byly doposud zatracovány. K těmto zdrojům můžeme zařadit např. myšlenku svobodné výchovy J. J. Rousseaua, ale též renesanční pedagogiku, pedagogické názory Kanta, Pestalozziho, anglosaskou pedagogiku Spencera apod. Pro alternativní školu byla velmi důležitá i samotná osobní zkušenost představitelů daných škol. Významnou skupinu alternativních škol tvoří především ty školy, které vznikaly postupně pod vlivem reformních pedagogických hnutí. S teoriemi reformní pedagogiky jsou spojovány osobnosti jako Montessori, Dewey, Freinet, Steiner, Parkhurstová apod. Další příčinou alternativních škol byl také rozvoj vědy a techniky, množství nových poznatků se objevilo v obsahu školního vzdělávání, docházelo k navýšení učiva o detailní a izolované informace. Alternativní školy reagují na tuto skutečnost tím, že prohlašují, že cílem není osvojit si všechny poznatky, ale na základě vhodných příkladů pochopit celkové poznání.

V současnosti není jednoduché definovat pojem alternativní škola. Tento termín je definován různě nejen u nás, ale i v zahraničí. Průcha (2012) odkazuje na nezbytnost rozlišit významové roviny pojmu dle sféry jeho užívání:

- školsko-politický aspekt,
- ekonomický aspekt,
- pedagogický a didaktický aspekt.

Školsko-politický aspekt vymezuje rozdíly mezi školami státními a nestátními. Z hlediska zřízení, správy a kontroly můžeme začlenit do školského systému pod termínem alternativní škola všechny druhy škol, které jsou postaveny mimo oblast veřejných škol, ale současně s nimi působí.

Ekonomický aspekt se zaměřuje na alternativní školu jako na školu, kdy rodiče žáků či studentů hradí školné. Termín alternativa je chápán jako poplatek za něco, co žáci získávají navíc, oproti vzdělávacím programům běžných škol. Ovšem nelze říci, že ekonomický aspekt je pro vymezení alternativního vzdělávání stěžejní, neboť neznámá, že alternativní škola je vždy školou soukromou. V zahraničí, ale i v České republice se lze setkat s alternativními školami, které jsou veřejné.

Pedagogický a didaktický aspekt je ten, který je nejvíce relevantní. Z pohledu tohoto aspektu se za alternativní školy považují všechny ty, které jsou něčím nestandardní, inovativní, případně využívají různé experimentální formy, metody vzdělávání ve srovnání s běžnými standardy pedagogických a didaktických koncepcí.

Všechny tři výše zmíněné roviny se navzájem prolínají, a dochází často k záměně termínů alternativní škola, nezávislá škola, soukromá škola atd.

Koncem 90. let se v české pedagogice objevil další, nový termín, který odkazuje k alternativní škole. Tímto termínem je inovativní škola, která má mnohem více charakterizovat a prosazovat takové formy práce, které by umožňovaly naplnit pedagogické principy alternativní pedagogiky. Pojem inovace nejlépe charakterizuje Skalková (1999), a to následovně: Pod pojmem inovace se chápe rozvíjení a praktické zavádění nových prvků do výchovného a vzdělávacího systému. Cílem inovace je zkvalitňování tohoto systému. Inovační snahy, které sledují určité změny, obvykle vycházejí z jednotlivých škol, od učitelů i ze sféry vědy, odborných pracovišť, školských institucí. Inovační úsilí je spjato s určitým společenským kontextem, který podmiňuje zájmy na změnách a dává podněty k těmto změnám. Mohou se týkat nových struktur školy, jejího obsahu, metod a změn těžiště hodnot.

Vzhledem k tomu, že každá alternativní škola má svá specifika, není jednoduché přesně stanovit a popsat tyto školy jako celek. Z pohledu pedagogiky a didaktiky se o celkovou

charakteristiku pokusili Klassen a Skiera (1990), kteří uvádějí pět základních rysů, dle kterých lze alternativní školy charakterizovat:

1. Zaměření alternativních škol je pedocentrické, tzn. výchova je spjata s dítětem, přičemž škola vykonává výchovnou činnost v harmonii s individualitou dítěte.
2. Alternativní škola je školou aktivní, uplatňující řadu vyučovacích metod (rozhovor, skupinovou a individuální práci, projektové vyučování apod.). Cíl je kladen na odpovědnost žáka. Velmi důležitou součástí výchovy je umělecká činnost a tělesná aktivita žáka.
3. Alternativní škola se snaží o komplexní výchovu, nedílnou a nepostradatelnou součástí je emoční a sociální rozvoj dítěte.
4. Alternativní škola je považována za tzv. společenství, které je utvářeno společně žáky, rodiči a učiteli.
5. Alternativní škola usiluje o zapojení svých žáků do práce i mimo samotnou školu, snaží se vytvářet edukační procesy nad rámec školního prostředí.

Alternativní škola plní tři funkce – kompenzační, diverzifikační a inovační.

Funkci kompenzační lze charakterizovat tak, že alternativní školy vznikají z toho důvodu, že nahrazují nedostatky, které můžeme nalézt ve standardním, běžném školství. Alternativní školy si kladou za cíl uspokojit takové potřeby, které nemohou být uspokojeny státní školou. Existuje jistý předpoklad, že pokud by byla běžná státní škola schopna zabezpečit rozmanitost ve vzdělávání, nemusely by alternativní školy vznikat.

Funkce diverzifikační znamená, že alternativní škola má zajistit pluralitu vzdělávání. Státní školský systém vykazuje známky jisté uniformity – v obsahu, kvalitě či organizaci. Zvláštním faktem je, že existují některé alternativní školy, které se snaží přiblížit určité jednotnosti v užití společných vzdělávacích obsahů či zvyklostí školního života. V konečném důsledku alternativní školy rozšiřují vzdělávací škálu.

Ze všech tří funkcí je funkce inovační jednou z nejdůležitějších. Představuje jisté možnosti experimentu a inovací ve vzdělávacím systému. Zpravidla se může jednat o inovaci v organizaci – metody výuky, komunikace v rámci vzdělávacího procesu, na straně druhé je to inovace obsahu vzdělávání – způsob prezentace učiva, nové vyučovací předměty.

Alternativní školy jsou často chápány jako školy otevřené, v tom smyslu, že se zaměřují na potřeby a rozvoj dětské osobnosti. Ovšem na druhé straně jsou i školami uzavřenými, neboť jsou ne vždy ochotny účastnit se vědeckých analýz, které by mohly porovnat efektivnost fungování s ostatními školami, ať už alternativními či běžnými. Konkrétním příkladem může být právě waldorfská škola.

Ve srovnání alternativních škol se školami běžnými je alternativním školám připisován jeden specifický rys, a tím je názor, že alternativní škola je inspirací pro státní školství. Nicméně je nezbytné si uvědomit, že chybí důkazy, které by potvrdily, že metody užívané v běžných školách pocházejí ze škol alternativních. Také ne všechny metody, které jsou v alternativních školách využívány lze aplikovat do běžných škol, např. počet dětí ve třídách může být limitující. Navíc v současnosti je veřejné školství některých vyspělých zemí na takové úrovni, že pokusy reformní pedagogiky klasických alternativních škol z počátku 20. století jsou často strnulé.

Porovnáme-li alternativní školu se školou běžnou, docházíme k vymezení následujících rozdílů:

1. Běžná škola – výuka probíhá dle rozvrhu hodin.

Alternativní škola – organizace dne, rozvrh je flexibilní, dle potřeb žáků.

2. Běžná škola – učitel zpravidla vyučuje formou frontální výuky, je ten, co má vždy pravdu.

Alternativní škola – učitel je poradce, průvodce žáka.

3. Běžná škola – žák plní zadané úkoly.

Alternativní škola – pořadí plnění úkolů si určuje žák sám.

4. Běžná škola – převládá učení z paměti, vnější motivace.

Alternativní škola – získávání poznatků, objevování na základě vnitřní motivace.

5. Běžná škola – žák je veden k výkonu, soutěživosti.

Alternativní škola – spolupráce žáků, práce ve skupinách.

6. Běžná škola – vzdělávací proces probíhá převážně ve třídě.

Alternativní škola – vzdělávání je i mimo prostory třídy či školy.

7. Běžná škola – tvořivost a kreativita je u žáků i učitelů v pozadí.

Alternativní škola – rozvíjí tvořivost žáků, iniciativu učitelů.

Je přirozené, že výše zmíněné porovnání alternativní a běžné školy se může navzájem prolínat.

1.1 Klima třídy

Klima třídy je dle pedagogického slovníku charakterizováno jako sociálně-psychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát. K těmto aktérům patří: třída jako celek, skupiny žáků, žák jako jednotlivec, učitel, skupina učitelů, kteří danou třídu vyučují. Z časového hlediska klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro třídu a učitele po měsíce až roky. (Průcha a kol., 2009, s. 125)

Musíme si uvědomit, že celý výchovný proces se odehrává v určitém specifickém prostředí, tzn. v prostředí školy a školní třídy. Mnohdy může být žák chápán jako izolovaný jedinec, který je postaven mimo sociální prostředí, ve kterém žije. Přitom právě v prostředí se odehrává množství různých podnětů, které jsou dány materiálními nebo sociálními prvky. Celkově je edukační proces rovněž ovlivněn sociálně psychologickými faktory, které společně vytvářejí učitel a žáci a projevují se v rovinách, jakými je např. rovina motivační, sociální, výkonová či emocionální. Klima je to, co ovlivňuje, jak efektivně se žák učí, jak vypadá vyučování, jaký je rozvoj každého jednotlivého žáka, ale i třídy jako celku. Klima tedy lze chápat jako jev sociální, skupinový, který je přímo vázán na tvůrce, tzn. je tvůrci tvořeno, ale také na ně působí.

Zmiňme tři základní skupiny v oblasti zkoumání. První skupinou, která se od 30. let minulého století zabývala tímto termínem, byli Lewin, Thomasová, Lippitt. Společným znakem jejich práce byl styl řízení, uplatňovaný učitelem. Styly řízení byly posléze sjednoceny do dvou typů, a to chování sociálně integrativní a chování dominantní. Předpokladem bylo, že každý typ řízení ovlivňoval jinou měrou emocionální klima. Bylo zjištěno, že uplatňováním sociálně integrativního chování učitele bylo mnohem efektivnější. Klima se zjišťovalo pozorováním chování vyučujícího přímo v hodině. I v našich podmínkách (70. léta) bylo navázáno na daný typ výzkumu, konkrétně se jimi zabývali Pelikán a Lukš, kteří rozlišili celou škálu přechodů

od sociálně integrativního chování učitele po dominantní. Byla navíc sledována i žakovská odezva na učitelovo jednání. Dále bylo zjištěno, že nelze zůstat pouze u jednosměrného zkoumání, ale že i žáci sami ovlivňují svým chováním učitelovo jednání. Postupně tedy docházelo, v rámci klimatu třídy, ke zkoumání interakce mezi učitelem a žáky.

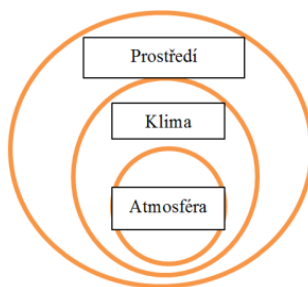
Druhou skupinu tvoří zkoumání sociálního prostředí tříd a škol, kdy klíčovým se stává sociální prostředí. Za jeho složky se považuje interakce učitel – žáci, ale také interakce mezi žáky navzájem. Předpokládalo se, že nejlépe mohou hodnotit prostředí samotní tvůrci. Z tohoto důvodu byly zkoumány výpovědi učitelů a žáků, jak sami prožívají a hodnotí klima třídy, případně školy. Těmito výzkumy se zabývali např. Walberg, Trickett, Moose či Fraser. Během jejich výzkumů vznikla řada dodnes používaných a efektivních metod, kterými zjišťujeme klima třídy.

Třetí směr byl zaměřen na jedinečnost sociálních jevů a vztahů. Také zkoumá interakci mezi učitelem a žáky či žáky navzájem, nicméně jsou využívány zcela odlišné metody – zúčastněné pozorování, rozbor kazuistik apod. Ze všech tří směrů, je tento nejméně využívaným.

Abychom byli schopni pochopit pojem klima, musíme se zaměřit na vysvětlení i dalších, neméně důležitých pojmů, jimiž jsou prostředí a atmosféra.

Prostředí je chápáno jako ten nejširší pojem, který zahrnuje prostředí školy, její umístění (město, venkov), architekturu školy, vybavení školy (správně zvolený nábytek a vybavení školy a třídy, vybavenost technického charakteru), hygiena (osvětlení, okna, topení), stupeň a typ školy (základní, střední, vysoká).

Atmosféra je charakterizována jako krátkodobá, je založena na aktuální situaci, sociálním, emočním naladění ve třídě. Atmosféra je mnohem více proměnlivá a je i silněji prožívána.



Obrázek 1: Vazba mezi atmosférou, klimatem, prostředím
Zdroj: Lašek (2007), vlastní zpracování

Lašek charakterizuje determinanty a prvky klimatu, kdy za determinanty považuje skutečnosti v životě školy a třídy, které mají svou originální kompozici, jsou svébytné, ovlivňují vznik, podobu a účinky klimatu. K determinantům řadí:

1. Zvláštnosti školy

- typ školy, zaměření (základní školy, gymnázia, střední odborné školy),
- pravidla školního života (školní řád, dodržování pravidel, sankce).

2. Zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací

- řadí sem např. laboratorní práce, dílenské práce, praxi.

3. Zvláštnosti učitelů

- osobnost učitele,
- učitelem preferované pojetí výuky a vzdělávání, z něho vychází jeho styl výuky.

4. Zvláštnosti školních tříd

- učitel a třída, školní třída jako celek, skupiny ve třídě.

5. Zvláštnosti žáků

- žák jako člen třídy,
- žák jako individuální osobnost. (Lašek, 2012, s. 44)

Klima nelze chápat jako jednolitý celek, je složen z prvků, které působí vzájemně jeden na druhého, vytvářejí složitou strukturu. Na základě působení determinantů jsou prvky prožívány silněji či slaběji.

Moose zdůrazňuje, že učitelovy aktivity, styl výuky atd. hrají velmi důležitou roli v klimatu třídy. Učitel výuku řídí, organizuje, kontroluje, pracuje se žáky, dělí je dle schopností. Klima na žáka působí jednak ve smyslu osobním, tzn. je zaujat školou, vnáší emoce do školní práce, cítí pozitivní či negativní uspokojení ze školy, orientuje se na úkoly, prožívá soutěživost, vnímá obtížnost úkolů, zkoumá sebe i okolí. Z pohledu sociálně-psychologického je pak žák členem skupiny, podílí se na její činnosti, je úspěšný a oblíbený u učitelů či spolužáků nebo naopak je v pozadí.

Lašek tvrdí, že klima je sociálně psychologickým skupinovým jevem, ve kterém jsou všechny Moosovy dimenze (dimenze vztahová, dimenze osobního růstu, dimenze udržování a změny

systému) plně uplatňovány, navzájem spolupůsobí, vzájemně se ovlivňují a integrují. Aktéry nejsou učitel a žáci, ale učitel společně s žáky. (Lašek, 2012, s. 44)

Dimenze vztahová	Dimenze osobního růstu	Dimenze udržování a změny systému
osobní vklad žáka	zkoumání sebe a okolí	cílovost činnosti
personalizace role žáka	otevřenost v kontaktu	organizace výuky
zaujetí školou	integrace	inovace výuky
přidružení ke skupině	nezávislost	diferenciace žáků
kohezivnost	orientace na úkoly	individualizace přístupu k žákům
podílení se na činnosti	soutěživost	rozmanitost úkolů a činností
učitelova pomoc	rychlost	formálnost učitelova přístupu
satisfakce školou	obtížnost školní práce	pořádek a organizovanost
třenice		jasnost pravidel
klikaření		dezorganizace výuky
favorizování žáků		
apatie		

Tabulka 1: Moosovo schéma
Zdroj: Lašek (2012), vlastní zpracování

1.2 Klima třídy waldorfské školy

Klima třídy ve waldorfské škole se značně liší od třídního klimatu běžné školy na první pohled. Je to dáno samotným přístupem vnímání pedagogiky, která stojí na silných filozofických základech. Každá věc ve waldorfské škole má své opodstatnění. Samotná úprava školy vytváří zcela jiné prostředí, než jak známe z běžných škol. Waldorfské školy jsou vybaveny speciálními pracovny, ateliéry, dílnami, často je k dispozici divadelní sál. Samozřejmě, že v běžných školách nalezneme též množství speciálních učeben či laboratoří, nicméně ve waldorfské škole se promítají neustále znaky anthroposofické výchovy, která se snaží využívat přírodní materiály, místnosti jsou vymalovány příjemnými přírodními barvami, častým prvkem jsou dřevěná obložení chodeb, někdy i místností. Dále jsou využívány závěsy, různé textilie, které jsou též z přírodních materiálů a navozují tak velmi

příjemné prostředí. Nechybí výstavky dětských prací. Jsou to právě přírodní materiály, které poskytují nejen význam zdravotní či estetický, ale jak již bylo zmíněno, aspekt filozofický, který vychází, jak zmiňuje Grecmanová (1996), z představy, že všechny přírodní materiály jsou zdrojem životní energie, kterou člověk v životě potřebuje a může ji čerpat také z vhodně upraveného prostředí. Anthropolosofický podtext má rovněž tendence formovat nábytek tak, aby všechny hrany nábytku byly zaobleny, protože člověk, který se obklopuje takto tvarovanými předměty, může uvolňovat své myšlení do prostoru, bez ohraničení, svobodně se projevovat a jednat. Naopak ten, kdo se pohybuje v prostoru, kde se vyskytují převážně ostré hrany, ten myslí v omezených dimenzích.

Také barevná paleta místností, kterou waldorfské školy využívají, vychází z Goethovy nauky o barvách. Podstatou je obklopit se takovými barvami, které vyjadřují pocity a určují chování k okolí. Například žlutá barva je charakteristická pro veselé lidi, modrá je naopak barvou klidu, zelená vystihuje nejlépe flegmatiky apod.

Velmi neobvyklý je i zasedací pořádek ve třídách, neboť je založen na temperamentu žáků. Je nezbytné, aby byly třídy rozděleny na tzv. temperamentové ostrůvky, které jsou silně ohraničeny. Doporučením je, aby např. skupina flegmatiků oddělovala choleriky od melancholiků a sangviniků. Jak uvádí Valenta, Steinerova teorie temperamentů rozvíjí klasickou Hippokratovu typologii. (Valenta, 1993, s. 43)

Děti **sangvinici** jsou aktivní, jsou neustále v pohybu, jsou často upovídané, nečiní jim potíže soustředit se na více činností zároveň. Tyto děti jsou převážně světlolasé, vyznačují se útlými prsty, jejich postavu Steiner přirovnává k bříze. Barvou těchto dětí je žlutá, oblíbenou hláskou je R. Často trpí respiračními onemocněními.

Cholerické děti, u nichž převažuje žluč, jsou silné, okamžitě reagují, rychle se nadchnou pro jakoukoliv činnost, nicméně toto nadšení brzy vyprchá. Jsou otevřené vnějším podnětům, milují vyprávění. Typická je pevnější postava, přirovnávána k dubu. Barvou dětí choleriků je červená, oblíbenými hláskami jsou K, CH, F. Objevují se horečnatá onemocnění.

Flegmatické děti jsou charakterizovány vyrovnanou povahou. Svůj život prožívají velmi procítěně a hluboce. Vyznačují se zaoblenou postavou, která připomíná lípu. Tyto děti lze aktivovat z vnějšku velmi obtížně, musí být s nimi navázán vnitřní vztah ze strany učitele. Barvou flegmatika je bílá, zelená, z hlásek upřednostňují M a L.

Melancholické děti jsou popisovány jako děti, které trpí. Vyznačují se štíhlou postavou, dlouhými, kloubovitými prsty, jsou tmavovlasí, slabého tělesného vzezření. Jsou senzitivní. Tyto děti jsou přirovnávány k jedlím či vrbám. Dávají přednost hnědým odstínům barev či tmavě modré. Typickou hláskou je D.

Steiner si uvědomoval, že děti jsou kombinací výše zmíněných temperamentů. Z tohoto důvodu apeluje na učitele, aby dokázali co nejpečlivěji rozlišit převažující temperament, a to jim umožní mnohem lépe přistupovat k dětem více individuálně. Úkolem je zaujmout a oslovit všechny typy temperamentů ve třídě.

Ve třídách se učí, tak jako v běžné škole, dívky i chlapci dohromady. Jsou děleny do skupin dle vyučovaného předmětu, zpravidla k tomuto dělení třídy dochází u výuky cizích jazyků, hudby či předmětů řemeslného charakteru. Počty žáků ve třídách jsou stanoveny různě, neexistuje žádná norma. Jsou stanoveny třídním učitelem, a to na základě jeho pedagogické odpovědnosti vzhledem k průběhu vyučování. Pro srovnání – v Německu je dětí ve třídě 40, ve Francii naopak jen 7, u nás se pohybuje počet kolem 15 dětí. Všeobecně je na waldorfské škole uznáván vyšší počet dětí ve třídách, neboť dochází k početnějšímu navázání různých sociálních vztahů a jejich prožívání. Kolektiv třídy zůstává během celé školní docházky zachován.

Taktéž hodnocení a klasifikace ve waldorfských školách je zcela jiná, než v běžných školách. Ve waldorfské škole je snaha především děti známkou nestresovat. Je zde neustálá snaha o navození harmonie ve všech činnostech třídy. Jsou-li děti hodnoceny, má toto hodnocení vést především k dalšímu rozvoji, motivaci pro další získávání poznatků. Znamky jsou nahrazeny písemnou zprávou, která se snaží dítě i rodiče povzbudit. Bývá zvykem, že učitelé připojují ke svému hodnocení kresbu nebo i báseň, která dítě charakterizuje. Metaforicky jsou pak vyjádřeny kladné, ale i negativní vlastnosti dítěte. Děti ve waldorfské škole nepropadají, je zde snaha učitelů ponechat dítě co nejdéle ve své kmenové třídě.

Klima třídy ve waldorfských školách je bezesporu odlišné od běžných škol. Je to dáno především způsobem myšlení, vytvářením harmonického studijního prostředí. Oproti běžným školám jsou vyšší tendence a snahy pomoci žákům, naslouchat jejich potřebám.

2 Waldorfská pedagogika

Waldorfská pedagogika je úzce spjata s anthroposofií. Hlavní myšlenkou je myšlenka sociální trojčlennosti, která vychází z přesvědčení, že má-li společnost fungovat v harmonii, je nutností vzájemné oddělení sféry duchovně kulturní, hospodářské a právně politické. Každá z těchto oblastí podléhá určitým specifikům. Ronovský uvádí, že cílem je vychovávat člověka nezávisle na požadavcích státní moci a hospodářského života, dokud se sám nemůže podílet jako aktivní spoluobčan na utváření těchto společenských odvětví. (Ronovský, 2011, s. 16)

Pedagogické myšlenky byly Rudolfem Steinerem předneseny na přednášce s názvem *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy* roku 1907 v Praze. K realizaci Steinerových myšlenek došlo o několik let později, konkrétně 23. 4. 1919, kdy se vyslovil před zaměstnanci továrny Waldorf-Astoria ve Stuttgartu o nezbytnosti zavedení dvanáctileté jednotné školy. Tato myšlenka se zalíbila řediteli podniku a podporovateli myšlenek anthroposofie, Emilu Moltovi, který nabídl Steinerovi možnost řízení školy pro děti svých zaměstnanců. Steiner vybral pečlivě všechny učitele, kteří získali patnáctidenní pedagogicko-duchovní přípravu.

Hlavní myšlenkou bylo vytvořit jednotnou školu pro všechny. Steiner vždy hovořil o tom, že základní poznání, všeobecné vědomosti mají být pro všechny stejné bez rozdílů. Dnes běžná praxe, na počátku minulého století byla tato myšlenka považována za novinku.

Cíle waldorfské pedagogiky vyplývají z anthroposofické antropologie, tzn. tato antropologie chápe člověka jako mnohorozměrnou bytost, která se liší od zvířat svým duchem, myšlením. To vede ke svobodě a schopnosti utvářet sebe sama, ale také dává tu možnost propojit se se světem. Steiner tvrdí, že podstatou je představa, že správná výchova člověka musí vycházet z pojetí člověka, které bude zohledňovat veškeré dimenze vyvíjející se lidské bytosti, včetně jejího duchovního rozměru. Waldorfská škola se snaží o celostní přístup k dítěti, který bude umožňovat harmonický rozvoj všech sfér jeho osobnosti. Zušlechtění jednotlivé duševní schopnosti nemůže být konečným cílem jedince, nýbrž vývoj všech schopností, které v nás dřímají. Vědění má hodnotu jen tím, že podává příspěvek k všestrannému rozvoji celé lidské přirozenosti. (Steiner, 1999, s. 194)

Ve waldorfské pedagogice je tato Steinerova myšlenka často shrnována pod pojem hlava, srdce, ruce. Tím je myšleno, že se snaží o zdravý vývoj v oblasti intelektu, ale také v oblasti

volní a citové. V učebním plánu školy je zastoupeno množství uměleckých předmětů, klade se důraz na manuální zručnost dětí. Všechny předměty jsou postaveny do jedné roviny, což znamená, že každý předmět má stejnou důležitost. Dalším rysem waldorfské pedagogiky je také hledání rovnováhy mezi inteligencí racionální (IQ) a emocionální (EQ). Toto nicméně dokazují i dnešní výzkumy z oblasti psychologie dítěte. Sociální a emoční dovednosti mohou být dnes důležitější pro člověka než schopnosti rozumové. Proto učební plán směřuje k rovnováze mezi vědou, uměním a duchovním světem. To tvoří základ pro kvalitní a vhodné učení. Dítě musí být vychovááno ke vztahu k sobě samému, ale též musí umět navázat vztah i s okolním prostředím. To Steiner definuje jako rozvoj svého já, neboli nalézt sám sebe, to je to nejkrásnější, co můžeme dát dítěti ze školy na cestu do pozdějšího života: idea, co nejvšestrannější a nejobsažnější idea člověka. (Steiner, 2003, s. 138)

Waldorfskou pedagogiku můžeme charakterizovat i z pohledu čisté struktury waldorfské školy, tedy z pohledu vzdělávacího obsahu.

Učební plán je zaměřen na rozvoj schopností projevit vlastní úsudek. Během vyučování dochází u dítěte k prožitku, získávání zkušeností. Má nadnárodní charakter, který vychází z jednotného konceptu, avšak bere v úvahu místní podmínky (historie země, jazyk, geografie, sociální aspekty apod.). Učební plán je rozvržen na vyučovací látku, didaktické zásady a vývojové fáze. Tyto fáze jsou opět založeny na studiu člověka, vycházející z anthroposofie.

1. fáze (7. – 9. rok života dítěte)

V okamžiku, kdy se dítě v průběhu prvních sedmi let vyvinulo, a to jak po fyzické stránce, tak i po stránce vnitřní jistoty a sebedůvěry, dochází postupně k uvolnění sil, které se stávají základem pro učení. Tato první fáze je částečně pod vlivem prvního vývojového stupně, stále učení probíhá formou napodobování, které se postupně mění ve vědomé následování. Děti nejsou zahlcovány množstvím nových poznatků, naopak důraz je kladen na zdokonalování paměti.

2. fáze (9. – 11. rok života dítěte)

Dítě začíná prožívat své vlastní já, duševní život míří mnohem více do nitra dítěte. Snaží se poznávat svět z nové, doposud nepoznané strany.

3. fáze (před pohlavní zralostí)

Výuka musí být uzpůsobena tak, aby se žák vyrovnal se svým okolím a sám se sebou. Důraz je dán na samostatné myšlení.

4. fáze (15. – 18. rok života dítěte)

Tato fáze již zasahuje do tzv. třetího sedmiletého období, kde se žák vyjadřuje svobodným abstraktním myšlením, má svůj vlastní úsudek. Přijímá podněty ze svého okolí, ze společnosti lidí. Tím obohacuje svůj duševní život. V popředí jsou více individuální rysy.

Grecmanová (1996) uvádí, že úkolem výchovného působení je pochopit, povzbudit a podpořit úsek po úseku různé vývojové procesy. Z tohoto důvodu se zásadně liší témata vyučování, vyučovací metody a styl nižšího stupně (1. – 8. třída) od vyššího stupně (9. – 12. třída). Dítě na nižším stupni objevuje svět prostřednictvím učitele, kterého chápe jako autoritu. Zde je velmi důležité, jak učitel dokáže zpracovat učební látku, jak probudí zájem dítěte. Na vyšším stupni se již dítě dokáže od svého učitele odpoutat natolik, že je schopno vidět svět vlastníma očima, umí ho zpracovat.

Předměty ve waldorfské škole přispívají k získávání přiměřeného vědění, k tvůrčímu prožití, k rozvoji rozumu. Vzdělávací proces je podporován řadou oslav a školních akcí. Součástí učebního plánu je také výuka náboženství. Náboženství není striktně nařizováno, zda bude dítě navštěvovat tento předmět, závisí zcela na rozhodnutí rodičů. Nicméně waldorfská pedagogika zdůrazňuje, jak tvrdí Grecmanová, že mladý člověk nemá vyrůstat bez pěstování hluboké úcty a pokory, protože právě tyto jsou základem morálního a sociálního citění, a že žádné vzdělání, které vyloučí oblast náboženství, nemůže být úplné, protože náboženství a kultura jsou nerozlučně spjaté. (Grecmanová, 1996, s. 18)

V učebním plánu jsou zařazeny předměty teoretického, praktického a uměleckého charakteru, které jsou kombinovány vždy tak, aby vyučování bylo pestré, dochází ke střídání. Každý vyučovací den zahrnuje kombinace všech tří typů předmětů. Navzájem se vše prolíná s oslavami, svátky, různými exkurzemi či výlety. V každém vyučovacím předmětu jsou začleněny afektivní, kognitivní a konativní prvky. Samotná metodika výuky je postavena na třech fázích rytmického sledu – poznávání, porozumění, vytvoření dovednosti. Waldorfská pedagogika dělí vyučovací proces na hlavní a odborné vyučování. Tím se rozumí, že hlavní

vyučování je 90 minutové, a je využito tzv. epochálního vyučování. Odborné vyučování je 45 minutové se zaměřením na takové předměty, kde je nutnost cvičení. Cílem takového vyučování je to, aby byla látka uchována v paměti natrvalo.

Samotný školní den probíhá rozdílně, porovnáme-li jej s každodenním vyučováním běžné školy. Waldorfská škola začíná výuku v 8:00 h, každý den, a to od pondělí do soboty včetně. Nejdříve se začíná blokem hlavního vyučování, které probíhá v epochách. Epocha trvá zpravidla 3 – 4 týdny v jednom předmětu, poté se začíná s předmětem novým. Prvních osm let je výuka pod vedením třídního učitele. Žáci vyššího stupně se nadále učí v epochách, ale vyučující se mění, a to dle odbornosti. Jakmile skončí hlavní předmět, následuje přestávka, po ní začínají předměty odborné, případně se pokračuje v předmětu hlavním. V ranních hodinách se žáci věnují činnostem, které probouzejí myšlení, odpoledne jsou děti zaměstnány uměleckou či rukodělnou prací.

Ve výuce jsou zahrnuty rozmanitosti temperamentu a zájmů jednotlivých žáků. Vždy je kladen důraz na společnou činnost, žáci pracují málokdy samostatně, spíše je podporováno skupinové učení. Samostatná činnost začíná v okamžiku zachycení hlavních myšlenek do svého epochového sešitu. Na konci 12. třídy vypracovávají žáci samostatnou práci, v níž mají propojit své dosavadní znalosti a zkušenosti z oblasti teoretické, umělecké a řemeslné. Tato práce má ukázat samostatnost, tvořivost, porozumění, ale má také prokázat schopnost rozvrhnout si práci, stanovit si pracovní postup.

Waldorfská pedagogika odmítá soutěživost či rivalitu mezi žáky. Soutěživost, která je povolena, je pouze soutěživost k sobě samému, umět překonat sám sebe.

Dalším zásadním rozdílem oproti běžné škole, je absence jakýchkoliv učebnic. Waldorfská pedagogika zastává názor, že používáním učebnic dochází k oslabení kontaktu mezi učitelem a žákem. Učebním materiálem mohou být různé texty, originální dokumenty, příručky, které jsou tvořeny přímo učiteli. Sami žáci si tvoří „učebnici“, a to ve formě epochových sešitů. Ve vyučování chybí využití médií, jakými jsou např. interaktivní tabule, tablety apod. Žáci se o předmětech technického charakteru dovídají prostřednictvím technologických epoch.

2.1 Rudolf Steiner

K pochopení waldorfské pedagogiky je nezbytné znát osobnost Rudolfa Steinera, tvůrce hlavních myšlenek anthroposofie a waldorfské školy.

Rudolf Steiner se narodil 27. února 1861 v Kraljevcu, v rodině rakouského železničního úředníka, Johannu Steinerovi a jeho ženě Francisce. Rudolf byl jejich prvorozeným synem, po něm měli ještě dceru Leopoldinu a syna Gustava. Do svých osmnácti let žil na venkově, který ho příliš neoslovil. Nejšťastnějším obdobím byl život v Pottschachu, kam byl jeho otec přeložen. Byl to právě Rudolfův otec, který mu umožnil studovat a následně mu zařídil stipendium, díky kterému mohl Rudolf studovat na Vysoké škole technické ve Vídni. Studium mu nečinilo žádné potíže, sám doučoval studenty a přispíval tak do domácnosti. Studoval nejen ve škole, ale i ve svých volných chvílích se věnoval matematice, historii, filozofii či psychologii. Velmi ho však zaujala matematika a přírodní vědy, nejvíce ze všeho si oblíbil geometrii, která se pro něho stala symbolem porozumění existence duchovního světa. Velký vliv měl na něj také farář Franz Maráz, od kterého se naučil rozumět astronomii a vesmíru. Duchovní svět se stal samozřejmou součástí jeho života. Od počátku svého studia na Vysoké škole technické ho zaujala filozofie, zvláště pak tvorba J. G. Fichteho. Zajímal se i o věci politické a nejenom to. Navštěvoval koncerty, opery, ale také byl ve velmi úzkém kontaktu s vídeňskou lékařskou školou, kde ho přitahovala psychoanalýza, hypnóza atd. Zabýval se i studiem mystiky, okultních věd. Na jeho další vývoj měl vliv jazykovědec K. J. Schröer, odborník na J. W. Goetha. Jak uvádí Nejedlo, Steiner se nezávisle na svých studiích věnoval vlastním filozofickým otázkám, především problémem „já“. Fascinoval ho názor významného romantického básníka Novalise: Nejvyšším úkolem vzdělání je zmocnit se svého transcendentálního já, být zároveň já svého já. Tím méně je pak nedostatek úplného pochopení a porozumění druhým. Bez dokonalého sebeporozumění se nikdy nenaučíme druhým opravdu rozumět. (Nejedlo, 2010, s. 12)

Na přelomu let 1881 a 1882 dostal díky K. J. Schroërovi nabídku zpracovat Goethova přírodovědná díla. Na základě studia Goethovy filozofie vychází spis „Hlavní linie teorie poznání Goethova světového názoru se zvláštním zřetelem na Schillera“ (1886). V roce 1891 vyšla Steinerova doktorská práce „Pravda a věda“, jejímž ústředním tématem byla teorie poznání. V roce 1894 vydal své stěžejní filozofické dílo „Filozofie svobody“. Postupně

se vedle své výzkumné a badatelské činnosti začal věnovat pedagogice. Jako učitel působil v dělnické škole Wilhelma Liebknechta, a to v letech 1899 – 1904.

V roce 1902 přednášel členům Spolku Giordana Bruna, kde uvedl svůj budoucí úkol, a to najít nové metody zkoumání duše na vědeckém základě. Později byl označen představiteli německé kultury za theosofa a začal přednášet pro Theosofickou společnost.

Rokem 1902 začalo jeho vlastní zkoumání s cílem uvědomit si podstatu lidské bytosti, to nazval anthroposofií. Z počátku přednášel pro několik málo zájemců, později už v rámci Anthroposofické společnosti. Jeho výzkumy si získávaly oblibu u veřejnosti. V tomto období vychází i řada spisů, např. „Křesťanství jako mystická skutečnost a mysteria starověku“, „Theosofie“ apod. Steiner se velmi aktivně věnoval psaní, přednášel, hodně cestoval. Byl schopen navštívit ročně až 40 míst. Množství práce zvládal jen díky Marii von Sivers, která byla velmi vzdělanou ženou, pocházející z rodiny důstojníka. Získala kvalitní vzdělání, studovala na Sorbonně v Paříži, ovládala několik cizích jazyků. Steiner si ji vybral jako tajemnici německé sekce Theosofické společnosti. Starala se o oficiální korespondenci, vypracovávala plán Steinerových cest. Také mu pomohla založit měsíčník *Luzifer*, jehož obsahem byly články na pokračování. V roce 1908 bylo Marií von Sivers založeno nakladatelství, které vydávalo Steinerova díla, ale nejen jeho. Společně navštěvovali umění a kulturu v Benátkách, Římě, Florencii. V roce 1914 se vzali. Postupem času Steiner zjišťoval, že jeho příznivci očekávají i odpovědi na náboženská témata. Během šesti let (1906 – 1912) vytvořil dvanáct přednáškových kurzů se zaměřením zodpovědět náboženské otázky. Během pobytu v Mnichově uspořádal premiéru čtyř mysterijních dramat, ve kterých se snažil podnítit herce i diváky k tomu, aby byli schopni snáze pochopit duchovno.

V roce 1911 založil nové umění, které vzniklo z anthroposofie, a tím je eurythmie – z řeckého *eu*, znamenající dobře a *rythmos*, odkazující na rovnoměrný, pravidelný pohyb, rytmus. Nejednalo se ani o tanec, ani o pantomimu, středem zájmu byly motivy duchovního a duševního prožívání, které bylo navozeno hudbou nebo slovem. V roce 1912 ji začala vyučovat Marie Steinerová. Cílem bylo, aby nebyl slyšet jen myšlenkový obsah, ale též aspekty řeči. Eurythmie nebyla pouhým uměleckým projevem, ale uplatňovala se i v pedagogice jako pedagogická eurythmie, která rozvíjela vloh v procesu zrání osobnosti. Dále existuje i eurythmie léčebná. Nejedlo odkazuje na to, že Steiner tím chtěl dokázat, že umělecká tvůrčí síla, obsažená v citu a vůli, hraje pro lékaře a učitele při jejich

působení na člověka větší roli než čistě rozumově získané školské poznatky. (Nejedlo, 2010, s. 47)

Podle vlastního architektonického nákresu nechal postavit Goetheanum, tedy budovu, která sloužila jako centrum duchovně práce a anthroposofického hnutí. Stavba byla postavena v Dornachu ve Švýcarsku, otevřena byla roku 1920. Architektonicky to byla velmi zajímavá budova, neboť se jednalo o dvě do sebe zaklesnuté dvoukypulovité dřevěné stavby, které symbolizovaly tajemství vesmíru. Sám stavbu vyzdobil malbami. Bohužel tato stavba byla na Silvestra roku 1922 zničena požárem. Druhé Goetheanum bylo navrženo z betonu, k němu však Steiner stihl zhotovit pouze model.

Přednášku, kterou začal v roce 1907 přednášet pod názvem Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy, obsahovala první náznaky waldorfské pedagogiky. Carlgren poznamenává, že Steiner vždy zdůrazňoval duchovní impulsy, které musejí být uskutečňovány až do svých praktických důsledků. Jinak se bude anthroposofie nadále považovat za druh náboženského sektářství jednotlivých podivínů a blouznivců. (Carlgren, 2013, s. 9)

V době vypuknutí první světové války, to znamenalo útlum cestování a přednášení, což Steinerem velmi otrásl. Nechtěl však zůstat v nečinnosti a začal se k dění vyjadřovat. Doufal, že v Německu bude realizován model svobodně-individualistického řešení sociálních otázek. V okamžiku, kdy se Německo zhroutilo, navštívili Steinera Emil Molt a Carl Unger. Společně se snažili zajistit lidskou důstojnost a právní postavení dělníků. Tyto snahy vedly k odporu ze stran podnikatelů. Následně přišli Steinerovi spolupracovníci s myšlenkou vzorové instituce. Tak byla v roce 1920 založena ve Stuttgartu společnost Der Kommende Tag, kde se stal Steiner předsedou dozorčí rady. Nakonec se podařilo společnosti rozvinout podporu duchovních aktivit. Ve Stuttgartu tedy vznikl Klinicko-terapeutický institut, který ve spolupráci se společností Der Kommende Tag vyvíjel léčiva. Tato společnost několik let podporovala waldorfskou školu, která byla otevřena v roce 1919, a to díky spolupráci Steinera a Molta. Zde měl Steiner příležitost realizovat své pedagogické myšlenky. Ve svých kurzech pro učitele waldorfské školy se snažil ukázat, že vyučování je založeno především na poznání člověka. I přes ekonomické obtíže měla škola velký úspěch, byla označována za velmi kvalitní vzdělávací instituci. V roce 1920 zorganizoval Steiner kurzy o své pedagogice ve Švýcarsku, později byl pozván také do Anglie a Nizozemí. Anthroposofická společnost uspořádala seminář o výchově, který navštívilo bezmála 1700 lidí, což byl pro Steinera

nečekaný úspěch. Steiner si uměl vždy kolem sebe najít spolupracovníky, kteří byli zapálení stejně jako on. Ve dvacátých letech se začal také věnovat dalším oblastem, jakými byla medicína, politika, národní hospodářství, výtvarné umění, herectví.

Během svého života byl Rudolf Steiner velmi činný, plný síly a energie. Avšak po návratu z třítydenní přednáškové cesty do Dornachu v září 1924 se cítil být naprosto vyčerpan. Zde na něj čekali lidé, kteří se měli zúčastnit dalších kurzů, chtěli se s ním setkat. Po tomto vyčerpání byl nucen zůstat na lůžku ve svém ateliéru vedle truhlárny Goetheana, kde společně s Edith Maryonovou pracovali na dřevěné soše Krista. I přes jeho nepříliš dobrý zdravotní stav se snažil pracovat na modelu nového Goetheana. Z korespondence s Marií Steinerovou je zřejmé, jak velmi toužil po uzdravení. Ráno 30. března 1925 umřel.

2.2 Anthroposofické pojetí

Úvodem byly zmíněny všeobecně známé základní prvky a charakteristiky waldorfské školy. Základním kamenem vzniku waldorfské školy je anthroposofie, tj. idea sociální trojčlennosti, která vychází z přesvědčení, že pro harmonii fungování společnosti je hlavním smyslem oddělit sféru duchovně-kulturní (výchova, vzdělání, věda, náboženství aj.), hospodářskou (průmysl, zemědělství, finančníctví aj.) a právně-politickou (moc výkonná, soudní, zákonodárná). Každou z daných oblastí nelze hodnotit stejnými parametry. Kulturní život vyžaduje svobodu, rovnost, solidaritu. Z tohoto důvodu byla také první waldorfská škola nazvána jako škola svobodná „Freie Schule“. Rudolf Steiner tvrdil, že učební plány, výuka, zkoušky či vědecké programy nesmí být přizpůsobovány potřebám průmyslu, státní správy či armády. První pedagogické myšlenky tohoto typu vyslovil R. Steiner na pražské přednášce „Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy“ v roce 1907. Realizace myšlenek je datována k roku 1919, kdy pronesl řeč před dělníky továrny na cigarety Waldorf-Astoria, kde zdůraznil především myšlenku 12 leté jednotné školy. Myšlenka se zalíbila tehdejšímu řediteli podniku, který byl též příznivcem anthroposofie, Emilu Moltovi. Od září toho roku byla otevřena škola pro děti zaměstnanců. Steiner pečlivě vybíral učitele, kteří následně prošli jeho intenzivním patnáctidenním pedagogicko-duchovním přednáškovým kurzem, který byl základem waldorfské pedagogiky, je znám pod názvem „Všeobecná nauka o člověku“. Hlavní myšlenkou bylo vytvořit jednotnou školu, která by byla pro všechny lidi, neboť vývoj a zákonitosti, které se odehrávají ve vývoji člověka mezi sedmým a čtrnáctým, patnáctým

rokem, jsou totožné. Základní myšlenkou je takové vzdělání, které je pro lidi všech tříd, bez rozdílů, s šancí získat všeobecné základní vzdělání, a to nezávisle na tom, zda se jedná o dítě manuálně pracujícího či dítě duševně pracujícího člověka. Také byla podporována společná výuka chlapců a dívek dohromady, což v tehdejší Německu, respektive v celé Evropě, byl posun dopředu. Smyslem byla také motivace sociální ideou, spočívající ve výchově lidstva ve smyslu probuzení a pěstování určitých lidských schopností, které jsou nezbytné pro harmonické žití na Zemi.

Ohlédneme-li se zpět na podstatu waldorfské školy, musíme se vrátit opět k anthroposofické antropologii, tj. jádro celé waldorfské pedagogiky – člověk zůstává pro člověka neznámou oblastí, nenahlíží-li, že uvnitř člověka působí něco zcela jiného než mimo něj. Waldorfská pedagogika je postavena na tom, že poznání člověka musí zkoumat člověka podle těla, duše i ducha.

Pro vysvětlení zásadních pojmů použijeme následující příklad:

„Jdu po louce porostlé květinami. Prostřednictvím mého oka mi květiny zvěstují své barvy. To je skutečnost, kterou přijímám jako danou. – Těším se z barevné nádherly. Tím činím skutečnost svou vlastní záležitostí. Svými city spojuji květiny se svým vlastním bytím. Po roce jdu opět po téže louce. Jsou tu jiné květiny. Prožívám z nich novou radost. Moje loňská radost se vynoří jako vzpomínka. Je ve mně; předmět, který ji podnítil, pominul. Avšak květiny, které vidím nyní, jsou téhož druhu jako loňské, vyrostly podle stejných zákonů. Jestliže jsem si uvědomil tento druh, tyto zákony, pak je naleznu v letošních květinách stejně, jak jsem je poznal v květinách loňských. A budu uvažovat asi takto: Loňské květiny zanikly; moje radost z nich zůstala jen v mé vzpomínce. Je spojena jen s mým bytím. Avšak to, co jsem loni poznal na květinách a co letos poznávám znovu, to zůstane, dokud takové květiny porostou. Je to něco, co se mi projevilo, co však není závislé na mém bytí, stejně jako moje radost. Moje pocity radosti zůstávají ve mně; zákony, podstata květin zůstávají ve světě mimo mne.“
(Steiner, 2010, s. 27)

Tělem se zde myslí tedy to, čím se člověku projevují jevy jeho okolí, duše je to, co tyto jevy spojuje s vlastním bytím, tzn. libost, nelibost, radost, bolest apod. Duch je zde ta samotná podstata věcí. Člověk, za pomoci svého těla, se může s jevy spojovat. Svou duší uchovává v sobě dojmy, na základě jevů, které na něj působí, duchem se mu projevuje to, co jevy

chovají samy v sobě. Na příkladu si můžeme také všimnout toho, jak se všechny tři články spojují s ostatním světem. Steiner dále vysvětluje, že pokud dokáže člověk uchopit ve svém duchu jevy a zákonitosti mimo sebe pouze tím, že jejich podstata je duchovním principem, hovoříme o tzv. nadmyslovém myšlení. Nahlíží na toto „nadmyslné“ ne jen jako na abstraktní duchovní svět, ale zahrnuje do něj všechny smysly, ideové jevy, jakými jsou např. i geometrické tvary, zákony přírody aj. Pokud si toto dokážeme uvědomit, je nezbytné vše zahrnout také do výchovy.

Dále rozlišujeme lidské duševní činnosti na oblast vůle, citění a myšlení, jejichž vývoj odpovídá prvním třem sedmiletím a fyziologickému vývinu základních tělesných systémů – metabolicko-motorický, rytmický a nervově-smyslový. Vztah těchto procesů a těla je velmi úzce spjat, proto způsob výuky přímo ovlivňuje tělesný vývoj dítěte. Pokud chce tedy vychovatel formovat tělo dítěte, musí také působit jistým způsobem na jeho duševní a duchovní sílu. Jakým způsobem a čemu se dítě ve škole věnuje, ovlivňuje i jeho tělesnost, která se odráží v jeho celkovém zdraví. To vysvětluje, proč se waldorfská pedagogika zaměřuje ve vývoji a formování dítěte i na oblasti správného dýchání, cit pro rytmus, motoriku, manuální zručnost. Důvodem je působit na citové a volní stránky dítěte.

V oblasti teorie vývojové zákonitosti dítěte je nutností pochopit čtyřčlenný model vývoje člověka v sedmiletích. Hovoříme zde o třech zrozeních člověka, tedy zrození (uvolnění fyzického těla), éterného a astrálního. Setkáváme se s myšlenkou, kdy je člověk složen z více těl či částí, které se postupně uvolňují a osamostatňují. Než však dojde k úplnému osamostatnění, jsou jednotlivé články na sebe vývojově navázány.

1. Fyzickým tělem se rozumí poznávání, smyslové pozorování, materialistické pojetí života.
2. Éterné, které je někdy označováno jako životní tělo, se začíná uvolňovat v období výměny zubů (cca v 7 letech dítěte). Dochází k uvolňování životní síly, které způsobují sílu fyzického těla, tělo se začíná proměňovat, roste, dochází k pohybu, formuje ho. V mentální rovině se projevuje rozvojem paměti, temperamentu, svědomí, zvyklostí, charakteru.
3. Astrální tělo, někdy též jako pocitové, se osamostatňuje v období pohlavního dozrávání. Toto tělo je nositelem bolesti, pudu, vášní, v podstatě všeho, co souvisí s pocity.

4. Já je posledním, a to čtvrtým článkem, kdy se člověk stává člověkem, stává se duchovní bytostí. Duchovno je to, co člověka odlišuje od zvířete, vědomě dochází k utváření sebe sama. Vlastní já dokáže člověk použít k tomu, že je schopen očišťovat své nižší články a proměňovat je tak ve vyšší. To je hlavní podstatou vývoje já, které se dle anthroposofie děje právě v cyklu znovuzrovnání, dochází tak znovu ke spojení s duchovním světem, z něhož člověk vzešel.

Toto duchovno má úzký vztah k pochopení vývojových zákonitostí člověka. Víme-li, že se vývoj člověka odehrává v sedmiletých, kvalitativně odlišných životních obdobích, musíme tomuto vývoji podřídít přístup k člověku a i celý výukový plán. Nelze tak učinit opačně. To hraje ve waldorfské pedagogice klíčovou roli.

Každé vývojové období člověka je spjata se schopností poznávat svět jistým, daným způsobem. Napodobování řadíme k vývojové fázi fyzického těla. Ve druhém sedmiletí začínáme působit na éterné tělo smyslem, obrazem. Obraznou názorností a uměním rozvíjíme smysl pro krásu. V tomto období nesmí být zapomenuto na dětskou paměť. Pojmové pojetí problémů, sílu úsudku, svobodný rozum si dítě začíná osvojovat až v období puberty, s uvolněním astrálního těla. Jednodušeji řečeno, do výměny zubů člověk napodobuje, do pohlavní dospělosti chce mít nad sebou autoritu, poté chce uplatnit vůči světu svůj vlastní úsudek a rozum.

Na výše uvedeném lze vidět, jak úzká je provázanost anthroposofické antropologie a metodiky waldorfské školy.

Toto anthroposofické pojetí člověka se bude přirozeně dále promítat v cílech waldorfské pedagogiky. Waldorfská škola se snaží především o celostní přístup k dítěti – harmonický rozvoj všech sfér osobnosti. Správná výchova musí vycházet z tohoto pojetí člověka, které bude zohledňovat veškeré dimenze vyvíjející se lidské bytosti, včetně duchovního rozměru. Myšlenkou je vychovávat člověka jako celek. Cílem není zušlechtění jednotlivých duševních schopností, ale jejich vývoj. Tento požadavek se ve waldorfské pedagogice označuje pod termínem „hlava, srdce, ruce“ – zdravý vývoj v oblasti intelektu, oblasti citu a oblasti volní. Z tohoto důvodu je zde značné úsilí o vyváženost rozvoje rozumových, uměleckých, sociálních, praktických a kreativních dovedností. Učební plán na tuto skutečnost reaguje četným zastoupením uměleckých předmětů, kdy klade také značný důraz na manuální

zručnost dětí. Všechny vyučované předměty jsou stejně důležité, neexistuje jejich nadřazenost. Učební plán waldorfské školy se snaží o soulad mezi vědou, uměním a duchovními hodnotami. Na základě tohoto souladu má vzniknout pevný základ, vhodný pro vzdělávání, který bude vytvářet tzv. mosty mezi jednotlivými obory a mezipředmětovými vztahy. Svět je tak dítěti odkrýván v souvislostech a ne pouze v dílčích kapitolách. Takovýto druh pedagogiky má rozvíjet dítě tím, že jej bude vychovávat ke zdravému vztahu ke světu a k sobě samému, bude rozvíjet své zdraví, a to nejen čistě duchovní, ale také zdravý tělesný, které spolu navzájem souvisí.

Důležitou podstatou každé zodpovědné školy se skutečným zájmem o dítě, dle Rudolfa Steinera, je idea člověka. Tuto ideu zaznamenáváme v rozvoji lidského já. Rozvoj lidského já nelze dělat přímo, lze však vytvořit adekvátní podmínky. Chceme-li vývoj lidského já umožnit, musí tomu odpovídat forma výuky, ale také osobnost učitele, který chápe život, ale také samotnou podstatu člověka. Uznání druhého člověka se může u dětí projevit pouze tehdy, bude-li ho projevovat i učitel svým vztahem k dítěti, tzn. vztah mezi učitelem a žákem se stává základem pedagogiky. Lze pozorovat, že svět kolem nás, tedy i děti a naše vztahy s nimi utváříme již na úrovni myšlení. Učitel tak nepůsobí na dítě pouze tím, co dělá, ale tím, čím je. Navázat vztah s druhým člověkem můžeme pouze tehdy, když člověk sám rozvíjí své já. Takový vztah k dítěti má v učiteli postupně budovat pojem o člověku, nikoliv předložit hotový pojem člověka. Dle Steinera je toto to nejkrásnější, co může učitel dát dítěti do pozdějšího života – idea nejvšestrannějšího a nejobsažnějšího člověka. Ideu člověka nelze pouze definovat, naopak, musí se tato skutečnost vnitřně prožít. Podle této ideje člověk člověkem nikdy plně není, musí o své lidství znovu a znovu usilovat. Jednoduše řečeno, být člověkem je úkol na celý život. V tomto smyslu je waldorfská pedagogika výchovou ke svobodě. Svobodou je ve skutečnosti myšleno to, že se člověk tvořený stává člověkem tvořícím, kreativním. Základem kreativity je ve waldorfské pedagogice důraz na zkušenost a prožitek, projevující se v umělecké stránce vyučování, ale také v procesuální výuce, kde je kladen důraz na rozvoj individuálního bádání a zkoumání nad pouhým získáváním znalostí, informací. Tak se má dítě, žák naučit rozvíjet své myšlení, naplnit ho svým vědomím a osvobodit se tak od svých pudů, vášní. Lze tedy říci, že stupeň svobody člověka závisí vždy na kvalitě jeho myšlení, tedy do jaké míry je toto myšlení živé, prožité, celostní. Skutečně svobodné myšlení samo v sobě poznává, že co nazýváme dobrem, není to, co člověk dělat má, ale to, co chce, když rozvine plně svou pravou lidskou přirozenost. Zodpovědná výchova,

zvláště pak výchova ke svobodě, by podle Steinera měla být založena na znalosti vývojových zákonitostí člověka. Výchova ke svobodě však v žádném případě neznamena, že bychom mohli zacházet s dítětem jako se svobodnou bytostí, jako s dospělým. Dítě vyžaduje ve druhém sedmiletí přirozenou autoritu. Pokud však v této autoritě nebude mít oporu a jistotu, a bude samotnému dítěti dána úplná svoboda, hrozí reálné nebezpečí, že bude ze strany dítěte vyžadována autorita v pozdějším věku, tedy v období, kdy má docházet k vývoji svobodného já. Proto musí výchova na tyto vývojové zákonitosti pamatovat. Je nezbytné vychovávat lidi, kteří jsou schopni vnímat všechno, co se děje ve světě, kteří dokáží vidět každý den něco nového, umí správně usuzovat. Je nežádoucí vychovávat takové jedince, kteří jsou spokojeni sami se sebou, jsou uzavřeni sami do sebe. Je naopak žádoucí svobodně a otevřeně předstoupit před celý svět.

Často se lze setkat s názorem, že waldorfská škola je školou náboženskou či snad školou sektářskou. Avšak není tomu tak. Sám Steiner ve svém přednáškovém kurzu „Všeobecná nauka o člověku“ zdůrazňuje, že waldorfská škola nemá být škola světonázorová, která by dětem vnucovala anthroposofická dogmata, anthroposofie není naukovým obsahem, úsilí o aplikaci anthroposofie je pouze v učitelské práci, v metodice vyučování. Můžeme podotknout, že ačkoliv učitel obsah anthroposofie nevyučuje, pojetí života je to nejdůležitější, co učitel musí mít. Jde o předpoklad duchovní vědy, tj. člověk nepůsobí ve světě pouze tím, co dělá, ale především tím, jaký je. I z tohoto důvodu se klade ve waldorfské pedagogice zásadní důraz na rozvoj osobnosti učitele. Meditativní praxe patří k základním životním podmínkám povolání waldorfského učitele. Cílem je rozvíjet pedagogické schopnosti – vlastní iniciativa, zájem o svět, fantazie, humor, pravdivost a především osobně zodpovědný život. Samozřejmě, že takové myšlení nelze předepisovat, nejdůležitějším je sám učitel a jeho osoba. Za nutný předpoklad se rozhodně nepovažuje vyznávání anthroposofie, spíše duchovní přístup ke světu. To je podníceno tím, že pokud má žák nalézat ve světě smysl, musí tento smysl aktivně hledat především učitel.

2.3 Učitel a žák

Waldorfská pedagogika klade na učitele obrovské nároky, zvláště když má potvrdit tvrzení, že výchova je umění. Z toho vyplývá, že učitel je tvořící osobnost, která dokáže skloubit tělesné, duševní a duchovní vzdělání. Učitel nesmí být pouhým zprostředkovatelem vědomostí či

zkušeností, ale musí umět předávané zpracovat a promyslet, aby bylo schopno uchytit se, přispělo k rozvoji lidských schopností a dovedností každého jednotlivého žáka. Steiner se zabýval myšlenkou, jak řádně připravit kvalitního učitele. Hlavní problém byl objeven v dosavadním učebním obsahu. Cílem nebylo vyučovací látku zjednodušovat v tom smyslu, že by omezil vědeckost poznatků, naopak se snažil, aby učitel zvládl umělecky svoji přípravu, a to ve smyslu jeho tvořivosti, uměl jednat s lidmi, dokázal se z práce radovat, měl pochopení pro řadu sociálních potřeb žáků, ale také jejich rodičů. Důležitou součástí každého učitele je nezbytné poznání dítěte, které vyučuje. Z tohoto důvodu vypracoval Steiner množství pozorovacích metod, kterými se měl učitel přiblížit žákovi, naučil se rozumět mu. Využíval moderní psychoanalytické způsoby zkoumání vnitřního života dítěte. To vedlo k tomu, že učitel dokázal řídit vzájemnou interakci s žáky, lépe komunikoval se svými kolegy, a tak mohli působit na žáky jako sociální celek. Učitele stmelují tzv. učitelské konference, které mají podobu odborných seminářů. Na těchto seminářích dostávají učitelé dostatek prostoru k tomu, aby mohli informovat ostatní o svých zkušenostech. Taková metoda má tu výhodu, že se učitelé navzájem více znají, jsou schopni mezi sebou lépe komunikovat, sdílí navzájem vyučovací metody, které ve třídě používají, obohacují ostatní učitele o okamžiky a zážitky, které se svou třídou prožívají. Z toho vyplývá, že učitelé waldorfské školy jsou opravdovou součástí školy, navzájem se inspirují, motivují a posouvají vlastní osobnost směrem kupředu. Učitel má možnost spolupracovat, z hlediska zdravotně-terapeutického, se školním lékařem. Ten vydává doporučení, vhodné postupy a metody např. při potížích s koncentrací, nevhodným držením těla atd. K tomu využívá léčebnou eurythmii, což je soubor posilujících cviků a pohybů, které dokáží zlepšit výkon žáka ve vyučování.

Již od samotného počátku waldorfské školy se ukázalo, že učitelé, kteří absolvovali či i dnes absolvují univerzitní pedagogické vzdělání, nejsou dostatečně připraveni k tomu, aby se mohli stát učiteli ve waldorfské škole. Vznikla proto speciální příprava učitelů waldorfské školy. První seminární kurz proběhl v roce 1926, který byl jednoroční. Poskytoval základní přehled o anthroposofii a Steinerově teorii. Následně vznikla dvouletá příprava učitelů, která nebyla zaměřena pouze na teorii, ale také na praxi, výcvik. Po druhé světové válce vzniklo vzdělávací centrum ve Stuttgartu, které dodnes pořádá různé formy přípravy učitelů. Přímou v tomto centru se lze zaměřit na studium pro třídní učitele a pro učitele odborných předmětů. Každý rok, koncem prázdnin, je pro zájemce z řad právě studujících univerzity se zaměřením na pedagogiku, otevřen třítydenní kurz, který je spíše motivačního charakteru. Vysvětluje,

proč se stát učitelem waldorfské školy. Seznámí se s waldorfskou pedagogikou, anthroposofií a jejím smyslu. Učitelské semináře probíhají také v Dornachu v Goetheanu. Čtyřleté speciální studium waldorfské pedagogiky lze studovat v Institutu pro waldorfskou pedagogiku ve Wittenu. Příprava učitelů waldorfské pedagogiky neprobíhá jen v Německu, ale také v Norsku, Finsku, Velké Británii, USA. V současné době se lze setkat s těmito semináři i v České republice. Absolvuje-li někdo běžné pedagogické studium a má zájem stát se učitelem waldorfské školy, je nejdříve žadatel představen na konferenci učitelů, kde mu jsou zadány úkoly a jsou zjišťovány předpoklady pro práci v tom daném kolektivu učitelů. Rozhodnutí, zda dotyčný uchazeč vyhověl požadavkům, je závislé na rozhodnutí nejenom celého kolegia učitelů, ale o novém učiteli rozhodují i rodiče žáků a také vedení místního sdružení waldorfské školy. V učitelském sboru nejsou jen pedagogové, ale i lékaři, psychologové, umělci. Kolektiv spojuje víra v anthroposofické myšlenky a ideály.

Rýdl popisuje obsah přípravy waldorfských pedagogů následovně:

V prvním roce se zájemci seznamují s idejemi anthroposofie a jejich pedagogickými důsledky. Vedle toho probíhají intenzivní kurzy malování, hudby, modelování, recitace, ručních prací a eurythmie, vždy pod dohledem zkušených učitelů z praxe. Teoretické semináře vedou obvykle anthroposoficky orientovaní univerzitní pedagogové nebo členové Anthroposofické společnosti. Ve druhém roce studia je kladen důraz na organizaci výuky v jednotlivých předmětech a na metodické otázky. Probíhají hospitace budoucích učitelů. Důraz je kladen na vlastní metodickou tvořivost a umělecké zpracování učební látky. (Rýdl, 1994, s. 146)

Již od počátku školní docházky je nanejvýš důležité, aby učitel vstoupil do světa dítěte nenuceně, splynul s jeho vnitřním světem. V tom okamžiku, dovolí-li dítě učiteli vstoupit do svého světa, začne dítě učitele postupně napodobovat ve všem, co sám učitel bude chtít. Dítě ho bude slepě následovat. Umělecky založený pedagog dokáže probudit fantazii, která je přirozená, touha dětí po učení bude den co den stále větší. Ovšem, bude-li chtít učitel uplatnit svoji sílu rozumu, hrozí to, že jeho výklad bude pro dítě pouhým výkladem „bez obsahu“. Nebude navázán ten správný vztah. Pro navození správné tvůrčí atmosféry ve třídě, vymyslel Steiner ranní modlitbu, která je každé ráno před vyučováním společně recitována.

Rýdl uvádí tuto část:

„Milé světlo slunce,

rozjasni mi celý den.

Duše vnitřní síla,

ať posílí mé tělo ...“ (Rýdl, 1994, s. 148)

Tato slova mají umožnit strávit krásný den poznání. Nastane-li soulad, tzn. dítě se připraví na to, že bude vyučováno a bude se na výuku těšit. Nastane skutečnost, kdy učení s dítětem splyne a bude tak přirozené jako dýchání. Učitel pozná, zda je vyučování v harmonii s dětskou myslí či nikoliv. To je do jisté míry pro učitele zpětná vazba v tom smyslu, že není vše v pořádku, musí se zamyslet nad formou výuky a zvolit jiné metody. Nejhorší formou je, pokud učitel pouze zprostředkovává přenos informací, případně prezentuje pouze naučené a neumožní žákům, aby si k poznatkům či dovednostem došli samostatnou prací. Proto vyučování jako umění je dle Steinera nejvyšším stupněm, kterého lze v pedagogické činnosti dosáhnout. Tak jako hudebník komponuje svoji hudbu, je inspirován světem tónů, tak i učitel stojí před svou třídou. Rozumí obsahu učiva, dokáže ho přednést, avšak musí poslouchat své žáky a v pravý okamžik, v nejvyšším bodě jejich zájmu, je vyzvat k tomu, aby sami rozvinuli myšlenky a doplnili učitelům výklad. Pokud se toto povede, dojde k nepopsatelné tvůrčí atmosféře, nastane vynikající vyučovací nálada a v tomto okamžiku učitel i žák prožívají společně chvíli dokonalého poznání. Žáci jsou vtaženi nenásilně do výuky, stávají se spolutvůrci a během vyučovacího procesu se tak lépe rozvíjí jejich duševní síly.

Třídní učitelé ve waldorfských školách (1. – 8. ročník) zavádějí na konec hlavního dopoledního vyučování příběh, kterým mají být rozvíjeny jisté charakterové vlastnosti dětí. Toto vyprávění se řídí dle věku, případně ročníku, dítěte.

Žáci prvního ročníku vnímají svět jako magické místo, proto je hlavním úkolem třídního učitele začít stavět děti na zem. Vypráví se pohádky o dobru a zlu, obměňují se dle ročních období, ale také podle atmosféry ve třídě a celkovém rozpoložení žáků.

Ve druhém ročníku si dítě začíná uvědomovat rozdíly kolem sebe. Začínají se vyprávět bajky, do kterých učitel vkládá silné charakterové rozdíly hrdinů, dochází ke konfrontaci. Dalším typem vyprávění jsou legendy o svatých, které mají sloužit jako vzor chování.

Do třetího ročníku jsou zařazeny příběhy Starého zákona, kde ústředním tématem je provinění a trest. Žák se začíná seznamovat s morálními zákony.

Kolem desátého roku, čtvrtý ročník, dochází u dětí k výraznému posunu směrem k dospělosti. Tématem vyprávění jsou severské legendy, ve kterých proti sobě válčí bohové a obři do té doby, že zůstal naživu pouze jeden bůh a jeden pár lidí.

V pátém ročníku se dítě během školní docházky harmonizuje a nastupují příběhy z řecké mytologie.

Šestý ročník je ve znamení snahy podmanění vlastního světa. V tomto ročníku učitel přisuzuje důležitost příběhům o dobývání světa Římem.

V sedmém ročníku žáky nejvíce upoutají cestopisy, objevují svět a přírodní zákony.

Ve věku osmého ročníku začínají děti hledat své ideály a vzory, a tak učitel volí četbu bibliografií významných osobností.

Předpokládá se, že učitelé waldorfské pedagogiky jsou dobrými křesťany, kteří ovšem věří v princip reinkarnace. Pokud se dokáže učitel s touto myšlenkou ztotožnit, změní se jeho přístup k dětem v tom smyslu, že se pro něj stávají vtělením já. Věř-li učitel v toto přesvědčení, může se stát, že budou mít jeho názory silný terapeutický význam převážně u handicapovaných dětí, které uvěří, že to, že se narodily do nedokonalého těla, má svůj význam. Těmto dětem může tato myšlenka usnadnit celkové vnímání sama sebe a lépe se dokáží vyrovnat se svým osudem.

Zamyslíme-li se nad otázkou co udělat proto, aby bylo vyučování opravdu zážitkem a bylo živé? Samozřejmě, že každý učitel používá jiné prostředky k tomu, aby bylo podání učební látky co možná nejlepší. Nicméně waldorfské učitelé často využívají vědomou práci na svém temperamentu. Tato metoda je považována za velmi náročnou. Carlgren udává, že má-li učitel učinit temperamentům žáků, vyvinutým již při vstupu do třídy nebo projevujícím se postupně, po právu, musí při svých vyprávěních a svých otázkách tam, kde to látka dovoluje, být tak barvitý, pohyblivý a proměnlivý, že ho sangvinici stěží mohou sledovat, mluvit s takovou lidskou účastí, že melancholici zapomínají sami na sebe, tak dramaticky, že cholerici jsou zaujati a tím spoutáni. (Carlgren, 2013, s. 97)

Cílem učitele je, aby cvičil, uměl se vyjádřit a zaujmout všechny typy temperamentů, které ve třídě má. Držel se zásady, že nesmí působit proti temperamentům, ale musí jít spolu s nimi. Nesnaží se je přesvědčovat či měnit, ale pokoušet se je harmonizovat. Například u flegmatika by se měl učitel chovat jako bez účasti, ale vnitřně je samozřejmě účasten, u cholerika naopak navenek vystupovat s nejvyšší možnou účastí, uvnitř zachovávat klid. Toto se jeví jako nejzásadnější umělecký problém, kterému se každý učitel waldorfské pedagogiky musí naučit a musí chtít tento problém vyřešit. Ne však všichni učitelé jsou tohoto schopni, avšak prvním zásadním krokem je se o to alespoň pokusit. Předpokladem k tomu, aby byl člověk, učitel, schopen pracovat s temperamentem, musí se zcela odprostit od svých negativních myšlenek, nálad a plně se angažovat a reagovat na potřeby svých žáků a vyučovanou látku. Uvedeme-li příklad na cholerickém učiteli, který zachová naprostý klid v okamžiku, kdy by se dříve rozzuřil při vyrušování vyučování. Ovládat se může stát veškerou jeho námahu, ale zároveň dokáže prožívat své vítězství. V tom se část žáků „probudí“ a dotazují se, co se to s učitelem stalo, že je dnes v naprostém klidu. To je pro ně další pozitivní zážitek, na základě něhož může vzniknout zcela nový rozměr vztahu mezi učitelem a žákem. Opačně to funguje také. Nezbytnou součástí učitele je také jeho sebevýchova, která je definována Smolkovou jako tvůrčí proces vyžadující vysokou soustředěnost na cíl a určitou efektivitu při cestě k němu, uskutečňuje se s určitým záměrem. Je záležitostí na celý život. (Smolková, 2008, s. 35)

V okamžiku, kdy dokončíme proces učení se ve vzdělávacích institucích, začíná právě fáze sebevýchovy, která má vést k dalšímu profesnímu růstu. Uvádí příklad na výhledu z okna vlastního domu. Tento výhled nás posouvá k sobě samému, nutí nás, abychom byli pozorní k našemu zdraví, ale i k ostatním, ke svým blízkým či přátelům. Dokáže nás přinutit k tomu, abychom byli schopni prohloubit schopnost rozpoznat životní situace, díky kterým se učíme, dozráváme. Smolková dále rozvíjí Steinerovu myšlenku sebevýchovy tak, že hovoříme o vyvinutí vnímajícího vědomí. Tato fáze sebevýchovy je určována konkrétní potřebou souladu se sebou samým, svým ideálním vnitřním člověkem, svým vyšším já. Pokud se nedokážeme setkávat sami se sebou, ztrácíme sama sebe, jsme naplnění a ochromeni nervozitou, nejistotou a strachem. Ve výchovném úsilí je jediné skutečně účinné pouze to, co je výsledkem naší práce na sobě. Jenom tomu je dnešní dítě schopno při vzájemném setkání uvěřit. (Smolková, 2008, s. 40).

2.4 Vybrané alternativní školy

Tato kapitola poskytuje základní orientaci v oblasti alternativního školství. Oblast alternativního školství je stále velmi živou a dynamickou oblastí, tak jako tomu bylo v době jejich vzniku, tedy v první polovině 20. století. Většina těchto škol je charakterizována jako lék na současné školství. Alternativní školy vznikaly především z důvodu nesouhlasu s průběhem vyučovacího procesu běžných škol. Chtěly být rozmanitější, zaměřit se na dítě, odstranit nepřiměřenost pracovního prostředí, tlaku na dítě. Tvůrci se snažili vytvořit přátelské, rodinné prostředí, ve kterém by se děti a jejich učitelé věnovali společně tvůrčí poznávací činnosti. Nechtěli, aby byly děti odtrženy od reálného života, proto většina alternativních škol propaguje rukodělné, pracovní činnosti. Cílem bylo, aby se škola stala součástí života, aby nebyla odtržena od rodin či kulturního života daného místa. Naopak, měla být včleněna.

2.4.1 Montessori škola

Zakladatelkou školy byla italská lékařka a pedagožka Maria Montessori. Vyznačovala se velmi tvrdou prací, vystudovala biologii a svůj zájem zaměřila na lékařství. Stala se první ženou v Itálii, která získala doktorát z medicíny. Věnovala se přednáškové činnosti, také řídila katedru hygieny na ženské univerzitě v Římě, později se stala profesorkou a vedoucí katedry antropologie na římské univerzitě. V roce 1907 založila Dům dětství (Casa de bambini), kde měla příležitost ověřit si, prakticky využít a rozvinout dosavadní zkušenosti, získané prací s postiženými dětmi. Věnovala se výchově dětí předškolního věku, organizovala kurzy pro vychovatelky s cílem zdokonalení systému předškolní pedagogiky v Evropě. Její metody byly postupně velmi oblíbené a žádané v Německu, Belgii, Nizozemí, Skandinávii, Anglii, USA apod. Práci jí přerušila fašistická diktatura, která později zakázala činnost Montessori zařízení. Odcestovala se svým synem do Indie, kde se seznámila s Ghándím. Když se vrátila v roce 1946 zpět do Nizozemí, znovu se snažila otevřít mateřské a základní školy. V roce 1950 získala Nobelovu cenu za mír.

Nejznámější zařízení, Dům dětí, vzniklo původně jako útulek. Dům se snažil nabídnout lepší a kvalitnější stravu, možnost hygieny, klientům se dostalo lékařské péče. Středisko poskytovalo také výchovu a vzdělávání. V Domě dětí spočívala práce především v aktivizaci

pomocí didaktických pomůcek a jednoduchých činností, jakými byly např. utírání prachu, zametání, mytí nádobí atd. Hlavní pomůckou při výuce byl didaktický materiál, který si kladl za cíl cvičit smysly, sloužil k výuce čtení, počítání, psaní, vlastní aktivní činnosti. Věřila, že každé dítě má v sobě zakódován vlastní stavební plán rozvoje, který je přerušován zásahem ze strany dospělé osoby. Dospělý by měl pochopit a podpořit dětské snahy, aktivitu.

Didaktický materiál popisuje Jůva a Svobodová následovně:

1. materiál pro cvičení běžných životních činností a sebeobsluhy,
2. smyslový materiál (vliv zvuku, povrchu, barvy, tvaru),
3. jazykový materiál (obrázková abeceda),
4. matematický materiál (soubory geometrických těles),
5. materiál ke kosmické výchově (náležitost člověka k přírodě a harmonické soužití s lidmi).

Didaktický materiál slouží k rozvoji dětských schopností, ale i k samotnému rozpoznání chyby. Cvičí se pozornost a koncentrace. (Svobodová, Jůva, 1996, s. 26)

Maria Montessori se snažila svojí výchovnou metodou pomoci dětem, jak se stát samostatnými – Pomoz mi, abych to sám dokázal. Výchova má být dle jejích slov výchovou, která zdůrazňuje svobodu rozhodování a volbu. Nezbytná je při výchově stručnost a jednoduchost výkladu a individuální práce. Tvrdí, že dosáhne-li dítě disciplíny uvnitř sebe, je schopno začít pracovat ve skupině. Zajímavou aktivitou, která je do vyučování zavedena, je hodina ticha, ve které se mají děti naučit zklidnit sebe sama a vnímat okolní svět, rozvíjí svoji fantazii, představy, vlastní prožitek. Sama Montessori popisovala dítě jako božskou tajemnou bytost. Snažila se, aby děti žily podle náboženských pravidel a hodnot. Náboženství považovala za nástroj čestnosti, lásky, oddanosti.

Rozdělila vývoj dítěte do 4 stupňů na základě psychické a fyzické aktivity:

1. od narození do 6 let – první společenské vztahy, utváření vztahu k dospělým,
2. od 7 do 12 let – období klidu, růstu, tělesného dospívání, rozšíření společenských kontaktů, probuzení smyslu pro morálku, snaha o pochopení okolního světa,
3. od 12 do 18 let – kulturní vývoj a vnitřní přestavba, pocit jáství,
4. od 18 let – vlastní nalézání a rozhodování, oddělování se od rodiny.

Tyto čtyři stupně se staly základním stavebním kamenem pro jednotný plán školy:

Dětský dům (2 – 6 let),

Montessori škola (7 – 12 let),

Montessori gymnázium (12 – 18 let),

Univerzita (od 21 let). (Svobodová, Jůva, 1996, s. 27)

Vychovatel zaujímá své místo v pozadí, působí na dítě nepřímo, připravuje prostředí a didaktický materiál. Nezasahuje do činnosti dítěte. Výchovný proces má být podřízen svobodnému rozhodování dítěte, které má mít možnost sebevýchovy. Montessoriové záleželo, aby bylo dítě osvobozeno od nadřazenosti dospělých. Vychovatel má nejdříve dítě pozorovat a zjistit jeho aktivitu. Prostor následně upravit tak, aby co nejvíce odpovídalo a vyhovovalo samotnému dítěti. Vychovatel vede dítě tak, aby nepociťovalo jeho přítomnost.

Činnost si volí každé dítě samo, pracuje svým tempem. Montessoriová zjistila, že velmi důležitá je, pro vývoj člověka a vzdělávací proces, koncentrace. Při výchově má být uplatňován tzv. aktivizační cyklus, který probíhá ve třech fázích – zacvičení, velká práce a kontemplace. Jak Jůva dále vysvětluje, počáteční stádium je charakterizováno přípravným hledáním a neklidem. Činnost pokračuje upoutáním pozornosti a aktivní prací, mnohdy dlouhodobou, s citovým zaujetím a spontánním zájmem, vícekrát se opakující. Konečnou fází je uvolnění, „přemýšlivá přestávka“, kdy dítě zpracovává své pokroky v činnosti. (Svobodová, Jůva, 1996, s. 28)

Další nedílnou součástí vyučovacího procesu, na kterou je kladena vysoká náročnost, je prostředí. Montessori zmiňuje, že prostředí dospělých je naprosto nevyhovující a nepříjemné. Nábytek v místnostech musí být takové konstrukce, aby s ním mohly děti samovolně pohybovat. Velikost je uzpůsobena dětem. Kliky na dveřích jsou rovněž sníženy, jakékoliv další zařízení je jednoduché a pro děti snadno dostupné. Po obvodu stěn jsou umístěny tabule, které mohou děti využívat ke kreslení či psaní. Vybavení místnosti obsahuje koberce, které jsou všude tam, kde se má pracovat s didaktickým materiálem. V dětských domovech bylo cílem naučit děti běžně fungovat v každodenním životě. Práce má dát dětem pocit jistoty, bezpečí, má podpořit jejich sebedůvěru a radost. Prostor má vést děti k rozvoji individuálních vlastností osobnosti, ale také se dítě učí jak se zařadit do společenství skupiny.

V pedagogice Montessoriové pracujeme s pojmy normalizace a deviace. Normalizace je proces, trvající od narození, kdy dítě buduje svoji nezávislou osobnost v procesu aktivní seberealizace. Tento proces se děje jednak na základě vývojových možností, které dítě má, jednak dle stavu objektivní kultury a dějin, tedy podle podmínek, daných pokračujícím vývojem společnosti. Naproti tomu mohou být sledovány deviace, tedy odchylky chování, které byly nejdříve vypořádovány v rodinách. Jsou projevem dětského strachu, náladovosti, plachosti, lhaní a zlosti. Vychovatelky se k deviacím stavěly s neutrálním přístupem. Tím zjistily, že negativní vlastnosti dětí nejsou jejich skutečnými vlastnostmi, ale z větší části reakcí na chování a podněty okolí. (Svobodová, Jůva, 1996, s. 29).

Metody, které Montessoriová využívala, měly dopad na rozvoj předškolní výchovy dětí, dětí na prvním stupni základní školy. Rozšířila svými myšlenkami pohled na výchovu dítěte.

2.4.2 Daltonská škola

V roce 1919 založila Helen Parkhurstová střední experimentální školu v Daltonu. Podstatou školy byl Daltonský plán, tedy vzdělávací systém, který je detailně popsán v její knize *Education on the Dalton Plan*. Založení předcházela odborná spolupráce s Marií Montessoriovou a Evelyn Deweyovou.

Hlavním důvodem vzniku bylo zrušení tradičního vyučování a organizace práce ve třídách. Předměty byly rozděleny do předmětových okrsků dle ročníků. Tyto předmětové okrsky byly účelně vybaveny nutnými pomůckami. Snažila se o to, aby studenti získali potřebné znalosti, ale aby byla zachována rovněž individualizace výuky. Inspirovala se právě u Montessoriové, získané poznatky posléze uplatnila ve své škole. Především se zaměřila na samostatnou práci studentů v odborných učebnách, která probíhala dle individuálního plánu. Učitel byl pouhým poradcem. V určitých aspektech připomíná výuka dle Daltonského plánu studium na vysoké škole, kdy je nezbytná samostatná příprava, studenti musí volit vhodné pomůcky, navštěvují knihovnu. Studenti mohou postoupit v některém z předmětů výše či níže.

Každý ze žáků uzavírá s učitelem smlouvu, tj. zavazuje se splnit program práce na jeden měsíc, a to v každém předmětu. Tento program se sestavuje na začátku roku, kdy jsou u studenta zjišťovány potřebné vlohy a nadání pomocí testu. Úlohy jsou rozděleny dle minimálního, normálního a maximálního výkonu, kterého je nezbytné dosáhnout v určeném

časovém horizontu. Student si může zvolit, kterým předmětem začne a pracuje svým vlastním tempem. K dispozici má dostatečné návody ke svému studiu. Student prochází odbornými učebnicemi, může využít pomoc učitele, případně se může sdružovat s ostatními studenty, kteří právě studují stejný předmět, do skupin. Po měsíci práce předkládají svému učiteli vypracované úkoly a skládají testy. V okamžiku, kdy student svoji měsíční pracovní činnost nesplnil, nepostupuje dále. Žádné tresty za nesplnění neexistují.

Základním aspektem této školy je pojem svoboda, což studentovi dovoluje samostatně a nerušeně pracovat na svém úkolu, může se zabývat problémem do hloubky, řeší problémy, aniž by byl jakkoliv vyrušován či vytrhován z koncentrace. Soustředí svoji pozornost na konkrétní úkol, ke každému z předmětů má jinou motivaci. Dobrovolně se rozhoduje, jaké zdroje použije, organizuje si svoji práci tak, aby ji včas splnil. Sám student rozhoduje o svém úspěchu. To Parkhurstová pokládá za velmi nezbytné pro rozvoj intelektu, úsudku, ale též dobrého charakteru. Nejdříve se každý student musí naučit pracovat také s časem. K tomu jim je nápomocen učitel, který s každým studentem vede na začátku školního roku detailní rozhovor. Student tak získá přehled o úkolu jako celku a postupně se učí rozložit svůj čas a volí nejvhodnější metody.

Učitel a jeho metody výuky se liší od běžné školy tím, že učitel se věnuje pouze jednomu předmětu, ve kterém je odborník, a ve kterém se neustále zdokonaluje. Působí jen v odborné učebně a je pro studenty rádcem, hodnotitelem. Průběžnou práci studentů koordinuje, též je zodpovědný za tvorbu měsíčních úloh. Dává doporučení, upozorňuje na důležité části úlohy, snaží se, aby odchylky mezi jednotlivými studenty nebyly příliš velké. Vede velmi podrobné záznamy o každém žákovi, jeho zvolených postupech práce a výsledcích. To vše zaznamenává do grafů a tabulek. Aby byl zabezpečen i sociální kontakt mezi jednotlivými studenty, učitel organizuje a pořádá tzv. pracovní konference, kterých se účastní skupiny, řešící aktuálně stejný či podobný problém.

Přestože Daltonský plán bezesporu silně ovlivnil a obohatil pedagogiku jako takovou, má i své nedostatky, které spočívají především v nedostatečném opakování učiva. Ne vždy je obsah látky dostatečně pochopen a prodiskutován. U některých studentů se projeví problémy nesystematické práce. Této škole je dále vytýkána nedostatečnost v komunikaci mezi studenty, málo příležitostí pro společnou práci. Mnohdy se velmi spoléhá na žákovu

motivaci a aktivitu. U slabších jedinců může tento způsob výuky vyvolat nečinnost. Výuka je vedena jednosměrně, důraz je kladen na poznatky získané z knih.

S tímto typem školy se setkáváme především v USA a v Anglii, ale též v mírně upravené verzi i v Japonsku. V některých zemích, konkrétně v Německu, byl tento systém vyučování brán jako silně individualistický a s tamějším prostředím a tradicí nesplynul. Nicméně v zemích východní Evropy se určité prvky převzaly – naučit děti samostatnosti, motivaci k práci, individualitě.

Z Daltonského plánu vychází postupně Winnetská soustava Carletona W. Washburna. Washburne se věnoval období raného dětství a vytvořil učební programy pro základní školu. Později založil i střední školu, vycházející ze základů Winnetské soustavy, v níž se snažil o nejvýhodnější využití zásady individualizace ve výchově a vzdělávání. (Svobodová, Jůva, 1996, s. 34).

Vycházel z Daltonského plánu v tom smyslu, že nedostatky, které byly kritizovány, odstranil. Opět byl využit individuální učební plán, ale byl sestaven na dva roky. Samostatné učení zabírá pouze polovinu celkového času, druhá polovina je zaměřena na společné činnosti – diskuze, výlety, kluby, společenská setkávání apod. Učivo je sestaveno podrobně do programů a je součástí kontrolních testů. Tyto testy nejsou známkovány, vyjadřují hodnotu zvládnutí či nezvládnutí konkrétního učiva. Ve Winnetské soustavě se nepropadá. Pokud žák látku nezvládl, dochází k opětovnému procvičení pomocí prohlubovacích cvičení. V průběhu každého dne je zařazena volná hodina, která slouží k možnosti dohnat to, co se v předešlém dnu nestihlo. Do učebnic byla zařazena řešení úkolů, což bylo důležité z hlediska samostatné kontroly. Celá třída zůstává pohromadě v jedné třídě, kde se pracuje společně i individuálně.

Tato modifikace Daltonské školy je v současnosti oblíbená v USA, v Nizozemí a v Anglii. Celkově je tento vzdělávací systém otevřený a umožňuje vlastní tvořivost a podoby.

2.4.3 Freinetovská škola

Célestin Freinet byl zakladatelem hnutí Moderní škola, a tím překonal tradiční herbartovskou školu, čistě orientovanou na intelekt. Freinet se narodil na jihu Francie v malé vesnici

v Provence jako syn rolníka. Uvědomoval si sociální poměry a těžkosti venkova. Škola se stala pro něho vězením. Považoval školu za nepřátelské prostředí s přísnými učiteli, nezaznamenal smysl školní práce. Později se i přesto připravoval na povolání učitele na École normale, avšak studium přerušil z důvodu první světové války. Byl odvolán do armády, odkud si přinesl těžká zranění. Nicméně začal vyučovat v dvoutřídní škole v Bar-sur-Loup. Učil žáky rolníků, řemeslníků a snažil se o to, aby své žáky nepřetěžoval učením se encyklopedických faktů, ale naopak se snažil, aby byly děti tvořivé a iniciativní. Freinet se inspiroval vyučovacími postupy Montessoriové, Parkhurstové. Velmi ho ovlivnila účast na mezinárodním kongresu za novou výchovu, který se konal v roce 1924 v Montreux ve Švýcarsku. Zde se setkal s předními reformátory pedagogiky – Ferrière, Cousinetem či Claparèdem. Přestože se zpočátku velmi nadchl pro myšlenku Nové školy, postupně zjistil, že náklady těchto institucí jsou příliš vysoké, a tak hledal takové možnosti, které by byly dostupné pro širší vrstvy. Vznikla tedy Freinetova Moderní škola (L'école moderne).

Freinet vycházel z analýzy dětského poznávání skutečnosti, kde rozlišoval tři základní etapy – smyslový kontakt, postupné začleňování, aktivní podíl na realitě. To ho vedlo k tomu, aby se pokusil nalézt takové činnosti, které budou dítěti poskytovat aktivní účast při výuce a samostatné tvoření. V tomto směru se osvědčila školní tiskárna, kdy samy děti připravovaly texty, které následně tiskly a dále distribuovaly. Navzájem si tak mohly děti dopisovat a sdílet společně své zážitky, zkušenosti. Postupně se školní tiskárna rozšířila do dalších francouzských škol, ale i do zahraničí (Švýcarsko, Belgie, USA, Německo atd.). Dalšími neméně důležitými pomůckami se staly ve Freinetově škole školní kartotéky, knihovny, byla využívána audiovizuální technika.

Freinetova pedagogika je založena na kritice tradiční školy, tak jako tomu bylo u jiných typů reformních pedagogik. Vytýkal tradiční škole pasivitu, jednostranný výklad, nezajímavost, nudnost předmětů. Nebyl zastáncem trestů, které děti stresovaly a následně ztrácely motivaci pro poznání. Nicméně kritizoval i určité formy přístupů reformních pedagogik v tom smyslu, že byly např. příliš uvolněné nebo byly jen pro určitou skupinu dětí. Sám se snažil především o to, aby byly veškeré jeho reformy aplikovatelné všude. Dítě chápe za centrum výchovy. Obsahem vzdělávání je takové učivo, které je zaměřeno na rozvoj zdraví dítěte, na jeho aktivitu, kreativitu.

Základním principem Freinetova výchovného systému je aktivnost, respektive se jedná o pracovní aktivitu. Freinet definuje práci za princip, motor a filozofii národní pedagogiky. Práce je centrem jeho zájmu, klade si za cíl uspokojit přirozenou potřebu žáků. Lze říci, že práci chápe a často i charakterizuje jako hru, která dítě obohacuje.

Též zastává názor, že výchova má být svobodná, dítě má právo volit si práci, a to jak skupinovou, tak i samostatnou. Tuto činnost má uskutečňovat v takovém rozsahu, aby bylo dosaženo uspokojení z práce.

Freinet neodmítá ani kázeň či mravní výchovu, naopak tvrdí, že je nezbytnou součástí vyučovacího procesu, ale upozorňuje, že musí vycházet z učitelovy přirozené autority, správně sestaveného režimu a dobré organizace práce ve třídě i v celé škole.

Do školy se má dítě těšit, má mít radost z činností. Ve škole není místo pro stres či strach z nedostatků dítěte. Činnosti jsou uzpůsobeny tak, aby každé dítě v něčem vynikalo, a tím získalo do života určitou dávku zdravého sebevědomí.

Přestože se může zdát, že je Freinetova škola individuální, tato individualita se projevuje spíše jako kooperace, kdy každý jedinec je zapojen do školního společenství tak, že každá jedna činnost je činností všech.

Freinet dále odmítá myšlenku izolovanosti školy a rodiny. Naopak mezi rodinou a školním prostředím musí vzniknout pevné vazby, které povedou k utužení vztahů mezi školou a rodiči.

Tento typ školy se nesnaží být ani všelékem tradiční, běžné školy. Nesnaží se o odstranění minulých koncepcí či metod. Spíše podává jiný pohled na vzdělání a výchovu dětí, který má odpovídat potřebám života. Freinet celý svůj život zasvětil hledání metod, které by dokázaly přeměnit tradiční, běžnou školu a vznikla tak škola nová, moderní.

2.4.4 Jenská škola

Zakladatelem Jenské školy je Peter Peterson, profesor pedagogiky, snažící se vytvořit model školy spojující přístup reformní pedagogiky a experimentální pedagogiky.

Pocházel ze zemědělské rodiny a vždy byl hrdý na to, že ho otec naučil nejrůznější farmářské práce. To bylo základem jeho houževnatosti a cílevědomosti. Neustále musel fungovat při všech činnostech na farmě s ostatními členy rodiny, to se později odrazilo i v jeho pedagogických reformách.

Po svých studiích na gymnáziu, které v něm zanechalo pozitivní vliv, začal studovat na univerzitě v Lipsku, kde se věnoval psychologii, anglistice, filozofii, ale i ekonomice. Byl ovlivněn významnými osobnostmi, které působili jako pedagogové na této univerzitě. Byli to Wilhelm Wundt a Karl Lamprecht. Wundt Petersena zasvětil do experimentální psychologie se snahou prosadit voluntaristickou psychologii, tedy kladl důraz na city a vůli. Oproti tomu se mu Lamprecht snažil vysvětlit, že historie rozvíjí kulturu a vystihuje ducha každé doby.

Svá studia zakončil státní zkouškou z oboru učitelství pro gymnázia a odešel učit do Hamburku, tehdejšího centra pedagogického reformismu. Zde se také objevují první plány reformní školy. Přelomovým rokem v jeho životě se stal rok 1923, kdy začal působit na katedře pedagogiky univerzity v Jeně, kde přednášel až do své smrti. Od počátku se snaží o „novou výchovu“, není ztotožněn s odkazem jeho předchůdce Wilhelma Reina, který byl představitelem herbartismu. Inspiroval se u Rousseaua či Pestalozziho.

Petersen, jak uvádí Jůva, se neztotožnil s Herbartem, který považoval pedagogiku za vědní obor teoreticky založený na etice a na psychologii. Petersen usiloval o samostatnou realistickou a autonomní vědu o výchově. Věda o výchově má svůj vlastní předmět, a to výchovné pole a řeší jej svými vlastními metodami. Pojímá člověka takového, jaký je v jeho individuální a sociální dimenzi, tzn. realisticky. Na rozdíl od herbartovské intelektualistické koncepce, která pojímala výchovně vzdělávací proces jako uvědomělé ovlivňování jedince, chápe Petersen výchovu jako permanentní působení na jedince v bezprostředním interpersonálním styku. (Svobodová, Jůva, 1996, s. 46)

Petersen neustále zdůrazňuje a porovnává své pedagogické snahy s Herbartem, hovoří o tom, že každý jedinec potřebuje výchovu, aby se stal člověkem. Tuto výchovu chápe jako možnost jakési pomoci k tomu, jak by měl každý jedinec jednat. Taková myšlenka způsobila v tehdejší době převrat v pedagogickém myšlení. Petersen vysvětluje výchovu jako proces, založený na komplexním mezilidském působení.

I Jenská škola se zaměřuje na rozvoj dětské osobnosti a tvrdí, že je k tomu nezbytné odpoutání se od tradiční školy. Jako pouto je definováno dělení do tříd, užití tradičních vyučovacích předmětů, zkoušení, hodnocení, nulový vztah mezi školou a rodinou. Stavebním kamenem jenského plánu je školní jednota, kdy samotným centrem není třída, ale přirozená skupina, která koresponduje se situacemi reálného života. Seskupování žáků probíhá zcela svobodně a dobrovolně. Petersen rozdělil deset školních let do čtyř věkových skupin. Každá z těchto věkových skupin pracuje dle předem připraveného týdenního plánu učiva. Učivo je rozřazeno do povinných a volitelných kurzů, které jsou přizpůsobeny pracovnímu tempu a možnostem dětí. Společně jsou vyučovány pouze kurzy mateřského jazyka a matematiky. V určitých směrech zde můžeme nalézt podobnost např. s Daltonským plánem. Také chybí hodnocení dětí pomocí známek. Žák je hodnocen charakteristikami, tak jako je tomu ve waldorfských školách.

Přehled základních forem jenského plánu:

I. Nižší skupina

- základní poznatky (čtení, psaní, počítání),
- svobodná práce ve skupinách,
- didaktické hry,
- rozhovory na vlastivědná témata,
- kreslení,
- hudebně gymnastická výchova,
- náboženství.

Tato nižší skupina odpovídá školnímu věku 1. – 3. třídy, tedy 6. – 8. roku věku dítěte.

II. Střední skupina

- skupinová práce v nauce o kultuře, zeměpise a přírodopise,
- základní kurzy v jazyce a matematice,
- volitelné kurzy – cizí jazyk, fyzika, dějepis,
- hudebně gymnastická výchova,
- náboženství.

Střední skupina odpovídá školnímu věku 4. – 6. třídy, tedy 9. – 11. roku věku dítěte.

III. Vyšší skupina

- prohloubení znalostí ze střední skupiny,
- řešení společenských otázek,
- posílení odborných kurzů,
- případný druhý cizí jazyk.

Tato skupina odpovídá 7. – 8. třídě, tedy 12. – 13. roku věku dítěte.

IV. Skupina mládeže

- vzdělání připravující na povolání,
- skupinové vyučování,
- odborné kurzy s možností volby.

Hovoříme o 9. a 10. třídě, která odpovídá 14. a 15. roku věku dítěte.

Jenský plán klade velký důraz na socializační funkci, neboť se přirozenou cestou rozvíjejí určité žákovské skupiny, pracovní skupiny, jsou navazovány přátelské vztahy, žáci se společně účastní školních aktivit, exkurzí, výletů, divadelních a kulturních představení apod.

To vše se odráží bezesporu i na samotném prostředí školy. Vše je zařízeno tak, aby vybavení odpovídalo co nejvíce pracovnímu charakteru školy, žáci se mohou volně pohybovat, což je obzvlášť velmi důležité, mají-li navzájem navazovat různé druhy vztahů. I role učitele je poněkud jiná, jak ji známe z běžné školy. Učitel se snaží podnítit a organizovat činnosti žáků, vytváří co nejvhodnější pracovní podmínky, je žákům vždy připraven pomoci. Předpokládá se, že učitel je vždy optimisticky naladěný, je kreativní, tvůrčí, umí žáky motivovat. Nezbytným předpokladem je, aby měl děti rád.

Koncept školy, který Petersen vymyslel, můžeme dnes označit pojmem humánní škola.

Tato kapitola pomohla definovat určité zvláštnosti jednotlivých typů alternativních škol. Byla zaměřena na společné i odlišné rysy, které pomohou lépe pochopit vztahy mezi běžnou a alternativní školou. Mnohem lépe si lze udělat představu o tom, jak funguje klima v tom kterém školním prostředí. Přestože je práce zaměřena na deskripci klimatu tříd běžné a waldorfské školy, nelze opomenout, pro pochopení širších souvislostí, i ostatní typy reformních škol, které vycházejí v určitých aspektech ze stejného jádra.

EMPIRICKÁ ČÁST

Tato část diplomové práce je zaměřena na zjištění rozdílů v klimatu tříd běžné a waldorfské školy. Na začátku této kapitoly bude vymezena metoda výzkumu a jeho cíle, budou zodpovězeny stanovené výzkumné otázky. Jednotlivá porovnání budou, pro větší přehlednost, graficky zpracována.

3 VÝZKUMNÝ CÍL A METODA VÝZKUMU

Nejdříve charakterizují metodu výzkumu, která byla použita. Nejvhodnější metodou bylo pro tento účel zvolit dotazníkovou formu, konkrétně dotazník CES (Classroom Environment Scale). V současnosti patří tato metoda k nejpoužívanějším a nejoblíbenějším pro zjištění klimatu třídy. Dotazník je konkrétně zaměřen na žáky 7. – 9. třídy.

Vytvořen byl v 70. letech minulého století v USA, za tvůrce jsou považováni Moos a Trickett. Jejich původní verze byla velmi rozsáhlá, obsahovala 13 částí s celkovým počtem 242 otázek. Rok 1974 byl pro dotazník zlomový, neboť došlo k jeho značné úpravě. Tato úprava znamenala snížení počtu zkoumaných částí a otázek, konkrétně se jednalo o 9 částí s počtem 90 otázek. Zkoumanými oblastmi, jak uvádí Lašek, byly zaujetí školní prací, pozitivní emoční vazby ve třídě, učitelova pomoc a podpora, orientace na zadané úkoly, soutěživost, pořádek a organizovanost ve třídě, jasnost pravidel školní práce, učitelova kontrolní činnost, inovace výuky. (Lašek, 2012, s. 72)

Z praktického hlediska byl dotazník stále příliš dlouhý, a z tohoto důvodu provedli v roce 1982 Fraser a Fisher rozsáhlé zkoumání validity, reliability a diferenční schopnosti mezi jednotlivými třídami. Vytvořili novou formu dotazníku, kde se žáci vyjadřují k preferovanému klimatu třídy, respektive k tomu, co by si přáli či nepřáli v jejich třídě.

Dotazník CES se používá pro zjištění klimatu třídy dodnes. Všeobecně lze říci, že v jednotlivých částech dotazníku můžeme zjistit řadu důležitých informací, které Mareš a Ježek (2012) shrnuli následovně:

1. Pomocí dotazníků lze popsat aktuální stav klimatu z pohledu žáků.

2. Porovnat aktuální klima u různých učitelů, kteří v dané třídě vyučují.
3. Porovnat aktuální klima třídy s předchozím, na základě změny vyučovací koncepce.
4. Porovnat aktuální klima třídy před zavedením cílené intervence do klimatu třídy a po zavedení cílené intervence.
5. Zjišťovat vztah mezi prospěchem žáků a klimatem třídy, zjištění, zda prospěch může souviset s aktuální podobou klimatu třídy.
6. Zjišťovat vztah mezi chováním žáků a klimatem třídy.

Jsou-li součástí dotazníku dodatečné okruhy otázek, lze zkoumat dále:

7. Porovnání pohledu žáků a pohledu učitele, zda se vnímání klimatu třídy shoduje či nikoliv. Případně zjištění, ve kterých aspektech klimatu se tak děje.
8. Porovnání pohledu různých skupin žáků uvnitř stejné třídy na klima třídy. Získání přehledu o skupinách žáků s obdobným názorem na klima třídy.
9. Porovnání aktuálního stavu klimatu s přáním žáků, zda se aktuální stav klimatu třídy alespoň rámcově shoduje s tím, jaké klima by si ve třídě a v hodinách daného učitele žáci přáli.

Stanovení výzkumného cíle bylo zpočátku obtížné. Nedokázal jsem jednoduše definovat to, co chci skutečně zjistit. Všechny mé první úvahy a myšlenky byly dosti rozsáhlé, bylo nezbytné určit konkrétnější cíle. Nicméně jsem stanovil dva výzkumné cíle:

1. Existují rozdíly v třídním klimatu běžné a waldorfské školy?
2. V čem se projevuje rozdílnost klimatu?

V okamžiku, kdy byly stanoveny výzkumné cíle, vyvstaly další otázky, které jsou nazývány otázkami výzkumnými. Konkrétně budou zodpovězeny tyto:

1. Odlišuje se třídní klima běžné a waldorfské školy?
2. Které klima žáci vnímají pozitivněji?
3. U kterých prvků klimatu běžné třídy a waldorfské třídy byl nalezen rozdíl?

Jak již bylo zmíněno, výzkum byl prováděn formou dotazníku CES. Dotazník patří ke kvantitativním metodám a v daném případě se jevil jako velmi efektivní a praktický

při zpracovávání konkrétních dat. Potřebné informace byly získány ve velmi krátkém čase, tzn. data byla pořízena v listopadu 2016 na konkrétní běžné základní škole a waldorfské škole v Jihomoravském kraji. Ke svému výzkumu jsem použil dotazník profesora Mareše s menšími úpravami. Tyto úpravy byly především v oblasti srozumitelnosti a zjednodušení otázek. Některé uvedené otázky byly, z mého pohledu, příliš složitě napsány. Obával jsem se, že by nemusely být žáky správně pochopeny, proto byly zjednodušeny. Žáci kroužkovali jednu z pěti variant odpovědí hodnotící škály – nesouhlasím, spíše nesouhlasím, těžko rozhodnout, spíše souhlasím, souhlasím. V původním dotazníku CES žáci odpovídají pouze ano či ne. Vzhledem k počtu respondentů bylo nezbytné rozlišit a více se zaměřit i na menší rozdílnosti. To byl důvod proč rozšířit hodnotící škálu. V úvodu dotazníku byly zařazeny jednoduché instrukce, jak správně dotazník vyplnit. Tím byla zabezpečena vyšší míra správně vyplněných dotazníků. Z celkového počtu 100 byly vyřazeny pouze dva dotazníky, kterým chyběly odpovědi na některé oblasti. Vzhledem k tomu, že žáci vyplňovali dotazníky anonymně, nebylo možné zjistit, zda oblasti, které nebyly těmito dvěma žáky vyplněny, byla pouhá nepozornost, nechuť odpovědět či nepochopení otázek.

3.1 Výzkumný vzorek

Školy, které byly osloveny, mi poskytly potřebné zázemí k tomu, aby mohl být výzkum realizován. ZŠ Kupkova v Břeclavi byla velmi sdílná, společná komunikace byla stručná, konstruktivní. Zpracované výsledky chce dále využít pro rozvoj školy. ZŠ Waldorfská v Brně byla zpočátku nedůvěřivá a nebylo snadné školu přesvědčit, abych mohl výzkum uskutečnit. Důležitým kritériem bylo zabezpečit anonymitu žáků i učitelů. Výsledky, které přinese vyhodnocení, mohou být použity pouze pro účely této diplomové práce.

Data byla získávána v období listopad/prosinec 2016. Dotazníky vyplnilo 100 žáků, navštěvujících 7. a 8. třídu. Jsou zastoupena obě pohlaví. Z celkového počtu žáků bylo 65 z běžné školy a 33 z waldorfské školy.

Před návštěvou každé školy byl zaslán dotazník k nahlédnutí řediteli a také určeným vyučujícím. V každé třídě byl postup zadání dotazníků totožný. Na úvod jsem se vždy představil a vysvětlil důvod, proč dotazníky vyplnit. Následně jsme společně s žáky vyplnili hlavičku dotazníku a vysvětlili jsme si krátké instrukce, týkající se vyplnění. Tyto instrukce

jsou součástí dotazníku. Žákům nebyl určen čas, po který mají dotazník vyplnit. Tak nedocházelo ke stresovým situacím a každý z žáků měl dostatek času si jednotlivé odpovědi na otázky promyslet. Lze říci, že žáci odevzdávali dotazníky po 15 – 20 minutách. Po sběru dat jsem začal postupně jednotlivé dotazníky zpracovávat. Nejvhodnějším způsobem pro získání potřebného materiálu bylo použití tabulkového procesoru Excel, ve kterém byla vytvořena vyhodnocovací tabulka. Poté byla tato tabulka použita jako podklad pro grafické zpracování.

Prostřednictvím dotazníku CES jsem měl zjistit rozdíly klimatu třídy běžné a waldorfské školy a v čem se tyto rozdíly projevují.

3.1.1 Základní škola Kupkova Břeclav

Tato škola se nachází přímo v okresním městě Břeclav. Součástí školy je i mateřská škola a družina. Z historie školy se mnoho nedochovalo, neboť všechny důležité informace byly v době okupace zničeny. Jedinou knihou o činnosti školy je kronika z roku 1945, která je uložena v archivu v Mikulově. Důležitým mezníkem byla rozsáhlá rekonstrukce v letech 1962 – 1963, na jejím základě vzniklo pět nových učeben pro výuku vaření a šití. V roce 1996 oslavila škola sté výročí od svého založení. V roce 2004 došlo k optimalizaci a ZŠ Kupkova byla sloučena se ZŠ Sovadinova, kde je umístěn 1. stupeň. V budově ZŠ Kupkova se nachází 2. stupeň. Ve škole vyučuje 23 pedagogů. Celkový počet žáků je 380. Žákům jsou k dispozici dvě učebny informatiky o celkové kapacitě 48 žáků. Nezbytnou součástí je připojení k internetu a interaktivní tabule. Dále škola disponuje jazykovou učebnou, jejíž součástí je kvalitní audio systém se sluchátky. Nově byla vybudována učebna přírodopisu a chemie, která je vybavena nejnovějšími technologiemi. O kvalitě výuky svědčí výsledky žákovské práce na soutěžích. Škola je také zapojena do projektu Recyklohraní či Celé Česko čte dětem.

3.1.2 Waldorfská škola Brno

Vznik školy je datován do roku 1990. Dlouholetý učitel na waldorfské škole v Zurichu, Dr. Tomáš Zuzák, přednášel v Praze o waldorfské pedagogice. Jeho přednášky navštívila PaedDr. Eliška Vencálková. Společně šíří povědomí o waldorfské pedagogice u nás. V roce 1992 se z běžné mateřské školy stala mateřská škola, založena na principech waldorfské

pedagogiky. Později se kolem mateřské školy vytvořila skupina rodičů, kteří se chtěli ve škole angažovat a spolupodílet na jejím vývoji. O rok později bylo založeno občanské sdružení na podporu waldorfské školy, W-alternativa. Na jaře roku 1998 byl zpracován projekt na založení waldorfské školy v Brně, který je postaven na semináři waldorfské pedagogiky pro budoucí učitele. Po dobu dvou let dojížděl za budoucími učiteli Dr. Zuzák ze Švýcarska. Po dobu dalších několika let se hledalo vhodné místo, kam by mohly být třídy waldorfské školy umístěny a vyhovovaly tak potřebám školy. To se povedlo a od roku 2009 sídlí škola ve svých prostorách. Součástí školy je mateřská škola, družina, jídelna a školní klub. Celkově je k dispozici 9 kmenových tříd s celkovým počtem 260 dětí. O žáky se stará 31 pedagogů. Budova školy má k dispozici tři pavilony – A, B, C. V pavilonu A jsou umístěny třídy jednotlivých ročníků, školní družina a školní klub. Jsou k dispozici odborné učebny – kuchyňka, dílna dřevořezby, jazyková laboratoř, přírodovědná a keramická učebna, kancelář školy, sborovna a kabinety. Pavilon B má k dispozici mateřská škola a v pavilonu C lze nalézt eurytmický sál, tělocvičnu, počítačové učebny, hudebnu, terapeutickou místnost. Škola je chápána jako komunitní centrum, které využívají rodiče, přátelé školy, kteří se angažují v zájmových aktivitách žáků, což má velmi dobrý vliv na mezigenerační vztahy, ale i vztahy mezi vrstevníky. Prioritou školy je především výchova žáků na základě poznatků o vývoji dětí a mládeže, z čehož vyplývá i důraz na další vzdělávání pedagogických pracovníků. Učitelé se účastní řady seminářů, které jsou zaměřeny na waldorfský typ výuky, výjimkou však nejsou ani semináře či kurzy jazykového, uměleckého charakteru. Škola pořádá měsíční slavnosti, vánoční a jarní jarmark. Třídy také vytvářejí projekty, jakými jsou např. Michaelská slavnost, Martinská slavnost, Adventní spirála, Svatojánská slavnost a mnohé další. Většina rodičů je členem sdružení W-alternativa. Podporují projekty, zastupují školu na veřejnosti. Při škole funguje školská rada, jejíž členové se podílejí na rozvoji školy, předávají důležité informace. Výsledky žáků jsou prezentovány každý měsíc na třídních schůzkách. Role rodičů je pro fungování školy klíčová. Spolupráce s rodiči se neomezuje pouze na organizaci školních událostí, ale pomáhají také při vyučování – např. v rukodělných činnostech (pletení, háčkování apod.).

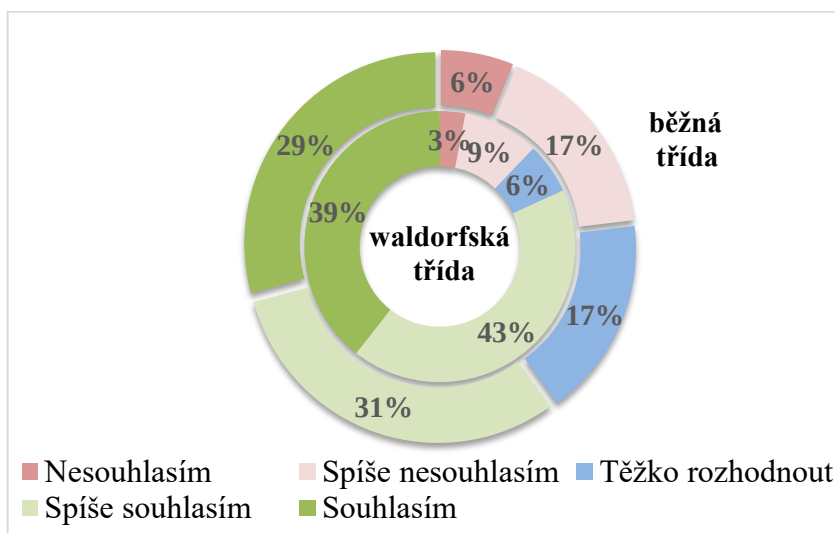
3.2 Vyhodnocení a interpretace výsledků výzkumu

Tato kapitola je věnována vyhodnocení výsledků, které budou navzájem porovnány. Dotazník CES má sedm oblastí, na základě kterých lze stanovit klima třídy. Každá tato oblast obsahuje jistý počet otázek, které dohromady definují to konkrétní klima. Pro větší přehlednost bude každá z oblastí znázorněna graficky. Nejdříve budou vyhodnocena data za jednotlivé dílčí části, následně budou stanoveny odpovědi na výzkumné otázky a předem stanovené cíle.

3.2.1 Dobré vztahy se spolužáky

Vztahy mezi spolužáky navzájem jsou jednou z velmi důležitých proměnných, zvláště pak, chceme-li pracovat s dětmi ve skupině.

V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/kamarádek.

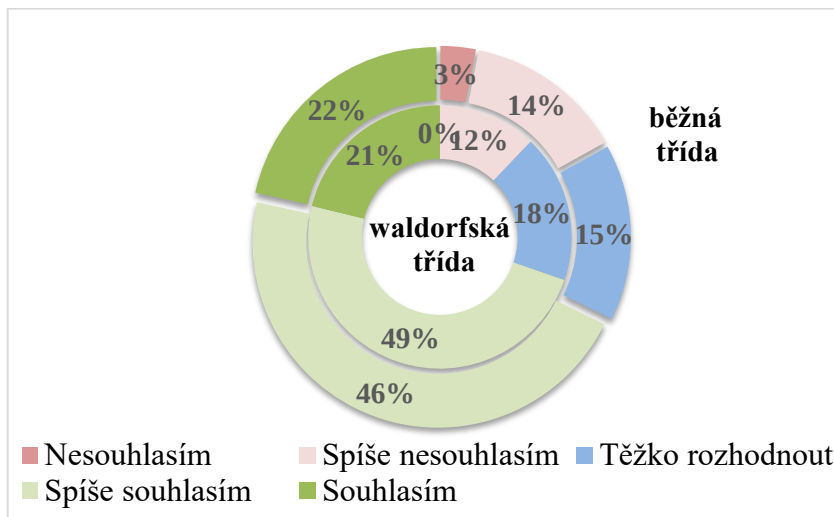


Graf 1: Otázka „V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/kamarádek.“
Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování

Z grafu vyplývá, že žáci waldorfské školy jsou obklopeni navzájem vyšším počtem dobrých kamarádů. Dle daných výsledků lze dále usuzovat, že žáci běžných tříd častěji nesouhlasí či spíše nesouhlasí s tvrzením, že ve své třídě mohou nalézt dobré vztahy mezi spolužáky. Pozoruhodný je též ukazatel nerozhodnosti, kdy ve waldorfské třídě je pouze 6 % žáků, kteří se nebyli schopni přiklonit k souhlasnému či nesouhlasnému vyjádření v porovnání s běžnou

třídou, kde 17 % dotazovaných žáků se nebylo schopno rozhodnout, zda mají ve třídě hodně dobrých kamarádů či nikoliv.

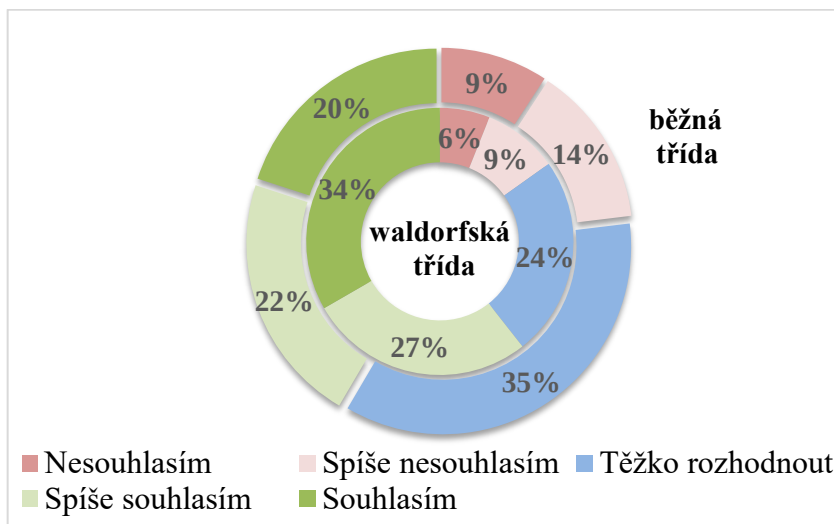
Spolužáci se ke mně chovají přátelsky.



Graf 2: Otázka „Spolužáci se ke mně chovají přátelsky.“
Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování

Tato otázka byla zodpovězena téměř shodně ve třídě waldorfské i ve třídě běžné. Celkově lze konstatovat, že v obou případech jsou žáci navzájem velmi přátelští. Záporné hodnoty, vyjádřeny tvrzením nesouhlasím či spíše nesouhlasím, jsou na minimálních hodnotách.

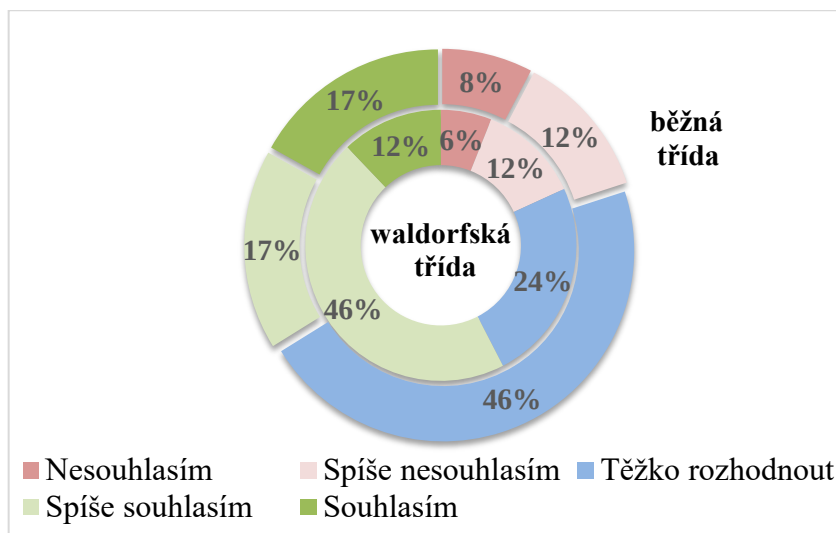
Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře.



Graf 3: Otázka „Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře.“
Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování

Z odpovědí je zřejmé, že žáci ve waldorfské třídě spolupracují navzájem na svém úkolu mnohem raději, lépe spolupracují než žáci v běžné třídě. Znepokojivým faktem je i skutečnost, že žáci v běžné třídě odpověděli v 35 %, že lze těžko rozhodnout, zda se jim se svými spolužáky spolupracuje dobře či nikoliv. Nabízí se otázka, zda žáci v běžné třídě mají dostatek podnětů a příležitostí pro společné řešení úkolů.

Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda.

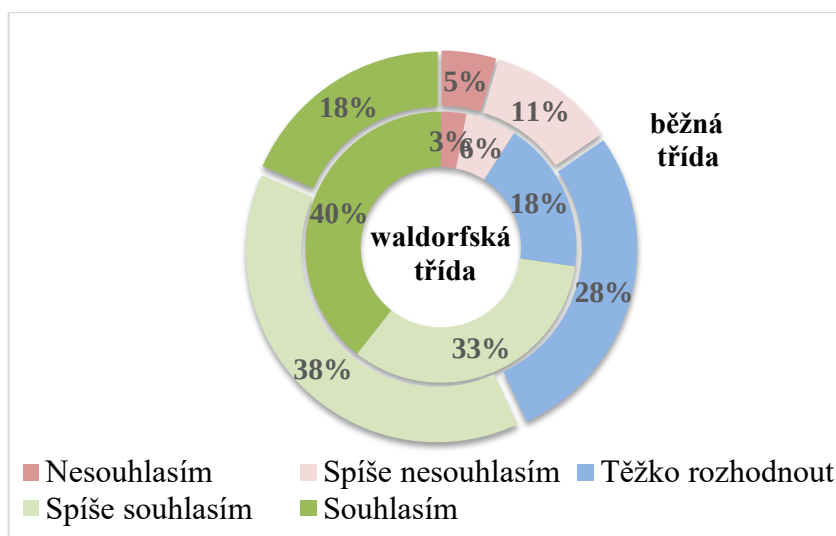


Graf 4: Otázka „Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda.“
Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování

Z grafu je zřejmý fakt, že žáci ve waldorfské třídě vnímají sebe sama velmi pozitivně, což je pravděpodobně způsobeno právě nadstandardními vztahy navzájem. Oproti tomu pouze 18 % respondentů vnímá sebe sama negativně, vezmeme-li v úvahu obě hodnoty, tedy nesouhlasím a spíše nesouhlasím.

V běžné třídě dotazovaní žáci sebe sama hodnotili velmi pozitivně a pozitivně v celkovém součtu 34 %. V této skupině je také velký podíl těch, kteří se nedokáží v rámci daného třídního kolektivu zařadit – celkem tuto odpověď zvolilo 46 % dotazovaných žáků. Taktéž je zde téměř shodné procento těch, kteří dokáží vnímat vlastní osobu negativně, a to jak v běžné, tak i waldorfské třídě, tedy přibližně 20 % žáků.

Když potřebuji, spolužáci mi pomohou.



Graf 5: Otázka „V Když potřebuji, spolužáci mi pomohou.“
Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování

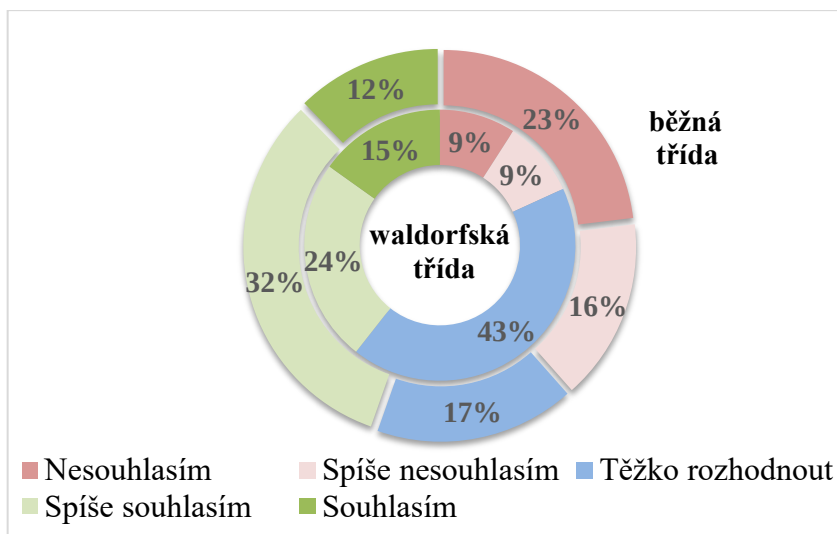
Poslední otázka prvního bloku dotazníku CES nám demonstruje skutečnost, že žáci ve waldorfské třídě více spolupracují, kolektiv je semknutý, z tohoto důvodu si žáci navzájem mnohem více pomáhají. Celkově s daným tvrzením souhlasí plných 40 % dotazovaných žáků a spíše souhlasí 33 % žáků.

Ve srovnání s žáky běžné třídy je to pouhých 18 % odpovědí vyjadřující souhlas. V této skupině spíše souhlasilo 38 % žáků. Je zde vidět poměrně velký rozdíl mezi odpověďmi žáků waldorfské a běžné třídy, který činí 17 %. Šetření opětovně vykazalo vysoké procento žáků běžné třídy, kteří se těžce rozhodují, a to v celých 28 %.

3.2.2 Spolupráce se spolužáky

Spolupráce se spolužáky je druhý blok předkládaného dotazníku CES. Podstatou tohoto bloku otázek je především zjistit, v jak vysoké míře jsou schopni žáci navzájem pracovat a spolupracovat, jak umí společně řešit zadané problémy. Otázky jsou zaměřeny na spolupráci jako chování, nikoliv jako žádoucí jev. Spolupráce spolužáků navzájem je založena na základech dobrých vztahů.

Svoje myšlenky nebo názory vysvětlují spolužákům.

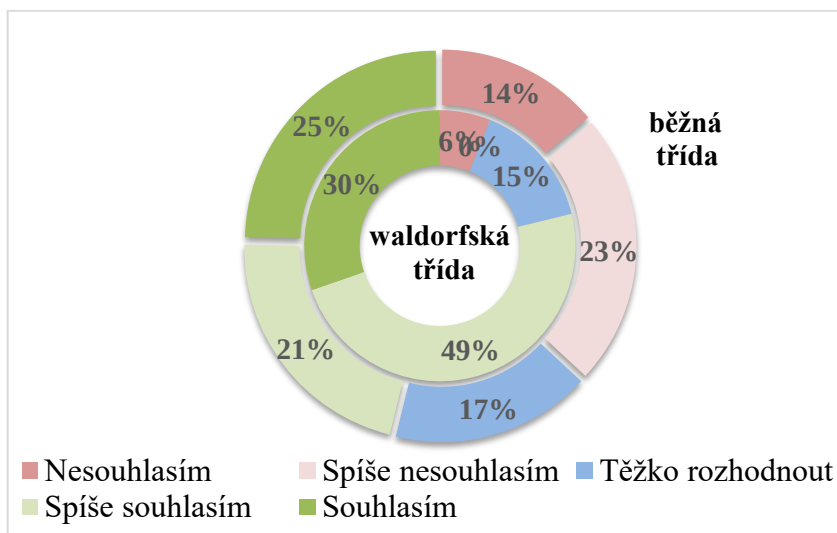


Graf 6: Otázka „Svoje myšlenky nebo názory vysvětlují spolužákům.“

Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování

Z grafu je zřejmé, že žáci v běžné třídě častěji vysvětlují svým spolužákům vlastní myšlenky nebo názory než ve waldorfské třídě. Zajímavým faktem je i skutečnost, kdy téměř polovina dotazovaných žáků waldorfské třídy, konkrétně 43 %, nebyla schopna rozhodnout.

Diskutujeme se spolužáky, jak by se daly vyřešit úkoly či problémy, které nám učitelé předložili.

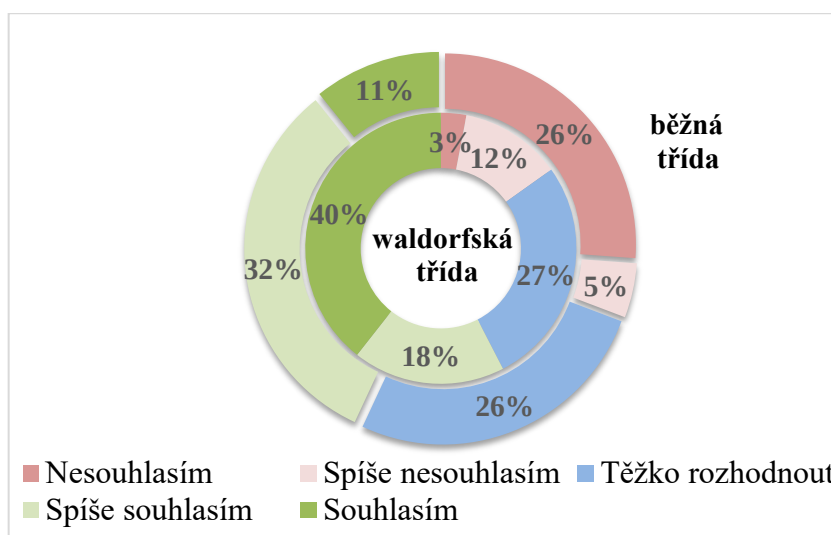


Graf 7: Otázka „Diskutujeme se spolužáky, jak by se daly vyřešit úkoly či problémy, které nám učitelé předložili.“

Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování

Zásadním rozdílem mezi waldorfskou a běžnou třídou je fakt, že žáci waldorfské třídy navzájem více diskutují nad zadaným úkolem či problémem, který byl žákům zadán učiteli. To je velmi patrné z grafu, kdy v celkovém hodnocení souhlasí a spíše souhlasí téměř 80 % žáků. Rovněž lze ocenit nízkou míru nesouhlasných odpovědí u waldorfské třídy, kdy pouhých 6 % žáků nesouhlasí s tvrzením, že by diskutovali se svými spolužáky nad zadaným úkolem. V běžné třídě jsou pozitivní hodnoty poněkud nižší, souhlasí a spíše souhlasí pouhých 46 % žáků. Taktéž si můžeme všimnout rozdílu negativních hodnocení, kdy v běžné třídě nesouhlasí a spíše nesouhlasí 37 %. Rozdíl je tedy 31 %.

Ostatní spolužáci se mě ptají, jak jsem postupoval/a při řešení určitého úkolu či problému.

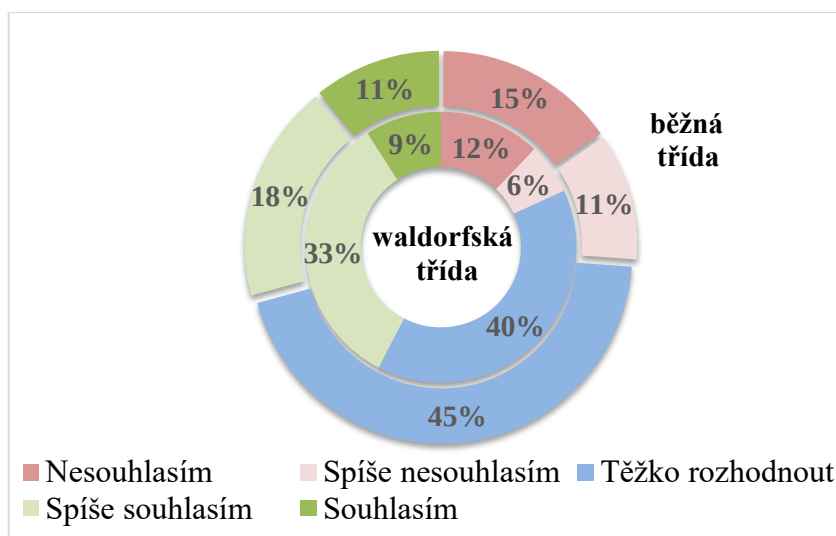


Graf 8: Otázka „Ostatní spolužáci se mě ptají, jak jsem postupoval/a při řešení určitého úkolu či problému.“

Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování

Lze říci, že žáci waldorfské třídy navzájem více komunikují, o čemž svědčí fakt, že se spolužáci ptají na správný postup svých vrstevníků. Opět můžeme vidět, že je zde minimální procento nesouhlasu, pouze 3 % dotázaných žáků. U obou skupin žáků, tedy žáků waldorfské i běžné třídy, registrujeme téměř stejné tvrzení, a to těžko rozhodnout (27 % a 26 %). V běžné třídě je o polovinu více negativních odpovědí.

Spolužáci se mnou chtějí spolupracovat na různých úkolech.



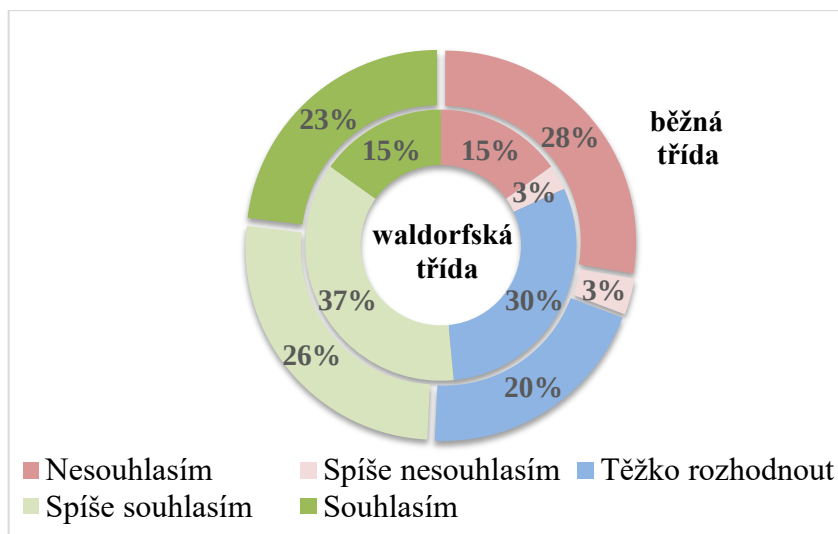
Graf 9: Otázka „Spolužáci se mnou chtějí spolupracovat na různých úkolech.“
Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování

Žáci běžné třídy si nejsou téměř z poloviny jisti, že s nimi chtějí spolužáci spolupracovat na různých úkolech. Rovněž 15 % žáků nesouhlasí s tvrzením ochoty spolupracovat a 11 % žáků spíše nesouhlasí. Opět rozdílný postoj žáků obou typů tříd. Srovnatelné hodnoty byly získány u tvrzení těžko rozhodnout. Lepších výsledků dosáhli žáci waldorfské školy, kteří souhlasí a spíše souhlasí ze 42 %. To může být dáno opět vyšším počtem takových úloh, které jsou zaměřeny na společnou práci ve skupině.

3.2.3 Vnímaná opora od učitelů

Tento blok otázek zkoumá pomoc ze strany učitelů ke svým žákům. Dále jsou zkoumány vztahy mezi učiteli a jednotlivými žáky, jak žák vnímá učitele jako člověka, osobnost. Vysoké hodnoty poukazují na velmi kvalitní vztahy učitelů a žáků. Navázání vztahů mezi učiteli a žáky není mnohdy jednoduché, nicméně panují-li ve třídě dobré vztahy navzájem, mnohem lépe se vytváří stabilnější a přátelštější klima pro práci a plnění úkolů. Důvěra žáka je vyšší, žák neodmítá pomoc a učitele si váží, respektuje ho.

Učitelům na mně velmi záleží.

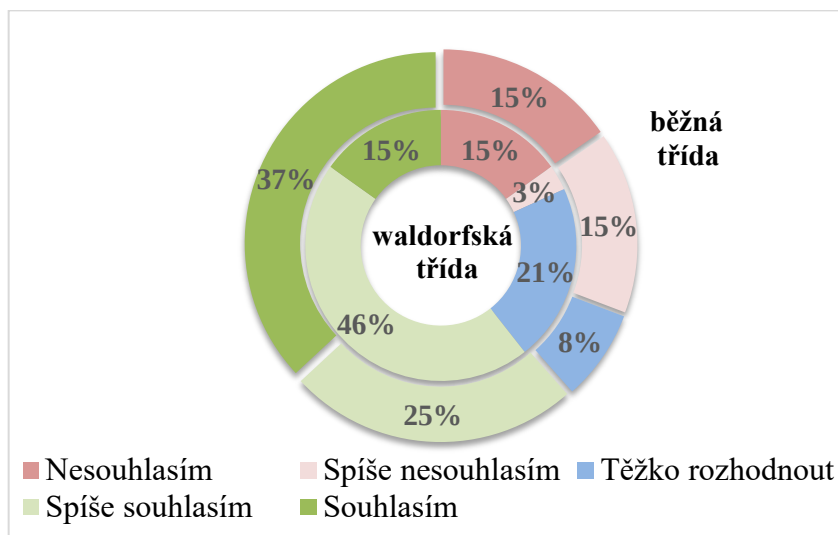


Graf 10: Otázka „Učitelům na mně velmi záleží.“

Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že žáci vnímají své učitele jako ty, kterým na žácích záleží. V celkových hodnotách souhlasu není přílišný rozdíl. Rozdíl nastává až v hodnotách nesouhlasu, kdy v běžné třídě žáci častěji nesouhlasí.

Učitelé se mi snaží pomáhat.

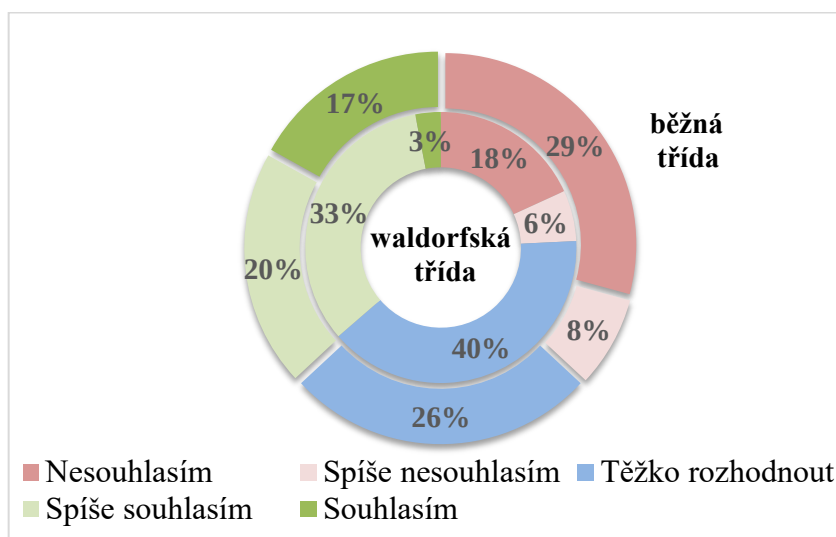


Graf 11: Otázka „Učitelé se mi snaží pomáhat“

Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování

Můžeme konstatovat, že v obou typech tříd učitelé pomáhají svým žákům při řešení zadaných úkolů. Zajímavý je poměr hodnot souhlasím a spíše souhlasím, kdy v běžné třídě žáci přímo souhlasí s daným tvrzením, a to v 37 %, ve waldorfské třídě souhlasí jen 15 % žáků. Oproti tomu žáci ve waldorfské třídě spíše souhlasí ve 46 %, v běžné třídě je to 25 %. Téměř o polovinu více žáků běžné třídy spíše nesouhlasí s daným tvrzením. Zajímavá je poněkud i hodnota těžko rozhodnout, která je vyšší o 13 % ve waldorfské třídě.

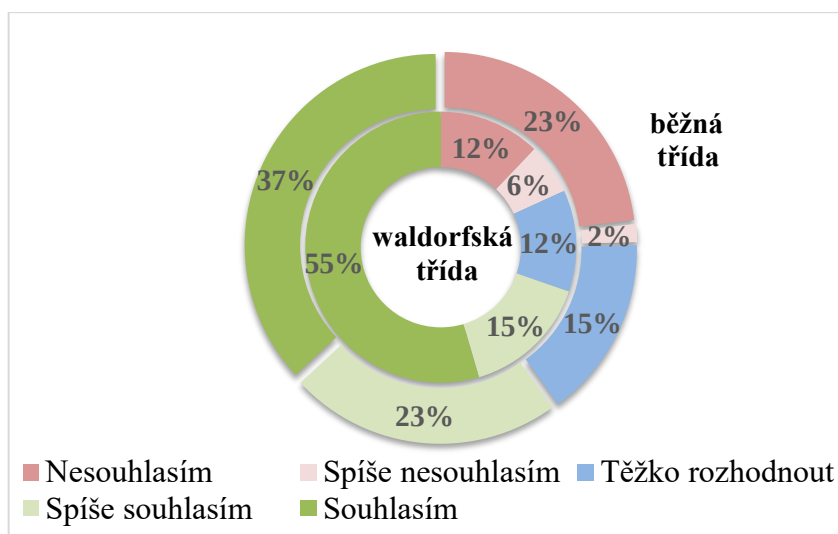
Učitelé berou v úvahu to, co prožívám, jak se cítím.



Graf 12: Otázka „Učitelé berou v úvahu to, co prožívám, jak se cítím.“
Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování

Srovnáme-li běžnou a waldorfskou třídu, zjistíme, že učitelé berou v úvahu to, co žák prožívá, jak se cítí, ve stejném poměru. Nicméně žáci běžné třídy uvádějí stejnou procentuální hodnotu u nesouhlasných tvrzení. V běžné třídě si také můžeme všimnout, že výsledky uvádějí poměrně vyrovnané hodnoty u hodnocení souhlasím a spíše souhlasím, naproti tomu ve waldorfské třídě jsou pouze 3 % žáků, kteří souhlasí a 33 % těch, kteří spíše souhlasí. Zarážejícím faktem je, že 40 % respondentů se těžko rozhoduje.

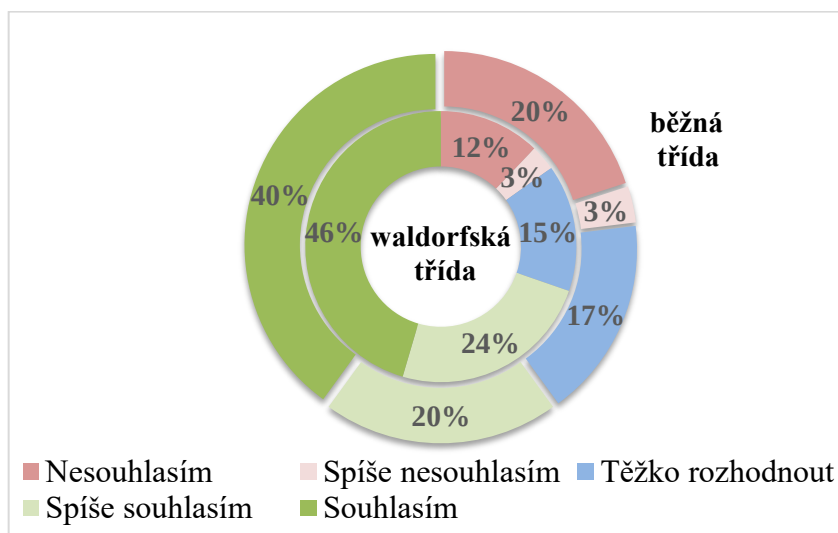
Učitelé mi pomohou, když budu mít problémy s učením.



Graf 13: Otázka „Učitelé mi pomohou, když budu mít problémy s učením.“
Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování

Žáci vnímají velmi pozitivně fakt, že učitelé jsou ochotni jim pomoci s učením, nastanou-li problémy. U waldorfské třídy je to v celkové hodnotě souhlasu, tedy souhlasím a spíše souhlasím, hodnota 70 %. V běžné třídě je to také více jak polovina celkové hodnoty, konkrétně 60 %.

Učitelé se se mnou baví, nepřehlíží mě.



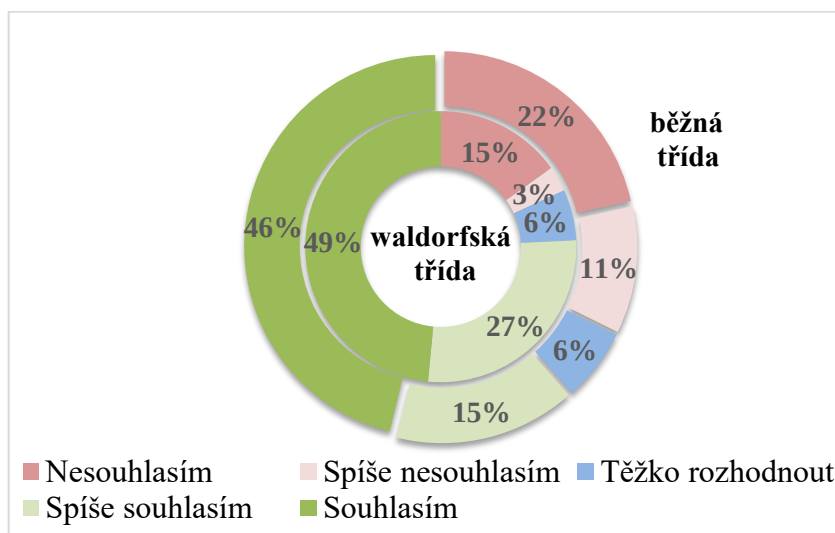
Graf 14: Otázka „Učitelé se se mnou baví, nepřehlíží mě.“
Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování

Graf ukazuje podobné hodnoty souhlasného stanoviska u obou typů tříd, kdy žáci hodnotí své učitele jako ty, kteří se o žáky zajímají a nepřehlíží je.

3.2.4 Rovný přístup učitelů k žákům

Tato oblast je zaměřena na stejný přístup učitelů k žákům. Nehodnotí však individuální přístup k jednotlivým žákům. Avšak je zřejmé, že žák, který vnímá individuální jednání ze strany svých učitelů, bude hodnotit tuto oblast pozitivně. Vysoké pozitivní hodnoty znamenají, že učitelé přistupují ke svým žákům srovnatelně. Naopak, budou-li převažovat záporné hodnoty, učitelé přistupují ke svým žákům s různými měřítky.

Učitelé věnují stejnou pozornost mým otázkám jako otázkám ostatních, nedělají rozdíly.

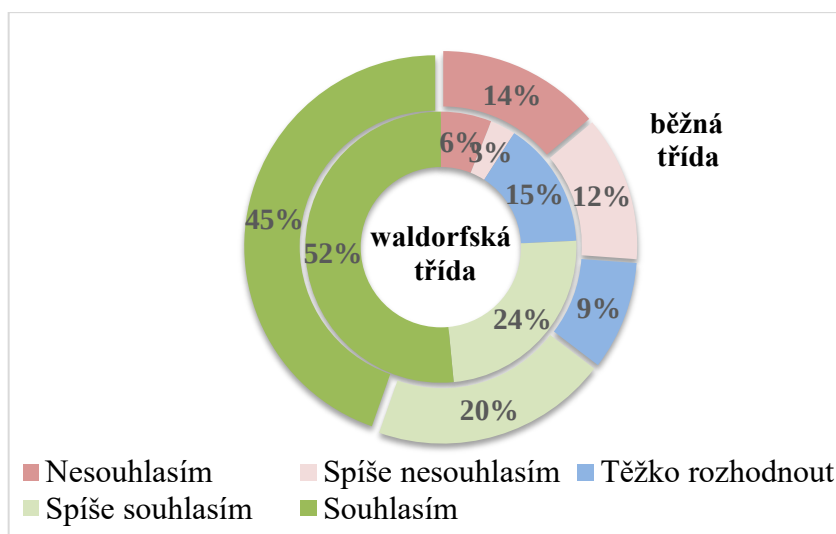


Graf 15: Otázka „Učitelé věnují stejnou pozornost mým otázkám jako otázkám ostatních, nedělají rozdíly.“

Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování

Ve waldorfské třídě žáci ze 49 % souhlasí s tvrzením, že učitelé vnímají jeho dotaz stejně jako dotazy jeho spolužáků, z 27 % pak spíše souhlasí s daným tvrzením. Žák běžné třídy hodnotí pozitivně toto tvrzení ze 46 % a žáci spíše souhlasí v 15 %. Stejně hodnoty u obou typů tříd byly získány u hodnocení těžko rozhodnout, a to v 6 %. Nesouhlasí a spíše nesouhlasí ve waldorfské třídě 18 % žáků. Vyšší hodnota nesouhlasí a spíše nesouhlasí v běžné třídě, v celkové hodnotě 33 %. Tedy rozdíl je téměř poloviční.

Učitelé mi pomáhají stejně jako ostatním.

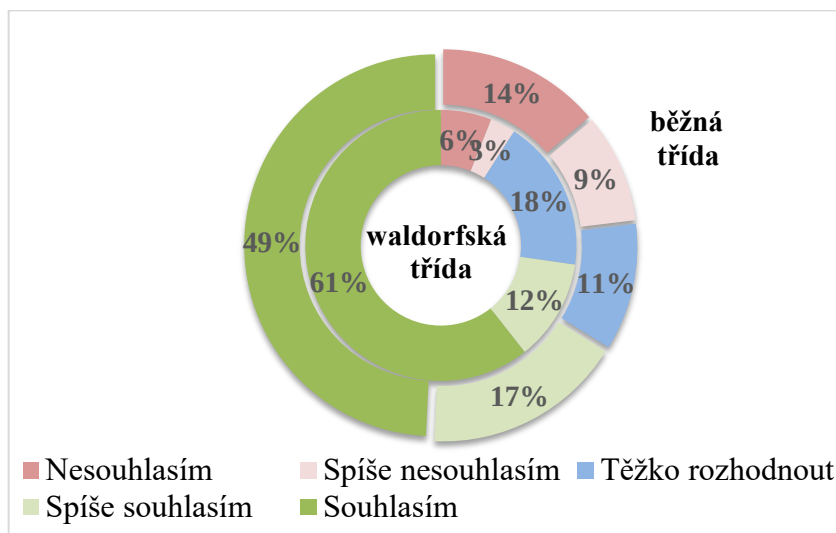


Graf 16: Otázka „Učitelé mi pomáhají stejně jako ostatním.“

Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování

Žáci v běžné i waldorfské třídě se domnívají, že učitelé jim pomáhají stejně jako ostatním, konkrétně v běžné třídě je celková hodnota souhlasných a spíše souhlasných hodnocení v 65 %, waldorfská třída pak vykazuje podstatně vyšší celkovou pozitivní hodnotu, a to 76 %.

Mám v předmětech stejnou možnost se k věcem vyjadřovat jako ostatní.



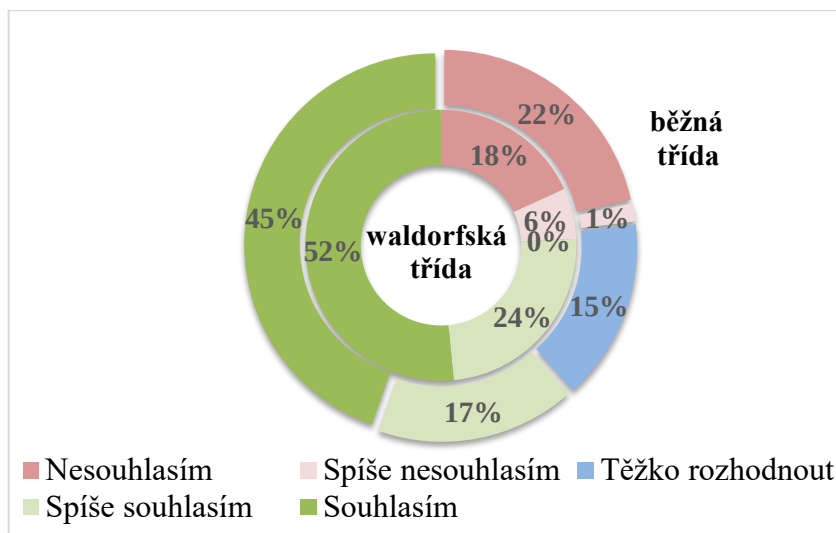
Graf 17: Otázka „Mám v předmětech stejnou možnost se k věcem vyjadřovat jako ostatní.“

Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování

Žáci hodnotí svou příležitost vyjádřit se v předmětech jako ostatní spolužáci velmi pozitivně. Ve waldorfské třídě opět převažuje souhlasné stanovisko žáků oproti souhlasnému stanovisku

žáků běžné třídy. Žáci waldorfské třídy souhlasí a spíše souhlasí v 73 %, u žáků běžné třídy je tato hodnota 66 %. Ve waldorfské třídě opět převažuje hodnota těžko rozhodnout. Rozdíl mezi waldorfskou a běžnou třídou je 7 %. Větší rozdíly lze vyzorovat i u negativního hodnocení, kdy žáci běžné třídy souhlasí a spíše nesouhlasí ve 23 %, ve waldorfské třídě se jedná pouze o 9 % žáků.

Učitelé se ke mně chovají stejně jako k ostatním spolužákům.

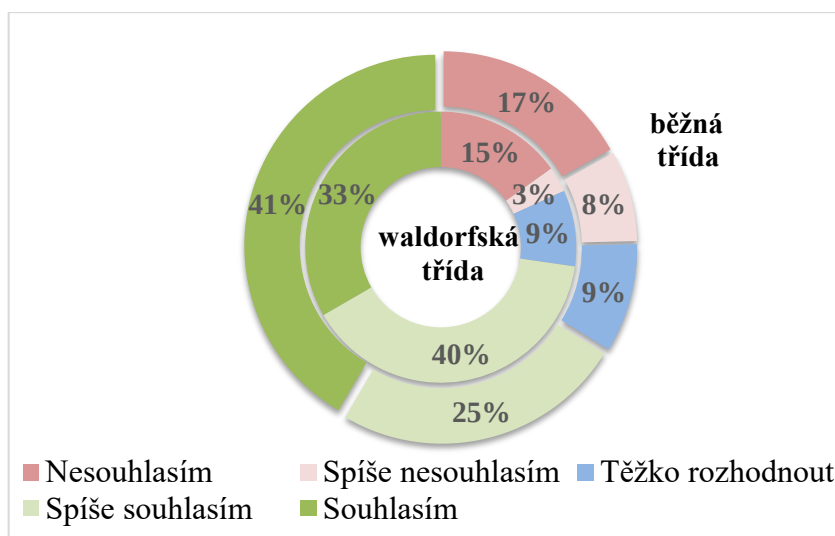


Graf 18: Otázka „Učitelé se ke mně chovají stejně jako k ostatním spolužákům.“
Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování

U daného tvrzení převládají pozitivní hodnoty. Žáci waldorfské třídy souhlasí a spíše souhlasí v 76 %, nesouhlasí a spíše nesouhlasí ve 24 %. Zcela chybí hodnota těžko rozhodnout. V běžné třídě žáci souhlasí a spíše souhlasí v 62 %, nesouhlasí a spíše nesouhlasí ve 23 %. Objevuje se zde i hodnota těžko rozhodnout, a to 15 %.

Z grafu je zřejmý fakt, že učitelé přistupují ke svým žákům více objektivně, nedochází k roztržtění třídy na oblíbené a neoblíbené žáky. Na výsledcích vidíme, že tento přístup dětí na svých učitelích oceňují. Tak se tvoří pevné svazky důvěry mezi žáky a učiteli.

Když se mi něco podaří, učitelé mě pochválí stejně jako spolužáky.



Graf 19: Otázka „Když se mi něco podaří, učitelé mě pochválí stejně jako spolužáky.“
Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování

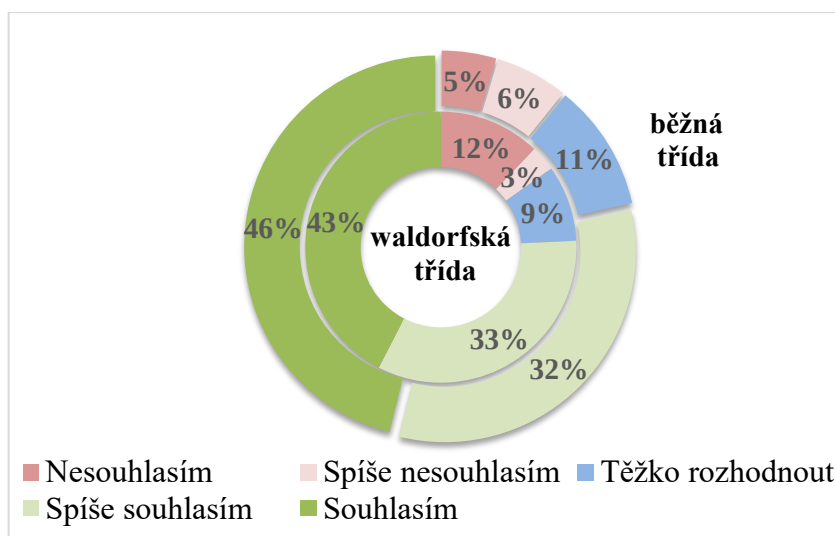
Žáci ve waldorfské třídě souhlasí a spíše souhlasí s tvrzením, že jsou pochváleni svými učiteli jako jejich spolužáci, a to v celých 73 %. Převažující pozitivní hodnota se objevuje i u žáků běžné třídy, konkrétně hovoříme o hodnotě 66 %. Nastala shoda v porovnání obou typů tříd při hodnotě těžko rozhodnout, a to 9 %. Vysoké rozdíly nenajdeme ani u negativního hodnocení, neboť ve waldorfské třídě nesouhlasí a spíše nesouhlasí 18 % žáků, v běžné třídě je tato hodnota 25 %. Rozdíl je 7 %.

Můžeme podotknout, že učitelé své žáky v běžné i waldorfské třídě převážně chválí, než kárají. Pochvala je pro děti nesmírně důležitá, uvědomují si tak význam a smysl vlastní práce. Pochvala je silným motivačním prvkem během výuky.

3.2.5 Přenos naučeného mezi školou a rodinou

Pro děti je velmi důležitá vazba mezi tím, co se naučí doma ve své rodině, a tím, co si odnášejí z vyučování ve škole. Vysoké hodnoty označují vyšší motivaci žáků ke studiu. Studium vnímají jako užitečné. Nízké hodnoty značí slabší míru motivace. Je žádoucí, aby se tyto hodnoty co nejvíce zvyšovaly.

To, co se dozvím nebo naučím od rodičů a sourozenců, mi pomáhá při učení ve škole.

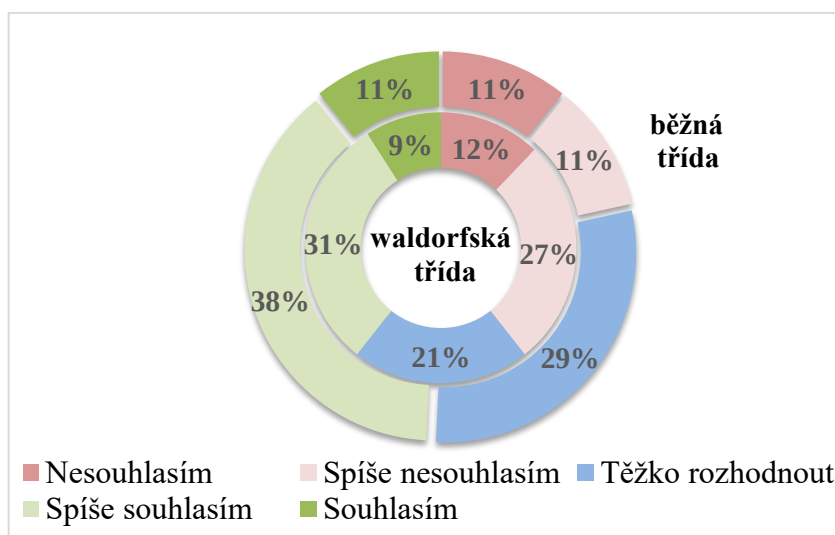


Graf 20: Otázka „To, co se dozvím nebo naučím od rodičů a sourozenců, mi pomáhá při učení ve škole.“

Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování

Hodnoty grafu poukazují na fakt, že rodiče a sourozenci dětí běžných a waldorfských tříd ovlivňují informace, které získávají doma a jsou pro ně ve škole užitečné. Negativní hodnoty jsou téměř zanedbatelné ve srovnání s pozitivním hodnocením. Tato pozitivní hodnocení jsou srovnatelná v obou typech tříd. Ve waldorfské třídě je souhlasných a spíše souhlasných tvrzení na 76 %, v běžné třídě je to 78 %.

Co jsem se naučil/a ve škole v mnoha různých předmětech, se mi hodí doma.

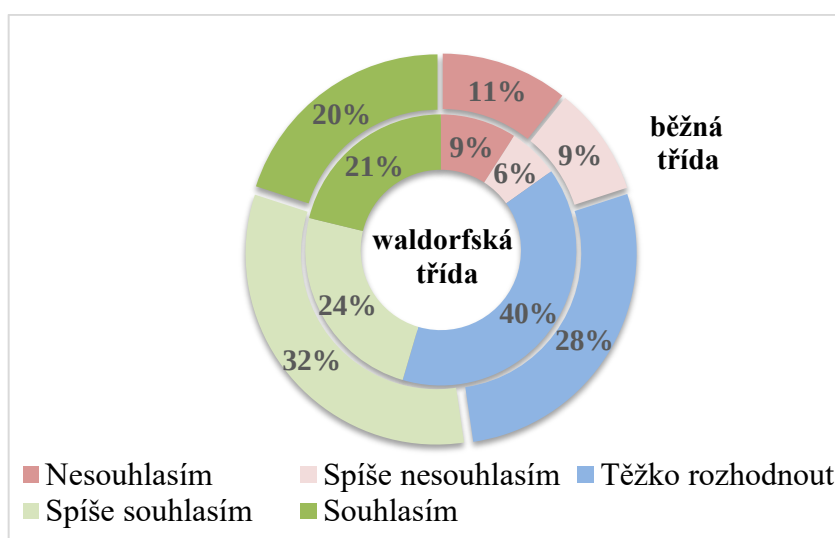


Graf 21: Otázka „Co jsem se naučil/a ve škole v mnoha různých předmětech, se mi hodí doma.“

Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování

Žáci v běžné třídě souhlasí pouze v 11 % s tvrzením, že to, co se naučí ve škole, použijí doma, spíše souhlasí s daným tvrzením v 38 %. Žáci waldorfské třídy jsou ještě na nižších hodnotách než žáci v běžné třídě. Souhlasí pouhých 9 % žáků, spíše souhlasí s tímto tvrzením 31 % žáků. Vysoká je i míra negativního hodnocení, konkrétně ve waldorfské třídě je 12 % nesouhlasím a celých 27 % spíše nesouhlasím. V běžné třídě jsou to sice nižší hodnoty, a to 11 % nesouhlasí a 11 % spíše nesouhlasí, ale také je zde vyšší výskyt hodnocení těžko rozhodnout, a to 29 %. Žáci vnímají, že přijímané informace nemohou příliš využít v běžném životě.

Postupy, kterým jsem se naučil/a ve škole, se mi hodí, když na něčem pracuji doma.

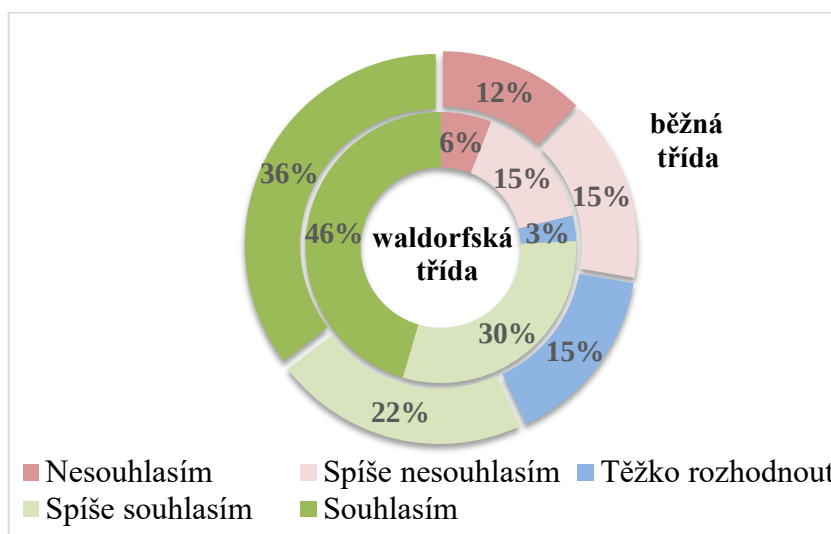


Graf 22: Otázka „Postupy, kterým jsem se naučil/a ve škole, se mi hodí, když na něčem pracuji doma.“
Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování

V porovnání s předchozím grafem, žáci obou typů tříd mnohem více využijí naučený postup než samotné vědomosti. Ve waldorfské třídě je to v celkovém hodnocení souhlasí a spíše souhlasí 45 %, v běžné třídě je to v celkovém hodnocení 52 %.

Vidíme zde i vysoké procento hodnocení těžko rozhodnout. To znamená, že přestože jsou pozitivní hodnoty poněkud vyšší, než tomu bylo v předešlém grafu, žáci si nejsou jisti, zda mohou souhlasit či nesouhlasit s tímto tvrzením. U hodnoty těžko rozhodnout je vyšší procento u žáků waldorfské třídy, rozdíl tvoří 12 %.

Rodiče nebo sourozenci mi pomáhají, když se připravuji do školy, když se učím, dělám úkoly.



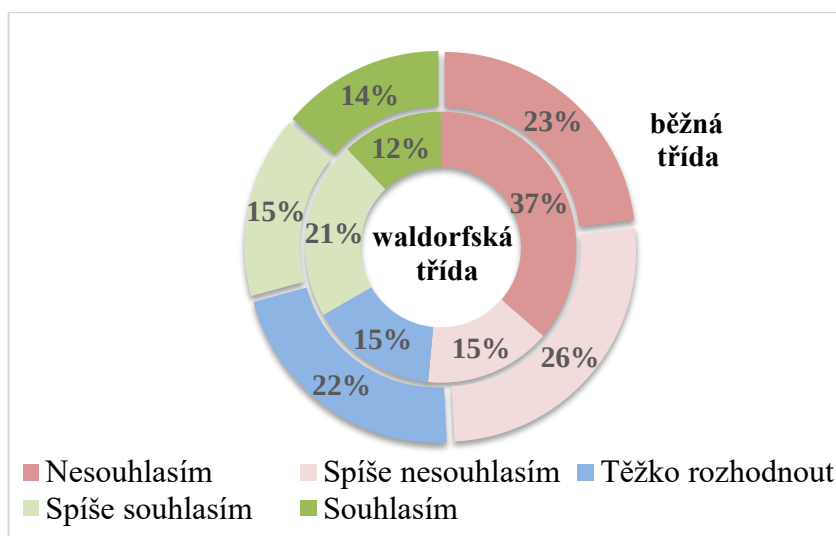
Graf 23: Otázka „Rodiče nebo sourozenci mi pomáhají, když se připravuji do školy, když se učím, dělám úkoly.“
Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování

Z grafu je zřejmý fakt, že rodiče či sourozenci žáků waldorfských i běžných tříd se s dětmi připravují na vyučování, učí se a dělají úkoly společně. Ve waldorfské třídě s tímto tvrzením souhlasí 46 % žáků, spíše souhlasí 30 % žáků. V běžné třídě souhlasí 36 % žáků, spíše souhlasí pak 22 % žáků. Společnou hodnotou obou typů tříd je hodnota spíše nesouhlasím, která je 15 %. V obou případech je nadpoloviční většina, kdy rodiče se svými dětmi po škole pracují. Je to velmi pozitivní zjištění, neboť pro žáka není nic horšího než zjištění, že něčemu nerozumí a není nikdo, kdo by mu danou problematiku vysvětlil. Ideální by byly vyšší hodnoty, ovšem v poměru pozitivních a negativních hodnocení není výsledek alarmující. Důvody, pro které se rodiče se svými dětmi nepřipravují na vyučování, může být celá řada. Například velké množství pracovních povinností, nedostatek času, nezáměr o dítě, kdy rodiče staví své zájmy nad zájmy svého dítěte apod.

3.2.6 Preference soutěžení ze strany žáků

Je žádoucí, pokud je výuka tvořena tak, že kombinuje soutěživost mezi jednotlivými žáky, ale také, je-li zaměřena na motivaci soutěžit ve skupinách. Škála srovnává soutěživost mezi spolužáky navzájem. Vysoké hodnoty značí oblibu v soutěžení či srovnávání, naopak nižší hodnoty odkazují na neoblíbenost soutěžení ve třídě.

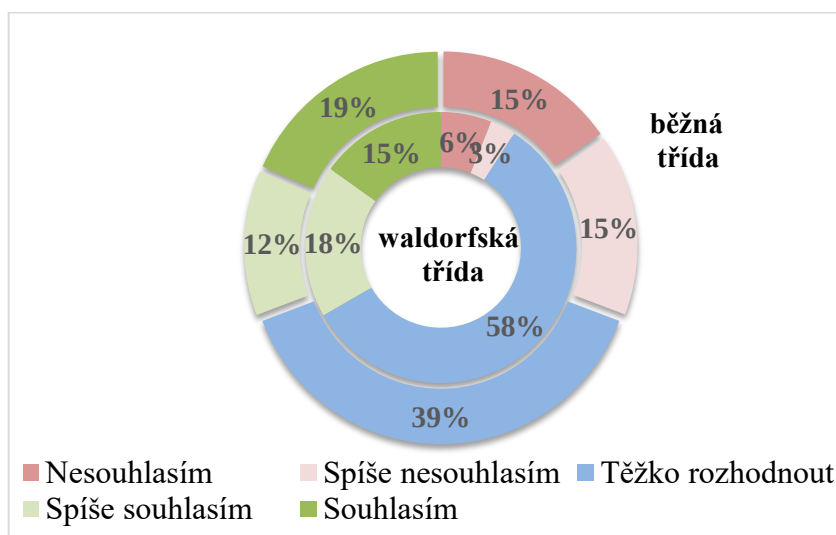
Vadí mi, když nedokážu pracovat tak dobře jako někteří mí spolužáci.



Graf 24: Otázka „Vadí mi, když nedokážu pracovat tak dobře jako někteří mí spolužáci.“
Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování

Graf ukazuje, že žákům běžné i waldorfské třídy nevadí, že nedokáží pracovat stejně dobře jako jejich spolužáci. V běžné třídě žáci odpovídali ve 23 % nesouhlasím, k hodnotě spíše nesouhlasím se přiklonilo 26 % žáků. Část žáků, 22 %, se nemohla rozhodnout. U žáků waldorfské třídy také převládala negativní hodnocení, konkrétně 37 % žáků nesouhlasí s daným tvrzením a 15 % žáků spíše nesouhlasí.

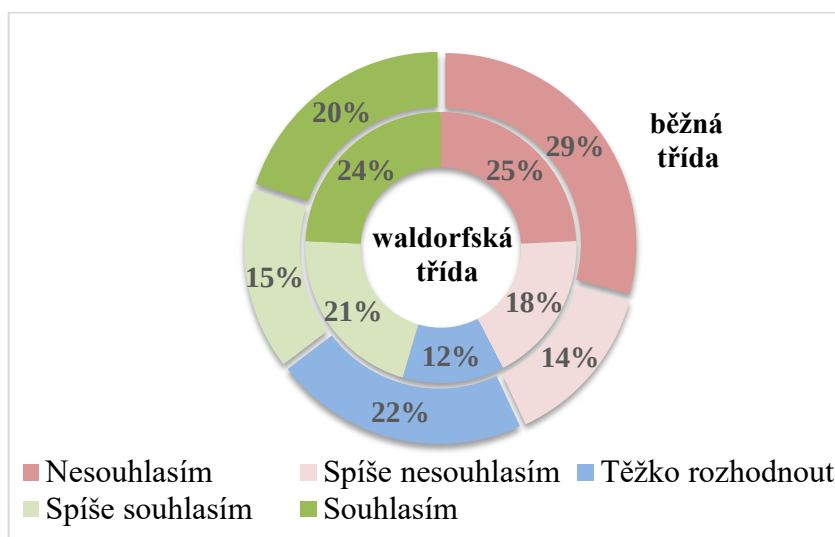
Rád soutěžím se svými spolužáky.



Graf 25: Otázka „Rád soutěžím se svými spolužáky.“
Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování

Pro žáky waldorfské třídy bylo obtížné rozhodnout, zda rádi soutěží se svými spolužáky. V 58 % se přikláněli k hodnocení těžko rozhodnout. O něco menší hodnota byla naměřena u žáků běžné třídy, i tak bylo procento poměrně vysoké, a to 39 %. Z daného výsledku vyplývá, že děti navštěvující waldorfskou třídu dávají přednost společné práci ve skupině. Je to pro ně přijatelnější forma výuky než individuální řešení úkolů. V běžné třídě žáci také nepříliš rádi mezi sebou soutěží, i když je rozdíl 20 %.

Cítím se špatně, když se mi práce nedaří tak dobře jako ostatním spolužákům.

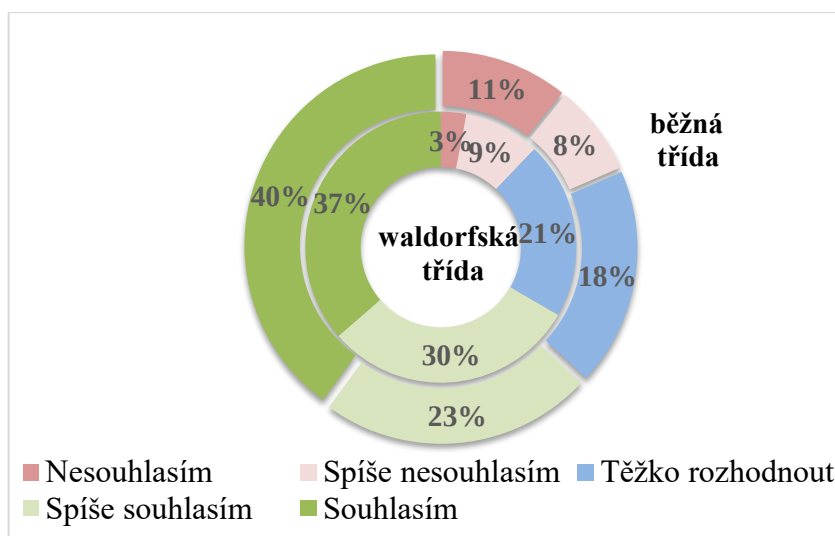


Graf 26: Otázka „Cítím se špatně, když se mi práce nedaří tak dobře jako ostatním spolužákům.“
Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování

U tvrzení, zda se žáci cítí špatně, pokud se jim práce nedaří tak dobře jako ostatním spolužákům, celkově souhlasilo a spíše souhlasilo 45 % žáků waldorfské třídy, nesouhlasilo a spíše nesouhlasilo 43 % žáků, tedy hodnoty jsou téměř vyrovnané. Co se týká běžné třídy, nebyly výsledky příliš rozdílné. Celkově souhlasilo a spíše souhlasilo 35 % žáků, nesouhlasilo a spíše nesouhlasilo 43 % žáků. Nesouhlasná stanoviska byla u obou typů tříd srovnatelná.

U jedinců, kteří souhlasí či spíše souhlasí s tvrzením, že se cítí špatně, pokud se jim práce nedaří tak dobře jako ostatním, by měl učitel zjistit příčinu neúspěchu. Zvláště pokud se situace často opakuje.

Jsem rád, když se dozvím, jestli se mi práce daří lépe než většině mých spolužáků.

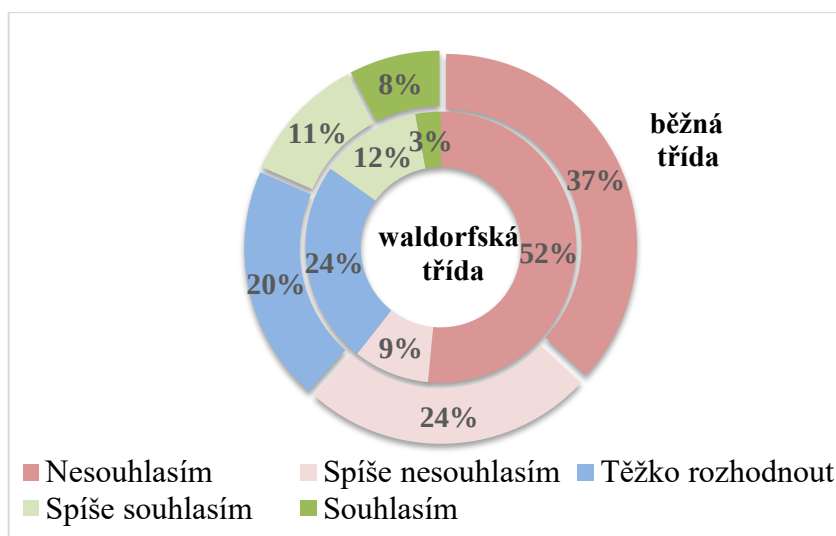


Graf 27: Otázka „Jsem rád, když se dozvím, jestli se mi práce daří lépe než většině mých spolužáků.“
Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování

Žáci obou typů školních tříd jsou většinou rádi, pokud se dozví, že se jim práce daří lépe než většině spolužáků. U waldorfské třídy se k souhlasnému stanovisku přiklání 37 % žáků, spíše souhlasí 30 % žáků. Běžná třída vykazuje podobné hodnoty, konkrétně souhlasí 40 % žáků, spíše souhlasí 23 % žáků. Velké rozdíly nejsou ani u negativních hodnocení, v celkovém počtu nesouhlasících a spíše nesouhlasících je ve waldorfské třídě 12 % žáků, v běžné třídě je to 19 % žáků.

Žáci, kterým se práce daří, jsou mnohem více motivováni pro další úkoly. Mnohdy právě tito žáci pomáhají těm méně úspěšným, neboť je pro neúspěšné žáky obtížnější přijmout vysvětlení od svých učitelů, obzvláště byli-li hodnoceni nedostatečnou známkou.

Raději se spolužáky soutěžím, než spolupracuji.



Graf 28: Otázka „Raději se spolužáky soutěžím, než spolupracuji.“
Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování

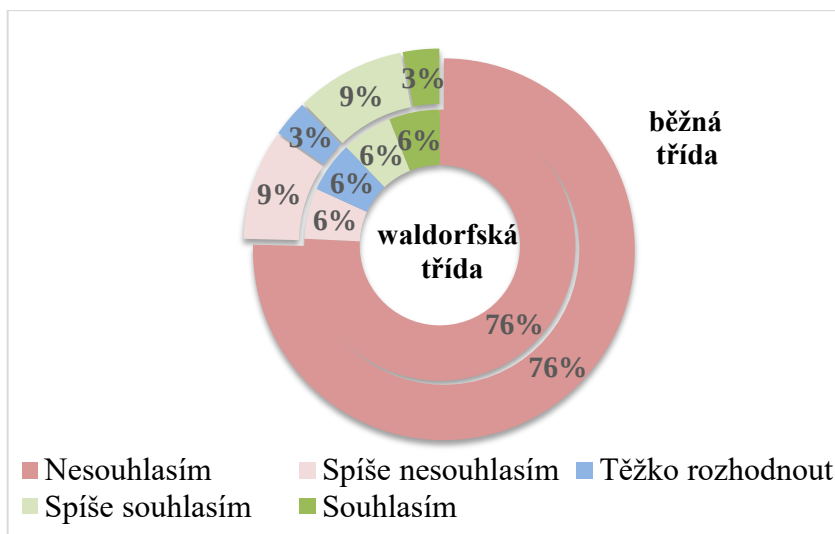
Z grafu je zřejmé, že opět v obou typech tříd jsou výsledné hodnoty obdobné. Žáci dávají přednost spíše spolupráci před samotným soutěžením. Ve waldorfské třídě v celkovém tvrzení nesouhlasí a spíše nesouhlasí celých 61 % žáků, v běžné třídě je výsledek totožný, tj. 61 % žáků. Minimální rozdíly jsou u souhlasného stanoviska, kdy ve waldorfské třídě souhlasí a spíše souhlasí 15 % žáků, v běžné třídě je to 19 % žáků. Taktéž hodnota těžko rozhodnout není s většími odchylkami.

Určitá zdravá soutěživost je na místě. Pomáhá žákům fungovat v reálném životě. Dnešní společnost je nastavena převážně na výkon, a ten, kdo chce uspět, se musí naučit vykročit z davu, nebát se prosadit svůj názor, myšlenku.

3.2.7 Dění o přestávkách

Tato oblast zkoumá význam přestávek mezi jednotlivými vyučovacími předměty. Jsou-li hodnoty vysoké, dochází spíše k problémům v kolektivu, naproti tomu, jsou-li hodnocení nízká, hovoříme spíše o pozitivním významu přestávek. Odpočinek ve formě přestávek je v průběhu vyučovacího procesu nezbytný. Pomáhá udržet žáka v psychické i fyzické kondici.

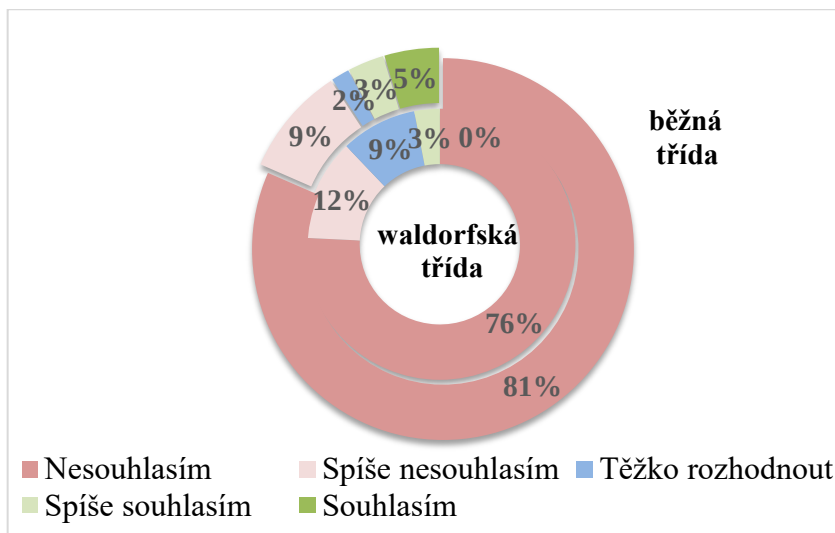
Na přestávky se moc netěším. (Když se netěšíš, označ: souhlasím)



Graf 29: Otázka „Na přestávky se moc netěším.“
Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování

S tímto tvrzením nesouhlasí v obou typech tříd 76 % žáků. Hodnoty souhlasu se pohybují ve waldorfské třídě v 6 %, v běžné třídě jsou to pouhá 3 % žáků. Shodná hodnocení jsou taktéž u obou typů tříd v hodnocení spíše souhlasím a spíše nesouhlasím, konkrétně ve waldorfské třídě spíše nesouhlasí a spíše souhlasí 6 %, v běžné třídě je to pak 9 % žáků.

O přestávkách si často přeji, aby už začala hodina.

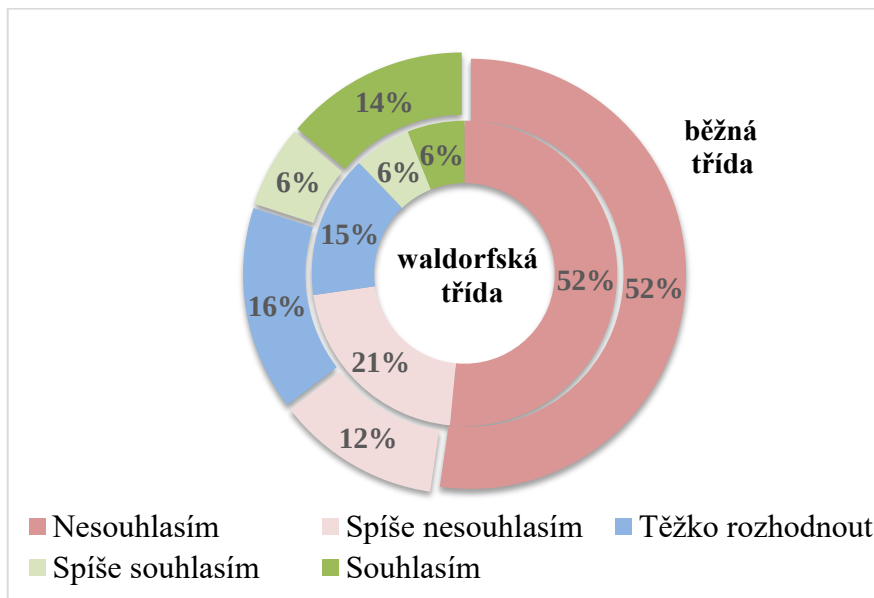


Graf 30: Otázka „O přestávkách si často přeji, aby už začala hodina.“
Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování

Ve waldorfské třídě 76 % žáků nesouhlasí s tvrzením, že si o přestávkách přeji, aby už začala hodina. V běžné třídě nesouhlasí 81 %. Rozdíly mezi oběma typy tříd jsou v hodnotách

souhlasím, kdy ve waldorfské třídě není žádné procento žáků, které by si tuto skutečnost přálo, oproti tomu v běžné třídě je to 5 % žáků. Spíše souhlasí v obou typech tříd 3 % žáků.

O přestávkách se u nás často dějí věci, které mi vadí.

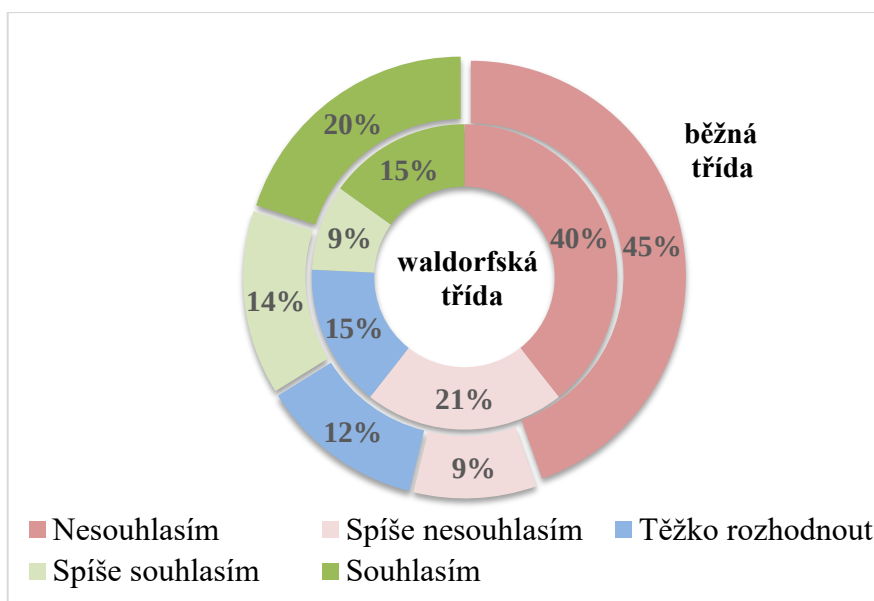


Graf 31: Otázka „O přestávkách se u nás často dějí věci, které mi vadí.“
Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování

Lze zaznamenat stejné hodnoty ve waldorfské třídě a běžné třídě, kdy nesouhlasí s daným tvrzením 52 % žáků. Žáci v běžné třídě souhlasí ve 14 % s tím, že se o přestávkách ve třídě dějí věci, které jim vadí. Ve waldorfské třídě souhlasí 6 % žáků. V obou typech tříd žáci spíše souhlasí v 6 %, stejně jako se nemohou rozhodnout.

Je výborným zjištěním, že žáci vnímají přestávky spíše pozitivně. Pokud bychom sloučili hodnoty nesouhlasí a spíše nesouhlasí, dostaneme hodnotu 73 % ve waldorfské třídě a 64 % v běžné třídě. Určitě by stálo zjistit důvody, pro které žákům přestávky vadí. Rozhodně je na místě, aby si učitelé všímali jakéhokoliv podezření.

O přestávkách si často přejí více klidu.



Graf 32: Otázka „O přestávkách si často přejí více klidu.“
Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování

Žáci waldorfské i běžné třídy z větší části nesouhlasí s tvrzením, že by si přáli o přestávkách více klidu. V celkovém souhrnu hodnot, nesouhlasím a spíše nesouhlasím, se žáci waldorfské třídy přiklánějí v 61 %, v běžné třídě je to 85 % žáků. V běžné třídě si žáci přejí více klidu o přestávkách, celkově souhlasí a spíše souhlasí 34 % žáků, ve waldorfské třídě je hodnota nižší, a to 24 %.

3.3 Výsledky výzkumu

V této kapitole se zaměřím na shrnutí výsledků výzkumu. Pokusím se vyhodnotit stanovené cíle a budou zodpovězeny výzkumné otázky.

Na začátku interpretace výsledků chci podotknout, že data, která byla získána dotazníkovým šetřením nelze zobecňovat. Pro výzkum byla použita malá skupina respondentů, proto lze výsledky vztahovat pouze k daným třídám.

VO1: Odlišuje se třídní klima běžné a waldorfské školy?

Výzkumem bylo zjištěno, že klima tříd běžné a waldorfské školy se vyznačuje z globálního hlediska obdobně. Nedochozí k markantním odlišnostem, které by odkazovaly na skutečnost,

kteřé klima je z pohledu výuky lepší či horší. Odlišnosti se týkají převážně charakteru vyučovacího procesu, který ovšem vychází z principů jak běžné, tak waldorfské školy. Každá ze srovnávaných škol staví na jiných hodnotách a filozofii. Lze konstatovat, že odlišnosti se objevují ve vybavenosti tříd. Jednoznačně lze říci, že waldorfská třída je vybavena mnohem lépe, než je tomu v běžné třídě. Prostředí je atraktivnější, útulnější. Toto vnímání prostoru může být způsobeno i tím, že ve waldorfské škole není takový počet žáků, jako je tomu právě v běžné škole. Vybavenost je jistě závislá i na finančních možnostech každé z daných škol.

Na první pohled byla také zřejmá odlišnost v chování žáků. Ve waldorfské třídě nebyly děti příliš ostýchavé, neměly problém komunikovat. V běžné třídě z žáků vyzařovala určitá dávka úzkosti, děti byly v určitém napětí. Nebyla příliš cítit pohodová atmosféra.

VO2: Které klima žáci vnímají pozitivněji?

Na tuto otázku není jednoduchá odpověď, neboť žáci, kteří navštěvují běžnou třídu, nenavštěvují třídu waldorfskou a naopak. Tudíž každý žák posuzoval svoji třídu, využil svoji vlastní zkušenost. Nicméně lze konstatovat, že žáci běžné i waldorfské třídy se cítí ve své třídě velmi dobře. Výzkum ukázal, že žáci navzájem komunikují, dokáží spolupracovat. S kladnými hodnoceními vychází i spolupráce učitele a žáků.

VO3: U kterých prvků klimatu běžné třídy a waldorfské třídy byl nalezen rozdíl?

Větších rozdílů bylo zjištěno při vnímání sebe sama mezi ostatními spolužáky. Žáci v běžné třídě mají o sobě nižší mínění, než je tomu u žáků waldorfské třídy.

Další zásadnější rozdíl lze spatřit ve spolupráci žáků, kdy žáci waldorfské třídy jsou vedeni k diskuzi nad úkolem, problémem. Diskuzi berou jako přirozenou součást výuky. U žáků běžné třídy jsou vidět nižší výsledky v této oblasti.

Cílem výzkumu bylo zjistit, zda existují rozdíly v třídním klimatu běžné a waldorfské školy a v čem se rozdíly projevují. Lze říci, že výzkum ukázal určité rozdíly mezi běžnou a waldorfskou třídou. Tyto odlišnosti však byly spíše v oblasti zázemí, celkové atmosféry, čemuž samozřejmě přispívá fakt v samotném srovnání alternativního a tradičního, běžného školství. Všeobecně výzkum neukázal velké rozdíly.

Závěr

Ve své diplomové práci jsem se zaměřil na srovnání klimatu tříd běžné a waldorfské školy. Velmi mne zajímal fakt, zda existují rozdíly mezi běžnými a waldorfskými třídami. Byl jsem v přesvědčení, že alternativní škola waldorfského typu může dětem dát něco navíc, je svobodnější, žáci mají pro práci více prostoru, nejsou svazovány. Výsledkem bylo zjištění, že neexistují přílišné rozdíly v klimatu tříd běžné a waldorfské školy.

Problematika byla zkoumána v běžné a waldorfské škole, konkrétně na druhém stupni ZŠ. Při zpracovávání tématu bylo zásadní nalézt a prostudovat relevantní literaturu, která by mi pomohla pochopit tuto problematiku. Zásadní bylo také navázat kontakt se zkoumanými školami, aby mi bylo umožněno výzkum provést. Tomu předcházelo několik setkání s vedením škol a následné předložení dotazníku, který byl následně, s několika úpravami, předložen žákům.

Teoretická část práce byla zaměřena k poznatkům, které by dokázaly jasně definovat klima třídy, filozofii waldorfské školy, význam alternativních škol v širším kontextu. Velmi zásadní bylo pochopit myšlenky Rudolfa Steinera, jeho vnímání smyslu vzdělávání, co bylo cílem jeho pedagogiky a zjistit, uvědomit si důvody, proč jsou waldorfské školy populárnější než kterékoliv zmíněné alternativní školy.

Empirická část byla zaměřena na výzkum klimatu běžné a waldorfské třídy. K získání potřebných dat byl využit dotazník CES, který do našich podmínek upravil J. Mareš a J. Lašek. Bylo zkoumáno sedm oblastí, které se týkaly dobrých vztahů se spolužáky, spolupráce se spolužáky, vnímané opory od učitelů, rovného přístupu učitelů k žákům, přenosu naučeného mezi školou a rodinou, preference soutěžení ze strany žáků a dění o přestávkách. Dotazníky byly předkládány před žáky v písemné podobě, samotné vyhodnocení bylo za pomoci tabulkového procesoru Excel.

Na začátku diplomové práce byly stanoveny dva výzkumné cíle, a to, zda existují rozdíly v třídním klimatu běžné a waldorfské školy a v čem se projevuje rozdílnost klimatu. Výsledky byly pro mne velmi překvapivé, neboť jak jsem uvedl, očekával jsem mnohem větší rozdíly. Tato domněnka však vycházela z mého mylného přesvědčení, že alternativní školy jsou natolik obohacující svým přístupem k žákům, že musí předčit běžný typ školy. Avšak běžná

škola je také živým a vyvíjejícím se organizmem, která se nebrání inovacím, a která sama využívá alternativních metod ve svém vzdělávacím kurikulu.

Seznam literatury

ODBORNÁ LITERATURA

- CARLGREN, Frans a Arne KLINGBORG. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera: obrazy z mezinárodního hnutí waldorfských škol*. Vyd. 1. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, 275 s. ISBN 978-80-905222-4-4.
- DENJEAN, Alain. *Výuka cizích jazyků v praxi waldorfské školy*. Vyd. 1. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, 177 s. ISBN 978-80-905222-3-7.
- FRANCIS, Keith, *The Education of a Waldorf teacher*. Universe, 2004, ISBN 0-595-30960-7.
- GOSIOROVSKÝ, Ivan. *Moderní pedagogické metody*. 1. vyd. Kunovice: Evropský polytechnický institut, 2010, 110 s. ISBN 978-80-7314-207-0.
- GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2008, 209 s. ISBN 978-80-7409-010-3.
- GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ, Eva. *Waldorfská škola*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 1996, 145 s. ISBN 80-85783-09-6.
- HERMAN, Marek. *Klima ve třídě je základním tajemstvím pedagogiky*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008, 36 s. ISBN 978-80-7368-421-1.
- KOEPKE, Hermann. *Tři stupně ve vývoji školního dítěte: sedmý, devátý a dvanáctý rok života z hlediska waldorfské pedagogiky: praktické podněty pro rodiče a pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, 277 s. ISBN 978-80-905222-2-0.
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012, 161 s. ISBN 978-80-7435-220-1.
- MAREŠ, Jiří, JEŽEK, Stanislav. *Klima třídy*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, 44 s. ISBN 978-80-87063-79-8.
- NEJEDLO, Michael. *Rudolf Steiner: muž, který uměl všechno*. Praha: Krásná paní, 2010. Modrá hlava. 63 s. ISBN 978-80-86713-67-0.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. 191 s. ISBN 9788071789994.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. 481 s. ISBN 9788073675035.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

RICHTER, Tobias. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy: pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Vyd. 1. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, 361 s. ISBN 978-80-905222-5-1.

RONOVSKÝ, Vít. *Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2011, 113 s. ISBN 978-80-86600-83-3.

RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. 1. vyd. Brno: Marek Zeman, 1994. 264 s. ISBN 80- 900035-8-3.

SCHWARTZ, Eugene, *Waldorf education: Schools for the twenty-first century*. XLibris, 2000, ISBN 0-7388-2163-2.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. Pedagogika (ISV). 292 s. ISBN 80-85866-33-1.

SMOLKOVÁ, Táňa. *Na cestě od lilie k růži, aneb, Skutečná pedagogika začíná tam, kde se učitel učí přinejmenším tolik jako dítě*. 1. vyd. Praha: Maitrea, 2008, 125 s. ISBN 978-80-87249-02-4.

STEINER, Rudolf. *Theosofie: úvod do nadmyslového poznání světa a určení člověka*. Přeložil Jan DOSTAL. Hranice: Fabula, 2010. 163 s. ISBN 978-80-86600-68-0.

STEINER, Rudolf. *Anthroposofie a pedagogika: [články z let 1919-1924]*. Vyd. 1. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2011, 78 s. ISBN 978-80-260-5787-1.

STEINER, Rudolf. *Filosofie svobody: základy moderního světového názoru : výsledky pozorování duševního života podle přírodovědecké metody*. Olomouc: Michael, 1999. 224 s. ISBN 80-86340-01-5.

STEINER, Rudolf. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. 2., upr. vyd., (V nakl. Opherus 1.). Semily: Opherus, 2003. 264 s. ISBN 9788090264786.

STEINER, Rudolf. *The spiritual ground of education*. Anthroposofic Press, 2004. 153 s. ISBN 0-88010-513-5.

STEINER, Rudolf. *The spirit of the waldorf school*. Anthroposofic Press, 1995, 189 s. ISBN 0-88010-394-9.

SVOBODOVÁ, Jarmila, JŮVA Vladimír. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996. 112 s. ISBN 80-85931-19-2.

ULLRICH, Heiner. *Svobodné waldorfské školy na miskách vah*. Praha: Dingir, 2011, 16 s. ISBN 978-80-86779-15-7.

VALENTA, Milan. *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1993, 67 s. ISBN 80-7067-274-9.

ZUZÁK, Tomáš. *Hledání vztahu k dítěti ve waldorfské pedagogice: působení mezi individualitami učitele a žáka: pro učitele, vychovatele, rodiče*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 1998, 66 s. ISBN 80-7042-129-0.

INTERNETOVÉ ZDROJE

ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA BŘECLAV, KUPKOVA 1 [online]. [cit. 2016-11-10]. Dostupné z: <http://www.kupkova.cz/>

WALDORFSKÉ ŠKOLY [online]. [cit. 2017-02-5]. Dostupné z: http://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa

WALDORFSKÁ ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA BRNO [online]. [cit. 2016-10-30]. Dostupné z: <http://www.waldorf-brno.cz/zakladni-skola/>

Seznam obrázků

Obrázek 1: Vazba mezi atmosférou, klimatem, prostředím	12
--	----

Seznam tabulek

Tabulka 1: Moosovo schéma.....	14
--------------------------------	----

Seznam grafů

Graf 1: Otázka „V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/kamarádek.“	52
Graf 2: Otázka „Spolužáci se ke mně chovají přátelsky.“	53
Graf 3: Otázka „Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře.“	53
Graf 4: Otázka „Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda.“	54
Graf 5: Otázka „V Když potřebuji, spolužáci mi pomohou.“	55
Graf 6: Otázka „Svoje myšlenky nebo názory vysvětluji spolužákům.“	56
Graf 7: Otázka „Diskutujeme se spolužáky, jak by se daly vyřešit úkoly či problémy, které nám učitelé předložili.“	56
Graf 8: Otázka „Ostatní spolužáci se mě ptají, jak jsem postupoval/a při řešení určitého úkolu či problému.“	57
Graf 9: Otázka „Spolužáci se mnou chtějí spolupracovat na různých úkolech.“	58
Graf 10: Otázka „Učitelům na mně velmi záleží.“	59
Graf 11: Otázka „Učitelé se mi snaží pomáhat“	59
Graf 12: Otázka „Učitelé berou v úvahu to, co prožívám, jak se cítím.“	60
Graf 13: Otázka „Učitelé mi pomohou, když budu mít problémy s učením.“	61
Graf 14: Otázka „Učitelé se se mnou baví, nepřehlíží mě.“	61
Graf 15: Otázka „Učitelé věnují stejnou pozornost mým otázkám jako otázkám ostatních, nedělají rozdíly.“	62
Graf 16: Otázka „Učitelé mi pomáhají stejně jako ostatním.“	63
Graf 17: Otázka „Mám v předmětech stejnou možnost se k věcem vyjadřovat jako ostatní.“	63
Graf 18: Otázka „Učitelé se ke mně chovají stejně jako k ostatním spolužákům.“	64

Graf 19: Otázka „Když se mi něco podaří, učitelé mě pochválí stejně jako spolužáky..“	65
Graf 20: Otázka „To, co se dozvím nebo naučím od rodičů a sourozenců, mi pomáhá při učení ve škole.“	66
Graf 21: Otázka „Co jsem se naučil/a ve škole v mnoha různých předmětech, se mi hodí doma.“	66
Graf 22: Otázka „Postupy, kterým jsem se naučil/a ve škole, se mi hodí, když na něčem pracuji doma.“	67
Graf 23: Otázka „Rodiče nebo sourozenci mi pomáhají, když se připravuji do školy, když se učím, dělám úkoly.“	68
Graf 24: Otázka „Vadí mi, když nedokážu pracovat tak dobře jako někteří mí spolužáci.“	69
Graf 25: Otázka „Rád soutěžím se svými spolužáky.“	69
Graf 26: Otázka „Cítím se špatně, když se mi práce nedaří tak dobře jako ostatním spolužákům.“	70
Graf 27: Otázka „Jsem rád, když se dozvím, jestli se mi práce daří lépe než většině mých spolužáků.“	71
Graf 28: Otázka „Raději se spolužáky soutěžím, než spolupracuji.“	72
Graf 29: Otázka „Na přestávky se moc netěším.“	73
Graf 30: Otázka „O přestávkách si často přeji, aby už začala hodina.“	73
Graf 31: Otázka „O přestávkách se u nás často dějí věci, které mi vadí.“	74
Graf 32: Otázka „O přestávkách si často přeji více klidu.“	75

Seznam příloh

Příloha A.....	84
----------------	----

KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY

CES dotazník pro žáky

Název školy:

Adresa školy:

Třída:

Pohlaví žáka:

Jak vyplnit dotazník?

1. Odpovídej sám za sebe, nerad se se spolužáky.
2. Přečti si pozorně každou větu.
3. Zakroužkuj tvrzení, které nejlépe vyjadřuje tvůj názor.
4. Pokud budeš chtít opravit svoji odpověď, škrtni ji a znovu zakroužkuj tu, která nejlépe vystihuje tvůj názor.

Bc. Lukáš Kalabis

Hodnoticí škála

1 Nesouhlasím	2 Spíše nesouhlasím	3 Těžko rozhodnout	4 Spíše souhlasím	5 Souhlasím
------------------	---------------------------	--------------------------	----------------------	----------------

I. Dobré vztahy se spolužáky

1. V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/kamarádek.	1	2	3	4	5
2. Spolužáci se ke mně chovají přátelsky.	1	2	3	4	5
3. Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře.	1	2	3	4	5
4. Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda.	1	2	3	4	5
5. Když potřebuji, spolužáci mi pomohou.	1	2	3	4	5

II. Spolupráce se spolužáky

1. Svoje myšlenky nebo názory vysvětluji spolužákům.	1	2	3	4	5
2. Diskutujeme se spolužáky, jak by se daly vyřešit úkoly či problémy, které nám učitelé předložili.	1	2	3	4	5
3. Ostatní spolužáci se mě ptají, jak jsem postupoval/a při řešení určitého úkolu či problému.	1	2	3	4	5
4. Spolužáci se mnou chtějí spolupracovat na různých úkolech.	1	2	3	4	5

III. Vnímaná opora od učitelů

1. Učitelům na mně velmi záleží.	1	2	3	4	5
2. Učitelé se mi snaží pomáhat.	1	2	3	4	5
3. Učitelé berou v úvahu to, co prožívám, jak se cítím.	1	2	3	4	5
4. Učitelé mi pomohou, když budu mít problémy s učením.	1	2	3	4	5
5. Učitelé se se mnou baví, nepřehlíží mě.	1	2	3	4	5

IV. Rovný přístup učitelů k žákům

1. Učitelé věnují stejnou pozornost mým otázkám jako otázkám ostatních, nedělají rozdíly.	1	2	3	4	5
2. Učitelé mi pomáhají stejně jako ostatním.	1	2	3	4	5
3. Mám v předmětech stejnou možnost se k věcem vyjadřovat jako ostatní.	1	2	3	4	5
4. Učitelé se ke mně chovají stejně jako k ostatním spolužákům.	1	2	3	4	5
5. Když se mi něco podaří, učitelé mě pochválí stejně jako spolužáky.	1	2	3	4	5

V. Přenos naučeného mezi školou a rodinou

1. To, co se dozvím nebo naučím od rodičů a sourozenců, mi pomáhá při učení ve škole.	1	2	3	4	5
2. Co jsem se naučil/a ve škole v mnoha různých předmětech, se mi hodí doma.	1	2	3	4	5
3. Postupy, kterým jsem se naučil/a ve škole, se mi hodí, když na něčem pracuji doma.	1	2	3	4	5
4. Rodiče nebo sourozenci mi pomáhají, když se doma připravuji do školy, když se učím, dělám úkoly.	1	2	3	4	5

VI. Preference soutěžení ze strany žáků

1. Vadí mi, když nedokážu pracovat tak dobře jako někteří moji spolužáci.	1	2	3	4	5
2. Rád soutěžím se svými spolužáky.	1	2	3	4	5
3. Cítím se špatně, když se mi práce nezdaří tak dobře jako ostatním spolužákům.	1	2	3	4	5
4. Jsem rád, když se dozvím, jestli se mi práce daří lépe než většině mých spolužáků.	1	2	3	4	5
5. Raději se spolužáky soutěžím, než spolupracuji.	1	2	3	4	5

VII. Dění o přestávkách

1. Na přestávky se moc netěším. (Když se netěšíš, označ: souhlasím)	1	2	3	4	5
2. O přestávkách si často přeji, aby už začala hodina.	1	2	3	4	5
3. O přestávkách se u nás často dějí věci, které mi vadí.	1	2	3	4	5
4. O přestávkách si často přeji více klidu.	1	2	3	4	5