

MASARYKOVA UNIVERZITA

Pedagogická fakulta

## Diplomová práce

Brno 2012

Bc. Jarmil Brynda

MASARYKOVA UNIVERZITA  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
KATEDRA DIDAKTICKÝCH TECHNOLOGIÍ

# Koncepce kurikula středního stupně waldorfské školy

Diplomová práce

**BRNO**  
**2 0 1 2**

**Vedoucí diplomové práce:**

PaedDr. Jan Štřáva CSc.

**Vypracoval:**

Bc. Jarmil Brynda

## **Anotace**

Má diplomová práce obsahuje myšlenky, podněty a výzkumná zjištění, která jsou zaměřena na střední stupeň waldorfské školy. Zabývám se především přípravou podkladů školního vzdělávacího programu, která by se mohla stát plnohodnotným funkčním edukačním systémem v prostředí českého školství. Představuji aktuální situaci středního waldorfského vzdělávání u nás i v zahraničí, možnosti plánování vzdělávání a jeho obsahu, styly řídicího systémů a popisuji kurikulum středního stupně waldorfské školy v mé nové koncepci. Nalézám nové náměty k edukačním otázkám cílů a směřování školního kurikula pro život v třetím tisíciletí. Zaměřuji se přitom na vztahy učitelů, žáků, rodičů, jejich potřeby a potřeby dnešní doby. Všechny mé závěry vychází z dotazníkového šetření a zjišťuje klima Waldorfské školy v Příbrami.

## **Klíčová slova**

Klima školy, edukace, kurikulum, klíčové kompetence, edukační cíle, organizace vzdělávání, učební plán, školní vzdělávací program (ŠVP), waldorfská pedagogika, alternativní vzdělávání, teenager.

## **Annotation**

A goal of my diploma theses was to describe the main ideas, impulses and research discoveries related to teenage students at Waldorf school. At first I occupy with sources of School Educational Program preparation. This program should be full functioning in the Czech educational system. You can find here a description of present Waldorf education in the Czech Republic and abroad, some possibilities of educational planning, its subjects and styles of Waldorf school leadership. In my diploma theses there is also described a curriculum of the third grade of Waldorf education in my new conception. I have found some new ideas for building the educational conception and the aims of school curriculum for life in the third millennium. I am concerning of students - teachers - parents relationships, their needs and the needs of today's present time. All my conclusions are drawn on a base of questionnaires and interviews made with students at Waldorfschool in Příbram.

## **Keywords**

School Climate, Education, Curriculum, Key Competences (references), Goals of Education, Educational Organization, Teaching Plan, School Educational Program, Waldorf Pedagogy, Alternative Education, Teenager

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval samostatně s použitím literatury uvedené v seznamu a souhlasím s využitím poznatků obsažených v této práci za předpokladu řádné citace.

V Brně.....

.....

Bc. Jarmil Brynda

Motto:

*„Vyučovatí mládež není přednášet jen bromady slov, frází, sentencí a tím je vycpávatí,  
ale otevíratí jim rozum, aby z něho jako z pupence listí,  
květ a ovoce vyrůstaly.“*

J. A. Komenský

Děkuji panu PaedDr. Janu Šťávovi CSc. za vedení a metodickou pomoc, cenné rady a připomínky, které mi poskytl při vypracovávání této diplomové práce.

.....  
Bc. Jarmil Brynda

# OBSAH

<b>OBSAH</b> .....	<b>6</b>
<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1. ÚKOLY DNEŠNÍ DOBY – hypotézy k problematice středního odborného školství</b> .....	<b>11</b>
1.1. Hodnotová orientace .....	12
1.2. Cíle vzdělávání pro život v třetím tisíciletí – výkony nebo rozvoj.....	13
1.3. Cesta k ideálům .....	14
1.4. Školy budoucnosti.....	15
1.5. „Dobrá škola“ – inovace je cesta.....	16
1.6. Nutnost změn v edukační oblasti.....	17
<b>2. PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ CHARAKTERISTIKA CÍLOVÉ SKUPINY</b> .....	<b>19</b>
2.1. Poznávání dospívajících žáků, vývojové fáze .....	19
2.1.1. STRUČNÝ PŘEHLED O TĚLESNÉM VÝVOJI U ADOLESCENTŮ .....	19
2.1.2. OBECNÝ POHLED NA VÝVOJ DÍTĚTE .....	19
2.1.3. JAK BY MĚL UČITEL NAHLÍŽET NA CHOVÁNÍ ADOLESCENTŮ .....	20
2.2. Pojem výchovy z pohledu waldorfské a klasické pedagogiky .....	23
2.2.1. O POJMU VÝCHOVY VE SROVNÁNÍ RŮZNÝCH PEDAGOGIK .....	24
2.2.2. SLOŽKY VÝCHOVY .....	25
2.2.3. HARMONICKÝ (CELOSTNÍ) ROZVOJ OSOBNOSTI DÍTĚTE .....	26
2.2.4. NOVÉ IMPULSY ČESKÉHO WALDORFSKÉHO A KLASICKÉHO .....	27
<b>3. POZNÁVÁNÍ PROSTŘEDÍ</b> .....	<b>29</b>
3.1. Vznik waldorfských škol.....	29
3.2. Rozvoj světového waldorfského hnutí .....	29
3.3. Současné pojetí a rozvoj Waldorfské školy Příbram.....	30
Waldorfská škola nebo škola s waldorfskými prvky.....	30
Výhled ke změnám, demografické statistiky .....	31
Nezájem o manuální profese .....	32
3.3.1. SYSTÉM PROPOJENÍ ODBORNÉHO UČILIŠTĚ A GYMNÁZIA NA.....	33
Týdny teorie učňů .....	34
Týdny praxe učňů .....	34
3.3.2. KURIKULÁRNÍ PROMĚNY STŘEDNÍHO STUPNĚ WALDORFSKÉ .....	35
3.3.3. SPECIFICKÝ ŘÍDÍCÍ STYL WALDORFSKÉ ŠKOLY PŘÍBRAM.....	37
Popis organizační struktury .....	39
Strategické vedení.....	39
Lidé.....	39
Procesy .....	39
Vztahy s okolím.....	39
Ekonomika.....	40
Co se změnilo začleněním nového řízení školy .....	40
Na čem bude třeba ještě pracovat .....	40
3.4. RVP Kombinovaného lycea .....	41
3.4.1. POJETÍ STUDIJNÍHO OBORU .....	41
3.4.2. DOKUMENTY WALDORFSKÝCH LYCEÍ V ČR .....	41
3.4.3. UČEBNÍ PLÁN.....	41
3.4.4. VZDĚLÁVACÍ OBSAH KONCIPOVÁN VE TŘECH ROVINÁCH .....	42
Vyučovací den se dá rozdělit na 3 části:.....	42
3.4.5. PĚT OBLASTÍ VZDĚLÁVÁNÍ VE WALDORFSKÉM LYCEU .....	42
3.4.6. REFLEXE ŽÁKŮ 12. TŘÍDY WŠ PŘÍBRAM.....	45
3.4.7. V KAŽDÉM ROČNÍKU JE 3 – 4 TÝDNY REZERVA PRO:.....	46

3.4.8. PORTFOLIO .....	46
3.5. Současný stav středních waldorfských škol v ČR .....	47
3.5.1. WALDORFSKÉ LYCEUM V SEMILECH .....	48
Velikost a úplnost školy .....	48
Vybavení školy .....	48
Funkční podmínky .....	48
3.5.2. WALDORFSKÉ LYCEUM V PRAZE .....	49
Zpráva o rozvoji školy .....	49
3.5.3. WALDORFSKÉ LYCEUM V OSTRAVĚ .....	50
O škole .....	51
3.6. Srovnání zahraničních a českých waldorfských škol .....	51
3.6.1. WALDORF HIBERNIASCHULE IN HERNE .....	51
3.6.2. FREIE WALDORFSCHULE KASSEL (Německo) .....	52
3.6.3. WALDORFSCHULE REGIO (Švýcarsko) .....	52
Duální vzdělávání a jeho fungování v edukační realitě .....	53
Modelové příklady praktik .....	54
Rozdělování peněz z výdělku žáků .....	55
Pracovní portfolio z praktik .....	56
Učení se učením .....	56
3.7. Výsledky poznávání prostředí .....	57
<b>4. VZDĚLÁVÁNÍ WALDORFSKÝCH UČITELŮ .....</b>	<b>59</b>
4.1. Waldorfský seminář Praha .....	60
Chcete se stát kreativní, získat sebedůvěru a životní sílu? .....	60
Chcete v tomto smyslu .....	60
Co nabízí waldorfský seminář? .....	60
4.2. Tříletý seminář pro waldorfské učitele v Praze .....	60
Seminář stojí na čtyřech hlavních pilířích: .....	61
<b>TVŮRČÍ ČÁST.....</b>	<b>62</b>
<b>5. REALIZACE NOVÉ KONCEPCE ŠVP – škola zítřka .....</b>	<b>62</b>
5.1. Projekt budování středního stupně Waldorfské školy Příbram .....	62
5.1.1. NÁVRH PODKLADŮ PRO PODÁNÍ ŽÁDOSTI .....	63
Materiálně technické zabezpečení školy .....	63
Personální zabezpečení školy .....	64
Kapacita pro obor waldorfské lyceum .....	64
Kapacita pro 4leté umělecko-řemeslné obory .....	64
Přípravné prvky .....	64
5.2. ORGANIZAČNÍ ZAJIŠTĚNÍ TVORBY ŠVP .....	64
Harmonogram tvorby ŠVP středního stupně WŠ Příbram .....	65
5.3. ROZDĚLENÍ SKUPIN ŽÁKŮ (uměleckořemeslná větev) .....	66
5.4. ROZDĚLENÍ SKUPIN ŽÁKŮ (obecně zaměřená větev s odbornými specializacemi) .....	66
PŮSOBNÍ EDUKAČNÍHO PROCESU NA ROZVOJ OSOBNOSTI DÍTĚTE .....	68
<b>6. PRŮZKUM MÍNĚNÍ .....</b>	<b>69</b>
6.1. Příprava strukturovaného dotazníku .....	69
6.1.1. METODY VÝZKUMU .....	69
6.1.2. POJETÍ DOTAZNÍKU .....	69
6.1.3. KRITÉRIA 6 SLEDOVANÝCH OBLASTÍ .....	70
6.1.4. CÍL VÝZKUMU A CÍLOVÁ SKUPINA .....	71
6.1.5. STATISTICKÉ ZPRACOVÁNÍ DAT .....	72
6.2. Analýza a interpretace získaných údajů .....	73
6.2.1. NÁVRATNOST DOTAZNÍKU .....	73
Aritmetický průměr .....	74
Index percepce .....	74
Modus .....	74

6.2.2. ANALÝZA ODPOVĚDÍ ZE SLEDOVANÝCH OBLASTÍ KLIMATU ŠKOLY .....	75
6.2.3. VYBRANÉ ASPEKTY ŠKOLNÍHO KLIMATU – porovnání průnikových hodnot .....	89
6.2.4. VÝVOJ PRŮNIKOVÝCH OBLASTÍ .....	92
6.2.5. SHODA OPOVĚDÍ RESPONDENTŮ .....	93
6.2.6. SOUHRNNÉ VYHODNOCENÍ KLIMATU ŠKOLY .....	94
6.2. Nestrukturovaný rozhovor s Rudolfem Wepferem .....	95
Rozhovor .....	95
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>99</b>
<b>RESUMÉ.....</b>	<b>102</b>
<b>SUMMARY .....</b>	<b>102</b>
<b>SEZNAM LITERATURY A WEBOVÝCH ODKAZŮ .....</b>	<b>103</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK.....</b>	<b>106</b>
<b>SEZNAM SCHÉMAT.....</b>	<b>106</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>106</b>
<b>VYSVĚTLIVKY ZÁKLADNÍCH POJMŮ.....</b>	<b>108</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>112</b>
<b>PŘÍLOHY.....</b>	<b>112</b>
1. Dotazník (Klima školy) – vyhodnocená verze metodou aritmetického průměru .....	112
Seřazení všech položek dotazníku podle skupin respondentů .....	112
Dotazník pro učitele.....	113
Dotazník pro žáky.....	116
Dotazník pro rodiče .....	119



# ÚVOD

## CÍLPRÁCE

Stěžejním cílem mé práce je příprava podkladů pro školní vzdělávací program středního stupně waldorfské školy, která by se mohla stát plnohodnotným funkčním edukačním systémem v prostředí českého školství.

## STRUČNÝ POPIS OBSAHU PRÁCE:

V první kapitole představuji aktuální situaci waldorfského vzdělávání a nastiňuji představy a možnosti, jakými se do budoucna plánuje ubírat waldorfské školství v ČR. Také představuji jiné výukové systémy, které využívají střední stupně waldorfských škol v zahraničí (Německo, Švýcarsko). V dalších kapitolách popisuji kurikulum středního stupně waldorfské školy v jeho nové představě koncepce. Jde tedy o jakýsi pilotní projekt, který zahrnuje nejen koncepci školního vzdělávacího programu (ŠVP) zaměřené na střední stupeň školy tohoto alternativního směru, ale také umožňuje pohled na způsob organizace, která není jen „učící“ organizací, ale stane se součástí života člověka. Kromě poskytování znalostí a dovedností bude formovat také jeho životní postoje a názory a uschopňovat ho k bytí. Dále řeším otázky cílů, kompetencí, charakteristického obsahu a plánování vzdělávání. Zaměřuji se také na otázky vztahů učitelů, žáků, rodičů a jejich potřeby, názory a zkušenosti.

## POUŽITÉ METODY

Zpracování mé práce je provedeno v několika krocích. Hodnotami ukazujícími výsledky jsou index percepce, modus a aritmetický průměr. Ke grafickým zobrazením jsem využil histogram četností (sloupcový diagram), polygon četností (spojnicový diagram) a Euklidovské vzdálenosti shody (bublinový diagram). V analýze odpovědí a interpretaci výsledků vznikají jako výstupy slabé a silné stránky zkoumané školy. V souhrnném vyhodnocení dotazníku vyústily operacionalizací hypotéz mé výsledky z empirického výzkumu. Má práce je zpracována na PC v programu Microsoft Word 2007 a pro tabulky, grafy a zpracování dotazníku byly využity programy Microsoft PowerPoint a Excel 2007.

## VYUŽITÍ PRÁCE

Svou práci využiji jako podklad pro rozvoj středního stupně Waldorfské školy Příbram, na které vyučuji. Půjde o vytvoření užitečného teoretického podkladu, ze kterého by mohli čerpat poznatky nejen alternativní, ale i klasičtí učitelé. Nejde v edukaci nakonec o systém, samotný, ale o člověka – učitele. Publikována bude tato práce na webových stránkách Waldorfské školy Příbram, kde bude také ke stažení. Presentace práce bude rozpracována v programu Microsoft PowerPoint. Její představení bude provedeno v kolegiu učitelů uvedené školy a zkušební komisi státních závěrečných zkoušek na MU Brno v květnu roku 2012.

## DŮVODY VOLBY TÉMATU

Jako učitel odborných předmětů a praxe každý den zažívám, vidím a pozoruji, jak si s dnešní mládeží pohazují nástrahy globalizace, konzumní a informační společnosti. Snažím se v žácích středního stupně nacházet pochopení pro jejich chování a pokouším se vést je tak, aby našli vlastní motivaci pro práci, kterou dělají a hledám harmonii ve vztahu k nim. Pokouším se vyučovat tak, aby měli zrcadlo vždy včas nastavené a aby při práci cítili jistotu z vlastního konání, ve kterém by zažívali sami sebe.

Chtěl jsem se zabývat tímto tématem, abych mými smysly lépe vnímal edukační realitu kolem sebe a mohl tak plnohodnotně přispět ke zkvalitňování výchovy a vzdělávání dnešních mladistvých.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. ÚKOLY DNEŠNÍ DOBY – hypotézy k problematice středního odborného školství

Časy a životní zkušenosti se mění a v našich dnech se mění rychle a dramaticky. Nároky, jimž budou naše děti v budoucnosti vystaveny, nejsou stejné jako v minulosti. Čelíme dnes tlaku okolního světa. Jednostranné myšlení většiny lidí se stává hlavním prostředkem pro vnímání okolí, ve kterém žijí, pracují a baví se. Intelektuální rozum si vyhrazuje právo veta pro každodenní rozhodování. Vedle toho způsoby uvažování srdcem při řešení situací se vytrácí. „*Škola budoucnosti podporuje a rozvíjí nejen intelekt, ale také myslivou sílu jejího srdce* (spojení mysli a srdce = v dnešním pojetí pojem velkomyslnosti), *jejich celou a celistvou osobnost.*“ (Kullac-Ublick, H<sup>1</sup>, 2012, s. 21).

„*Od nejranějšího mládí jsou děti uváděny do světa konzumního trhu a je očekáváno, že se svým dětským vozíkem budou mít v supermarketech maximální konzumní radost. Děti jsou závažným národohospodářským faktorem – nejsou vychovávány ke svobodě, ale ke konzumu.*“ (Selg. P<sup>2</sup>. 2010, s. 21). Toto se může chápat snad i jako záměr a otázka moci. Svět je představován jako přátelský, ale v pozadí působí jiné síly, které nás nenápadně připravují o naši svobodu tím, že nám stále podvědomě podsouvají jakési blaho, které z nás dělá ekonomicky závislé. K překonání takových sil je důležité posilovat individuální dispozice každého člověka, kterému bude dána možnost vzpřímeného postoje.

„*Vše co má zrát, potřebuje čas. Vývoj nespočívá v rychlém „turbo-učení“, nýbrž v pozvolném růstu a zrání. Každé dítě má svůj vlastní čas učení. Děti musejí sbírat opravdové zkušenosti a prožitky, strávit je a zpracovat. Duše musí zrát. Jen to nám zůstane, s čím se spojíme v prožitku. Škola budoucnosti pojímá cestu k cíli stejně vážně, jako cíl samotný. Ve škole budoucnosti se časem nemrhá, nýbrž se smysluplně utváří a formuje*“ (Kullac-Ublick, H., 2012, s. 21). Tomáš Zuzák, dlouholetý český waldorfský lektor jednou uvedl příbramskou vernisáž výstavy uměleckořemeslných výrobků slovy: „To, co tu milí přítomní

---

<sup>1</sup> Henning Kullac-Ublick je členem představenstva německého Svazu svobodných škol.

<sup>2</sup> P. Selg napsal knihu: „Duchovní jádro waldorfské pedagogiky“.

dnes kolem sebe vidíte. To, co tvoří tak pěknou, ucelenou a estetickou přehlídku výrobků žáků waldorfské školy, jsou pouze přebytky pedagogického snažení.“ Pro učitele by neměli mít již další hodnotu. Výchovně vzdělávací záměr, pro který byly vyrobeny již proběhl a nyní nastane nový. Je to právě samotný edukační proces, nebo-li cesta, jak píše Kullac-Ublick, která byla pro zdravý vývoj dítěte již uskutečněna. Podobně tomu je s jinými výtvary, zhotovenými v rámci školní výuky – kresby, malby, sochařské práce atd. „*Škola budoucnosti podporuje a rozvíjí žákyně a žáky v prakticky umělecké oblasti. Jejich výkony se neměří, nýbrž jsou vidět. Hodnota výkonu spočívá v něm samém.*“ (Selg. P. 2010, s. 21).

## 1.1. Hodnotová orientace

Podobně se k uvedeným odvážným hypotézám vyjadřuje také „Bílá kniha“ ve svém dlouhodobém vzdělávacím záměru: „*Žijeme v době prudkých a obtížně předvídatelných změn, které se netýkají je naší země. Ty nutně ovlivňují postavení i poslání vzdělávacích soustav, výchovy a veškerých učení se vzdělávacím záměrem. Čím složitější je život společnosti, tím větší objem znalostí si musí každý člověk osvojit. aby se v ní dokázal uplatnit. Čím větší je míra individuální svobody, tím více záleží na osobní zralosti, odpovědnosti a tvořivosti občana. Čím více se člověku nabízí, tím víc záleží na jeho vlastních mravních a lidských kvalitách, aby si z nich dokázal dobře vybrat...*“ (MŠMT, Bílá kniha, 2001, s. 12). Nemyslím si tedy, že by si každý člověk musel zvyšovat objem svých znalostí se zvyšujícím se tempem života. Nedovedu si představit, jaké neuvěřitelné pemzu by musel obsáhnout za dalších 15-20 let při dnešní akceleraci techniky. Naopak souhlasím s tím, že bychom se měli v protiváze zaměřit na rozvoj obecných hodnot, jako jsou principy svobody v duchovním životě (kreativita, nové myšlenky, vůle – jednání), rovnosti v oblasti právní, bratrství v hospodářském životě. Tyto hodnoty vychází automaticky z osobní zralosti a odpovědnosti ke společnosti. Dále Bílá kniha uvádí: „*Vzdělávání se nevztahuje jen k vědění a poznání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnému rozvoji, v neposlední řadě ke schopnostem uplatnit se v měnících se podmínkách zaměstnanosti a tím i na trhu práce.*“ (MŠMT, Bílá kniha, 2001, s. 13-14). Ano, v neposlední řadě i na trhu práce, ale minimálně

stejnou měrou na rozvoj duchovní, morální, estetický.... Jaká však máme pro takové vlastnosti vzdělávací prostředky a metody? Z důvodů vyváženosti klade waldorfská pedagogika důraz právě na výchovné aspekty edukace. „... vzdělávání má více rozměrů, je současně zaměřeno na rovinu osobního rozvoje, začleňování do života společnosti, formování občana i na přípravu pro pracovní život.“ (MŠMT, Bílá kniha, 2001, s. 14).

## **1.2. Cíle vzdělávání pro život v třetím tisíciletí – výkony nebo rozvoj**

Na kolik je vůbec podstatné zaměřovat se na výkony? „*Výkony, které jsou požadovány a mají být hodnoceny, by se měly uskutečňovat v procesu, a to tím způsobem, že pro jednotlivého žáka či žákyni již nebudou představovat závěrečné vyúčtování po dokončeném procesu učení, ale stanou se pomocí v procesu učení a poslouží k rozvoji samostatnosti, schopnosti sebeřízení a sebehodnocení.*“ (Rüdiger, I., *Nové cesty k utváření střední školy*, s. 17.) Funkce výkonů by měla být pouze motivační, ale neměli by rozhodně vytvářet prioritní cíle, jako tomu v mnoha případech často bývá. Dokázat něco lépe, než ten druhý je poměrně pohodlné i když ne vždy jednoduché. Nicméně v mnoha případech školní edukace můžeme stále pozorovat poměrování žáků na různých úrovních. Většinou za ziskem vlastního prosazení a slávy na úkor druhých. V tu chvíli nemůžeme rozhodně mluvit o sociálně harmonickém klimatu, který má vytvářet hodnoty sounáležitosti a potírat mocenské snahy. Jen důmyslnou přípravou na vyučovací hodinu, duchapřítomností a celkovým učitelským mistrovstvím se můžeme ve výuce vyhnout přímému kontaktu s negativním vlivem vnímaného výkonu. Profesor J. Průcha k danému tématu říká k otázce, co má být optimálním cílem vzdělávání: „*V současné době se tato problematika týká zejména toho, k jakým cílům vzdělávat mladou generaci pro život v třetím tisíciletí. Nebo konkrétnějším problémem: Jaké mají být proporce všeobecného a odborného vzdělávání – např.: Má být cílem školního vzdělávání to, aby připravovalo mladé lidi především k výkonu profese, k uplatnění na trhu práce – tedy spíše cíle respektující ekonomické faktory soudobé civilizace, nebo má být kladen důraz spíše na to, aby si mladí lidé osvojovali určité univerzální hodnoty morálky, aby byli všestranně vzděláni po kulturní stránce.*“ (Průch, J. 2006, s. 104).

Ing. I. Smolka na dané téma reaguje: „*Jde nám o výcvik nebo o rozvoj? Jestli budeme naše žáky vzdělávat tak, aby byli poslušnými součástkami systému, zapadajícími do něčích představ, nebo upřednostníme hledisko osobnostně rozvojové. Dítě by mělo mít přece právo na rozvíjení všech svých potenciálů, pak může v životě něco vytvořit, vymyslet, zrealizovat, najít svou vlastní cestu. Výcvikem „splňovačů“ se staneme pouze montovnou Evropy.*“ (Smolka, I., 2012, s. 38). Bílá kniha uvádí: „*Vzdělávací soustava se zaměřuje na následující cíle: rozvoj lidské individuality, zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti, uchování kultury k ochraně životního prostředí ve smyslu zajištění trvale udržitelného rozvoje společnosti, posilování soudržnosti společnosti, podpora demokracie a občanské společnosti, výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti, zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a perspektivy společnosti, schopnosti nalézat zaměstnání a trvale se uplatňovat na trhu práce.*“ (MŠMT, Bílá kniha, 2001, s. 15). Z uvedených hypotéz vyplývá, že pouze na výkony se současné vzdělávání nemůže vztahovat. Jde-li ve vzdělávání o hodnoty kvalitativního rázu obnášející formování také duševních složek mladého člověka, musí být edukace zaměřena především na všeobecně rozvojové stránky.

### **1.3. Cesta k ideálům**

Dospívající chtějí a potřebují cíl, smysl, komunikaci a vztahy. Touží po prožívání lásky v mnoha jejích formách a touží po idealizmu, který dobře střeží ve svém nitru. „*Nemohou-li dospívající probudit své vyšší Já, mají sklon k cynizmu, nihilizmu, pasivitě a násilí.*“ (Staley, B.<sup>3</sup> 2003, s. 4). Uprostřed mnoha změn (přechod z dětství do dospělosti, schopnost reprodukce) se v mladém člověku začíná objevovat pramínek ideálů, možnost cesty, pocit, že život má smysl a tyto ideály si potřebuje různými způsoby neustále dokazovat, testovat a upevňovat. Dospělý člověk si ideál potřebuje uvědomit a ujistit se o nich. Potřebuje mít zkušenosti, které mu to dotvrdí.

*„Proto mladí lidé touží po třech základních zkušenostech:*

---

<sup>3</sup> Betty Staley byla třídní učitelkou na waldorfské škole v Sacramentu, USA. Přednášela také na semináři pro vzdělávání středoškolských waldorfských učitelů.

- najít smysl svého života
- objevit mezilidské vztahy a pocítit své spojení se světem
- mít pocit, že mohu něco ve světě změnit. „ (Sloan, D, 2003, s. 18-19)

Každý mladý člověk by se měl dokázat se svými cíly a ideály prosadit tím, že vstoupí do světa a bude schopen jej spoluutvářet. „*Ideály jsou svým způsobem jako brnění mladého těla člověka.*“ (Selg. P. 2010, s. 14). Je toto brnění ale nezničitelné? K dosažení ideálu bude potřeba především vůle, tu bychom v dnešní době měli velmi silně podporovat a doprovázet tak, aby si mohla v tomto i přicházejícím čase najít svou stabilní cestu. Měli bychom také umožnit, aby dítě svou individuální a osudovou úlohu zde na Zemi našlo a prožilo. Příprava dětí, které něco specifického přinášejí a v nichž žije vůle pro budoucnost je naší velkou úlohou.

## 1.4. Školy budoucnosti

„*Tradiční stabilní hierarchické pracovní struktury s vymezenými úkoly a rolmi mizí, stejně jako představa stabilního zaměstnání na celý život. Hlavními požadavky na pracovní sílu se stává flexibilita, schopnost týmové spolupráce a schopnost aktivně řešit problémy. Nejde už o sumu znalostí (ty jsou stále více zpracovávány na počítačích), ale o vlastnosti a schopnosti.*“ (www.wlyceum.cz, 2012). Přizpůsobit se musí jak zaměření školního vzdělávání (dát nástroje a odpovídající motivaci k celoživotnímu učení, především vyvolat vlastní zájem), tak role školy, která by se měla stát především prostředím podporujícím tvořivost, iniciativu a aktivitu, vytvářet schopnosti pro práci v týmu a rozvíjení sociálních vztahů. Je také potřeba podporovat celostní myšlení. Ve většině škol dosud převažuje myšlení verbální, vycházející z řeči, jehož doménou je levá mozková hemisféra. Ve waldorfských školách uplatňované umělecké vyučování a metodický postup vždy od celku k jednotlivostem podporují pravou hemisféru. Ta dokáže daleko rychleji pochopit pojmy a jejich souvislosti, vidět pojmový systém jako celek.

„*Na střední a vyšší úrovni se klade důraz zejména na přípravu studentů pro svět práce...*“ (Rýdl, K., 2003, s. 25). Vedle toho máme-li se zaměřit na výchovu k hodnotám, je třeba je

třeba vědět, ke kterým hodnotám chceme mládež vést. „*Demokratická společenské systémy staví na tzv. tradičních, obecně lidských hodnotách, které jsou základem vývoje lidské civilizace od jejího prvopočátku. K nim se řadí principy dobra, krásy, rovnosti, svobody myšlení a jednání, respektu, tolerance a solidarity vůči slabším...*“ (Vacek, P., 2008, s. 104). Takovéto hodnoty a jejich zkoumání by mohlo být pro žáky leckdy přínosnější, než obsahy tradičních předmětů. Taková škola by byla pro rozvoj žáků jistě dobrá.

## 1.5. „Dobrá škola“ – inovace je cesta

Jakým způsobem bychom mohli hodnotit „dobrou školu“? Co si představit po pojme dobrá škola? Touto otázkou se zabývali průzkumy již od počátku minulého století a vznikalo kolem toho mnoho rozdílných názorů a sporů. Do pojetí „dobré školy“ se stále více promítala ekonomicky chápaná kritéria efektivity, výkonu a kvality. K. Rýdl má k tématu svůj pohled: „...*jen velmi obtížně vytvoříme uzavřený a delší dobu funkční katalog znaků „dobré školy“*“ (Rýdl, K., 2003, s. 46). Dále rozvíjí myšlenku katalogu znaků a píše o skupině znaků, která se vztahuje k celému prostředí školy – klimatu. A to už jsem došel přímo k obsahu mých výzkumných aspektů. Píše: „*Zvláštností seznamů znaků „dobrých“ škol v Evropě jsou identifikace tzv. evropských cílů a obsahů jako znaků klíčových kompetencí. Mezi sledované oblasti činnosti „dobré“ školy tak, jak byly postupně naplňovány patří znaky „dobroti“, tj. požadavky na efektivní působení školy v praxi, patří:*

- a) *naplňování celospolečenských cílů (např. klíčové dovednosti),*
- b) *změny obsahu vzdělávání,*
- c) *metody a formy pedagogické práce,*
- d) *organizace vnitřní struktury školy,*
- e) *orientace na zájmy dítěte (individualita), nikoliv na plnění norem,*
- f) *správa a řízení školy,*
- g) *místo školy v širším kontextu.*“ (Rýdl, K., 2003, s. 46-47).

Vedle těchto znaků je důležité, aby každá škola měla formulovány také znaky své specifčnosti, jejíž míru dokáže měřit (např. dotazníkovým šetřením zajistit autoevaluaci



školy jako je tomu v mém případě) tak, aby se staly výchozím akceptovaným zdrojem informací o „dobrostiti“ školy.

Na těchto sedmi znacích je postaveno dotazníkové šetření mé práce. Pokládám je tudíž za základní okruhy, které vyústí ve výsledku mého empirického výzkumu a v závěru práce.

## 1.6. Nutnost změn v edukační oblasti

Hlavní změnu dnes představují zvýšené pedagogické nároky. Do popředí se dostávají otázky řešení výchovných problémů a naplňování cílů vzdělávání. „*Pedagogická práce by se měla orientovat na:*

- a) *schopnost poznávat, porozumět a utvářet pracovní situace učení a sebeučení,*
- b) *schopnost sebeurčení a sebeřízení v oblasti odborné, společenské a morální orientace,*
- c) *příklon k budování vlastních sociálních kompetencí a přijímat část společenské odpovědnosti,*
- d) *získávání předpokladů pro vlastní sebeuvědomění, pro jisté směřování ve světě a zájem podílet se na jeho dalším vývoji.“ (Rýdl, K., 2003, s. 269-270).*

Rozvoj právě těchto hodnot má na mysli i waldorská pedagogika a naprosto s nimi souzní i ve svých edukačních záměrech a každodenní pedagogické realitě. Karel Rýdl takovou pedagogiku, obsahující aspekty působící na smysly, myšlení, pocity a činorodost, označuje jako pedagogiku rozmanitosti.

*„Nebude-li dnes v době převratných změn ve světě povolání waldorfská pedagogika usilovat jen o pouhé „napojení“, ale bude-li chtít tento svět povolání a k němu se vážící cesty vzdělání aktivně spoluutvářet, získají žáci důvěru k životu, která je může posilovat a nést v celém jejich příštím životě. Neboť co je jim platné celé to velké vědění a školní vzdělání, nebudou-li schopni s odvahou a iniciativou čelit neustále narůstajícím požadavkům. Uvést ten celistvý lidský základ waldorfské pedagogiky do konkrétního vztahu s výchovou k povolání nebo s univerzitním studiem je nutností doby.“ (Stöckli, T. Pedagogika mládeže, s. 31).*

V centru každého školního vzdělání dnes musí jednoznačně a důsledně být člověk a vzdělání musí napomáhat tomu, aby tento člověk vyspěl v samostatnou osobnost, která si je vědoma své vlastní zodpovědnosti. I dnes po 100 letech platí výrok Ellen Keyové (1900):.

*„Doba volá po osobnostech, ale bude volat tak dlouho,  
dokud nenecháme děti jako osobnosti žít a učit se.“*

## 2. PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ CHARAKTERISTIKA CÍLOVÉ SKUPINY

### 2.1. Poznávání dospívajících žáků, vývojové fáze

#### 2.1.1. STRUČNÝ PŘEHLED O TĚLESNÉM VÝVOJI U ADOLESCENTŮ

Mezi 14. – 16. rokem se dokončuje poslední fáze tělesné puberty. Po ní mluvíme o fázi zrání. *„Patnáctiletí chlapci jsou na konci druhého vytahování (dívky ve 14. roce) a začíná fáze třetího vyplňování, čímž právě postava dozrává. Tento proces se dokončuje s 18 rokem. Potom se vyvíjí mladík i dívka pomalu ještě dále k postavě dospělého muže a ženy. U mladého muže dochází k růstu hrudního koše a ramen, u dívky pánve a boků. Po 18. roku dochází ještě k celkovému zesílení a ztěžknutí postavy.“* (Lievegoed, B. C. J, 1991, s. 24)<sup>4</sup>.

Tímto způsobem můžeme zjistit, jak se opakují vývojové rytmy během vývojových period, pokaždé však na vyšší úrovni individualizace. Mohli bychom zde použít pojmu „metamorfózy“ v tom smyslu, jak je použil J. W. Goethe ve své „Metamorfóze rostlin“.

#### 2.1.2. OBECNÝ POHLED NA VÝVOJ DÍTĚTE

Víme z antroposofických studií, že v tomto věku, na začátku třetího sedmiletí se vlastně rodí astrální tělo a že v této době přichází samo k sobě.

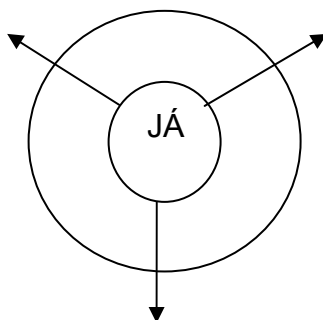
V období puberty po 14. roce dítě již poznalo svůj střed, k němuž se všechno vztahuje a z něhož vše vychází: vlastní Já. Z tohoto středu proniká nyní k vnějšímu světu a chce jej přetvářet podle vlastních norem. Dítě si chce dobývat myšlenkový svět.

Schématicky to můžeme znázornit takto:

---

<sup>4</sup> Prof. Bernard C. J. Lievegoed patří k předním osobnostem kulturního života v Nizozemí vůbec. Vystudoval lékařství se zaměřením na dětskou psychiatrii a filosofii. Je profesorem sociální pedagogiky a psychologie na univerzitě v Rotterdamu. Založil mezinárodně proslulý Nizozemský pedagogický ústav (N.P.I. - Nederlands Peagogisch Instituut) a Svobodnou vysokou školu v Driebergenu.

Schéma č. 1: Já dítěte dobývající vnější svět



Teprve v letech po dosažení plnoletosti přichází jednostranný směr aktivit do rovnováhy, protože nyní i vnější svět proniká spíš dovnitř a člověk se otevírá. Tím vzniká životní zkušenost.

*„Pokud chceš pochopit svět, pohleď do sebe sama;  
pokud chceš pochopit sebe, podívej se do světa.“*

J. V. Goethe

### 2.1.3. JAK BY MĚL UČITEL NAHLÍŽET NA CHOVÁNÍ ADOLESCENTŮ

*„Po 15. roce vstupují mladí lidé do dalšího stupně vzdělávání, a proto se rozdíl v učebních stylech, osnovách a způsobech učení stanou základními aspekty procesu učení a vzdělávací zkušenosti. Tyto aspekty jsou podporovány a obohacovány rozsáhlými zkušenostmi řízeného studia v základních předmětech, samostatných projektech a pracích na portfoliích, taktéž v praktických (učňovských) pracích a službách ve společnosti. Tímto procesem učení a rozvoje začíná mladý člověk nabývat schopnosti sebereflexe a sebe uvědomování, schopnosti osobní zodpovědnosti a samostatného etického chování, a dále na nich pracuje.“* ([www.waldorfostrava.cz/ss](http://www.waldorfostrava.cz/ss), březen 2012). *„Vnímání a ostatní poznávací procesy slouží tedy nejen teoretickému poznání, ale také praktické činnosti. Jsou předpokladem pro*

*uspokojování poznávací potřeby i dalších lidských potřeb. Jsou spjaty s procesy motivačními, emočními a volními.“* Doplňuje pozorování poznávacích (kognitivních) procesů u mladistvích (Čáp, J., Mareš, J., 2001, s. 52).

Vezmeme-li v úvahu klackovité chování, ke kterému dochází v průběhu puberty (zvláště u chlapců, rozdílně u dívek) je způsobeno pocitem astrálního těla (které obklopuje ještě ne zcela rozvinuté Já), jež zápasí o zážitek správného vztahu k tělu fyzickému a skrze ně, k celému okolí. Tento zápas je nevyhnutelný. Projevuje se jako popření – svým způsobem všeho, co až do té doby adolescent rozvinul. Někdy teenagery vůbec nepoznáme – tak se liší od toho, co bývali.

Dívka, která se červená v duši a v duchu, má vzezření sebedůvěry, předvádí se světu, konfrontuje ho bez rozpaků. Tato smělá konfrontace se světem, tato vzbouřenecká povaha, tento požadavek: „Se mnou se musí jednat slušně!“ Dívky nepřijímají nespravedlivé jednání. Trvají na tom, aby se s nimi zacházelo slušně. Dovedou nyní ukázat učiteli, jak se věci mají. „Nás nikdo nebude využívat!“ Toto všechno není v podstatě nic jiného než, abych tak řekl – druhá strana toho, co spočívá zcela nevědomě hluboko v jejich duševním životě jako druh pocitu hanby.

A u chlapců? Nejdříve klackovité chování, potom jejich hrubost a hulvátství během pozdějších let dospívání nejsou ničím jiným než nechotou ukázat světu, jací ve skutečnosti jsou. Přejí si navázat kontakt pohybující se neohrabaně, zevlují okolo, chovají se jinak než ti, co ve skutečnosti jsou. Napodobují jiné lidi. Zatímco dítě během prvních sedmi let napodobuje přirozeně, dospívající tak činí vědomě. Napodobuje někoho ve své chůzi, ve své řeči, ve své hrubosti, vyvíjí úsilí napodobovat džentlmena. Všechno to je projevem snahy navázat kontakt s vnější světem – zvláštní to charakteristika dospívajících. Je to v zásadě rozpačitost z odhalení vlastní bytosti. Stažení se do sama sebe a předstírání, že jsou něco jiného, než opravdu jsou.

Nejhorší věc, kterou může učitel v této udělat je, že konfrontuje hochy v dospívání bez humoru. Patřičný humor spočívá v tom, že ukážeme zájem o to, co provádějí, nicméně jim dáme jasně najevo, že vy učitel, to zas neberete tak moc vážně. Jestliže se chováte jako učitel, který reagoval na hrubiánské chování chlapců tím, že začal křičet, pak vás nebudou více respektovat.

Jiná metoda platí na dívky. Učitel by měl na jejich koketování reagovat s určitým vybraným šarmem a pak, obrazně řečeno, se odvrátit: laskavě věnovat pozornost, tak říkajíc tomu, co dělají a zároveň nedat znát, že by to na vás mělo nějaký vliv. Necháme je vybouřit jejich hněv, zvláště ten kořeněný, drzý. A potom je necháme být o samotě.

Na čem záleží je to, abychom rozvinuli cit pro to, jak vyjít vstříc potřebám dětí v tomto věku, a abychom si uvědomili, že každé dítě je jiné. Vnější projevy jsou metamorfózou pocitů hanby či rozpaků, které prostupují celou bytost. Připravujeme děti – a to musíme dělat – správně na život. Právě tak, jako potřebujeme v těle pevný kostní systém, aby se nezbortilo, potřebujeme astrální tělo, jež v sobě uzavírá Já, v tomto věku ideály (silné pojmy, jež jsou prostoupeny vůlí), má-li se rozvíjet zdravým způsobem. Každý si musí vybrat svého vlastního hrdinu, za nímž se musí vydat na vrchol Olympu. A je pro nás zvláště důležité, představit chlapcům ušlechtilý ideál, živě vykreslenou osobnost, ať už je to mýtická postava nebo pouze postava imaginární a společně s chlapci ji propracovat nebo jim poskytnout látku k takovému propracování.

Totéž se vztahuje na dívky. Jestliže využijeme této znalosti, budeme vychovávat také dívky správně, když rozeznáme skutečnost, že se dívky kloní více směrem ke kosmickému a to znamená, že jejich ideálem jsou hrdinové a hrdinky. Měli bychom o jejich životech a skutecích dívkám vyprávět. Chlapci se kloní více k zemi a potřebují slyšet o charakteru, o kompetentních lidských bytostech. Toto je podstatné. Musíme dělat rozdíl mezi potřebami dívek a chlapců. Je důležité, abychom v tomto věku představili žákům svět venku, tak aby mohli uchopit a pochopit život jako takový a ve vyučování směřovat k bodu, kde se subjektivní může spojovat s objektivním. A to rozhodně není možné, jestliže se budeme omezovat na osnovy v současnosti používané na běžných středních školách – protože jejich osnovy jsou výsledkem vlivu intelektuálního pojetí světa. Můžeme pozorovat formální způsob výchovy a jednostranně poznávací, intelektuální přístup. (GA 302 Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung, přednášky z cyklu „Education for Adolescents“, 2004)

Naše osnovy by měly být takové, že umožní dětem, aby se staly v životě praktickými. Měly by se spojovat se světem. A to mohou teprve tehdy, když se při výuce zabýváme činnostmi, které jsou příslušné jejich pohlaví a přiměřené jejich věku. Měli by to být procesy, které

převědou myšlenky z hlavy do pohybů rukou, byť by měly být pouze naučené nebo teoretické. Obsah výuky by se měl týkat činností, které umožní nabýt jasné představy a dovednosti v daném tématu z širšího pohledu. Žákům, učňům, chlapcům 10.tř. bychom měli dát nahlédnout do základních principů fungování technických zařízení a technologických procesů vzniku různých materiálů. U dívek jsou to základní prvky první pomoci, hygieny apod. Zkrátka, musíme v našich žácích probudit pochopení pro to, co musí být uděláno, aby život mohl pokračovat. Bez porozumění alespoň základním funkčním principům ve věcech okolo nás se dostává člověk do slepoty duše a ducha. Právě tak, jako slepý člověk prochází životem, aniž by zažíval účinky světla, stejně tak lidé procházejí slepě kulturním životem, protože nedokážou vidět. Neměli příležitost naučit se vidět a porozumět předmětům okolo sebe.

*„Při úvahách o vzdělávání mladistvého musíme vzít v úvahu ještě něco: Je to velký rozdíl mezi tím, kdy se naučíme něco před, nebo po věku devatenácti nebo dvaceti let. Co se naučíme po tomto věku se vtiskuje vnějším způsobem. Co se naučíme a zažijeme v patnácti, prostupuje naši celou bytost, spojuje se v jedno s lidským duchem tak, že to není jen zaměstnání, které dokážeme zvládnout, ale zaměstnání, s nímž se můžeme ztotožnit, jehož se účastní celá naše bytost.*

*Musíme trvat na kultivování takových citů a vnitřních kvalit našich studentů, které pak mohou žít a růst tak, jak rostou jejich končetiny. Věci, které se učíme, v nás musí nadále žít. A to je možné jenom tehdy, když se je naučíme ve správném věku. A musíme připustit, že někdo, jehož určité dovednosti vedou k určitému zaměstnání a kdo pak zakládá své školení na něčem, co už zná – toto stavění na něčem, co člověk už ví, bude mít ohromný význam pro celý jeho život.“ (Lievegoed, B. C. J., 1991, s. 24).*

## **2.2. Pojem výchovy z pohledu waldorfské a klasické pedagogiky**

Jako prostředek k ukázce a porovnání pojetí edukace na školách klasických a waldorfských, jsem si zvolil pojmy výchovy, které v rámci složek výchovy poukazují na možnosti rozvoje osobnosti dítěte a vyvolávají mnoho podstatných otázek k uskutečňování celého výchovně

vzdělávacího procesu. Ten totiž otevírá bránu a možnosti učitelské profesi. Věnuji tolik místa problematice pojetí výchovy, jelikož se v rámci metod a forem výchovy o popisované pojmy v průběhu celé práce opírám.

### 2.2.1. O POJMU VÝCHOVY VE SROVNÁNÍ RŮZNÝCH PEDAGOGIK

*„Rozvoj jedince v mnohosti jeho kvalit fyzických, psychických i sociálních je celoživotní proces determinovaný několika faktory. Osobnostní profil každého jedince v kterémkoliv okamžiku jeho života je složitou výslednicí vlivů dědičnosti, prostředí i výchovy a podíl těchto faktorů můžeme často jen velmi obtížně identifikovat. Jejich vlivy se vzájemně prolínají, integrují i paralyzují a dávají tak vznik historicky neopomenutelným rysům osobnosti, promítajícím se do její sféry **intelektuální, citové i volní** a projevujícím se v jejím přístupu ke skutečnosti, v jejích potřebách a zájmech i v jejím sociálním chování.“* Takto prof. V. Jůva (2001, s.47) popisuje pojem výchovy, který se o vysvětlení pokusil z obecného pohledu a ve vztahu ke společnosti. Přečtu-li si názor prof. B.C.J. Lievegoeda (1991, s.159), který píše na stejné téma, ale z pohledu úlohy učitele, vnímám mezi oběma odborníky společné průsečíky základních myšlenek pojmu výchovy především v otázce složek člověka, píše:

*„...na pedagogiku se kladou zvlášť vysoké nároky. Kromě ovládnutí učiva jsou předpokládány i jisté umělecké schopnosti a k tomu ještě přistupuje silné morálně idealistický požadavek povolání. Opravdová obnova vyučování, která nemění pouze vnější metodické stránky, bude procesem růstu, jenž si vyžádá dlouhou dobu. Přesto je však možné, aby se na jednotlivých školách vytvořilo společenství učitelů, které by bylo zvláštní přípravou a osobními kvalitami schopno provádět vyučování v naznačeném směru. Učitelé budou muset shromažďovat praktické zkušenosti, které jsou nutné pro rozšířený okruh působnosti tohoto výchovného umění. Praktickým uchopením těchto otázek bychom jeho vlastnost mohli charakterizovat takto:*

- 1) Co musím dítěti určitého věku zprostředkovat v určité fázi jeho vývoje jako učební látku?
- 2) Jak musím dítěti zprostředkovat tuto učební látku, aby se plně rozvíjely jeho duševní síly, jeho **myšlení, cítění** a mravní **chtění**?



## 2.2.2. SLOŽKY VÝCHOVY

Paralela mezi oběma pohledy mě velmi zaujala, protože se právě waldorfská pedagogika o zmíněné duševní složky člověka při výchově dítěte velmi opírá a staví na nich dále pak i svou metodiku a další prvky edukace. Vývoj tří duševních složek člověka, tedy: myšlení, citění a vůle je tak považován v této pedagogice za jeden ze základního kamene, na kterém se dále staví při tzv. celostním vývoji osobnosti dítěte, člověka, který waldorfská pedagogika pokládá za hlavní smysl svých výchovných snah.

Jinými slovy to vyjádřil V. Jůva (2001, s. 50): *„Mnohostranně orientovaná výchova rozvíjí zároveň základní fyzické a psychické kvality jedince. Jakékoliv opomenutí kognitivní, emotivní nebo volní stránky v tomto procesu vede k závažným disproporcím, kdy se může dostat do rozporu to, co jedinec ví, co dovede a co chce“*. Takováto výchova může splňovat v komplexním procesu to, co Komenský také označoval jako paralelní rozvoj – „hlavy rukou i srdce“. Navíc bych zde poznamenal ještě další stanovisko doc. M. Stojana (2003, s. 25), který v kapitole o složkách výchovy píše o jejich nejednoznačném vymezení u různých autorů, kteří v některých pedagogických teoriích uvádějí prý až několikanásobek oproti systému tří složek výchovy (např. u Aristotela nebo R.Steinerja). Píše: *„Nejčastěji a nejpraktičtěji se uvádí pětice základní složek výchovy. Jejich jednotou, tj. jednotou výchovy rozumové (vědecké), výchovy pracovní a polytechnické, výchovy tělesné, výchovy mravní a výchovy estetické lze dosáhnout všestranně rozvinuté osobnosti.“*

To je opět to samé, o čem mluví také waldorfská pedagogika. Tyto myšlenky z mého hlediska rozhodně potvrzují, jak důležitá je otázka obecného pojmu výchovy zacházející až do filozofických rovin, když mohu vedle sebe porovnat dva různé pedagogické systémy s jejími pohledy a zkušenostmi a navíc pohledy historicky podloženými v názorech předních učenců, jakými byli právě Aristoteles a Komenský. Dávají nakonec odpověď na otázky prof. J. Průchy (2006, s. 47), kde se táže: *„Má edukace, zejména školní, sloužit pouze neomezenému rozvoji jednotlivce? Nebo se má v edukaci brát zřetel i na rozvoj společnosti? Má být školní edukace z hlediska svého obsahu podřízena spíše principu všestranného a harmonického rozvoje lidí, nebo má být spíše zacílena na jejich profesní přípravu, na život v podmínkách volného trhu?“*

Osobně bych nyní k těmto otázkám zaujal své stanovisko, kterým bych zároveň shrnul celou kapitolu: V samotných základech pedagogiky klasicky směřované a waldorfsky směřované jejich základní chápání rovná. Koneckonců, co měnit na logických samozřejmostech vycházejících z fyzických a duševních aspektech člověka, řečených již řeckými nebo renesančními učiteli. Na tomto místě bych chtěl jen poukázat na to, jak a k čemu byla vedena výuka v dobách socialismu a kam se dnes posunuje. A to opět k člověku samému a jeho otevřené výchově přijímané jeho individuálním schopnostem. Jde dnes o trend, který se šíří napříč všemi pedagogickými institucemi, ať už jde o alternativní či klasická pojetí jejich zaměření. Alternativa sama může být svým způsobem vzorem minimálně svými zkušenostmi i praktikami. Mnohé její formy výuky se totiž dnes aktivně prosazují i v klasickém školství - (např. projektové vyučování, práce různých věkových skupin na vybraných tématech, zahraniční výměnné pracovní, kulturní nebo sportovní výjezdy, rozšíření uměleckých a praktických činností apod.). Úhrnem řečeno: i klasické školy se nyní snaží o celostní rozvoj osobnosti dítěte, přesně tak, jak se o to pokouší waldorfská pedagogika již přes 80 let. Klasické školy by jistě měly stejný záměr již mnoho desetiletí, jen kdyby minulý režim tolik nelpěl na víceméně jednostranné výchově pracovní síly. Společnou vůli v dnešní době snad můžeme nabídnout dostatečně pestrý výběr zajímavých vzdělávacích center.

### 2.2.3. HARMONICKÝ (CELOSTNÍ) ROZVOJ OSOBNOSTI DÍTĚTE

Jestliže jsem ve škole postaven před žáka, který je připraven se učit, pak se samozřejmě snažím naplnit jeho otevřenost nejenom učební látkou, ale v postoji k němu cítím i potřebu, skrze pobírané téma vychovávat a zušlechťovat jeho základní lidské složky. Těmi mohou být například žákovo myšlení, cit, morální vlastnosti, nebo schopnosti soustředěnosti a vytrvalosti, tzv. volní složky. V čele tedy nestojí předmět sám, ale to, co chci v žákovi rozvinout. Samozřejmě, že je důležité, aby dosáhl mnohých znalostí z daného předmětu. Když se, ale podívám na personální fluktuaci, ke které dnes v různých podnicích a dílnách dochází, říkám si, že je snad důležitější, v žákovi rozvíjet obecné schopnosti jeho osobnosti. A to právě proto, aby se dokázal pružně přizpůsobit v jakémkoliv prostředí dnešního pracovního trhu. Sám i přes toto tvrzení zastávám opačný názor: „Co se naučí dítě do

hloubky na začátku své profesní dráhy (ve škole), o to se může v jeho dalším životě s jistotou opřít.“ Kvalitní odbornost se mu může stát velmi podstatnou „berlou“ při uplatnění v dalším životě. S jasnou myslí, dobrým srdcem a pevnou vůlí se pak jedinec stává soběstačným a „kvalitním“ člověkem. Školní edukaci bych nezaměřoval jen na rozvoj jednotlivce, ale v souvislosti s potřebami společnosti by měly jít ruku v ruce. Jestliže se zaměřím při edukaci na celostní vývoj dítěte a nejen na jednostranné odborné znalosti, připravuji tak uvědomělou lidskou bytost, která bude s morálními hodnotami tvořivě a iniciativně čelit koloběhu života. Snáz bude potom hledat svou vlastní identitu.

Jestli má být školní edukace zaměřena spíše na všestranné a harmonické rozvíjení dětí, nebo na jejich specializovanou profesní přípravu, mohu odpovědět slovy E.M. Kranicha (2000, s. 19). Ten uvádí: „*Ve waldorfských školách jde v orientaci výuky na potřeby rozvoje vyrůstajícího člověka a o učební plán, který je zaměřen na celého člověka.*“ A nakonec také V. Jůva (2001, s. 59) píše: „*Cílem výchovně-vzdělávacího procesu je plný a mnohostranný rozvoj osobnosti, přiblížení jedince stávající kultuře a utváření jeho aktivního a tvůrčího vztahu k realitě.*“

#### 2.2.4. NOVÉ IMPULSY ČESKÉHO WALDORFSKÉHO A KLASICKÉHO ŠKOLSTVÍ

Od uvedení do povědomí Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR v roce 2001 (Bílé knihy) a od zavádění školního vzdělávacího programu do všech českých škol, se v ustrnulých pohledech českých učitelů leccos změnilo. Nová vlna mladých pružných a starších zkušených pedagogů, smýšlejících jiným způsobem o formách a metodách výuky a její obsahové náplni, pomalu zametá staré edukační struktury na pomyslná „smetiště“. Stále je ale co zlepšovat. J. Průcha (2006, s. 161) toto tvrzení také potvrzuje: „...*nerespektování metod vědecké prognostiky se opakovalo i při tvorbě dokumentu Národní program rozvoje v České republice – Bílá kniha (2001), což způsobuje opět nezdár při uskutečňování mnoha z vytyčených cílů.*“

Pro klasické i waldorfské školství by bylo jistě podnětné, kdyby se alternativní a klasické školy vzájemně inspirovaly a umožnily tak, edukačně působit na dorůstající mládež po svém boku. Je pro mě dobrou zprávou, že některé vysoké školy již podnikají kroky k tomu, aby i na alternativních školách nebyla nouze o kvalifikované učitele a jde naproti alternativnímu vzdělávání, jako součásti české školní soustavy. „*Například na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity působí katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání (H. Lukášová-Kantorková a kol.), která připravuje učitele na alternativní způsoby výuky. Podobně je tomu na Pedagogické fakultě UK (V. Spilková aj.), na Pedagogické fakultě UHK (V. Krejčová, V. Václavík aj.).*“ (Průcha, J., 2006, s. 177).

Nezbývá než doufat, že atmosféra a spolupráce mezi školami a zákonodárnými orgány bude taková, aby nekladla překážky dobře myšleným invencím, ale naopak, aby se tyto subjekty podněcovaly v jejich dnes tak nelehkém úkolu a hledaly skutečný smysl edukace našich dětí pro potřeby nového tisíciletí.

*„Z bytosti současného člověka už vyplynou  
hlediska pro jeho výchovu.“*

R. Steiner

## **3. POZNÁVÁNÍ PROSTŘEDÍ**

### **3.1. Vznik waldorfských škol**

V krátkosti několik zmínek o příběhu, který vedl k založení Waldorfské školy.

V Americe 18.století žil znalý, pružný a šikovný mladý muž Johann Jacob Astor, který začínal podnikat nejdříve v obchodě s hudebninami a potom s kožešinami. Brzy ovládl trh a dovážel své produkty do mnoha zemích světa. Stal se nejbohatším mužem své doby. Díky svému podnikatelskému duchu založil také knihovnu (dnes Public Library). Od něho se dále odvíjí rodokmen jména Astor přes první poslankyni Dolní komory britského parlamentu, k pravnuku Johna Jakoba Astora ve své době vlastníka londýnských novin Times, až k Williamu Waldorf Autorovi, majiteli hotelu Waldorf-Astoria v New Yorku.

Nezůstalo však jen u toho a Astorové začali podnikat i s tabákem. V Evropě se mezitím tabák stal součástí všedního dne. Na tomto pozadí vznikla ve Stuttgartu továrna na cigarety Waldorf-Astoria, jejíž ředitel a spolumajitel Emil Molt v roce 1919 založil spolu s Rudolfem Steinerem první Waldorfskou školu pro děti dělníků továrny. Založením školy se spojily ideje Rudolfa Steinera s hospodářskou realitou. Začala se tak uskutečňovat obsáhlá vize Rudolfa Steinera směřující ke společné proměně, díky níž by se měla celá kulturní oblast včetně vzdělávací sféry nutně rozvíjet svobodně.

### **3.2. Rozvoj světového waldorfského hnutí**

Expanze waldorfského vzdělávání začalo původně v Evropě a Severní Americe. Zatímco v roce 1970 bylo ve 20 zemích 90 waldorfských škol, dnes (podzim 2007) je v 66 zemích 1000 těchto škol. Dnes existuje navíc 72 škol v latinské Americe, 22 v Africe, 108 ve východní Evropě a 44 v Asii. Od roku 1990 se stala východní Evropa s celou svou oblastí novým teritoriem, kde se waldorfské vzdělávání začalo hojně praktikovat. Ale také v Asii se začal pohyb waldorfských škol v této dekádě opravdově rozvíjet. *„Tímto rozšířením nabývá waldorfské hnutí mezi-kulturní aspekty. Jsou založené na porozumění lidské povahy. Za všechny snad jen dva pro představu:*

- v Jižní Africe a Namibii, ve kterých žijí lidé všech barev kůže se odehrává na sociálním pozadí vzájemné mírumilovné soužití dětí z waldorfských škol.
- ze stejného důvodu na waldorfských školách v Izraeli umožňují mír při vzdělávání projekty mezi Araby a židovskými dětmi.“ (<http://www.freude-waldorf.de>, březen 2012)

Každé čtyři roky se uskutečňují světové pedagogické konference a mezitím také oblastní konference, na kterých si mohou učitelé waldorfských škol vyměnit své poznatky, názory a zkušenosti z aplikování waldorfské pedagogiky v různých kulturně-politických poměrech.

### **3.3. Současné pojetí a rozvoj Waldorfské školy Příbram**

Waldorfská škola v Příbrami je v dnešní době zakončený vzdělávací cyklus, který nabízí výchovu od útlého věku dítěte až po získání maturity. Spadá sem Rodinné centrum „Poupátko“, waldorfská mateřská třída „Sedmikráska“, waldorfská základní škola s přidruženým středním stupněm obsahujícím gymnázium a tři (dva) učební obory – umělecký truhlář, umělecký kovář a (krejčí). Střední stupeň v této podobě funguje už od roku 2000, čímž se škola stala v té době vůbec první waldorfskou školou (WŠ) v ČR se středním stupněm, na kterém se vyučuje s waldorfskými prvky.

#### **Waldorfská škola nebo škola s waldorfskými prvky**

Nabízí se otázka: kde je hranice, po kterou se může škola právem považovat za waldorfskou a kdy jde jen o školu, která neoprávněně využívá přívlastku waldorf? Mohlo by se zdát, že škola, která nedodrhuje striktně waldorfský model tak, jak jej navrhl Rudolf Steiner, by se neměla waldorfskou školou nazývat. Každá země i kraj mají však svá regionální specifika. např. v prostředí a podmínkách, ve kterých se nachází a nebo v odlišných společensko-politických poměrech. není pak možné uniformě dodržovat naprosto jednotnou strukturu WŠ. Co je ovšem důležité, aby si každá WŠ podržela zdravou vnitřní atmosféru, duchovní přesah, principy a cíle, než-li vnější podmínky. E. M. Kranich (2000, s. 21-23) se k tomuto problému vyjadřuje: „*Všechny waldorfské školy vznikly na společném pedagogickém základě – na pedagogice R. Steinera. Tato skutečnost však neznamena žádnou uniformitu. Když v sobě ideje nesou život, nepůsobí imperativně a normalizačně, vedou naopak k živé tvořivosti, která*

*může mít působením různých vnějších vlivů velmi odlišné aspekty, ale přesto si uchovává stejné duchovní jádro. Každá WŠ představuje díky svým pracovníkům a vlivem místních společenských podmínek, individuální realizaci waldorfské pedagogiky.“*

### **Výhled ke změnám, demografické statistiky**

V současnosti, při zavádění školních vzdělávacích programů (ŠVP) do středních škol (SŠ), stojí Waldorfská škola Příbram před otázkou, zda by nebylo možné využít pro účely waldorfské pedagogiky jiných učebních oborů, než stávajících tříletých (um. truhlář, um. kovář, krejčí). Jednak z důvodů výměny učebních plánů tak, aby lépe vyhovoval dnešním společenským změnám a aktuálním podmínkám na trhu práce. A jednak proto, abychom v rámci nového ŠVP přešli na vhodnější model vzdělávacího plánu, který by ještě více korespondoval s principy waldorfské pedagogiky a umožňoval výchovu ke svobodě při naplňování waldorfských specifik.

WŠ Příbram jako i jiné školy se nachází v období demograficky slabších ročníků, kdy nemá mnoho uchazečů pro učební obory středního stupně. Teoretické důvody se ukazují hned tři:

- 1) škola nenabízí maturitu v učňovském oboru (pouze v gymnaziálním), což může být v současnosti značným esem pro potenciálního uchazeče a také rodiče, který má na své dítě výrazný vliv,
- 2) žáci dávají přednost přihláškám na školy, kam mají jednodušší se dostat. Kde se nevykonává přijímací zkouška, ale přijímá se jen na základě prospěchu ze ZŠ (v dnešní době počet takových škol několikanásobně vzrostl, např. v našem regionu - Průmyslové školy stavební a elektro, odborné učiliště nabízející nástavbu, obchodní akademie, zdravotní škola, apod.),
- 3) žáci odchází do větších středních škol, kde nachází větší počet svých známých přátel.

*„S rostoucí poptávkou populace po dosažení vyššího vzdělání by se měly zvyšovat výdaje na vzdělávání a zefektivnit jejich využívání. Podle doporučení OECD by měly výdaje na*

*vzdělávání činit 6 % HDP. V ČR se jedná o 4,6% podíl (rok 2007) a ve srovnání s ostatními evropskými státy je české školství dlouhodobě podfinancované.*“ (Dlouhodobý záměr MSMT, 2011, s. 11).

Vzhledem k poklesu počtu dětí ve třídách se snížila i celková kvalitativní úroveň žáků. *„Klesající počet žáků a studentů je jednou z velkých zátěží rozvoje vzdělávací soustavy v České republice. Nejvýrazněji tento nepříznivý trend zasáhne v dalších letech zejména oblast středního a vyššího odborného vzdělávání. Zásadní propad ovšem nastane v následujících letech, kdy počet žáků klesne pod hranici 100 tis. nových žáků a pod touto hranicí se udrží až do roku 2017.*“ (Dlouhodobý záměr MSMT, 2011, s. 25).

Školy tak přijímají za horší známkové průměry, než v předešlých letech, aby vůbec obsadily své prořídlé třídy. Dnešní „čtyřka“ se tak má možnost dostat poměrně jednoduše i na průmyslovku, na kterou by ještě před pár lety neměl šanci. Vedle toho, když si představím naše dvě kola talentových zkoušek, které mají předepsané všechny školy s uměleckými obory, šance na naplnění jsou tak menší než dříve. A vlastně jde v mnoha případech o to, že nechtějí rodiče ani uchazeči riskovat nepřijetí hned v prvním kole přijímacích zkoušek na střední školy, aby nezůstávali ve zbytečném napětí a případně nezaspali jinou jistější příležitostí.

### **Nezájem o manuální profese**

Našly by se jistě další důvody aktuálního sníženého zájmu dětí o naše učební obory, zakončené pro někoho pouze výučním listem. Snad malým utěšením může být, že se nejedná o zavrhování waldorfské pedagogiky, ale jde o momentální trend v širším měřítku všech škol. Při několika konzultacích s jinými školami v našem okolí, které nabízí také tříleté učební obory jsme konstatovali, že mají všichni problém s dnešními slabšími ročníky. Ať jde o zedníky, hasiče nebo truhláře. Z mých úvah docházím také k názoru, že k této neutěšené situaci přispívá i celkové oslabení zájmu dětí o rukodělnou práci z pohledu manuální profese. Děti dneška raději tráví volný čas u počítače a rozvíjí jednostranně více svůj intelekt než vůli při namáhavějších činnostech. Ernst Bühler (2001, s. 264) se zmiňuje o úloze praktického vyučování takto: *„Rovněž důležité hledisko dílenského vyučování leží ve skutečnosti, že*



*v protikladu s nereálným světem médií a stále abstraktnějším životem naší doby umožňuje dítěti původní, originální prožitek. Nejsou to jen slova, nýbrž vlastní práce, která působí na schopnost a neschopnost vyrůstajícího dítěte.“* Nechtěl bych však v této části kapitoly o možnostech využití waldorfské pedagogiky na střední odborné škole uvádět různé domněnky, a proto bych dále poukázal na konkrétní modely nově vzniklých středních WŠ v porovnání s naší příbramskou WŠ.

### 3.3.1. SYSTÉM PROPOJENÍ ODBORNÉHO UČILIŠTĚ A GYMNÁZIA NA WALDORFSKÉ ŠKOLE V PŘÍBRAMI

Oproti modelu Waldorfského lycea staví příbramská waldorfská škola na středním stupni jako jediná v ČR model gymnázia a učebních oborů (umělecký truhlář a řezbář, umělecký kovář a zámečnick a krejčí).

Vedle sebe se tak učí společně „chytří a šikovní“ a dochází k sociálnímu propojení dvou jinak úroveň odlišných skupin. Od lycea má tu zásadní změnu, že si student ani učeň nevolí žádné předměty, ale dle učebních osnov daného oboru pokračuje od začátku studia až do konce. Celé vzdělávání všech skupin se rozděluje podle jednotlivých epoch. Ty jsou řazeny tak, aby je měly učební obory v průběhu roku rozčleněny na týdny praxe a týdny teorie. Gymnazisté nemají pouze týdny teorie. V každém ročníku prochází výukou řemeslně-uměleckých epoch (např. práce se dřevem, práce s textilem, kovářské práce, zeměměřičství a knižní vazba). Ty jsou v průběhu čtyř let jejich studia (10. – 13. třída) zcela záměrně rozptýleny v určitých obdobích ročního koloběhu a výhradně s pedagogickými úmysly. Objasnit nám to může E.M. Kranich (2000, s. 18-19): *„Z ryze pedagogických důvodů mají waldorfské školy ve svém učebním plánu také rukodělné práce... Někdy se říká, že specifikum waldorfských škol tkví právě v umělecké a rukodělné výuce, v takových zvlátnostech, jako je koedukační pracovní vyučování chlapců a děvčat, nebo v tom, že se žáci učí příst, tkát, či dokonce šít. To je ovšem zjednodušující pohled. Ve waldorfských školách jde v orientaci výuky na potřeby rozvoje vyrůstajícího člověka o učební plán, který je zaměřen na celého člověka.“*

### **Týdny teorie učňů**

V týdnu teorie učňů probíhá výuka od 8.00 společnou (s gymnazisty) ranní epochu všeobecných předmětů (Čj, M, Fy, Du, D, apod.). Epoque skončí v 9.50 a následuje velká přestávka. Po ní jsou do oběda dvě tzv. vedlejší hodiny, které jsou využity pro výuku jednak odborných předmětů učňů (technologie, materiálů a technického kreslení), nebo třeba cizích jazyků, Hv, Ekonomiky, informatiky, apod. Po obědě dál pokračují další vedlejší hodiny po klasických tři čtvrtě hodinovkách, až do odpoledne. V těchto hodinách se vyučují předměty jako jsou výtvarná výchova, tělocvik nebo případně jiné nepříliš zátěžové předměty, někdy se zařazuje i krátký dvou až tří hodinový blok odborného výcviku. Rozvrh je každý rok mírně odlišný a dokonce v průběhu roku se 2x až 3x mění v některých organizačních detailech.

Gymnazisté mají v těchto týdnech ranní epochy a pak některé odpolední vyučování společnou s uční klade to velké nároky na učitelovy přípravy. Je totiž obtížné zkombinovat výuku, ve které se najednou učí bystřejší gymnazisté a pomalejší uční v jednu chvíli. Je zcela normální, že se některé hodiny také kryjí a v tu samou dobu, kdy mají uční např. odborné předměty, mají gymnazisté třeba cvičení z češtiny nebo hodiny matematiky. Speciální postavení mají cizí jazyky (Aj, Nj). Vyučují se ve třech skupinách a nebere se zde zřetel na oborové zaměření žáků. Gymnazisté i uční jsou ve skupinách promícháni podle cizojazyčných schopností a komunikačních dovedností. Má to určitou výhodu, protože ne každý učeň musí mít menší znalosti, než gymnazista a naopak. Touto variantou tří skupin, tak lze podchytit jazykovou schopnost žáků na jejich stávající úrovni.

### **Týdny praxe učňů**

V týdnech praxe mají uční od 7.00 a chodí do dílen na odborný výcvik, který probíhá celý den až do odpoledních hodin. V rámci školského zákoníku nesmí výukový den, (od roku 2007, září) souvislé praxe trvat více než 7 hodin. Tato hodnota se ovšem mění. Není pevné pravidlo, že se uční v těchto týdnech neučí nic jiného než praxi. Dochází také jeden den na odpolední vyučování výtvarné výchovy, tělocvik nebo na jiné předměty, které se opakují pravidelně každý týden ve vedlejších hodinách.

Gymnazisté v těchto týdnech docházejí sami na hlavní epochu, kde využívají osamocení od učňů a prohlubují své znalosti ve všeobecných předmětech. Navíc mají

epochy, které učni ve svém vzdělávacím plánu na rozdíl od gymnazistů vůbec nemají. Patří mezi ně např.: základy společenských věd, chemie, apod. Dorovnávají tak vyšší úroveň svého vzdělání. Také ve většině vedlejších hodin jsou sami a mohou se více soustředit na prohlubující výuku.

### 3.3.2. KURIKULÁRNÍ PROMĚNY STŘEDNÍHO STUPNĚ WALDORFSKÉ ŠKOLY PŘÍBRAM

Jako mnoho věcí v dnešní zrychlené době, i systém současné podoby WŠ Příbram potřebuje svým způsobem inovovat. Z toho důvodu má v současnosti WŠ Příbram záměr, zavést nové školní vzdělávací programy (ŠVP) na střední školu, využít možností jiných akreditovaných uměleckých oborů pro účely realizace vzdělávacího programu, který by vedl k dosažení maturity v oboru a zároveň co nejlépe splňoval kritéria pro naplňování waldorfských principů. Jako takové se pro příbramskou WŠ, kde jsou v současné době (2012) vyučovány řemeslné obory umělecký truhlář a řezbář, umělecký kovář a zámečnický a původně také obor krejčí, nabízí 4leté obory:

- 1) Uměleckořemeslné zpracování dřeva, 82-51-L/02
- 2) Uměleckořemeslné zpracování kovu, 82-51-H/01
- 3) Uměleckořemeslné zpracování textilu, 82-51-L/03

Toto pojetí přetvoření stávajících 3letých oborů na 4leté se zdá jako jedna ze schůdných a vlastně i nutných možností, jak docílit vzdělání zakončené maturitou i v učebních oborech. A zároveň v rámci jejich učebních plánů, zachovat ráz a specifika nynější školy. Samozřejmě ani rozpracovaný Rámcový vzdělávací program (RVP) v těchto oborech by nám neumožnilo plné uskutečňování Waldorfské pedagogiky, protože stále půjde o splňování jasně daných kompetencí, znalostí a dovedností (nyní snad i testů) v určitých úsecích studia a učeň bude muset vykazovat v těchto úsecích schopnosti, kterých měl nabýt. Nebude pak příliš možné

brát zřetel na individuální rozvoj dítěte – žáka – učně, ale na pouhé vědomosti, kterých dosáhl. Skutečnost je taková, že nikdy nejsou všichni učni dokonalí. Vždy se najdou slabší jedinci, kteří budou hůře splňovat parametry daného ŠVP. Waldorfská pedagogika se neobává výstupních schopností svých žáků. Jenom nepokládá za nejdůležitější, tyto výsledky školní edukace pro rozvoj dítěte. Každý dorůstající člověk není schopen právě na konci svých 16, 17 nebo 18tých let, podat vrchol vlastních možností. Dispozice a nadání máme přeci každý jiné a nebylo by správné tvrdit, že bude lepší a úspěšnější v životě a v profesi ten, kdo lépe zvládne závěrečnou zkoušku, či maturitu.

Z tohoto důvodu se waldorfská pedagogika staví opatrně k tomuto závěrečnému exaktnímu výstupu. Koneckonců jde o zpětnou vazbu učitelů i žákům. J. Průcha (2001, s. 79) také poukazuje v kapitole o kvalitě a efektivnosti škol, na vzdělávací výsledky dosahované žáky, píše: *„Vzdělávací výsledky škol a žáků, měří speciální testy, bývají nejčastěji považovány za indikátor kvality škol a celých vzdělávacích systémů.... Avšak na druhé straně se v pedagogické teorii pochybuje, zda hodnocení pouze kognitivních vzdělávacích výsledků je rozhodujícím nebo jediným indikátorem kvality škol. Vždyť významným produktem právě alternativních škol může být jiná „přidaná hodnota“ vznikající jejich působením, než sami vzdělávací výsledky měřené testy – např. rozvoj osobnostních vlastností žáků.“* Dále také píše v jiných kapitolách o srovnávání škol se standardním a alternativním vzděláváním a výzkumy dalších expertů na toto zaměření, které objektivně předkládají pozitivní i negativní rysy inovativních způsobů výuky koncepcí vzdělávání. Mezi pozitivy jsou právě – samostatnost, flexibilita, kooperace mezi spolužáky, apod.

Z mého pozorování a názorů pedagogických expertů je zřejmé, že momentální měřitelný výsledek žákových schopností by neměl být jediným ukazatelem a zároveň jediným cílem rozvoje osobnosti žáka. Podrobnější analýzu však přenechám pro obsah jiné písemné práce.

### 3.3.3. SPECIFICKÝ ŘÍDÍCÍ STYL WALDORFSKÉ ŠKOLY PŘÍBRAM

*Waldorfská škola Příbram  
chce být společenstvím utvářejícím sebevědomou,  
tvůrčí a zodpovědnou lidskou bytost,  
schopnou s láskou a moudrostí v srdci  
aktivně ovlivňovat společnost  
a svět kolem nás.*

(Vize WŠ Příbram)

Ucelené funkční waldorfské vzdělávání v Příbrami od mateřského centra po střední školu, je prioritním cílem WŠ Příbram. S tímto úmyslem strategické vedení rozvíjí výchovně vzdělávací cyklus začínají mateřským a konče středním stupněm školy. Pro efektivnější systematickou práci ve všech oblastech školního klimatu, začala škola hledat pomoc v profesionálním manažerském modelu, který jak vyplívá z dotazníkového šetření, velkou měrou napomáhá stabilnímu chodu školy.

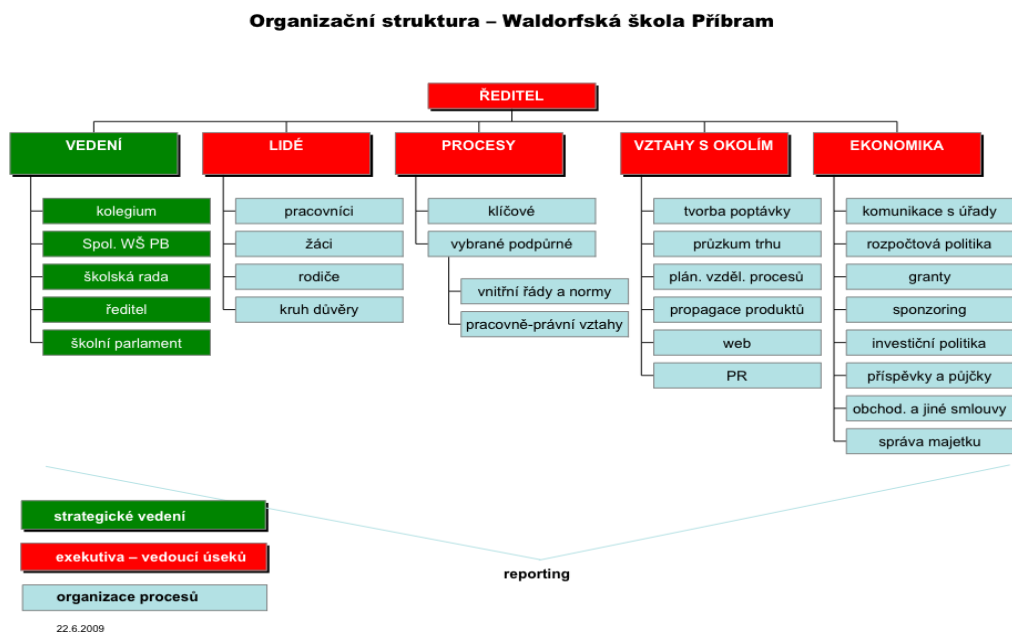
WŠ Příbram počínaje školním rokem 2009/2010 přešla na nový řídicí styl, který 2 roky připravovala skupina učitelů, rodičů a vedením školy. Vycházeli přitom z modelu excelence EFQM, - „...představuje soubor doporučení podnikatelskému i veřejnému sektoru, jejichž aplikace ovlivňuje styl řízení a jejichž výsledkem jsou zlepšení, která se projeví jak v ekonomických parametrech, tak ve vztazích se zákazníky, zaměstnanci a společnostmi. Model je rámcem pro stanovení přístupů a metod, jak naplnit jednotlivé jeho prvky a charakteristiky. Jeho významným rysem je uznávání různých přístupů a metod a jeho charakteristiky jsou formulovány jako doporučení, které ponechávají prostor pro vlastní řešení.“ Uvádí zdroj ([www.citellus.cz](http://www.citellus.cz), model EFQM, 2011). V rámci tohoto modelu se škola zapojila do projektu Abeceda managementu úspěchu (AMU), „aby tak pomohla odhalit své silné a slabé stránky, nalézt prostor pro zlepšování a také ukázat systémové nástroje, které by mohly pomoci efektivnějšímu způsobu řízení školy jako organizaci.“ (Projekt AMU, 2008). Realizaci projektu zajišťovalo Sdružení pro cenu ČR za jakost. V ČR tento projekt zahrnuje do svého řídicího systému jen několik málo dalších škol. Nebyli jsme tedy první

experimentální vlaštvkou, přesto dalo počátečnímu týmu několik stovek hodin práce, námahy a odříkání, nastartovat nové profesionální nástroje řízení školy.

Motivací pro tento horizontální způsob řízení byla touha po nastavení některých zásadních principů waldorfské pedagogiky, které do té doby u nás na škole příliš nefungovaly. Jedním z nich je právě zajištění „sociálního organismu, rozčleněného na systémy, z nichž žádný nemůže převzít úlohu jiného, ale i při zachování vlastní samostatnosti musí spolupracovat s ostatními.“ (Kranich, E., 2000, s.3). Jde o původní myšlenku R. Steinera (1861-1925), zakladatele waldorfské pedagogiky, z úst E. Kranicha. Z dalších motivačních důvodů mohu uvést např. snahu o zkvalitnění činnosti ve všech oblastech školy tak, abychom mohli úspěšně obstát v konkurenčním prostředí okolních škol, nastavily lepší pracovní atmosféru a efektivněji směřovali k naplnění vize naší školy.

„Kolektiv rodičů a učitelů Waldorfské školy Příbram strukturovaně zformulovat sebehodnotící zprávu, která byla předložena hodnotitelům, externím expertům zabývajícím se metodou EFQM, k posouzení a projednání, ti zjišťovali a prověřovali soulad se skutečným stavem. Hodnocení vypracované expertními pracovníky poukazuje na všechny oblasti činnosti školy a vyhodnocuje je. Dává tak vedení podstatné a zajímavé informace, na jejichž základě lze zlepšovat úroveň Waldorfské školy Příbram.“ (Projekt AMU, 2008).

Schéma č. : Nová organizační struktura (použita z dokumentů WŠ Příbram)



### **Popis organizační struktury**

Smyslem nového uspořádání Waldorfské školy Příbram je vytvoření systému waldorfského vzdělávání v Příbrami, tzn. propojení výchovně-vzdělávacích procesů mezi mateřským centrem, waldorfskou mateřskou školou, základní a střední waldorfskou školou a budoucím centrem waldorfského vzdělávání.

### **Strategické vedení**

Školská rada je ustavena ze zákona a kromě zástupců zřizovatele se skládá ještě z volených zástupců učitelů, rodičů a žáků.

Strategické vedení se zabývá pouze strategickým rozhodováním na základě podnětů zainteresovaných stran. Příkladem může být rozhodnutí o formě vzdělávání na středním stupni – gymnázium nebo lyceum?

Strategické vedení rozhoduje metodou konsensu, tedy shody, tzn. souhlas všech zúčastněných stran, minimálně alespoň akceptaci strany, která neprojevila výslovný souhlas.

### **Lidé**

Úsek se zabývá řízením lidských zdrojů, pracovníky, žáky, rodiči.

Jde zejména o zabezpečení systematického náboru, výběru, vzdělávání a účinné motivace. Úsek rovněž zodpovídá za vytvoření systému otevřené komunikace, která je zárukou příjemného klimatu školy.

### **Procesy**

Procesy školy lze rozdělit na procesy klíčové a podpůrné. Klíčové jsou všechny ty procesy, jejichž naplňování vede přímo k dosažení vize, tedy všechny výchovně-vzdělávací procesy. Podpůrné procesy jsou všechny ty, které podporují naplňování klíčových procesů, např. provoz budovy.

### **Vztahy s okolím**

Úsek zabezpečuje průzkum trhu, tj. především poznání jeho stávajících a budoucích potřeb v oblasti výchovy a vzdělávání. Na základě těchto poznatků strategicky určuje směřování klíčových procesů a rozsah jejich realizace.

## **Ekonomika**

Úsek zodpovídá za všechny podpůrné procesy při dodržení rozpočtu školy, péče o svěřené a vlastní majetek a udržování dobrých vztahů s úřady. Nově zodpovídá tento úsek za vytvoření systému plánování, realizace, kontroly a opatření v oblasti grantů, sponzoringu a investiční politiky.

## **Co se změnilo začleněním nového řízení školy**

Díky tomuto projektu se od září 2009 pomalu zvyšuje díky jeho strukturovanosti a přehlednosti efektivita řízení školy. Zlepšila se viditelně také pracovní atmosféra a vztahy uvnitř školy, což zlepšilo motivovanost učitelů. Učitelé začali více hospitovat a diskutovat mezi sebou. Vedení školy zahájilo plánovité rozhovory s každým učitelem v rámci zlepšení kvality atmosféry na pracovišti. Rozjely se pracovní schůzky jednotlivých úseků (zahájila se realizace některých grantů pro aktivity na vzdělávání žáků, započala debata o nové představě středního stupně apod.) Vlivem zaktivizování většího počtu lidí (mezi učiteli, rodiči a žáky) nastal větší zájem o dění ve škole a začalo se o věcech otevřeněji mluvit. Škola začala více prezentovat navenek své nové i tradiční činnosti (projekt OKLIPO – výstavba herních prvků a kultivace pozemku školy, odborné umělecké semináře a sympozium, konající se odborné přednášky z pedagogiky pro učitele a rodiče, školní měsíční slavnosti, slavnosti v kruhu ročních období, jarmarky, aktualizace webu apod.), čímž zkvalitňuje vnímání školy okolím.

## **Na čem bude třeba ještě pracovat**

V zásadě je možné z výsledků nového stylu řízení školy konstatovat, že má své výhody i úskalí. U každého řídicího systému záleží nakonec na lidech, kteří ho využívají, podporují a jak s ním nakládají. Jestli ve svůj osobní prospěch, např. z mocenských důvodů nebo zdravým rozumem a lidským přístupem s porozuměním ve prospěch efektivního rozvoje školy a celostního rozvoje žáků. Jedno však vyznělo zřetelně. Alternativní vzdělávací modely (např. WŠ) jsou většinou postaveny na osvětleném vědomí svého zakladatele a působením času mohou sklouznout k ustrnulosti ve svých principech. Jejich představitelé vždy hledají cestu, jak inovovat a přizpůsobit staré univerzální myšlenky současným požadavkům. Z výše popsaného projekt AMU myslím dobře vyplývá, že nabízí vhodné vnější řídicí nástroje k tomu, aby Waldorfská škola Příbram mohla waldorfskou pedagogiku



v současných podmínkách vhodně uplatňovat a rozvíjet. Tyto nástroje se však musí také umět dobře uchopit zevnitř, pokud možno jednotně vlastními učiteli i rodiči a vést v myšlení každého z nich k novým cílům. Bez toho zůstanou staré struktury řízení a starý chod školy v silnějším povědomí, než leč krásné, ale nenaplněné myšlenky nové.

### **3.4. RVP Kombinovaného lycea**

#### **3.4.1. POJETÍ STUDIJNÍHO OBORU**

Studijní obor waldorfské lyceum je určen žákům se zájmem o humanitní, přírodovědné a technické obory, cizí jazyky a umělecké disciplíny, kteří po jeho absolvování chtějí pokračovat ve studiu na vysokých nebo vyšších odborných školách příslušného zaměření. Studium je ukončeno maturitní zkouškou ve 4. ročníku.

Cílem studijního oboru je komplexní rozvoj osobnosti žáka a jeho vybavení potřebnými vědomostmi, dovednostmi i praktickými zkušenostmi, které umožní jeho úspěšné další studium, položí základy k celoživotnímu vzdělávání, vytvoří předpoklady k tvůrčímu a aktivnímu uplatnění v praxi a zvýší jeho adaptabilitu na nejrůznější budoucí pracovní a životní situace.

#### **3.4.2. DOKUMENTY WALDORFSKÝCH LYCEÍ V ČR**

Na základě RVP Kombinované lyceum 78-42-M/06 mají v dnešní době (2012) zpracované ŠVP tři waldorfské školy, a to v Praze, Ostravě a Semilech. Realizují na středním stupni schválený učební plán denního studijního oboru 78-42-M/004 Waldorfské lyceum, který byl navržen a akreditován na míru waldorfským středním školám. Obsahuje prvky podobající se modelům WŠ v zahraničí a umožňuje naplňovat waldorfské principy komplexněji, než jiné všeobecně vzdělávací programy.

#### **3.4.3. UČEBNÍ PLÁN**

Učební plán má umožnit školám dosáhnout prostřednictvím volitelných specializací, výběrových předmětů a disponibilních hodin pružnější profilaci studia podle podmínek

školy, možností vysokoškolského a vyššího odborného studia v regionu, zájmů a schopností žáků.

#### 3.4.4. VZDĚLÁVACÍ OBSAH KONCIPOVÁN VE TŘECH ROVINÁCH

Jednu tvoří základní učivo povinné pro všechny školy a žáky, druhou rovinou je výběrové učivo, třetí učivo předmětů volitelných, seskupených do specializací. Výběrové předměty, které navrhuje škola podle svých podmínek a záměrů, rozvíjejí především osobnostní schopnosti žáků a vytvářejí i předpoklady pro lepší rozhodování o dalším profesním směřování žáků. Volitelné předměty prohlubují přípravu žáků směrem ke zvolenému oboru dalšího studia.

#### **Vyučovací den se dá rozdělit na 3 části:**

- hlavní epochové vyučování,
- vedlejší vyučování,
- odpolední umělecké a odborné kurzy.

#### 3.4.5. PĚT OBLASTÍ VZDĚLÁVÁNÍ VE WALDORFSKÉM LYCEU

**1) Předměty povinného základu:** (s výjimkou cizích jazyků a tělesné výchovy) jsou přednostně vyučovány koncentrovaným způsobem v tzv. epochách.

V předmětu Estetická výchova se žáci věnují dalším dvěma oborům, tedy hudbě a výtvarnému umění, která se dělí na:

- vybrané kapitoly z dějin umění
- praktické výtvarné činnosti, ty nejsou v této učební osnově specifikovány. Jsou realizovány formou uměleckých kurzů v rámci výběrových předmětů. Příklady kurzů (témat) jsou viz níže.

Volitelné moduly praktické výtvarné činnosti: jednotlivé techniky a materiály typické pro dané vizuální zobrazování (hlína, dřevo, kámen, kov, textil apod., dle možností školy). Jejich výběr, rozsah a učební osnovy jsou plně v kompetenci školy.

## **2) Volitelné – specializace (zaměření):**

mají 2 části (povinné obsahové okruhy, volitelné moduly)

Povinné obsahové okruhy: nastupují ve 2. nebo 3. ročníku podle výběru studenta. Do té doby má žák možnost rozhodování o jeho budoucí profilaci. Jedná se o tyto zaměření (specializace):

- Humanitní zaměření – pedagogika, psychologie, sociální práce a komunikace.
- Přírodovědné zaměření – biologie a ekologie, chemie, matematika.
- Technické zaměření – matematika, fyzika, informační technologie a technické kreslení.

Volitelné moduly:

- Humanitní zaměření – výtvarné vzdělávání, hudební vzdělávání, logika, filozofie, religionistika, základy latinského jazyka a mediální výchova,
- Přírodovědné zaměření – matematika, fyzika, chemie a biologie,
- Technické zaměření – elektrotechnické vzdělávání, stavební vzdělávání, strojní vzdělávání, programování a CAD systémy.
- Živé jazyky - v této specializaci studuje žák 2 cizí jazyky, které jsou uvedeny mezi předměty povinného základu.

## **3) Výběrové předměty:**

se zařazují do učebního plánu s ohledem na možnosti dalšího studia, zájmy a schopnosti žáků i podmínky a záměry školy tak, aby přispívaly ke komplexnímu rozvoji žáka, prohlubování všeobecného vzdělávání a získávání nejrozličnějších uměleckých, odborných a praktických znalostí a dovedností. Výuka je realizována zejména formou uměleckých a odborných kurzů. Struktura výběrových předmětů je v kompetenci školy.

Příklady odborných kurzů (témat) praktické výtvarné činnosti:

- a) malování
- b) modelování
- c) grafické techniky
- d) eurytmie
- e) práce se dřevem
- f) práce s kovem
- g) sochařství
- h) textilní techniky
- i) práce s kovem
- j) tvořivá dramatika
- k) základy technologie
- l) informatika
- m) deskriptivní geometrie
- n) laboratorní cvičení z biologie apod.

#### **4) Disponibilní hodiny:**

Disponibilní hodiny využije vedení školy podle vlastního uvážení buď k posílení některého z povinných nebo volitelných vyučovacích předmětů uvedených v učebním plánu, nebo k zařazení dalších volitelných a výběrových předmětů podle zájmu žáků a podmínek školy.

#### **5) Praktika a ročníková práce:**

Tyto ucelené bloky souvisí s výukou, jejich hlavním účelem je získání praktických zkušeností žáků s reálnou prací a životem a rozvíjení jejich sociálních dovedností. Žáci tak získávají celostnější pohled na svět, uvědomují si lépe souvislosti, příčiny a důsledky některých jevů. Doporučenou součástí vzdělávání v 1. – 3. ročníku jsou i tzv. praktika v rozsahu 1 – 2 týdny v každém ročníku. V průběhu 1. – 3. ročníku by měli žáci absolvovat praktika v oblastech podle podmínek školy, zájmů a schopností žáků. Výběr oblastí a stanovení programu praktik je plně v kompetenci školy. Do

ŠVP musí být zařazena odborná praxe v minimálním rozsahu 2 týdny za celou dobu vzdělávání.

Doporučené oblasti:

- 1. ročníku zeměměřičství,
- 2. ročníku lesní nebo ekologické praktikum,
- 3. ročníku průmyslové nebo sociální praktikum,
- v závěru 3. ročníku (nebo během 4.ročníku) vypracují žáci individuálně dlouhodobou ročníkovou práci na zvolené téma. Práci lze využít jako jeden z podkladů u maturitní zkoušky.

Na tomto místě se hodí několik citátů ze sociálních praktik žáků středního stupně WŠ Příbram:

### 3.4.6. REFLEXE ŽÁKŮ 12. TŘÍDY WŠ PŘÍBRAM

**Sociální praxe v léčebném zařízení Sananin (K-centrum):**

*„Uvědomila jsem si, že existují lidé, kteří chtějí pomáhat drogově závislým a umí je vyslechnout. Po této zkušenosti jsou pro mě drogy ještě dál než dřív a nikdy bych nechtěla skončit tak na dně jako někteří lidé, co už nemůžou z toho otroctví ven.“*

Jana (12. tř.)

**Sociální praxe v dětském domově „Pepa“:**

*„Praxe mi nadzvedla růžové brýle ohledně rodinného prostředí. Ne každý má milující rodiče tak, jako já (a jsem jim za to vděčná). Člověk ví, že jsou na světě týrané děti, ale nic mu neotevře oči tak, jako být jim na blízku, mluvit s nimi.“*

Soňa (12. tř.)

**Sociální praxe v Domově důchodců na Březových Horách:**

*„Celý týden jsem se věnoval seniorům. Pokud jsem byl předtím nezkušený, pak jsem teď nezkušený ještě více a mám co poznávat.“*

Jiří (12. tř.)

### 3.4.7. V KAŽDÉM ROČNÍKU JE 3 – 4 TÝDNY REZERVA PRO:

- jazykové výměnné pobyty v zahraničních školách
- realizaci různých projektů a úprav učebního plánu podle potřeb školy

Pro úspěšnou realizaci vzdělávání je nutné vytvářet podmínky pro osvojení požadovaných praktických dovedností a činností formou cvičení (v laboratořích, dílnách, odborných učebnách, fiktivních firmách apod.), učební a odborné praxe.

### 3.4.8. PORTFOLIO

Žákovské portfolio je základním hodnotícím prostředkem pravidelně využívaným ve Waldorfských lyceích. „*Žákovské portfolio je soubor dokladů o žákově učení, které vzniká za určité období při dosahování vzdělávacích cílů. Slouží jako pomůcka pro sledování, dokumentaci a hodnocení procesu učení komplexní povahy, kdy jde nejen o znalosti, ale také o dovednosti.*“ (Košťálová H. et. al., 2008, s. 112-113).

„Druhy portfolio podle hodnotící funkce:

- a) k formativnímu účelu, tj. poskytovat žákovi zpětnou vazbu, aby mohl vylepšovat svou práci, musí obsahovat kromě finálních produktů i záznamy o tom, jak se žákova práce vyvíjela – plány, koncepty, myšlenky, popisy.*
- b) k sumativnímu účelu, tj. být podkladem pro závěrečné hodnocení, bude obsahovat pouze vybrané výsledné produkty, ovšem včetně sebehodnocení a reflexe vlastní práce.“* (Košťálová H. et. al., 2008, s. 116-117).

Přímé předložení výkonů je uskutečněním takového hodnocení, které se orientuje k věci samotné. Portfolio (složka s výkony) je jejím nejdůležitějším podkladem. Přímé doložení výkonu tedy vychází přímo ze života a může školu osvobodit od zástupného znakového systému, který je jako takový životu vzdálený. Rüdiger Iwan vidí úlohu hodnocení následovně: „*Věc sama o sobě, totiž samotná hodnota žákova výkonu, zůstává jakoby zakryta závojem, je-li hodnocena známkou. Objeví se jenom jako stín na zdi (chceme-li použít Platonovo podobenství o jeskyni). Naproti tomu přímé předložení výkonů otevírá ateliér*

*zvaný škola. Nechává adresáta nahlédnout do oblasti již zvládnutého. Staví do středu zájmu nikoliv zástupný systém znaků, ale věc samotnou.“ (Rüdiger, I., *Nové cesty k utváření střední školy*, s. 12.)*

Měsíční slavnosti, ročníkové práce, epochové sešity, ... to jsou prostředky přímého doložení výkonů a my je dávno máme!

„Také můžeme rozdělit portfolia podle dalších hledisek:

- a) pracovní – je dokladem o průběhu projektu, výtvarná díla sledující např. vývoj práce s barvami, ukázky řešení problémových úloh (propojení matematiky se životem, nahrávky hlasité četby dokumentující žákův pokrok atd.
- b) dokumentační – dokládá jen žákovo postupné zlepšování ve stanovených cílech učení. Vzniká uzavřená etapa žákova učení. Např. žák si řadí tři položky – první, některou další a finální verzi svých pokusů o lyrickou báseň.
- c) reprezentační – účelem je ukázat to nejlepší, co žák dokázal. Obsahuje pouze dokončené produkty (nejzdařilejší povídka, nejlepší báseň, nejlepší článek do školních novin, nejhezčí kresba, malba, grafika, architektonický návrh atd.“ (Košťálová H. et. al., 2008, s. 121).

### **3.5. Současný stav středních waldorfských škol v ČR**

Ve škole je vyučován 1 obor vzdělání - 78-42-M/004 Waldorfské lyceum, schválený MŠMT ČR dne 1. 12. 2000 pod č. j. 32 345/00-23 s platností od 1. 9. 2001. Škola připravila během školního roku 2010/11 svůj ŠVP na základě RVP 78-42-M/06 Kombinované lyceum, dle kterého byla zahájena výuka od 1. ročníku ve školním roce 2011/12.

Zařazení do sítě škol: Škola byla zařazena do sítě škol, předškolních a školských zařízení rozhodnutím MŠMT ČR ze dne 30. 1. 2003 s účinností od 1. 9. 2003 pod č. j. 28 477/2002-21 a s účinností od 6. 3. 2006 byla zařazena do rejstříku škol.

### 3.5.1. WALDORFSKÉ LYCEUM V SEMILECH<sup>5</sup>

#### **Velikost a úplnost školy**

Waldorfská škola v Semilech je v Libereckém kraji jedinou školou svého druhu a je výraznou alternativou v rámci regionálního školství.

Od školního roku 2009/10, kdy školu opustili první maturanti, může nabídnout rodičům a jejich dětem ucelený systém waldorfského vzdělávání od 1. až 13. třídu.

Školu navštěvují žáci ze Semil a jejich blízkého i vzdálenějšího okolí. Zájem rodičů o tento směr vzdělávání, který není zaměřen pouze na výkon a memorování znalostí, ale především na všestranný rozvoj osobnosti, na rozvoj sociálního citění, se zdá mít vzrůstající tendenci. Škola tedy netrpí všeobecným úbytkem žáků (demografický pokles) – průměrně má 80 studentů ve čtyřech ročnících SŠ.

Střední škola (9. tř. ZŠ – 13. tř. SŠ) užívá dvě nově zrekonstruovaná patra budovy J. Žižky 375 a částečně zrekonstruované přízemí budovy J. Žižky 220. Školní areál tvoří rozsáhlé venkovní prostranství s malou zděnou budovou (sklad), z větší části oplocené.

#### **Vybavení školy**

Škola prozatím nemá základní odborné učebny (např. přírodovědnou, hudební, jazykovou). Škola nemá vlastní tělocvičnu. Škola není bezbariérová. Škola nemá instalovány elektronické bezpečnostní prvky zajištění proti krádežím.

#### **Funkční podmínky**

Budovy školy jsou v běžném školním provozu využity na maximální možnou míru. Poměrně hodně jsou využívány i v čase mimo vyučování, o víkendech a o prázdninách (kurzy, semináře, vzdělávací akce apod.).

---

<sup>5</sup> Informace z výroční zprávy školy Waldorfského lycea Semily 2010/2011. <http://www.waldorf-semily.cz/?s=ss>



### 3.5.2. WALDORFSKÉ LYCEUM V PRAZE<sup>6</sup>

V rámci tohoto obou si žák na konci 2. ročníku zvolí jednu z nabízených specializací:

- humanitní
- technické

#### **Zpráva o rozvoji školy**

Waldorfské lyceum začalo fungovat od září r. 2006. Bylo zřízeno i jako určitý experiment, s tím že se ukáže, zda je tento nový typ školy životaschopný. Nyní byla dokončena první etapa rozvoje školy, první studenti úspěšně maturovali v r. 2010, naše druhá maturitní třída se v letošním roce umístila na 1. místě v ČR mezi středními odbornými školami ve státních maturitách. V zájmu o přijetí se řadíme mezi 4 – 6 nejlepších pražských gymnázií.

Pedagogický tým tvoří 20 učitelů, část z nich jsou externisté (učí třeba jen 1 nebo 2 bloky nějakého tématu). Blokova výuka nám tak umožňuje zapojit do výuky i vynikající odborníky z praxe nebo z univerzit (PřFUK, FFUK, PedFUHK). Učitelství tým je mladý a dynamický, tvoří ho více mužů než žen, výborně spolupracuje, vytváří nové věci a projekty a aktivně se podílí na vývoji školy.

V programu Comenius spolupracujeme s 12 waldorfskými školami ze 7 evropských zemí na vývoji Evropského portfolia, progresivní metody evaluace, certifikace a dokumentace práce studentů. Spolupráci se zahraničními školami rozvíjíme jednak formou společných projektů a výjezdů celých tříd, ale zejména formou individuálních měsíčních stáží našich studentů v zahraničních waldorfských školách (v Německu, Švýcarsku, Anglii, Švédsku, Rusku). Přijímáme i zahraniční studenty, rok zde strávila studentka z holandské waldorfské školy, několik měsíců pak studentka ze Švýcarska a studentka z Německa.

V listopadu 2009 proběhla na škole první komplexní kontrola České školní inspekce, která konstatovala v některých oblastech vynikající úroveň, ve zbylých oblastech standardní úroveň.

---

<sup>6</sup> Informace z webové stránky Waldorfského lycea Praha, březen 2012: (<http://www.wspj.cz>).

O výborném jménu, které si za krátkou dobu své existence škola získala, svědčí i velký počet uchazečů o přijetí do 1.ročníku. Poměrem přihlášených ku přijatým uchazečům (až 2,5 násobný převis) se řadíme k nejlepším pražským gymnáziím (např. Gymnázium Jana Keplera mělo vloni převis 2,3).

Ve státních maturitách letos na jaře (2011) se naše škola umístila na 1. místě v České republice v rámci středních odborných škol. Další SOŠ v pořadí se umístila o 113 míst níže v absolutním pořadí všech středních škol. Na 1.místě v rámci SOŠ se umístil i náš 2.ročník v celorepublikovém testování čtenářské gramotnosti společností Scio.

### 3.5.3. WALDORFSKÉ LYCEUM V OSTRAVĚ<sup>7</sup>

Střední odborná škola waldorfská v Ostravě navazuje v pedagogických principech na základní waldorfskou školu. Je otevřena také zájemcům z ostatních škol, kteří tvoří většinu žáků školy.

Waldorfská pedagogika střední školy:

- vychází především z potřeb žáka v daném věkovém období
- vytváří prostor pro rozvoj mladého člověka jako samostatné osobnosti, zodpovědné za utváření svého života
- vede žáky k samostatnosti v práci a k vytváření vlastních úsudků na základě poznatků a zkušeností
- vede k vytváření a uplatňování kompetencí žáků v rovinách myšlení, cítění i vůle
- podporuje prostřednictvím estetickovýchovných předmětů (HV, VV, DV) celkovou tvořivost a vůli žáků

Škola působí v Ostravě od roku 2003 a jako první v České republice začala realizovat vzdělávací program Waldorfské lyceum.

Pedagogové školy jsou spolutvůrci RVP 78-42-M/06 Kombinované lyceum

---

<sup>7</sup> informace z výroční zprávy Waldorfského lycea Ostrava 2010/2011: (<http://www.waldorfostrava.cz/ss/>).

## O škole

Střední odborná škola waldorfská v Ostravě v současnosti nabízí svým žákům možnost studia v oboru Waldorfské lyceum. V rámci tohoto oboru si žák na konci 2. ročníku zvolí jednu z nabízených specializací:

- humanitní
- technické

V dalších letech počítáme s postupným rozšířením nabídky specializací podle podmínek a zájmu žáků.

Studium je ukončeno státní maturitní zkouškou ve 4. ročníku.

## 3.6. Srovnání zahraničních a českých waldorfských škol

### 3.6.1. WALDORF HIBERNIASCHULE IN HERNE

Jako příklad mohu pro srovnání uvést krátkou charakteristiku uznávané německé WŠ Hibernia ve Wanne – Eicke/Herne, která začlenila odborné vzdělávání do náplně školy podobně jako ta naše škola. Charakter školy zde založili na řemeslně-technickém a sociálně-pedagogickém vzdělávání, viz . E.M. Kranicha (2000, s. 23). Od sedmého ročníku zde začíná nárůst praktické výchovy s uměleckou výukou, oproti učebnímu plánům jiných WŠ. V 10. tř. (I. ročníku klasické školy) se realizuje přechod z rukodělné výuky více k technické výchově a v 11. tř. se třída dělí na učňovskou skupinu a studijní skupinu. Organizace třídy se diferencuje na učně, kteří skončí s výučním listem v oboru truhlář, mechanik, zámečnick nebo elektrikář a studenty, kteří jdou až do 14. tř., ve které skládají maturitu.

Naproti tomuto způsobu uspořádání školy, přijímá naše příbramská WŠ každý rok uchazeče do jedné třicetičlenné třídy, kde se spolu učí studenti gymnázia vedle učňů všech třech oborů. Poměrově vychází počty na 15 gymnazistů a po pěti učních z každého oboru. Společně postupují až do 12. tř. ve které učni skládají závěrečnou zkoušku a dostávají výuční list. Studenti sami pak pokračují až do 13. tř., na jejímž konci dostávají maturitní vysvědčení.

*„Školním sdružením Hibernia vzniká „gesto“, které se svého času snažil Steiner marně uskutečnit: profesní vzdělání vtažené do školy, které zároveň představuje vzdělávání k*

*lidství a dostává se do nového, rovnoprávného vztahu se všeobecným vzděláním.*“ (Rüdiger, I., Škola – svět práce, s. 7.)

### 3.6.2. FREIE WALDORFSCHULE KASSEL (Německo)

*„Až do desáté třídy se žáci učí společně, mají jednotný učební plán. V 11. ročníku se diferencují na tři větve:*

*Obecně zaměřenou, sociálně pedagogickou a technickou. V 11. a 12. třídě mají všichni žáci ještě polovinu výuky společnou (mateřský jazyk, dějepis, občanská výchova, dějiny umění, matematika, fyzika, chemie, biologie, jeden cizí jazyk, umělecká výchova a tělocvik). Žáci obecně zaměřené větve mají navíc druhý cizí jazyk, sociální vědy a přírodopisná, matematická a technologická cvičení. Sociálně pedagogická větev má navíc pedagogiku, psychologii, péči o mládež a didaktiku sociálně pedagogické praxe. Žáci technické větve mají odborně teoretickou výuku a praxi ve vlastních školních dílnách.*

*Až při přechodu do 13. ročníku se všechny tři větve značně diferencují. Jako společné obory zůstávají ještě jeden cizí jazyk a jedno umělecké cvičení. V sociálně pedagogické větvi se dále vyučuje mateřský jazyk, biologie a sociální nauka, v technické větvi pokračuje sociální nauka a probíhá 20 týdenní praxe ve výrobě.*“ (I. Smolka, bakalářská práce, 2001, s.11)

### 3.6.3. WALDORFSCHULE REGIO (Švýcarsko)

(RIO) Regionale Oberstufe Jurasüdfuss Solothurn

Regionální střední stupeň Jurasüdfuss ("Regio"), sídlem ve waldorfské škole v Solothurnu, vznikl ze spolupráce tří waldorfských škol v Bielu, Langenthalu a Solothurnu. Zatímco 9. a 10. třídy pracují ve třech základních školách ještě odděleně, ale podle společných pedagogických a vyučovacích zásad, žákyně a žáci 11. a 12. třídy se sejdou v novém třídním kolektivu. Tento společný střední stupeň - který jako takový má už modelové rysy, jež by se vyplatilo blíže zkoumat - vzhledem k tomu, že se zde sejde větší počet žákyně a žáků a že lze využít pedagogického potenciálu všech tří škol, otvírá mnohostranné možnosti diferenciaci a především individualizaci pedagogické práce. Přitom byl vyvinut úplně nový koncept pro

obě poslední třídy (11. a 12. tř.), který radikálně mění dosud obvyklé představy o všeobecně vzdělávací škole a její reformě:

Základní vizí je propojení teorie s praxí (3 dny teorie a 2 dny praxe za týden). Dr. Michael Brater píše ve své studii o škole „Regio“: *„Tím praktikuje regionální střední stupeň Jurasüdfuss náběh k duální formě všeobecného vzdělání, protože při závodních praktikách vědomě nejde o nějakou formu výcviku nebo přípravy k povolání, ale v první řadě o to, aby se posílily možnosti školy působit nově a moderně při jejím pedagogickém úkolu utváření schopností a osobnosti. Proto se také praktika nenabízejí a neprovádějí jen pro část žáků - třeba pro "prakticky nadané" nebo "slabší" - ale právě pro celou třídu, tedy také např. pro ty, kteří později budou maturovat a studovat.“* (Brater, M., studie, překlad P. Kaamera, 2011, s. 1.-4.)

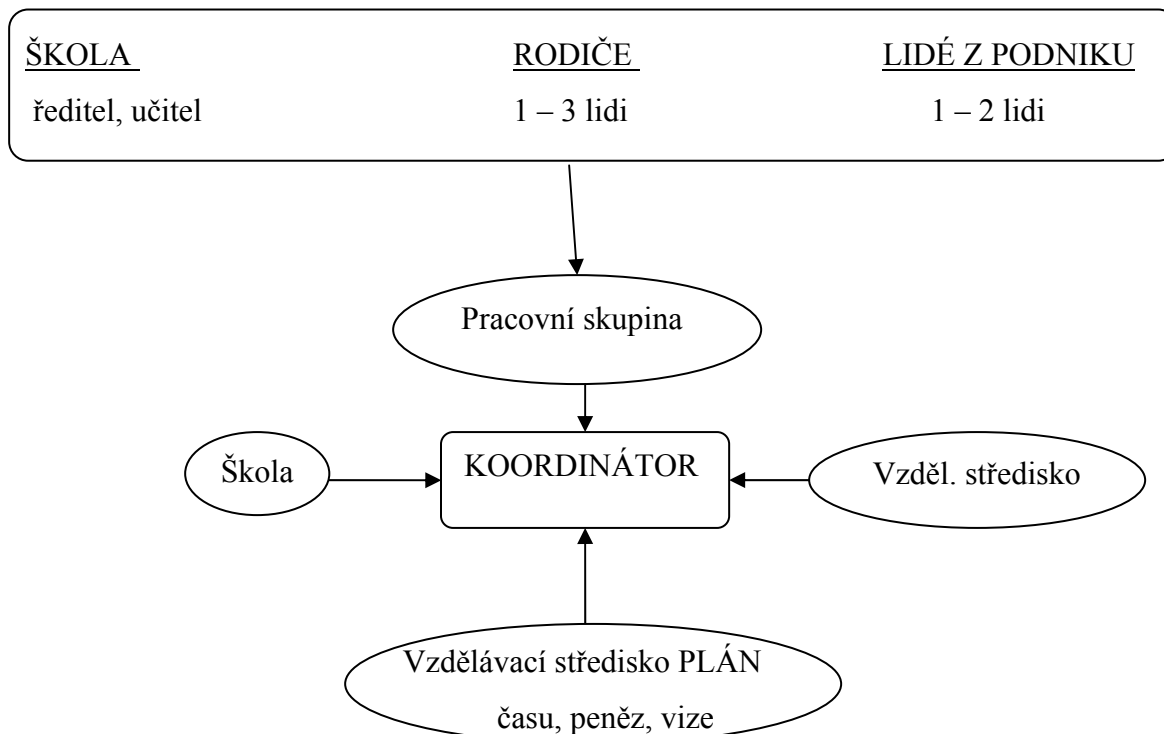
Na pozadí těchto myšlenek uzrálo v "Regio" rozhodnutí pojmout komunikaci se světem práce do nabídky vzdělávání. "Regio" tak jistým způsobem převrací základ duálního vzdělávání, tím, že nevyužívá pedagogické možnosti školy pro odborný výcvik v závodě, nýbrž odbornou praxi v závodech pro všeobecné vzdělání. Skutečná, vážná práce je poznána a uznána jako prostředek k tvorbě osobnosti a využita jako rozšíření pedagogických prostředků pro školní výchovnou úlohu. Je to patrné mj. v tom, že účastníci zůstávají i po právní stránce žákyněmi a žáky "Regio“.

### **Duální vzdělávání a jeho fungování v edukační realitě**

V okamžiku, kdy se škola rozhodne pro duální vzdělávání musí dát dohromady skupinu, která se bude zabývat propojením školy se zaměstnavateli. To nezvládnou jen učitelé. Vznikne tak trojice: škola, podnik a nová skupina. Novou skupinu budou tvořit např. 2 rodiče, 2 učitelé a 2 lidé z podniku. Nová skupina bude mít za úkol jednak koordinaci žáků mezi školou a podnikem, a jednak nesmí dopustit mezeru mezi těmito dvěma subjekty. Oba musí být v neustálém kontaktu a propojení. V nové projektivní skupině musí vzniknout jeden koordinátor, který bude prostředníkem pro všechny strany.

Obtížná bude navíc komunikace s úřady. Z oficiálního hlediska jde vlastně o moderní způsob učení formou praktických projektů, které jsou známkovány nebo jde o mezipředmětové vztahy, adaptabilitu apod.

Schéma č. 3: projektivní skupina



### Modelové příklady praktik

Na začátku samotného praktikování je vhodné zařadit 1 – 2 týdny praktika v kuse, aby se žák ve vybraném zaměstnání dobře zaučil. Občas to bývá ovšem nereálné. Při představě jít do nějakého zaměstnání je důležitá příprava:

- žák si sám vytvoří otázky typu: KDO, KDE, CO, JAK ... Důležité je sebrat fakta – zapisovat a fotografovat (např. na stavbě - název firmy, kolik lidí tam dělá, jaká je tam hierarchie, kdy je termín kolaudace apod.),
- 2 pondělky za sebou by se mohl žák seznamovat s prostředím,
- 5 pondělků by docházel na praxi,
- 2 pondělky více pozoruje a zpracovává prezentaci,
- 1 pondělek představuje při veřejné prezentaci (rodiče, učitelé, lidé z podniku, ...).

Celkem 10 dní praktikování.

Tab. č. 1, praktické 2 celé dny – čtvrtek a pátek:

PO	ÚT	ST	ČT	PÁ
----	----	----	----	----

- tento model realizují ve škole „Regio“

Tab. č. 2, praktický 1 celý den – pondělek s přípravou již v části pátečního dne:

PO	ÚT	ST	ČT	PÁ
				příprava

- forma jednoho praktického dne může být málo

Tab. č. 3: praktické 3 odpoledne (Po – St):

praxe	praxe	praxe	ČT	PÁ
PO	ÚT	ST		

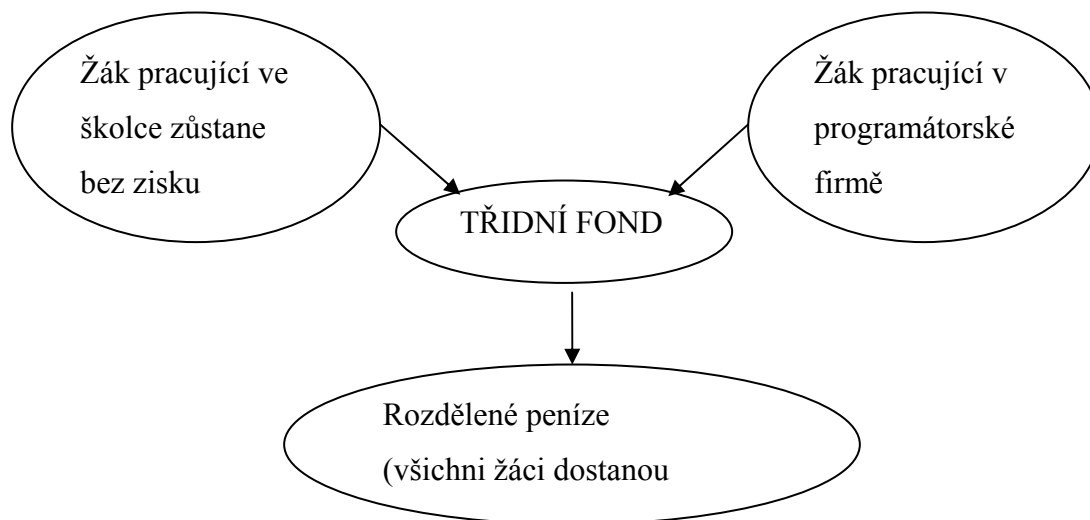
Tab. č. 4: praktické 2 celé týdny se střídají s teoretickými 3 celými týdny:

teorie	teorie	teorie
praxe	praxe	

### Rozdělování peněz z výdělku žáků

Možností je opět několik jak dělit peníze mezi žáky. Nabízí se např. rovnoměrné dělení dle pravidla sociální trojčlennosti prosazované Rudolfem Steinerem – každý dostane stejný podíl, ať vydělal více či méně.

Schéma č. 4: Způsob rozdělení výtěžku z praktik mezi žáky



### **Pracovní portfolio z praktik**

Žák zpracovává za každé pololetí jedno pracovní portfolio, zaměřené na vykonaná praktika. Sekundárně se při zpracovávání promítá učivo (např.: mateřský jazyk, geometrie, výtvarná výchova apod.). Dva dny, které žák v každém týdnu zamešká na úkor teorie se v žádném případě neberou jako ztracené hodiny. Žáci se z praxí vrací motivovaní pro další činnost. Jsou velmi kreativní a hrdí na hotovou práci. Mají pocit, že něco vydrželi, protřpěli krize a cítí se dospělejší. Jsou si vědomi toho, že se za 3 dny musejí více naučit, proto se více vyptávají a jsou bedlivější. Všeho se chápou mnohem vážněji a je na ně větší spoleh v samostatné práci. Teď už ví, co se ještě musí naučit, aby se mohli vyučit svému povolání. Teď teprve vědí, proč chodí do školy a co od ní chtějí.

### **Učení se učením**

Jak udělat, aby bylo ve třídě v centru zájmu nebylo učení, ale učení se? Tato myšlenka staví na vztahu k žákům a smyslu učení. Učím se, že někoho učím. V této podobě to chceme transponovat na žáky. Žák učí ostatní žáky, aby se sám naučil. Špatné je, když učitel přijde do třídy a chce být tím nejlepším specialistou na svůj předmět. Správně říká J. A. Komenský (2004, s. 49): „*Ať učitel neuplatňuje příliš své vlastní nadání nebo ať se vyučí trpělivosti.*“ A Cicero dodává: „*Čím je učitel obratnější a nadanější, tím vyučuje popudlivěji a namáhavěji,*



*trápí se totiž, když vidí, že to, co on sám pochopil rychle, je chápáno pomalu.*“ Sami učitelé někdy vidí, jak rychlejší neznamená mnohdy nejlepší. Navíc pomalejší často dosáhnou mnohem hlubšího poznání. R. Steiner tvrdí: „*Waldorfská pedagogika není systém, ale probouzející pedagogika, každý se učí určité penzum vědění svým tempem.*“ Neměli bychom se při výuce opírat o systém dogmaticky, ale nechávat probudit především nápady, podněty a motivaci žáků samotných. Měli bychom nechat vyrůst z výuky to, co se zde vytvoří v průběhu hodiny. V ideálním případě se učitel zcela upozadí a stane se především pozorovatelem a koordinátorem výuky. Tak umožní největší měrou učení mu se učení.

### **3.7. Výsledky poznávání prostředí**

Poznatky z poznávání zahraničních i Českých waldorfských škol mi vnesla nové světlo do obecného pohledu na waldorfskou pedagogiku. Dlouho jsem nenacházel, jak by měla výuka na WŠ správně vypadat. V čem je vlastně hlavní podstata vzdělávání tímto alternativním způsobem. Pokládal jsem si tyto a další, pro jiného třeba nesmyslné otázky o kterých teď už vím, že mě stavěli do částečného nechápaní. Unikalo mi, jak tyto všechny poznatky aplikovat v praxi a ptal jsem se neustále na správnost postupů ve vyučování. Při mých hospitacích na zahraničních i Českých waldorfských školách jsem poznal, že výuka má sice specifický rytmus a charakteristické odlišnosti, ale zásadní zůstává to, čeho se snaží učitel prostřednictvím způsobu dosáhnout. Ne tedy postup sám. Došlo mi, že způsobů a postupů je tolik, kolik jich je učitel schopen svou kreativitou a fantazií vymyslet (např. vhodná témata a formy výuky, druhy metod adekvátních věku, apod.). Důležitý je ovšem důvod využitelnosti těchto metodických nástrojů. Na místě je potom otázka proč, a na co, jich chci využít? Klíčová je proto správná pedagogická diagnostika každého dítěte a následné začlenění vhodného přístupu k dítěti a zvolené práce. Je potom ještě mnoho dalších aspektů, se kterými musí učitel při práci s dětmi počítat. Proto je ze všeho nejdůležitější znalost vývoje člověka a vždy přítomný pedagogický optimismus a nadhled.

Pohlédnu-li na waldorfské školy v zahraničí a Čechách, mohu z poznatků získaných z uváděných zdrojů a vlastních zkušeností konstatovat, že každá z nich se snaží o naplňování a respektování waldorfských principů při realizaci výchovně vzdělávacího procesu, v rámci

rozmanitosti místních možností, ať už to jsou národnostní specifika, kulturně-politické poměry dané oblasti nebo třeba krajové potřeby. Nemůže se však tak jednoduše říci, že každá škola respektuje waldorfské principy zcela stejně. Je, ale důležité, že se z pohledu Steinerovi duchovní vědy Anthroposofie o poznání celé lidské bytosti, jednotně snaží podporovat vnitřní vývoj a vnitřní bohatství dětí. Nejde přitom pouze o dogmatické využívání specifických forem nebo metod výuky. To zásadní je v principech chápání učitelovy úlohy potažmo úlohy celé školy vůči dítěti.

Zatímco klasické výukové systémy vychovávají děti v mnoha případech pro sociální a hospodářskou soutěž a naplňování učebních plánů za účelem splnění předepsaných dokumentů, waldorfské školy jsou více starostlivé a poskytují uměleckou výuku v nejhlubším smyslu, a to právě v dnešní uspěchané a roztříštěné době. Více o tom v citátu R. Steinera na konci teoretické části.

## 4. VZDĚLÁVÁNÍ WALDORFSKÝCH UČITELŮ

Připravenost waldorfského učitele pro specificky waldorfskou výuku je podmíněna dostatečnou kvalifikací, kterou může český učitel získat v rámci waldorfských seminářů. Další pedagogické vzdělávání je také jedním ze třech důležitých kroků v přípravné fázi zavádění nové koncepce ŠVP. Profesor Beichel z univerzity v Karlsruhe (Německo) má o učitelské odbornosti jasnou představu, píše: *„Úspěšný učitel se ukáže jen v praktické činnosti, nikoliv v řečech a možnostech činnosti, a zvláště ne v oblasti vztahů, která je stále významnější specifickou výchovnou oblastí.“* Tvrdí, že je důležité, aby byl učitel odborně způsobilý: *„Žádný učitel nemůže dát žákům křídla, když sám žádná nemá.“* (Beichel, J. 2011, s. 56). Nakonec pojednává také o ctnostech či schopnostech, kterými by se budoucí učitel měl dokázat profilovat: *„Na našem výzkumném pracovišti rozlišujeme dvě oblasti: „umět“ z hlediska kvality vyučování a „chtít“ z hlediska učitelových vnitřních sil a impulzů. K tomu patří i další **dispoziční učitelské aspekty** jako pozitivní, příjemné vyzařování osobnosti, sebedůvěra, schopnost nadšení, citlivost, soucit, zvědavost, emocionální stabilita, odolnost vůči zátěži, vytrvalost, starostlivost, přátelskost, věrohodnost, humor, vnímavost, zodpovědnost a sociální sounáležitost.“* (Beichel, J. 2011, s. 56). Tyto schopnosti může zájemce v současné době studovat na třech seminářích. První zmíněný má nepřetržitý běh. Ostatní jsou krátkodobé.

*„Jsou-li učitelé tvůrčí, podněcují také děti, aby rozvíjely svůj vlastní tvůrčí potenciál. Jsou-li učitelé nadšení, nadchnou také lidi ve svém okolí. Nové prostory může otvírat jen takový člověk, který dokáže vstoupit do nejistého, nezajištěného prostoru. Budoucí vzdělávání je mnohem více, než odborným vzděláváním – je cestou k sebevýchově. Škola budoucnosti potřebuje nové vzdělávání učitelů, a to takové, které vzdělává tvůrčí osobnosti, nikoli jednostranné „fachidioty“. Učitelé budoucnosti spojují vědeckou reflexi s uměleckým přístupem, spojují praktické a sociální schopnosti s životní realitou.“* ((Henning Kullac-Ublick, 2012, s. 23).

## **4.1. Waldorfský seminář Praha<sup>8</sup>**

**Chcete se stát kreativní, získat sebedůvěru a životní sílu?**

**Chcete v tomto smyslu vychovávat a učit?**

Seminář systematicky rozvíjí na základě duchovní vědy Rudolfa Steinera osobnost účastníka a připravuje ho stát se waldorfským učitelem. Diplom je uznáván Asociací waldorfských škol v ČR a většinou také v zahraničních wš. Studium je otevřeno všem zájemcům. Waldorfský seminář je akreditovaný Ministerstvem školství ze dne 8. 3. 2007 podle zákona č.563/2004 o pedagogických pracovnících. Dokument je k nahlédnutí webových stránkách.

**Co nabízí waldorfský seminář?**

V první řadě souvislé studium waldorfské pedagogiky: jednoroční a nebo 3leté studium. Je možno též studovat jeden jediný víkend. Vyžaduje ovšem již základní znalosti waldorfské pedagogiky.

## **4.2. Tříletý seminář pro waldorfské učitele v Praze<sup>9</sup>**

Seminář je určen stávajícím i budoucím waldorfským učitelům. Stávajícím učitelům by měl pomoci s přípravou vyučování jak po stránce odborné, tak i metodické. Kromě toho by jim měl pomoci hlouběji pochopit mladé lidi v době dospívání, obohatit je o zkušenosti jiných učitelů od nás i ze zahraničí, pomoci jim při řešení aktuálních problémů ve výuce. Budoucím učitelům, ale i rodičům a zájemcům z širší veřejnosti by měl dát možnost pochopit nejen podstatu, ale i konkrétní praktické aspekty waldorfského vyučování. Seminář by měl učitelům dát do ruky konkrétní výzbroj, která mu pomůže výuku zvládat. Budeme se snažit, aby seminář na jedné straně dával širší nadhled a ukazoval mezipředmětové souvislosti, a na druhé straně nebyly opomíjeny ani důležité praktické a přízemní detaily.

---

<sup>8</sup> Vedoucí semináře T. Zuzák. Webová adresa: [www.waldorf.zuzak.com](http://www.waldorf.zuzak.com).

<sup>9</sup> Zaměřený na praktické otázky výuky v 6.-12. třídě waldorfské školy, 2010 – 2013. Organizátorem je Waldorfské lyceum v Praze na Opatově.

### **Seminář stojí na čtyřech hlavních pilířích:**

a) První pilíř: Metodika a didaktika vyučování konkrétních předmětů Člověk, který se účastní všech setkání semináře, by měl získat celistvý a přitom pokud možno konkrétní obraz výuky stěžejních předmětů na druhém a třetím stupni waldorfské školy.

b) Druhý pilíř: Aspekty waldorfské pedagogiky napříč předměty a jejich vztah k dnešku Aspekty spojující učitele různých předmětů bývají bohužel často buď zanedbávány, nebo vykládány v příliš obecně-ideální formě bez přímé souvislosti s praxí. Mimo jiné témata reflektující změny v současném světě a z něho vyplývající nutnost posouvat výchovu a vzdělávání určitým směrem

c) Třetí pilíř: Hospitace a praktika na waldorfských školách Účastníci semináře by měli mít nejen možnost hospitovat u zkušených (nebo i méně zkušených) českých nebo zahraničních učitelů, ale měli by také své zážitky a postřehy vnášet do semináře, a tím ostatní, v neposlední řadě i docenty semináře, obohacovat.

d) Čtvrtý pilíř: Kulaté stoly stávajících a budoucích učitelů Kulaté stoly pomohou hlouběji se zabývat reálnými a aktuálními prakticko-metodickými otázkami.

*„Nemáme se ptát: co potřebuje člověk vědět a umět  
pro současný sociální řád, nýbrž: co je v člověku jako vloha,  
kterou můžeme rozvinout? Pak bude možné z dorůstající generace  
dodávat sociálnímu řádu stále nové síly. Pak bude v tomto řádu vždy žít to,  
co z něj utvoří plnobodotní lidé, kteří do něj vstoupili.  
Z dorůstající generace bychom neměli dělat to,  
co z ní chce udělat existující sociální řád.“*

Rudolf Steiner

# TVŮRČÍ ČÁST

## 5. REALIZACE NOVÉ KONCEPCE ŠVP – škola zítřka

V mém pojetí koncepce kurikula střední waldorfské školy nehledejte hotový ucelený koncept. Spíše jde o jaké si jednotlivé navazující aspekty přípravné fáze projektu, který bude-li chtít mít ambice plně funkčního projektu, bude muset podstoupit další analýzy a dopracování.

### 5.1. Projekt budování středního stupně Waldorfské školy Příbram

Potřeba zavedení studijních programů „Kombinované lyceum“ spolu s „Uměleckořemeslné zpracování dřeva“ a „uměleckořemeslné zpracování kovu“ je vedena snahou o co největší naplnění studia pedagogikou, která by navazovala na vzdělávání základní waldorfské školy. Studijní program „Waldorfské lyceum“ je úspěšně vyzkoušený ve waldorfských školách v Praze, Semilech a Ostravě (v konkurenci středních odborných škol, ve výsledcích státní maturity se umístilo pražské lyceum na 1. místě v celé ČR a semilské lyceum na 1. místě v kraji).

Nejde jen o obsah vzdělávacích programů, ale i o formální průběh vzdělávání, jejich uspořádání a hodinové dotace jednotlivých předmětů. Především studijní program „Waldorfské lyceum“ umožňuje oproti např. klasickému gymnáziu zařadit do výuky předměty, které nepreferují jen jednostranně intelektuální složky zaměřené na výkon, ale umožňují *pedagogiku rozmanitosti* (K. Rýdl, 2003). Preferuje tedy další aspekty lidského života a jeho rozvoje – předměty působící na smysly, myšlení, pocity a činorodost. Tyto požadavky může „Waldorfské lyceum“ splňovat také díky vzdělávací oblasti Zaměření a díky volitelným modulům. Tyto předměty velmi napomáhají profilaci každého žáka.

Reálný vztah k okolnímu světu a životu se u mladých lidí v tomto věku dosahuje především prostřednictvím úsudku. Všechna vyučovací látka má odpovídat této potřebě, nebo jí alespoň podněcovat. Jde o zážitek zákonitosti, která je dostupná myšlení, kterou lze myšlením prozkoumat na morální a estetické úrovni jako platnou a tím i pravdivou. Tím je dána možnost konat to, co považujeme za potřebné jako povinnost a z toho vyplývající potřebu odpovědnosti za svoje konání.

Věcnost výuky při formování úsudku v období, kdy mladý člověk hledá „ideální obraz“ ve vlastní bytosti, v bytosti druhých i ve světě, nabízení možností, které vedou k bezpečné orientaci v prostoru „tady a teď“, aby žáci neměli pocit, že škola stojí mimo životní dění. Výchova se řídí takovými životními otázkami, nikdy nepostrádá hodnoty.

Pedagogika, která cítí zodpovědnost vůči celému životu člověka, vidí v institucionální škole přípravu na mnohem větší školu života. Tento výchovný úkol se musí v praxi dospívajícího člověka konkretizovat prožitím světa v jeho mnohotvárnosti, jež neustále rozšiřuje jeho obzor a objevování vlastní individuality.

Pro výchovnou praxi waldorfské školy to znamená, že musí cvičení intelektuálních schopností sjednotit s rozvojem fantazie a utvářením charakteru. Proto je waldorfské pedagogice kladeno umělecké a praktické vyučování na roveň kognitivnímu vyučování, získávání vědomostí a dovedností. Pedagogika se nesmí omezovat na odborný obsah. Není to jen individuální trénink, je to celistvý proces rozvoje intelektu, citu a vůle, který umožní přijmout výzvy, přinese schopnost hledání nových cest, kterými při mnoha současných společenských krizích sami půjdou.

### 5.1.1. NÁVRH PODKLADŮ PRO PODÁNÍ ŽÁDOSTI

#### **Materiálně technické zabezpečení školy**

Kolik je kmenových tříd:

Kolik je odborných speciálních učeben a dílen:

Kuchyň a jídelna:

Didaktické pomůcky a technika:

### **Personální zabezpečení školy**

Pedagogičtí pracovníci:

Počty osob potřebných pro výuku oboru waldorfské lyceum a 4letých umělecko-řemeslných oborů:

Seznam těchto osob a jejich kvalifikovanost (stav ke dni vyplnění žádosti):

Počty osob potřebných pro výuku oborů:

Seznam těchto osob a jejich kvalifikovanost (stav ke dni vyplnění žádosti):

Nepedagogičtí pracovníci:

Seznam těchto osob a jejich kvalifikovanost (stav ke dni vyplnění žádosti):

### **Kapacita pro obor waldorfské lyceum**

Počty tříd v jednotlivých ročnících a počty žáků:

### **Kapacita pro 4leté umělecko-řemeslné obory**

Počty tříd v jednotlivých ročnících a počty žáků:

Možnosti ubytování pro dojíždějící:

### **Přípravné prvky**

Přípravné kroky: (autoevaluace stávající školy, příprava koncepce).

Přípravná skupina, další vzdělávání: (stáže u nás a v zahraničí, hospitace, semináře apod.).

Postup při zpracování studijních programů do legislativní podoby:

Předložení žádostí: (harmonogram – MěÚ Pb, Odb. šk. Středočeského kraje, Ministerstvo školství + termíny).

## **5.2. ORGANIZAČNÍ ZAJIŠTĚNÍ TVORBY ŠVP<sup>10</sup>**

„Dobré organizační zajištění je důležitým předpokladem bezproblémového průběhu celého procesu tvorby ŠVP. Před tvorbou ŠVP by mělo vedení školy realizovat následující kroky:

---

<sup>10</sup> Vycházím z Manuálu pro RVP



- Sestavit pracovní tým pro tvorbu ŠVP.
- Určit vedoucí pracovníky týmu (koordinátory práce). Vymežit jejich povinnosti a pravomoci a schválit postup prací a harmonogram.
- Určit pracovníky, kteří navrhnu a zajistí další vzdělávání ped. pracovníků.
- Určit pracovníky pro zajišťování externí spolupráce (např. se zaměstnavateli a dalšími sociálními partnery).
- Určit pedagogické pracovníky, kteří vytvoří písemné výstupy z diskusí pracovních týmů a zpracují příslušné části školních vzdělávacích programů.
- Zajistit technickou podporu tvorby ŠVP (technické a jednotné formální zpracování, jazykové korektury aj.), způsob schválení připraveného ŠVP (např. interní diskuse nebo oponentní řízení) a jeho zpřístupnění veřejnosti v souladu se školským zákonem.“

Při vlastní tvorbě ŠVP se projeví záměry, vyplývající ze sebereflexe školy.

### **Harmonogram tvorby ŠVP středního stupně WŠ Příbram**

- 1) Sebereflexe školy dotazníkovým průzkumem: rozdání dotazníků.....**únor - březen 2012**  
sběr dat + vyhodnocení.....**březen 2012**
- 2) Sestavení pracovního týmu pro tvorbu ŠVP, schválení harmonogramu.....**březen 2012**
- 3) Určit pracovníky, kteří navrhnu a zajistí další vzdělávání ped. pracovníků – (rozvoj dovedností ve waldorfské ped., trénink moderních metod výuky a hodnocení výsledků vzdělávání, nové trendy a poznatky z pedagogiky, ICT technologií, speciální pedagogiky, pedagogické psychologie a oborových didaktik atd.).....**duben 2012**
- 4) Studium RVP příslušných oborů vzdělávání.....**duben – květen 2012**
- 5) Seznámení s dostupnými metodickými materiály.....**duben – květen 2012**
- 6) Nástin koncepčních záměrů rozvoje školy (viz výše).....**květen – červen 2012**
- 7) Určit pracovníky pro zajišťování externí spolupráce (např. se zaměstnavateli a dalšími sociálními partnery).....**červen 2012**
- 8) Určit pedagogické pracovníky, kteří vytvoří písemné výstupy z diskusí pracovních týmů a zpracují příslušné části školních vzdělávacích programů.....**září – říjen 2012**
- 9) Tvorba ŠVP s učiteli.....**září 2012 – květen 2013**
- 10) Reklamní kampaň pro nové vzdělávací obory.....**říjen 2012**

11) Zajistit technickou podporu tvorby ŠVP (technické a jednotné formální zpracování, jazykové korektury aj.).....**říjen 2012**

12) Způsob schválení připraveného ŠVP (např. interní diskuse nebo oponentní řízení) a jeho zpřístupnění veřejnosti v souladu se školským zákonem.....**říjen 2012**

### 5.3. ROZDĚLENÍ SKUPIN ŽÁKŮ (uměleckořemeslná větev)

Tab. č. 5: Rozdělení žáků podle oborů, tříd a počtu

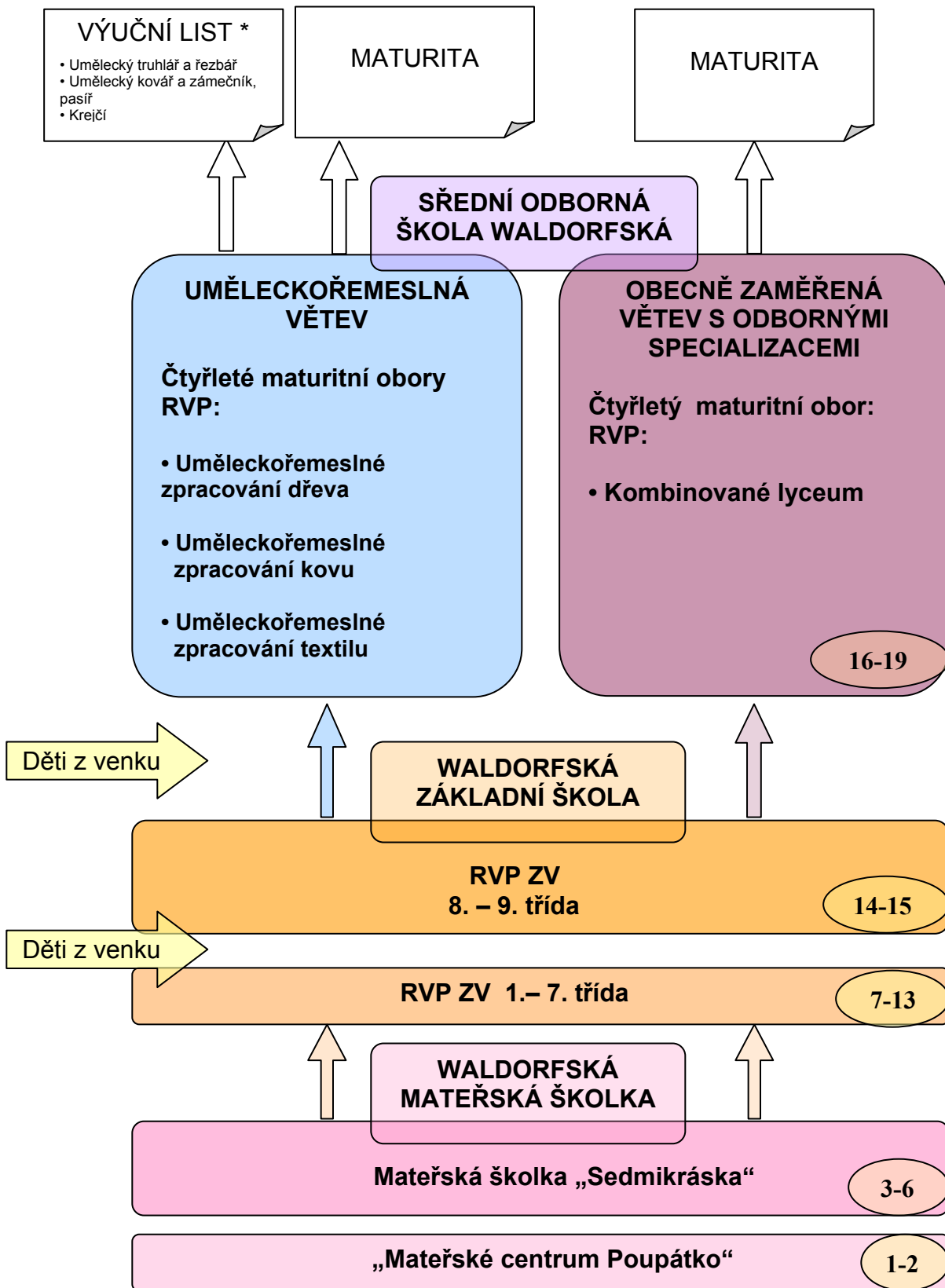
<b>4leté obory</b>	<b>1. roč.</b>	<b>2. roč.</b>	<b>3. roč.</b>	<b>4. roč.</b>	<b>Celkem žáků v oboru</b>
Uměleckořemeslné zpracování dřeva	5/7	5/7	5/7	5/7	20/28
Uměleckořemeslné zpracování kovu	5/7	5/7	5/7	5/7	20/28
Uměleckořemeslné zpracování textilu	5/7	5/7	5/7	5/7	20/28
<b>Celkem žáků v ročníku</b>	15/21	15/21	15/21	15/21	<b>60/84</b>

### 5.4. ROZDĚLENÍ SKUPIN ŽÁKŮ (obecně zaměřená větev s odbornými specializacemi)

Tab. č. 6: Rozdělení žáků podle oborů, tříd a počtu žáků

<b>4letý obor waldorfské lyceum</b>	<b>1. roč.</b>	<b>2. roč.</b>	<b>3. roč.</b>	<b>4. roč.</b>	<b>Celkem žáků v oboru</b>
<b>Celkem žáků v ročníku</b>	25/30	25/30	25/30	25/30	<b>100/120</b>

Schéma č. 5: Struktura nové podoby edukačního systému WŠ Příbram



## PŮSOBNÍ EDUKAČNÍHO PROCESU NA ROZVOJ OSOBNOSTI DÍTĚTE

Uvedené tabulka vychází z pozorování žáků, které lze vidět v průběhu několika let školní docházky. Můžeme zde nahlédnout do strukturovaných kroků, které souvisí v průběhu času s rozvojem osobnosti žáka. Tabulka představuje určitou posloupnost stavů vývoje žáka, který jde po boku učitele za svým cílem edukačním procesem.

Tab. č. 7: Působení edukačního procesu na rozvoj osobnosti dítěte

	Základní dispozice	Různé kroky k dosažení cíle, práce na sobě samém	Nároky, získané zkušenosti, kompetence	Praktický cíl, lokální výstup, výsledek.	Připravenost žáka (např. stav před závěr. zkouškou), Individualizace	Začátek osobní dráhy, osobní odpovědnost
Stavy (postoje) žáků v jednotlivých krocích rozvoje osobnosti	Slabá sebevědomí, nejistota, nebo naopak počáteční nadšení	Únava, nechuť, nestálá soustředěnost, nadšení kolísá a polevuje nebo naopak stoupá z poznání.	Chuť dokončit, nadšení, rychlé tempo nebo naopak zklamání a nechuť pracovat dále, pomalé tempo, nekázeň	Nadšení, radost, nalezení nové motivace, osobní zpětná vazba, získání sebejistoty.	Sebejistota, pomoc slabším, schopnost dávat nebo naopak nadřazenost nad slabšími.	Odloučení od školy, vlastní představa o životě.
Žák	Myšlení  Cítění  Vůle	Postup, hledání řešení, posuzování, vlastní představa, intelektuální činnost v teorii.  Hledání krásy, estetické harmonie, tvarové, kompoziční, barevné., sociální vztahy, morální činnost  Chtění, použití materiálu, nářadí, manuální činnost, překonání překážek.	Zralá úvaha, kauzalita, porozumění problémům, schopnost vypořádat se, vyhledat, použít.  Schopnost estetického citění a vnímání, využití fantazie. Vnímání kompozic a vzájemných poměrů.  Zručnost, dovednost ve využití vhodných nástrojů, materiálů a techniky.	Dokončení, složení mozaiky, soulad.  Harmonie duševní polohy.  Krátkodobý úspěch.	Kompetence, nalezení sama sebe, zážitek s osamostatněním.	Osobní individuální úspěchy, ověřování dřívě získaných zkušeností ve vlastní praxi, pokračování ve vzdělávání na vyšších stupních
Učitel	Autorita, znalost, umění.	Opora, vedení	Uznání, důvěra	Svobodné vypuštění, odvázení se, zodpovědnost za úspěchu práce žáka.	Pozorování, kontrola, korekce, konzultace, zodpovědnost za celkovou připravenost.	Nepotřebnost

## 6. PRŮZKUM MÍNĚNÍ

### 6.1. Příprava strukturovaného dotazníku

#### 6.1.1. METODY VÝZKUMU

Výzkumnou část jsem zaměřil na šetření klimatu školy pomocí uzavřených (strukturovaných) položek. Vědom si nevýhod dotazníkové metody: „*subjektivita výpovědí, nemožnost dovysvětlení otázek, možnost zkreslení odpovědí, omezení prostoru pro odpovědi,...*“ (M. Skutil, 2011, s. 80-81), přišlo mi nakonec dostatečné jeho využití k mému výzkumu klimatu Waldorfské školy Příbram. Záměrně jsem pro dotazník zvolil polytomické položky s výběrem odpovědí, aby měli respondenti větší možnou škálu výběru odpovědí. Pro vyšší míru validity jsem nechal dotazníková tvrzení připomínkovat několika učiteli. K analýze dat získaných dotazníkem mi posloužily grafické metody zobrazování dat:

- histogram četností (sloupcový diagram) a výsečový diagram k zobrazení základních naměřených hodnot,
- bublinový diagram, Euklidovské vzdálenosti shod jednotlivých respondentů,
- polygon četností (spojnicový diagram) pro upřesnění shody odpovědí mezi skupinami respondentů.

#### 6.1.2. POJETÍ DOTAZNÍKU

K průzkumu mínění jsem si vybral klima školy jako obecnou edukační oblast, ve snaze zachytit co nejširší spektrum názorů na školu jako celek. Klima školy jsem zjišťoval prostřednictvím souboru dotazníků pro učitele, žáky a rodiče. Klimatem školy se obecně rozumí projev celého školního prostředí (sociální, personální, kulturní a ekologické oblasti) ve vnímání, prožívání a hodnocení žáků, učitelů, rodičů a dalších osob, které se na životě školy podílejí. „*Vypovídající informace o klimatu školy lze získat jen díky odpovědím nejlépe tří skupin respondentů (učitelů, žáků a rodičů) a průnikům jejich odpovědí v obsahově podobných položkách.*“ (H. Grecmanová, [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz), 2012).

Výstupním ukazatelem mého výzkumu jsou pozitivní či negativní hodnoty indexu percepce níže popisované. V případě vnímání pozitivního klimatu ve škole se dá říci, že jsou učitelé, žáci a rodiče se školou a s jejím prostředím spokojeni.

### 6.1.3. KRITÉRIA 6 SLEDOVANÝCH OBLASTÍ

Uvedená kritéria vychází z hypotéz uvedených v teoretické části a jsou doplněna a uspořádána pro uplatnění výzkumu ze kritérií autoevaluace školního řádu zkoumané školy.

#### 1) Podmínky ke vzdělávání:

- vnější podmínky
  - povědomí o škole (médiá, akce školy pro veřejnost)
  - hodnocení akcí školy pro veřejnost
- vnitřní podmínky
  - cíle školy a koncepce rozvoje
  - kvalita, množství, využitelnost školního zařízení
  - webové stránky školy
  - efektivita předávání informací
  - pověst školy

#### 2) Průběh vzdělávání

- organizace školního roku
- formy a metody výuky
- uplatňované forem výuky
- způsoby hodnocení

#### 3) Uplatňování a podpora waldorfských specifíků

- péče o realizaci waldorfské pedagogiky
- další vzdělávání pedagogických pracovníků ve waldorfské pedagogice
- uplatňování waldorfských principů ve výuce

#### 4) Komunikace, vliv vzájemných vztahů školy, učitelů, žáků a rodičů

- třídní schůzky a konzultace s rodiči

- problémy ve spolupráci s rodiči
- účast žáků a rodičů na řízení a na akcích školy
- vztahy s jinými institucemi (zřizovatel, firmy, jiné školy apod.)
- rozhovory o dětech a třídách na konferenci

### **5) Výsledky vzdělávání žáků**

- organizace školního roku
- kritická místa studia
- rozbor výsledků prospěchu a chování žáků
- úspěšnost absolventů
- vedení epochových sešitů (III. stupeň), portfolia, epochové práce a referáty,

### **6) Řízení školy, personální práce, kvalita vzdělávání pedagogických pracovníků**

- organizace školního roku
- struktura řízení, poradní orgány
- žáci a řízení
- pedagogické řízení
- personální problematika
  - složení pedagogického sboru
  - vzdělávání ve waldorfské pedagogice a další vzdělávání
  - funkčnost řízení školy vzhledem k její struktuře
  - zhodnocení pedagogického řízení

#### **6.1.4. CÍL VÝZKUMU A CÍLOVÁ SKUPINA**

Mým cílem souboru dotazníků je prozkoumat míru spokojenosti hlavních aktérů života ve škole, kterými jsou pro mé účely a zaměření práce učitelé, žáci a rodiče středního stupně Waldorfské školy Příbram. Dotazník se soustředí na 6 oblastí prostředí školy, ve kterých je vyhodnocen:

- a) podmínky ke vzdělávání,

- b) průběh vzdělávání,
- c) uplatňování a podpora waldorfských specifik,
- d) podpora školy žákům, komunikace a vztahy školy, učitelů, rodičů a žáků,
- e) výsledky vzdělávání,
- f) řízení školy, kvalita vzdělávání pedagogických pracovníků a personální práce

Zdroj, ze kterého jsem také čerpal inspiraci pro tento typ dotazníku je autorský tým prof. PhDr. Heleny Grecmanové, Ph.D., působící na Ústavu pedagogiky a sociálních studií Univerzity Palackého v Olomouci.

### 6.1.5. STATISTICKÉ ZPRACOVÁNÍ DAT

Zhotovené dotazníky byly připomínkovány několika učiteli a dalšími osobami z řad rodičů, tak aby odpovídaly aktuálním potřebám Waldorfské školy Příbrami. Tím se mi podařilo zvýšit míru validity dotazníku a zlepšit srozumitelnost otázek (tvrzení) pro všechny tři skupiny respondentů. Dalším důležitým kontrolním bodem byla má přítomnost u více jak poloviny odpovídajících respondentů a v ostatních případech byl kontrolním orgánem jiný učitel. To mohlo zaručit dobrou reliabilitu dotazníku a snížilo možnost nespolehlivosti zkoumaných dat.

Při přípravě dotazníku jsem částečně využil služeb Google a pro skupinu rodičů jsem připravil dotazník v režimu online. Přineslo to nespornou výhodu ve zpracování. Odpovědi jsem měl po uzávěrcce shromažďování dat již zatříděny to tabulek a grafů. Přineslo to časovou a organizační výhodu pro mě i respondenty. Pro učitele a žáky jsme vytvořil tradiční tabulkový dotazník v programu Microsoft Excel 2007.

Zpracování dat se statistickým vyhodnocením bylo provedeno jednak webovým serverem Gogole a dále v programu Microsoft Excel a Word. Pro grafické znázornění jsem využil programu Microsoft Excel a Word.



Celkově bylo zpracováno 68 vybraných dotazníků.

Interpretace výsledků je rozdělena na čtyři, vzájemně propojené části:

1. návratnost dotazníku s hodnotami druhu pohlaví
2. Analýza odpovědí ze sledovaných šesti oblastí klimatu školy
3. Vybrané aspekty školního klimatu – porovnání průnikových otázek
4. Souhrnné hodnocení klimatu školy – vyhodnocení dotazníku

## 6.2. Analýza a interpretace získaných údajů

*„Při interpretaci postupujeme tak, že si klademe a zodpovídáme otázky: O čem naše data vypovídají? Co všechna schémata a tabulky znamenají? Proč k popsáným jevům dochází? Při hledání odpovědí je možné se obracet na zjištění jiných výzkumníků, k existujícím teoriím, ale např. i k beletristické literatuře a vlastní zkušenosti.“ (Švaříček, R., Šedřová, K., 2007, s. 232)*

### 6.2.1. NÁVRATNOST DOTAZNÍKU

V tabulce je možné získat základní informace o výsledcích šetření klimatu školy. V tabulce je možné se dočíst o návratnosti dotazníku v procentech a o indexu percepce. Bližší specifikace statistických ukazatelů je k přečtení pod tabulkou.

Tab. č. 8: Návratnost dotazníku.

Waldorfská škola Příbram, SOU	učitelé	žáci	rodiče
Návratnost dotazníků v (%)	80%	47,3%	54,7%
index percepce (aritmetický průměr)	2,02	2,21	1,82

### **Aritmetický průměr**

„jsou průměrné hodnoty každé položky dotazníku zprůměrnované následně za celý dotazník a celou skupinu respondentů. Hodnoty průměrů se mohou pohybovat v intervalu 1 až 4. Čím nižší hodnota Aritmetického průměru, tím může být klima školy příznivější.“ (H. Grecmanová, [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz), 2012)

„Aritmetický průměr „ $x$ “ z číselných hodnot  $x_1, x_2, x_3, \dots, x_n$  lze vypočítat podle vzorce:

$$x = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n}{n}$$

kde „ $n$ “ je celková četnost všech hodnot.“ (M. Chrástka, 2007, s. 45)

### **Index percepce**

„je aritmetickým průměrem všech odpovědí za jednu skupinu respondentů. Nabývá hodnoty v intervalu 1 – 4. V případě příznivého (pozitivního) klimatu lze s jistou mírou opatrnosti konstatovat, že se učitelům, žákům a rodičům ve škole nebo její části líbí, jsou v jejím a s jejím prostředím spokojeni. Projevuje se to nižšími hodnotami Indexů percepce. Čím nižší hodnota Indexu percepce, tím je percepce dotazované skupiny příznivější. Nepříznivé školní klima se odráží ve vyšších hodnotách Indexů percepce. Vysoké hodnoty Aritmetických průměrů položek, signalizují problém a upozorňují na nutnost věnovat obsahu položky zvýšenou pozornost avšak v kontextu s ostatními položkami.“ (H. Grecmanová, [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz), 2012)

### **Modus**

„Někdy potřebujeme rychle stanovit alespoň přibližně charakteristiku polohy. K tomuto účelu se dobře hodí modus. Modus je ta hodnota, která se v daném souboru respondentů vyskytuje nejčastěji (která tedy má největší četnost). Představuje typickou hodnotu odpovědi u každé položky sledovaného souboru. Vychází v celých číslech. Hodnotu Modu doplňuje Aritmetický průměr.

*Jestliže známe všechny naměřené hodnoty, lze modus velmi snadno stanovit. Např. v souboru dat, která byla uvedena v souvislosti s určováním mediánu (14 3 18 4 8 18 4 6 8 10 8), je modem hodnota  $x = 8$  (hodnota 8 je v souboru dat nejčastější).“ (M. Chrástka, 2007, s. 50).*

## 6.2.2. ANALÝZA ODPOVĚDÍ ZE SLEDOVANÝCH OBLASTÍ KLIMATU ŠKOLY

Pro následující přehledy byly vybrány položky, které svým charakterem odpovídají níže uvedeným oblastem. Jsou to také ty položky, které mají vyšší výpovědní hodnotu a které jsou zároveň charakteristickými reprezentanty celého dotazníku. Je zde možnost porovnat odpovědi k dané oblasti školní edukace mezi jednotlivými respondenty. Pozornost by se měla věnovat především hodnotám aritmetického průměru vyšším než 2,5. Vyšší hodnoty aritmetického průměru, nad 2,5 poukazují na zhoršené prostředí, kterým by se měla škola zabývat.

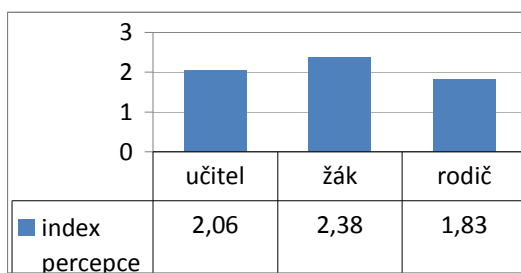
Tab. č. 9: Podmínky ke vzdělávání

1. Podmínky ke vzdělávání		
Učitelé	Aritmetický průměr	Modus/%
1) Budova školy se mi líbí.	1,16	1 / 83
3) Vyhovuje mi moje pracovní zázemí ve škole (stůl, židle, a další nábytek) – jejich kvalita a funkce.	2,25	2,3 / 33
4) Ve škole je nedostatek specializovaných učeben.	2,25	2 / 67
6) Stav hygienických zařízení (WC, sprchy, umývárny, ...) je vyhovující.	1,75	2 / 58
7) Mám k dispozici dostatek pomůcek pro vyučování.	2,25	2 / 67
8) V učebnách, v nichž učím, jsem spokojen s didaktickou technikou.	2,08	2 / 75
9) Škola disponuje řadou dostupných informačních zdrojů	2,00	2 / 83

pro výuku (knihy, učebnice, časopisy ...).		
12) Nový systém řízení školy má efektivnější vliv na chod školy.	2,25	2 / 75
15) Řada mých kolegů není spokojena s klimatem školy.	2,17	2 / 67
47) Organizace akcí (slavnosti, jarmarky, projektové týdny, vystoupení, výstavy, výlety) je dobře zajištěna.	2,00	2 / 83
51) Zním plány školy do budoucna.	1,75	2 / 58
57) Zdá se mi dostačující výtvarné řešení školních propagačních materiálů (plakáty, letáky, ...).	2,08	2 / 50
59) Naše škola má v okolí dobré jméno.	2,83	3 / 66
<b>Index percepce respondenta</b>	<b>2,06</b>	
<b>Žáci</b>		
1) Budova školy je v dobrém stavu.	2,15	2 / 38
8) Stav hygienických zařízení (WC, sprchy, umývárny, ...) je vyhovující.	2,88	3 / 54
9) Jsem spokojen s nábytkem naší školy (s lavicemi, židlemi, ...).	2,23	2 / 54
10) Ve škole využívám při vyučování mnoho pomůcek (např. počítače, ...).	2,46	3 / 50
41) Organizace akcí (slavnosti, jarmarky, projektové týdny, vystoupení, výstavy, výlety) je dobře zajištěna.	2,08	2 / 46
44) Chtěl bych se školou více spolupracovat v rámci různých akcí (slavnosti, projekty, jarmarky, divadlo, vystoupení, výstavy...).	2,23	2 / 35
63) Myslím si, že naše škola má v okolí dobré jméno.	2,69	3 / 38
<b>Index percepce respondenta</b>	<b>2,38</b>	
<b>Rodiče</b>		
1) Líbí se mi výzdoba školy.	1,14	1 / 90
3) Na stav hygienických zařízení (WC, sprchy, umývárny, ...) si mé dítě nikdy nestěžovalo.	1,96	1 / 41

4) Vybavení školy (např. nábytek, tabule, ...) mi při její návštěvě přišlo vyhovující.	1,83	2 / 69
22) Mé dítě postrádá motivaci zapojovat se do různých akcí školy.	2,28	2 / 48
29) Organizace akcí je dobře zajištěna (slavnosti, jarmarky, projektové týdny, vystoupení, výlety).	1,38	1 / 66
48) Víím, co se ve škole plánuje do budoucna.	2,21	2 / 62
54) Myslím si, že tato škola má v okolí dobré jméno.	2,03	1 / 38
<b>Index percepce respondenta</b>	<b>1,83</b>	
<b>Index percepce za celou oblast</b>	<b>2,26</b>	

Graf č. 1: Podmínky ke vzdělávání



Hodnota indexu percepce za celou oblast je těsně pod průměrem, což napovídá, že nejsou všechny podmínky vzdělávání v pořádku. Jednotlivé aritmetické průměry poukazují na slabá místa. Žáci si v této oblasti nejvíce stěžují, nejméně rodiče.

#### **Slabá místa:**

- škola má v okolí špatné jméno (u+ž)
- stav hygienických zařízení (WC...) není dobrý (54% ž zvolilo nejčastěji hodnotu 3)
- není k dispozici nebo není používáno mnoho názorných pomůcek (u+ž).

#### **Silná místa:**

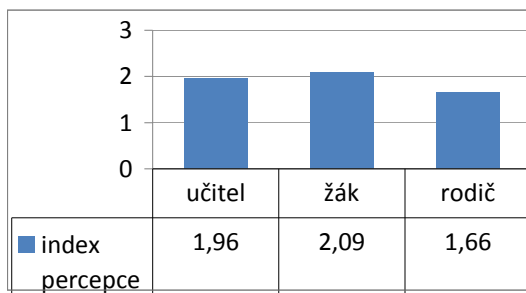
- budova školy i výzdoba chodeb je pěkná (83% u, 90% r zvolilo nejčastěji hodnotu 1, 38% ž zvolilo nejčastěji hodnotu 2)
- znám plány školy do budoucna (u)
- organizace akcí je dobře zajištěna (r).

Tab. č. 10: Průběh vzdělávání

2. Průběh vzdělávání		
Učitelé	Aritmetický průměr	Modus/%
13) Žáky hodnotím především jinak než známkou (slovně, písemně, sebehodnocení, hromad.hod.).	2,25	2 / 58
24) Vedení školy je ochotné řešit záležitosti týkající se vzdělávacího procesu.	1,75	2 / 58
25) Při sestavování rozvrhu mi vychází vedení školy vstříc.	1,58	2 / 58
31) Škola dostatečně připravuje žáky pro život různými formami (exkurze, odborná výuka, projekty, praxe v podnicích, praxe ve škole, setkání s odborníky, rozhovory, projekce...).	2,00	2 / 83
46) Organizace výuky je dobře zajištěna.	2,25	2 / 58
47) Organizace akcí (slavnosti, jarmarky, projektové týdny, vystoupení, výstavy, výlety) je dobře zajištěna.	2,00	2 / 83
53) Někteří učitelé nedodržují domluvená pravidla.	2,42	2,3 / 50
54) Za nedodržování pravidel jsou žáci přiměřeně „potrestáni“.	2,17	2 / 83
55) Jsem rád/ráda, že pracuji na této škole.	1,25	1 / 75
<b>Index percepce respondenta</b>	<b>1,96</b>	
<b>Žáci</b>		
11) Učitelé mě hodnotí především jinak než známkou (např. slovně, písemně, sebehodnotím se, žáci mě hodnotí)	2,42	2 / 46

19) Učitelé nás aktivně zapojují do výuky.	1,85	2 / 77
37) Ve škole mám možnost objevovat nové osobní vlohy a nadání.	2,04	2 / 38
40) Organizace výuky je dobře zajištěna.	2,35	2 / 54
41) Organizace akcí (slavnosti, jarmarky, projektové týdny, vystoupení, výstavy, výlety) je dobře zajištěna.	2,08	2 / 46
43) Očekával/a jsem od školy obecně více. Měl jsem o ní lepší mínění.	2,00	2 / 54
56) Škola mi pomáhá v orientaci na mou budoucí práci (mé uplatnění v praxi).	2,08	2 / 42
58) Za nedodržení školního řádu jsou žáci trestáni spravedlivě.	1,96	2 / 62
60) Jsem rád/a, že chodím do této školy.	2,04	2 / 42
<b>Index percepce respondenta</b>	<b>2,09</b>	
Rodiče		
9) Vyhovuje vám způsob hodnocení vašeho dítěte.	1,52	1 / 55
11) Učitelé připravují dostatečně mé dítě do života.	1,90	2 / 48
16) O výuce teorie mé dítě obecně mluví pochvalně.	2,21	2 / 52
18) Výuka odborných praktik (např. práce se dřevem a textilem, zeměměřičství, knihvazačství ...) je podle mě smysluplná.	1,34	1 / 72
28) Organizace výuky je dobře zajištěna.	1,90	2 / 52
29) Organizace akcí je dobře zajištěna (slavnosti, jarmarky, projektové týdny, vystoupení, výlety).	1,38	1 / 66
52) Jsem rád/ráda, že moje dítě chodí do této školy.	1,38	1 / 66
<b>Index percepce respondenta</b>	<b>1,66</b>	
<b>Index percepce za celou oblast</b>	<b>1,9</b>	

Graf č. 2: Průběh vzdělávání



Hodnota indexu percepce za celou oblast je dost pod průměrem, což napovídá, že jsou podmínky průběhu vzdělávání v pořádku. Jednotlivé aritmetické průměry vykazují dobrou úroveň. Nejvíce si stěžují v této oblasti opět žáci, nejméně rodiče.

**Slabá místa:**

- někteří učitelé nedodržují domluvená pravidla (u)
- zajištění organizace výuky by mohlo být lepší (ž)
- učitelé hodnotí často známkou (u+ž).

**Silná místa:**

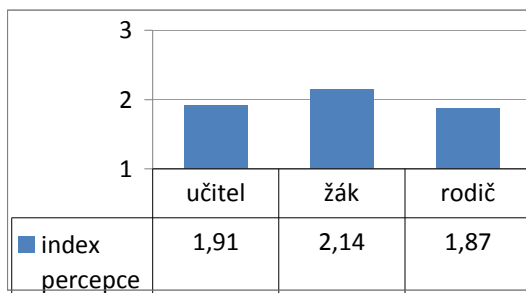
- jsem rád/ráda, že jsem součástí této školy (75% u, 66% r zvolilo nejčastěji hodnotu 1, 42% ž zvolilo nejčastěji hodnotu 2)
- při sestavování rozvrhu vychází učitelům vedení školy vstříc (u)
- za nedodržení školního řádu jsou žáci trestáni spravedlivě (ž)
- způsob hodnocení rodičům vyhovuje (r)
- výuka odborných praktik (např. práce se dřevem a textilem, zeměměřičství, knihvazačství apod.) je podle rodičů smysluplná (71% r zvolilo nejčastěji hodnotu 1).



Tab. č. 11: Uplatňování a podpora waldorfských specifíků

3. Uplatňování a podpora waldorfských specifíků		
Učitelé	Aritmetický průměr	Modus/%
37) Zaměřuji svou výuku vědomě nejen na myšlení, ale také na rozvoj citění a vůle žáka.	1,58	2 / 58
39) Používám ve výuce principy waldorfské pedagogiky.	1,92	2 / 75
42) Chtěl/a bych se dále vzdělávat ve waldorfské pedagogice.	2,08	2 / 50
45) Prošel/a jsem waldorfským vzděláváním (min. 2roky).	2,08	1 / 58
<b>Index percepce respondenta</b>	<b>1,91</b>	
Žáci		
36) Zním principy waldorfské pedagogiky.	2,12	2 / 50
37) Ve škole mám možnost objevovat nové osobní vlohy a nadání.	2,04	2 / 38
38) U učitele vnímám využívání waldorfských principů.	2,27	2 / 65
<b>Index percepce respondenta</b>	<b>2,14</b>	
Rodiče		
42) Mé dítě domů nosí pěkně vypracované a upravené školní sešity.	2,72	3 / 59
43) Mé dítě může zažít ve škole pocit osobního naplnění.	1,83	2 / 41
44) Četl/a jsem o waldorfské pedagogice a vím čím je zajímavá a charakteristická.	1,41	1 / 62
45) Ve škole má mé dítě možnost objevovat nové osobní vlohy a nadání.	1,55	1 / 52
<b>Index percepce respondenta</b>	<b>1,87</b>	
<b>Index percepce za celou oblast</b>	<b>1,97</b>	

Graf č. 3: Uplatňování a podpora waldorfských specifíků



Hodnota indexu percepce za celou oblast je dost pod průměrem, což napovídá, že jsou podmínky pro uplatňování waldorfských specifíků v pořádku. Jednotlivé aritmetické průměry vykazují dobrou úroveň. Nejvíce si stěžují v této oblasti opět žáci, nejméně rodiče.

**Slabá místa:**

- u učitele vnímá žák využívání waldorfských principů (ž)
- žáci nemají dobře vypracované a upravené školní sešity (r).

**Silná místa:**

- učitelé zaměřují svou výuku vědomě nejen na myšlení, ale také na rozvoj citění a vůle žáka (u)
- žák má ve škole možnost objevovat nové osobní vlohy a nadání (ž+r)
- učitelé prošli waldorfským vzděláváním (min. 2roky) (52% u zvolilo nejčastěji hodnotu 1)
- žák může zažít ve škole pocit osobního naplnění (r)
- rodiče četli o waldorfské pedagogice a vědí, čím je zajímavá a charakteristická (r).

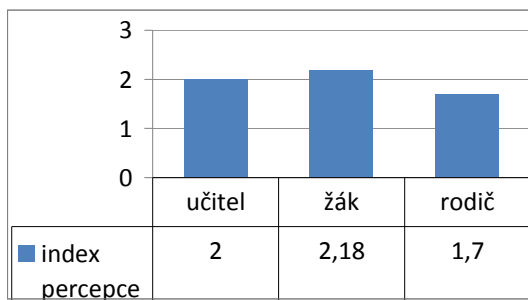
Tab. č. 12: Komunikace, vliv vzájemných vztahů školy, učitelů, žáků a rodičů

4. Komunikace, vliv vzájemných vztahů školy, učitelů, žáků a rodičů		
Učitelé	Aritmetický průměr	Modus/%
14) K problémům žáků se snažím přistupovat s porozuměním.	1,42	1 / 58

16) Mezi učiteli nejsou velké konflikty.	1,83	1 / 42
17) Rodiče mě kontaktují, aby se zeptali na své dítě.	2,67	3 / 58
18) S rodiči se dobře komunikuje.	2,17	2 / 83
19) Kontaktuji rodiče, abych je seznamoval se vzděláváním, výchovou a chováním jejich dítěte.	2,50	3 / 42
20) Chtěl bych s rodiči více spolupracovat v rámci různých akcí (slavnosti, projekty, jarmarky, divadlo, vystoupení, realizace výstavy, ...).	2,25	2 / 58
21) Komunikace mezi vedením školy a učiteli je bezproblémová.	2,42	2 / 42
23) Vedení školy je ochotné řešit záležitosti týkající se jednotlivých učitelů.	1,83	2 / 83
26) Žáci naší školy si ochotně vzájemně pomáhají.	2,08	2 / 92
30) Mluvím s žáky o jejich volbě budoucí profese.	1,92	1 / 42
32) Mezi kolegy mám několik velmi dobrých přátel.	1,25	1 / 75
33) Žáci se bojí některých spolužáků.	2,00	2 / 83
49) Ve škole mají žáci možnost objevovat nové osobní vlohy a nadání.	1,83	2 / 66
50) Vedení školy podporuje, když učitelé uplatňují ve výuce různé inovace.	1,83	2 / 66
<b>Index percepce respondenta</b>	<b>2</b>	
<b>Žáci</b>		
14) Všichni učitelé mají pochopení pro moje problémy.	2,69	2 / 46
17) Učitelé pro nás připravují zajímavé školní projekty a akce.	2,31	2 / 50
22) Zapojuji se do různých akcí školy.	2,42	3 / 46
23) Rodiče se často ptají na mé výsledky ve škole.	2,31	2 / 42
26) Ve škole mám spolužáka, kterému se můžu s čímkoliv svěřit.	2,19	1 / 42
29) Mám strach z některých spolužáků.	1,35	1 / 81

30) Učitelé nás respektují.	2,15	2 / 42
33) Když potřebuji, tak mi spolužáci poradí.	1,96	2 / 54
35) Učitelé mi jsou ochotni pomoci při řešení osobních problémů.	2,31	2 / 46
42) Ze způsobu jednání s vedením školy mám dobrý pocit. (např.s ředitelem nebo zástupci).	2,23	2 / 58
44) Chtěl bych se školou více spolupracovat v rámci různých akcí (slavnosti, projekty, jarmarky, divadlo, vystoupení, výstavy...).	2,23	2 / 35
<b>Index percepce respondenta</b>	<b>2,18</b>	
<b>Rodiče</b>		
10) Učitelé organizují pro žáky různé zajímavé akce.	1,86	1 / 41
12) Učitelé mají pochopení pro problémy mého dítěte.	1,69	2 / 59
21) Mluvím s mým dítětem o volbě jeho budoucí profese.	1,38	1 / 66
30) Ze způsobu jednání s vedením školy mám dobrý pocit. (např.s ředitelem nebo zástupci)	1,28	1 / 72
31) Mé dítě má strach z některých spolužáků.	1,24	1 / 76
34) Někteří učitelé se ke mně chovají nadřazeně.	1,34	1 / 69
38) Třídní učitel mě dostatečně kontaktuje a informuje o mém dítěti.	1,86	1 / 45
39) Kontaktuji dostatečně třídního učitele ohledně informací o mém dítěti.	2,07	2 / 52
40) Chtěl bych se školou více spolupracovat v rámci různých akcí (slavnosti, jarmarky, projekty...).	2,38	2 / 45
51) Díky této škole má moje dítě představu, co může po jejím ukončení dělat.	1,96	2 / 41
<b>Index percepce respondenta</b>	<b>1,7</b>	
<b>Index percepce za celou oblast</b>	<b>1,96</b>	

Graf č. 4: Komunikace, vliv vzájemných vztahů školy, učitelů, žáků a rodičů



Hodnota indexu percepce za celou oblast je dost pod průměrem, což napovídá, že jsou podmínky pro komunikaci a vztahy v pořádku. Jednotlivé aritmetické průměry vykazují dobrou úroveň. Nejvíce si stěžují v této oblasti opět žáci, nejméně rodiče.

#### Slabá místa:

- rodiče učitele moc nekontaktují, aby se zeptali na své dítě (u)
- v komunikaci mezi vedením školy a učiteli je co zlepšovat (u+ trochu ž)
- rodiče ani žáci se moc nezapojují do různých akcí, ani nemají zájem (r+u)
- všichni učitelé nemají pochopení pro moje problémy (ž)

#### Silná místa:

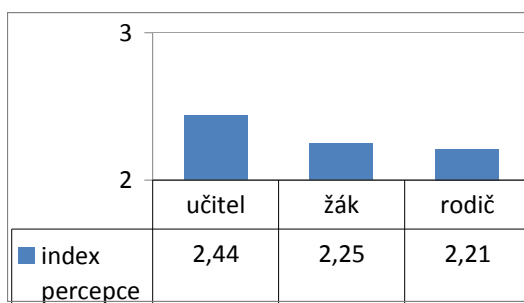
- k problémům žáků se snaží učitel přistupovat s velkým porozuměním (u+r)
- mezi učiteli je dobrá atmosféra (u)
- z jednání s učiteli a vedením školy (ředitelem a zástupci) mám dobrý pocit (r)
- žáci nemají téměř vůbec strach ze svých spolužáků (81% ž zvolilo nejčastěji hodnotu 1)

Tab. č. 13: Výsledky vzdělávání

5. Výsledky vzdělávání		
Učitelé	Aritmetický průměr	Modus/%
28) Vnímám u žáků snahu o jejich budoucí uplatnění	2,83	3 / 67

v praxi.		
29) Vnímám u žáků zájem o vzdělávání.	2,50	2,3 / 50
36) Oceňuji snahu svých žáků podávat ve škole co nejlepší výkony.	2,00	1 / 42
<b>Index percepce respondenta</b>	<b>2,44</b>	
<b>Žáci</b>		
18) Učitelé mi špatně vysvětlují učivo.	2,23	2 / 69
45) V hodinách se hodně naučím.	2,19	2 / 65
46) Ve škole se snažím podávat co nejlepší výkony.	2,23	2 / 58
52) Učitelé na nás kladou malé nároky.	2,38	3 / 46
<b>Index percepce respondenta</b>	<b>2,25</b>	
<b>Rodiče</b>		
19) Vnímám u svého dítěte snahu o budoucí uplatnění v praxi.	1,76	1 / 48
20) Vnímám u svého dítěte zájem o vzdělávání.	2,07	2 / 41
24) Učitelé kladou na žáky malé nároky.	2,31	2 / 66
42) Mé dítě domů nosí pěkně vypracované a upravené školní sešity.	2,72	3 / 59
<b>Index percepce respondenta</b>	<b>2,21</b>	
<b>Index percepce za celou oblast</b>	<b>2,3</b>	

Graf č. 5: Výsledky vzdělávání



Hodnota indexu percepce za celou oblast je téměř v průměru hodnot, což napovídá, že nejsou výsledky vzdělávání moc v pořádku. Jednotlivé aritmetické průměry vykazují zhoršenou úroveň. Nejvíce si stěžují v této oblasti učitelé, nejméně rodiče.

**Slabá místa:**

- učitelé moc nevidí u žáků snahu o jejich vzdělávání a budoucí uplatnění v praxi (u)
- učitelé na žáky kladou malé nároky (46% ž zvolilo nejčastěji hodnotu 3)
- žáci nemají pěkně vypracované a upravené školní sešity (59% r zvolilo nejčastěji hodnotu 3)

**Silná místa:**

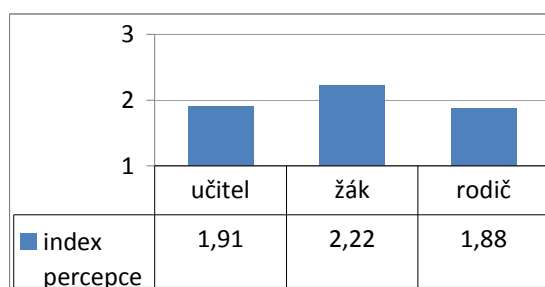
- rodiče vnímají u svého dítěte snahu o budoucí uplatnění v praxi (r)

Tab. č. 14: Řízení školy, personální práce, kvalita vzdělávání ped. pracovníků

6. Řízení školy, personální práce, kvalita vzdělávání pedagogických pracovníků		
Učitelé	Aritmetický průměr	Modus/%
12) Nový systém řízení školy má efektivnější vliv na chod školy.	2,25	2 / 75
23) Vedení školy je ochotné řešit záležitosti týkající se jednotlivých učitelů.	1,83	2 / 83
40) V naší škole mohu plně uplatnit svůj potenciál nad rámec výuky.	1,50	1,2 / 50
42) Chtěl/a bych se dále vzdělávat ve waldorfské pedagogice.	2,08	2 / 50
43) Škola se mnou může do dalších let v novém pojetí středního stupně počítat jako s plnohodnotnou silou.	2,00	1 / 42
44) Chci se aktivně podílet na přípravě nového ŠVP (wald. lyceum, 4-leté obory...).	1,75	1 / 50

45) Prošel/a jsem waldorfským vzděláváním (min. 2roky).	2,08	1 / 58
50) Vedení školy podporuje, když učitelé uplatňují ve výuce různé inovace.	1,83	2 / 66
<b>Index percepce respondenta</b>	<b>1,91</b>	
<b>Žáci</b>		
20) Všichni učitelé mají přehled o tom, co učí.	2,08	2 / 54
38) Učitelé vyučují waldorfskými principy.	2,27	2 / 65
39) Chod této školy je dobře zajištěn.	2,31	2 / 54
<b>Index percepce respondenta</b>	<b>2,22</b>	
<b>Rodiče</b>		
26) Myslím si, že ve vedení této školy jsou schopní lidé.	1,69	1 / 45
27) Chod této školy je dobře zajištěn.	1,72	2 / 52
49) Víím, že řízení školy funguje na základě ojedinělého systému strategického vedení chodu školy.	2,24	2 / 59
<b>Index percepce respondenta</b>	<b>1,88</b>	
<b>Index percepce za celou oblast</b>	<b>2</b>	

Graf č. 6: Řízení školy, personální práce, kvalita vzdělávání pedagogických pracovníků



Hodnota indexu percepce za celou oblast je dost pod průměrem, což napovídá, že je řízení školy další vzdělávání učitelů v pořádku. 45% učitelů se navíc vyjádřilo nechvalně ke způsobu vedení a komunikace ředitele školy. Jednotlivé aritmetické průměry vykazují dobrou úroveň. Nejvíce si stěžují v této oblasti žáci, nejméně rodiče.



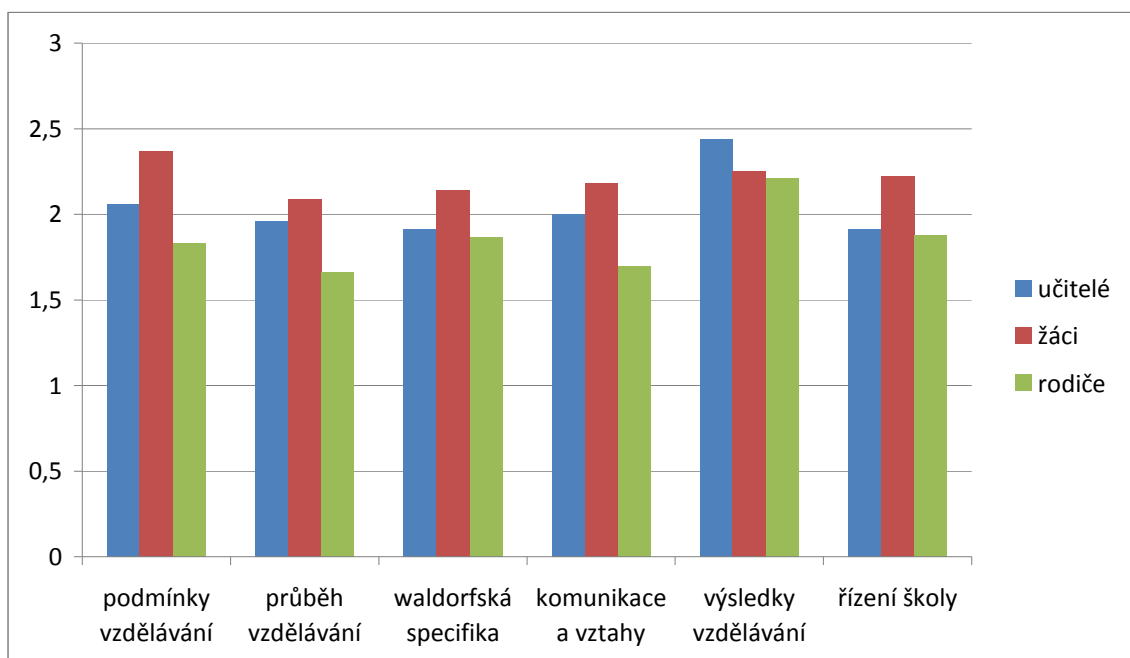
### Slabá místa:

- chod této školy by mohl být lépe zajištěn (54% ž zvolilo nejčastěji hodnotu 2)

### Silná místa:

- učitelé se chtějí aktivně podílet na přípravě nového ŠVP (wald. lyceum, 4leté obory...) (50% u zvolilo nejčastěji hodnotu 1)
- vedení školy podporuje, když učitelé uplatňují ve výuce různé inovace (u)
- ve vedení této školy jsou schopní lidé (45% r zvolilo nejčastěji hodnotu 1)

Graf č. 7: Porovnání všech oblastí klimatu školy



### 6.2.3. VYBRANÉ ASPEKTY ŠKOLNÍHO KLIMTU – porovnání průnikových hodnot

V případě vnímání příznivého (pozitivního) klimatu v naší škole lze s jistou mírou opatrnosti konstatovat, že se učitelům, žákům a rodičům v naší škole nebo její části

líbí, že jsou v jejím a s jejím prostředím spokojeni. Uvedený závěr se pozitivně projeví nižšími hodnotami indexu percepce. Nepříznivé klima se odráží ve vyšších hodnotách indexu percepce.

Pro grafické znázornění souhrnného školního klimatu je využito Indexu shody a výpočtu Euklidovských vzdáleností. Indexy shody jsou vypočítány z aritmetických průměrů 14 průnikových položek za jednotlivé skupiny respondentů (učitele, žáky, rodiče).

Tab. č. 15: Vybrané aspekty školního klimatu

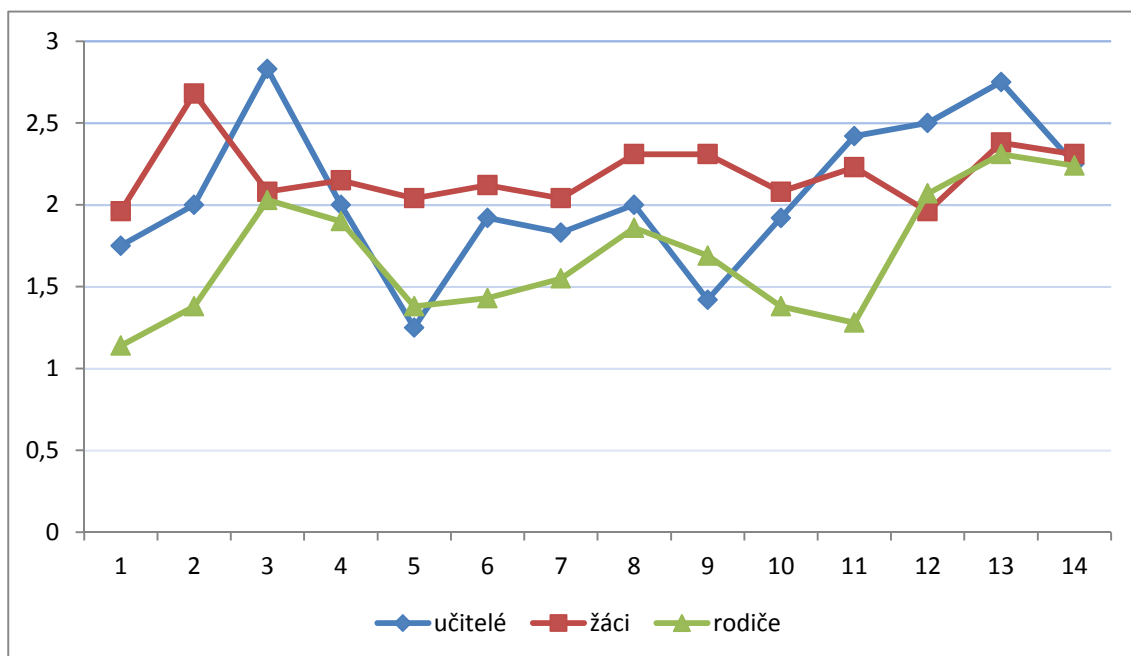
Průnikové otázky	Index percepce (aritmetický průměr odpovědí)			Celkový průměr respondentů
	Učitelé	Žáci	Rodiče	
<b>Podmínky ke vzdělávání:</b>				
Líbí se mi výzdoba školy.	1,75	1,96	1,14	1,88
Organizace akcí je dobře zajištěna (slavnosti, jarmarky, projektové týdny, vystoupení, výlety)	2	2,69	1,38	2
Myslím si, že tato škola má v okolí dobré jméno.	2,83	2,08	2,03	2,19
<b>Průběh vzdělávání:</b>				
Učitelé připravují dostatečně mé dítě do života.			1,9	2
Věřím škole, že mě dobře připraví do života.		2,15		
Škola dostatečně připravuje žáky pro život různými formami exkurze, odborná výuka, projekty, praxe v podnicích, praxe ve škole, setkání s odborníky, rozhovory, projekce...)	2			
Jsem rád/ráda, že moje dítě chodí do této školy.			1,38	1,61
Jsem rád/a, že chodím do této školy.		2,04		
Jsem rád/ráda, že pracuji na této škole.	1,25			
<b>Uplatňování a podpora Waldorfských specifík:</b>				
Četl/a jsem o waldorfské pedagogice a vím čím je zajímavá a charakteristická.			1,41	1,78

Znám principy waldorfské pedagogiky.		2,12		
Používám ve výuce principy waldorfské pedagogiky.	1,92			
Ve škole mají žáci možnost objevovat nové osobní vlohy a nadání.	1,83	2,04	1,55	1,79
<b>Komunikace, vliv vzájemných vztahů školy, učitelů, žáků a rodičů:</b>				
Učitelé organizují pro žáky různé zajímavé akce.			1,86	2,06
Učitelé pro nás připravují zajímavé školní projekty a akce.		2,31		
Škola dostatečně připravuje žáky pro život různými formami exkurze, odborná výuka, projekty, praxe v podnicích, praxe ve škole, setkání s odborníky, rozhovory, projekce...	2			
Učitelé mají pochopení pro problémy mého dítěte.			1,69	1,88
Učitelé mi jsou ochotni pomoci při řešení osobních problémů.		2,31		
K problémům žáků se snažím přistupovat s porozuměním.	1,42			
Mluvím s mým dítětem o volbě jeho budoucí profese.			1,38	1,75
Škola mi pomáhá v orientaci na mou budoucí práci.		2,08		
Mluvím s žáky o jejich volbě budoucí profese.	1,92			
Ze způsobu jednání s vedením školy mám dobrý pocit.		2,23	1,28	1,85
Komunikace mezi vedením školy a učiteli je bezproblémová.	2,42			
<b>Výsledky vzdělávání žáků:</b>				
Vnímám u svého dítěte zájem o vzdělávání.			2,07	2,1
Na výkony se moc nesoustředím, ale chci se vzdělávat a rozvíjet v nových schopnostech.		1,96		
Vnímám u žáků zájem o vzdělávání.	2,5			
Učitelé kladou na žáky malé nároky.	2,75	2,38	2,31	2,42
<b>Řízení školy, personální práce, kvalita vzdělávání pedagogických pracovníků</b>				
Vím, že řízení školy funguje na základě ojedinelého			2,24	2,27

systému strategického vedení chodu školy.				
Chod této školy je dobře zajištěn.		2,31		
Nový systém řízení školy má efektivnější vliv na chod školy.	2,25			
<b>Celkový index percepce klimatu školy</b>	<b>2,06</b>	<b>2,19</b>	<b>1,68</b>	<b>1,97</b>

#### 6.2.4. VÝVOJ PRŮNIKOVÝCH OBLASTÍ

Graf č. 8: Vývoj průnikových otázek jednotlivých respondentů



Na zobrazení grafu č. 8, dobře vidíme:

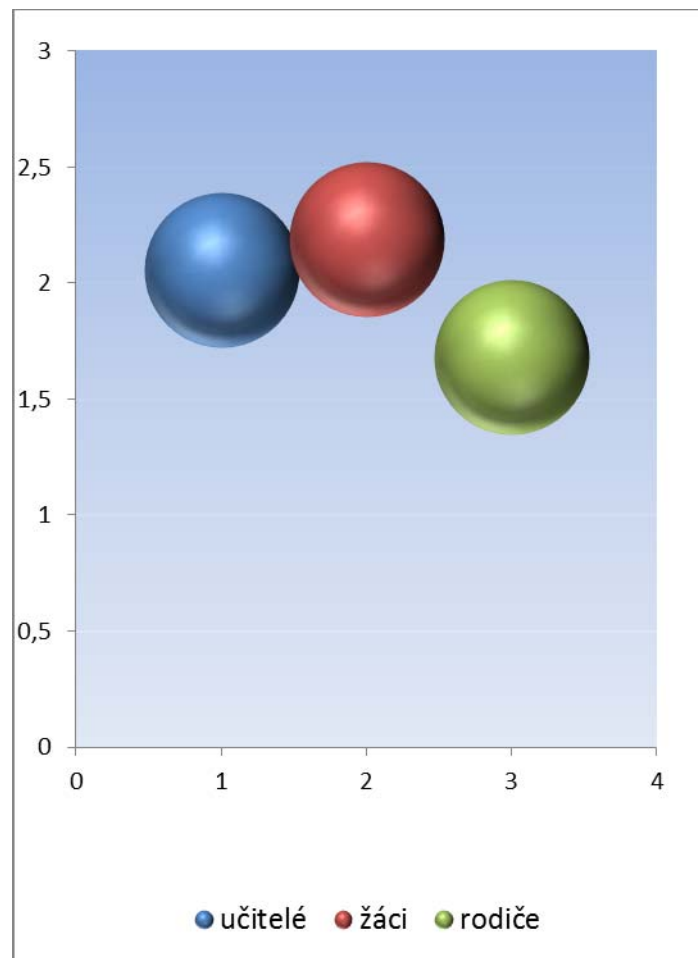
- prolínání odpovědi různých skupin respondentů,
- celkovou vyšší pozitivnost odpovědí u skupiny rodičů oproti ostatním skupinám. Ukazuje to dobře zelená linie, probíhající v nízkých (pozitivních) hodnotách svislé osy y, která značí četnost hodnot. Naproti tomu vodorovná osa x nese interval otázek (počet),

- ve většině případech mají nejzápornější pohled na klima školy žáci (jejich linie je zobrazena nejvýš),
- u otázek 4,11,12,13 měli nejzápornější odpověď rodiče (tři z nich se dostaly dokonce nad hodnotu 2,5, poukazuje to na zhoršené prostředí, kterým by se měla škola zabývat,
- v oblasti „Komunikace, vliv vzájemných vztahů školy, učitelů, žáků a rodičů“, je největší shoda (ve střední části grafu jsou linie všech třech skupin nejbliže).

### 6.2.5. SHODA OPOVĚDÍ RESPONDENTŮ

Ukazuje především shodu odpovědí jednotlivých respondentů.

Graf č. 9: Bublinový graf (Euklidovské vzdálenosti)



Euklidovské vzdálenosti vycházejí z průnikových položek všech dotazníků. „Vyjadřují míru shody v percepci napříč skupinami respondentů. Čím jsou body k sobě blíže, tím je shoda v percepci jednotlivých skupin respondentů vyšší. Je však důležité zmínit, že v praxi lze jen stěží dosáhnout hypotetického stavu naprosté shody různých skupin. Ideální, avšak v praxi naprosto nereálné situaci, by výsledkem informací získaných od žáků, učitelů i rodičů, byl jeden bod s opsanou kružnicí o průměru 1.“ (H. Grecmanová, [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz), 2012).

Shluková analýza, i tak by se dalo uvedené zobrazení grafu č. 9 označit. „*Je metoda, jejíž cílem je přiřadit případy (události) na základě podobnosti ke skupinám (shlukům). Mírou podobnosti se zabývá tzv. euklidovská distance  $D$ . To je vzdálenost dvou bodů  $(A, B)$  v  $n$ -dimenzionálním prostoru.*“ (M. Chráska, 2007, s. 144-145).

V případě grafu č. 12, můžeme interpretovat výsledek takto:

- mezi učiteli a žáky panuje větší shoda odpovědí (jejich bubliny jsou nejbližší sebe),
- rodiče mají nejmenší shodu odpovědí s ostatními (jejich bublina se nachází nejdále od ostatních bodů),
- rodiče odpovídali nejkladněji (jejich bublina se nachází nejnižší svíslé osy, má nejmenší hodnotu),
- žáci odpovídali nejvíce negativně, ne ale nad hodnotu 2,5, která by byla alarmující pro klima školy.

## 6.2.6. SOUHRNNÉ VYHODNOCENÍ KLIMATU ŠKOLY

Zkoumané oblasti vychází z teoretických hypotéz, které zároveň také operativně hodnotím. Vyhodnocované oblasti patří svými obsahy mezi znaky „dobré“ školy a je možné z jejich závěrů vyvodit, zda škola splňuje určitý kredit „dobré“ školy. Dále můžeme hodnotit na základě euklidovských vzdáleností shodu respondentů mezi sebou. V tomto grafu se nejvíce shodovali učitelé s žáky. Rodiče ale nebyli o mnoho vzdáleni. Jejich odpovědi vplynuly ze spojnicového grafu navíc jako nejpozitivnější v převážné většině oblastí. Z tohoto grafu je také zřejmé, že pocit ze života ve škole se v jednotlivých oblastech mírně odlišuje, nejvíce u žáků. Ti mají nejextrémnější hodnoty. Stále se ovšem jedná o rozumnou mez, nepřesahující

do alarmujících pásem. Po komplexním zhodnocení jsem došel k výsledkům vypovídajícím o celkově příznivém klimatu zkoumané školy. Lze tedy konstatovat, že učitelům, žákům a rodičům se ve škole obecně řečeno líbí a neshledávají v jejím klimatu žádné závažné problémy, které by potřebovali přednostně řešit. Pouze několik jednotlivých odpovědí upozorňuje na nutnost věnovat obsahu položek zvýšenou pozornost. Na těch se bude muset dále pracovat a budou odrazovým můstkem pro koncepci nové podoby středního stupně WŠ Příbram.

Celkový výsledný index percepce klimatu školy = 1,97(0), což je hodnota spodní hranice ukazatelů četností, mluvící o dobrém stav klimatu šetřené školy.

## **6.2. Nestrukturovaný rozhovor s Rudolfem Wepferem**

Rozhovorem s Rudolfem Wepferem sleduji doplňující přínos k mé práci, zaměřený na duální vzdělávání, který je v dnešní době progresivním způsobem vzdělávání na střední odborné škole „Regio“ ve Švýcarsku. (Překladatel: Pavel Kraemer)

### **Rozhovor**

Rudolf Wepfer je vysloužilý švýcarský pedagog (75 let), který se již v sedmdesátých letech snažil ve vzdělávání prosadit vedle běžné výuky prvky praktických hodin v různých zaměstnáních (organizacích, podnicích,...). Později se pro tuto formu výuky našel výraz „duální vzdělávání“. Právě zde ve švýcarském Soloturnu tato myšlenka našla své uplatnění ve vzdělávání dospívajících a začala se po další desítky let rozvíjet až do dnešní doby (2012), kdy se plně uplatňuje ve střední škole „Regio“ v Soloturnu (viz kapitola výše o zahraničních waldorfských školách). V dnešní době je tento způsob vzdělávání nevíce nesen a podporován osobností Thomase Stöckliho, který zde pracuje na pedagogickém výzkumu a zároveň je manažerem a koordinátorem školy ROI.

V rozhovoru s ním se dovíme, jak k rozvoji duálního vzdělávání došlo a co stálo u kolébky této výukové formy.

### **Jaká byla základní idea?**

R.W.: Základní idea se odvíjela od myšlenky, aby nebyli na jedné straně ty „chytřejší“ žáci a na druhé ty „hloupější“, ale aby se učili dohromady.

### **Jak to tenkrát začalo?**

Já jsem byl tenkrát (70 léta) přesvědčený, že to jde. Učil jsem kdysi učně a studoval jsem na pedagogickém semináři v Dornachu, kde jsme o tom vedli rozhovory. Soloturnská waldorfská škola byla založena roku 1973. Já jsem tam nastoupil v roce 1978. Začalo to tenkrát se čtyřmi třídami. Jednoho roku v 80. letech jsem zkusil představu začlenění reálné praktické výuky se svými žáky 9. třídy. Umístil jsem je na 2 týdny do různých zaměstnání (podniků), aby pracovali. Našlo to u rodičů ohlas. Všechny ty žáky jsem osobně ve vybraných zaměstnáních navštívil. Zaměstnavatelé mi říkali, že jsou žáci probuzení a schopní. Byl to pro mě signál. Na toto téma jsme s T. Stöcklim uspořádali seminář pro rodiče. Teprve teď se tomuto nápadu naklonilo také kolegium, ale neměli čas to rozpracovat. Poté i další 9. třídy začaly praktikovat. Pak jsem onemocněl.

### **Tím se tedy další realizace zastavila?**

Ne. V roce 1991 se chopil iniciativy T. Stöckli. Byl schopný manager s rychlou akcelerací a navíc bral na mě ohledy a i nadále se mnou konzultoval mé připomínky a myšlenky. Měl jasnou představu a potřeboval pro ni 3 roky (1. – 3. ročník), aby rozvinul střední stupeň pracující na principech nyní již oficiálního duálního vzdělávání. Vyjednal vše s úřady a koordinoval celý vzdělávací proces. Vrhнул se do toho po hlavě začal organizovat pro všechny ročníky nejen 2 týdenní praxe v podnicích, ale začlenil praxi trvale do týdenního rozvrhu (3 dny teorie + 2 dny praxe).

### **Muselo to být pro učitele i rodiče něco nového, úžasného.**

Jak to v životě bývá, mnoho lidí bylo pro, ale mnoho lidí bylo také proti (rodiče apod.). Zajímavé se to zdálo především žákům, ti byli nadšení. Rozrostlo se to nakonec až na tři školy, které posílali své žáky k nám na střední stupeň.



### **Jaké úspěchy jste s tím slavili, našli se pro žáky vaší školy nějaké zvláštní výhody?**

Když byl žák např. na jednom pracovním místě vícekrát, vyjednali jsme mu, že si o jeden rok zkrátí učení. Nastoupil k nám na střední stupeň rovnou do 2. ročníku. Věděli jsme totiž, že bude schopen se zařadit na vyšší úroveň chápání vzdělávání pro jeho budoucí uplatnění. Zajímavé je, že člověk musí nejprve pracovat (něco dělat), a pak ho teprve napadají otázky. Po každém praktiku vnímali naši žáci realitu života opravdověji. Jako by prohlédli situaci.

### **Co podle vás znamená celostně vzdělávat člověka?**

Na prvním stupni to docela umíme. Do pohlavní zralosti člověk miluje lenošení. Po pohlavní zralosti chce člověk něco sám dělat, Když mi mu to nenabídneme, zařídí si práci sám. Je důležité, aby žák prorazil ze školy také ven. Dát mu tu možnost.

Rudolf Steiner mluví o:

- a) hospodářském životě a přirovnává ho k myšlení,
- b) právním životě a přirovnává ho k cítění, srdci,
- c) duchovním životě a přirovnává ho k vůli.

### **Co tím myslí?**

Myslel tím impuls trojčlennosti:

- v hospodářském životě bychom se měli starat o sebe navzájem v souladu, principem bratrství. Měli bychom v tom být bdělý v myšlení.
- v oblasti práva by mělo jít o rovnost učitele a žáka. Předpokládají se vzájemné domluvy.
- dech, každý je na tom s dýcháním stejně, každý potřebuje dýchat.
- oblast duchovní se spojuje se svobodou. Zde se má možnost uplatnit kreativita, vytváření nových myšlenek. Vůle skrz končetiny koná.

### **Jaký má vliv takové praktikum na žáka?**

Díky praktiku vyvinou žáci větší pochopení také pro práci samotných učitelů. Nedaří se však moc komunikace mezi učiteli a těmi, kdo doprovází žáka do praktik. Žáci musí držet velmi důsledně pracovní čas, i když jsou unaveni. Musí se umět přizpůsobit dané situaci. Jsou na ně kladeny nároky života, který na ně za branou školy po vyučení čeká. Jsou tedy lépe připraveni pro jeho podmínky. Praktikami jsou dále předjímány problémy ve škole, protože

někteří žáci necítí ve školních lavicích osobní výzvu. Cítí malé nároky. Rudolf Steiner jednou řekl i o učitelích: „Každý učitel by se měl vrátit po letech opět do praxe.“

### **Dařilo se dále škole ROI naplňovat své ideály?**

Měli jsme od začátku dobrého poradce pro povolání. Připravoval žáky již od 8. tř. a také v 9. a 10. třídě v předmětu nauka o povolání. Co bylo ovšem krokem z mého pohledu učiněným vedle, bylo získání certifikace maturit. To, že jsme udělali oficiální maturitu přitáhlo lidi, kteří o tomto stylu výuky nic nevěděli. Učitelé chtěli papírové uznání (fachmaturitu) a přišel stát a řekl, tohle a tohle musíte splňovat a musíte mít ředitele. Tím se rozpadlo kolegium. Všimli si toho i rodiče a žáci, kteří ze školy odcházeli a dvě další školy se od této podoby vzdělávání distancovali. Chápu, že maturita byla důležitá a přinesla škole lepší prestiž, ale myslím, že by měl člověk někdy na původních záměrech a idejích setrvat, aby podržel základní myšlenku čistou.

# ZÁVĚR

V rámci mé diplomové práce jsem se zabýval problematikou koncepce střední odborné školy waldorfské.

V teoretické části rozvíjím mé hypotézy, témata úkolů dnešní doby a řeším otázky výchovy a vzdělávání pro život v 21. století. Zabývám se otázkou, na kolik potřebují a chtějí žáci cíle, smysl, komunikaci a vztahy pro svůj rozvoj osobnosti. Z dotazníku „pro žáky“ např. vyplývá, že jim více než na výkonech záleží na rozvoji schopností. To je spojené s potřebou zaměřovat přípravu žáků nejen na výkon svého povolání, ale celostně na rozvoj celé osobnosti, pak může v životě něco vytvořit, vymyslet, zrealizovat. Nebude-li dnes v době převratných změn ve světě povolání waldorfská pedagogika usilovat jen o pouhé „napojení“, ale bude-li chtít tento svět povolání a k němu se vážící cesty vzdělání aktivně spoluutvářet, získají žáci důvěru k životu, která je může posilovat a nést v celém jejich příštím životě. Neboť k čemu povede velké vědění a školní vzdělání, nebudou-li schopni s odvahou a iniciativou čelit neustále narůstajícím požadavkům. Dále řeším, důležitost řádu, který by měl ve škole vedle svobodné atmosféry být zaveden automaticky systémově. Z žakovských dotazníků vyplynulo, že mají ve škole málo řádu, čímž byli ve chvíli vyplňování vlastně proti sobě, ale vnímají pravděpodobně smysl, se kterým přišli studovat a chuť jít za svým cílem. Jinými řešenými aspekty mé práce jsou otázky procesu vzdělávání a výchovy. Také stavím vedle sebe potřebu výkonu, který jak se vyjadřují někteří autoři vede k jednostrannosti rozvoje potenciálů dítěte a dalším vedlejším účinkům na rozvíjeného žáka, nebo zda je důležitější spíše rozvoje všech možných potenciálů v prioritách edukace. Dalším motivem mé práce je důležitost cesty za poznáním, která se zdá být stejně důležitá ne-li důležitější než cíl samotný. Jedním ze základních aspektů, který mou práci na několika místech protíná je otázka rozvoje myšlení, cítění a vůle a jejich rovnoměrné zušlechťování s cílem dokázat propojovat obě mozkové hemisféry a tím harmonicky rozvíjet schopnosti žáka. Zajímavá otázka je také o pojmu „dobrá škola“, řeším, co si pod tím lze významově představit, jaká škola se může označovat za „dobrou“ školu a jaká jsou kritéria „dobroti“. Zjišťuji, že mým výzkumem šetřená waldorfská škola splňuje v mnoha bodech status „dobré školy“, už např. tím, že se snaží neustále inovovat edukační realitu ve svém klimatu a právě zmíněná schopnost průběžné „inovativnosti“ může být jedním z hlavních kritérií pro „dobrot“. Dále

píší o nutnosti změn v edukační oblasti. Docházím k závěru, že v centru každého školního vzdělání dnes musí jednoznačně a důsledně být člověk a vzdělání musí napomáhat tomu, aby tento člověk vypěl v samostatnou osobnost, která si je vědoma své vlastní zodpovědnosti.

V kapitole pedagogicko-psychologické píší o dobývání myšlenkového světa 14letým mladistvím a hledání vlastního Já, díky tomu, že už poznalo vlastní střed, k němuž se vše nyní stahuje a z něhož vše vychází. Z pohledu vývojové psychologie dále píší o adolescentním období, o jeho nástrahách a možnostech, jak s nimi může nakládat učitel v bezprostředním kontaktu s žákem při vyučování, co má s pochopením přejít a co má z neodkladných důvodů hned řešit.

V kapitole o poznávání prostředí se zmiňuji o příběhu, který vedl k založení waldorfské školy, o expanzi waldorfského vzdělávání ve světě a rozšíření waldorfského hnutí o mezi-kulturní aspekty. V části o Českých waldorfských školách se snažím nacházet různé průsečíky a podoby. Popisuji, jak probíhá na uvedených školách výuka a na jaké edukační aspekty se prioritně zaměřují. Příkládám také různá schémata, které daná školní kurikula přibližují. Speciálně se věnuji kurikulární proměně WŠ Příbram, která se pokouší o inovace ve svém ŠVP. Tato škola má specifický řídicí styl, jehož strukturu se snažím objasnit. Zajímavé jsou také vhledy do školských systémů zahraničních waldorfských škol ve srovnání s našimi. Například progresivně se jeví princip duálního vzdělávání na švýcarské WŠ „ROI“. Na konci kapitoly seznamuji s možnostmi dalšího vzdělávání waldorfských učitelů. Přípravenost waldorfského učitele pro specificky waldorfskou výuku je podmíněna dostatečnou kvalifikací, kterou může český učitel získat v rámci waldorfských seminářů. Popisuji 3 jejich modely, které v současné době nezávisle probíhají. Můžeme si je představit jako doplňkové waldorfské pedagogické minimum v širším kontextu rozvoje osobnosti učitele pro waldorfskou edukační realitu.

Praktickou část zahajuji hned hlavním kapitolou mé práce, kterou je realizace nové koncepce ŠVP WŠ Příbram. V projektu budování středního stupně uvedené školy navrhuji různá řešení: přípravu projektu, ve kterém shromažďuji podklady pro podání žádosti na Středočeský kraj, harmonogram tvorby ŠVP, schéma nové struktury edukačního systému pro jasnější představu jeho podoby a jako bonus vytvořenou tabulku na základě mých zkušeností a poznatků z 9leté učitelské praxe na WŠ, která pojednává s jistou mírou nadsázky o působení edukačního procesu na rozvoj osobnosti žáka.

Druhá kapitola tvůrčí části je věnovaná průzkumu mínění. V dotazníkovém šetření tvůrčí části jsem zkoumal klima Waldorfské školy Příbram v šesti oblastech edukace školy (podmínky vzdělávání, průběh vzdělávání, uplatňování waldorfských specifíků, komunikace a vztahy, výsledky vzdělávání a řízení školy). Hodnotami ukazujícími výsledky jsou index percepce, modus a aritmetický průměr. Ke grafickým zobrazením jsem využil histogram četností (sloupcový diagram), polygon četností (spojnicový diagram) a Euklidovské vzdálenosti shody (bublinový diagram). V analýze odpovědí a interpretaci výsledků vznikají jako výstupy slabá a silná místa zkoumané školy. V souhrnném vyhodnocení dotazníku vyústily operacionalizací hypotéz mé výsledky z empirického výzkumu ve zjištění, že šetřená škola až na některé negativní body různé závažnosti, které budou třeba řešit interně ve škole, nese prvky „dobré“ školy, jakožto instituce, která má nakročeno ke kurikulu pro budoucnost.

KONEC.

## **RESUMÉ**

V rámci mé diplomové práce jsem se zabýval problematikou koncepce střední odborné školy waldorfské. V teoretické části rozvíjím mé hypotézy, témata úkolů dnešní doby a řeším otázky výchovy a vzdělávání pro život v 21. století. Dále se zabývám pedagogicko-psychologickou charakteristikou dítěte ve věku adolescence. Poznávám prostředí waldorfských středních škol v ČR i zahraničí a jejich rozdílná kurikula a nakonec nabízím vhled do dalšího waldorského vzdělávání učitelů. V dotazníkovém šetření tvůrčí části zkoumám klima Waldorfské školy Příbram v šesti oblastech edukace (podmínky vzdělávání, průběh vzdělávání, uplatňování waldorfských specifik, komunikace a vztahy, výsledky vzdělávání a řízení školy). V závěru vyústili mé poznatky z empirického výzkumu k představě podoby ideální „dobré“ školy, která vede ke kurikulu pro budoucnost..

## **SUMMARY**

In my master thesis I am focusing on concept issues of the Waldorf secondary vocational school. In the theoretical part I am expanding my hypothesis concerning themes and tasks of the contemporary era and I am trying to solve questions of schooling and education for life in the 21<sup>th</sup> century. I am as well pursuing pedagogical and psychological characteristics of an adolescent. I am inquiring into different environment and diverse curriculum of the secondary Waldorf schools both in the Czech Republic and abroad. Finally I offer a sight into the additional Waldorf education of teachers. In the creative questionnaire research I have examined the climate of the Waldorf School in Příbram in six spheres of the school educational milieu (conditions of schooling, educational progress, application of Waldorfs specifics, communication and relationships, results of education and school leadership). In the conclusion, my findings from the empiric research lead to the vision of an ideal “great” school of the near future.

# SEZNAM LITERATURY A WEBOVÝCH ODKAZŮ

- 1) Beichel, J. *Jak se vzdělávají dobří učitelé?* Člověk a výchova, 2011, č. 2, s.55-56.
- 2) Bratr, M. *Nové typy waldorfských středních škol*, Regionale Oberstufe Jurasüdfuss v Solothurnu ve Švýcarsku. pracovní překlad P. Kraemera úryvků ze studie, 2011, 25 s.
- 3) Čáp, J., Mareš, M. *Psychologie pro učitele*. Portál, Praha 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- 4) Dytrtová, R., Krhutová, M. *Učitel – příprava na profesi*. Praha: Grada 2009. 113 s. ISBN: 978-80-247-2863-6.
- 5) Hofrichter, H. Waldorf – Jeho jméno a příběh, brožura, překlad Olga Vanclová, 24 s.
- 6) Henning Kullac-Ublick. *Deset tezí pro školu budoucnosti*. Člověk a výchova, 2012, č. 1, s. 21-23.
- 7) Chráska, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 263 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- 8) Jůva, V. et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido 2001. 117 s. ISBN: 80-85931-95-8.
- 9) Jandourek, J. *Sociologický slovník*. Praha: Portál 2001. 288 s., EAN: 9788073672690.
- 10) Košťálová, H., Miková, Š., Stang, J. *Školní hodnocení žáků a studentů*. Praha: Portál 2008, 149 s. ISBN: 978-80-7367-314-7.
- 11) Kranich, E. M. *Waldorfské školy*. Semily: Opherus 2000. s.40, ISBN: 80-902647-2-7.
- 12) Lievegoed, B. C. J.: *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1991, s.166. ISBN: 80-900307-7-7.
- 13) Komenský, J. A.: *Didaktika analytická*. Brno: Tvořivá škola 2004. 69 s. ISBN: 80-903397-1-9.
- 14) Linhart, J. a kol. *Slovník cizích slov pro nové století*. Litvínov: Dialog 2003. 413 s. ISBN: bez čísla.
- 15) Mezinárodní akademie vzdělávání/Unesco. *Efektivní učení ve škole*. Portál, Praha 2005, 142 s. ISBN: 80-7178-556-3.
- 16) MŠMT, Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, Bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. 98 s. ISBN: 80-211-0372-8.
- 17) Přednášky z cyklu „*Education for Adolescents*“ (GA 302, Menschenerkenntnis und Unterrichtgestaltung).
- 18) Průcha, J. a kol. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 400 str., ISBN: 978-80-7367-647.

- 19) Průcha, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha, Portál, 2001. 137., ISBN: 80-7178-584-9.
- 20) Průcha, J. *Přehled pedagogiky – Úvod do studia oboru*. Vyd. 2., aktual. Praha, Portál 2006. 268 s. ISBN: 80-7178-944-5.
- 21) Průcha, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha, Portál 2001. ISBN: 80-7178-584-9.
- 22) Selg, P. *Duchovní jádro waldorfské školy*. Frýdek-Místek: Asociace Waldorfských škol ČR, 2011, 58 s. ISBN: bez čísla.
- 23) Vacek, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha: Portál 2008. 128 s. ISBN: 978-80-7367-386-4.
- 24) Skutil, M. a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál 2011. 254 s. ISBN: 978-80-7367-778-7.
- 25) Steiner, R. *Výchova dítěte a metodika vyučování*. Vyd. 2. Praha: Baltazar 1993. 120 s. ISBN: 80-900307-9-3.
- 26) Rýdl, K. *Inovace školských systémů*. Praha: ISV, 2003. 281 s. ISBN: 80-86642-17-8.
- 27) Rýdl, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman vlastním nákladem, 1994. 251 s., ISBN: 80-900035-8-3.
- 28) Rüdiger, I. *Nové cesty kutváření střední školy*. Překlad knihy, volně přeložila Ewa Flachowsky, rok neznámý, 19 s.
- 29) Švaříček, R., Šedřová, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 9788073673130.
- 30) Steiner, R. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy ; Metodika vyučování a životní podmínky výchovy*. 2. vyd., Praha. Baltazar, 1993. 118 s. ISBN 80-900307-9-3.
- 31) Smolka, I. *Jde nám o výcvik nebo o rozvoj?* In: Člověk a výchova, č. 1, roč. 2012, s. 38-39.
- 32) Sloan, D. *Jak udržet ideály nedotčené*. In: Člověk a výchova, č. 3,4, roč. 2003, s. 18-21.
- 33) Staley, B. *Rozdílnost přístupů na základní a střední škole*. In: Člověk a výchova, č. 3.4, roč. 2003, s. 22-27.
- 34) Vybíral, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha, Portál 2000, 259 s. ISBN: 80-7178-291-2.
- 35) Zech, M.M. *Těhotný svým Já*. In: Člověk a výchova, č. 3, roč. 2008, s. 24-25.
- 36) Zeman, 1994. Čadílek, M., Loveček, A.: *Didaktika odborných předmětů*. Brno: 2005.
- 37) O waldorfské pedagogice [online]. c2008, Webové stránky Asociace waldorfských škol České republiky [cit. 12. února 2012]. Dostupný z WWW: [http://www.iwaldorf.cz/wald\\_ped.php?menu=ped-owa](http://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa)



- 38) Český svaz pro vzdělání a evropskou výchovu [online]. c2007, [cit. 2. února 2012]. Dostupný z WWW: [http://www.europaed.cz/index.php?option=com\\_content&view=frontpage&Itemid=1](http://www.europaed.cz/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1)
- 39) Freie Waldorfschule Kassel [online]. c2008, [cit. 10. ledna 2012]. Dostupný z WWW: <http://www.waldorfschule-kassel.de/>
- 40) Střední škola waldorfská Ostrava [online]. c2005, [cit. 20. března 2012]. Dostupný z WWW: <http://www.waldorfostrava.cz/ss/doc/ECSWE%20Principy%20CZ.pdf>
- 41) [online]. c2004, [cit. 21. března 2012]. Dostupný z WWW: <http://www.freude-waldorf.de>
- 42) Bund der Freien Waldorfschule [online]. c2004, [cit. 21. března 2012]. Dostupný z WWW: <http://www.waldorfschule.info/de/lehrer/index.html>
- 43) Metodický portál, inspirace a zkušenosti učitelů. kurikulární reforma [online]. c2008, [cit. 5. února 2012]. Dostupný z WWW: [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/K/Kurikul%C3%A1rn%C3%AD\\_reforma](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kurikul%C3%A1rn%C3%AD_reforma)
- 44) Národní ústav odborného vzdělávání, RVP[online]. c2011, [cit. 25. února 2012]. Dostupný z WWW: [www.nuov.cz](http://www.nuov.cz)
- 45) Projekt "Abeceda managementu úspěchu" [online]. c2008, [cit. 5. listopadu 2011]. Dostupný z WWW: <http://waldorf.pb.cz/projekt-abeceda-managementu-uspechu/>, Projekt AMU, 2008
- 46) Poradenství a konzultační služby v oblasti systémů managementu a v marketingu [online]. c2008, [cit. 5. listopadu 2011]. Dostupný z WWW: <http://www.citellus.cz/Akademie/Prednasky/Koncepce-rizeni-kvality-a-cestovni>
- 47) Dlouhodobý záměr MŠMT [online]. c2011, [cit. 2. února 2012]. Dostupný z WWW: [http://skolstvi.cirkev.cz/\\_d/Dlouhodoby-zamer-MSMT-2011-15.pdf](http://skolstvi.cirkev.cz/_d/Dlouhodoby-zamer-MSMT-2011-15.pdf)
- 48) Waldorfské lyceum Praha, Východiska aneb co naši studenti potřebují [online]. c2005, [cit. 20. března 2012]. Dostupný z WWW: <http://www.wlyceum.cz/web/skola/waldorfska-pedagogika/>

## **SEZNAM ZKRATEK**

WŠ – waldorfská škola

SŠ – střední škola

RVP – rámcový vzdělávací plán

ŠVP – školní vzdělávací plán

ROI – škola Regionale Oberstufe Jurasüdfuss v Solothurnu ve Švýcarsku

OKLIPO – Oáza klidu a pohybu (projekt Společnosti WŠ Příbram zaměřený na herní prvky a terénní úpravy pozemku školy)

AMU - Abeceda managementu úspěchu. Systémový nástroj pro zefektivnění řízení školy.

u – učitel

ž – žák

r – rodič

## **SEZNAM SCHÉMÁT**

Schéma č. 1: Já dítěte dobývající vnější svět

Schéma č. 2: Nová organizační struktura

Schéma č. 3: projektivní skupina

Schéma č. 4: Způsob rozdělení výdělků z praktik mezi žáky

Schéma č. 5: Struktura nové podoby edukačního systému WŠ Příbram

## **SEZNAM GRAFŮ**

Graf č. 1: Podmínky ke vzdělávání

Graf č. 2: Průběh vzdělávání

Graf č. 3: Uplatňování a podpora waldorfských specifik

Graf č. 4: Komunikace, vliv vzájemných vztahů školy, učitelů, žáků a rodičů

Graf č. 5: Výsledky vzdělávání

Graf č. 6: Řízení školy, personální práce, kvalita vzdělávání pedagogických pracovníků

Graf č. 7: Porovnání všech oblastí klimatu školy

Graf č. 8: Vývoj průnikových otázek jednotlivých respondentů

Graf č. 9: Bublinový graf (Euklidovské vzdálenosti)

## **SEZNAM TABULEK**

Tab.č. 1, praktické 2 celé dny – čtvrtek a pátek:

Tab.č. 2, praktický 1 celý den – pondělek s přípravou již v části pátečního dne:

Tab.č. 3: praktické 3 odpoledne (Po – St):

Tab.č. 4: praktické 2 celé týdny se střídají s teoretickými 3 celými týdny:

Tab. č. 5: Rozdělení žáků podle oborů, tříd a počtu

Tab. č. 6: Rozdělení žáků podle oborů, tříd a počtu žáků

Tab. č. 7: Působení edukačního procesu na osobnost dítěte

Tab. č. 8: návratnost dotazníku

Tab. č. 9: Podmínky ke vzdělávání

Tab. č. 10: Průběh vzdělávání

Tab. č. 11: Uplatňování a podpora waldorfských specifik

Tab. č. 12: Komunikace, vliv vzájemných vztahů školy, učitelů, žáků a rodičů

Tab. č. 13: Výsledky vzdělávání

Tab. č. 15: Vybrané aspekty školního klimatu

Tab. č. 14: Řízení školy, personální práce, kvalita vzdělávání ped. pracovníků

# VYSVĚTLIVKY ZÁKLADNÍCH POJMŮ

**kurikulum:** pod pojmem kurikulum (ang. curriculum) se rozumí: 1. Vzdělávací program, projekt, plán; 2. Průběh studia a jeho obsah; 3. Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení. Pojem nebyl před rokem 1989 v české pedagogice používán. ([www.rvp.cz](http://www.rvp.cz))

**kurikulární reforma:** Kurikulární reformu je možné charakterizovat jako zásadní změnu vzdělávání i vzdělávací politiky pro zvýšení a zlepšení kvality vzdělávání a efektivity výsledků vzdělávání. ([www.rvp.cz](http://www.rvp.cz))

**národní kurikulum:** je obecný program vzdělávání, jenž zajišťuje, že se veškeré mládeži země dostává určitý nezbytný a společenský dohodnutý obsah vzdělávání. V ČR je takovým programem typu národního kurikula zejména *Standard základního vzdělávání* (1995). (J. Průcha, 2003, s. 103)

**skryté kurikulum:** je to s čím se žáci ve škole setkávají (a co je může ovlivňovat), aniž by to bylo plánováno v oficiálním kurikulu – tedy mezi jinými i osobní postoje a hodnoty, které učitelé prezentují (vědomě nebo nevědomě) svým žákům. (J. Průcha, 2003, s. 140)

**školský systém:** v každé zemi je školský systém jiný, avšak mnohdy podobný. V České republice je povinná školní docházka stanovena na devět let. Žák může studovat státní základní školu, jazykovou školu, přestoupí na gymnázium nebo využije studia na soukromých školách. Po dokončení základní školní docházky je dětem umožněno, aby pokračovaly dále na středních školách nebo se vyučily nějakému řemeslu. Studium na střední škole je většinou zakončeno maturitou, na odborném učilišti výučním listem. Student, který složil úspěšně maturitní zkoušky, má možnost dále pokračovat na vyšší odborné škole nebo na vysoké škole. ([www.europaed.cz](http://www.europaed.cz))

**edukační cíle (vzdělávání):** vyjadřují společenské požadavky na celkový vzdělanostní a osobnostní rozvoj žáka. Vymezují záměry výuky a její výstupy. Zahrnují hodnoty, postoje, produktivní činnosti a praktické dovednosti, poznatky a dorozumění. (www.rvp.cz)

**obsah vzdělávání:** je chápán jako prostředek k dosažení požadovaných kompetencí absolventa. (www.rvp.cz)

**alternativní vzdělávání:** (alternativní škola) je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které se odlišuje zcela nebo částečně svým cíli, učebními obsahy, formami učení, organizací školního života a spoluprací s rodiči od jednotlivých charakteristik státní/veřejné školy, a tím nabízí jinou možnost učení. (J. Průcha, 2001, s. 18)

**duální vzdělávání** (*duální forma všeobecného vzdělání*): nový edukační koncept, který radikálně mění dosud obvyklé představy o všeobecně vzdělávací škole a její reformě: „*Vyučování se koná už jenom tři dny v týdnu. Oba další dny chodí žákyně a žáci individuálně jako "praktikanti" do různých závodů a zařízení, aby se tam učili spolupracovat*“. Jde v první řadě o to, aby se posílily možnosti školy působit nově a moderně při jejím pedagogickém úkolu utváření schopností a osobnosti. „*Tento koncept klade vedle speciálních vědomostí velkou váhu na široce založené intelektuální, umělecké a praktické vzdělání...*“. (ze studie Dr. M. Bratera)

**waldorfská pedagogika:** vychází z anthroposofické antropologie Rudolfa Steinera (1861-1925), která si všímá zákonitostí vývojových kroků dítěte a mladého člověka, proměn a rozvoje jeho vztahu ke světu a jeho schopnosti učit se. Waldorfská pedagogika si klade za cíl vychovávat v dítěti všestranně a harmonicky rozvinutou osobnost. Výuka rovnoměrně sytí pohybové, intelektuální, umělecké i sociální potřeby dětí. Obě mozkové poloviny jsou zatěžovány a rozvíjeny rovnoměrně.

(www.iwaldorf.cz)

**waldorfská škola:** je školou pro děti všech sociálních vrstev společnosti. Vedle tradičního obsahu (vzdělávací program waldorfských škol v Čechách naplňuje vzdělávací standardy

vydané Ministerstvem školství) má waldorfská škola zajišťovat všestranný rozvoj dítěte - učební plán waldorfských škol je velmi bohatý. Na výchovu je ve waldorfských školách nahlíženo jako na vývojový proces, v němž jsou určité předměty zaváděny ve specifických fázích individuálního rozvoje osobnosti. Smyslem je upravit učební plán potřebám a postupně se rozvíjejícím schopnostem dítěte. ([www.iwaldorf.cz](http://www.iwaldorf.cz))

**inovativní škola** (inovativní koncepce): rozvíjení a praktické zavádění nových prvků do výchovného a vzdělávacího systému. Cíle inovace je zkvalitnění tohoto systému. (J. Průcha, 2001, s. 22-23)

**rámcový vzdělávací program (RVP):** Pro každý obor vzdělání vznikl samostatný RVP. Rámcové vzdělávací programy pro odborné školy byly připraveny v několika fázích v Národním ústavu odborného vzdělávání, poté je schválilo a vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ([www.nuov.cz](http://www.nuov.cz))

**školní vzdělávací program (ŠVP):** je kurikulární dokument na školní úrovni. Podle školního vzdělávacího programu se uskutečňuje vzdělávání v konkrétní škole. ([www.nuov.cz](http://www.nuov.cz))

**profil absolventa:** vyjadřuje cílovou kategorii vzdělávání a výchovy absolventa určité školy. Je to jedna část ŠVP. V profilu absolventa jsou vyjadřovány cíle, kompetence a výstupy vzdělávání i popis žádoucích změn osobnosti absolventa. ([www.rvp.cz](http://www.rvp.cz))

**učební plán:** dokument, který stanoví soubor vyučovacích předmětů, jejich rozdělení do ročníků a počet týdenních vyučovacích hodin pro předměty v jednotlivých ročnících. ([www.wikipedia.cz](http://www.wikipedia.cz))

**kompetence:** Pojem, který se nyní uplatňuje v české i zahraniční pedagogice a kurikulárních dokumentech, snažící se postihnout, že cílem vzdělávání není jen osvojení poznatků a dovedností, ale i vytváření způsobilostí potřebných pro život nebo výkon povolání. Chápeme jím ohraničené struktury schopností a znalostí a s nimi související

dovednosti, postoje a hodnotové orientace, které jsou předpokladem pro výkon žáka – absolventa ve vymezené činnosti (vyjadřují jeho způsobilost nebo schopnost něco dělat, jednat určitým způsobem). (www.rvp.cz)

**klíčové kompetence:** Soubor požadavků na vzdělání, zahrnující vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a pracovní uplatnění. Jsou univerzálně použitelné v různých situacích. (www.rvp.cz)

**odborné kompetence:** se vztahují k výkonu pracovních činností a vyjadřují profesní profil absolventa oboru vzdělání, jeho způsobilosti pro výkon povolání. (www.rvp.cz)

**průřezová témata:** základním cílem průřezových témat je vytváření postojů a hodnotové orientace žáků. Proto je důležité, aby jak jejich začlenění do výuky, tak celkové prostředí školy působilo podnětně a příkladně z výchovných hledisek, zdůrazněných v rámci průřezových témat. (www.rvp.cz)

**klima:** označuje souhrn psychosociálních a fyzických charakteristik, které existují a působí v určitém edukačním prostředí (ve třídě, škole, zájmovém kroužku) a které jsou účastníky tohoto prostředí vnímány, prožívány a reflektovány. (Průcha, J. 2001, s. 88)

**adolescence:** (lat. *adolescens*, dospívající, mladý) je vývojové období mezi pubertou a ranou dospělostí, zpravidla od 15 do 20, případně 22 let věku. (J. Jandourek, 2007, s. 13-14)

**teenager:** je anglické označení pro mladého člověka (adolescenta), často ještě v období dospívání (pubertě). Do češtiny se někdy (nepřesně) překládá jako náctiletý. Anglické *teenager* ale vychází ze zakončení „-teen“ u číslovek 13–19. (J. Jandourek, 2007, s. 13-14)

# SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník (Klima školy)

## PŘÍLOHY

### **1. Dotazník (Klima školy) – vyhodnocená verze metodou aritmetického průměru**

Vážení rodiče, žáci a učitelé Waldorfské školy Příbram.

Naše škola je prostředí, které všichni znáte. Získané výsledky vypovídají o mnoha aspektech klimatu školy: o podmínkách vzdělávání, o průběhu vzdělávání, o realizaci ŠVP, o komunikaci a vlivu vztahů, o výsledcích vzdělávání, o řízení školy, o kvalitě vzdělávání ped. pracovníků a o personální práci. Informace z dotazníku mohou přispět ke zjištění případných nedostatků a ke zlepšení života ve škole.

Zamyslete se nad uvedenými otázkami, která souvisejí se školou, kde pracujete. Posuzujte celou školu, všechny učitele i žáky, které vyučujete. Zvažte a rozhodněte se, zda s určitým názorem nebo situací můžete rozhodně souhlasit, spíše souhlasit, spíše nesouhlasit nebo rozhodně nesouhlasit. Zakřížkujte (označte tučně) příslušné políčko. Je důležité, abyste se vyjádřil/a ke každému tvrzení. Veškeré dotazování je anonymní. Vyplňování dotazníku trvá přibližně cca 10 minut.

Za vyplnění děkuje Jarmil Brynda. Můžete mě kontaktovat na emailu: [mec.oun@seznam.cz](mailto:mec.oun@seznam.cz)

### **Seřazení všech položek dotazníku podle skupin respondentů**

V níže uvedených tabulkách si můžete prohlédnout odpovědi všech respondentů. Naleznete zde všechny položky dotazníku. Orientujte se v tabulkách podle dvou hodnot. Aritmetického průměru a modu. Hodnota aritmetického průměru nám říká, že čím nižší hodnota aritmetického průměru, tím je položka příznivěji hodnocena a naopak.



Modus je hodnota, která se v dané oblasti u respondentů vyskytuje nejčastěji. Například ve sloupci Modus/procento odpovědí první číslo znamená nejčastější odpověď respondentů a za lomítkem naleznete procento těchto odpovědí. Jestliže odpovídající volili na škále 1, 2, 3, 4 nejčastěji odpověď 2, tak modus je 2 a za lomítkem naleznete procento těchto odpovědí, například 2/55.

### Dotazník pro učitele

	<b>Odpovědi</b>	<b>Aritmetický průměr</b>	<b>Modus/ procento odpovědí</b>
1)	Budova školy se mi líbí.	1,16	1 / 83
2)	Líbí se mi výzdoba školy.	1,75	2 / 58
3)	Vyhovuje mi moje pracovní zázemí ve škole (stůl, židle, a další nábytek) – jejich kvalita a funkce	2,25	2,3 / 33
4)	Ve škole je nedostatek specializovaných učeben.	2,25	2 / 67
6)	Stav hygienických zařízení (WC, sprchy, umývárny, ...) je vyhovující.	1,75	2 / 58
7)	Mám k dispozici dostatek pomůcek pro vyučování.	2,25	2 / 67
8)	V učebnách, v nichž učím, jsem spokojen s didaktickou technikou.	2,08	2 / 75
9)	Škola disponuje řadou dostupných informačních zdrojů pro výuku (knihy, učebnice, časopisy ...).	2,00	2 / 83
10)	Ve školní jídelně mi chutná.	1,58	1 / 58
11)	Uvítal/a bych rozmanitější vegetariánskou stravu.	2,42	2 / 58
12)	Nový systém řízení školy má efektivnější vliv na chod školy.	2,25	2 / 75
13)	Žáky hodnotím především jinak než známkou (slovně, písemně, sebehodnocení, hromad.hod.)	2,25	2 / 58
14)	K problémům žáků se snažím přistupovat s	1,42	1 / 58

	porozuměním.		
15)	Řada mých kolegů není spokojena s klimatem školy.	2,17	2 / 67
16)	Mezi učiteli nejsou velké konflikty.	1,83	1 / 42
17)	Rodiče mě kontaktují, aby se zeptali na své dítě.	2,67	3 / 58
18)	S rodiči se dobře komunikuje.	2,17	2 / 83
19)	Kontaktuji rodiče, abych je seznamoval se vzděláváním, výchovou a chováním jejich dítěte.	2,50	3 / 42
20)	Chtěl bych s rodiči více spolupracovat v rámci různých akcí (slavnosti, projekty, jarmarky, divadlo, vystoupení, realizace výstavy, ...).	2,25	2 / 58
21)	Komunikace mezi vedením školy a učiteli je bezproblémová.	2,42	2 / 42
22)	Má práce je ve škole dostatečně finančně ohodnocena.	3,00	3 / 67
23)	Vedení školy je ochotné řešit záležitosti týkající se jednotlivých učitelů.	1,83	2 / 83
24)	Vedení školy je ochotné řešit záležitosti týkající se vzdělávacího procesu.	1,75	2 / 58
25)	Při sestavování rozvrhu mi vychází vedení školy vstříc.	1,58	2 / 58
26)	Žáci naší školy si ochotně vzájemně pomáhají.	2,08	2 / 92
27)	Na většinu svých žáků se mohu v mnoha věcech spolehnout.	2,25	2 / 75
28)	Vnímám u žáků snahu o jejich budoucí uplatnění v praxi.	2,83	3 / 67
29)	Vnímám u žáků zájem o vzdělávání.	2,50	2,3 / 50
30)	Mluvím s žáky o jejich volbě budoucí profese.	1,92	1 / 42
31)	Škola dostatečně připravuje žáky pro život různými formami (exkurze, odborná výuka, projekty, praxe v podnicích, praxe ve škole, setkání s odborníky, rozhovory, projekce...)	2,00	2 / 83
32)	Mezi kolegy mám několik velmi dobrých přátel.	1,25	1 / 75
33)	Žáci se bojí některých spolužáků.	2,00	2 / 83

34)	Žáci mi ochotně pomáhají s přípravou výuky.	2,50	2,3 / 50
35)	Jsem spokojený s tím, co se žáci v mých hodinách naučí.	2,50	2,3 / 50
36)	Oceňuji snahu svých žáků podávat ve škole co nejlepší výkony.	2,00	1 / 42
37)	Zaměřuji svou výuku vědomě nejen na myšlení, ale také na rozvoj citění a vůle žáka	1,58	2 / 58
39)	Používám ve výuce principy waldorfské pedagogiky	1,92	2,75
40)	V naší škole mohu plně uplatnit svůj potenciál nad rámec výuky.	1,50	1,2 / 50
41)	Chybí mi ve škole možnost osobně se realizovat v tom, co mi jde, a co mě baví.	1,58	2 / 58
42)	Chtěl/a bych se dále vzdělávat ve waldorfské pedagogice	2,08	2 / 50
43)	Škola se mnou může do dalších let v novém pojetí středního stupně počítat jako s plnohodnotnou silou.	2,00	1 / 42
44)	Chci se aktivně podílet na přípravě nového ŠVP (wald. lyceum, 4-leté obory...)	1,75	1 / 50
45)	Prošel/a jsem waldorfským vzděláváním(min. 2roky).	2,08	1 / 58
46)	Organizace výuky je dobře zajištěna.	2,25	2 / 58
47)	Organizace akcí (slavnosti, jarmarky, projektové týdny, vystoupení, výstavy, výlety) je dobře zajištěna.	2,00	2 / 83
48)	Učitelé kladou na žáky malé nároky.	2,75	3 / 58
49)	Ve škole mají žáci možnost objevovat nové osobní vlohy a nadání.	1,83	2 / 66
50)	Vedení školy podporuje, když učitelé uplatňují ve výuce různé inovace.	1,83	2 / 66
51)	Znám plány školy do budoucna.	1,75	2 / 58
52)	Žákům nedělá problém dodržovat ve škole pravidla.	2,50	2,3 / 50
53)	Někteří učitelé nedodržují domluvená pravidla.	2,42	2,3 / 50
54)	Za nedodržování pravidel jsou žáci přiměřeně „potrestáni“.	2,17	2 / 83

55)	Jsem rád/ráda, že pracuji na této škole.			1,25	1 / 75
56)	Líbí se mi znak (logo) školy.			1,75	2 / 75
57)	Zdá se mi dostačující výtvarné řešení školních propagačních materiálů (plakáty, letáky, ...)			2,08	2 / 50
58)	Škola se prezentuje navenek dostatečně.			2,83	3 / 50
59)	Naše škola má v okolí dobré jméno.			2,83	3 / 66
60)	Jsem:			Žena – 4	Muž - 8
61)	Pracuji na této škole již:	0-2 roky – 2 osoby	3-10 let – 6 osob	11-18 let – 3 osoby	19-26 let – 1 osoba

### Dotazník pro žáky

	Odpovědi	Aritmetický průměr	Modus/ procento odpovědí
1)	Budova školy je v dobrém stavu.	2,15	2 / 38
2)	V prostorách školy se špatně orientuji.	1,11	1 / 88
3)	Líbí se mi výzdoba školy.	1,96	2 / 46
4)	Prostory školy na mě působí stísněně.	1,38	1 / 62
5)	Okolí školy se mi zdá upravené.	1,81	2 / 62
6)	Ve škole je vždy uklizeno.	2,15	2 / 50
7)	Nevyhovuje mi prostor k ukládání vlastních věcí ve škole.	2,15	1,2 / 35
8)	Stav hygienických zařízení (WC, sprchy, umývárny, ...) je vyhovující.	2,88	3 / 54
9)	Jsem spokojen s nábytkem naší školy (s lavicemi, židlemi, ...).	2,23	2 / 54
10)	Ve škole využívám při vyučování mnoho pomůcek (např.	2,46	3 / 50

	počítače, ...).		
11)	Učitelé mě hodnotí především jinak než známkou (např. slovně, písemně, sebehodnotím se, žáci mě hodnotí, ...).	2,42	2 / 46
12)	Učitelé málo známkují.	2,62	3 / 58
13)	Jídlo ve školní jídelně mi chutná.	1,96	2 / 38
14)	Všichni učitelé mají pochopení pro moje problémy.	2,69	2 / 46
15)	Myslím si, že učitelé nadržují některým spolužákům.	2,19	2 / 50
16)	Učitelé připravují žáky na různé soutěže.	2,38	2 / 54
17)	Učitelé pro nás připravují zajímavé školní projekty a akce.	2,31	2 / 50
18)	Učitelé mi špatně vysvětlují učivo.	2,23	2 / 69
19)	Učitelé nás aktivně zapojují do výuky.	1,85	2 / 77
20)	Všichni učitelé mají přehled o tom, co učí.	2,08	2 / 54
21)	Vyučování mě nebaví, dává mi málo.	2,46	2,3 / 46
22)	Zapojuji se do různých akcí školy.	2,42	3 / 46
23)	Rodiče se často ptají na mé výsledky ve škole.	2,31	2 / 42
24)	Rodiče nechodí na třídní schůzky.	2,54	4 / 31
25)	Rodiče si neváží učitelů naší školy.	1,73	2 / 58
26)	Ve škole mám spolužáka, kterému se můžu s čímkoliv svěřit.	2,19	1 / 42
27)	Na všechny spolužáky se můžu spolehnout.	2,58	2 / 46
28)	Se spolužáky se navzájem uznáváme.	2,23	2 / 46
29)	Mám strach z některých spolužáků.	1,35	1 / 81
30)	Učitelé nás respektují.	2,15	2 / 42
31)	Bojím se některých učitelů.	1,77	1 / 54
32)	Půjčujeme si sešity na dopsání učiva.	2,07	1 / 38
33)	Když potřebuji, tak mi spolužáci poradí.	1,96	2 / 54
34)	Učitelé mi jsou ochotni pomoci při řešení problémů s výukou.	1,77	2 / 46
35)	Učitelé mi jsou ochotni pomoci při řešení osobních	2,31	2 / 46

	problémů.		
36)	Znám principy waldorfské pedagogiky.	2,12	2 / 50
37)	Ve škole mám možnost objevovat nové osobní vlohy a nadání.	2,04	2 / 38
38)	U učitele vnímám využívání waldorfských principů.	2,27	2 / 65
39)	Chod této školy je dobře zajištěn.	2,31	2 / 54
40)	Organizace výuky je dobře zajištěna.	2,35	2 / 54
41)	Organizace akcí (slavnosti, jarmarky, projektové týdny, vystoupení, výstavy, výlety) je dobře zajištěna.	2,08	2 / 46
42)	Ze způsobu jednání s vedením školy mám dobrý pocit. (např.s ředitelem nebo zástupci)	2,23	2 / 58
43)	Očekával/a jsem od školy obecně více. Měl jsem o ní lepší mínění.	2,00	2 / 54
44)	Chtěl bych se školou více spolupracovat v rámci různých akcí (slavnosti, projekty, jarmarky, divadlo, vystoupení, výstavy...)	2,23	2 / 35
45)	V hodinách se hodně naučím.	2,19	2 / 65
46)	Ve škole se snažím podávat co nejlepší výkony.	2,23	2 / 58
47)	Na výkony se moc nesoustředím, ale chci se vzdělávat a rozvíjet v nových schopnostech.	1,92	2 / 54
48)	Učitelé oceňují jen mé znalosti, ale ne moji snahu.	2,30	2 / 54
49)	Učitelé učí jednotvárně.	2,15	2 / 65
50)	Ve vyučování se můžu zapojit do diskuse.	1,77	2 / 46
51)	Ve škole není moc řád, učitelé jsou až moc benevolentní.	2,38	2 / 50
52)	Učitelé na nás kladou malé nároky.	2,38	3 / 46
53)	Učitelé nás vedou k samostatnosti.	2,08	2 / 54
54)	Ve škole mám možnost ukázat, co umím.	1,92	2 / 50
55)	Ve škole mám možnost objevovat nové informace.	1,92	2 / 50
56)	Škola mi pomáhá v orientaci na mou budoucí práci (mé uplatnění v praxi).	2,08	2 / 42

57)	Chybí mi ve škole možnost osobně se realizovat v tom, co mi jde.	2,35	2 / 50
58)	Za nedodržení školního řádu jsou žáci trestáni spravedlivě.	1,96	2 / 62
59)	Všichni učitelé nás seznamují s tím, co od nás očekávají.	2,15	2 / 50
60)	Jsem rád/a, že chodím do této školy.	2,04	2 / 42
61)	Věřím škole, že mě dobře připraví do života.	2,15	2 / 58
62)	Myslím si, že akce školy jsou důležitou součástí jejího života.	2,27	2 / 42
63)	Myslím si, že naše škola má v okolí dobré jméno.	2,69	3 / 38
64)	Jsem	Chlapec- 15	Dívka - 11

### Dotazník pro rodiče

	Odpovědi	Aritmetický průměr	Modus/ procento odpovědí
1)	Líbí se mi výzdoba školy.	1,14	1 / 90
2)	Ve škole bylo za mé přítomnosti vždy uklizeno.	1,24	1 / 76
3)	Na stav hygienických zařízení (WC, sprchy, umývárny, ...) si mé dítě nikdy nestěžovalo.	1,96	1 / 41
4)	Vybavení školy (např. nábytek, tabule, ...) mi při její návštěvě přišlo vyhovující.	1,83	2 / 69
5)	Mé dítě je spokojeno se stravou ve školní jídelně.	2,03	2 / 52
6)	Většina učitelů má přehled v tom, co učí.	1,76	2 / 52
7)	Pokud mé dítě něčemu nerozumí, většina učitelů se mu to snaží ještě jednou vysvětlit.	1,83	2 / 59
8)	Učitelé málo známkují.	2,34	2,3 / 38
9)	Vyhovuje vám způsob hodnocení vašeho dítěte.	1,52	1 / 55

10)	Učitelé organizují pro žáky různé zajímavé akce.	1,86	1 / 41
11)	Učitelé připravují dostatečně mé dítě do života.	1,90	2 / 48
12)	Učitelé mají pochopení pro problémy mého dítěte.	1,69	2 / 59
13)	V některých předmětech se mému dítěti stále střídají učitelé.	2,38	2 / 41
14)	Třídní učitelé mého dítěte se příliš často mění.	2,96	1 / 41
15)	Mé dítě chodí do školy rádo.	1,76	2 / 52
16)	O výuce teorie mé dítě obecně mluví pochvalně.	2,21	2 / 52
17)	O výuce praxe mé dítě mluví pochvalně.	1,72	2 / 45
18)	Výuka odborných praktik (např. práce se dřevem a textilem, zeměměřičství, knihvazačství ...) je podle mě smysluplná.	1,34	1 / 72
19)	Vnímám u svého dítěte snahu o budoucí uplatnění v praxi.	1,76	1 / 48
20)	Vnímám u svého dítěte zájem o vzdělávání.	2,07	2 / 41
21)	Mluvím s mým dítětem o volbě jeho budoucí profese.	1,38	1 / 66
22)	Mé dítě postrádá motivaci zapojovat se do různých akcí školy.	2,28	2 / 48
23)	Má dcera/syn se snaží podávat ve škole co nejlepší výkony.	2,38	2 / 41
24)	Učitelé kladou na žáky malé nároky.	2,31	2 / 66
25)	Většiny učitelů si vážím.	1,31	1 / 69
26)	Myslím si, že ve vedení této školy jsou schopní lidé.	1,69	1 / 45
27)	Chod této školy je dobře zajištěn.	1,72	2 / 52
28)	Organizace výuky je dobře zajištěna.	1,90	2 / 52
29)	Organizace akcí je dobře zajištěna (slavnosti, jarmarky, projektové týdny, vystoupení, výlety)	1,38	1 / 66
30)	Ze způsobu jednání s vedením školy mám dobrý pocit. (např. s ředitelem nebo zástupci)	1,28	1 / 72
31)	Mé dítě má strach z některých spolužáků.	1,24	1 / 76



32)	Stále častěji se dovídám, že si žáci navzájem ubližují.	1,66	2 / 59
33)	Mé dítě se bojí některých učitelů.	1,69	1 / 48
34)	Někteří učitelé se ke mně chovají nadřazeně.	1,34	1 / 69
35)	Spolužáci jsou ochotni poradit mému dítěti.	1,72	2 / 66
36)	Pokud je moje dítě nemocné, nosí mu spolužáci úkoly.	3,00	3 / 38
37)	Když mé dítě chybí, ví od spolužáků, co se ve škole dělo.	2,14	2 / 59
38)	Třídní učitel mě dostatečně kontaktuje a informuje o mém dítěti.	1,86	1 / 45
39)	Kontaktuji dostatečně třídního učitele ohledně informací o mém dítěti.	2,07	2 / 52
40)	Chtěl bych se školou více spolupracovat v rámci různých akcí (slavnosti, jarmarky, projekty...)	2,38	2 / 45
41)	Myslím si, že většina učitelů podněcuje mé dítě, aby rozvíjelo vlastní úsudek a myšlení.	1,66	2 / 45
42)	Mé dítě domů nosí pěkně vypracované a upravené školní sešity.	2,72	3 / 59
43)	Mé dítě může zažít ve škole pocit osobního naplnění.	1,83	2 / 41
44)	Četl/a jsem o waldorfské pedagogice a vím čím je zajímavá a charakteristická.	1,41	1 / 62
45)	Ve škole má mé dítě možnost objevovat nové osobní vlohy a nadání.	1,55	1 / 52
46)	Dítě chodí ze školy příliš unavené.	2,10	2 / 52
47)	Ve škole může moje dítě říct svůj názor.	1,52	1 / 52
48)	Vím, co se ve škole plánuje do budoucna.	2,21	2 / 62
49)	Vím, že řízení školy funguje na základě ojedinělého systému strategického vedení chodu školy.	2,24	2 / 59
50)	Učitelé nebo vedení školy mě seznamují se způsoby řízení školy a s jejich výhodami a možnostmi.	2,34	2 / 52
51)	Díky této škole má moje dítě představu, co může po jejím ukončení dělat.	1,96	2 / 41

52)	Jsem rád/ráda, že moje dítě chodí do této školy.	1,38	1 / 66	
53)	Tuto školu mohu doporučit svým známým pro jejich děti.	1,52	1 / 55	
54)	Myslím si, že tato škola má v okolí dobré jméno.	2,03	1 / 38	
Jsem:		Muž – 4	Žena - 25	
Školu navštěvuje:		1 mé dítě 24 osob	2 mé děti 5 osob	3 a více mých dětí - 0
Mé dítě (v případě více dětí starší) navštěvuje nyní třídu		10. tř.- 11 dětí	11. tř.-10 dětí	12. tř.-7 dětí
				13. tř.-3 dětí