



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Studies

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Zdravotně sociální fakulta

Katedra psychologie a speciální pedagogiky

Bakalářská práce

Waldorfské školství – alternativa primární edukace žáků se speciálními potřebami?

Vypracoval: Kateřina Urbanová

Vedoucí práce: Mgr. Ing. Renata Švestková, Ph.D.

České Budějovice 2014

Abstrakt

Tato bakalářská práce je zpracována na téma Waldorfské školství – alternativa primární edukace žáků se speciálními potřebami? V teoretické části práce jsem se zabývala třemi hlavními pojmy, které se objevují již v názvu mé bakalářské práce. Vymezením pojmu žák se speciálními vzdělávacími potřebami dle Školského zákona a jeho prováděcí vyhlášky č. 73/2005 Sb., primární edukací a waldorfským školstvím. Okrajově jsem také zmínila rámcový vzdělávací program, individuální vzdělávací plán a pojmy integrace, inkluze.

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami je žák, který je vzděláván za pomoci podpůrných opatření bez ohledu na zvolený typ školy. Ze zákona má bezplatně nárok na speciální pomůcky.

Primární edukaci můžeme chápat jako výuku na 1. stupni základní školy (1. - 5. ročník) nebo můžeme primární edukaci vnímat jako pojem označující vzdělávání na základní škole. Žáci se speciálními potřebami se mohou vzdělávat v rámci školské integrace na základních školách běžného typu nebo na základních školách speciálních a základních školách praktických. Žáci se dále mohou vzdělávat na alternativních školách. Jednou z klasických alternativních škol je právě waldorfská škola. V rámci praktické části své bakalářské práce se snažím zjistit, zda waldorfská škola může být alternativou pro žáky se speciálními potřebami.

Waldorfské školství vychází z antroposofického pojetí Rudolfa Steinera. Jde o všímání si vývojových kroků dítěte, jeho rozvoje vztahů ke světu, proměn a jeho schopnosti učit se. Smyslem celého waldorfského školství je upravení učebního plánu potřebám a postupně rozvíjejícím se schopnostem dítěte. Waldorfská pedagogika nahlíží na výchovu jako na vývojový proces, v němž jsou předměty zaváděny ve specifických fázích osobnostního rozvoje dítěte. V současné době je v České republice dvanáct waldorfských škol.

V praktické části jsem zrealizovala výzkum, pro který jsem si stanovila dvě výzkumné otázky. První výzkumná otázka se zabývá pozitivy a negativy waldorfského

školství a druhá výzkumná otázka zjišťuje, jaké faktory ovlivňují rozhodování rodičů ve výběru základní školy. Kvalitativní výzkum jsem prováděla pomocí metody dotazování, polostandardizovanými rozhovory. Rozhovor měl 10 základních otázek. Šest společných a dvě otázky byly pro maminky žáků ze základní školy běžného typu a poslední dvě otázky byly pro maminky žáků z waldorfské školy. Výzkumný vzorek tvořili tři maminky žáků se speciálními potřebami ze základních škol běžného typu, dvě maminky žáků se speciálními potřebami z waldorfské školy, jedna maminka žáka bez speciálních potřeb z waldorfské školy, pan ředitel waldorfské školy a paní ředitelka waldorfské školy praktické. S žádostí o zprostředkování kontaktu s rodiči jsem oslovila waldorfskou školu v Českých Budějovicích a v Písku. Bohužel se mi žádný z oslovených rodičů neozval nazpět. Výzkumný vzorek jsem tedy vytvořila díky vlastním kontaktům.

Z výzkumu nám vplynuly odpovědi na obě výzkumné otázky. Druhá výzkumná otázka se týkala rozhodujících faktorů pro výběr školy a z výzkumu vyšlo, že rodiče se rozhodují hlavně podle dostupnosti školy z místa bydliště a předchozí zkušenosti s danou školou, například díky staršímu sourozenci. Pohnutkou k jiné volbě nebo ke změně školy je nespokojenost se školou stávající a celkovým klasickým systémem školství. Rodiče žáků se speciálními potřebami ale velmi často rozhodují pouze o tom, jestli své dítě dají do běžné školy nebo zvolí síť speciálního školství. Nedostatek informací o alternativních školách v České republice, totiž znemožňuje volbu mezi více možnostmi. Pokud tedy rodiče hledají alternativní možnost vzdělávání, informace si musejí vyhledat sami. Na první výzkumnou otázku nemůžeme jednoznačně odpovědět jako na druhou výzkumnou otázku. Nelze totiž jednoznačně určit, zda převažují klady nebo zápory ve waldorfském školství. Jako vše, tak i waldorfské školy mají svá pozitiva i negativa a záleží na každém rodiči, jak důležitá jsou pro něj daná pozitiva či negativa. Jeden respondent mi při rozhovoru řekl větu, která to vystihuje: „*Waldorfská škola je pro všechny děti, ale ne pro všechny rodiče!*“

Klíčová slova:

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Waldorfské školství

Rámcový vzdělávací program

Individuální vzdělávací plán

Integrace

Inkluze

Vzdělávání

Abstract

This Bachelor's thesis is called "Waldorf school system – alternative to primary education for children with special needs?" Theoretical part of this work focuses on three main terms already mentioned in the above title of my Bachelor's work – definition of the term children with special educational needs in accordance with the Education Law and its implementing regulation no.73/2005 Coll., primary education and Waldorf school system. In addition, I also mention school curriculum framework, individual schooling programme and terms integration and inclusion.

A pupil with special educational needs is an individual who is educated using supportive measures no matter what type of school they choose. They are eligible for special aids by the law.

Primary education can be construed as either the 1st level education at the basic school (1st – 5th grades) or the term denoting at the basic school. Pupils with special educational needs can be educated within the school integration scheme at ordinary basic schools or at special and practical basic schools. Furthermore, pupils can be educated at alternative schools, too. Waldorf school is considered to be one of the classic alternative school. Practical part of my Bachelor's thesis tries to find out whether Waldorf school can act as the alternative for pupils with special educational needs.

Waldorf school system is patterned on anthroposophy founded by Rudolph Steiner. The philosophy is based on paying attention to child's evolutionary phases, their development of relations to the world, transformations and abilities to learn. The base of the whole Waldorf school system deals with alternation the school curriculum to suit the needs and gradual development of child's capabilities. Waldorf pedagogy sees upbringing as the evolutionary process in which subjects are implemented during specific phases of the child's personality development. Currently, there are twelve Waldorf schools in the Czech Republic.

Practical part contains results of the research which covers two research questions. The first research question focuses on positive and negative points of Waldorf school

system and the second research question finds out which factors influence the parents' decision in choosing a basic school. Qualitative research was carried out by the methods of questioning and half-standard interviews. The interview covered ten basic questions. Six of them were the same for all participants, two of them were aimed at mothers of ordinary basic school pupils and the last ones were aimed at mothers of Waldorf school pupils. Research sample included three mothers of pupils with special educational needs from ordinary basic schools, two mothers of pupils with special educational needs from Waldorf school, one mother of a pupil without special educational needs from Waldorf school, the Waldorf school headmaster and the Practical Waldorf school headmistress. Waldorf schools in České Budějovice and Písek were inquired to provide me with contacts to parents; unfortunately, none of the addressed parents contacted me. The research sample was therefore made of mediated contacts.

The research showed results of both research questions. The second research question dealt with determinative factors for choice of the basic school and the research shows that parents' most deciding factors include accessibility from the place of residence and previous experience with the school such as the older sibling's experience. The reason for a different choice or a change of school is dissatisfaction with the attended school and the whole classical educational system. Parents of pupils with special educational needs often decide only whether they choose either an ordinary school or a special schools' network. Lack of information about alternative schools in the Czech Republic rules out the choice within more possibilities. Provided that the parents search for alternative educational possibility, they have to look up the information themselves. The first research question results are not as obvious as the second research question ones. Predomination of positives or negatives in Waldorf school system cannot be stated unambiguously. Waldorf school system has definitely both positive and negative points as anything else and every parent ought to consider the importance of the positive and the negative points for themselves. One respondent claimed during the interview: *“Waldorf school is for every child, but not for every parent.”*

Key words:

Children with special needs

Waldorf school system

School curriculum framework

Individual schooling programme

Integration

Inclusion

Education

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to – v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných fakultou – elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 5. května 2014

.....

(Kateřina Urbanová)

Poděkování

Tímto způsobem bych ráda poděkovala vedoucí své bakalářské práce Mgr. Ing. Renatě Švestkové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady. Také bych chtěla velmi poděkovat všem respondentům, za jejich otevřenost a ochotu. V neposlední řadě patří velké díky mé mamince, která mi byla po celou dobu kritikem a velkým rádcem.

Obsah

Úvod	8
1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami	9
2 Rámcový vzdělávací program.....	10
3 Individuální vzdělávací plán.....	11
4 Integrace a inkluze.....	14
4.1 Stupně pedagogické integrace.....	15
4.2 Integrativní speciální pedagogika	16
5 Vzdělávání a vzdělání	17
5.1 Struktura primární edukace.....	17
5.2 Základní škola speciální	19
5.3 Základní škola praktická.....	19
6 Pojem „alternativní škola“	20
7 Waldorfská pedagogika	23
7.1 Antroposofie	24
7.2 Epochové vyučování	25
7.3 Cíle waldorfské pedagogiky	26
8 Waldorfské školství v ČR	27
9 Cíle a metody výzkumu.....	30
9.1 Metodika práce	30
9.2 Kvalitativní výzkum.....	30
9.3 Charakteristika výzkumného souboru	31
9.4 Etická pravidla výzkumu.....	32
10 Výsledky výzkumu	33
11 Diskuze.....	44
Závěr	48
Seznam použité literatury	49
Přílohy.....	52

Seznam použitých zkratk

RVP – rámcový vzdělávací program

IVP – individuální vzdělávací plán

ZŠ – základní škola

ZV – základní vzdělávání

ŠVP – školní vzdělávací program

MŠMT – ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Úvod

Alternativní způsoby vzdělávání jsou po roce 1989 i v České republice ve středu zájmů nejen pedagogických pracovníků, ale i veřejnosti. Zdůrazňuje se individualita osobnosti a na prvním místě při výuce jsou potřeby žáka. Rodičům se přestává líbit dosavadní způsob vzdělávání v běžných typech škol a vyhledávají alternativu. I když stále největší procento žáků dochází právě do běžných škol. Důvodů může být hned několik. Lepší dostupnost, lepší možnosti a uplatnitelnost při dalším studiu a nejspíš také neinformovanost široké veřejnosti o alternativních způsobech vzdělávání v České republice. Jako první cíl jsem si tedy stanovila zjistit, jaké faktory rozhodují při výběru primární edukace žáků se speciálními potřebami.

Naše školství vychází z rámcových vzdělávacích programů, což je závazný státní dokument, který formuluje požadavky na vzdělávání. RVP je definován pro všechny stupně vzdělávání. Waldorfské školství naplňuje požadavky vyplývající z rámcového vzdělávacího programu pro základní školy vydané ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Z rámcového vzdělávacího programu si waldorfské školy vytváří školní vzdělávací programy, které kromě naplnění požadavků RVP i všestranně rozvíjí praktické a umělecké dovednosti žáků.

Specifickou skupinou žáků, jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro tyto žáky je vybudovaná síť speciálního školství. Samozřejmě mohou také docházet do škol běžného typu nebo do škol s alternativním programem. Jedny z alternativních škol jsou i školy waldorfské, jejichž síť je v České republice nejrozšířenější. Pro žáky se speciálními potřebami může být waldorfské školství střední cestou mezi základní školou běžného typu a sítí speciálních škol. Jiná struktura vyučování, jiná filosofická východiska mohou přispět k lepšímu pochopení vykládané látky, čímž se docílí lepšího výsledku. Ve waldorfských školách je také absence běžného způsobu známkování (což je téma samo o sobě), které je nahrazeno slovním ohodnocením. Tím jsem se dostala k druhému cíli a to dozvědět se, jaká jsou pozitiva a negativa waldorfského školství pro žáky se speciálními potřebami.

S tématem waldorfské pedagogiky jsem se setkala již na střední škole. V rámci exkurze jsem se i na jedné waldorfské škole byla podívat. Exkurze ve mně zanechala velmi rozporuplné pocity. Teoretickou koncepci waldorfské pedagogiky jsem znala již z hodin pedagogiky. Epochové vyučování, akceptace individuality, slovní hodnocení, absence učebnic. Při návštěvě waldorfské školy jsem ale byla přítomna hodině, ve které se promítaly z mého pohledu velmi silné prvky náboženství a na zdech visely obrázky, které byly všechny úplně stejné. Jeden jako druhý. To ve mně vyvolalo pocit svázanosti a podřízenosti. Proto když se v navrhovaných tématech objevilo téma waldorfského školství, neváhala jsem a téma si vybrala.

1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami vymezuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v paragrafu 16 vymezuje pojem „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“.

„(1) Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.

(2) Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.

(3) Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.

(4) Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona

a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,

b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo

c) postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.“ (Školský zákon)

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných více specifikuje, jak vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami probíhá. Vzdělávání „se uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření, která jsou odlišná nebo jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků stejného věku ve školách, které nejsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením“ (Vyhláška č. 73/2005, s. 503).

2 Rámcový vzdělávací program

„Rámcové vzdělávací programy stanoví zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, a to všeobecného a odborného podle zaměření daného oboru vzdělání, jeho organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů, jakož i podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nezbytné materiální, personální a organizační podmínky a podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví. Podmínky ochrany zdraví pro uskutečňování vzdělávání stanoví ministerstvo v dohodě s Ministerstvem zdravotnictví“ (Školský zákon).

RVP vycházejí z nové strategie vzdělávání a též z konceptu celoživotního učení. Formulují očekávanou úroveň vzdělání, podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání. RVP pro základní školy svým obsahem navazuje na RVP předškolního vzdělávání a je východiskem pro RVP středního vzdělávání. Každá škola si z RVP vypracovává školní vzdělávací program, který vychází ze stejných principů a zásad (RVP ZV, 2013).

„RVP ZV stanovuje odpovídající podmínky pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním a je východiskem pro tvorbu ŠVP. Vytvořené ŠVP jsou podkladem pro tvorbu individuálních vzdělávacích plánů. Na úrovni ŠVP je možné přizpůsobit a upravit vzdělávací obsah základního vzdělávání pro tyto žáky tak, aby bylo dosaženo souladu mezi vzdělávacími požadavky a skutečnými možnostmi těchto žáků. Ze stejného důvodu je možno stanovit i odlišnou délku vyučovací hodiny. Do ŠVP se zařazují speciální vyučovací předměty a předměty speciálně pedagogické péče odpovídající speciálním vzdělávacím potřebám žáků podle druhu zdravotního postižení nebo zdravotního znevýhodnění. Jde zejména o logopedickou péči, znakový jazyk, prostorovou orientaci a samostatný pohyb zrakově postižených, zrakovou stimulaci, práci s optickými pomůckami, čtení a psaní Braillova písma, zdravotní tělesnou výchovu, komunikační a sociální dovednosti apod. ŠVP současně uvádí, jakých kompenzačních a didaktických pomůcek, speciálních učebnic, výukových programů je ve vzdělávání využíváno“ (RVP ZV, 2013, s. 134).

3 Individuální vzdělávací plán

Po roce 1989 díky změnám v předpisech došlo nejen k plné integraci žáků s postižením mezi intaktní žáky, ale i k vymizení pojmu nevzdělavatelné dítě (Mertin, 1995).

Pokyn MŠMT k zajištění péče o děti se specifickými poruchami na základních školách z roku 1992 dal poprvé učitelům příležitost vypracovat individuální vzdělávací plán pro žáky s postižením (Mertin, 1995).¹

„Je v kompetenci ředitele školy, aby pro dítě se specifickými poruchami učení byl vypracován pro kterýkoliv předmět příslušnými vyučujícími individuální výukový plán, který se může radikálně lišit od výuky v daném postupném ročníku, přitom však bude poskytovat dítěti v příslušných předmětech ucelené a dítětem zvládnutelné základy. Individuální plány mají charakter smlouvy mezi vedením školy, vyučujícím (i) a rodiči dítěte; vypracovávají se krátce a rámcově na základní i střední škole.“ (Pokyn MŠMT č.j. 23 472/92-21 k zajištění péče o děti se specifickými vývojovými poruchami učení v základních školách)

Zelinková (2001) ve své publikaci píše: *„Individuální vzdělávací program je závazný pracovní materiál sloužící všem, kdo se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, žákem a jeho rodiči (zákonnými zástupci), pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra.“*

V letech 2001-2002 proběhla v našem školství sonda týkající se individuálního vzdělávacího plánu, dále jen IVP. Jako výzkumný vzorek bylo náhodně vybráno 35 škol v Praze a Středočeském kraji. Sedm pomocných škol pro žáky s kombinovanými

¹ V roce 1995, kdy PhDr. Václav Mertin psal svou knihu, byl individuální vzdělávací program (IVP) povinný pro všechny zdravotně postižené žáky, u kterých škola žádá příplatek na postižení.

vadami, 7 zvláštních škol, 7 pomocných škol, 7 speciálních základních škol, 7 běžných základních škol a 7 odborných učilišť a praktických škol. Výsledky ukázaly, že IVP jsou užívány hojně, ale jejich kvalita je značně nevyrovnaná. Z výzkumu vyplynulo, že stanovení IVP je nepřímo závislé na homogenosti skupin žáků v jednotlivých typech škol (Kaprálek, 2004).

IVP se stal běžnou (nepovinnou) složkou dokumentace ve speciálních i běžných školách. Do roku 2002 byl jediný dokument týkající se IVP Metodický pokyn MŠMT k zajištění péče o děti se specifickými vývojovými poruchami učení v základních školách. Realizace tohoto pokynu však nebyla závazná a její zaměření bylo velmi úzké. V roce 2002 vešla v platnost závazná směrnice MŠMT. Ta vnáší do oblasti vytváření IVP jistý řád. Z velké části se však jedná pouze o doporučení (Kaprálek, 2004).

Nyní se v otázce individuálního vzdělávacího plánu řídíme podle vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných: *„Individuální vzdělávací plán se stanoví v případě potřeby především pro individuálně integrovaného žáka, žáka s hlubokým mentálním postižením, případně také pro žáka skupinově integrovaného nebo pro žáka speciální školy. Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, popřípadě doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo odborného lékaře nebo dalšího odborníka, a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Individuální vzdělávací plán je součástí dokumentace žáka“* (Vyhláška č.73/2005, s. 504).

„Individuální vzdělávací plán by měl obsahovat údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi včetně zdůvodnění, údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, včetně případného prodloužení délky středního nebo vyššího

odborného vzdělávání, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek nebo absolutoria, vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah; u žáka střední školy se sluchovým postižením a studenta vyšší odborné školy se sluchovým postižením se uvede potřebnost nezbytných tlumočnických služeb a jejich rozsah, případně další úprava organizace vzdělávání, seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka nebo pro konání příslušných zkoušek, jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka, předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu, závěry speciálně pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření.“ (Vyhláška č.73/2005, s. 505).

Ve starší legislativě se setkáváme s jinou terminologií, jako např. individuální studijní plán, individuální výukový plán nebo individuální plán. V novějších předpisech najdeme označení individuální vzdělávací program. Základní součástí IVP jsou cíle vzdělávání a struktura učiva. Cíle se zpravidla rozdělují na obecné a obsahové. Cíle obsahové slouží k určení šířky a hloubky konkrétních témat. Cíle můžeme rozdělit i podle časového rozpětí a to na krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé. Struktura učiva je rozplánování způsobu k dosažení chtěných kompetencí. Tvůrce IVP by měl respektovat vnitřní řád učiva, aby byla zachována hlavní linie (Kaprálek, 2004).

V roce 2004 docházelo i k trochu odlišnému chápání pojmu IVP. „*Jedná se o typ dokumentu, který samostatně nestanovuje cíle a obsah výuky, ale soustředí se především na popis užitých speciálních metod a forem, na personální, materiální a organizační zabezpečení vzdělávání žáka se speciálními potřebami.*“ Tento typ dokumentu je vytvářen odborníky. Obsahují závěry odborných vyšetření a osobní údaje žáka. Toto pojetí vůbec nekoresponduje s pojmem vzdělávací program, ale i přes tyto rozpory je velmi zažitý. Částečně jej převzalo i MŠMT a včlenilo ho do směrnice k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Kaprálek, 2004).

4 Integrace a inkluze

V současnosti jsou žáci se speciálními potřebami vzdělávání buď ve speciálním školství, nebo jsou integrováni. Integraci se budeme věnovat celkem podrobně. Nejprve bychom však měli zmínit pojem inkluze.

Inkluze je rozsáhlý koncept, který by měl vést k integraci. Jedná se o integraci všech žáků do škol běžného typu a zániku speciálního školství a speciální pedagogiky. Tím by mělo dojít i k vymizení jakékoli formy etiketování žáků. Tento koncept se ovšem neujal a názory na úplnou inkluzi jsou velmi rozporuplné. Naproti tomu ale vznikla jiná varianta tohoto pojmu, a to ve významu kontinuum integrativních podpůrných možností. V dnešní době jsou pojmy integrace a inkluze někdy chápány jako synonyma. Podle Bartoňové a Vítkové (2007, s. 16), které provedly srovnání používání těchto dvou pojmů se: *„inkluze užívá ve smyslu nutnosti poukázat na potřebu rozšířené integrace a na realizování optimální integrace pro každého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.“*

Trend inkluze bude nejspíš dále přetrvávat. Přes 200 let trval proces institucionalizace péče o děti se speciálními potřebami a tím docházelo i k jejich segregaci. Inkluzi můžeme chápat jako opačný proces a proto inkluzivní trend nemůže být krátkodobý (Lechta, 2009).

Lechta (2010) dále uvádí, že integrativní, selektivní i inkluzivní edukace má stejné cíle, ale liší se z hlediska principiálního chápání procesu. Koncept inkluze se totiž zaměřuje na práva všech dětí a ne jen na potřeby postiženého.

„Integrace znamená plné začlenění a splynutí jedince s postižením se společností. Míra integrace je podmiňována samostatností, nezávislostí a rovnocenností postiženého“ (Jesenský, 1995).

Integrace může být chápána ve dvojím slova smyslu: proces začleňování jedince a jako stav začlenění jedince. Jako dvojí můžeme chápat i kvalitu integrace. Ta může být buď pozitivní, když je přínosem pro integrující objekt, což je cílem speciální pedagogiky nebo negativní. Jako negativní integraci chápeme, když se dostaví negativní

důsledky pro objekt. Pro zdařilou integraci je nutné vytvořit celý soubor podmínek. Na integraci musí být připraveni všichni - žák, rodiče žáka, ředitel, pedagogický sbor, spolužáci, jejich rodiče. Je důležité připravit třídní kolektiv a tím zamezit verbálním a agresivním útokům právě ze strany spolužáků. Jako negativum se bere i přehnaná péče a pozornost učitele (Vítková, 2004).

4.1 Stupně pedagogické integrace

Jesenský (1995) uvádí devět stupňů pedagogické integrace. Stupně se odvíjejí od míry samostatnosti, kompenzačních pomůcek, technického zázemí, úpravy prostředí či sociálního statutu. Jako první stupeň uvádí plnou integraci, která je prováděna v jakémkoli výchovně vzdělávacím prostředí bez použití speciálních pomůcek a jedinec má vysoký sociální status. Opakem k plné integraci je vysoce segregovaná výchova a vzdělávání, které je prováděno ve speciálně upraveném prostředí za využití speciálních pomůcek. Uplatnění speciálních metod v plném rozsahu při uplatnění redukce integračních cílů a obsahů, jedinec má podstatně omezený sociální status (Tomická, 2000).

Oproti tomu Novosad (2000) ve své knize uvádí dvě základní pojetí integrace a to asimilační a adaptační. Asimilační integrace je chápána jako splývání minority s intaktními. Pro tento směr je typické rychlé, praktické, organizační a legislativní řešení více než teoretická příprava. Adaptační integraci Novosad definuje jako partnerský vztah. Potencionální konfliktnost není považována za překážku, ale za stimul dalšího praktického usilování o vzájemné duchovní obohacování. Autor tento způsob integrace považuje za vhodnější i přes náročnější realizaci.

Kromě možných způsobů pojetí integrace máme i modely integrace. Nejčastěji používané modely integrace jsou dle Bürliho (1997). Jako první uvádí medicínský model. Východisko je biologicko-organické nebo funkční. Za cíl se klade překonání a léčba postižení. Léčba je prováděna na specializovaných pracovištích. Integrace znamená reintegrace do běžné školy po předchozím pobytu ve speciální

škole. Tento model nevyžaduje změnu školského systému, ale závisí na přizpůsobení se dítěte stávající struktuře.

Oproti medicínskému modelu vychází sociálně patologický model ze sociálních příčin. Základem tohoto pojetí je socializace a diskriminace podmíněná postižením. Podle tohoto pojetí jsou postižení nepřizpůsobiví a musí jim být pomáháno speciální terapií adaptace a normalizování (Bürli, 1997).

Model prostředí se zabývá otázkou, jak změnit školu, aby to přineslo prospěch pro žáka. Škola se tedy má přizpůsobit potřebám všech žáků. A přesně to odpovídá školské reformě, která uvnitř vlastního rámce kurikula poskytuje diferencované nabídky všem žákům podle jejich vzdělávacích potřeb. Pro naplnění těchto požadavků je nutno zajistit materiální a personální vybavení a také vytvoření základních a speciálních škol. Hlavní plus spočívá v mimoškolní oblasti, tzn. v sociální oblasti (Bürli, 1997).

V posledním, antropologickém modelu jsou hlavní lepší interpersonální interakci. Důležité je taky respekt identity a jedinečnosti včetně jejich postižení. Dalším důležitým bodem je realistické ohodnocení situace (Bürli, 1997).

4.2 Integrativní speciální pedagogika

Integrativní speciální pedagogika je u nás poměrně nová koncepce. Podle Vítkové (2004) je východiskem přiznání práva na vzdělání jedinců se zdravotním postižením nebo sociálním znevýhodněním v rámci běžných škol. Podobné vysvětlení uvádí Myschker a Ortmann (1999), kteří píší, že integrativní speciální pedagogikou se rozumí výchova a vyučování žáků s postižením a žáků intaktních v běžné škole.

Speciálně pedagogická podpora žáků se speciálními potřebami je velmi důležitá pro dobře fungující integrativní vzdělávání. Integrace z pohledu speciální pedagogiky se stává závazným úkolem. V tomto smyslu je integrace prezentována jako princip, proces a cíl. Máme ale i druhý pohled a to ve vztahu k výchově a vzdělávání. Pod touto integrací myslíme realizaci potřebných opatření pro žáky se speciálními potřebami v běžném školství (Vítková, 2004).

5 Vzdelávání a vzdělání

Podle Čábalové (2011) se pojem vzdělávání a vzdělání v pedagogické sféře vykládá několika způsoby. Podle autorky vzdělávání znamená proces, ve kterém žák získává dovednosti, vědomosti, hodnoty, normy, postoje. Tím se snaží odlišit pojem vzdělávání od pojmu vzdělání, který definuje jako poměrně ukončený stav, zahrnující získané dovednosti, vědomosti, normy, hodnoty a postoje z předchozího vzdělávání.

Čábalová (2011) také rozlišuje tři úrovně vzdělání a to primární, sekundární a terciární. Za primární je myšleno základní vzdělání. Sekundární úroveň je středoškolské vzdělání a terciární úroveň je vysokoškolské vzdělání. Oproti tomu Spilková (2005) uvádí, že primární edukace neboli primární vzdělávání je uskutečňováno na prvním stupni základní školy. Je významným stupněm ve vzdělávání. Věkově je tedy primární edukace od šesti do jedenácti let. Samozřejmě je toto rozmezí bráno pro žáky, kteří nastupují ve svých šesti letech, nemají tedy odklad povinné školní docházky. V otevřeném systému primárního vzdělávání se pokládají základy pro celoživotní vzdělávání. Utváří se prvotní celostní náhled na svět, jazyková gramotnost, postoje a názory. Žákovi se vytváří národní vědomí.

Podobné vymezení najdeme i v knize Průchy (2009). Ten uvádí, že primární edukace probíhá obvykle na 1. stupni základní školy.

Kromě dělení podle úrovně vzdělání rozděluje Čábalová (2011) vzdělání podle jejího obsahu na vzdělání technické, umělecké, ekonomické, humanitní a také podle zaměření na vzdělání všeobecné nebo odborné.

5.1 Struktura primární edukace

Základní vzdělávání usnadňuje svým pojetím přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami).

Vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu řešení problémů (RVP ZV, 2013).

Cílem základního vzdělávání žáků je: „*pomoc utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. v základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování těchto cílů:*

- *umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení*
- *podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů*
- *vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci*
- *rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých*
- *připravit žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti*
- *vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě*
- *učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný*
- *vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učít je žít společně s ostatními lidmi*
- *pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci“ (RVP ZV, 2013).*

Primární edukace je realizována v několika oblastech. Jazyk a jazyková komunikace, matematika a její aplikace, informační a komunikační technologie, člověk a jeho svět, člověk a společnost, člověk a příroda, umění a kultura,

člověk a zdraví, člověk a svět práce, doplňující vzdělávací obory. K tomu je dáno ještě 6 průřezových témat. Osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, environmentální výchova, multikulturní výchova a mediální výchova (RVP ZV, 2013).

5.2 Základní škola speciální

Do základní školy speciální dochází žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením. Dále žáci se souběžným postižením více vadami a žáci s poruchami autistického spektra. Jsou to tedy žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým jejich druh postižení brání v dosažení požadovaných znalostí standardními pedagogickými postupy (Bartoňová, Vítková, 2007).

Základní škola speciální má 1-3letý přípravný stupeň, který je určen pro žáky s kombinovaným postižením a s těžkým mentálním postižením. Na tento přípravný stupeň navazuje ZŠ speciální. Žák, který absolvuje ZŠ speciální, na konci dosahuje stupně základy vzdělání oproti běžným základním školám, kde žák dosahuje stupně základní vzdělání. Učivo na ZŠ speciální je zúženo pouze na osvojení si základních dovedností, prakticky se zaměřuje na schopnosti a dovednosti. RVP pro základní školu speciální se člení na dvě úrovně. První úroveň je pro žáky s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami a druhý stupeň je pro žáky se středně těžkou mentální retardací (Bartoňová, Vítková, 2007).

5.3 Základní škola praktická

Základní škola praktická je určena pro žáky se zrakovým, sluchovým či tělesným postižením, se specifickými poruchami učení, pro hluchoslepé a pro žáky s poruchami chování. Absolvováním základní školy praktické žák dosahuje stupně základní vzdělání. Cíle vzdělávání na této škole jsou stejné jako na běžné základní škole. Pro žáky s lehkou mentální retardací je u RVP příloha, která upravuje vzdělávání těchto žáků (Bartoňová, Vítková, 2007).

6 Pojem „alternativní škola“

Pojem alternativní vzdělávání můžeme chápat několika způsoby. Může to být obecný termín pro chápání přístupů nabízející alternativu k tradičnímu institucionálnímu vzdělávání. Může také označovat školní vzdělávání, které se odlišuje od běžného státního vzdělávání. Za alternativní školy tedy můžeme označovat školu s jiným zřizovatelem než státním, školy, které uplatňují jiné obsahy a postupy odlišné od běžně užívaných. Poslední možnost chápání toho pojmu je podle způsobu financování. Pro naše pojetí ale rozlišujeme běžné a alternativní školy podle pedagogických a didaktických aspektů fungování. Tedy školy, které se odlišují od hlavního proudu běžných škol. Odlišnost těchto škol je v jiné struktuře výuky, v kurikulu, v jiném edukačním prostředí, v jiném způsobu hodnocení a v neposlední řadě odlišná komunikace mezi školou a rodiči (Průcha, 1996).

Po alternativních formách vzdělávání je v posledních letech zvýšený zájem. To může upozorňovat na nedostatky státního školství. Také dnešní společnost ráda hledá alternativy při výchově člověka. Podle Průchy (2009) mají alternativní školy tři základní funkce: kompenzační, diverzifikační a inovační. To znamená, že mají kompenzovat nedostatek.

Průcha (2012) ve své poslední knize rozděluje alternativní školy na 3 hlavní skupiny a to klasické reformní školy, církevní (konfesní) školy a moderní alternativní školy. Do těchto třech skupin už patří konkrétní typy škol.

Klasické reformní školy

- *Waldorfská škola* – Průcha (2012) uvádí, že tato škola je zřejmě nejznámější u nás. Waldorfské školy začali vznikat ve 20. století na území Ameriky a Evropy. Souběžně s těmito školami začali na stejném území vznikat pokusy o nové modely škol. Začali se tedy tvořit moderní pedagogické teorie. Alternativní školy mají jeden velký společný rys a to důraz na svobodu, rozvoj samostatnosti a tvořivosti a na používání netradičních forem a metod vyučování (Jůva, 2007).

- *Montessoriovská škola* – zakladatelkou těchto škol byla Marie Montessori, což byla známá lékařka, pedagožka, průkopnice mírového hnutí a organizátorka bojů za práva dětí a žen. Marie Montessori se věnovala i postiženým dětem a v roce 1907 založila v Římě „Dům dětí“. Tato škola je založena na akceptaci individuality dítěte a jeho požadavků. Vychovatel je upozaděn. S touto pedagogikou je spojen citát „pomoz mi, abych to mohl udělat sám“ (Průcha, 2012).
- *Freinetovská škola* – zakladatelem byl významný teoretik tzv. pracovních škol Célestin Freinet. Hlavní myšlenkou jeho pedagogických snah byla škola pro život prací. U nás tento typ škol s komplexní freinetovskou koncepcí není (Průcha, 2012).
- *Jenská škola* – koncept jenské školy realizuje v České republice pouze jedna základní škola a několik mateřských škol. Existuje ale u nás kruh přátel těchto škol, kteří se snaží o šíření této koncepce. Zakladatelem byl pedagog Peter Peterson, který se snažil o novou výchovu. Žáci v této škole se sdružují podle věkových skupin a pracují podle týdenního rytmického plánu (Průcha, 2012).
- *Daltonská škola* – v České republice podle daltonské alternativní koncepce pracuje pouze jedna základní škola. Tato škola pracuje podle několika principů. Princip svobody žáka a jeho vlastní zodpovědnosti, princip osobní zkušenosti žáka na základě vlastní činnosti, důraz na spolupráci a vytváření sociálního a demokratického vědomí (Průcha, 2012).

Církevní (konfesní) školy

Církevní školy u nás byly zřizovány po roce 1989. Můžeme je řadit mezi státní školy, protože mají nárok na státní dotace jejich učební plány a osnovy schvaluje ministerstvo školství. V církevních školách je ale pouze 0,7 % z celkového počtu žáků (Průcha, 2012).

Moderní alternativní školy

U moderních alternativních škol jde hlavně o silné zapojení rodičů v mimoškolních aktivitách, potlačení honby za výsledky, snížení konkurenčního napětí mezi žáky, odstranění hranic mezi předměty, omezení frontální výuky, uplatňování projektové výuky. Moderní alternativní školy mají velmi rozsáhlý počet variant v různých zemích. Ve většině případů mluvíme o školách nestátních, tedy soukromých. Mezi naše české alternativy patří například *Škola hrou*, *Integrované učení*, *Zdravá škola*, *Projektové vyučování*, *Angažované učení*. V zahraničí potom mezi moderní alternativní školy řadíme například *Cestující školy*, *Magnetové školy*, *Nezávislé školy nebo Školy bez ročníků* (Průcha, 2012).

Soudobou alternativou a inovací ve vzdělání je renesance malotřídních škola a věkově smíšených tříd, které se znovu vrací do popředí zájmů. Hlavním znakem je princip tzv. otevřené třídy a vyučování ve skupinách (Průcha, 2012).

7 Waldorfská pedagogika

Waldorfskou školu řadíme mezi klasické reformní školství. U nás je tento typ škol řazen mezi nejznámější alternativu. Zakladatelem waldorfských škol byl Rudolf Steiner, rakouský filozof a pedagog. Koncepce této školy byla poprvé realizována ve městě Waldorf v roce 1919 (Průcha, 1996).

Rudolf Steiner své pedagogické myšlenky vyjádřil již v roce 1907 na přednášce v Praze s názvem „*Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*“. K realizaci jeho myšlenek ale došlo až 23. dubna 1919. Ten den byl Rudolf Steiner v továrně na cigarety Waldorf-Astoria ve Stuttgartu a dělníkům této továrny přednesl o nutnosti zavedení dvanáctileté školy. Emil Molt, ředitel podniku a příznivec antroposofie, se myšlenky ujal a v září téhož roku otevřel školu pro děti svých zaměstnanců pod vedením Rudolfa Steinera (Ronovský, 2011).

Rudolf Steiner během jednoho svého kurzu vyřkl své požadavky na pedagogy waldorfské školy. Jelikož pobýval často mimo Stuttgart, začali pedagogové praktikovat samosprávu. Už od začátku bylo velmi důležité, aby se učitelé vzdělávali sami, dále se ve svém poznání rozvíjeli. Také si sami určovali obsahy a vyučování. Jak je tomu dodnes, museli si vystačit bez učebnic. Rudolf Steiner byla na začátku školy proti domácím úkolům a to z důvodů hygienických. Časem ale zjistil, že domácí příprava je nutná, aby se učivo udrželo v paměti žáků. Nešlo ale stále o běžné domácí úkoly, ale o problémy, založené na individuálním přístupu. Takže šlo o rozvíjení logického myšlení žáků (Lindenberg, 1998).

Waldorfská škola je dvanáctiletá škola, což znamená, že základnímu vzdělávání předchází mateřská škola. Výchova a vzdělávání je podřízena podněcování a rozvíjení aktivit dítěte. Je kladen důraz na individualitu dítěte. Hodnocení žáků probíhá pomocí charakteristiky, která zahrnuje i doporučení pro další rozvíjení žáka. Nezanedbatelný vliv má ve waldorfských školách náboženská výchova (Průcha, 1996).

7.1 Antroposofie

Pojem antroposofie používal Rudolf Steiner. Východiskem pro antroposofii je podle Steinera goetheanismus, což je vědecký styl, který navazuje na Johana Wolfganga Goetha. Rudolf Steiner se zásadně podílel na rozšíření používání toho pojmu a také byl pověřen prvním vydáním komentovaných souborů Goethových přírodovědných prací. Goetheismus můžeme vysvětlovat buď podle Steinera jako pojetí světa, kde „*příroda jedná na základě idejí*“, nebo ho můžeme chápat ve dvou bodech. První bod je úcta ke světu jako duchovní složka a druhý bod je „*metodická důvěra ve sdělnost smyslové zkušenosti*“. Pokud se budeme snažit co nejpřesněji vyložit pojem antroposofie, jedná se o „*moudrost o člověku*“. Steiner ale slovo antroposofie interpretuje ve smyslu „*vědomí svého vlastního lidství*“. Toto pojetí spočívá ve vědomí vzestupu člověka a to z pouhého tvora do stavu tvůrce, dochází k propojení nitra s vnějškem. Vznik waldorfského hnutí je tedy velmi úzce spojen se sociálním impulzem antroposofie. Tímto sociálním impulzem je koncept trojčlennosti (Ronovský, 2011).

Waldorfské školy jsou někdy označovány pojmem „Svobodná škola“. Rudolf Steiner totiž rozlišoval tři životní oblasti, tzv. princip trojčlennosti. Každá z těchto tří oblastí má sféru duchovně kulturního, ekonomického a právně politického života. Hájí tedy sociální trojčlennost, která pohlíží na oblast hospodářskou, právní a duchovní jako na tři samostatně existující, vzájemně nezávisle spravované společenské funkce. Rudolf Steiner se pokoušel vyjasnit tyto tři ideály přiřazením k funkcím lidského soužití. Základem jeho práce o sociální trojčlennosti se stala duchovní svoboda v kulturním životě, demokratická rovnost v právním životě a sociální bratrství v životě hospodářském. Rudolf Steiner tvrdil, že člověk musí být vychováván nezávisle na požadavcích hospodářského života a státní moci a to do doby než se bude moci sám aktivně podílet na utváření těchto společenských odvětví (Carlgren, 1991).

Rudolf Steiner (1993) ve své knize zdůrazňuje, že každý člověk prochází určitými vývojovými fázemi. Je tedy důležité se na tyto fáze zaměřit a na základě specifik těchto fází s tím člověkem individuálně jednat. Rudolf Steiner také přirovnává člověka k rostlině. Každý, kdo se na rostlinu podívá, tak ví, že nezůstane stejná. Rostlina

pokvete, poroste, bude mít květy a plody. Stejně tak nejspíš viděl i vývoj dítěte a z toho důvodu nejspíše kladl velký důraz na výběr učitelů do waldorfských škol. O učitelích na waldorfské škole také napsal citát. „*Waldorfský učitel neučí jenom tím, co umí, ale především tím, kým skutečně je.*“ Jankovská (2002) zase ve své knize uvádí „*Waldorfská pedagogika chápe činnost učitele jako celkový umělecký proces, který by měl probíhat s respektováním určitých zákonitostí ve vývoji dítěte, jinak ale zcela individuálně.*“

7.2 EPOCHOVÉ VYUČOVÁNÍ

Obsah vzdělávání ve waldorfských školách je rozdělen do epoch, což jsou určité časové bloky. Žáci se po určitou dobu zabývají soustavně stejnými předměty. Vedle teoretických předmětů se také vyučují esteticko-výchovné předměty, pracovní předměty a cizí jazyky (Průcha, 1996).

Epochy trvají zpravidla tři až čtyři týdny. V první třídě jsou ještě málo diferencované, později se více specializují a diferencují. Epochy se opakují dvakrát za rok v tomtéž oboru. To dává možnost dětem zapomenout, což pomáhá k přeměně poznatků ve schopnosti. Vzpomínání a znovuvybavení je stejně důležité jako probouzení se ze spánku. Princip vyučování v epochách se osvědčuje i ve vyšších třídách v oblastech ruční, umělecké a technické práce v odpoledních hodinách. Postup stanovení si cíle a intenzivní práce na jeho dosažení má velmi dobrý vliv na ukázněnost, která je v dnešním přeplněném a roztěkaném světě tak důležitá (Carlgren, 1991).

Epochy respektují rytmus dne a rytmus roku. Carlgren (1991) ve své knize uvedl: „*Výuka v epochách posiluje soustředění.*“ Ve waldorfských školách se tedy usiluje o organické uspořádání prací každého dne. Školní den tedy začíná věděním, chápáním, myšlením a představováním. Tyto předměty potom tvoří tzv. hlavní vyučování po dobu několika týdnů. V následujících předmětech je kladen důraz na rytmické opakování. Sem patří eurythmie, náboženství, cizí jazyk, hudba.

Další předměty jako např. zahradnictví, práce v dílnách, přírodovědecké pokusy se odkládají na pozdější dopoledne nebo odpoledne.

7.3 Cíle waldorfské pedagogiky

Cíle waldorfské pedagogiky jsou dány antroposofickým pohledem na člověka. Podle Rudolfa Steinera by výchova měla hlavně pomoci celkovému a harmonickému rozvoji niterních sil každého člověka. Waldorfská škola by měla být dvanáctiletá a podle toho se také rozdělují cíle. Do sedmi let věku by se dítě mělo vyrovnat se svým tělem a se sebou samým. Mělo by se naučit funkcím a mělo by také položit základ pro život. Od sedmi do čtrnácti let by měl žák rozvinout svou emocionální rovnováhu, schopnosti promyšlení a stejně tak by měl rozvinout a také prožít citění. Poslední věková etapa je čtrnáct až dvacet let. V těchto letech by se měla rozvíjet především individualita, zdokonalují se analytické a kritické schopnosti a žák by měl dosáhnout nezávislosti a sebedisciplíny (Pol, 1995).

V roce 2003 byly schváleny MŠMT učební plány a učební osnovy, dle kterých Waldorfské školy učily do roku 2004. Waldorfské školy vycházejí z rámcových vzdělávacích programů a tvoří si vlastní školní vzdělávací programy s názvem „Waldorfská škola“. Veškeré změny a novelizace zákonů se týkají i waldorfských škol (Průcha, 2009).

8 Waldorfské školství v ČR

V současné době najdeme po celé České republice deset základních waldorfských škol (viz Obr. 1.) a v Praze a v Plzni jsou waldorfské třídy při běžných základních školách. V Praze najdeme také waldorfskou školu speciální, která je zatím jediná v celé republice. Dále jsou mateřské školy, gymnázia, střední školy a různá sdružení. Na stránkách waldorfských škol je také možno nahlédnout do tabulky, která ukazuje rozmístění waldorfských škol po celém světě. V roce 2007 bylo po světě 958 škol (AWS ČR, 2008).



Obr. 1. Mapa sítě základních waldorfských škol (AWS ČR, 2008)

Vzdělávací program waldorfských škol v České republice naplňuje vzdělávací standardy vydané ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Zároveň ale také všestranně rozvíjí dítě v praktických a uměleckých dovednostech. Hodnocení je prováděno slovní formou, takže žáci nejsou motivováni známkovým hodnocením nýbrž živým zájmem o probíranou látku. Ve waldorfských školách převažuje vzájemná spolupráce nad soutěživostí. Učitelé ve waldorfských školách se snaží, aby každé dítě našlo v učebním plánu nějaký předmět, ve kterém bude vynikat. Z toho důvodu jsou

také ve dle klasických předmětů zařazeny předměty netypické, jako je knihařství, zahradničení, pletení. Uspořádání předmětů se oproti běžné základní škole dost liší. Ve waldorfské škole jsou všechny předměty na stejné úrovni. Navíc jsou zařazeny všechny předměty do všech ročníků a pro všechny žáky jsou povinné. Chlapci se učí plést, háčkovat a dívky se učí pracovat s kovem či dřevem. Tím žáci dostávají obecný základ pro další život a mohou se dál samostatně rozhodnout, co je baví gojim jde. Navíc se učitelé velmi snaží propojovat všechny předměty, klást mezi ně mosty a dávat žákům ucelený přehled o světě a všech věcech, které jsou mezi sebou hustě propletené. Základem pro vhodné vzdělání se má stát soulad vědy (pravdy), umění (krásy), duchovních hodnot (dobra). Snaha o tento soulad je patrná i v učebním plánu waldorfských škol (AWS ČR, 2008).

Nedílnou součástí metod učitelů waldorfských škol, jimiž se uvádějí žáci do učiva, je role obrazu, rytmu a pohybu. Jak jsem se již zmiňovala v předchozí kapitole, vyučování ve waldorfských školách probíhá formou epoch. Což je dvouhodinový blok, který má tři části a to část rytmickou, vyučovací a vyprávěcí. Po dobu tří až čtyř týdnů je monotematicky rozvíjeno jedno dané téma. Další předměty jsou vyučovány v klasických vyučovacích hodinách, ale učitel se stále snaží zachovat dané tři složky epochového vyučování. Další zvláštností je absence učebnic. Učitel je může používat, ale slouží pouze jako doplňkový materiál. Stěžejní jsou pracovní listy pomůcky, které si učitel sám vytváří. Třídní učitel provází dítě po celou dobu a tak dokáže přizpůsobit styl a náplň výuky daným potřebám jedinců. Učitel má tedy velkou míru kompetencí (AWS ČR, 2008).

Waldorfské školství má i svou základní waldorfskou školu praktickou a praktickou waldorfskou školu s dvouletou přípravou, které sídlí v Praze. První výuka proběhla již ve školním roce 1990/1991. Nejdříve se jednalo pouze o experiment pod záštitou Zvláštní školy na Praze 1 a v červnu roku 1991 škola nabyla právní subjektivity. Škola nejprve začínala s 1. - 4. třídou a každý rok se otevírala nová první třída. V roce 2000 tedy škola dosáhla plného počtu všech ročníků. Jedná se o státní školu, která na základě principů a zásad waldorfské pedagogiky pracuje s dětmi a mladými lidmi se zdravotním znevýhodněním. Základní waldorfská škola praktická vyučuje podle vzdělávacího

programu Waldorfská škola praktická. Praktická waldorfská škola vyučuje podle vzdělávacího programu Střední praktická waldorfská škola s dvouletou přípravou. Nutností pro přijetí do školy je doporučení a vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra (Naše škola, 2013).

Základní waldorfská škola praktická má 10 ročníků. V každé třídě je maximálně dvanáct dětí, aby byl zajištěn individuální přístup ke každému dítěti. Pro přijetí je nutné absolvovat přijímací pohovor. Zvláštností je diagnostický pobyt, který trvá 2. – 6. měsíců, je uskutečňován přímo při výuce a zjišťují se schopnosti dítěte, odezva v třídním kolektivu a rodičům se dává prostor pro seznámení se s waldorfskou pedagogikou. Škola do vzdělávacího procesu nepřijímá žáky s mentálním postižením, s psychiatrickou poruchou, těžkou poruchou chování, vážnějšími smyslovými vadami a těžkým tělesným postižením, kdy je vyžadován bezbariérový přístup. Poslední dva roky základní školy jsou závěrečnými ročníky, které mají pomoci žákům s přechodem na Praktickou waldorfskou školu (Naše škola, 2013).

Praktická waldorfská škola s dvouletou přípravou má dvě odvětví. První odvětví je ve dvanáctém ročníku ukončeno závěrečnou zkouškou. Druhé odvětví je určeno pro žáky s hlubšími problémy. Přijímací řízení se skládá ze dvou částí. V první části se prověřuje znalost českého jazyka a matematiky a v druhé části se posuzují praktické dovednosti z oboru šití, keramiky, práce v domácnosti a práce se dřevem (Naše škola, 2013).

9 Cíle a metody výzkumu

Cíl práce

1. Zjistit pozitiva a negativa waldorfského školství ve vztahu k žákům se speciálními potřebami.
2. Zjistit jaké informace měli rodiče žáků se speciálními potřebami při rozhodování pro výběr primární edukace.

Výzkumné otázky

1. Převažují pozitiva či negativa waldorfského školství pro žáky se speciálními potřebami?
2. Jaké faktory rozhodují při výběru primární edukace žáků se speciálními potřebami?

9.1 Metodika práce

Pro zpracování této bakalářské práce jsem zvolila strategii kvalitativního výzkumu, který bude probíhat pomocí metody dotazování, technika polostandardizovaného rozhovoru (interview). Dotazováno bylo 5 rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, z nichž dvě navštěvují waldorfskou školu a tři školu běžného typu, také byla dotazována jedna maminka žáka bez speciálních potřeb navštěvující waldorfskou školu. Výzkumu se také zjasnil pan ředitel Svobodné školy v Písku a paní ředitelka pražské základní waldorfské školy praktické a Praktické waldorfské školy s dvouletou přípravou. Osnova rozhovoru s rodiči i osnova rozhovoru s řediteli waldorfských škol je k nahlédnutí v přílohách (příloha č. 1, č. 2).

9.2 Kvalitativní výzkum

V publikacích o kvalitativním výzkumu se můžeme setkat s více chápáními této strategie. Buď je považována za pouhý doplněk ke strategii kvantitativního výzkumu, nebo je chápána jako protipól a v neposlední řadě jí můžeme vnímat jako vyhraněnou výzkumnou pozici. Postupem času získal kvalitativní výzkum pozici na stejné úrovni jako rovnocenný k ostatním výzkumům (Hendl, 2008).

Chráška (2007) ve své knize *Metody pedagogického výzkumu* použil tabulku srovnání kvalitativně a kvantitativně orientovaného výzkumu podle P. Gavory. Rozdíl je ve čtyřech bodech a to ve filozofickém východisku, existenci realit, cílech výzkumu a také přístupu. Kvalitativní výzkum totiž vychází z fenomenologie a připouští existenci více realit. Cílem výzkumu není vysvětlení jevu, jako je tomu u kvantitativního výzkumu, ale porozumění smyslu, porozumění problému. Posledním bodem je přístup. v kvalitativně orientovaném výzkumu používá výzkumník jako svůj výstup slovo a ne číslo. Velký význam má malá skupina osob, jejich jedinečnost a výzkumník se snaží vcítit do zkoumaných osob.

V kvalitativním výzkumu jde o porozumění lidského jednání, které můžeme zkoumat několika způsoby. Snažíme se o sběr co nejvíce podrobných informací o zkušenostech zkoumaných osob. Jedním typem kvalitativního výzkumu je případová studie, kde jde především o zodpovězení výzkumné otázky a to co nejpodrobnějším popisem a rozbořem zkoumaných případů (Průcha, 2009).

Rozhovor je technika, při které se předpokládá, že dojde k navázání přátelského vztahu s informantem. Tento vztah potom zajistí větší otevřenost a uvolněnost při rozhovoru (Průcha, 2009).

U Miovského (2006) se setkáváme s jiným termínem pro náš polostandardizovaný rozhovor a tím je polostrukturované interview. Autor uvádí, že u tohoto typu rozhovoru je dáno jádro interview, kterého se tazatel drží, ale je mu dovoleno pokládat doplňující otázky. Tazatel si může podle potřeby přehazovat pořadí otázek, doptávat se, aby se ujistil, že odpověď pochopil správně.

9.3 Charakteristika výzkumného souboru

Ke spolupráci při výzkumu k mé bakalářské práci jsem oslovila waldorfskou školu v Českých Budějovicích a v Písku. Úvodní komunikace probíhala pomocí e-mailů. Do obou škol docházeli žáci, kteří odpovídali kritériím, ale žádný z rodičů se mnou nechtěl spolupracovat. Výzkumný soubor jsem tedy utvořila díky kontaktům, ke kterým jsem se dostala na absolvovaných praxích. Také jsem oslovila PhDr. Anežku Janatovou, která spolupracuje jako psychologka s waldorfskými školami, bohužel se mi nedostalo odpovědi. Rozhovory probíhaly v měsících únor a březen 2014. Celkem se mého výzkumu účastnilo 8 respondentů. Konkrétně to byl pan ředitel Svobodné školy v Písku, paní ředitelka základní

waldorfské školy praktické v Praze, tři maminky žáků se speciálními potřebami, kteří navštěvují běžnou základní školu, dvě maminky žáků se speciálními potřebami, kteří navštěvují waldorfskou školu a jedna maminka žáka bez speciálních vzdělávacích potřeb z waldorfské školy.

9.4 Etická pravidla výzkumu

Výzkum sebou přináší mnohá etická úskalí. S dotazovanou osobou bychom měli jednat tak, abychom neporušovali její práva a svobodu. Měli bychom konat dobro, neměli bychom konat zlo. Jedním z velmi důležitých faktorů je důvěryhodnost výzkumníka. Tento faktor ovlivňuje kvalitu rozhovoru. Při rozhovoru může také dojít ke střetu zájmů, což se také považuje za jeden z etických problémů. Empatická neutralita je další etický pojem. Tazatel by měl naslouchat, vše pečlivě zaznamenávat, ale měl by se vyvarovat hodnocení (Miovský, 2006).

Dále existují etická pravidla, která chrání účastníka výzkumu. První bychom měli dotazovaného požádat o souhlas, že je ochoten s námi na výzkumu spolupracovat. Dále je nutná ochrana osobních dat, proto jsou mé rozhovory zcela anonymní. Pokud rozhovor nahráváme, měli bychom tak učinit pouze za informovanosti a souhlasu dotazovaného (Miovský, 2006).

10 Výsledky výzkumu

Otázka č. 1, 2, 3

Jaký druh postižení má Váš syn/ Vaše dcera? Jaké individuální úpravy či individuální přístup vyžaduje Vaše dítě? Pro jaký typ školského zařízení jste se rozhodli?

Tabulka č. 1: Základní identifikační data respondentů

	Respondent	Druh postižení	Individuální přístup	
			ANO	NE
ZŠ	1	Nevidomost	✓	
	2	ADHD		✓
	3	Vysokofunkční autismus	✓	
WŠ	4	ADHD		✓
	5	ADHD	✓	
	6	žádné		✓

Zdroj: Vlastní výzkum, 2014.

Komentář k tabulce:

Tabulka č. 1 přehledně znázorňuje základní identifikační údaje respondentů.

Respondent č. 1 uvedl, že dcera měla od narození odoperované obě oči a od toho se odvíjely její specifické potřeby. „Potřebovala hlavně Pichtův stroj, na který se vlastně v první řadě naučila pani učitelka.“ Respondent uvádí, že ve škole: „jí pořídili třeba diktafon. I tam měli myslím svůj Pichtův stroj, že ho nemusela nosit. Učebnice jsem všechny přepisovala. Prostředí si prošla, aby věděla, kde co je. Taky měla speciální plastický mapy, nebo měla jiné kružítko, protože taky rýsovala.“ Braillskou tiskárnu, Optakon a další přístroje, které měli zlepšovat kvalitu výuky, žákyně nakonec nevyužívala.

Respondent č. 2 měl zcela odlišný případ. ADHD bylo žákovi diagnostikováno až ve třetí třídě. *„V první až třetí třídě byl šikanován, veškerá vina vždy padla na něj. Pani učitelka s ním odmítla pracovat, že má ve třídě spousty jiných žáků. Podle pani učitelky vyrušoval a zlobil. Musela jsem jít na poloviční úvazek, abych se s ním mohla učit.“* Ve čtvrté třídě byla žákovi změněna třídní učitelka, *„která už s ním dělala doplňovací cvičení místo diktátů, dostával více času na kontrolu. Nebyl problém, mu něco vícekrát vysvětlit.“* V hodinách bylo žákovi dovoleno používat pravidla pravopisu, kalkulačku, tabulky a násobilku.

Syn respondenta č. 3 je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu. *„Ve škole při zkoušení upřednostňují písemný projev před ústním. Jinak je zkoušený v klidu mimo třídu. Dostává předtištěné texty a pracuje formou doplňování. Má k sobě osobního pedagogického asistenta pro udržení pozornosti a orientaci v učivu i školním prostředí.“*

Respondent č. 4 odpověděl, že žák neměl žádné speciální úpravy. Nedostával čas navíc, ani nepoužíval žádné pomůcky. Byl vzděláván stejně jako jeho spolužáci. *„Uzpůsobené to neměl nijak, úplně normálně, proto jsme zvolili jiný systém než klasický.“*

U syna respondenta č. 5 bylo diagnostikováno ADHD už v předškolním věku a v poradně bylo rodině řečeno, že mají zažádat o odklad povinné školní docházky, aby byl dítěti dán větší čas. Také se rodina dozvěděla, že pokud by dítě nastoupilo povinnou školní docházku standardně, tak by se mohly rozvinout závažnější specifické poruchy učení jako je dyslexie nebo dysgrafie. Teprve ve třetí třídě byla žákovi diagnostikována dyslexie, protože ve waldorfské škole se učí číst a psát až ve druhé třídě a teprve ve třetí třídě by to žáci měli zvládnout. *„Na začátku třetí třídy se to prokázalo, že i když tam byl ten čas, tak to čtení nenastupuje. Oni nedělají nic jako na klasické škole, nepiší diktáty na čas, nikdo je takhle nestresuje, tak on nepotřebuje ten čas navíc. Nevím, jaké úlevy mají v klasické škole, ale v poradně nám řekli, že když nestihne zápis, tak mu ho můžeme dopsat nebo vlepít do sešitu, ale jelikož oni nemají učebnice a jejich sešit je jejich učebnice, tak on si to chce psát sám. Takže si do konce února dopisoval doma. Koncem února se mi povedlo zajistit asistenta pedagoga za pomoci naší pani ředitelky. Všichni říkali, že jsem asi první maminka, která na ADHD dosáhla asistentky. Je to asistent pedagoga a platí ho škola. Jeho nejhlavnější problém je, že někam stále ulítává a on potřebuje zpřítomnit. Takže když je u něj někdo, kdo ho neustále zpřítomňuje, tak je to dobré. Oni mají hodně aktivit i během hodiny, mají rytmickou část i během hodiny, kdy je půlhodinovka češtiny, tak hrají na flétnu, skáče se tam, žongluje se, děti lezou po lavicích včetně pana učitele, který to všechno dělá s nimi, tak na tu*

část, kdy musí napsat si ten zápis, tak vedle něj sedí paní asistentka a upozorňuje ho, aby dával pozor, četl po sobě, kontroloval se.“

Otázka č. 4

Z jakého důvodu jste vybrali uvedený typ školy, co Vás při výběru ovlivnilo?

Všichni respondenti mají bydliště ve městě, kde je waldorfská škola nebo bydlí na vesnici poblíž takového města. Díky tomu měli všichni možnost rozhodnout, jaký typ školy pro své dítě se speciálními potřebami vyberou.

Respondent č. 1

Žákyně splnila povinnou školní docházku na spádové škole, kterou měla nejbližší. „Já jsem byla rozhodnutá, že jde do normální školy, tím že chodila do normální školky. Takže jsem se byla ptát, jestli mají místo, jestli jí vezmou.“ Pokud by z jakéhokoliv důvodu nebyla docházka na běžnou základní školu možná, byla rodina informována pouze o možnosti vzdělávání žákyně v internátní škole pro zrakově postižené v Praze. Plnění povinné školní docházky na waldorfské škole rodině nebylo nabídnuto. *„Vůbec nevím, jestli v té době byla tady waldorfská škola a tím, že chodila do normální školky, tak jsem ani neuvažovala o jiné možnosti.“* Ve městě začala waldorfská škola působit ve školním roce 1990/1991.

Respondent č. 2

U respondenta č. 2 též rozhodovala dobrá dostupnost, ke které se přidali zkušenosti s docházkou prvního dítěte. *„Na tu školu chodil starší sourozenec. Také jsem to měla blízko do práce a tenkrát se o waldorfské škole neříkali zrovna pěkné věci. Vzhledem k šikaně a nespolupráci třídní učitelky jsem se ve třetí třídě byla ve waldorfské škole zeptat. Zнала jsem se s paní ředitelkou, jenomže poslední slovo měla třídní učitelka. Bylo mi řečeno, že by si paní učitelka s jeho diagnózama nevěděla rady, nevěděla by, co s ním má dělat. Syn sám vycítil, že ho tam paní učitelka nechce.“*

U respondenta č. 2 tedy rozhodovala špatná zkušenost s konkrétní waldorfskou školou v místě bydliště. I když tedy o této alternativě respondent uvažoval, s ohledem na změnu třídní učitelky, zůstal žák na běžné základní škole.

Respondent č. 3

Respondent č. 3 díky asistentovi pedagoga mohl také zvolit školu v místě bydliště. *„Jelikož jsme měli možnost mít asistentku, zvolili jsme školu v místě bydliště. Důvodem byla i*

znalost prostředí, která je pro poruchu autistického spektra důležitá.“ S asistentem pedagoga to ale rodiče neměli tak jednoduché. Škola nebyla na příchod žáka připravena, takže museli do školy docházet rodiče žáka a pomáhat mu v hodinách. Když se asistent pedagoga sehnal, tak škola neměla finance na jeho výplatu, nějaký čas ho tedy platili rodiče. Nakonec se vše vyřešilo a asistenta pedagoga platila škola. Jediné negativum bylo, že se žákovi každý rok asistent měnil, což je při jeho diagnóze velké mínus.

Respondent č. 3 uvedl podobný argument jako respondent č. 1. o waldorfské škole v době rozhodování neměli rodiče žádné informace. *„V té době ještě nebyly dostačující informace o studiu v těchto zařízeních.“*

Respondent č. 4

Respondent č. 4 se rozhodl pro tento typ z důvodu individuálního přístupu k žákům. Vyzvednutí jeho kladů a rozpoznání talentu, který dále pedagog rozvíjí. Také rozhodovala výuka v epochách, podle respondenta je lepší, když se předměty prolínají a nejsou striktně ohraničené jako na běžné základní škole. *„Dneska bych uvažovala trochu jinak, nekoukala bych na to jako na systém, seznámila bych se nejprve s paní učitelkou. To je důležitější než samotný systém.“*

Respondent č. 5

Respondent č. 5 bydlel ve městě, kde je pět běžných základních škol. Nejbližší spádová škola, měla podle respondenta špatné ohlasy a recenze. Oproti tomu škola, která by se rodině líbila, byla velmi žádaná. Respondent se dozvěděl o možnosti waldorfské školy. *„Líbilo se mi, že se tam neznámkuje. Ten program, přístup ke křesťanství. Na děti se netlačí, výuka řemesel, rukodělné práce a vše dělají dohromady. Něco jsem si přečetla, byla jsem na několika přednáškách, třeba Rostislava Ryška, což je ředitel waldorfské školy v Příbrami, což je první waldorfská škola v Čechách, takže měl velké zkušenosti. To ostatní mi znělo tak jako pohádkově, ale on mě opravdu přesvědčil.“* Rodina se tedy přestěhovala, aby byla docházka do školy pro syna jednodušší.

Respondent č. 6

Respondent se začal zajímat o alternativu k běžnému školství již při vzdělávání prvního syna. Respondent se tedy dal dohromady se skupinou stejně založených lidí a zrodila se myšlenka založení waldorfské školy. *„Musí být silná základna, která pracuje na myšlence Rudolfa Steinera, a pak má ta škola smysl.“* Druhé dítě respondenta mělo nastoupit již do

první třídy waldorfské školy, ale město na poslední chvíli otevření zarazilo a rodiče museli pro děti hledat nové školy. Respondent tedy dal své dítě do malotřídky, kde paní učitelka používala prvky alternativních směrů. Po třech letech se podařilo otevřít waldorfskou školu a žáci, kteří měli původně nastoupit do první třídy a již měli jít do šestého ročníku, přestoupili na základní waldorfskou školu.

Otázka č. 5

Kde jste čerpali informace při rozhodování pro primární vzdělávání vašeho dítěte? (1. – 5. ročník)

U této otázky jsem dávala respondentům vybrat ze šesti možných odpovědí. Respondenti měli možnost označit více odpovědí (Speciálně-pedagogické centrum, Pedagogicko-psychologická poradna, mateřská škola, média, ústní doporučení, osobní zkušenost).

Tabulka č. 2: Zdroje informací rodičů

Respondent	Zdroj informací	Informovanost o waldorfském školství
1	Osobní zkušenost	NE
2	Osobní zkušenost (ústní doporučení)	ANO
3	Speciálně pedagogické centrum Pedagogicko psychologická poradna	NE
4	Média	ANO
5	Osobní zkušenost	ANO
6	Osobní zkušenost	ANO

Zdroj: Vlastní výzkum, 2014.

Komentář k tabulce:

V tabulce č. 2 vidíme, že rodiče většinou vybírají základní školu na základě osobní zkušenosti. Pan ředitel waldorfské školy uvedl, jakým způsobem jeho škole informuje veřejnost. „*Naše škola dostala do vínku název „svobodná škola“, což vlastně*

vzniklo tím, že původní název, jak se waldorfské školy prezentují například v Německu, Rakousku nebo ve Švýcarsku, kde se nazývají svobodné waldorfské školy, tak tady došlo k tomu, že z toho dvojsloví svobodná waldorfská se použilo pouze to první slovo. Takže to slovo waldorfská z toho vypadlo a proto ti lidé si možná nespojují to slovo svobodná s waldorfskou pedagogikou. Samozřejmě, že zasvěcenější veřejnost nebo lidé, kteří přišli do styku s naší školou, tak to jakoby vědí, ale jako úplně obecné povědomí to není. My jsme teď začali vyvíjet nějakou iniciativu, abychom název školy upravili, aby bylo více zřejmé, o jakou školu se jedná. Ale zatím je to ve stádiu diskuzí.“ Škola se ale snaží na sebe upozornit. Informace o škole mohou rodiče předškolních dětí načerpat z plakátů vylepovaných městem před zápisem do prvních tříd. Škola má i své webové stránky a vytvořila si letáky, kde se můžeme dočíst o waldorfské pedagogice a výuce na škole. Do povědomí veřejnosti se také škola dostává díky pořádání jarmarků, velikonočních a vánočních trhů, dnům otevřených dveří, divadelní přehlídce waldorfských škol. Škola také pořádá semináře a setkání ve škole. Jezdí k nim holandský učitel waldorfské pedagogiky, který o ní přednáší a letos škola zahájila cykly o spirituálním životě. „Takže to jsou akce, díky kterým už nás ta veřejnost vnímá, ale do jaké míry to mají spojené s waldorfskou pedagogikou, to si netroufám říct.“

Paní ředitelka waldorfské školy uvedla, že veřejnost o své škole informuje pomocí internetu, dobré pověsti a občasného publikování v místních časopisech.

Otázka č. 6

**Používají ve škole nějaké speciální metody a postupy při vzdělávání vašeho syna/dcery?
Pokud ano, uveďte prosím jaké.**

Na otázku č. 6 jsem se dotazovala pouze respondentů, jejichž děti docházely na běžnou základní školu, protože waldorfská škola už je sama o sobě alternativou.

Respondent č. 1

Žákyně zvládala veškeré učivo stejně jako ostatní žáci. „Tenkrát na tu matematiku uvažovali o nějaké alternativní metodě, ale jelikož všechno zvládala, tak pracovala stejně jako ostatní spolužáci.“

Respondent č. 2

Žák byl do třetí třídy vzděláván podle školního vzdělávacího programu, vypracovaného danou školou. Po změně třídní učitelky, ve spolupráci se speciálně pedagogickým centrem, byl žákovi vypracován individuální vzdělávací plán. v plánu měl uvedené konkrétní

změny a požadavky na učivo. Například delší doba na kontrolu testů a písemných prací, záměna diktátu za doplňovacího cvičení.

Respondent č. 3

Respondent uvedl, že syn je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu a za použití procesuálních schémat a strukturovaného učení vzdělávání v běžné škole zvládá velmi dobře.

Otázka č. 7

Jaká vidíte pozitiva waldorfského školství ve vztahu k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami?

Na tuto otázku a otázku následující jsem se dotazovala pouze respondentů, jejichž děti navštěvovaly základní školu waldorfskou, jelikož respondenti žáků z běžných základních škol měli nedostačující nebo žádné informace o waldorfském školství, aby mi mohli odpovědět na tuto otázku. Otázku také dokreslují odpovědi obou ředitelů waldorfských škol.

Respondent č. 4

Respondent několikrát opakoval jako klad individuální přístup ke každému žákovi a mnohem menší tlak na žáky. Také respondent uvedl, že se na škole mnohem více dbá na názor žáků, který učitel vyslechne, dokáže ho akceptovat a pracuje s ním. *„On se teď umí líp prosadit, umí diskutovat.“* Jelikož waldorfské školství vychází z antroposofie a poznatků Rudolfa Steinera, jsou tam nenásilně zakomponovány i prvky náboženství. *„Společné projekty, které stmelují kolektiv. Vracení se k tradičním křesťanským svátkům, které se tam dost slaví jako Vánoce, velikonoce. Ty děti nejsou tak stresované.“* Respondent se také vyjádřil ke slovnímu hodnocení. *„Slovní hodnocení je dobré jako motivace i když si myslím, že tomu dítěti víc řekne známka, je to měřítko.“*

Respondent č. 5

Respondent uvedl, že vnímá pozitiva oproti běžnému systému školství. Uvedl ale také, že srovnává se svou zkušeností ve školních létech, což už je nějakých 30 let zpátky. Také respondent čerpá z informací od svých známých, které mají děti na běžné základní škole. *„Není na ty děti žádný tlak, mají dost času se rozvinout. Vyprávěla mi paní učitelka z waldorfské školy, která dříve učila na běžné základní škole, kde ve třídě měla 50% dětí se specifickými poruchami učení, tak tady má ve třídě pouze jednoho chlapce, který má dyslexii. Ten chlapec ve třetí třídě neuměl číst a teď vydal sám školní časopis. Takže tady je*

vidět, že těm dětem se dá ten čas na to se rozvinout a ten problém ani nepropukne. U nás tedy ten problém nastal, i když se synovi maximálně věnujeme, otázka je, jaké by to bylo na klasické škole, nejspíš mnohem horší. Rodina je věřící, takže i jako klad bere propojení školy s křesťanstvím. Respondent je také rád za velké množství mimoškolních aktivit, které škola nabízí. Respondent tedy nemusí syna stále někam dovážet a on je rád, že je stále ve stejném prostředí a kolektivu lidí, které zná a má je rád. To co se děti učí, má svou logiku a posloupnost. v první třídě měli pohádky, ve druhé báje a životopisy svatých, ve třetí třídě mají řemesla, k tomu je epocha stavba domu, takže stavíme domeček. v další třídě budou mít Řecko, Řím. Projdou to tedy hezky od začátku až do konce s tou posloupností s jedním pedagogem, který je tím krásně provede. Když je masopust, tak se k tomu zpívají písničky. Všechno na sebe navazuje a není to, že přijde jeden pedagog a o něčem vypráví a pak přijde druhý a vypráví o něčem jiném. Třeba i v českém jazyce dělají zápisy o řemeslech.“

Respondent č. 6

Podle respondenta č. 6 je nejdůležitější, že děti jsou motivované k poznávání svého okolí a celého světa. *„Pedagog v nich vzbudí ten zájem. Jen je naučí a pak je nechá, aby sami objevovali.“* Dítě se učí přes prožívání, všechno se umělecky ztvárňuje. Žáci se mnohem více učí komunikovat v kolektivu, ve škole nic není problém. Vše se dá vyřešit a zrealizovat. Podle respondenta se všechny konflikty řeší, aby se zjistilo, kde je pravda a nebyl potrestán někdo neprávem. Respondent zmiňuje, že kolektiv na škole pracuje v jiné atmosféře a všichni usilují o jednu věc. *„Na běžné škole jsou také takoví pedagogové, ale bohužel jsou na to sami.“*

Ředitel

„Pozitivum vidím v tom, že je přihlíženo k přirozeným potřebám dětí, ne jen k potřebám, které zdůrazňuje to klasické školství, ale k potřebám, které jdou směrem k jejich zdravému vývoji, ať už duševního nebo fyzického. Vidím výhodu v tom, že na to dítě je pohlíženo komplexně. Nejen na stránku intelektu, ale i že mají svoji inteligenci, sociální a emoční, a pro tyto oblasti škola dává podněty, aby se v nich dítě rozvíjelo. Takže na ně pohlížíme jako na bytost, která má více úrovní. Že tam není jenom intelekt, ale je tam také citění, vůle a tyto oblasti se snažíme podněcovat a rozvíjet.“

Ředitelka

Podobně jako pan ředitel vidí pozitiva i paní ředitelka speciální waldorfské školy. *„V harmonickém rozvoji celé osobnosti člověka (rozumu, citu, vůle), přípravě na život,*

důrazu na rozvoj morálních kvalit – děje se fakticky a ne formálně. Dále v prožitkovém, živém, rytmickém vyučování, které oslovuje celého člověka.“

Otázka č. 8

Jaká vidíte negativa waldorfského školství ve vztahu k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami?

Respondent č. 4

Jako první negativum respondent uvedl absenci výuky informačních technologií, tedy počítačovou gramotnost. Ta podle respondenta v dnešním světě žákům waldorfských škol opravdu chybí. Dalším záporem je menší penzum znalostí z teoretických předmětů, jako je fyzika, chemie, matematika. Absence učebnic bylo pro respondenta další mínus. „*Ty kluci to nedokážou udržet v takovém stavu, aby se z toho mohli učit. To pořád byly někde nějaký papíry, okopírovaný, oskenovaný, cancoury.*“ Poslední o čem se respondent zmínil, byla častá intenzita setkávání rodičů. Každý měsíc byli tzv. rodičáky, které někdy trvaly i 4 hodiny.

Respondent č. 5

Respondent na otázku proč se rodina rozhodla pro waldorfskou školu, odpověděl, že se mu líbilo slovní hodnocení. Při otázce na zápory zmínil, že slovní hodnocení se mu stále líbí, ale není si jistý účinkem pro děti. Syn totiž zatím nedokáže ve slovním hodnocení najít motivaci pro zlepšování dovedností, které mu moc dobře nejdou. Respondent vyjádřil v tomto směru touhu, aby se slovní hodnocení stupňovalo a přitvrzovalo se v něm. „*On si pamatuje, za co ho pan učitel pochválil a to ostatní ho moc netrápí.*“ Respondent si pohrával i s myšlenkou, zda by špatná známka byla pro syna motivací. Negativum tedy respondent vidí v míře motivace žáka slovním hodnocením.

Respondent č. 6

Respondent vidí velké úskalí v přechodu na střední školu. Uvádí, že dceři trvalo rok, než se srovnala s přechodem. Podle respondentových slov, každý den brečela a nechtěla do školy chodit. Na waldorfské škole jsou žáci vedeni k dialogu s vyučujícím. Pedagog chce znát jejich názory a to je podle respondenta na běžné škole úplně opačně. Pedagog chce po žácích pouze doslovné poučky a definice a nedává prostor pro diskuzi.

Ředitel

Běžné školství je mezi sebou prostupné. Pan ředitel ale uvádí, že přechod mezi běžnou a waldorfskou školu vidí jako úskalí. Uvádí, že waldorfská škola je založena od první

třídy jako ucelený systém, a když se dítě z toho systému vytrhne nebo se do něj zařadí, tak to nemusí vždycky zapadnout. „*Samozřejmě vždy když se jedná o přístup, tak to řešíme individuálně. Dobře zvažujeme ty důvody, proč k nám chce, abychom neodmítli někoho, kdo je v té situaci, že opravdu potřebuje změnit školu a ta alternativa by pro něj byla.*“ Jako druhé velké negativum pan ředitel uvádí, že veřejnost na tuto školu nahlíží jako na lepší „zvláštní školu“. Rodiče jsou ale upozorněni, aby se pro školu rozhodli vědomě a znali waldorfskou pedagogiku. „*Je to pedagogika, která do toho procesu vtahuje i rodiče a hodně po rodičích žádá a toto je potřeba si vždycky dobře s těmi rodiči vysvětlit, aby to nebyla pouze snaha, dát tomu dítěti jiné podmínky. Na to teď hodně narážíme, že děti, které by měli být v základní škole praktické a jsou stavěny na jiný výukový program, mají to diagnostikováno i z poradny, tak pro ně tady to úplně ideální není. Oni potřebují oporu v učebnicích, potřebují oporu v tom, že ten předmět je každý den, kdežto u nás je epochové vyučování, které probíhá měsíc, a pak zase další měsíc ten předmět nemají a to třeba pro ty hraniční děti není úplně ideální.*“

Ředitelka

Paní ředitelka nevidí žádná negativa pro žáky. Jediná negativa podle ní jsou nároky na vysoké kvality a velká zátěž učitelů.

Otázka č. 9

Myslíte si, že waldorfské školství je alternativa pro žáky se speciálními potřebami?

Respondent č. 6

Respondent uvedl, že waldorfská pedagogika je dobrá pro všechny děti, ale má svá specifika. „*Vyžaduje to osvícené rodiče, kteří vědí, proč dávají děti do takové školy.*“ Podle respondenta by třídě měla být vyváženost, zdravá integrace, aby žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nenarušili chod třídy.

Ředitel

„*To si myslím, že určitě. Alternativu v tom smyslu, že věci, na které máme jiný náhled než v klasické škole, tak ten náhled je opodstatnění, abychom to dělali jinak. Alternativa ne pro úzkou skupinu dětí, ale pro obecný vzorek populace. Nemá to tedy být nějaká elitní škola, vyhraněná specificky k určité skupině lidí, ale jedna z možností toho obecného vzdělání. Některé prvky waldorfské pedagogiky se objevují i v tom klasickém školství.*“

Ředitelka

Paní ředitelka waldorfské školství jako alternativu nevnímá. „*Jen je na ně tak pohlíženo, protože používá jiné metody práce, jiné organizační uspořádání výuky, věnuje stejnou pozornost rozvoji rozumových schopností žáka jako i schopností uměleckých a volních, má v některých případech odlišný pohled na to v jakém věku co učit, co je pro určitý věk stěžejní a co by mělo probíhat jindy.*“

Otázka č. 10

Používáte ve škole speciální pomůcky?

Otázka pouze pro ředitele škol.

Ředitel

Pan ředitel uvedl, že používají standardní pomůcky. K nim ale přidávají speciální pomůcky. Učitelé na škole se snaží vše ukazovat na reálních předmětech. Škola spolupracuje s městskými lesy a se statkem ve ve dlejší ve snici. „*Máme ale také specifické epochy. Například ve třetí třídě je epocha řemesel nebo stavba domu a tam se zase snažíme, aby si to ty děti zažili. Nebo máme epochu ze zrna chléb, kdy děti od pěstování dochází až k pečení chleba. Zrovna si právě chceme nechat postavit píčku na pečení chleba, máme mlýnky na mletí obilí, také používáme cep. Nebo když se v rámci řemesel pracuje s vlnou, tak si zkouší práci na kolovratu nebo česání vlny těmi hřebeny.*“

Ředitelka

Na waldorfské škole praktické používají běžně dostupné pomůcky. Snaží se využívat všech možných předmětů, které jsou vhodné k výrobě vlastních pomůcek. „*Pomůcky volené pro určité typy postižení např. při výuce ČJ a některé waldorfské pomůcky, které nemohu jednoduše popsat. Nezvyklé asi je, že žáci nemají učebnice, ale sešity, ve kterých si vše tvoří. Dále si při výuce odborných předmětů žáci sestavují obvody, molekuly. Na něco stačí např. tvrdší špejle a modelína a nakonec je z toho učební pomůcka. Spíš se učí vlastními pokusy a tvořivostí. Také např. při výtvarné výchově používají dost netradiční techniky i barvy si učitelé objednávají v zahraničí. V hudební výchově hrají žáci na lyru (samozřejmě i flétnu, kytaru apod., ale to jsou asi běžné pomůcky).*“

11 Diskuze

„*Nechtěli, aby byly waldorfské školy označovány jako školy pro postižené!*“ Tato věta zazněla na přednášce PhDr. Anežky Janatové na téma Škola jinak. Kterou jsem navštívila v květnu minulého roku. Přednáška se pro mě stala prvotní cestou k poznání antroposofie. Prvotní dojmy byly velmi rozpačité, protože jsem o antroposofii věděla pouze obecně z hodin pedagogiky na střední škole. Když jsem ale pak začala studovat potřebnou literaturu, všechno do sebe začalo zapadat.

Odpověď respondenta č. 2 na otázku zda uvažovali o waldorfské škole, podpořila mou domněnku, že i dnes, kdy jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami zařazováni do sítě běžného školství i školství waldorfského, se najdou pedagogové, kteří se jich bojí, neví si s nimi rady nebo si jen nechtějí přidělovat další práci. Pan ředitel waldorfské školy uvedl, že po svých pedagozích požadují běžné pedagogické vzdělání a k tomu waldorfský seminář. U pedagogů na speciální waldorfské škole se od pedagogů vyžaduje speciálně pedagogické vzdělání a waldorfský seminář. Podle Carlgrena (1991) „*výuka v epochách podporuje soustředění*“, což je podle mého názoru ideální pro žáky například s ADHD nebo autismem. Tuto mou domněnku mi při rozhovoru nezávisle na sobě potvrdil respondent č. 4 a č. 5. Zařazení rukodělných činností je zase dobré pro žáky s mentální retardací. Výzkum také potvrdil velmi malou informovanost rodičů žáků se speciálními potřebami ohledně alternativních způsobů vzdělávání, i když se waldorfská škola nachází přímo ve městě jejich bydliště.

Epochové vyučování, slovní ohodnocení, zařazení rukodělných činností, eurytmie, to vše jsou klady a pozitiva waldorfského školství. I přes toto kladné ohodnocení se respondent č. 2 setkal s neochotou personálu, což je bohužel realita. Asociace waldorfských škol na svých webových stránkách uvádí, že „*pedagog by měl podněcovat každé dítě, aby si našlo předmět, ve kterém bude vynikat.*“ To je také důvod pro zařazení netradičních předmětů. Tento fakt bych viděla jako další pozitivum, protože jsou tím žáci více motivováni a každý z nich si užije chvílku slávy a pozornosti. v běžných základních školách je totiž velká rivalita a žáci se speciálními potřebami mohou zůstat v učivu pozadu. Na stránkách Asociace waldorfských škol se také můžeme dočíst, že ve waldorfských školách dochází k absenci učebnic a dává se přednost pracovním listům. Pedagogická příprava na vyučovací hodinu je velmi náročná, ale je to cena za individuální zpracování tématu pro každého žáka.

Pedagog může pracovní list upravit pro potřebu daného žáka, což je určitě velký klad. Díky tomuto kladu se tedy také můžeme přiklánět k tvrzení, že waldorfské školy jsou alternativou pro žáky se speciálními potřebami. Z jiného úhlu pohledu to ale viděl respondent č. 4, kdy absenci učebnic uvedl jako velké negativum. Nebylo totiž do čeho nahlédnout a podle něj nejsou chlapci schopni udržet si poznámky a různé pracovní materiály v takovém pořádku, aby se z toho dalo doma učit. Respondent č. 5 uvedl pravý opak. I když mají žáci stejnou diagnózu, respondent uvedl, že syn si velmi rád vedl svůj epochový sešit a i když rodiče mohli chlapci s vedením sešitu pomáhat, chlapec si na sešit nenechal sáhnout.

Oproti všem kladům bych ráda ale zmínila i určité zápory. Waldorfská škola má uspořádané učivo odlišně od běžné základní školy. Mnohem více zohledňuje vývojové fáze a podle toho zařazuje jednotlivé kroky jako je psaní, čtení. To ale znemožňuje žákům možnost přestoupit na jiný typ školy, např. víceleté gymnázium. Důvodem je, že si žáci osvojují dovednosti v různém věku. Výstup v deváté třídě ale mají již všichni stejný. Pokud tedy rodiče uvažují o přestupu dítěte v páté třídě na víceleté gymnázium, tak se podle mého názoru rozhodnou pro běžnou základní školu.

Při návštěvě waldorfské školy jsem byla překvapena z jednotnosti všech výkresů, které byly rozmístěny na chodbách školy. Ze své malé praxe vím, že na běžných základních školách se při výtvarné výchově zadá téma a každý si maluje a kreslí podle svého uvážení. Vyjdou z toho tedy originální obrazy. Na waldorfské škole ale byly všechny výkresy nakreslené stejně. Stejný strom, stejné větve, pozadí, tráva, ovoce. Toto zjištění mi přijde v rozporu s akceptací individuality jedince, což je jedna z hodnot, kterými se waldorfská pedagogika řídí.

Určitě bych se ráda zmínila o náboženství na waldorfských školách. Uvedla jsem to do záporů, protože se domnívám, že dnešní společnost nemá ráda, když se jí náboženství „vnucuje“, ale pokud má člověk o nějaké informace zájem, vyhledá si je sám. Měla jsem možnost nahlédnout do hodiny v jedné třetí třídě, kde zrovna probíhala výuka v silně náboženském duchu. Tady se ale ve svých domněnkách rozcházím s respondentem č. 4, který tvrdí, že díky nenásilnému zařazení náboženství škola dodržuje veškeré svátky a zvyky. Tím se stmeluje kolektiv. A navíc školu každý rodič vybírá dobrovolně, takže se může rozhodnout, zda zrovna tento fakt ho nějak ovlivní ve výběru. S respondentem č. 4 souhlasí i respondent č. 5, jehož rodina je věřící.

Samostatnou kapitolou je informovanost široké veřejnosti. U maminek, které se rozhodli pro vzdělávání svých dětí na běžné základní škole, jsem se setkala s argumentem, že o waldorfské škole nic nevědí a proto je ani nenapadlo o tomto způsobu vzdělávání uvažovat. Po rozhovoru s panem ředitelem waldorfské školy jsem se ale dozvěděla, že nabídka waldorfské školy je každoročně vyvěšena před zápisem do prvních tříd spolu s nabídkou ostatních škol. Mohu se tedy domnívat, že rodiče, kteří se sami alternativu nezajímají, nevěnují pozornost ani prezentaci škol, kterou mají každý rok na očích.

Díky rozhovoru s panem ředitelem jsem také zjistila rozchod v pojmosloví. Waldorfské školy jsou ve světě označovány jako „Svobodné waldorfské školy“, což mi potvrdil i pan ředitel, ale v literatuře se setkáme s pojmem buď „Waldorfská škola“ nebo „Svobodná škola“. Toto označení najdeme jak v překladu knihy od Carlgrena (1991), tak v knize Ronovského (2011). Mohu se tedy domnívat, že se jedná o nedůsledný překlad, který zapříčinil, že laická veřejnost si nedokáže spojit název „Svobodná škola“ s waldorfskou pedagogikou jako je tomu ve městě, kde jsem se dotazovala pana ředitele.

Podle Pola (1995) by se žák měl nejdříve seznámit a vyrovnat se svým tělem a položit základ pro život, naučit se funkcím. Toto respektování přirozeného vývoje osobnosti sice najdeme i na běžné základní škole, ale ne v takové míře, aby to bylo užitečné.

Při rozhovoru s panem ředitelem se mi velmi zalíbila jedna věta, kdy mi pan ředitel řekl, že „*tato škola není dobrá pro všechny žáky se speciálními potřebami*“. Ihned to argumentoval tím, že „*všem nemusí vyhovovat způsob vyučování v epochách, absence učebnic*“. To mě navedlo k myšlence, která nás doprovází celé studium. Každý je jiný a ke každému musíme přistupovat individuálně. To, co je dobré pro jednoho, nemusí být dobré pro druhého. Myslím si tedy, že nemůžeme jednoznačně říct, že waldorfské školy jsou alternativou pro všechny žáky se speciálními potřebami. Můžeme ale říci, že waldorfské školy jsou dobré pro žáky se speciálními potřebami, kteří nemají určitý druh omezení nebo postižení, který by vyžadoval např. oporu v učebnicích nebo každodenní opakování učiva.

Když se vrátíme k cíli práce a výzkumným otázkám, tak na obě otázky jsme dostali odpověď. Na první výzkumnou otázku můžeme odpovědět, že převažují pozitiva waldorfského školství. Respondenti, kteří se s waldorfskou školou setkali a mohli tedy odpovědět na otázky, jaká vidí pozitiva a negativa, se nevědomě shodli na tom, že i když má škola svá negativa, tak je stále více pozitiv. Proto zvolili právě waldorfskou školu. Na druhou

výzkumnou otázku o rozhodujících faktorech si můžeme také odpovědět. Můžeme se totiž domnívat, že rodiče, kteří nemají zásadní problém s běžným školstvím, tak sami intenzivně nehledají alternativu, nenastudují si informace o jiných školách a pokud jim alternativu někdo nenabídne, tak se o ní nedozvědí. U nich se potom setkáváme s převahou dostupnosti školy a předchozí zkušeností. Kdežto rodiče, kteří jsou s principem vyučování na běžných základních školách nespokojeni nebo s výukou zásadně nesouhlasí, tak sami intenzivně pátrají po různých možnostech a nepotřebují dostávat informace od někoho jiného. U těchto rodičů převažuje zalíbení se vzdělávací koncepcí.

Snaha o inkluzivní společnost je běh na dlouhou trať. Proto se zatím společnost snaží pouze o integraci. Alternativní školy ale mohou být jednou z možností řešení při integraci žáků se speciálními potřebami do sítě běžných škol. Společnost se ale teprve seznamuje s alternativami, které jiné školy přinášejí. A bude nějakou dobu trvat, než se budeme automaticky rozhodovat mezi běžnou a alternativní školou, u žáků se speciálními potřebami mezi speciálním školstvím, alternativou nebo běžnou školou. Určitě oceňuji splynutí alternativní koncepce se speciální školou, díky kterému vznikla základní waldorfská škola praktická a Praktická waldorfská škola.

Na stránkách Asociace speciálních pedagogů v ČR se dočteme, že pedagogové v této Asociaci jsou proti inkluzivnímu vzdělávání. Žáci, kteří mají být vzděláváni v základní škole praktické nebo základní škole speciální by jí měli navštěvovat. Také uvádějí, že individuální vzdělávací plán je „naprosto nesystémový nástroj, rozmlžující klasifikaci“. Podle asociace neudává, do jaké míry se má učivo okleštit. Tady bych ale viděla výhodu ve waldorfských školách, protože díky jinému stylu výuky se některým žákům se speciálními potřebami nemusí učivo žádným způsobem upravovat, i když by to v běžné škole bylo potřeba.

Na konec bych ráda uvedla citát od Jana Ámose Komenského, který se podle mého názoru hodí k waldorfským školám.

„Nevěřte všemu, co se vám k věření předkládá: Zkoumejte vše a přesvědčujte se o všem sami!“

Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se snažila charakterizovat žáka se speciálními potřebami, waldorfské školství a oproti tomu běžné školství. Věnovala jsem se i tématům jako je integrace, inkluze nebo rámcový vzdělávací program a individuální vzdělávací plán. Waldorfské školství jsem se snažila rozebrat nejkonkrétněji, abych měla dostatečný náhled na tuto pedagogiku a porozuměla respondentům při rozhovorech. Vytvořila jsem tedy podklad, který může sloužit při volbě školy pro povinnou školní docházku.

V praktické části jsem realizovala rozhovory s rodiči žáků se speciálními potřebami, díky kterým jsem si na konci práce mohla odpovědět na výzkumné otázky a tím zjistit, zda jsem dostála svého cíle.

Moje bakalářská práce se snaží posoudit, zda je waldorfské školství vhodné pro žáky se speciálními potřebami. Jedná se totiž o alternativu k běžnému školství, takže bych řekla, že waldorfské školy stojí mezi běžným školstvím a školami speciálními. Samozřejmě musíme každého žáka posuzovat individuálně a zohlednit všechny jeho potřeby a dovednosti. Můžeme ale tvrdit, že waldorfské školy jsou alternativou při integraci žáků se speciálními potřebami.

Práce může posloužit pro informovanost veřejnosti o waldorfském školství, ale také pro rodiče dětí se speciálními potřebami. Určitě ale nejlepší způsob, jak se se školou seznámit, je osobní návštěva. Jak uvádí jeden respondent ve výzkumu. *„Dneska bych uvažovala trochu jinak, nekoukala bych na to jako na systém, seznámila bych se nejprve s paní učitelkou. To je důležitější než samotný systém.“*

Seznam použité literatury

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.
2. BÜRLI, A. *Sonderpädagogik international: verliche, Tendenzen, Perspektiven*. Lurezu: SZH, 1997. ISBN 3-908263-49-9.
3. CARLGREN, Frans. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-7083-657-1.
4. ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 272 s. ISBN 978-802-4729-930.
5. ČESKO. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. In: Praha: MŠMT, 2013. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>
6. ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupné také z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>
7. ČESKO. Vyhláška č. 73 ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Dostupné z: <http://www.uplnezneni.cz/vyhlaska/73-2005-sb-o-vzdelavani-deti-zaku-a-studentu-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-a-deti-zaku-a-studentu-mimoradne-nadanych/>
8. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
9. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
10. JANKOVSKÁ, Hana. *Průvodce českou anthroposofií*. Hranice: Fabula, 2002, 254 s. ISBN 80-866-0000-9.

11. JESENSKÝ, Ján. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-030-0.
12. JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 2007, 91 s. ISBN 978-80-7315-151-5.
13. KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. *Jak používat individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-887-2.
14. LECHTA, Viktor. (ED.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
15. LECHTA, Viktor. a kol. *Východiská a perspektivy inkluzivnej pedagogiky*. Martin: Osveta, 2009. ISBN 978-80-8063-303-5.
16. LINDENBERG, Christoph. *Rudolf Steiner*. Česká republika: Opherus, 1998, 159 s. ISBN 80-902-6470-0.
17. MERTIN, Václav. *Individuální vzdělávací program: pro zdravotně postižené žáky*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-033-4.
18. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
19. ORTMANN, Monika, Norbert MYSCHKER a Georg ANTOR. *Integrative Schulpädagogik: Grundlagen, Theorie und Praxis*. Stuttgart: W. Kohlhammer, 1999, 285 s. ISBN 31-701-5123-1.
20. Naše škola: Kdo jsme. Základní škola a střední škola Waldorfská [online]. Praha [cit. 2013-12-09]. Dostupné z: <http://www.sssjak.cz/>
21. NOVOSAD, Libor. *Základy speciálního poradenství*. Praha: Portál, 2000. ISBN 8071781975.
22. POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 165 s. Věda do kapsy, sv. 9. ISBN 80-210-1097-5.
23. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.
24. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 139 s. ISBN 80-717-8584-9.

25. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012, 191 s. ISBN 978-807-1789-994.
26. PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
27. RONOVSÝ, Vít. *Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2011. ISBN 978-80-86600-83-3.
28. SKUTIL, Martin. a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
29. STEINER, Rudolf. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy: Metodika vyučování a životní podmínky výchovy*. 2. vyd. v Praze: Baltazar, 1993. ISBN 80-900-3079-3.
30. SPILKOVÁ, Vladimíra a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.
31. TOMICKÁ, Václava. *Vybrané kapitoly k integraci ve školství*. Liberec: Technická univerzita, 2000. ISBN 80-7083-381-5.
32. VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
33. Waldorfské školy. *Stručně o waldorfské pedagogice* [online]. Praha, 2008 [cit. 2013-11-20]. Dostupné z: http://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa
34. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál 2001. ISBN 80-7178-544-X.

Přílohy

Příloha č. 1: Osnova rozhovoru s rodiči

1. Jakou druh postižení má Váš syn/ Vaše dcera?
2. Jaké individuální úpravy či individuální přístup vyžaduje vaše dítě?
3. Pro jaký typ školského zařízení jste se rozhodli?
4. Z jakého důvodu jste vybrali uvedený typ školy? Co hlavně rozhodovalo?
5. Kde jste čerpali informace při rozhodování pro primární edukaci vašeho dítěte? (1. – 5. ročník)
6. Jaká vidíte negativa waldorfského školství ve vztahu k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami?
7. Jaká vidíte pozitiva waldorfského školství ve vztahu k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami?
8. Uvažovali jste o Waldorfské škole? Proč ano, proč ne.
9. Používají ve škole nějaké alternativní metody při vzdělávání vašeho syna/dcery?

Příloha č. 2: Osnova rozhovoru s řediteli waldorfských škol

1. Myslíte si, že waldorfské školství je alternativa? Proč?
2. Jaká vidíte pozitiva waldorfského školství?
3. Jaká vidíte negativa waldorfského školství?
4. Používáte speciální pomůcky? Jaké?
5. Jaké vzdělání požadujete od svých pedagogů?
6. Jakým způsobem informujete o své škole veřejnost?
7. Jak tou vás chodí s asistentem pedagoga? Kolik jich máte? Dovolujete i osobního asistenta?
8. Z čeho vycházejí vaše učební osnovy? (Zda také vycházíte z RVP a tvoříte si vlastní ŠVP)
9. Mají u vás žáci individuální vzdělávací plány?