

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav informačních studií a knihovnictví

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Alena Sladkovská

**Novomediální vzdělávání na středních
waldorfských školách**

**New media education at secondary
waldorf schools**

Praha 2012

Vedoucí práce: PhDr. Hana Landová, Ph.D.

Děkuji vedoucí diplomové práce PhDr. Haně Landové, Ph.D. za trpělivost a odvahu vést práci, která jí spadla do klína. Děkuji Mgr. Anně Maškové za rady a tipy, které mi udělovala při zadávání diplomové práce, ačkoli ji sama nemohla vést.

Dr. Tomáši Zdražilovi děkuji za vlídné přijetí na Freie Hochschule Stuttgart během mého zahraničního pobytu, umožnění přístupu do tamní knihovny a zasvěcení do tajů waldorfské pedagogiky. Dr. Ing. ETH Tomáši Zuzákovi zase děkuji za prohlubování znalostí potřebných pro pochopení waldorfských principů vyučování.

Milanu M. Horákovi z Waldorfského lycea v Praze děkuji za podnětné tipy ke zlepšení prováděného dotazníku a také za to, že jej rozšířil mezi své studenty. Ředitelce Waldorfské školy v Semilech, Ing. Petře Musilové, a jejím zástupkyním děkuji za umožnění dvoutýdenní hospitace na obou stupních této instituce.

Své rodině a nejbližším děkuji za neustávající podporu a trpělivost.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 2. května 2012

Bc. Alena Sladková

Abstrakt

Diplomová práce pojednává o historii a současnosti waldorfských škol založených Rudolfem Steinerem. Dále se zabývá popisem mediální gramotnosti s důrazem na nová média. Popisuje, jakým způsobem je novomediální vzdělávání zakotveno v českém vzdělávacím systému s důrazem na střední školy. Jako konkrétní příklad posloužil školní vzdělávací program pražského waldorfského lycea. Popisuje též, jakým způsobem probíhá mediální vzdělávání v Německu.

V další části diplomové práce se nachází vyhodnocení provedeného dotazníku zjišťujícího stav (novo)mediální gramotnosti středoškolských studentů waldorfských škol v Praze a v Semilech a jejich vztah k moderním technologiím. Závěr práce je věnován návrhu na zlepšení výuky založeném na německém vzoru.

Klíčová slova

mediální gramotnost, mediální vzdělávání, střední školy, waldorfské školy, Rudolf Steiner (1861-1925), Česká republika, Německo

Abstract

The thesis deals with the history and the present of waldorf schools founded by Rudolf Steiner. Also describes media literacy with an emphasis on new media. It covers the way how the new media education is embedded in the Czech educational system. As a particular example served curriculum of the school subject Information and communication technology of the waldorf secondary school in Prague. The thesis also describes the way of media education in Germany.

In the second part of this thesis can be found an evaluation of the questionnaire made in secondary waldorf schools in Prague and Semily which had to learn the status quo of (new) media literacy of the students and their relationship with modern technologies. The end of the thesis deals with the suggestion of improvement of the tuition based on the German model.

Keywords

media literacy, media education, high schools, waldorf schools (Steiner-Waldorf education), Rudolf Steiner (1861-1925), Czech Republic, Germany

Obsah

Úvod.....	9
1 Waldorfská pedagogika.....	11
1.1 Rudolf Steiner.....	11
1.1.1 Biografie.....	11
1.2 Theosofie.....	15
1.3 Antroposofie.....	17
1.3.1 Významné prvky antroposofie.....	18
1.3.2 Goetheanum jako centrum antroposofie.....	19
1.4 Specifika waldorfské pedagogiky.....	20
1.4.1 Důraz na vývoj dítěte.....	21
1.4.2 Antroposofie na školách.....	21
1.4.3 Epochová výuka, absence učebnic.....	22
1.5 Waldorfské školy ve světě.....	22
1.6 Waldorfské školy u nás.....	22
1.7 Kritika waldorfských škol.....	23
1.8 Dílčí závěr.....	25
2 Novomediální gramotnost.....	26
2.1 Mediální gramotnost.....	26
2.1.1 Informační gramotnost.....	27
2.1.2 Počítačová gramotnost.....	27
2.1.3 Síťová gramotnost.....	28
2.2 Digital divide.....	28
2.2.1 Digitální nerovnost.....	29
2.3 Digital natives.....	29
2.4 Novomediální kompetence.....	30
2.5 Mediální vzdělávání v České republice.....	31
2.6 Mediální vzdělávání v Německu.....	32
2.6.1 Samostatná mediální tvorba.....	33
2.7 Dílčí závěr.....	34
3 Vztah waldorfské pedagogiky a médií.....	35
3.1 Možnost první: s počítači nezačínat brzy.....	35

3.2	Možnost druhá: počítače zcela vyloučit.....	36
3.3	Rizika spojená s nevhodným užíváním ICT.....	36
3.3.1	Digitální autismus.....	37
3.4	Média na základních waldorfských školách.....	38
3.5	Média na středních waldorfských školách.....	38
3.5.1	Informační a komunikační technologie na pražském lyceu.....	39
3.6	Dílčí závěr.....	40
4	Dotazník.....	41
4.1	Východiska a dotazy.....	41
4.1.1	Předchozí základní škola.....	41
4.1.2	Vlastní počítač, chytrý telefon nebo internet.....	42
4.1.3	Čas strávený na internetu.....	42
4.1.4	Poslech hudby v mobilním telefonu.....	42
4.1.5	Okamžitá odpověď na SMS a e-mail.....	43
4.1.6	Relevance internetového zdroje.....	43
4.1.7	Citační etika.....	43
4.1.8	Způsoby vyhledávání informací.....	44
4.1.9	Důvěra ve Wikipedii.....	44
4.1.10	Sociální sítě.....	44
4.1.11	Tvorba vlastního webu.....	45
4.1.12	Sebehodnocení počítačové gramotnosti.....	45
4.1.13	Identita na sociální síti.....	46
4.1.14	Ochrana soukromí.....	46
4.1.15	Kybergrooming, kyberstalking a kyberšikana.....	47
4.1.16	Sexting.....	47
4.1.17	Stahování dat z internetu.....	47
4.1.18	Návrhy na zlepšení.....	48
4.2	Vyhodnocení dotazníku.....	48
4.2.1	Předchozí základní škola.....	49
4.2.2	Vlastní počítač, chytrý telefon, internet.....	49
4.2.3	Čas strávený na internetu.....	50
4.2.4	Poslech hudby v mobilním telefonu.....	50
4.2.5	Okamžitá odpověď na SMS či E-mail.....	51
4.2.6	Relevance internetového zdroje.....	51

4.2.7 Citační etika.....	52
4.2.8 Způsoby vyhledávání informací.....	52
4.2.9 Důvěra ve Wikipedii.....	53
4.2.10 Sociální sítě.....	53
4.2.11 Tvorba vlastního webu.....	54
4.2.12 Sebehodnocení počítačové gramotnosti.....	54
4.2.13 Identita na sociální síti.....	55
4.2.14 Ochrana soukromí.....	55
4.2.15 Kybergrooming, kyberstalking, kyberšikana.....	55
4.2.16 Sexting.....	56
4.2.17 Stahování dat z internetu.....	56
4.2.18 Návrhy na zlepšení.....	57
4.3 Dílčí závěr.....	59
5 Návrh na zlepšení.....	61
5.1 Learning by doing.....	61
5.2 Dílčí závěr.....	63
6 Závěr.....	64
7 Literatura.....	66
7.1 Osobní a e-mailová komunikace, přednášky.....	71
8 Přílohy.....	72

Seznam zkratk

ŠVP	Školní vzdělávací program
RVP	Rámcový vzdělávací program
ZWŠ	Základní waldorfská škola

Úvod

Výskyt nových médií ve výuce je v posledních letech velmi diskutovaným tématem. Zatímco některé školy se snaží nejen renovovat své počítačové učebny pro potřeby výuky informatiky, ale též zavádět výpočetní techniku do výuky ostatních předmětů, další školy jsou v tomto ohledu zdrženlivější. U některých je to dáno nedostatkem financí, u jiných nejednoznačným názorem na používání počítačů dětmi.

Mezi takové školy patří i školy waldorfské. Ty existují již téměř sto let, avšak za tu dobu média, a především ta, která dnes nazýváme *nová*, ušla dlouhou vývojovou cestu, o které se zakladateli waldorfského školství, Rudolfu Steinerovi, nemohlo ani zdát. Jeho náhled na pedagogiku byl nejen psychologický, ale též ze současného pohledu okultní. To byl jeden z důvodů k sepsání této diplomové práce.

Autorka sama je absolventkou základní waldorfské školy v Semilech, kde výuku výpočetní techniky zažila velmi sporadicky a pouze v závěrečném ročníku (rok ukončení 2002). Střední waldorfská škola v Semilech však vznikla až o několik let později, autorku proto zajímalo, jak se tento specifický styl výuky promítne do středoškolského vzdělávání, jaký postoj se vyvine k používání výpočetní techniky a jakou novomediální gramotnost si současní maturanti odnášejí ze školy do života.

Autorka se v současnosti waldorfskou pedagogikou aktivně zabývá, navštívila vysokou školu v německém Stuttgartu, kde se vzdělávají budoucí waldorfské učitelé, a druhým rokem studuje waldorfský seminář v Praze.

Jedním z úkolů této diplomové práce je proto popis historie a východisek waldorfské pedagogiky, která jsou v současnosti terčem časté kritiky ze strany odborníků, kteří s duchovním základem výuky nesouhlasí, a též nespokojených rodičů. Dalším cílem je pokusit se popsat novomediální gramotnost a zařazení získávání příslušných kompetencí do školských vzdělávacích programů, kterými se všechny české školy, tedy i ty alternativní, musí řídit.

Vzorem pro mediální výchovu je dlouhodobě Německo, které je též domovinou waldorfského školství. Popis německého způsobu mediálního vzdělávání v této diplomové práci poslouží pro návrh zlepšení mediální výchovy na českých středních waldorfských školách.

Pro zjištění stavu mediální gramotnosti mezi českými studenty byl vytvořen dotazník, který vyplňovali studenti středních waldorfských škol v Semilech a Praze. Vyhodnocení tohoto dotazníku přináší popis stavu novomediální gramotnosti středoškolských studentů a také zajímavá zjištění, která vedou ke konkrétním návrhům na zlepšení navženým především podle německého vzoru.

Zdrojem informací pro tuto diplomovou práci byly četné publikace o waldorfské pedagogice, webové stránky škol a dalších institucí a rozhovory, ať už osobní nebo písemné, s různými osobnostmi, které se waldorfským vzděláváním zabývají. Pro novomediální východiska pak posloužily především webové prezentace odborníků, základním východiskem byly poznatky získané v průběhu vysokoškolského studia.

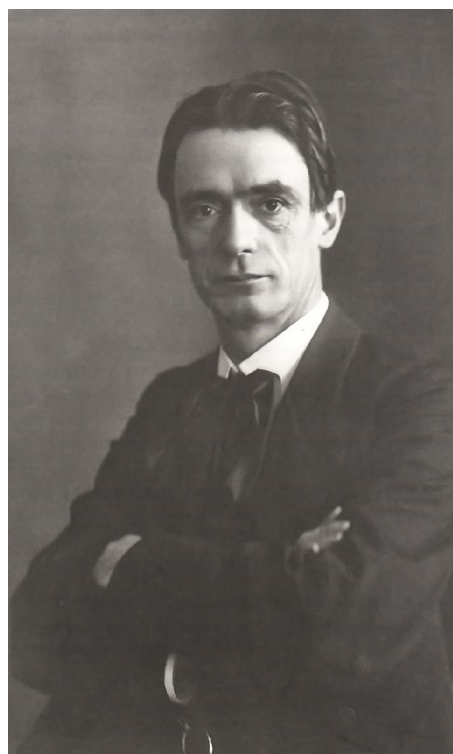
1 Waldorfská pedagogika

Waldorfská pedagogika již za několik let oslaví sté výročí svého vzniku. V první kapitole se autorka pokusila zmapovat vznik a vývoj tohoto pedagogického směru, historické pozadí jeho vzniku a také významné prvky, které jej odlišují od tradičního školství. Zvláštní důraz je kladen na spiritualitu těchto škol, především pak antroposofii¹, která se na první pohled jeví jako neslučitelná s novými médii.

1.1 Rudolf Steiner

Waldorfské školy jsou neodmyslitelně spojené s osobností Rudolfa Steinera (obr. 1). Zakladatel antroposofie, ze které waldorfská pedagogika vychází, však budí u nás i ve světě kontroverze. Kritici jeho myšlenek a názorů jej považují za schizoidní osobnost [Heřt, 1998], zatímco zastánci za bezmála renesančního člověka [Zdražil, 1999].

Účelem této práce však není hodnocení Steinerova učení, nýbrž zjištění, jak se za téměř sto let své existence vyvinulo, a to zejména ve vztahu k výpočetní technice. Proto je zde uvedeno jen několik důležitých milníků biografie Rudolfa Steinera, a to zejména ve vztahu k antroposofii a waldorfským školám.



Obrázek 1: Rudolf Steiner v roce 1905 (zdroj: http://de.wikipedia.org/wiki/Rudolf_Steiner)

1.1.1 Biografie

Rudolf Steiner se narodil v roce 1861 na území dnešního Chorvatska, jež bylo tehdy součástí rakouské monarchie. Studoval na Vysoké škole technické ve Vídni, zajímal se však také o historii, filozofii, psychologii a astronomii. Zajímal se o dílo I. Kanta, J. G. Fichteho, W. J. Schelinga a J. W. Goetha, který jej ovlivnil asi nejvíce [Nejedlo, 2010, s. 7-12].

Steiner na vysoké škole navštěvoval přednášky germanisty Karla Julia Schröera, který byl

¹ Antroposofie, orig. Anthroposofie, pochází z řeckého anthrōpos = člověk a sofia = moudrost, označuje duchovní vědu vytvořenou Rudolfem Steinerem [Co je anthroposofie, 2009]. V této práci je přednostně používána počestěná varianta slova, **ANTROPOSOFIE**, ačkoli i někteří současní autoři preferují původní podobu (viz např. Ronovský, 2011).

znalcem Goethova díla a který se se Steinerem brzy spřátelil. Brzy doporučil svého studenta na zpracování Goethových přírodovědeckých spisů. Po třech letech práce vyšel díky Steinerovi v roce 1883 první svazek Goethových spisů opatřený rozsáhlým poznámkovým aparátem². Další svazky již vycházely s delším časovým odstupem [Pleštil, 2006, s. 390, 391].

Studium na Vysoké škole technické však Rudolf Steiner nedokončil a práce na Goethově díle ho nemohla uživit, proto se stal domácím učitelem synů vídeňského obchodníka, z nichž jeden byl pokládán za nevzdělatelného. Chlapec se Steinerovou pomocí dohnal učivo obecné školy a po té absolvoval gymnázium. Díky této zkušenosti si Steiner uvědomil, že výuka a výchova je umění, které musí mít své základy ve skutečném poznání vývoje člověka [Nejedlo, 2010, s. 14, 15].

V roce 1890 se Steiner stal pracovníkem Goethova a Schillerova archivu ve Výmaru, kde nejen pokračoval v práci na Goethových přírodovědeckých spisech, ale věnoval se též vlastní filozofické tvorbě [Zdražil, 1999]. Goethův vědecký styl Steinera zaujal především proto, že způsob Goethova myšlení odpovídal jeho vlastnímu a snažil se najít spojení mezi světem smyslového a nadsmyslového vnímání a poznávání [Pleštil, 2006, s. 391]. Od útlého mládí se Steiner zabýval teorií poznání; zkoumání Goethova díla vedlo v roce 1886 k vydání spisu *Základní linie teorie poznání Goethova světového názoru*³ [Zdražil, 1999].

Steiner se snažil pochopit proces, který pomáhá člověku poznat a pochopit své okolí, a to nejen ve všeobecné rovině, ale též v oblasti organické i anorganické přírody, psychologii a filozofii. Své poznatky popsal v knize *Pravda a věda: předehra k filosofii svobody*⁴ a dále je rozvinul ve svém významném díle *Filosofie svobody*⁵, jehož druhá polovina je věnována empirickému důkazu možnosti svobodného jednání člověka. Steiner byl přesvědčen, že nadsmyslovým poznáním se lze dostat za hranice, které tehdejší přírodní věda považovala za nepřekonatelné.

Výsledky svého zkoumání Steiner publikoval v článcích a později i přednášel v různých sdruženích, která měla o jeho poznatky zájem. V roce 1900 přednesl intelektuálně-uměleckému kroužku, jehož členy byli i známí spisovatelé, dva cykly přednášek

2 *Einleitungen zu Goethes Naturwissenschaftlichen Schriften*, (GA 1)

3 *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung, mit besonderer Rücksicht auf Schiller*, (GA 2)

4 *Wahrheit und Wissenschaft. Vorspiel einer „Philosophie der Freiheit“*, 1892 (GA 3)

5 *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung - Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode*, 1894 (GA 4)

„Od Buddy ke Kristu“ a „Od Zarathuštry k Nietzschemu“, ve kterých shrnoval výsledky svého výzkumu, a to včetně toho duchovního. Zde se poprvé objevilo slovo „antroposofie“⁶ [Zdražil, 1999].

Později byl Rudolf Steiner pozván i do kruhu theosofů⁷, aby promluvil o F. Nietzsche. Jeho tehdejší vztah k theosofům však nebyl příliš pozitivní, jelikož se s touto společností krátce seznámil již v 80. letech 19. století a označil její členy za pokrytce a vykradače východních filozofií. Překvapilo ho však, kolik se mezi theosofy vyskytovalo osobností, které měly o jeho myšlenky zájem. Následovala další přednáška o Goethovi, později cyklus předášek o mystice a nakonec dokonce nabídka stát se generálním tajemníkem nově vzniklé německé sekce Theosofické společnosti. [Zdražil, 1999, Nejedlo, 2010, s. 19-21].

Od té doby (1902) se Steiner věnoval především přednáškové činnosti, často cestoval (ročně navštívil až 40 měst), ale řešil i záležitosti Theosofické společnosti [Nejedlo, 2010, s. 22]. V roce 1904 vydal spis *Theosophie*⁸. V něm byla využita běžná theosofická terminologie, Steiner jí však dával nové významy v závislosti na vlastním výzkumu [Zdražil, 1999].

Rudolf Steiner, jakožto generální sekretář německé sekce Theosofické společnosti, považoval za nezbytné založit časopis, ve kterém by byly publikovány theosofické texty. V roce 1903 vyšlo první číslo listu *Luzifer*⁹. Název však neodkazoval k Satanovi, nýbrž ke Světloňoši. Po sedmi vydaných číslech se *Luzifer* sloučil s časopisem vídeňských theosofů, *Gnosis*, a od ledna 1904 vycházel jako *Lucifer-Gnosis*. První dva roky vycházel pravidelně každý měsíc, později jeho periodičita zpomalovala, poslední číslo vyšlo v květnu 1908 (celkem 28 čísel) [*Lucifer-Gnosis*, 2009].

Toho roku založila Steinerova sekretářka a družka (později manželka) Marie von Sivers nakladatelství, které vydávalo díla Steinerova i jiných theosofů [Nejedlo, 2010, s. 23].

V Theosofické společnosti se začalo oddělovat několik proudů, které však zpočátku Steiner považoval za pozitivní. Jednalo se především o Esoterní školu, kterou zastupoval i Steiner

6 Slovo *antroposofie* nebylo vytvořeno Steinerem, objevuje se již ve spisech I. H. Fichte a I. R. V. Troxlera [Co je antroposofie, 2009]. První výskyt toho termínu lze nalézt ve spise již z roku 1575, kdy v anonymním díle *Arbatel* označoval jednotu přírodních věd a věd o člověku [Zdražil, 1999].

7 Výraz **THEOSOFIE** pochází z řeckého *theos* = Bůh a *sofia* = moudrost, lze jej vysvětlit jako boží moudrost nebo intuitivní, mystické zření boha či podstaty světa.

8 *Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung* (GA 9)

9 *Luzifer – Zeitschrift für Seelenleben und Geisteskultur – Theosophie*

a jejíž principy popsal ve své knize O poznávání vyšších světů¹⁰. Odlišné školy poznání však odmítaly cvičení, která by mohla změnit duši žáka [Nejedlo, 2010, s. 23-25].

Steinerova iniciativa a samostatnost byly pro vedení Theosofické společnosti, které v té době sídlilo v indickém Adyaru, přítěží. V letech 1912 – 13 vrcholily spory uvnitř společnosti a její německá sekce byla zrušena. Steiner tak byl de facto roku 1913 z Theosofické společnosti vyloučen. S ním však odešli i jeho příznivci a založili vlastní společnost – Antroposofickou. Sám Steiner se ale jejím členem nestal. Věnoval se své spisovatelské a přednáškové činnosti a zaměřil se též na umění [Zdražil, 1999, Nejedlo, 2010, s. 27].

Centrem Antroposofické společnosti se stal Dornach ve Švýcarsku (poblíž Basileje). Zde Steiner našel vhodné prostředí pro stavbu Goetheana, centra "pro pěstování metodicky podložené duchovní vědy". Architektem budovy byl sám Steiner, jednalo se o dřevěnou stavbu tvořenou dvěma do sebe zaklesnutými kopulemi. Zatímco stavba pokračovala, Steiner se dál věnoval přednáškové činnosti a spolu s Marií von Sivers zakládal nové antroposofické pobočky jak v Německu, tak i v zahraničí. Stavba Goetheana byla dokončena v roce 1920 [Nejedlo, 2010, s. 26-28].

První waldorfská škola byla založena 1919. Její název je odvozen od továrny na cigarety Waldorf-Astoria ve Stuttgartu, jejíž majitel Emil Molt byl dlouhodobým členem Theosofické a později Antroposofické společnosti. Tento muž byl natolik ohromen názory a idejemi Rudolfa Steinera, že při zakládání školy pro děti svých zaměstnanců oslovil právě jej, aby vytvořil koncepci školy, pedagogické vedení a stanovil učební plán.

Budoucí učitele Steiner sám vybral a na přelomu srpna a září 1919 pro ně uspořádal sérii přednášek, kterými položil základ waldorfské pedagogiky [Waldorfské školství, 2009]. Až do své smrti působil jako ředitel této školy [Kasper, Kasperová, 2008, s. 178].

O silvestrovské noci 1922 bylo Steinerovo Goetheanum úmyslně zapáleno a téměř celé shořelo. Steiner se velmi brzy začal věnovat návrhům na nové Goetheanum, tentokrát železobetonové. V roce 1924 postavil jeho model, samotné stavby se však již nedožil [Nejedlo, 2010, s. 27, 33; Kasper, Kasperová, 2008, s. 179].

V roce 1924 se Antroposofická společnost dostala do krize způsobené zejména tím, že jeho hlavní osobnosti se věnovaly aktivitám mimo tuto společnost, např. waldorfským školám,

10 *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?* 1904 (GA 10)

medicině a dalším odvětvím vědy. Rudolf Steiner tedy považoval za nutné nově ji ustavit pod názvem Všeobecná antroposofická společnost. Sám se postavil do jejího čela a jako nový předseda dal antroposofii novou, otevřenější podobu, odmítal sektářské snahy a jakoukoli dogmatiku společnosti [Zdražil, 1999; Baumann, 1999, s. 20]. Nová podoba antroposofie neměla být vědou, ale sebepoznáním a proměnou sebe sama. Antroposofie se tak změnila z "moudrosti o člověku" na "vědomí svého lidství" [Nejedlo, 2010, s. 35].

V září 1924 se Rudolf Steiner vrátil do Dornachu po třítýdenním přednáškovém turné zcela vyčerpan. Musel dokonce zrušit své plánované přednášky a byl upoután na lůžko. Snažil se ještě pracovat, především na své autobiografii a návrzích pro nové Goetheanum, stále doufal v uzdravení. Po krátkodobém zlepšení jeho stavu však došlo k náhlému zhoršení a Rudolf Steiner 30. března 1925 zemřel [Nejedlo, 2010, s. 55].

Uvádí se, že Rudolf Steiner za svůj život pronesl více než šest tisíc přednášek. Jeho posluchači je zaznamenávali a z jejich rukopisů byly již za jeho života vydávány v samostatných sešitech, souborných dílech i jako články v časopisech. Ceněny jsou též částečně zachované nákresy, kterými své přednášky Steiner ilustroval [Štampach, 2000, s. 18].

1.2 Theosofie

Theosofická společnost byla založena v roce 1875 v New Yorku a jejími zakladateli byli Helena Petrovna Blavatská a Henry Steel Olcott [Anthroposofické hnutí, 2009]. Madame Blavatská pocházela z Ruska, měla údajné nadpřirozené schopnosti a proslavila se jako spiritistické médium [Nejedlo, 2010, s. 17]. Zvláštní zaujetí našla ve východní filozofii, především v buddhismu, ovlivněna indickým vlivem přesunula ústředí Theosofické společnosti do Adyaru poblíž Madrasu v Indii [Anthroposofické hnutí, 2009].

Theosofie se začala do Evropy šířit již v polovině 80. let 19. století, Rudolf Steiner se s ní poprvé setkal již v této době ve Vídni, a jeho vztah k theosofii byl rozporuplný a procházel vývojem [Nejedlo, 2010, s. 17].

Evropské sídlo Theosofické společnosti založila Blavatská roku 1890 v Londýně, kde o rok později zemřela [H. P. Blavatsky, 2012].

Když byl Rudolf Steiner v roce 1900 pozván do kruhu theosofů, aby přednesl přednášku o F. Nietzsche, zřejmě si od svého vystoupení mnoho nesliboval [Zdražil, 1999]. Zůstával

totiž skeptický k theosofii takové, jak ji reprezentovala Blavatská [Nejedlo, 2010, s. 19]. Ta však v té době byla již po smrti.

Pozdější nabídku theosofů, aby vykonával funkci generálního tajemníka německé sekce, nejspíš velmi zvažoval. Uvědomoval si, že by se mohl zdiskreditovat v některých kruzích, ve kterých se do té doby pohyboval [Zdražil, 1999]. V roce 1902 se Steiner v Londýně setkal s tehdy novou tajemnicí evropské "centrály" Theosofické společnosti Annie Besantovou, poté se začal zabývat přípravami pro vznik německé sekce a v říjnu se stal jejím generálním tajemníkem [Nejedlo, 2010, s. 21]. Již od samého počátku si však vydobyl privilegium přednášet pouze výsledky vlastních výzkumů [Zdražil, 1999]. Jeho pojetí zahrnující individuální poznání jednotlivce však vyvolávalo nelibost u některých členů ostatních theosofických sekcí, Steiner byl proto nucen své poznatky prezentovat ve formě, která byla pro theosofy akceptovatelná [Nejedlo, 2010, s. 21].

Za dobu svého působení v čele německé sekce se Steiner věnoval přednáškové a učitelské činnosti, psaní svých spisů a vydávání časopisu Luzifer (později Lucifer-Gnosis). Od roku 1904 vedl v německé sekci Theosofické společnosti esoterní školu, jejíž představitelkou v celoevropském měřítku byla právě Annie Besantová. Steiner ji upozorňoval na nebezpečí metod, které prosazovali jiní theosofové a které odmítaly kontrolu duše a cvičení vedoucí k její proměně. Besantová však jeho pochyby odmítla, proto Steiner svou esoterní školu roku 1907 od školy Besantové oddělil.

Německá sekce Theosofické společnosti se začala proměňovat, noví členové přicházeli díky Steinerovým poutavým přednáškám a ti původní, kteří s nimi nesouhlasili, většinou společnost opustili. V roce 1912 vrcholily spory ve společnosti. Jedním z důvodů byl i skandál kolem indického chlapce, kterého adyarská sekce společnosti vydávala za údajného budoucího spasitele lidstva, v čemž viděl Steiner velký rozpor a nebezpečí pro theosofii. V důsledku těchto sporů Annie Besantová na počátku roku 1913 zrušila zakládací listinu německé sekce a tím ji vlastně zrušila [Nejedlo, 2010, s. 22 – 28].

Členové bývalé německé sekce, kteří sympatizovali se Steinerovými myšlenkami, založili záhy po vyloučení z Theosofické společnosti novou společnost, Antroposofickou.

Původní význam slova *theosofie* zahrnoval od antiky každé náboženské vědění, které se opírá o přímou zkušenost s božským světem, nikoli pouze o zjevení. U Rudolfa Steinera se však

změnilo v duchovní nauku o podstatě světa pozemského i vyšších světů a o možnostech jejich poznávání. Toto pojetí se však často dostávalo do rozporu s ostatními členy Theosofické společnosti a vedlo k propracování vlastní nauky – antroposofie [Baumann, 1999, s. 150].

Takové překrývání vedlo k tomu, že Marie Steinerová, vydavatelka děl svého muže, později v raných spisech nahradila slovo *theosofie* slovem *antroposofie*. Výjimkou je dílo *Theosofie*, kde by takový zásah byl příliš velký. Toto nové vydavatelské pravidlo však vedlo k zastření vývoje Steinerovy terminologie. Steinerova *Theosofie* má podtitul "Úvod do nadsmyslového poznání světa a určení člověka" a neobsahuje ani stopu po sklonu k hinduismu a směšování náboženství, kterými se vyznačovala theosofie před Steinerovým příchodem [Baumann, 1999, s. 23].

1.3 Antroposofie

První myšlenky, které se staly základem pro antroposofii, rozvíjel Rudolf Steiner již za svého pobytu ve Vídni [Nejedlo, 2010, s. 17, 18]. Když kolem roku 1900 promlouval ke skupině Die Kommenden, jeho přednášky „Od Zarathustry až k Nietzschemu“ měly podtitul „neboli antroposofie“ [Baumann, 1999, s. 22].

Po odchodu z Theosofické společnosti se již mohl Steiner plně věnovat vlastní duchovní vědě, jak svůj myšlenkový směr označoval. Antroposofie se promítla do mnoha oblastí lidského konání: filozofie, pedagogiky, medicíny, výroby léčiv a kosmetiky (Weleda¹¹), teologie, sociálních věd, zemědělství, umění (eurytmie¹², recitace, sochařství a malířství). Antroposofie je výsledkem Steinerova celoživotního bádání, je to „cesta poznání, která by chtěla vést ducha v člověku k duchu v kosmu“ [Co je anthroposofie, 2009].

Steiner přirovnával vztah antroposofie, theosofie a antropologie k výstupu na vysokou horu. Dole v nížině sídlí běžné lidské poznání zastupované antropologií. Tento druh poznání zachycuje pouze jednotlivosti, drží se fyzického. Oproti tomu theosofie stojí na vrcholu hory, má přehled, ale nevnímá jednotlivosti. Antroposofie měla stát uprostřed, aby se mohla dívat nahoru i dolů, stále měla přehled, ale neztrácela detaily jednotlivostí. Ve srovnání s theosofií,

11 Logo firmy Weleda je také dílem Rudolfa Steinera.

12 Výraz **EURYTMIE** pochází z řeckého eu = dobře a rytmus = pravidelný rytmus, rovnoměrně členěný pohyb. Jedná se o způsob projevu tělesným pohybem, spojení tance, hudby, básnictví a divadla. Veškeré projevy řeči a hudby jsou zviditelňovány pohybovými formami v prostoru v součinnosti skupiny eurytmistů. Zde hovoříme o hláskové eurytmii, resp. tónové eurytmii. Tomuto umění se věnovala i manželka Rudolfa Steinera, Marie Steinerová [Eurytmie, 2009].

jejímž východiskem bylo "nech v sobě mluvit Boha, co ti řekne o světě", Steiner antroposofii charakterizoval takto: "Postav se doprostřed mezi Boha a přírodu, nech člověka v sobě mluvit o tom, co je nad tebou a září do tebe, i o tom, co do tebe zasahuje zdola, a máš antroposofii, moudrost, kterou promlouvá člověk".

1.3.1 Významné prvky antroposofie

Zde popsaná východiska si nekladou nárok na to být vyčerpávající, mají pouze pomoci nezasvěcenému čtenáři pochopit, v čem se antroposofie liší od jiných věd či filozofických směrů. Hlavní rozdíl oproti "tradiční" vědě je na první pohled patrný v **přijímání duchovního světa a nadmyslového vnímání**. Lidské myšlení lze podle Steinerovy Teorie poznání považovat za objektivní (neobjektivně se člověk chová, jen když neumí správně používat svých smyslových orgánů a svého myšlení) [Baumann, 1999, s. 148; Steiner, 2010].

V roce 869 proběhl v Konstantinopoli ekumenický koncil, na kterém představitelé církve takřkajíc "odstranili ducha", když prohlásili člověka za bytost sestávající z těla a duše. To bylo podle Rudolfa Steinera v rozporu se Starým i Novým zákonem. Sám si ve svém duchovním bádání uvědomil, že duch a duše jsou dvě různé složky, proto označil člověka za trojčlennou bytost, tedy sestávající z **těla, duše a ducha** [Baumann, 1999, s. 23 – 24].

Idea trojčlennosti se v antroposofii objevuje vícekrát. Každý ze tří článků člověka má svou vlastní trojčlennost, proto je možné rozeznávat devět článků lidské bytosti [Baumann, 1999, s. 151]. V rovině těla mluvíme o *fyzickém těle*, tedy hmotném, *étherném těle*, tedy životním, a *těle astrálním*, které je nositelem duše. Třemi články duše jsou *duše pocitová*, *rozumová* a *vědomá*. Tři složky ducha jsou zastupovány *duchovním já*, *oživujícím duchem* a *zduchovnělým člověkem*.

Podle Steinera jsou jednotlivé články lidské bytosti v místě přechodu z tělesného do duševního a z duševního do duchovního natolik těsně spojeny, že splývají v jedno. Devítičlennost se tak mění v sedmičlennost, navíc *Já* obsáhlo vlastní článek, který byl v devítičlenném schématu přisuzován rozumové duši. *Já* je právě tou složkou, která člověka odlišuje od zvířete, ani jiný člověk nemůže druhého označit jako já. Já může říct jen každý sám o sobě. Sedm článků lidské bytosti jsou tedy: *fyzické tělo*, *étherné tělo*, *astrální tělo*, *já*, *duchovní já*, *životní duch* a *zduchovnělý člověk* [Baumann, 1999, s. 40 – 42].

Častý je i výskyt čtyřlankového dělení, kterého je užíváno jak u člověka (fyzické, étherné a astrální tělo a Já), tak i u ostatní přírody¹³.

Antroposofie také pracuje s **reinkarnací** a osudem (karmou). Steiner připomněl, že spánek bývá označován za mladšího bratra smrti. Tento poznatek podpořil teorií, že Já a astrální tělo se každou noc oddělují od nejnižších dvou složek – étherného a fyzického těla. Étherné neboli životní tělo musí zůstat přítomno, aby fyzické tělo nezemřelo. V okamžiku smrti se od fyzického těla odpoutají všechna ostatní těla a Já.

Duše bezprostředně po smrti vnímá vzpomínky na uplynulý život. Tyto vzpomínky byly součástí étherného těla, které se po smrti rozpouští. Já a astrální tělo si z něj odnášejí pouze jakýsi extrakt, který patří k trvalému vlastnictví Já a neztrácí se ani v dalších pozemských životech. Následuje to, čemu katolická církev říká "očistec", ve kterém se rozplyne i astrální tělo¹⁴. Já, obohacené o jeho očištěnou složku, pak vstupuje do duchovního světa, "království nebeského", vzdálených hvězdných sfér. Vrchol tohoto putování nazývá Steiner "světovou půlnocí", odtud Já začíná opět sestupovat, aby se mohlo znovu narodit. Já si podle antroposofie vybírá rodičovský pár, kterému se narodí [Baumann, 1999, s. 186 – 188].

Výše popsané teze jsou opravdu jen stručným náhledem do duchovní vědy¹⁵ podle Rudolfa Steinera. Právě díky své neuchopitelnosti pro materialisticky smýšlející vědce se stala terčem četných kritik¹⁶. Podle skeptiků je zřejmé, že po Steinerově smrti zatím nikdo nedosáhl takové úrovně nadsmyslového vnímání, aby mohl potvrdit či vyvrátit Steinerova tvrzení, a také do antroposofie přibylo velmi málo nových poznatků [Hansson, 1995].

1.3.2 Goetheanum jako centrum antroposofie

Goetheanum ve švýcarském Dornachu je dodnes pro příznivce antroposofie a waldorfského školství tím, čím je Mekka pro muslimy. Je sídlem Antroposofické společnosti a Svobodné vysoké školy pro duchovní vědu, kterou založil Rudolf Steiner. Uvnitř se nachází divadelní

13 Nerosty mají pouze fyzickou složku, rostliny mají navíc étherné síly, zvířata mají fyzickou složku, étherné síly a navíc i astralitu, člověk má všechny tři předchozí a navíc Já [Baumann, 1999, s. 44].

14 Člověk, tedy v podobě svého Já, v očistci prožívá celý svůj život zpětně, tedy od smrti k narození. Neprožívá však to, co zažil v životě, stejným pohledem, nýbrž jakoby z pohledu ostatních osob. Pociťuje tedy jejich pocity, tedy to, co sám svým chováním způsobil. Přinášel-li radost, bude i jeho očistec spíše radostný. Očišťování trvá asi tak dlouho, jakou dobu strávil člověk za svého života spánkem, tedy přibližně třetinu jeho uplynulého života [Baumann, 1999, s. 187].

15 Sám Steiner používal pro antroposofii několik označení, mimo duchovní vědy to byly např. *tajná věda*, *okultismus*, příležitostně také *mystika* [Baumann, 1999, s. 23].

16 V českém prostředí je to např. Český klub skeptiků Sisyfos (www.sysifos.cz).

sál, který je vhodný pro provádění Steinerových mysterijních dramát i nezkrácenou verzi Goethova Fausta. Mimo to se zde nachází také knihovna, knihkupectví, kavárna a obchod se suvenýry a jsou zde pořádány přednášky pro veřejnost [Goetheanum, 2009; 2012].

V budově Goetheana je patrné, jakým způsobem se antroposofie promítla do architektury. Jedná se o stavbu, kterou navrhl sám Rudolf Steiner. V podobném slohu jsou postaveny i okolní budovy v Dornachu a také některé waldorfské školy ve světě [Štampach, 2000, s. 50].

Myšlenka takové stavby pochází z let 1910 až 1913, kdy Steiner poprvé uváděl svá mysterijní dramata. Pronajatá divadla neodpovídala zvláštním požadavkům, které tento nový druh umění přinášel. První projekt vznikl pro Mnichov a měl se nazývat Johannesbau. Už tehdy Steiner vyjádřil svou představu: divadlo mělo sestávat ze dvou do sebe zaklesnutých kupolí, z nichž pod jednou mělo být jeviště a pod druhou hlediště. Mnichovským úřadům se však takový záměr nelíbil.

Rudolfu Steinerovi se podařilo získat pozemek ve Švýcarsku, na pahorku nad vsí Dornach. Základní kámen stavby, která na jeho přání dostala název Goetheanum, byl položen v září 1913 [Baumann, 1999, s. 74]. Stavba prvního Goetheana byla dokončena v roce 1920 [Nejedlo, 2010, s. 31].

Goetheanum padlo za oběť zhářství o silvestrovské noci 1922. O rok později na Vánočním sjezdu obnovené Antroposofické společnosti Steiner oznámil záměr vybudovat na stejném místě novou budovu Goetheana. Stavba měla tentokrát být z poměrně nového materiálu – betonu. Změnil se i sloh, už se nemělo jednat o okrouhlou budovu, ale stavbu s hranami, jejíž zastřešení by tvořily spojující se plochy (viz přílohu 12).

Steiner nové Goetheanum rozkreslil a v březnu 1924 vytvořil jeho model. Po té však ulehl na lůžko a do své smrti jej neopustil, nemohl se tedy nadále věnovat utváření vnitřku budovy. Dosud nehotová stavba byla otevřena v roce 1928 a na jejím vnitřním dokončování se pracuje dodnes [Baumann, 1999, s. 76-77].

1.4 Specifika waldorfské pedagogiky

Waldorfská pedagogika je svými specifiky považována za alternativní [Hrázská, 2010], waldorfské školy jsou v zahraničí často soukromé a mají v názvu slovo "svobodná".

Steinerova myšlenka byla, aby žáci v jedné škole strávili celou školní docházku (tedy základní i střední školu¹⁷), nebyli rozlišováni podle původu, pohlaví ani druhů nadání. Slovo "svobodná" v názvu školy mělo značit, že waldorfská pedagogika se řídí duševními potřebami dítěte [Baumann, 1999, s. 172-174].

1.4.1 Důraz na vývoj dítěte

Objevování duševních potřeb dítěte napomáhalo i Steinerovo "znovuobjevení" sedmiletých period vývoje člověka¹⁸, ve kterých se rozvíjejí jednotlivé články lidské bytosti. V prvním období dítě utváří své fyzické tělo, vzpřímenou chůzi a řeč. Toto období je ukončeno vypadáváním prvních mléčných zubů. Po něm je dítě připraveno nastoupit do základní školy. Druhé přibližně sedmileté období je ve znamení vývoje étherného těla, rozvíjí se představy a city. Třetí období je ohlašováno pohlavní zralostí, rozvíjí se astrální, pocitové tělo, emoce a tvůrčí fantazie. Tato fáze trvá do 21. roku života, který byl a stále je v mnoha zemích považován za hranici plnoletosti, tedy dospělosti. Já potřebuje asi sedm let na vývoj každé duševní složky [Baumann, 1999, s. 130-131].

1.4.2 Antroposofie na školách

Antroposofické teze jsou určeny pro studium pouze učitelům. Sám Steiner na první přednášce pro učitele první waldorfské školy uvedl:

"Nebudeme tady ve Waldorfské škole zařizovat školu světonázorovou. Waldorfská škola nemá být světonázorová, kde bychom pak pokud možno cpali do dětí anthroposofická dogmata. Nebudeme učit anthroposofickou dogmatiku, anthroposofie nebude žádným naukovým obsahem, nýbrž budeme usilovat o aplikaci anthroposofie v učitelské práci. [...] Anthroposofie budeme používat jenom v metodice vyučování." [Steiner, 2003, s. 21].

Antroposofie tedy není obsahem výuky, ale spíše filozofií, se kterou je k žákům přistupováno. Ani waldorfský učitel nemusí být antroposoficky založený, je však nutné, aby byl s obsahem duchovní vědy seznámen. Učitel nepůsobí na žáky zdaleka tolik tím, co říká, jako tím, čím je [Ronovský, 2011, s. 81-83; Steiner, 2003, s. 31].

¹⁷ Dnes nejsou výjimkou ani školní komplexy zahrnující mimo základního a středního stupně i mateřskou školu, např. v Norimberku.

¹⁸ To, že v lidském životě i dějinách působí rytmy, není pouze antroposofický objev, tato myšlenka se již dříve objevila v různých kulturách [Baumann, 1999, s. 130-131].

1.4.3 EPOCHOVÁ VÝUKA, ABSENCE UČEBNIC

Zdaleka ne posledním specifickým waldorfské pedagogiky je výuka v tzv. epochách. Epocha je asi dvouhodinový blok ranního vyučování, ve kterém se žáci po tři až čtyři týdny zaměřují na jeden předmět (např. matematiku, český jazyk, dějepis, přírodopis apod.), ostatní výuka již probíhá v klasických 45 minutových vyučovacích hodinách. Na základní škole se epochové vyučování dělí na část rytmickou, vyučovací a vyprávěcí, na střední škole je to opakování, zápis do sešitu a nakonec probrání nové látky. Žáci na nižších stupních **nepoužívají učebnice**, místo toho si zapisují do tzv. epochových sešitů, ze kterých mohou opakovat. Žáci nejsou hodnoceni známkami, ale slovně¹⁹ [Specifika waldorfského vyučování, 2012 ;osobní zkušenost autorky].

1.5 WALDORFSKÉ ŠKOLY VE SVĚTĚ

Založení první Svobodné waldorfské školy ve Stuttgartu nebylo pro Rudolfa Steinera jen jednou z mnoha událostí, ale začátek celého nového školského hnutí. Zpočátku školu navštěvovaly pouze děti zaměstnanců továrny Waldorf-Astoria, pro které byla otevřena, později přibývali noví zájemci z řad antroposofů. Steiner pomáhal založit ještě dalších šest škol v Evropě, otevření sedmé se nedožil a po jeho smrti vzniklo jen v Německu dalších pět škol.

Politické poměry v Německu však působily antroposofii potíže a za Druhé světové války byly všechny waldorfské školy zakázány nebo samy ukončily svou činnost. Po roce 1945 se tak začínalo znovu od začátku. Dnes se waldorfské školy nacházejí téměř ve všech zemích Evropy, ve Spojených státech amerických, Kanadě, mnoha zemích Jižní Ameriky, v Jihoafrické republice, Egyptě, Keni, Izraeli, Indii, Japonsku, Austrálii i na Novém Zélandu [Baumann, 1999, s. 172-174].

1.6 WALDORFSKÉ ŠKOLY U NÁS

Snahy o založení waldorfské školy v tehdejší Československu se projeví již krátce po sametové revoluci. Dva švýcarští pedagogové (jeden z nich českého původu, Tomáš Zuzák) kontaktovali prvního postkomunistického ministra školství Milana Adama a navrhli mu cestu k zavedení waldorfské pedagogiky do škol.

¹⁹ Vysvědčení se známkami, které je nutností pro přijímací řízení na střední školy, dostanou žáci jako doplňkové.

V lednu 1990 byl založen spolek přátel waldorfských škol, který začal organizovat přednášky o waldorfské pedagogice v několika městech České republiky a ve slovenské Bratislavě. V srpnu potom v Písku začal dvouletý kurz, na kterém přednášeli vyučující ze Švýcarska, Německa a Nizozemí. Jeho studenti a absolventi se podíleli na zakládání prvních waldorfských škol [Waldorfský seminář, 2006].

Novelizace školského zákona umožnila vznik waldorfských škol. V té době již byla řada lidí obeznámena s waldorfskými školami ze zahraničí, první školy u nás proto mohly vzniknout velmi brzy. V roce 1990 byla založena základní waldorfská škola v Písku, o rok později následovaly základní školy v Příbrami a Ostravě a v roce 1992 vznikly školy v Praze - Jinonicích, Semilech a Pardubicích. Souběžně bylo založeno 17 mateřských škol. V roce 1990 také v Praze zahájila činnost speciální škola, která využívala principy waldorfské pedagogiky pro práci s postiženými dětmi [Vznik..., 2012].

V současné době (2012) je v České republice 16 waldorfských mateřských škol, 6 waldorfských tříd v rámci jiných MŠ, 9 základních waldorfských škol²⁰ a 2 waldorfské třídy v rámci jiných ZŠ, jedna speciální škola v Praze 4 a čtyři střední waldorfské školy a waldorfská lycea: v Praze 4²¹, Ostravě, Příbrami a Semilech [Waldorfské školy, 2012].

První střední waldorfská škola vznikla v Příbrami, začalo se zde vyučovat již v září 2000. Prvními studenty tak mohli být ti, kteří navštěvovali školu od samého počátku v roce 1991 [Waldorfská škola Příbram, 2012]. Žáci v jiných městech museli na založení střední waldorfské školy čekat déle. V Ostravě – Mariánských horách vzniklo waldorfské lyceum v roce 2003 [Waldorfské lyceum v Ostravě, 2012]. Zbývající dvě školy, v Praze a v Semilech, začaly s výukou v září 2006 [Waldorfské lyceum Praha, Waldorfská škola Semily, 2012].

Nedávné zavedení státních maturit ukázalo střední waldorfské školy v pozitivním světle. Pražské lyceum se podle statistik umístilo na prvním místě mezi středními odbornými školami v celé ČR, semilské lyceum bylo první v Libereckém kraji [Jiříčka, 2011].

1.7 Kritika waldorfských škol

Waldorfské školství, jakožto alternativní směr výuky, čelí u nás i v zahraničí četným kritikám.

20 Od školního roku 2012/13 bude otevřena první třída nově zřizované WŠ v Karlových Varech.

21 Pražské waldorfské lyceum a speciální škola sdílejí jednu budovu na Jižním městě nedaleko stanice metra Opatov, lyceum využívá jiné křídlo budovy, žáci speciální školy a studenti lycea se proto setkávají pouze u hlavních vchodových dveří.

V českém prostředí se na toto téma pořádal 15. února 2012 kulatý stůl v prostorách Pedagogické fakulty UK. Toto setkání zorganizovaly členky občanského sdružení Waldorf otevřeně ve spolupráci s představiteli fakulty. Na tomto setkání se sešli zástupci kritiků waldorfské pedagogiky, aby formulovali argumenty pro převedení waldorfských škol na soukromé subjekty. Podle nich by zavedení školního přímělo rodiče, aby více přemýšleli o tom, proč své dítě na waldorfskou školu přihlašují²².

Občanské sdružení Waldorf otevřeně založila trojice matek, které své děti po několika letech docházky z důvodu nespokojenosti odebraly z waldorfské školy. V roce 2010 dokonce před zápisem budoucích prvňáků vytvořily informační letáček, který rozdávaly před Základní waldorfskou školou v Semilech. Tímto letáčkem se snažily přimět rodiče k zamyšlení nad motivy, které je vedou k zapsání dítěte do této školy [Waldorf otevřeně, 2012].

Na setkání u kulatého stolu hovořili mimo jiné Čeněk Zlatník, bývalý předseda klubu skeptiků Sisyfos, jedna z představitelk Waldorfu otevřeně a vedoucí odboru školství z Příbrami. Hlavní projednávané body, které podléhaly kritice, byly:

- Steinerova antroposofie je směsí mysticismu, okultizmu a různých náboženství, a jako taková je nepřijatelným východiskem pedagogiky. Waldorfská pedagogika tedy není ideologicky neutrální, proto by neměla patřit do sítě veřejných škol;
- osvojování gramotnosti je odsouváno do pozdějších let, vědecké poznatky nejsou východiskem pro učivo, mnohdy jsou vyučovány bludy, přechod dětí na jiné typy základních škol je jen těžko uskutečnitelný;
- jeden učitel vyučuje žáky ve všech předmětech po celou dobu docházky a zavádí tak do systému vzdělávání novou aprobaci: encyklopedista či vševěd²³;
- kvalifikace a další vzdělávání učitelů jsou problematicky uchopitelné vzhledem k podezření, že waldorfská školení jsou jednostranně ideologicky zaměřená;
- neexistuje důkladná a nezávislá evaluace waldorfské pedagogiky [Tisková zpráva, 2012].

Na toto setkání nebyli oficiálně pozváni zástupci waldorfských škol (přesto se jich několik

22 Pozvánka na tento kulatý stůl kolovala mezi příznivci i odpůrci waldorfské pedagogiky, k autorce se dostala díky známostem, nikoli oficiální cestou. Autorka se tohoto setkání zúčastnila jako pozorovatelka.

23 Tento bod byl na jednání vyvrácen zjištěním, že relaná situace v ČR obnáší jednoho třídního učitele obvykle po dobu sedmi let, při čemž na druhém stupni se již učitelé začínají střídat podle svých aprobací.

zúčastnilo, avšak s minimálním prostorem k vyjádření oponentního názoru), jednalo se tedy o kulatý stůl, na kterém se kritici a odpůrci shodli na tvrzeních, kterými budou na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy prosazovat, aby se waldorfské školy v České republice staly soukromými.

1.8 Dílčí závěr

Waldorfská pedagogika je stále vyhledávaným tématem, zabývá se jí mnoho pedagogů, rodičů a příznivců waldorfského školství, ale též kritiků. Jejím zakladatelem je Rudolf Steiner, který při vytváření pedagogických plánů a postupů vycházel z vlastní duchovní vědy - antroposofie, ale též Goetheho pohledu na přírodní vědy.

Antroposofie je tím, co činí waldorfskou pedagogiku odlišnou od jiných přístupů ke vzdělávání. To je však právě důvodem mnohých kritik, ačkoli sám Rudolf Steiner na svých přednáškách mnohokrát opakoval, že antroposofie je určena vyučujícím, nikoli dětem jako výuková látka. Duchovní vědou je nazývána proto, že věří mimo jiné v reinkarnaci a sílu lidského ducha a duše. Učitel proto na žáky nepůsobí tím, co říká, ale tím, jaký je. Důraz na individualitu jedince je silným motivem ve všech oblastech vzdělávání (vyučování žáků, ale též dalšího vzdělávání učitelů).

První waldorfské školy vznikaly v Německu po první světové válce, za několik let se stihly rozšířit do západní Evropy. Druhá světová válka však alternativnímu systému vzdělávání nepřála, proto na nějakou dobu zanikly a po skončení války začínaly znovu od začátku. Dnes se po světě nachází několik set waldorfských škol rozmístěných po všech obydlených kontinentech.

V České republice se historie waldorfského školství začala psát až po roce 1989, a to především díky změně poměrů a četným zkušenostem ze zahraničí. První česká základní waldorfská škola vznikla již v roce 1990. Dnes mohou děti v tomto systému výuky setrvávat od mateřské školy až po maturitu (ve čtyřech středních waldorfských školách – lyceích). Maturanti z pražského a semilského lycea prokázali velmi dobré výsledky v prvním roce konání státních maturit.

2 Novomediální gramotnost

Jednoznačně definovat nová média je obtížné a s nástupem stále novějších a sofistikovanějších technologií se tento trend neustále posouvá. V této kapitole jsou proto nová média a z nich vyplývající *novomediální gramotnost*, tedy schopnost tato nová média využívat, popsána na základě různých soudobých pohledů tak, aby vyhovovala účelu této diplomové práce.

Původním významem slova *medium* byl prostředník, zprostředkovatel. Teoretik médií Vin Crosbie ve své eseji *What is new media* upozornil, že to, co dnes lidé vnímají jako média, jsou ve skutečnosti pouze prostředky a že média existují pouze tři: *interpersonální* (one-to-one), *masová* (one-to-many) a tzv. *nová média* (many-to-many). Jejich výhodou je možnost personalizovat obsah a simultánně jej doručit prakticky neomezenému počtu lidí, přičemž každá ze zainteresovaných osob má stejnou možnost kontroly nad tímto obsahem. Nevýhodou je, že lidé vždy musí využívat nějakého technického prostředku, zprostředkovatele. Crosbie to přirovnává k přepravním prostředkům – lidé mohou chodit po zemi a plavat ve vodě (interpersonální a masová média), ale létat mohou jen s využitím nějakého technického média [Crosbie, 2006].

Původním významem slova *gramotnost* byla schopnost číst a psát. Dnes má širší uplatnění, znamená nějakou konkrétní (duševní) schopnost či dovednost. Za základní gramotnost každého člověka je dnes považována tzv. **funkční gramotnost**, tedy schopnost aktivně se podílet na světě informací. Zahrnuje gramotnost literární, dokumentovou, jazykovou a numerickou²⁴ [Dombrovská, 2002]. Bez funkční gramotnosti by nebylo možno rozvinout žádnou z dalších dále zmíněných gramotností.

2.1 Mediální gramotnost

Mediální gramotnost je pojem, který je často používán, ačkoli neexistuje jeho jednoznačná definice a jeho vymezení se u různých autorů různí. V českém prostředí se jí obvykle rozumí soubor schopností a dovedností nutných pro orientaci v nabídce mediálních produktů, tedy **poznatky o fungování médií**, které umožňují kritický odstup a maximální využití potenciálu

24 Literární gramotnost = schopnost porozumět informaci v textu

Dokumentová gramotnost = schopnost vyhledat a použít definovanou informaci

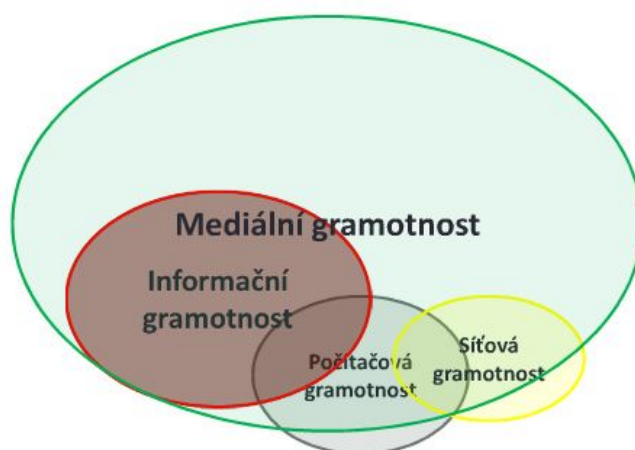
Jazyková gramotnost = schopnost dorozumět se v cizím jazyce

Numerická gramotnost = schopnost manipulovat s čísly [Dombrovská, 2002]

médií [Mičienka, 2007, s. 9]. Podle jiné definice (z amerického prostředí) je mediální gramotnost **schopnost analyzovat a kriticky zpracovávat informace**, které nám každodenně přinášejí média, ať už jde o hudební videa, product placement ve filmech či virtuální zobrazení nad ledem při hokejovém utkání [Tallim, 2010].

Další součástí mediální gramotnosti je **znalost hlavních mediálních produktů** a schopnost určit, jaký typ sdělení poskytují a jaký je stupeň jejich věrohodnosti, jejich komunikační záměr a spojení s jinými sděleními (intertextualita). Osvojení si mediální gramotnosti bez patřičného vedení, ověřování a zpětné vazby, tedy spontánně a intuitivně, je prakticky vyloučené [Mičienka, 2007, s. 9].

Mediální gramotnost v dnešní době sestává z informační gramotnosti a z větší části i ze síťové a počítačové gramotnosti (viz obr. 2) [Mašková, 2011].



Obrázek 2: Mediální gramotnost [Mašková, 2011]

2.1.1 Informační gramotnost

Informační gramotnost je "schopnost jednotlivce prostřednictvím dostupných informačních metod a technologií vyhledávat, zpracovávat, vyhodnocovat a využívat informace" [Švejda, Planková, 2003]. Podle Dombrovské [2002] je informační gramotnost spojením funkční a počítačové gramotnosti, toto tvzení se však zcela neshoduje s Maškovou [2011], v jejímž grafickém znázornění (obr. 2) se tyto dvě množiny plně nepřekrývají.

2.1.2 Počítačová gramotnost

Počítačovou gramotností (někdy nazývanou též digitální) se rozumí "schopnost a dovednost jednotlivce efektivně využívat informační a komunikační technologie" [Planková, 2003a]. Vhodným vymezením termínu je také schopnost jedince využívat počítač pro jeho osobní i pracovní život, aniž by se cítil omezován, není tedy za **digitální překradou** (viz kap. 2.2) a jeho možnosti využití počítače pro osobní i profesní rozvoj jsou otázkou jeho volby. Nejedná se tedy o schopnost používat jeden konkrétní systém či program, ale celý soubor

dovedností, které s sebou přinesla komputelizace společnosti [Sak, Saková, 2006].

2.1.3 Síťová gramotnost

Starší definice síťové gramotnosti jako "schopnosti a dovednosti jednotlivce efektivně využívat síťově (především na internetu) dostupné informační zdroje a technologie" [Planková, 2003b] je již dnes, v době sociálních sítí, nedostačující. Novější popis je podstatně obsáhlejší:

"Síťová gramotnost je o tom, o čem je web. Je o pochopení, jak spolu lidé a komunikační sítě pracují. Je o porozumění, jak najít informace a jak být nalezen. Je o tom, jak číst hyperlinkové texty a rozumět spojením vytvořeným tím, že někoho na síti "přidáte do přátel" nebo "sledujete"²⁵. Je o pochopení, jak zůstat v bezpečí a jak používat síťové vědění, kterým je World Wide Web. Síťová gramotnost je o porozumění souvislostem" [Utecht, 2010].

Podle této definice je síťová gramotnost nadřazená gramotnosti počítačové, resp. nelze vyučovat síťovou gramotnost bez předchozí znalosti počítačů (viz obr. 3). Schopnost orientovat se v síťovém prostředí by se proto měla stát součástí základních vzdělávacích standardů. [Brdička, 2011].



Obrázek 3: Síťová gramotnost [Brdička, 2011]

2.2 Digital divide

Mediální, potažmo novomediální gramotnost lze považovat za nutnou k tomu, aby se uživatel nedostal a nezůstal za tzv. *digital divide* (digitální propast nebo přehrada). Tento termín popisuje rozdělení společnosti na ty, kteří mají přístup k moderním informačním a komunikačním technologiím, a na ty ostatní. Na tomto jevu se spolupodílí sociální a ekonomické podmínky a často i úroveň vzdělání²⁶. Díky tomu, že moderní technologie nabízejí informace a nové příležitosti (např. nabídky práce a vzdělávání), jsou lidé za *digitální propastí* odříznutí a znevýhodněni [Rylich, 2008].

²⁵ "follow" – výraz pro odběr příspěvků jiného uživatele na Twitteru

²⁶ "Lepší přístup k těmto technologiím mají lidé mladší, majetnější a vzdělanější, oproti těm starším, méně majetným a lidem s nižším dosaženým vzděláním. Svého času hrálo roli i pohlaví (kdy muži tyto technologie používali častěji než ženy), ale v současné době se tyto rozdíly stírají." [Rylich, 2008]

2.2.1 Digitální nerovnost

Termín *digital inequality* je jakýmsi zjemněním termínu *digital divide*. Lze najít různá hlediska jemnějšího rozlišení digitální propasti na jednotlivé stupně digitální nerovnosti (např. rozvinutost průmyslu zemí, cenu internetového připojení apod.). Eszter Hargittai [2003, s. 10] popisuje pět faktorů, které mohou být využity k diskuzi o digitální nerovnosti:

- technické prostředky (kvalita vybavení)
- autonomie využití (možnost přístupu, svoboda využití média pro vlastní aktivity)
- podpora (možnost získat pomoc, velikost podpůrné sítě)
- zkušenost (počet let využívání technologií, typy užívaných schémat)
- dovednost jednotlivce (schopnost efektivně a efektivně používat novou technologii)

Dovednost jednotlivce je faktor, který může být ovlivněn vzděláním. Je tedy úlohou školy, aby žákům a studentům poskytla technické prostředky a podporu k získání dovednosti i zkušenosti s využíváním technologií, a tím autonomní využívání těchto moderních technologií.

2.3 Digital natives

Dnešní studenti středních škol, jejichž schopnost a dovednost pohybovat se v digitálním světě je předmětem této diplomové práce, mají jedno významné specifikum: patří do generace tzv. *digital natives*.

Výraz poprvé použil Marc Prensky v roce 2001 pro označení lidí, kteří již vyrostli s novými technologiemi a jejich schopnost je využívat je podstatně vyšší, než například u jejich rodičů a učitelů. Tito mladí lidé čtou jinak a myslí jinak²⁷, jsou to "rodilí mluvčí světa digitálních technologií".

Jejich protějškem jsou *digitální imigranti* – *digital immigrants*, tedy lidé, kteří se s digitálními technologiemi seznamovali až ve vyšším věku²⁸. Prensky viděl největší problém v tom, že učitelé studentů generace digital natives jsou digital immigrants, kteří mluví úplně jiným jazykem [Prensky, 2001].

Petra Grimm šla ve zkoumání chování mladých lidí ještě dál a popsala třetí skupinu, kterou nazvala *digital in-betweens*. Zahrnuje ty, kteří nemuseli nutně vyrůstat s digitálními médii, ale dokázali se na práci s nimi velmi dobře adaptovat. Pro ilustraci uvádí, že se jedná zhruba

²⁷ Často mají problémy se čtením souvislého textu, ale hypertext je pro ně samozřejmostí.

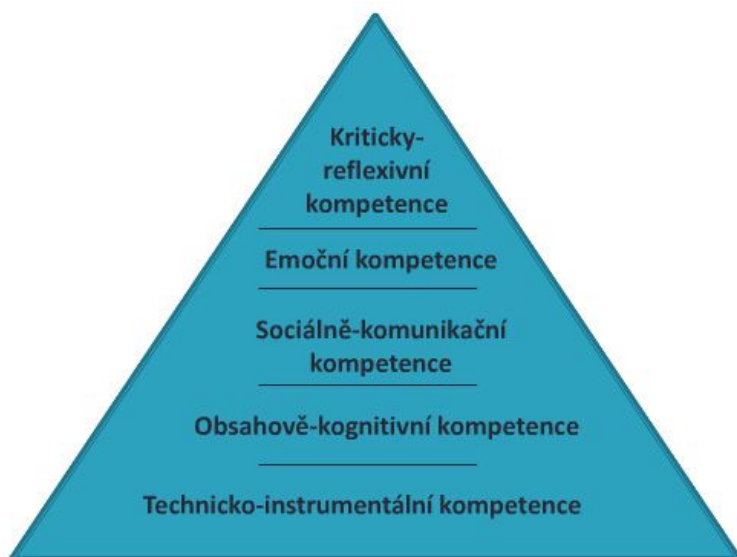
²⁸ Jejich typickým příkladem je telefonát na téma: "Dostal jsi můj e-mail?".

o lidí narozené mezi lety 1980 až 1990, zatímco digital natives jsou lidé narození po roce 1990 [Grimm, 2010].

2.4 Novomediální kompetence

Z předchozích podkapitol vyplývá, že novomediální gramotnost zahrnuje nejen dovednost používat moderní technologie po technické stránce (hardware a software), ale též schopnost komunikovat v síťovém prostředí a schopnost rozlišit druh obsahu a kriticky na něj nahlížet. Lidé novomediálně gramotní mohou technologie používat podle vlastního uvážení ke svému rozvoji a nedostanou se za digitální propast, protože budou schopni adaptovat se nově přicházejícím technologiím.

Novomediální kompetence lze rozdělit do těchto kategorií:



Obrázek 4: Pyramida kompetencí [Mašková, 2011]

Všechny tyto kompetence jsou pro novomediální gramotnost sice rovnocenné, v pedagogické oblasti je však dodržováno toto hierarchické uspořádání. Technicko-instrumentální a obsahově-kognitivní kompetence tvoří základnu, na které jsou vystavěny ostatní kompetence²⁹. Kriticky-reflexivní kompetence zastřešují všechny ostatní, proto stojí na vrcholu pyramidy [Mayring, 2002].

Technicko-instrumentální kompetence tedy zahrnují schopnost obsluhovat hardware a software, znalost technického provedení připojení počítače na síť a také schopnost ochránit svá data a svůj počítač před útokem zvenčí.

Obsahově-kognitivní kompetence zahrnují nutně funkční gramotnost, dále schopnost vyhledat, třídít a zpracovat informace, používat online informační zdroje a vytvořit vlastní obsah, např. web nebo blog. Nedílnou součástí je též schopnost efektivně používat e-maily,

²⁹ Slabiny na těchto dvou úrovních mohou negativně ovlivnit schopnost osvojit si kompetence na vyšších stupních [Mayring, 2002, s. 75].

instant messaging a sociální síť.

Sociálně-komunikační kompetence jsou důležité pro ochranění osobních údajů a soukromí při pohybu v síti internet. Zahrnují především "měkké dovednosti", které zvýší bezpečnost při komunikaci s neznámými lidmi a pomohou vyhnout se kyberšikaně, kybergroomingu a kyberstalkingu. Součástí tohoto druhu kompetencí je též schopnost eticky se chovat a vystupovat při komunikaci přes internet, tedy dodržování tzv. netikety, příp. chatikety.

Emoční kompetence je důležitá pro uvědomění si, co a proč uživatel na síti dělá, jaký je jeho důvod pro případnou změnu identity či posílání nevhodného obsahu (sexting³⁰), jestli jeho chování není únikové, případně nehraničí se závislostí.

Špičkou pyramidy jsou **kriticko-reflexivní kompetence**. Uživatel by měl být schopen kriticky zhodnotit informace, které mu média sdělují, a měl by si být vědom hranic jednotlivých médií (obr. 4) [Mašková, 2011; Mayring, 2002, s. 74-75].

Kompetence, které tvoří základnu výše zmíněné pyramidy, však podle Mayringa nejsou součástí mediálního vzdělávání. Tyto kompetence by žáci měli získat v jiných předmětech, např. informatice, aby samotná mediální výchova mohla na těchto základech stavět [Mayring, 2002, s. 75]. Při tom technicko-instrumentální kompetence se stávají čím dál méně důležitými, protože tendencí nových médií je vytvářet jejich rozhraní natolik uživatelsky přívětivá, aby jejich obsluha nevyžadovala žádné zvláštní dovednosti, které by bylo nutné vyučovat [Schorb, 2002, s. 77-79].

2.5 Mediální vzdělávání v České republice

Od roku 2007 vypracovává každá škola v České republice vlastní Školní vzdělávací program (ŠVP), který musí korespondovat s Rámcovým vzdělávacím programem (RVP) vytvořeným Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. RVP určuje náplň vzdělávání v jednotlivých stupních a typech škol.

Zavedení RVP znamenalo významný krok pro přivedení mediálního vzdělávání do českého školství, protože získání klíčových kompetencí pro úspěšné osvojení si (novo)mediální gramotnosti je jejich součástí. Novomediální gramotnost "je komplexním souborem schopností a dovedností a tudíž i její pěstování nelze ohraničit mantinely jednoho exaktního

30 Sexting – výraz vznikl spojením sex a texting, tedy posílání erotických zpráv

výukového předmětu" [Marková, 2009, s. 20].

RVP pro gymnázia určuje mediální výchovu jako **průřezové téma**, tedy takové, které je svým obsahem natolik specifické, že není zařazeno jako samostatný vyučovací obor. Přesto, pokud se pro to škola rozhodne, lze mediální výchovu realizovat jako samostatný předmět nebo projekt. Tradičním způsobem je zařazení prvků mediální výchovy do jiných vzdělávacích předmětů. Tematickými okruhy jsou: média a mediální produkce, mediální produkty a jejich významy, uživatelé, účinky mediální produkce a vliv médií, role médií v moderních dějinách.

Díky tomu, že se jedná o průřezové téma, mají školy určitou volnost, co se důrazu na jednotlivá témata týče, a mají možnost zvolit si formu výuky dle vlastního uvážení či zaměření. V případě zařazení témat mediální výchovy do jiných předmětů doporučuje RVP jako tyto předměty český jazyk a literaturu, dějepis a občanský a společenskovední základ. Školy mají samozřejmě možnost zapojit tato témata i do jiných vyučovacích předmětů, výjimkou není ani ekonomika či informatika [Kaválková, 2012].

Výuka informatiky nese v RVP název **Informační a komunikační technologie**. Hlavní náplní tohoto předmětu je **rozvíjení technických kompetencí** a zprostředkování **informační gramotnosti**. Z hlediska Mayringovy pyramidy jsou sice budovány základní stupně, hrozí však, že vyšší patra zůstanou nedostavěna. Informatika sama o sobě funkci výuky mediální gramotnosti plnit nemůže [Marková, 2009, s. 25]. Je tedy na škole, aby průřezové téma mediálního vzdělávání vhodně implementovala do svých osnov.

Pro učitele existuje mnoho způsobů, jak získat podklady pro výuku, na českém knižním trhu je dostupných nemálo publikací, které poskytují návody a tipy, nebo dokonce celá předpřipravená témata včetně pracovních listů (např. Mičienka a kol., 2007). Pro podporu RVP existuje i metodický portál (www.rvp.cz), kde je taktéž k nalezení mnoho připravených témat.

2.6 Mediální vzdělávání v Německu

Německo je nejen domovinou waldorfské pedagogiky, ale také zemí s nejpropracovanější a nejrozvinutější podobou mediální pedagogiky [Sloboda, 2006, s. 29; Schorb, Sloboda, 2009]. Narozdíl od ČR není určována státem, každá škola má své vlastní postupy [Zdražil, 2012] a více než školy se jí věnují mimoškolská zařízení [Marková, 2009, s. 52]. Společná jsou ale východiska a principy [Zdražil, 2012].

Samostatný obor mediální pedagogiky vznikl v Německu v roce 1976 [Schorb, Sloboda, 2009], systematický zájem učitelů o média se začal objevovat již na začátku 20. století. První fází bylo objevování filmu pro potřeby výuky, v období kolem druhé světové války se mediální výchova týkala především propagandy, postupný vývoj technologií dospěl až k masovým médiím, která odstartovala současnou éru mediálního vzdělávání [Sloboda, 2006, s. 30-32].

Od konce 60. a počátku 70. let 20. století se v mediálním vzdělávání uplatňovala trojice pedagogických konceptů: (1) normativní mediální výchova s důrazem na ochranu mladistvých, (2) technologická mediální výchova se snahou posílit výuku a učení, (3) aktivně orientovaná mediální pedagogika vyučující autonomní, tvůrčí jedince [Sloboda, 2006, s. 33].

Právě tento třetí zmíněný koncept je tím, co německý styl mediální pedagogiky posunulo na přední světové příčky. Jedná se o propracovaný koncept "learning by doing", tedy učení se vlastní tvořivou činností. Mediální gramotnosti se žáci dopracovávají samostatnou tvorbou za použití médií a s podporou vyučujících, případně i dalších specialistů.

2.6.1 Samostatná mediální tvorba

Mladí lidé mají často mizivou možnost zapojit se do veřejné diskuze, protože nemají na daná společensky závažná témata vytvořený vlastní, fakty podložený názor. Samostatná mediální tvorba je jednou z možných odpovědí na otázku, jak tyto mladé lidi přimět, aby se nějakou, byť pro ně nepříliš sympatickou, problematikou zabývali. Při tom mladým lidem (digital natives) vyhovuje učit se za pomoci médií [Sloboda, 2011, s. 13-14].

Jakýmsi předstupněm reflexivně-praktické³¹ mediální tvorby je *mediální pedagogika zaměřená na jednání* či zacházení s médii. Jejím cílem je jedinec, který "aktivně a vědomě zachází, jedná s médii, rozumí jim, jejich obsahům a struktuře" a který "získal kompetence k samostatné mediální tvorbě a komunikaci" [Sloboda, 2011, s 20]. Znamená to tedy, že takto vzdělaný člověk si vědomě vybírá média, která sleduje, ví proč a dokáže je ve vlastním životě užitečně používat.

Pro dosažení mediální gramotnosti je však daleko účinnější právě **reflexivně-praktická mediální tvorba**, tedy vlastní zpracování určitého (diskutovaného, kontroverzního) tématu prostřednictvím médií. Žáci a studenti, kterým je vlastní tvorba umožněna (příp. zadána),

31 Reflexivně-praktická mediální tvorba je vlastně aktivní mediální tvorba, přičemž reflexivní znamená založená na reflexi, tedy zvážení okolností a souvislostí.

si tak vyzkoušejí různé podoby médií a zacházení s nimi, uvědomí si jejich možnosti a hranice a navíc budou za svá díla zodpovědní. "Cílem reflexivně-praktické mediální tvorby je autentická zkušenost, tzn. individuální osvojení a uvědomělé ovlivnění reality" [Sloboda, 2011, s. 21].

Zpracování společensky významného tématu pomocí médií a následná prezentace výsledného díla a veřejná diskuze o jeho výpovědi se nazývá *mediální tvorba zaměřená na téma*. Takto vedená skupina žáků či studentů se aktivně a intenzivně zaměří na jedno dané téma, které zpracuje od úvodní rešerše až po konečnou verzi díla (např. film, web), která je publikovatelná veřejnosti. Mladí lidé díky tomu prohloubí své odborné a diskusní znalosti, naučí se kriticky reflektovat získaná data a vytvořit si vlastní názor a na závěr při veřejné diskuzi si vyzkouší, jak svůj názor vyjádřit před větším množstvím lidí [Sloboda, 2011, s. 22-23].

Tento způsob výuky tak jednoznačně pomůže tomu, aby se mladí lidé stali mediálně gramotnými, v případě volby vhodných témat a prostředků se lze snadno posunout do roviny novomediální gramotnosti.

2.7 Dílčí závěr

Mediální gramotnost je jednou z klíčových kompetencí pro budoucnost, ačkoli je prakticky nemožné ji jednoznačně definovat. Různé osobnosti, jež se novými médii nebo mediálním vzděláváním zabývají, mají na danou problematiku odlišný názor, který, nejen že se často liší v nuancích, ale může být ovlivněn zcela odlišným úhlem pohledu.

Novomediálně vzdělaný jedinec má schopnosti a dovednosti pro zacházení s médii i novými médii na takové úrovni, že se necítí samotnými médii omezován a užívá je podle vlastního uvážení k osobnímu i profesnímu rozvoji. Média, která využívá, si cíleně a záměrně vybírá a informace jimi zprostředkované umí kriticky zhodnotit.

Samotná výuka informatiky v českém školství nemůže vzdělávat k mediální gramotnosti, je potřeba, aby do dalších vyučovacích předmětů či samostatného projektu byly v rámci Školního vzdělávacího programu zahrnuty (novo)mediální tematické okruhy. Vzorem by pak mohl být německý systém, který patří k nejpropracovanějším na světě. Jeho největším kladem je koncept "learning by doing", díky kterému si žáci a studenti osvojí nejen práci s různými druhy médií, ale též získají odborné a diskusní znalosti a naučí se kritické reflexi.

3 Vztah waldorfské pedagogiky a médií

Waldorfská pedagogika vznikala v době, kdy filmové médium zažívalo rozkvět, budoucí svět médií, která my dnes nazýváme *nová*, si však nikdo s největší pravděpodobností neuměl představit. Původní vzdělávací koncepce Rudolfa Steinera tedy zákonitě nehovoří o žádných počítačích, tím méně o internetu. Učitelé a další představitelé waldorfské pedagogiky se tedy s nástupem každého nového média museli vypořádat sami.

Tato kapitola se pokusí zmapovat soudobý postoj waldorfské pedagogiky k médiím a novým médiím. Cílem však není zhodnotit správnost či oprávněnost jakéhokoli názoru, jelikož vzdělávacích postojů k využívání výpočetní techniky a dalších médií ve výuce existuje celá řada a zatím nebylo prokázáno, který z nich má pro budoucnost žáků a studentů největší přínos.

3.1 Možnost první: s počítači nezačínat brzy

Waldorfská pedagogika klade důraz na **vlastní prožitek** žáka. Waldorfské pedagogové proto rozhodně nesouhlasí s tím, aby se k dětem média, tedy zprostředkovatelé reálného světa, dostali dříve, než vyvíjející se jedinec tento svět pochopí a prožije³². Výuka informatiky však ve většině případů je přítomná již na základní škole (v ČR podléhá RVP) [Jaký postoj..., 2012].

Ideální postup výuky je následující: žáci se nejdříve seznámí se základy logiky a elektrickými obvody. Když jsou schopni vnímat vztah mezi nimi, probere se konstrukce počítače a teprve potom žáci zasednou před obrazovky a naučí se se strojem pracovat [Zdražil, 2010].

V praxi, obzvláště v českém prostředí, však tento postup není možný³³. Například v semilské základní waldorfské škole je předmět Informatika vyučován od 5. třídy [Waldorfská škola, 2009, s. 20]. S výukou na počítačích samotných se však nespěchá, nejprve jsou rozvíjeny tzv. *precomputer skills*³⁴, které "umožňují, aby se člověk stal uživatelem a ne služebníkem technologií" [Jaký postoj..., 2012].

Z hlediska waldorfského pojetí vyučování nemá internet pro děti využití, protože ještě v deseti

32 Mnoho waldorfsky „zapálených“ rodin proto doma nemá ani televizi.

33 Jednak díky RVP a jednak také díky tomu, že v 9. třídě větší část žáků přechází na jiný typ školy a potřebují již počítačové znalosti mít.

34 Jedná se zejména o schopnost rozhodovat se a vnímat vztah mezi příčinou a následkem.

letech si dítě není vědomo struktury a obsahu internetu. Neurolog a psycholog Manfred Spitzer doporučuje přístup k internetu umožnit nejdříve ve 12 letech, v závislosti na vývoji dítěte i později [Hübner, 2006, s. 183].

3.2 Možnost druhá: počítače zcela vyloučit

Ve světě lze najít i takové waldorfské školy, kde výuka probíhá tradičním způsobem podle Steinera a počítače tedy nemají ve výuce žádné uplatnění. Jedním takovým příkladem je základní waldorfská škola v Los Altos v Kalifornii (USA). Ačkoli se jedná o školu soukromou, absence veškeré výpočetní techniky tedy není otázkou finanční, ve škole není jediný počítač ani obrazovka. Počítače se do školy nesmějí ani přinášet a vedení školy dokonce odrazuje od jejich používání doma. Tuto školu často navštěvují děti vedoucích pracovníků velkých počítačových korporací ze Silicon Valley.

Zatímco ostatní školy v okolí se předhánějí v technologických inovacích, tato waldorfská škola používá klasické výukové pomůcky jako černou tabuli, barevné křídly, pastelky a knihy. Rodiče, kteří do této školy posílají své děti, s tímto postojem souhlasí³⁵. Žáci získávané znalosti skutečně prožívají, představa, že by iPad pomohl k lepšímu čtení nebo počítání, je v tomto prostředí k smíchu [Ritchel, 2011].

V Německu, kde stejně jako ve Spojených státech mohou školy pracovat volněji podle vlastních výukových plánů, je patrná tendence waldorfských škol odsouvat výuku počítačů do vyšších ročníků.

3.3 Rizika spojená s nevhodným užíváním ICT

Dnešní doba je příznačná tím, že děti tráví svůj volný čas s médii, ale není to už jen televize, ale též počítače, a to podle průzkumu společnosti Mediaresearch z roku 2008 v průměru přes tři hodiny denně.

Pohyb v digitálním a virtuálním světě má mimo jiné pro dítě tato rizika:

- absence pohybu
- nemožnost 100% kontroly nad pohybem v síti ze strany rodičů
- zaplavování mnohdy nerelevantními informacemi [Média v životě..., 2012]

³⁵ To lze usoudit díky výši ročního poplatku za studium.

Waldorfské školy se snaží svým žákům poskytovat alternativu v podobě pohybových aktivit (mimo tělesnou výchovu i eurytmii) a uměleckého vyžití (hudba, výtvarná výchova, ruční práce, práce se dřevem apod.), které mají v této mediální, k pasivitě vedoucí době nesporný terapeutický význam [Média v životě..., 2012].

Dlouholetý waldorfský učitel Bruno Gloor se obává vývojové tendence **moudrost světa komprimovat do strojů**. Těmto informacím lidé často sami nerozumí, přesto stačí pár kliknutí, aby se něco stalo [Gloor, 2012].

3.3.1 Digitální autismus

Termín digitální autismus se mimo waldorfské kruhy prakticky nevyskytuje. Andreas Neider, waldorfský učitel zabývající se mediálním vzděláváním, jej popisuje jako stav, kdy člověk přestane používat své smysly ke vnímání okolního světa, uzamkne se do vlastního světa zprostředkovaného médiu a stane se pro své okolí chladným. Tento jev terminologicky souvisí s trendem současnosti: být "cool" – tedy chladný³⁶. Takového člověka začne okolní svět opět zajímat, pokud se mu dostane vnějších podnětů minimálně tak silných, jaké dostává ze svého virtuálního světa (např. z počítačových her) [Neider, 2010, s. 84].

Bytí ve vlastním světě a nevole komunikovat s okolím se mezi současnou mládeží nejčastěji projevuje posloucháním vlastní hudby ve sluchátkách, a to i v situacích, kdy takové chování bylo ještě relativně nedávno považováno za nepřijatelné. Jistý blogger na svém blogu³⁷ napsal, že se domnívá, že i časté psaní blogů je projevem digitálního autismu, protože bloger raději sedí u klávesnice, než by reálně komunikoval se svými přáteli. Místo toho má čtenáře, kteří mu občas zanechají komentář pod jeho článkem, on na jejich komentáře reaguje a v tom spočívá celá komunikace.

Waldorfské učitelé dávají přednost osobnímu kontaktu³⁸, proto jsou média ve výuce přítomna pouze minimálně³⁹ [Média v životě..., 2012].

36 Pojem chladného média v tomto případě nijak nekoresponduje s pojetím Marshalla McLuhana. McLuhanovská chladná média vyžadují vyšší participaci příjemce, zatímco chlad podle Andrese Neidera pochází z chování k ostatním lidem, k bezprostřednímu okolí. Jedná se tedy spíše o „duševní chlad“.

37 <http://germandepression.blogspot.com/2011/12/bloggen-ist-digitaler-autismus.html>

38 Jedním z projevů je podání ruky učitele každé ráno každému žákovi jako gesto přivítání ve škole.

39 Např. dokumentární filmy nejsou dětem na prvním stupni ZŠ pouštěny vůbec, na druhém stupni chodí třídy do kina, s televizním vysíláním se děti ve škole vůbec nesetkají (osobní zkušenost autorky).

3.4 Média na základních waldorfských školách

Waldorfské školy se i v českém prostředí snažily vyhnout médiím, a zejména počítačům, tak dlouho, jak to jen bylo možné⁴⁰. Dnes jim jejich výuku určuje Rámcový vzdělávací program, musely se tedy alespoň částečně přizpůsobit.

Mediální výchova, jakožto průřezové téma, je v semilské základní waldorfské škole rozptýleno v různých vyučovacích předmětech. Kritické čtení a vnímání začíná již ve výuce českého jazyka ve 4. třídě, ostatní témata mediální výchovy jsou v 5. třídě implementována do informatiky.

Na druhém stupni lze témata mediální výchovy nalézt ve fyzice 6. třídy, ve vyšších třídách potom ve výuce českého jazyka, informatiky, ale dokonce i výtvarné a hudební výchovy [Waldorfská škola, 2009, s. 16, 19].

3.5 Média na středních waldorfských školách

Ve věku mezi 15 a 19 lety začínají být podle antroposofie mladí lidé již schopni kritického uvažování a sebereflexe. S dobrým základem (novo)mediální gramotnosti jim tedy již nehrozí, že by se nechali ovládat počítačem. Sjednotit počítačové znalosti a mediální gramotnost třídy v prvním ročníku střední školy je však obtížné, jelikož studenti přicházejí z rozdílných základních škol a i na středních waldorfských školách tvoří absolventi základních waldorfských škol jen menší část [Ševčík, 2011].

Jaký je reálný stav (novo)mediální gramotnosti, ukáží výsledky provedeného dotazníku (viz kap. 4.2), jeden současný student posledního ročníku semilského lycea však vyjádřil nespokojenost s nízkou zejména počítačovou gramotností svých spolužáků, kteří absolvovali základní waldorfskou školu. Mediální výchovu jako samostatný předmět neabsolvoval vůbec, pouze hodnotil kladně přístup jednotlivých vyučujících, kteří ve svých vyučovacích předmětech zprostředkovávali mediální témata. S informatikou nebyl příliš spokojen, jelikož probíraná témata jako tvorba webových stránek zaujala pouze některé spolužáky [Šebek, 2012].

Každé ze dvou porovnávaných waldorfských lyceí, v Praze a v Semilech, má k dispozici jednu počítači vybavenou učebnu pro polovinu třídy, zejména v Praze ale ne každá hodina

⁴⁰ Na ZWŠ v Semilech se počítačová učebna poprvé pro žáky otevřela v červnu 2002 (vlastní zkušenost autorky). Pravidelná výuka začala v následujícím školním roce, po provedené školní inspekci v roce 2007 byl tehdejší ředitel školy prakticky donucen implementovat do výukového plánu informatiku již od 5. třídy.

Informačních a komunikačních technologií probíhá u počítačů [Horák, 2012].

Výskyt elektronických médií v ostatních předmětech není ojedinělý, např. v semilském lyceu vyučující dějepisu a českého jazyka a literatury Petr Stříbný často používá ve svých hodinách (zejména epochových) notebook a projektor, kterým studentům zprostředkovává obrazy děl nebo fotografie osobností, o kterých právě hovoří. Studenti také připravují vlastní prezentace, které v rámci jeho hodin přednášejí před spolužáky⁴¹.

3.5.1 Informační a komunikační technologie na pražském lyceu

Podle školního vzdělávacího programu Waldorfského lycea v Praze pro předmět **informační a komunikační technologie** mají žáci již v prvním ročníku až na výjimky rozsáhlé zkušenosti s informačními technologiemi, ale většinou získané z pozice pasivních uživatelů.

V prvním ročníku se proto žáci učí zpracovávat texty v textovém procesoru, druhé pololetí je potom věnováno počítačovým sítím, vyhledávání a využívání informací a mezilidské komunikaci. Učitel se při tom snaží odbourat uživatelské zlozvyky, „které brání efektivnímu využití počítačové techniky“ [Informační..., 2006, s. 1 – 2].

„Ve 2. ročníku by se žáci měli propracovat od poznání zákonitostí k chápání možností, tedy od *vědění, jaký svět je, k představě, jaký může být. Pozornost se obrací od věcí uskutečněných k věcem myslitelným, rozhodující silou je lidská intence.*“ [Informační..., 2006, s. 2]

V prvním pololetí druhého ročníku se vyučuje práce s databázemi, žáci se učí rozpoznávat a definovat různé datové entity a jejich vztahy. Delší čas je věnován též práci s tabulkovým procesorem. Ve druhém pololetí se žáci zabývají počítačovou grafikou, snaží se pochopit rozdíl mezi rastrovou a vektorovou grafikou a také ztrátovou kompresi obrazové informace. Na závěr vytváří vlastní grafické dílo – plakát, reklamu apod.

Ve třetím ročníku se žáci učí vytvářet webové stránky. Zde se uplatňují znalosti získané v přechozích dvou ročnících. Zadává se společný webový projekt, ve kterém si žáci musí rozdělit role a vzájemně koordinovat jednotlivé činnosti. Na závěr se též vyučuje XML, univerzální značkový jazyk, který žákům pomáhá pochopit možnosti i úskalí univerzálního popisu věcí.

41 Osobní zkušenost autorky z hospitací v březnu 2012.

Ve čtvrtém ročníku se žáci učí řešit složitější úlohy, ve kterých musí sami zvažovat, jaké výpočetní prostředky k danému úkolu využít. Je třeba nalézat řešení i tam, kde technické vybavení nebo nedostatek vlastní znalosti neumožňuje standardní řešení. Druhé pololetí je věnováno úvodu do programování [Informační..., 2006, s. 2 – 3].

Předmětu informační a komunikační technologie jsou v pražském waldorfském lyceu věnovány 2 hodiny týdně v 1. a 2. ročníku, ve 3. a 4. ročníku po jedné hodině týdně (jedná se tedy o předmět průběžný, neepochový). Nad rámec předmětu vypracovávají studenti projekty pro jiné vyučující, kde využívají znalosti získané v tomto předmětu, např. prezentace, ročníkové práce, zprávy z výjezdů apod. [Horák, 2012].

Z výše uvedeného textu, který je výtahem ze školního vzdělávacího plánu, vyplývá, že v hodinách informačních a komunikačních technologií se rozvíjí gramotnost informační, počítačová i síťová. Vzhledem k obtížné definici gramotnosti novomediální nelze jednoznačně určit, jak moc je ve výuce obsažena. Za konkrétní příklady lze považovat např. mezilidskou komunikaci na konci prvního ročníku a tvorbu webových stránek ve třetím ročníku. Mediální výchova jako samostatný předmět na této škole neexistuje.

3.6 Dílčí závěr

Waldorfská pedagogika je pedagogikou prožitkovou, na první místo klade osobní kontakt a lidskou vřelost. To jsou věci, které média, tedy zprostředkovatelé, neumožňují, proto nejsou zejména v nižších ročnících ve výuce vítána. Waldorfská škola se snaží vychovávat samostatně smýšlející svobodné jedince, kteří nepropadnou vlivu stroje, nenechají se jím ovládat, ale budou smysluplně využívat počítače a internetu pro svůj užitek.

Současné děti navíc často tráví v přítomnosti médií i část svého volného času, proto se jim škola snaží nabídnout jiné alternativy vyžití. Příliš časté využívání médií navíc může vést k ochladnutí zájmu o okolní svět, což je jev označovaný jako digitální autismus.

Mediální výchova, která je v Rámcovém vzdělávacím programu průřezovým tématem, se ve waldorfských školách obvykle realizuje implementací do ostatních vyučovacích předmětů, zejména informatiky nebo informačních a komunikačních technologií. Výuka se však více specializuje na počítačové dovednosti než novomediální gramotnost. Reálný stav ukážou výsledky dotazníku, který je obsahem 4. kapitoly.

4 Dotazník

Tato kapitola diplomové práce je věnována dotazníkovému průzkumu pro zjištění novomediální gramotnosti studentů waldorfských lyceí v Praze a Semilech. V první části jsou popsána východiska, která byla načrtnuta ve druhé (a částečně i třetí) kapitole této práce a která vedla k volbě jednotlivých otázek dotazníku. Druhá část je potom věnována výsledkům tohoto průzkumu.

Dotazník byl vytvořen pomocí Google Docs a umístěn na webové stránky⁴² založené speciálně pro tento účel. Autorka s předstihem připravila informace o termínech použitých v dotazníku, které by studentům nemusely být zřejmé⁴³, a na tento web je umístila. Odkaz na web s dotazníkem byl rozeslán řediteli pražského lycea, ředitelce semilského lycea a některým třídám pomocí internetové služby Spolužáci.cz.

4.1 Východiska a dotazy

Pro přípravu dotazníku posloužil především model pyramidy kompetencí (viz obr. 4) podle Mayringa [2002] pro svou jednoznačnost a snadnou rozlišitelnost jednotlivých kompetencí. Dotazník začínal otázkami zjišťujícími osobní informace: třídu, pohlaví a město, ve kterém respondent lyceum navštěvuje, jinak byl dotazník anonymní.

4.1.1 Předchozí základní škola

Čtvrtá otázka dotazníku zjišťovala, jestli respondent navštěvoval základní waldorfskou školu (bez ohledu na město) či jiný typ základní školy. Důvodem k tomu byla snaha zjistit, jakým způsobem se typ základní školy promítne do vztahu k médiím a počáteční technicko-instrumentální kompetenci (otázka relevantní především u nižších ročníků).

Předpokladem bylo, že děti z waldorfských základních škol budou méně lpět na moderních technologiích (např. chytrý telefon), ale jejich kompetence budou více konzistentní⁴⁴.

42 <http://waldorfdotaznik.xf.cz/>

43 Kyberšikana, kyberstalking, kybergrooming

44 Děti z jiných typů základních škol je pravděpodobně více a jejich počet je nesrovnatelně vyšší ve srovnání s waldorfskými základními školami. Každá škola má jiný vzdělávací program, proto autorka předpokládala, že každé dítě dostalo jiné základy informatiky.

4.1.2 Vlastní počítač, chytrý telefon nebo internet

Pátá otázka dotazníku byla více variabilní, umožňovala zaškrtnout více možností. Jejím účelem bylo zjistit, k jakým technologiím a službám má respondent přístup a používá. Možnosti byly:

- Vlastní počítač nebo notebook
- Domácí počítač přístupný celé rodině
- Internet v domácnosti
- Internet ve škole či knihovně
- Internetové kavárny
- Chytrý mobilní telefon
- Internet v mobilu

Předpokladem bylo, že respondenti z Prahy budou mít ve více případech chytré mobilní telefony s přístupem na internet, vlastní počítač nebo notebook a internet v domácnosti než respondenti ze Semil.

4.1.3 Čas strávený na internetu

Následující otázka si kladla za cíl zjistit, kolik času respondent stráví na internetu. Byla dána možnost volné odpovědi, žádné předpřipravené možnosti, do kterých by se studenti museli pokusit vměstnat. Dokonce i to, zda uvedou dobu za den či týden, bylo necháno na jejich zvážení.

Předpokladem bylo, že více času stráví na internetu ti respondenti, kteří v předchozí otázce označili, že mají přístup na síť z domova či mobilního telefonu.

4.1.4 Poslech hudby v mobilním telefonu

Sedmá otázka "Používáš mobilní telefon pro poslech hudby?" byla určena ke zjištění, kolik z waldorfských studentů podléhá "digitálnímu autizmu" (viz kap. 3.3.1). Nabízené možnosti byly: Ne; Ano, ale velmi málo; Ano, poměrně často; Ano, téměř neustále.

Původní předpoklad, že waldorfští žáci si více všímají světa kolem sebe a tedy nezakrývají své uši sluchátky a vlastní hudbou, byl vyvrácen při návštěvě dne otevřených dveří na pražském lyceu v prosinci 2011. Jeden ze studentů měl sluchátka na lavici a jiný dokonce při

výuce kolem krku. Nový předpoklad autorky tedy vycházel z faktu (a vlastní zkušenosti), že obyvatel Prahy stráví více času v prostředích hromadné dopravy, kde může být hudba vítaným zpestřením. Předpokladem tedy bylo, že mezi pražskými studenty bude více potenciálních "digitálních autistů" než mezi těmi semilskými.

4.1.5 Okamžitá odpověď na SMS a e-mail

Osmá a devátá otázka dotazníku mířily rovnou do nejvyšších pater Mayringovy pyramid, tedy do oblasti kriticky-reflexivních kompetencí. Zkoumaly, jak si respondenti uvědomují hranice médií (mobilního telefonu a elektronické pošty), zejména s důrazem na jejich neustálou dostupnost. Otázky zněly: "Cítíš se dotčen/a, když nedostaneš odpověď na SMS či e-mail okamžitě?" a "Odpovídáš na SMS a e-maily okamžitě?". Respondenti měli na výběr v obou případech ze třech možností s nutností vybrat jednu. Možnosti odpovědí byly: Ne; Ano, když mi dojde doručení; Ano, vždyť má mít mobil stále u sebe! Pro druhou otázku: Ano, vždy; Obvykle ano, snažím se o to; Ne.

Předpokladem bylo, že v tomto ohledu jsou si studenti hranic daných médií vědomi, tudíž se necítí dotčeni, pokud se odpověď zpozdí, ale sami odpovídají spíše rychle.

4.1.6 Relevance internetového zdroje

Desátá otázka byla otázkou hodně otevřenou a nechávala respondentům více místa na rozvedení odpovědi. Jednalo se vlastně o dvojici otázek: "Využíváš internet pro studijní účely?" a "Jak zjistíš, že je zdroj relevantní?" První dotaz je čistě kvantitativně zjišťovací, zatímco druhý míří, stejně jako předchozí dvě otázky, ke kriticky-reflexivním kompetencím, konkrétně schopnosti kriticky zhodnotit informace. Prostředí internetu bylo záměrně zvoleno, aby byl v tomto případě kladen důraz na novomediální kompetence.

Předpokladem bylo, že studenti vyšších ročníků budou mít jasnější představu o tom, jak vyhodnotit relevanci zdroje.

4.1.7 Citační etika

Autorku též zajímalo, jakým způsobem se studenti staví k informacím nalezeným na internetu z hlediska duševního vlastnictví. V době, kdy se stále častěji mluví o tom, že "copy & paste" metody tvorby referátů nejsou uznávány a že vysokým činitelům jsou odebírány diplomy za

plagiátorství, by studenti měli vědět, jakým způsobem tyto informace použít "legálně". Autorka vycházela z předpokladu, že nutnost a způsob vlastního citování, i když se jedná "pouze" o středoškolský referát, by měla být studentům známá od samého počátku středoškolské docházky (ne-li ještě dříve). Respondentům byl opět nechán volný prostor pro odpověď.

Předpokladem tedy bylo, že respondenti alespoň uvedou, že na konec své práce zkopírují odkazy webů, ze kterých čerpali. Druhým předpokladem bylo, že spolu s postupem do vyšších ročníků se i metoda citování stane sofistikovanější.

4.1.8 Způsoby vyhledávání informací

Dvanáctá otázka již mířila do nižšího patra Mayringovy pyramidy, konkrétně na kompetence obsahově-kognitivní. Zjišťovala, jaké nástroje respondent používá pro vyhledávání informací (bez bližšího určení typu hledané informace). Z nabízených možností mohl respondent zvolit více odpovědí a navíc připsat i vlastní, výše nezmíněný způsob. Možnosti byly: Google, Seznam, Sociální sítě, Wikipedie a Katalogy knihoven.

Předpokladem bylo, že většina respondentů zvolí všechny možnosti, případně s vynecháním sociálních sítí, protože si při vyplňování dotazníku neuvědomí, že informace o osobách na sociálních sítích mohou být také předmětem informačního požadavku.

4.1.9 Důvěra ve Wikipedii

Další otázka mířila do stejné úrovně pyramidy kompetencí jako ta předchozí. Zjišťovala, jestli studenti důvěřují informacím uvedeným na Wikipedii s ohledem na možnost editace kterýmkoli uživatelem. Po úvodním zvážení byly respondentům nabídnuty čtyři odpovědi ve škále od Ano po Ne, navíc ale byla přidána možnost vlastní odpovědi.

Předpokladem bylo, že se respondenti nejvíce přikloní ke krajím hodnotám, případně vloží vlastní odpověď.

4.1.10 Sociální sítě

Čtrnáctá otázka zněla: "Které sociální sítě využíváš?". Umožňovala zvolit více položek odpovědí a zároveň dopsat i vlastní text, pokud by nabízené možnosti byly nedostačující. Otázka nebyla označena jako povinná z toho důvodu, aby ji nemusel vyplňovat případný

respondent, který na žádné sociální síti není registrován. Nabízené možnosti odpovědi byly: Facebook, Spolužáci.cz, MySpace, Twitter, Lidé.cz a Google+.

Otázka mířila opět do obsahově-kognitivních kompetencí a jejím účelem bylo potvrdit či vyvrátit předpoklad, že na Facebooku je dnes každý. Zároveň měl být výstupem průměrný počet sociálních sítí, které studenti středních waldorfských škol používají. Autorka předpokládala, že jejich počet bude v Praze i v Semilech téměř stejný.

4.1.11 Tvorba vlastního webu

Patnáctá otázka byla velmi krátká, jednoduchá a jednoznačná: "Máš vlastní web či blog, který pravidelně edituješ?". Nabízela pouze dvě krají možnosti odpovědi: *ano* nebo *ne*. Jejím účelem bylo zjistit, jestli respondenti vytvářejí vlastní obsah na internetu. Otázka však díky tomu, jak byla postavena, nezahrnovala možnosti nepravidelných editací, příspěvků na cizí stránky ani editace wiki. Opět mířila do roviny obsahově-kognitivních kompetencí. Další výpovědní hodnotu této otázky lze získat kombinací s otázkou po častosti poslechu hudby z mobilního telefonu. Vlastní blog v součinnosti s častým poslechem hudby by mohl ukazovat na projevy digitálního autismu.

Předpokladem bylo, že respondenti, kteří uvedli delší dobu používání internetu, budou spíše mít vlastní webovou prezentaci, zatímco používání většího počtu sociálních sítí tuto nutnost sebe-prezentace snižují. Počet předpokládaných digitálních autistů by se mohl pohybovat v řádech jednotlivců.

4.1.12 Sebehodnocení počítačové gramotnosti

Další otázka vycházela z nejnižší úrovně Mayringovy pyramidy, tedy technicko-instrumentálních kompetencí, a to formou sebehodnocení. Respondenti měli uvést, zda se v používání PC považují za začátečníka, běžného uživatele, pokročilého uživatele nebo experta. Možnost vyjádřit se k tomuto tématu podrobněji dostali na konci dotazníku.

Předpokladem bylo, že se většina respondentů označí za běžné uživatele. Expertní počítačová gramotnost nebyla předpokládána vůbec, zatímco označení se za začátečníka by znamenalo, že se žákovi na základní škole nedostalo řádné průpravy.

4.1.13 Identita na sociální síti

Sedmnáctá otázka měla komplexnější charakter. Měla na úrovni emočních kompetencí zjišťovat sklony ke změně identity a zároveň postoj k vlastní bezpečnosti na sociální síti Facebook. Byla položena takto: "Pokud máš účet na Facebooku, jsi tam pod svým pravým jménem?"

První možná odpověď "Ano, je to v podmínkách" by znamenala, že si respondent je vědom pravidel Facebooku a rozhodl se je dodržovat. Druhá možná odpověď "Ano, chci, aby mě známí našli" byla předpokládána jako nejčastější odpověď ze škály Ano. Třetí možná odpověď "Ano, ale mám upravené zabezpečení soukromí" zase značí osobu, která ví, že Facebook tuto možnost poskytuje, a také ví, jak bezpečnostní nastavení změnit, jedná se tedy pravděpodobně o osobu s vyšší úrovní (novo)mediální gramotnosti.

Odpověď "Ne, používám přezdívku" může znamenat, že respondent nezná pravidla Facebooku, nechce je dodržovat, nevěří bezpečnostnímu nastavení, má sklony ke změnám identity nebo je pro něj Facebook únikem z reality. Konkrétní motiv, proč respondent používá přezdívku, však zjišťován nebyl (není to účelem této práce).

Odpověď "Nemám účet na Facebooku" byla ponechána pro případ, že by se vyskytl i respondent, který ve čtrnácté otázce neuvedl, že Facebook používá. Poslední možností bylo dopsat vlastní odpověď.

Předpokladem bylo (viz výše), že nejvíce respondentů odpoví "Ano, chci, aby mě známí našli". Optimální by však bylo, kdyby se vyskytlo i více odpovědí "mám upravené zabezpečení soukromí".

4.1.14 Ochrana soukromí

Následující otázka nabízela pouze možnosti odpovědi Ano a Ne: "Uvedl/a jsi někdy své jméno v kombinaci s adresou a/nebo telefonem cizímu člověku?". Jejím účelem bylo zjistit, jestli jsou si respondenti vědomi nebezpečí, které by mohlo nastat, kdyby své osobní údaje svěřili nesprávné osobě. Tato otázka byla do dotazníku zařazena díky zjištění EU Kids online, že 42% českých dětí (ve věku 9 – 16 let) udržovalo kontakt s někým, s kým se seznámily na internetu, a 13% dětí se dokonce s někým takovým sešlo tváří v tvář, což je v porovnání se zbytkem Evropy vyšší číslo (8%) [EU Kids online, 2011].

Předpokladem bylo, že většina respondentů odpoví Ne a že více odpovědí Ano bude mezi pražskými studenty, jelikož je díky vyšší koncentraci lidí v hlavním městě snazší se potkat (ačkoli možnost osobního setkání nebyla v dotazníku zahrnuta).

4.1.15 Kybergrooming, kyberstalking a kyberšikana

Kvůli této otázce muselo být předem připraveno vysvětlení pojmů, o kterých se autorka domnívala, že by respondenti nemuseli znát. Vysvětlivky byly umístěny přímo na webové stránky, zdrojem byla z části Wikipedie (neodstatky české verze byly doplněny z verze anglické) a z části vlastní znalosti autorky získané předchozím studiem.

Otázka zněla: "Setkal/a ses někdy s kybergroomingem, kyberstalkingem nebo kyberšikanou?" Nabízené možnosti odpovědi: Ne; Ano, jako oběť; Ano, ale netýkalo se mě to osobně a možnost připojit vlastní odpověď. Možnost "sám jsem šikanoval" nebyla uvedena, jelikož autorka nepředpokládala, že i při anonymitě dotazníku by se kdokoli přiznával k jakékoli formě šikany, tím méně studenti waldorfských škol. Předpokládaným výsledkem byla většina odpovědí Ne.

4.1.16 Sexting

Následující otázka se týkala posílání sexuálně orientovaného obsahu, a to bez rozlišení typu (foto, text), přes mobil či internet. Otázka byla vzhledem k citlivosti tématu označena jako nepovinná. Nabízené odpovědi, z nichž měl respondent vybrat jednu, byly: Ne; Ano, ale pouze intimnímu partnerovi/partnerce; Ano, i neznámým uživatelům. Toto téma patří do kategorie emoční kompetence.

Předpokladem bylo, že většina odpovědí bude Ne i vzhledem k tomu, že jen málokdo ve věku pod 18 let by se, byť anonymně, chtěl přiznávat k sexuálně orientovanému obsahu.

4.1.17 Stahování dat z internetu

Jednadvacátá otázka zjišťovala, jaký mají studenti středních waldorfských škol vztah k autorskému právu. Zjišťovala, jestli respondenti stahují, ačkoli tuší, že by za data měli zaplatit. Otázka byla ponechána jako nepovinná kvůli těm, kdo nestahují žádná data. Možné odpovědi byly: Hudba, Filmy a seriály, E-booky, Programy a hry. Také byl ponechán prostor pro vlastní možnost. Respondent mohl zvolit více možností zároveň.

Předpokladem bylo, že hudba, filmy a seriály budou běžnou odpovědí, časté stahování programů a her by znamenalo, že studenti opravdu neznají autorský zákon, nebo na něj nehledí.

4.1.18 Návrhy na zlepšení

Poslední dvojice otázek umožňovala respondentům více se rozepsat o tom, jak jim pomáhají znalosti získané na waldorfském lyceu⁴⁵ a co jim ve výuce chybělo, případně by chtěli zlepšit. Tyto otázky byly určeny k získání konkrétních podnětů jednotlivých žáků, případně vyjádření spokojenosti či nespokojenosti se současným stavem. Zlepšení výuky by mělo být zpětnou vazbou pro ředitele obou oslovených škol, kterým autorka přislíbila zaslat výsledky dotazníku. Obě tyto otevřené otázky byly do dotazníku umístěny kvůli získání podkladů pro navržení možností zlepšení (novo)mediálního vzdělávání (kap.5).

4.2 Vyhodnocení dotazníku

Dotazník byl určen pro studenty waldorfského lycea v Praze a v Semilech. Celkem se vrátilo 30 odpovědí, což je z celkového předpokládaného počtu studentů asi 200⁴⁶ přibližně 15%.

Většina, tedy 21 odpovědí, přišla z lycea v Praze, pouze 9 odpovědí bylo ze Semil (viz přílohu 5, graf 1).

Polovina respondentů, tedy 15, studuje maturitní ročník (4., resp. 13. třídu⁴⁷). Jejich odpovědi mají pro účely této diplomové práce největší výpovědní hodnotu, protože reflektují znalosti získané za celou dobu studia na SŠ. Druhou nejpočetnější skupinou byli studenti 1. ročníku (resp. 10. třídy), kterých přišlo 10. V jejich odpovědích lze vyčíst počáteční znalosti a očekávání od školy pro zbytek studia. Od 3. ročníku / 12. třídy přišlo 5 odpovědí, ze 2. ročníku / 11. třídy žádná (viz přílohu 5, graf 2).

Více odpovědí přišlo od dívek než od chlapců (viz přílohu 6, graf 1).

45 Bohužel zpočátku byla předposlední otázka napsána nejednoznačně, nebylo tedy jasné, jestli se týká celého dotazníku nebo pouze předcházející otázky, někteří z prvních respondentů proto vyjádřili nepochopení.

46 Obě školy mají po jedné třídě v každém ročníku, maximální počet přijímaných studentů je 30, avšak podle autorčina zjištění z hospitací v Semilech a dne otevřených dveří v Praze je reálný počet studentů nižší. Bylo proto počítáno průměrně s 25 studenty na třídu, 4 třídy ve 2 školách, to jest 200 studentů.

47 Pražské lyceum používá pro značení ročníků čísla od jedničky, zatímco semilské lyceum pokračuje v číslování v návaznosti na základní školu, střední stupeň tedy označuje ročníky jako 10. - 13. třídu.

Zastoupení respondentů podle školy, třídy a pohlaví je vyjádřeno v následující tabulce:

	1. ročník / 10. třída		3. ročník / 12. třída		4. ročník / 13. třída		Celkem
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	
Semily	0	1	4	1	0	3	9
Praha	7	2	0	0	7	5	21

Tabulka 1: Zastoupení respondentů v dotazníku

4.2.1 Předchozí základní škola

Základní waldorfskou školu ze 30 respondentů navštěvovalo 19, což je 63% (viz přílohu 6, graf 2). Předpoklad, že absolventi ZWŠ budou v minoritě, se tedy nepotvrdil⁴⁸, navzdory tvrzení třídního učitele z pražského lycea, který mezi svými studenty dokázal absolventy ZWŠ spočítat na prstech [Ševčík, 2011].

4.2.2 Vlastní počítač, chytrý telefon, internet

Dotazník ukázal, že vlastní počítač nebo počítač v domácnosti mají všichni respondenti. Větší podíl vlastních počítačů byl mezi chlapci nezávisle na městě a typu základní školy.

Přístup k internetu má většina respondentů (25) zajištěn z domova, internet ve škole nebo knihovně využívá 21 respondentů, služeb internetové kavárny pouze 2, oba z Prahy.

K využívání chytrého mobilního telefonu se z celkového počtu 30 respondentů přiznalo pouze 6, ačkoli přístup na internet z mobilního telefonu využívá 9 studentů. Chytrý telefon vlastní dva semilští studenti, dva pražští studenti a dvě pražské studentky.

Předpoklad, že vlastní PC a internet v domácnosti jsou více rozšířené mezi pražskými studenty než mezi těmi semilskými, se tedy nepotvrdil. Předpoklad, že více chytrých telefonů bude mezi pražskými studenty, se taktéž nepotvrdil, pro přesnější údaje by však bylo potřeba více respondentů.

Předpoklad, že absolventi ZWŠ méně lpí na moderních technologiích a bude se u nich vyskytovat méně chytrých telefonů s přístupem na internet, se potvrdil pouze v Semilech, kde ze 4 dívek, které absolvovaly ZWŠ, nemá chytrý telefon žádná, ze 4 chlapců ze ZWŠ pouze

⁴⁸ Autorka se domnívá, že waldorfské žáci mají větší pochopení pro práci ostatních, proto pro ně není takovou osobní přítěží vyplnit dobrovolně dotazník.

jeden. Mezi pražskými respondenty výskyt chytrých telefonů nekoreluje s typem absolvované základní školy.

4.2.3 Čas strávený na internetu

Ačkoli měli respondenti volnost ve smyslu, jestli uvedou dobu za den či za týden, většina z nich uvedla dobu v hodinách či minutách za den. Pouze dvě respondentky uvedly dobu za týden, proto jejich odpověď byla přepočítána na průměrnou dobu za den, aby jejich údaj mohl posloužit výpočtu průměrné doby, kterou respondenti stráví na internetu. Několik respondentů uvedlo pouze číslo, ale bez uvedení časového období, jejich odpovědi proto nemohly být započítány.

Dívky ze Semil stráví na internetu průměrně 1,37 hodiny denně, semilští chlapci 1,4 hodiny denně, údaje jsou tedy srovnatelné. Pražští studenti průměrně stráví u internetu více času: dívky 2,8 hodiny denně, chlapci 2,5 hodin denně.

Někteří studenti, kteří používají internet v mobilním telefonu, udávají vyšší počet hodin strávený na internetu, ale zdaleka ne všichni. V tomto případě záleží na úhlu pohledu jednotlivce, jeden respondent, chlapec z maturitního ročníku ze Semil, uvedl v dotazníku 24 / 7, tedy neustálou dostupnost (tento údaj nebyl započítán do průměru). Jeho spolužák potom uvedl, že díky internetu v mobilu může být online prakticky pořád, když sám chce, ale reálná hodnota se pohybuje v jednotkách hodin denně.

Vztah mezi dobou strávenou na internetu a přístupem na internet v domácnosti není patrný. Závislost doby na internetu v mobilním telefonu záleží na osobním úhlu pohledu, zdali respondenti uvedli čas, kdy je jejich mobilní telefon k internetu připojen, nebo čas, který jeho používáním skutečně stráví.

4.2.4 Poslech hudby v mobilním telefonu

Všech devět semilských respondentů odpovědělo na otázku „Používáš mobilní telefon pro poslech hudby?“ shodně: *Ano, ale velmi málo.*

Mezi pražskými studenty se odpověď *velmi málo* objevila pouze jednou. Jejich odpovědi shrnuje následující tabulka:

	ne	velmi málo	poměrně často	téměř neustále
Dívky	4	1	5	4
Chlapci	4	0	2	1

Tabulka 2: Poslech hudby z mobilního telefonu mezi pražskými studenty

Potvrzuje se tak předpoklad, že mezi pražskými studenty je více posluchačů hudby reprodukované mobilním telefonem. Zároveň je však mezi respondenty více těch, kteří takovým způsobem mobilní telefon nepoužívají vůbec. Mezi četností poslechu hudby a typem absolvované základní školy nelze vypořádat žádný vztah.

Graf výskytu jednotlivých odpovědí je v příloze 7 (graf 1).

4.2.5 Okamžitá odpověď na SMS či E-mail

26 ze 30 respondentů, tedy 87%, se necítí dotčeno, pokud odpověď na SMS či e-mail nedostane okamžitě. Po dvou respondentech potom odpovědělo na každou z odpovědí Ano (viz přílohu 7, graf 2). Jeden z těchto respondentů je ze Semil, tři z Prahy. Odpověď „Ano, vždyť mám mít mobil stále u sebe“ se objevila pouze u chlapců, odpověď „Ano, když mi přijde doručka“ zase pouze u dívek.

Většina respondentů (21, tedy 70%) se také snaží na SMS a e-maily opovídat co nejdříve. Vždy odpovídají okamžitě 4 respondenti, naopak 5 jich s odpovědí nespěchá (viz přílohu 7, graf 3). Oba předpoklady, tedy necítí se dotčeni a sami odpovídají spíše rychle, se potvrdily. Studenti jsou si v tomto ohledu ve většině případů vědomi hranic těchto nových médií.

Nejčastější kombinací odpovědí je „Ne“ na první otázku a „Obvykle ano“ na druhou, a to v 19 případech. Ti, kteří odpovídají hned, ale sami také vyžadují okamžitou odpověď, jsou 2. Těch, kteří neodpovídají hned, ale také neočekávají okamžitou odpověď, je 5. Vyjma výše uvedeného případu nebyla vypořádaná žádná souvislost mezi odpověďmi na tyto dvě otázky a pohlavím respondentů či místem jejich studia.

4.2.6 Relevance internetového zdroje

Většina studentů internet pro vyhledávání informací pro školní práce používá, i když někteří přiznávají, že stále raději nahlíží do tištěných publikací a školních učebnic. Pouze jeden respondent přiznal, že důvěryhodnost zdroje neověřuje. Nejčastější odpovědí bylo, že se snaží ověřit informaci z různých webů, aby nepocházely ze stejného zdroje.

Trojice pražských studentů čtvrtého ročníku napsala, že v případě nejasností se zeptají učitele, rodičů nebo osloví odborníka v oboru, což koresponduje se ŠVP předmětu informační a komunikační technologie pražského lycea. Pouze jeden student z Prahy odpověděl, že používá databáze v knihovně. Několik zajímavých odpovědí studentů lze najít v příloze 8.

Zatímco z odpovědí semilských studentů toho nelze mnoho usuzovat, na odpovědích jejich pražských kolegů je jasně patrný posun mezi prvním a posledním ročníkem. V tomto ohledu lze výuku informačních a komunikačních technologií na pražském lyceu hodnotit jako úspěšnou. Předpoklad, že studenti vyšších ročníků budou mít o relevanci zdroje jasnější představu, se ve většině případů potvrdil, ačkoli více odpovědí, které naznačují, že respondent ví, co má v případě pochybností dělat, je mezi chlapci než mezi dívkami.

4.2.7 Citační etika

Z odpovědí vyplývá, že studenti mají velmi dobrou představu o citační etice, v podstatě všichni uvádějí minimálně odkaz na použité internetové zdroje, a to buď na konci referátu nebo jako poznámku pod čarou na dané stránce. Tím se potvrdil první předpoklad.

Někteří studenti u odkazu na webovou stránku uvádějí i datum, kdy ji navštívili. Slovo „citace“ se objevilo celkem u 8 respondentů, všech ze 4. ročníku. Tím se potvrdil i druhý předpoklad, že ve vyšším ročníku používají studenti sofistikovanější metody citování.

Jedna zajímavá odpověď: „Použiji nástroj www.citace.cz a zdroj zkopíruji na konec své práce či referátu. Činím tak vždy, jelikož se jedná i o slušnost vůči autorovi textu.“ Autorem je chlapec z maturitního ročníku pražského lycea.

4.2.8 Způsoby vyhledávání informací

Všichni (100%) respondenti pro vyhledávání informací na internetu používají Google. Druhým nejpoužívanějším nástrojem je Wikipedie (23 respondentů, tedy 77%), třetím Seznam (13 respondentů, tedy 43%). Katalogy knihoven označilo pouze 8 respondentů, Sociální sítě 4 respondenti (viz přílohu 9, graf 1).

Možnost *ostatní* označilo osm lidí, ačkoli konkrétní odpověď přidalo jen šest lidí. Tři z nich označili za zdroj informací knihy a učebnice, dva napsali, že při vyhledávání záleží na typu hledaných informací, jeden respondent (chlapec z maturitního ročníku ze Semil) uvedl

i vyhledávač Wolfram Alpha.

Předpoklad, že studenti nejčastěji označí všechny možnosti, se nepotvrdil. Překvapivé je ale zjištění stoprocentního využití Googlu na úkor Seznamu. Zmínka o knihách v dotazníku o využití nových médií naznačuje, že i mezi digital natives se stále objevují jedinci, kteří na knihy nezanevřeli⁴⁹.

4.2.9 Důvěra ve Wikipedii

V případě otázky, jestli respondenti důvěřují informacím na Wikipedii, se předpoklad, že se nejčastěji budou vyskytovat krajní nebo vlastní odpovědi, nepotvrdil. Oproti předpokladu byly tyto odpovědi v menšině: *ano* odpověděli pouze 3 respondenti, *ne* a vlastní odpověď ani jeden (viz přílohu 9, graf 2).

Zbylé dvě odpovědi, *většinou ano, ale ověřuji zdroje a Wikipedii používám pouze pro základní úvod do problematiky*, označilo 13, respektive 14 respondentů. Z toho lze usuzovat na dobrou úroveň obsahově-kognitivních kompetencí studentů středních waldorfských škol.

4.2.10 Sociální síť

Hlavním zjištěním této otázky bylo, že na Facebooku není každý, pouze 24, tedy 92% respondentů. Druhou nejčastěji používanou sociální sítí je s 11 respondenty Google+, ostatní nabízené sociální sítě se mezi odpověďmi objevily ve dvou až pěti případech (viz přílohu 9, graf 3).

Pět respondentů také zmínilo jinou sociální síť, jednalo se o: Foursquare, LinkedIn, Pinterest, Badoo a Okoun.cz⁵⁰.

Průměrný počet využívaných sociálních sítí je u dívek v Semilech 1,75; u chlapců v Semilech 2,4; u dívek v Praze 1,64 a u pražských chlapců 1. Zde je patrný trend více sociálních sítí u studentů v menším městě. To neodpovídá původnímu předpokladu, že jejich počet bude v obou městech srovnatelný.

Ve srovnání podle typu základní školy používají absolventi ZWŠ průměrně 1,52; zatímco absolventi jiných typů ZŠ 2,18 sociálních sítí. To naznačuje menší zájem waldorfských žáků

49 Z těchto tří respondentů jsou pouze dva absolventi ZWŠ, o vlivu základní školy tedy nelze usuzovat.

50 V případě Okouna je označení „sociální síť“ poněkud diskutabilní.

o zprostředkovaný kontakt, i když výskyt jedinců nepoužívajících žádnou sociální síť je v obou skupinách stejný.

4.2.11 Tvorba vlastního webu

Vlastní blog či web edituje pouze 5 respondentů, tedy 17% (viz přílohu 10, graf 1), z toho dva chlapci ze Semily a jedna dívka a dva chlapci z Prahy. Předpoklad, že studenti, kteří mají vlastní web, tráví více času na internetu než jejich spolužáci bez vlastního webu, se potvrdil pouze u pražských studentů, kteří jako dobu strávenou na internetu uváděli 4 až 6 hodin denně. Vzhledem k nízkému počtu respondentů s vlastní webovou prezentací však nelze o této oblasti činit jednoznačné závěry.

Jaké chování na internetu vykazují ti, kteří editují vlastní web či blog, je shrnuto v následující tabulce:

	Doba strávená na internetu	Počet sociálních sítí	Poslech hudby z mobilu
Chlapec, Semily (1)	24 / 7	4	velmi málo
Chlapec, Semily (2)	2h / den	3	velmi málo
Dívka, Praha	6h / den	1	ne
Chlapec, Praha (1)	4h / den	2 + Okoun	ne
Chlapec, Praha (2)	6h / den	0	ne

Tabulka 3: Závislost editace webu na dalších faktorech

Z uvedeného je patrné, že mezi editací vlastního webu a počtem sociálních sítí není patrná žádná korelace. Potenciální digitální autista, který by holdoval poslechu hudby a zároveň měl vlastní blog, se mezi respondenty neobjevil jediný.

4.2.12 Sebehodnocení počítačové gramotnosti

Pozitivním zjištěním této otázky, která míří do roviny technicko-instrumentálních kompetencí, byl nulový výskyt respondentů, kteří by sami sebe označili za uživatele – začátečníka. Potvrdil se předpoklad, že většina respondentů se považuje za běžné uživatele (19, tedy 63%, viz přílohu 10, graf 2).

Pokročilých uživatelů PC je podle jejich sebehodnocení mezi studenty 7, experti 4. Tím byl vyvrácen předpoklad, že mezi studenty nebude žádný expertní uživatel. Všichni se nacházejí

ve skupině tvůrců vlastního webu či blogu.

Zda na tomto jevu má vliv školní vyučování, ukáže vyhodnocení předposlední otázky dotazníku.

4.2.13 Identita na sociální síti

Respondentů, kteří nemají účet na Facebooku, jenž byl konkrétním příkladem dotazované sociální sítě, je 6. Překvapivě žádná odpověď se nevyskytla u možnosti *Ne, používám přezdívku*, ale ani u možnosti *Ano, je to v podmínkách*. Nikdo též nevyužil možnosti vepsat vlastní odpověď (viz přílohu 10, graf 3).

Předpoklad, že nejvíce respondentů odpoví *Ano, chci, aby mě známi našli*, se nepotvrdil, protože více respondentů odpovědělo *Ano, ale mám upravené zabezpečení soukromí*. To značí vyšší úroveň novomediální gramotnosti v oblasti emočních kompetencí, než autorka předpokládala. Není patrný žádný vztah mezi zabezpečením soukromí Facebooku a pohlavím, městem, třídou, předchozí základní školou ani uživatelskou úrovní.

4.2.14 Ochrana soukromí

Většina respondentů na otázku: „Uvedl/a jsi někdy své jméno v kombinaci s adresou a / nebo telefonem cizímu člověku?“ odpověděla *ne* (18, tedy 60%, viz přílohu 11, graf 1). Z celkového počtu 12 *ano* jsou 2 v Semilech a 10 v Praze (tj. 22% semilských a 48% pražských respondentů).

Tím se potvrdily oba předpoklady, totiž že celkově bude více odpovědí *ne* a že více *ano* bude mezi pražskými studenty. V tomto ohledu jsou patrné nedostatky, které však spadají do kompetencí rodiny či základního vzdělávání.

4.2.15 Kybergrooming, kyberstalking, kyberšikana

25 respondentů (83%) uvedlo, že se s kybergroomingem, kyberstalkingem ani kyberšikanou nesešlo. 6 respondentů (20%) uvedlo *Ano, ale netýkalo se mě to osobně*. Bohužel v tomto případě vedla možnost označit více odpovědí k tomu, že někteří respondenti (celkem 3) uvedli zároveň *ano* i *ne* (viz přílohu 11, graf 2).

Jedna pražská studentka uvedla, že v jednom případě by se to tak asi dalo nazvat, ale

nepřipadalo jí to významné. Jiná pražská studentka uvedla, že sama byla obětí. Bohužel neuvedla žádné doplňující informace, nelze proto učinit žádný závěr, pouze zmínit pro zajímavost, že uvedla *ano* v předchozí otázce.

K tomuto tématu se ani nikdo nevyjádřil v posledních dotazech, zdá se tedy, že kyberšikana studenty středních waldorfských škol netrápí. Předpoklad, že většina odpoví *ne*, se potvrdil.

4.2.16 Sexting

Pozitivním zjištěním výsledků otázky: „Poslal/a jsi někdy přes mobil či internet sexuálně orientovaný obsah?“ bylo, že žádný z respondentů neposlal takový obsah nikomu neznámému. Emoční kompetence středoškolských studentů se v tomto ohledu zdají být v pořádku.

Pouze intimnímu partnerovi poslalo sexuálně orientovaný obsah 8 respondentů (27%), mezi kterými se nejeví žádné společné znaky. 73% respondentů tedy odpovědělo *ne*, čímž se potvrdil původní předpoklad (viz přílohu 11, graf 3).

4.2.17 Stahování dat z internetu

Respondenti, kteří neoznámili žádnou nabízenou možnost, podle instrukcí tedy nestahují žádná z uvedených dat z internetu, byli 2. Možnost *Hudbu a filmy a seriály* označilo 26, resp. 25 respondentů, potvrdil se tak předpoklad, že tyto dvě možnosti budou nejčtenější. *E-booky* stahují pouze 2 respondenti (viz přílohu 11, graf 4).

Možnost *Programy a hry* označilo 14, tedy 50% respondentů, kteří stahují. Informaci, jestli porušují autorský zákon z nedbalosti nebo záměrně, bohužel tento dotazník neposkytuje. Vzhledem k celkovému výskytu stahujících studentů by stálo za zvážení je v tomto ohledu ve výuce poučit. Mezi těmi, kteří programy a hry stahují, nebyla vyzorována větší souvislost, než že se mírně více týká chlapců než dívek.

Dvojice respondentů, jež využili možnosti vepsat vlastní komentář, napsala toto:

„Stahuji, co potřebuji, když je nutnost si koupit, koupím. Dle uvážení.“ (Chlapec, Praha, 1. roč.)

„Kde myslím, že bych měl platit a rozumně to jde, tak platím, třeba i když to není nutné.“ (Chlapec, Semily, 13. třída)

4.2.18 Návrhy na zlepšení

Dvojici otázek „Jak ti pomáhají znalosti získané na waldorfském lyceu?“ a „Co bys ve výuce zlepšil/a či přidal/a, co ti chybělo?“ je nutné posuzovat v každé škole zvlášť, protože jsou na první pohled patrné rozdíly v odpovědích studentů ze Semil a z Prahy.

Semily

Z devíti semilských respondentů se čtyři vyjádřili stručně: v tomto ohledu jim studium na waldorfském lyceu nepomohlo vůbec nebo jen minimálně. Zbývajících pět respondentů se rozepsalo více, avšak pouze jedna odpověď byla pozitivní: „Pomáhají mi dost, mimo jiné na naší škole poměrně často řešíme dnešní dobu, která je plná informací. Uvažujeme nad tím, jak se s nimi vypořádat, jak je třídit a jak zpracovávat.“ (Dívka, 12. třída)

Na druhou otázku dotyčná odpověděla: „S výukou jsem spokojená, alespoň s většinou předmětů. Samozřejmě jsou i slabé stránky, ale to se týká spíše jednotlivců než výuky obecně.“ Druhou otázku tedy pojala jako hodnocení výuky na celé škole, znamená to však, že ve výuce (zejména informatiky) neshledává žádné podstatné nedostatky, které by bylo nutné zmínit.

Ostatní komentáře už však nevyznívají takto pozitivně. Kladné hodnocení vesměs získala tvorba filmů, výuka vytváření webových stránek, v jednom případě i tvorba citací, studentům však často chybí hlubší pochopení programů kancelářského balíku Office, jeden student by ocenil výuku psaní deseti prsty. Studenti se v několika případech považují za samouky, jedna studentka vyjádřila názor, že v současné době má téměř každý možnost naučit se pracovat s internetem, proto považuje informatiku na SŠ za zbytečný předmět.

Mezi častá přání studentů patří větší zapojení výpočetní techniky do vyučování, a to nejen ve výuce informatiky, které by mohlo být více, ale i v ostatních předmětech. „Je smutné, když se maturanti potýkají s formátováním textu při maturitní práci. Nelíbí se mi, že místo počítačů používají učitelé často k promítání předpotopní meotary, na kterých jsou obrázky špatně vidět a je komplikované je převádět na fólie určené k promítání. Škola by potřebovala zajistit více promítacích pláten a projektorů“ (Dívka, 12. třída). Jiný spolužák by ocenil úplnou obnovu školní učebny výpočetní techniky, další by si přál konkrétně počítače Apple.

Jedna z podnětných odpovědí na druhou otázku: „Myslím, že by waldorf měl (obecně,

nemyslím pár aktivních učitelů) přestat ignorovat, že se svět mění a radši učit děti toho využít. Obzvláště na ZŠ. Co se setkávám, tak většina lidí ze semilské ZŠW má problémy i s naprosto základními věcmi a pak dělají i na internetu chyby plynoucí z toho, že jim tato oblast byla spíše skrývána než ukazována“ (Chlapec, 13. třída).

Jeho názor je tedy spíše opakem toho, co popsala jeho pozitivnější spolužačka. Z toho vyplývá, že velmi záleží na vyučujících, jak se k dané problematice postaví. Pokud se pokusí více přiblížit svým studentům, digital natives, budou oceněni.

Praha

Z odpovědí studentů pražského lycea je znát větší celková spokojenost s výukou informačních a komunikačních technologií než v Semilech. Zajímavě rozporuplná je dvojice odpovědí ve smyslu výuka mi nijak nepomohla, ale nic bych nezlepšovala⁵¹.

9 respondentů napsalo komentář ve smyslu takovém, že jim výuka na lyceu neposkytla informace v duchu tohoto dotazníku, stejný počet se jich však vyjádřil kladně nebo spíše kladně, zastoupení ročníků při tom bylo srovnatelné.

Kladně studenti hodnotili především výuku strukturování textu, což využili pro tvorbu referátů, naučili se lépe vyhledávat a používat kvalitní internetové zdroje, základy HTML, CSS a PHP, základy programování a seznámili se s grafickými programy nejen od firmy Adobe (všechny tyto odpovědi jsou od studentů 4. ročníku).

Studentů, kteří využili možnosti popsat, co jim ve výuce chybí, bylo osm. Jedna studentka 1. ročníku se domnívá, že berou to, co budou v budoucnu potřebovat a je tedy s výukou spokojená, její spolužák by ocenil základy grafiky a programování, což jsou ovšem věci, se kterými se v budoucnu, pokud na škole setrvá, setká (jsou součástí ŠVP předmětu informační a komunikační technologie).

Ostatní odpovědi pocházely od studentů maturitního ročníku:

„Myslím, že výuka informatiky na naší škole je kvalitní.“

„Přidala bych javascript, C a flash. Jinak jsem s výukou spokojená.“

51 Vzhledem k tomu, že se jedná o studentky 1. ročníku, lze to pokládat za projev nízké zkušenosti s výukou.

Z dalších odpovědí není jasně patrné, jestli se týkají pouze výuky informatiky nebo celé středoškolské docházky, mezi nimi např. komplexnější podávání informací a disciplína ze strany žáků a učitelů.

Nejobsáhlejší odpovědí, a také odpovědí s největší výpovědní hodnotou, byla tato: „Naučil jsem se používat kvalitní internetové zdroje (např. knihovní databáze) a ověřovat si správnost zdrojů neznámých. Jakoukoli informaci získanou z neověřeného zdroje si kontroluji alespoň na dvou místech. Pokud se mi navíc informace zdá být přitažená za vlasy, z dané internetové stránky prchám. ... V hodinách informatiky a českého jazyka jsme se dle mého názoru naučili všechny informace ověřovat. Nic mi proto nechybělo, jelikož v tomto oboru dokáží poradit i dalším lidem.“

Mezi výpověďmi pražských studentů se nenašla žádná negativní reakce, na rozdíl od studentů semilských. Výuku v Praze lze v porovnání obou institucí dle tvrzení studentů považovat za kvalitnější.

4.3 Dílčí závěr

Vyhodnocení dotazníku přineslo několik pozitivních zjištění. Studenti mají dobrý přístup k informačním a komunikačním technologiím, ačkoli na nich nelpí a jsou si vědomi jejich hranic. V používání počítače sami sebe hodnotí jako běžné nebo pokročilé uživatele, je mezi nimi dokonce několik expertů. Jsou si vědomi možnosti mystifikace či nízké relevance některých zdrojů, proto se ve většině případů snaží informace ověřovat z různých zdrojů, nestydí se zeptat učitele či odborníka a stále důvěřují tištěným publikacím. Wikipedii používají pro základní vhled do problematiky. Ve většině případů jsou si na elementární úrovni vědomi autorského práva a ve vyšších ročnících mají i dobrou představu o citační etice a metodách citování.

Hudbu v mobilním telefonu poslouchá více pražských studentů, ale výsledky dotazníku nenaznačují, že by se mezi nimi nacházeli digitální autisté. Více času na internetu průměrně stráví pražští studenti, za to semilští používají průměrně více sociálních sítí. V jejich využívání jsou si studenti vědomi bezpečnostních nastavení, většina je využívá.

Nedostatky jsou patrné na základní úrovni ochrany soukromí, které by bylo potřeba zlepšovat již na nižších stupních základní školy. Kyberšikana studenty netrápí, ale více o ní hovořit by

mohlo zlepšit všímavost k jejím projevům. Sextingu řekla většina respondentů *ne*, ale celá čtvrtina přiznala, že poslala sexuálně orientovaný obsah svému intimnímu partnerovi či partnerce. Studentům by též prospěl hlubší vhled do problematiky autorského zákona, zejména o kopírování textových děl a možnosti jedné rozmnoženiny.

Získaná data však více odpovídají stavu na pražském lyceu, jelikož ze semilského pocházel menší podíl odpovědí. Vzhledem k tomu, že se autorce nepodařilo sehnat ŠVP předmětu informační a komunikační technologie ze semilského lycea pro porovnání s pražským, pro hlubší vhled do problematiky by bylo nutné provést průzkum přímo na této škole.

Úroveň výuky na pražském lyceu je podle hodnocení studentů velmi dobrá. Z odpovědí je patrné výrazné zlepšení novomediální gramotnosti mezi studenty prvního a posledního ročníku, výuka má tedy cíl a je pro studenty smysluplná.

Zlepšení popisovaná v následující kapitole jsou proto v případě pražského lycea pouze doporučením, jak udělat výuku pro studenty zajímavější a více je motivovat k tomu, aby se zajímali o technologie a další témata, která se současnou dobou souvisejí. V případě lycea v Semilech by se pak mohlo jednat o radu, jak výuku zlepšit, aby byli spokojeni jak studenti, tak i vyučující.

5 Návrh na zlepšení

Každý student prvního ročníku střední školy si přináší odlišné schopnosti a zkušenosti s používáním elektronických médií. Zatímco někteří jsou v jejich používání obratnější, jiní s nimi spíše zápasí. Středoškolský učitel informatiky by proto měl na začátku školního roku provést šetření, aby zjistil, jak na tom jeho noví studenti v oblasti novomediálních kompetencí jsou, co od výuky informatiky očekávají a výuku jim podle toho přizpůsobit. Na waldorfské škole by to neměl být závažný problém, jelikož v mnoha případech probíhá výuka v každé třídě odlišně v návaznosti na osobnosti jednotlivých studentů.

Učitelé již na prvním stupni by se měli zaměřit na průpravu žáků v oblasti vlastní bezpečnosti, tedy nesdělování osobních údajů, ještě před zahájením výuky s počítači (zahrnout do budování precomputer skills). Diskuzi o kyberstalkingu, kybergroomingu a kyberšikaně je možné rozvíjet s žáky již na počátku druhého stupně.

Středoškolští studenti se učí využívat počítačové technologie pro jednotlivé druhy činností, případně vytvářejí větší projekty typu webových stránek. Po vzoru Německa by však bylo užitečné zařadit do výuky alespoň jeden velký projekt, který by probíhal několik týdnů, měsíců nebo dokonce celý školní rok. Studenti by v něm mohli zhodnotit dovednosti načerpané v průběhu předchozího studia, upevnit je a navíc prohloubit znalosti z jiného předmětu, např. dějepisu, přírodopisu nebo třeba chemie.

5.1 *Learning by doing*

V praxi by to vypadalo asi takto:

Studenti se rozdělí do tvůrčích týmů. Učitel některého z předmětů vybere téma, které budou studenti zpracovávat. Toto téma by mělo být pro studenty nové nebo kontroverzní, např. potraty či náboženská svoboda, ideální je téma ještě více zúžit, např. preimplantační diagnostika (téma týkající se jak genetiky, tak i etiky, více viz Sloboda a kol., 2011). Téma může být pro všechny skupiny studentů společné, ale je možné zadat každému týmu odlišné téma. Druhý postup však s sebou přináší riziko nemožnosti díla srovnávat (nejen ve smyslu způsobu zpracování, ale též závěrů z děl plynoucích), což je způsobem poskytování zpětné vazby studentům, a také více práce pro vyučující, kteří témata připravují.

V první fázi týmy nezávisle na sobě provádějí rešerše. Je potřeba, aby studenti získali opravdu hluboký vhled do zadané problematiky. Mezi tím diskutují o etických tématech, porovnávají své názory a přemýšlejí o tom, jakou formou své poznatky budou prezentovat veřejnosti. Může být zadána webová stránka, video (ale také obojí), noviny, plakáty⁵² atd. Pokud byl vybrán film, je potřeba vytvořit scénář a ideálně i storyboard. Studenti by před tím měli být poučeni o zásadách výroby filmu alespoň na teoretické úrovni (zlatý řez, směr pohybu postav a kamery, střídání velikostí záběrů apod.).

Studenti by se neměli obávat oslovit odborníky oboru, požádat je o rozhovor a jejich názory zúročit ve svých dílech. Díky tomu se naučí i základům novinářské práce, zejména vedení rozhovorů, na které by je měl vyučující (v případě průřezového tématu se může jednat o učitele českého jazyka nebo společenských věd) předem připravit formou cvičení.

Ve druhé fázi probíhá realizace. V případě filmu natáčení a postprodukce. Na tuto fázi je potřeba vyhradit si dostatek času, obzvláště pokud studenti nemají výrazné předchozí zkušenosti s daným typem činnosti.

Třetí a závěrečná fáze je věnována prezentaci. Veřejnou ukázkou či promítáním se studenti přesvědčí o svých tvůrčích i prezentačních dovednostech. Mohou vytvořit plakát, kterým upozorní na svůj film. Je dobré, aby prezentace byla veřejná, ne pouze pro ostatní spolužáky. Pokud se budou moci zúčastnit alespoň rodiče, zvýší se počet přihlížejících diskutujících osob, které mohou poskytovat zpětnou vazbu⁵³. Díky tomu studenti – tvůrci více pocítí tíhu zodpovědnosti za své dílo.

V případě zásadních nedostatků by měli studenti mít možnost tyto nedostatky napravit. Po celou dobu tvorby by měl být vyučující informačních a komunikačních technologií, stejně jako učitel daného odborného předmětu, připraven se studenty konzultovat, aby se pokud možno zásadním nedostatkům předešlo.

Takto vytvořená díla studentů by neměla "zapadnout". Škola se jimi může propagovat, např. na dnech otevřených dveří či veletrhu středních škol.

Mediální tvorba zaměřená na téma je častým způsobem mediálního vzdělávání v Německu, české waldorfské školy navíc často s německými waldorfskými školami komunikují a udržují

52 Pokud je cílem novomediální gramotnost, je lepší zaměřit se na elektronická média.

53 I když v případě vlastních rodičů ne nutně objektivní.

přátelské vztahy, v rámci výměnných pobytů a zlepšování jazykových schopností studentů je proto možné takové projekty realizovat v národnostně smíšených týmech⁵⁴. Tím se výuka rozšíří nejen o nový rozměr v podobě komunikace v cizím jazyce, ale do týmu přibudou nové názory vycházející z mírně odlišného kulturního prostředí.

5.2 Dílčí závěr

Výše uvedené postupy mohou posloužit představitelům nejen waldorfských škol pro oživení výuky směřující k dosažení (novo)mediální gramotnosti, ale též jako inspirace pro ty, kteří se chystají mediální výuku na školách teprve zavádět. Learning by doing je světově osvědčený koncept učení se prakticky čehokoli, mediální tvorba zaměřená na téma je potom německou obměnou tohoto principu určenou pro školství.

⁵⁴ Jako v případě popsaném v knize Sloboda a kol., 2011 (viz literaturu), ze které tyto návrhy na zlepšení do značné míry čerpají.

6 Závěr

Waldorfské školy zanedlouho oslaví sto let své existence. První vznikla v roce 1919 ve Stuttgartu jako škola pro děti zaměstnanců továrny na cigarety Waldorf-Astoria. Její věhlas se však díky působení osobnosti jejího zakladatele, Rudolfa Steinera, rychle šířil a již před druhou světovou válkou se waldorfské školy nacházely v několika státech západní Evropy.

Rudolf Steiner pro vytvoření konceptu vzdělávání, kterého se waldorfské školy dodnes drží, využil poznatků své duchovní vědy – antroposofie. Právě pro ni je však waldorfské školství častým terčem kritiky, protože antroposofie pracuje s duchem a duší člověka, reinkarnací a dalšími, materialistickou vědou neuchopitelnými projevy člověka. Přesto se však waldorfské školy snaží nebýt školami náboženskými a antroposofie jako taková na nich není vyučována.

Do českého prostředí se waldorfská pedagogika dostala až po sametové revoluci, první základní škola tohoto typu v tehdejší Československu byla založena v roce 1990. Dnes je základních waldorfských škol jen v České republice devět a jedna je ve stádiu vzniku. Děti a mladí lidé mohou v jednom typu vzdělávacího zařízení strávit celou školní docházku od mateřské školy po maturitu.

Střední waldorfské školy se často nazývají lycea, první v ČR vzniklo v roce 2000, dnes si mohou žáci vybrat ze čtyř po celé republice. Waldorfská lycea v Praze a v Semilech navíc v minulém roce (2011) dosáhla vynikajících výsledků u státních maturit.

I přes tyto viditelné úspěchy však i v českém prostředí stále bují kritika, která se snaží, aby se rodiče více zamýšleli nad tím, proč své děti do waldorfské školy zapisují. Vznikají spolky a občanská sdružení, jež se snaží prosadit, aby se waldorfské školy staly i v našem prostředí soukromými institucemi.

Waldorfské školství vychází z přístupu autentičnosti a nezprostředkovanosti poznávání. Počítače a další média proto ve výuce nejsou vítána. V České republice však zapojení počítačů do výuky určuje Rámcový vzdělávací program, proto i se waldorfské školy musely přizpůsobit. Dnešní mladí lidé jsou navíc generací nazývanou digital natives, kterým výuka pomocí médií vyhovuje, jelikož se s nimi ve většině případů setkávali od útlého dětství a jejich schopnost média využívat je u nich přirozeně vyšší než u jejich rodičů a učitelů, digital immigrants a digital in-betweens.

Novomediální gramotnost je dnes jednou z klíčových kompetencí potřebnou pro udržení si schopnosti aktivně komunikovat s okolním světem, a to i přes její nesnadnou definici. Novomediálně gramotný člověk se necítí novými médii omezován ve své práci, vzdělávání a volném čase, ale naopak je dokáže efektivně využívat. Média si záměrně vybírá, při tom se nestává "otrokem stroje".

Waldorfské školy chtějí vychovávat svobodné mladé lidi, kteří se nechtějí nechat ovládat ničím, tím méně strojem, ale naučí se jej využívat pro svůj užitek. Přílišné upnutí se do virtuálního světa může vést k ochladnutí zájmu jedince o své okolí a ke stavu zvanému digitální autismus.

Německý koncept nabývání (novo)mediální gramotnosti zahrnuje metodu "learning by doing", kterou by bylo užitečné začít prosazovat i na českých školách, nejen těch waldorfských. Dotazník provedený na dvou českých waldorfských lyceích ukázal, že studenti mají dobrý přístup k moderním technologiím a vesměs i kladný vztah k nim, zavedení takové výuky by proto nemělo být problematické.

Studenti Waldorfského lycea v Praze mají podle výsledků dotazníku kvalitní výuku informačních a komunikačních technologií, maturanti školu opouštějí s vysokou mírou (novo)mediální gramotnosti, rozšíření o koncept "learning by doing" by proto přineslo ztraktivnější výuky pro některé studenty a navíc posílení o další rozměr výuky v podobě náročnějšího dlouhodobého projektu.

Stav novomediálního vzdělávání v semilském lyceu nebylo možno z důvodu nízkého počtu respondentů jednoznačně určit. Jednou z příčin byla nulová komunikace ze strany vedení této školy, ačkoli zde autorka dříve strávila dva týdny na hospitacích. Studenti však v dotazníku ve většině případů vyjádřili spíše nespokojenost se stavem výuky. Těsnější spolupráce vedení by umožnila nalézt konkrétní řešení této situace ku prospěchu především studentů.

Dotazník též ukázal, že by se studenti měli více věnovat tématům ochrany svého soukromí, kybernetickému šikanování a autorskému zákonu. V ostatních oblastech jsou jejich znalosti na dobré úrovni.

Autorka doufá, že tato diplomová práce nebude jejím posledním počinem v oblasti novomediálního vzdělávání a ani v oblasti waldorfské pedagogiky.

7 Literatura

- Anthroposofické hnutí. 2009. *Anthroposofická společnost* [online]. Praha: Anthroposofická společnost v České republice, © 2009 [vid. 2012-04-12]. Dostupné z: <<http://www.anthroposof.cz/co-je-anthroposofie/anthroposofie/anthroposoficke-hnuti/>>.
- BAUMANN, Adolf. 1999. *Abeceda anthroposofie: slovník s výkladem pojmů z oboru anthroposofie*. 1. vyd. Březnice: Ioanes. 229 s. ISBN 80-86295-01-X.
- BRDIČKA, Bořivoj. 2011. Pozor na internetové informační bubliny! *Metodický portál RVP: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Publikováno 19. 09. 2011 [vid. 2012-04-14]. Dostupné z: <<http://spomocnik.rvp.cz/clanek/13701/POZOR-NA-INTERNETOVE-INFORMACNI-BUBLINY.html>>.
- Co je anthroposofie. 2009. *Anthroposofická společnost* [online]. Praha: Anthroposofická společnost v České republice, © 2009 [vid. 2012-04-12]. Dostupné z: <<http://www.anthroposof.cz/co-je-anthroposofie/>>.
- CROSBIE, Vin. 2006. What is 'New Media'? *Corante* [online]. Corante, 27. 4. 2006 [vid. 2012-04-17]. Dostupné z: <http://rebuildingmedia.corante.com/archives/2006/04/27/what_is_new_media.php>. Nová verze eseje původně napsané v roce 1998.
- EU Kids online. 2011. *Safer internet: pro bezpečnější internet* [online]. Národní Centrum Bezpečnějšího Internetu, © 2011 [vid. 2012-04-19]. Dostupné z: <<http://www.saferinternet.cz/eu-kids-online>>. ISSN 1803-9219.
- Eurytmie. 2009. *Anthroposofická společnost* [online]. Praha: Anthroposofická společnost v České republice, © 2009 [vid. 2012-04-12]. Dostupné z: <<http://www.anthroposof.cz/co-je-anthroposofie/anthroposofie/eurytmie/>>.
- Goetheanum. 2009. *Anthroposofická společnost* [online]. Praha: Anthroposofická společnost v České republice, © 2009 [vid. 2012-04-13]. Dostupné z: <<http://www.anthroposof.cz/co-je-anthroposofie/goetheanum/>>.
- *Goetheanum*. 2012 [online]. Dornach (Švýcarsko): Goetheanum [vid. 2012-04-13]. Dostupné z: <<http://www.goetheanum.org/>>.
- HARGITTAI, Eszter. 2003. The digital divide and what to do about it [online]. Eszter.com. Poslední aktualizace: červenec 2009 [vid. 2012-04-16]. Dostupné z: <<http://www.eszter.com/research/pubs/hargittai-digitaldivide.pdf>>.
- HANSSON, Sven Ove. 1995. Je antroposofie věda? Zpravodaj Sisyfos [online]. Praha: Sisyfos-Český klub skeptiků [vid. 2012-04-13]. Dostupné z: <<http://www.sisyfos.cz/sisyfos/zpravodaj/sisyf02.htm>>.

- Helena Petrovna Blavatsky. 2012. *Wikipedia: die freie Enzyklopädie* [online]. Poslední aktualizace 25. března 2012 [vid. 2012-04-12]. Dostupné z: <http://de.wikipedia.org/wiki/Helena_Petrovna_Blavatsky>.
- HEŘT, Jiří. 1998. Waldorfské školství – anthroposofie. *Amberzine* [online]. Poslední aktualizace 28. října 1999 [vid. 2012-04-11]. Dostupné z: <<http://amber.zine.cz/AZOld/occam/waldorf.htm>>.
- HRÁZSKÁ, Jana. [2010]. *Alternativní školy: povídání o alternativních školách a školství* [online]. Alternativní školy, © 2008 [vid. 2012-04-14]. Dostupné z: <<http://www.alternativniskoly.cz/>>.
- HÜBNER, Edwin. 2006. *Medien und Gesundheit: was Kinder brauchen und wofür man sie schützen muss*. Stuttgart (Německo): Johannes M. Mayer. 248 s. ISBN 3-932386-94-9.
- Informační a komunikační technologie (INF). [2006]. Praha: Waldorfské lyceum. 11 s. Interní dokument, ŠVP.
- Jaký postoj zaujímá waldorfská pedagogika k počítačům, televizi a dalším médiím? [2012]. *Waldorfská škola Semily* [online]. Poslední aktualizace 22. 3. 2012 [vid. 2012-04-23]. Dostupné z: <http://www.waldorf-semily.cz/web/pedagogika/otazka.php?ot=pc_tv>.
- JIŘIČKA, Jan. 2011. Waldorfské školy ve státních maturitách uspěly, testy ale kritizují. *Idnes.cz* [online]. Praha: Mafra, 2. 7. 2011 [vid. 2012-04-17]. Dostupné z: <http://zpravy.idnes.cz/waldorfske-skoly-ve-statnich-maturitach-uspely-testy-ale-kritizuji-1ik-/studium.aspx?c=A110628_093905_studium_jj>.
- KASPER, Tomáš; KASPEROVÁ, Dana. 2008. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada. 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4.
- KAVÁLKOVÁ, Lucie. 2012. Mediální výchova ve výuce na SŠ [online prezentace]. Centrum mediálního vzdělávání, 5. 1. 2012 [vid. 2012-04-18]. Dostupné z: <<http://www.medialni-vzdelavani.cz/detail-clanku/56-medialni-vychova-ve-vyuce-na-ss>>.
- Lucifer-Gnosis. 2009. *Wikipedia: die freie Enzyklopädie* [online]. Poslední aktualizace 16. července 2009 [vid. 2012-04-12]. Dostupné z: <<http://de.wikipedia.org/wiki/Lucifer-Gnosis>>.
- MARKOVÁ, Anna. 2009. *Mediální výchova v České republice s důrazem na nová média*. Diplomová práce (Mgr.). Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav informačních studií a knihovnictví. 142 s. Dostupné také elektronicky v rámci Digitálního archivu UK.

- MAŠKOVÁ, Anna. 2011. *Mediální gramotnost a nová média v kontextu informačního vzdělávání* [online prezentace]. [vid. 2012-04-14] Dostupné z: <<http://www.slideshare.net/NAKLIV/mediln-gramotnost-a-nov-mdia>>.
- MAYRING, Philipp. 2002. *Schiersmann, Christiane. Medienkompetenz – Kompetenz für Neue Medien: Studie und Workshop*. Bonn (Německo), Forum Bildung. 101 s. Dostupné též z: <<http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/band12.pdf>>. S. 74 – 77.
- Média v životě našich žáků. [2012]. *Waldorfská škola Semily* [online]. Semily: Waldorfská škola [vid. 2012-04-13]. Dostupné z: <<http://www.waldorf-semily.cz/web/pedagogika/temata.php?tema=media>>.
- MIČIENKA, Marek a kol. 2007. *Základy mediální výchovy*. 1. vyd. Praha: Portál. 296 s. ISBN 978-80-7367-315-4.
- NEIDER, Andreas. 2010. *Computerspiele – das "kalte" Medium: eine phänomenologisch-anthropologische Untersuchung im Hinblick auf eine pädagogische Herausforderung. Flucht in virtuelle Welten?: reale Beziehungen mit Kindern Gestalten*. 1. vyd. Stuttgart (Německo): Freies Geistesleben. 249 s. ISBN 978-3-7725-2290-1.
- NEJEDLO, Michael. 2010. *Rudolf Steiner: muž, který uměl všechno*. 1. vyd. Praha: Krásná paní. 63 s. ISBN 978-80-86713-67-0.
- PLANKOVÁ, Jindra. 2003a. *Počítačová gramotnost. KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)* [online]. Praha: Národní knihovna ČR, 2003- [vid. 2012-04-14]. Dostupné z: <http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000002039&local_base=KTD>.
- PLANKOVÁ, Jindra. 2003b. *Síťová gramotnost. KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)* [online]. Praha: Národní knihovna ČR, 2003- [vid. 2012-04-14]. Dostupné z: <http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000002040&local_base=KTD>.
- PLEŠTIL, Dušan. 2006. *Okem ducha: živá příroda v přírodovědných spisech Johanna Wolfganga Goetheho*. 1. vyd. Praha: Oikoymenh. 452 s. ISBN 80-7298-148-X.
- PRENSKY, Marc. 2001. *Digital natives, digital immigrants. On the horizon*. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. Dostupné též z: <<http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>>.
- RICHTEL, Matt. 2011. *A Silicon Valley school that doesn't compute. The New York Times* [online]. Publikováno 22. října 2011 [vid. 2012-04-19]. Dostupné z: <http://www.nytimes.com/2011/10/23/technology/at-waldorf-school-in-silicon-valley-technology-can-wait.html?_r=1>.

- RONOVSKEÝ, Vít. 2011. *Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. 1. vyd. Hranice, Fabula. 113 s. ISBN 978-80-86600-83-3.
- RYLICH, Jan. 2008. Digital divide. New media network: webový portál nových médií [online] ©2007 – 2008 [vid. 2012-04-16]. Dostupné z: <http://www.media-net.cz/databaze/digital_divide.php>.
- SAK, Petr; SAKOVÁ, Karolína. 2006. Počítačová gramotnost a způsoby jejího získávání. *Lupa.cz: server o českém internetu* [online]. 28. 11. 2006 [vid. 2012-04-14]. Dostupné z: <<http://www.lupa.cz/clanky/pocitacova-gramotnost-zpusoby-ziskavani/>>. ISSN 1213-0702.
- SCHORB, Bernd. 2002. *Schiersmann, Christiane. Medienkompetenz – Kompetenz für Neue Medien: Studie und Workshop*. Bonn (Německo), Forum Bildung. 101 s. Dostupné též z: <<http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/band12.pdf>>. S. 77 – 80.
- SCHORB, Bernd. SLOBODA, Zdeněk. 2009. Teorie mediální pedagogiky. Mediální pedagogika v teorii a praxi: sborník příspěvků z mezinárodní konference o mediální výchově a pedagogice. Plzeň: Západočeská univerzita, 17.-18. června 2009. Dostupné též z: <http://www.medialnipedagogika.cz/wp-content/uploads/Schorb-Sloboda_Teorie-med-ped_in_Medialni-pedagogika-v-teorii-a-praxi.pdf>.
- SLOBODA, Zdeněk. 2006. Mediální pedagogika: integrující přístup k chápání a uchopování role médií ve společnosti. *Miscellanea sociologica 2006: Sborník příspěvků z 2. doktorandské sociologické konference pořádané FSV UK & FF UK 25.-26.5.2006*. Dostupné též z: <http://publication.fsv.cuni.cz/attachments/260_SBORNIK_final.pdf>. S. 27 – 48.
- SLOBODA, Zdeněk a kol. 2011. Mediální tvorba v kontextu vzdělávání: na příkladu česko-německého mediálně-pedagogického projektu o genetice. 1. vyd. Brno: Barrister & Principal. 113 s. ISBN 978-80-87474-28-0.
- Specifika waldorfského vyučování [2012]. *Waldorfská škola Semily* [online]. Poslední aktualizace 22. 3. 2012 [vid. 2012-04-14]. Dostupné z: <<http://www.waldorf-semily.cz/web/pedagogika/temata.php?tema=specifika>>.
- STEINER, Rudolf. 2003. Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky. 2. vyd. Semily: Opherus. 254 s. ISBN 80-902647-8-6.
- STEINER, Rudolf. [2010]. *Teorie poznání vyvozená z Goethova světového názoru*. Praha: Waldorfský seminář. 79. s. Interní text pro studenty waldorfského semináře v Praze.
- ŠTAMPACH, Ivan O. 2000. Anthroposofie. Olomouc: Votobia. 75 s. ISBN 80-7198-431-0.

- ŠVEJDA, Jan; PLANKOVÁ, Jindra. 2003. Informační gramotnost. *KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)* [online]. Praha: Národní knihovna ČR, 2003- [vid. 2012-04-14]. Dostupné z: <http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000002038&local_base=KTD>.
- TALLIM, Jane. 2010. What is media literacy? [online]. Media Awareness Network, © 2010 [vid. 2012-04-14]. Dostupný z: <http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_literacy/whatis.swf>.
- Tisková zpráva: kulatý stůl Waldorf otevřeně 2012. 2012. *Waldorf otevřeně* [online]. 26.02.2012 [vid. 2012-04-27]. Dostupné z: <<http://waldorf-otevrene.webnode.cz/news/tiskova-zprava-z-kulateho-stolu-15-02-2012/>>.
- UTECHT, Jeff. 2010. Are we teaching networked literacy. *The thinking stick* [online]. Publikováno 27. června 2010 [vid. 2012-04-14]. Dostupný z: <<http://www.thethinkingstick.com/are-we-teaching-networked-literacy/>>.
- *Vznik a vývoj waldorfských škol*. 2012. Waldorfská škola Příbram [online]. © 2005-2012 [vid. 2012-04-12]. Dostupné z: <<http://waldorf.pb.cz/vznik-a-vyvoj-waldorfskych-skol/>>.
- *Waldorf otevřeně*. 2012 [online]. Poslední aktualizace 26. 2. 2012 [vid. 2012-04-27]. Dostupné z: <<http://waldorf-otevrene.webnode.cz/>>.
- *Waldorfská škola Příbram: základní škola, gymnázium a střední odborné učiliště*. 2012 [online]. Příbram: Waldorfská škola Příbram, © 2005-2012 [vid. 2012-04-13]. Dostupné z: <<http://waldorf.pb.cz/>>.
- *Waldorfská škola Semily*. 2012 [online]. Semily: Waldorfská škola [vid. 2012-04-13]. Dostupné z: <<http://www.waldorf-semily.cz/>>.
- *Waldorfská škola: školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. 2009. Semily: Waldorfská škola. 279 s. Dostupné též z: <<http://www.waldorf-semily.cz/web/data/dokumenty/1296590196/soubory/svp1.pdf>>.
- *Waldorfské lyceum Praha*. 2012 [online]. Praha: Waldorfské lyceum [vid. 2012-04-13]. Dostupné z: <<http://www.wlyceum.cz/>>.
- *Waldorfské lyceum v Ostravě*. 2012 [online]. Ostrava: SOŠ waldorfská, © 2007 [vid. 2012-04-13]. Dostupné z: <<http://www.waldorfostrava.cz/ss/>>.
- Waldorfské školství. 2009. *Anthroposofická společnost* [online]. Praha: Anthroposofická společnost v České republice, © 2009 [vid. 2012-04-12]. Dostupné z: <<http://www.anthroposof.cz/co-je-anthroposofie/anthroposofie/pedagogika/waldorfske-skolstvi/>>.

- *Waldorfské školy: stránky Asociace waldorfských škol České republiky*. 2012 [online]. AWŠ ČR, © 2008 [vid. 2012-04-13]. Dostupné z: <<http://www.iwaldorf.cz/>>.
- *Waldorfský seminář Praha*. 2006 [online]. Praha: Občanské sdružení Waldorfská pedagogika, © 2006 [vid. 2012-04-12]. Dostupné z: <<http://www.waldorf.zuzak.com/>>.
- ZDRAŽIL, Tomáš. 1999. Waldorfská pedagogika a „Sisyfos“: reakce na přednášku Jiřího Heřta „Waldorfské školství – anthroposofie“ [online]. *Amberzine*. Poslední aktualizace 28. října 1999 [vid. 2012-04-11]. Dostupné z: <<http://amber.zine.cz/AZOld/occam/zdrazil.htm>>.

7.1 Osobní a e-mailová komunikace, přednášky

- GLOOR, Bruno. 2012. Přednáška, 22. 4. 2012. Waldorfský seminář Praha. (Bruno Gloor je dlouholetým waldorfským pedagogem a mentorem Základní waldorfské školy v Praze – Jinonicích)
- GRIMM, Petra. 2010. *Medienethik* [přednáška]. Stuttgart (Německo), Hochschule der Medien, říjen – prosinec 2010. Web vyučující: <<http://www.hdm-stuttgart.de/grimm>>.
- HORÁK, Milan. 2012. E-mailová korespondence, duben 2012. (Milan Horák je učitelem předmětu Informační a komunikační technologie na pražském waldorfském lyceu)
- ŠEBEK, Jan. 2012. E-mailová korespondence, duben 2012. (Jan Šebek je studentem 13. ročníku Waldorfské školy v Semilech)
- ŠEVČÍK, Ondřej. 2011. Osobní rozhovor, prosinec 2011. (Ondřej Ševčík je třídním učitelem na pražském waldorfském lyceu)
- ZDRAŽIL, Tomáš. 2010. Osobní rozhovor, listopad 2010. (Tomáš Zdražil je vyučujícím ve Freie Hochschule Stuttgart – Seminar für Waldorfpädagogik)
- ZDRAŽIL, Tomáš. 2012. E-mailová korespondence, 17. 4. 2012.

8 Přílohy

Seznam příloh:

Příloha 1: První část dotazníku.....	73
Příloha 2: Druhá část dotazníku.....	74
Příloha 3: Třetí část dotazníku.....	75
Příloha 4: Závěrečná část dotazníku.....	76
Příloha 5: Grafy zúčastněných škol a tříd.....	76
Příloha 6: Grafy zastoupení pohlaví, předchozí ZŠ a využití ICT.....	77
Příloha 7: Grafy poslechu hudby z mob.telefonu a okamžitých odpovědí na SMS a e-maily...78	
Příloha 8: Výběr odpovědí studentů na otázku: „Využíváš internet pro studijní účely? Jak zjistíš, že je zdroj relevantní?“.....	79
Příloha 9: Grafy využití vyhledávačů, důvěry ve Wikipedii a využití sociálních sítí.....	80
Příloha 10: Grafy tvorby vlastního webu, sebehodnocení počítačové gramotnosti a použití pravého jména na Facebooku.....	81
Příloha 11: Grafy ochrany soukromí, kyberšikany, sextingu a stahování	82
Příloha 12: Budova starého a nového Goetheana.....	83

Příloha 1: První část dotazníku

Dotazník pro studenty waldorfského lycea

Prosím o pravdivé vyplnění následujícího dotazníku. Týká se převážně využívání moderních technologií (mobil, internet). Získaná data budou použita pro potřebu diplomové práce. Dotazník je anonymní.

Prosím o vyplnění do 22. 4. 2012 včetně.

* Required

Ve kterém městě lyceum navštěvuješ? *

- v Semilech
- v Praze

Do které třídy chodíš? *

- 10./ I.
- 11./ II.
- 12./ III.
- 13./ IV.

Jsi dívka nebo chlapec? *

- Dívka
- Chlapec

Navštěvoval/a jsi základní waldorfskou školu? *

- Ano
- Ne, jiný typ základní školy

Které z uvedených věcí a služeb používáš? *

- Vlastní počítač nebo notebook
- Domácí počítač přístupný celé rodině
- Internet v domácnosti
- Internet ve škole či knihovně
- Internetové kavárny
- Chytrý mobilní telefon
- Internet v mobilu

Kolik času trávíš na internetu (vč. mobilního internetu) *

Za den, za týden či vůbec; vyplň podle vlastního uvážení

Používáš mobilní telefon pro poslech hudby? *

- Ne
- Ano, ale velmi málo
- Ano, poměrně často
- Ano, téměř neustále

Cítíš se dotčen/a, když nedostaneš odpověď na SMS či e-mail okamžitě? *

- Ne
- Ano, když mi dojde doručenka
- Ano, vždyť má mít mobil stále u sebe!

Příloha 2: Druhá část dotazníku

Odpovídáš na SMS a e-maily okamžitě? *

- Ano, vždy
- Obvykle ano, snažím se o to
- Ne

Využíváš internet pro studijní účely? Jak zjistíš, že je zdroj relevantní? *

relevantní = neobsahuje nesmysly či mystifikace

Při použití informací z internetového zdroje do školní práce či referátu, *

kdy a jak tento zdroj uvedeš?

Jaké nástroje používáš pro vyhledávání informací? *

- Google
- Seznam
- Sociální sítě
- Wikipedie
- Katalogy knihoven
- Other:

Důvěřuješ informacím na Wikipedii? *

- Ano
- Většinou ano, ale ověřuji zdroje
- Wikipedii používám pouze pro základní úvod do problematiky
- Ne, vždyť ji může editovat kdokoli
- Other:

Které sociální sítě využíváš?

pokud žádné, nevyplňuj

- Facebook
- Spolužáci
- MySpace
- Twitter
- Lidé.cz
- Google+
- Other:

Příloha 3: Třetí část dotazníku

Máš vlastní web či blog, který pravidelně edituješ? *

- Ano
- Ne

V používání PC se považuješ za

- začátečníka
- běžného uživatele
- pokročilého uživatele
- experta

Pokud máš účet na Facebooku, jsi tam pod svým pravým jménem? *

vyber odpověď, která nejlépe vystihuje tvůj postoj

- Ano, je to v podmínkách
- Ano, chci, aby mě známi našli
- Ano, ale mám upravené zabezpečení soukromí
- Ne, používám přezdívku
- Nemám účet na Facebooku
- Other:

Uvedl/a jsi někdy své jméno v kombinaci s adresou a/nebo telefonem cizímu člověku? *

- Ano
- Ne

Setkal/a ses někdy s kybergroomingem, kyberstalkingem nebo kyberšikanou?

vysvětlení těchto výrazů na waldorfdotaznik.xf.cz nebo Wikipedii

- Ne
- Ano, jako oběť
- Ano, ale netýkalo se mě to osobně
- Other:

Poslal/a jsi někdy přes mobil či internet sexuálně orientovaný obsah?

fotky, chat, SMS apod.

- Ne
- Ano, ale pouze intimnímu partnerovi/partnerce
- Ano, i neznámým uživatelům

Stahuješ, ačkoli tušíš, že bys za data měl/a zaplatit?

pokud ne, nevyplňuj

- Hudbu
- Filmy a seriály
- E-booky
- Programy a hry
- Other:

Příloha 4: Závěrečná část dotazníku

Jak ti v této oblasti pomáhají znalosti získané na waldorfském lyceu? *

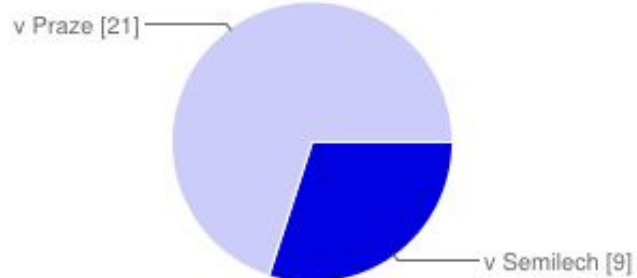
tato oblast = všechny výše uvedené kompetence

Co bys ve výuce zlepšil/a či přidal/a, co ti chybělo? *

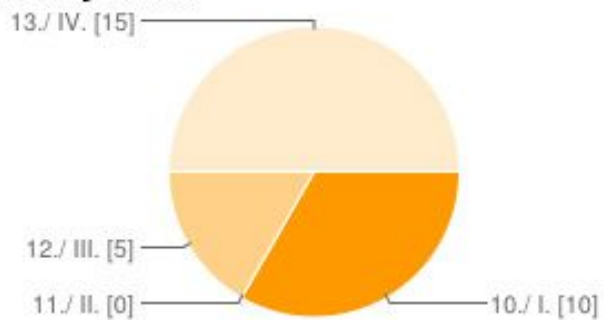
Submit

Příloha 5: Grafy zúčastněných škol a tříd

Ve kterém městě lyceum navštěvuješ?

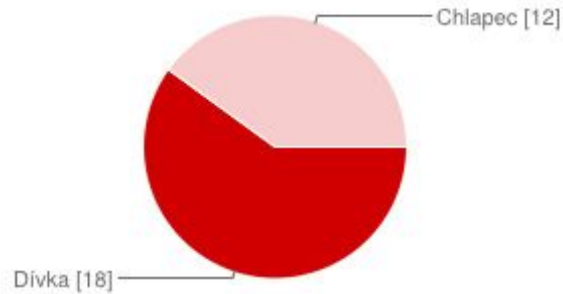


Do které třídy chodíš?

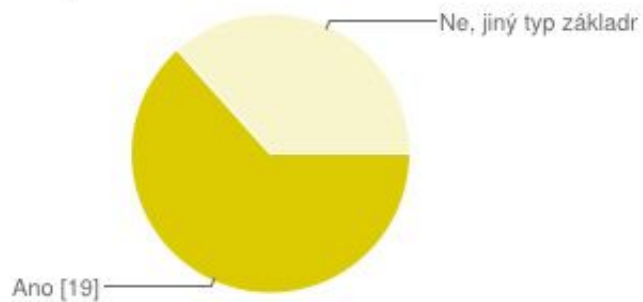


Příloha 6: Grafy zastoupení pohlaví, předchozí ZŠ a využití ICT

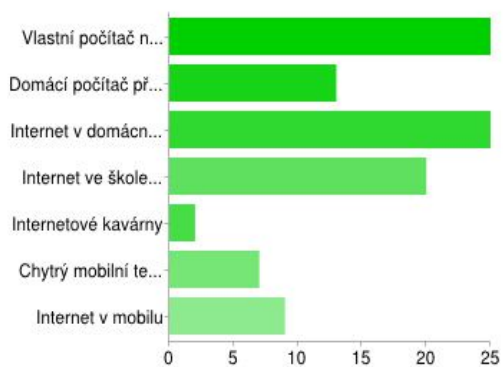
Jsi dívka nebo chlapec?



Navštěvoval/a jsi základní waldorfskou školu?



Které z uvedených věcí a služeb používáš?

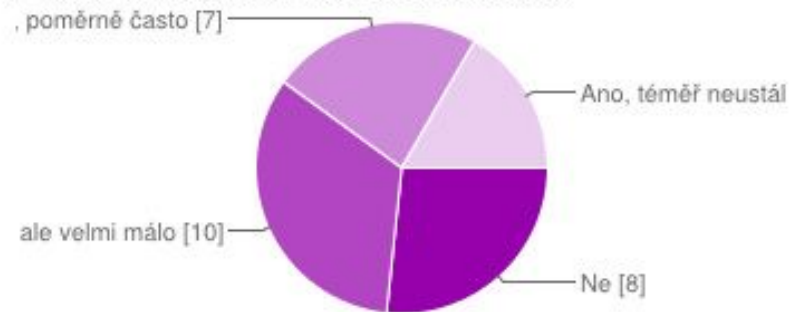


Vlastní počítač nebo notebook	25	83%
Domácí počítač přístupný celé rodině	13	43%
Internet v domácnosti	25	83%
Internet ve škole či knihovně	20	67%
Internetové kavárny	2	7%
Chytrý mobilní telefon	7	23%
Internet v mobilu	9	30%

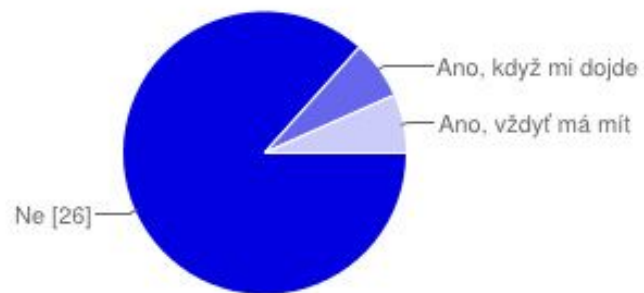
People may select more than one checkbox, so percentages may add up to more than 100%.

Příloha 7: Grafy poslechu hudby z mob.telefonu a okamžitých odpovědí na SMS a e-maily

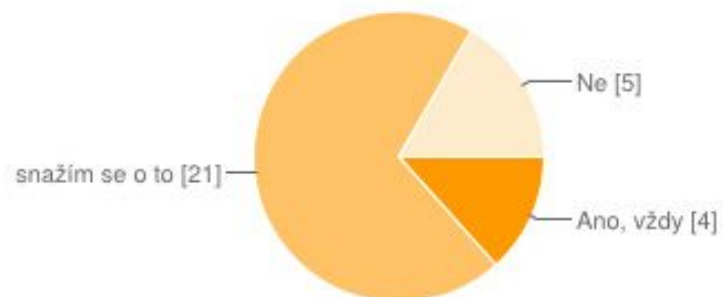
Používáš mobilní telefon pro poslech hudby?



Cítíš se dotčen/a, když nedostaneš odpověď na SMS či e-mail okamžitě?



Odpovídáš na SMS a e-maily okamžitě?



Příloha 8: Výběr odpovědí studentů na otázku: „Využíváš internet pro studijní účely? Jak zjistíš, že je zdroj relevantní?“

Využívám, ale s odstupem. Vím, že se nemohu spolehnout na vše, co je zde psáno. Snažím se vždy porovnat informace z více zdrojů. Často kombinuji internetový zdroj s tištěnou publikací (knihy, odb. Časopisy atp.). Když mi nějaká informace nesedí, nepoužiji ji. (Dívka, Semily, 12. třída)

Ano, samozřejmě. To se nedá v krátkosti popsat. Mám na to vypracovaný cit a postupy. Vychází to z internetových znalostí a praxe. (Chlapec, Semily, 13. třída).

Nevím, připadá mi, že poznám úroveň odbornosti dané stránky. (Dívka, Praha, 1. ročník)

Na menší referáty ano, ale mám radši tištěné podoby materiálů. Ze stylu psaní podle mě lze poznat úroveň informací (Dívka, Praha, 4. ročník)

Internet pro studijní účely občas využívám. Že je zdroj relevantní, vím většinou ze zkušeností. Dá se také poznat podle grafické podoby, uvedení/neuvedení zdrojů. (Dívka, Praha, 4. ročník)

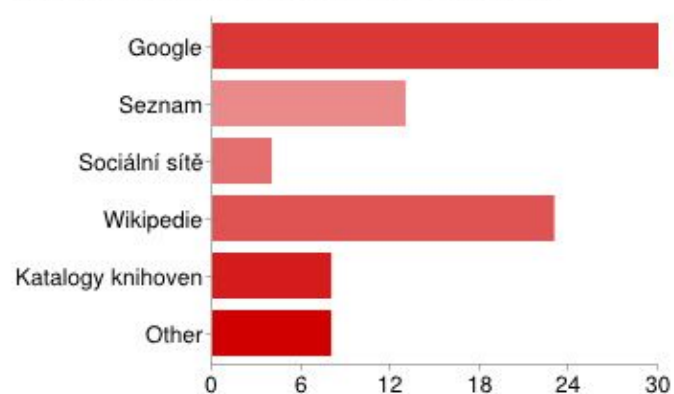
Internet využívám také. Stránku mi většinou doporučí spolužák nebo učitel. (Dívka, Praha, 4. ročník)

Ano, využívám vysokým počtem lidí navštěvované webové stránky s pozitivními recenzemi. Případně v angličtině. (Chlapec, Praha, 4. ročník)

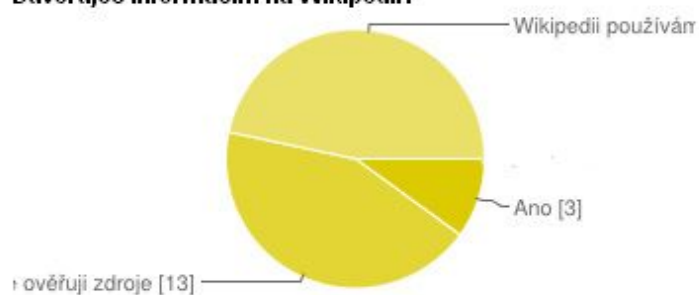
Internet pro studijní účely využívám, ovšem jedině pro hledání obecně známých informací (například kdy napsal Goethe svého Fausta). Ke zdrojům pro vědecké práce či témata, na který neexistuje jednotný názor, navštěvuji zásadně knihovnu anebo databáze Městské knihovny v Praze (CoToJe.cz, Proquest Central, EBSCO, Oxford Art Online...). Jedině tak lze ověřit, kdo je autorem a zda je zdroj relevantní. (Chlapec, Praha, 4. ročník)

Příloha 9: Grafy využití vyhledávačů, důvěry ve Wikipedii a využití sociálních sítí

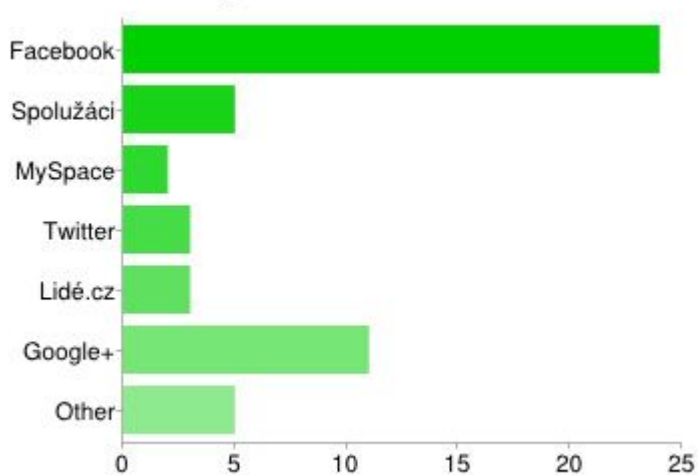
Jaké nástroje používáš pro vyhledávání informací?



Důvěřuješ informacím na Wikipedii?

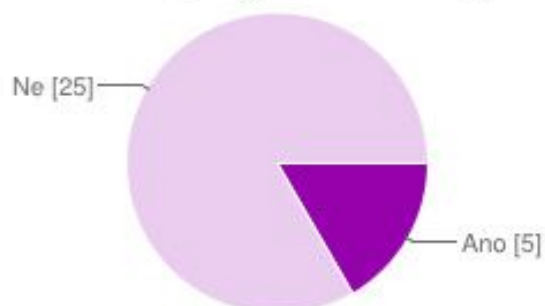


Které sociální sítě využíváš?

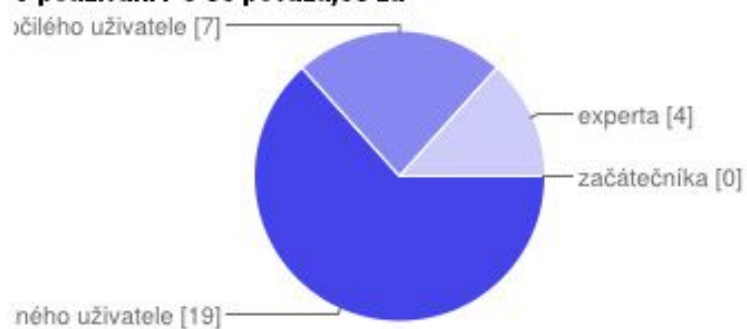


Příloha 10: Grafy tvorby vlastního webu, sebehodnocení počítačové gramotnosti a použití pravého jména na Facebooku

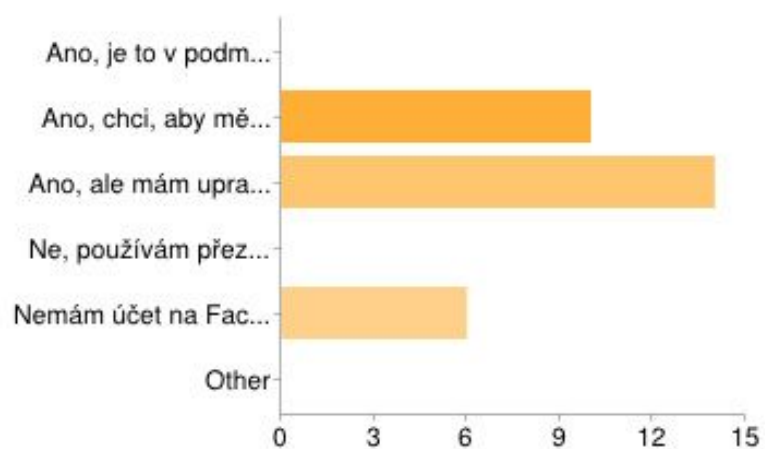
Máš vlastní web či blog, který pravidelně edituješ?



V používání PC se považuješ za

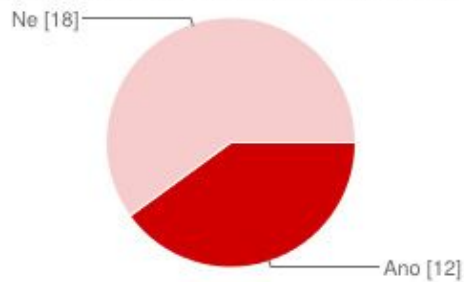


Pokud máš účet na Facebooku, jsi tam pod svým pravým jménem?

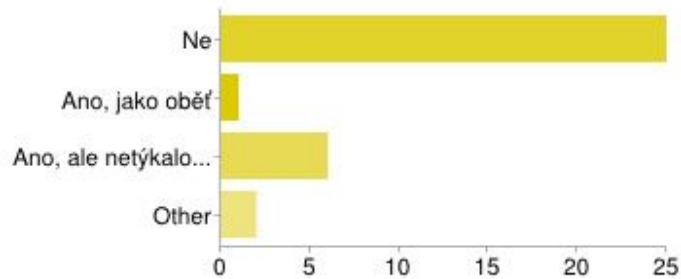


Příloha 11: Grafy ochrany soukromí, kyberšikany, sextingu a stahování

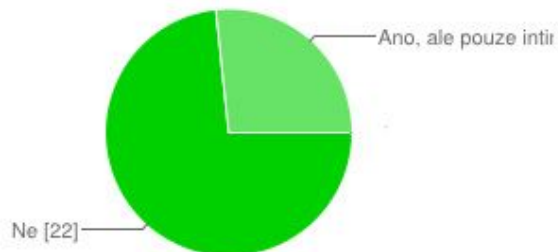
Uvedl/a jsi někdy své jméno v kombinaci s adresou a/nebo telefonem cizímu člověku?



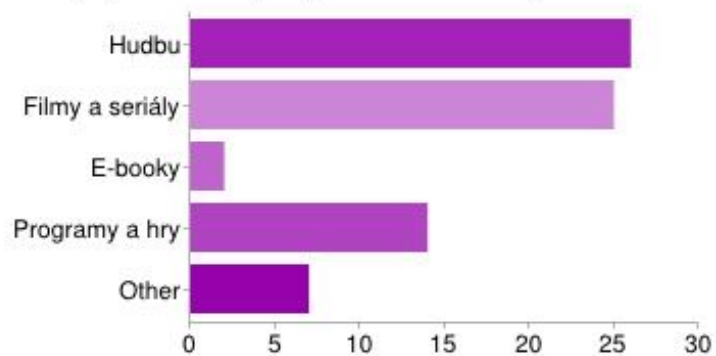
Setkal/a ses někdy s kybergroomingem, kyberstalkingem nebo kyberšikanou?



Poslal/a jsi někdy přes mobil či internet sexuální orientovaný obsah?



Stahuješ, ačkoli tušíš, že bys za data měl/a zaplatit?



Příloha 12: Budova starého a nového Goetheana



Zdroj: <http://en.wikipedia.org/wiki/Goetheanum> (oba)