

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Andrea Mačalíková

Waldorfská pedagogika očima rodičů

Olomouc 2017

Vedoucí práce: Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph. D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů uvedených na konci diplomové práce.

V Olomouci dne 14. 4. 2017

.....

Andrea Mačalíková

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala své vedoucí diplomové práce Mgr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph. D. za odborné vedení, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích. Dále bych ráda poděkovala vedení Waldorfské školy Olomouc za umožnění účastnit se nultého ročníku pro rodiče a za vstřícnou pomoc při výzkumném šetření pro tuto diplomovou práci.

OBSAH

ÚVOD	1
TEORETICKÁ ČÁST	2
1. Vznik a vývoj prvních waldorfských škol	2
1.2 Důvod vzniku waldorfských škol	2
1.3 Vývoj waldorfských škol	4
2. Obecná charakteristika waldorfských škol	6
2.1 Vnější organizace waldorfské školy	6
2.2 Správa a řízení waldorfských škol.....	7
2.3 Znaky waldorfských škol.....	8
2.3.1 Svoboda.....	8
2.3.2 Volnost	9
2.3.3 Celistvost	10
2.3.4 Spolupráce.....	10
2.3.5 Jednotnost.....	11
2.3.6 Spolupráce školy s rodiči	12
3. Rudolf Steiner a jeho pedagogika	14
3.1 Rudolf Steiner a antroposofie jako východisko Waldorfské pedagogiky	14
3.2 Rudolf Steiner.....	15
3.3 Antroposofie jako východisko Waldorfské pedagogiky	17
3.4 Pohled antroposofie na výuku a výchovu	17
3.4.1 Vývojové etapy antroposofie	17
4. Obsah Waldorfské pedagogiky	23
4.1 Denní rytmus	24
4.2 Výuka v epochách.....	26
4.3 Eurytmie	27
4.3.1 Eurytmie jako ztvárněný pohyb	27
4.3.2 Eurytmie v učebním plánu	27

4.4 Výuka jednotlivých předmětů	28
4.5 Hodnocení a klasifikace na waldorfských školách.....	34
5. Učitel ve Waldorfské škole	35
5.1 Učitel ve Waldorfské škole jako trojčlenná lidská bytost.....	37
5.2 Vzdělání učitele	38
5.3 Učitel jako osobnost.....	40
6. Waldorfská pedagogika a její rozšíření	42
6.1 V České republice	42
6.2 Ve světě.....	44
EMPIRICKÁ ČÁST	46
7. Výzkumné šetření.....	46
7.1 Cíle výzkumného šetření.....	46
7.2 Výzkumný problém	47
7.3 Metody sběru dat.....	48
7.4 Vlastní výzkum.....	49
7.5 Analýza výsledků	53
7.6 Zhodnocení výzkumného šetření	89
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	98
SEZNAM TABULEK, GRAFŮ A PŘÍLOH.....	99
ANOTACE	

ÚVOD

Ještě před nedávnem velká část lidí neměla ani ponětí o tom, co znamená termín alternativní pedagogika, natož pak pojem pedagogika waldorfská. Rozšíření tohoto stylu výchovy a vzdělávání bylo v posledních letech tak markantní, že dnes je tento pojem běžnou součástí našeho obyvatelstva. Tento druh pedagogiky si den ode dne získává víc a víc příznivců.

Tématem této diplomové práce je „Waldorfská pedagogika očima rodičů“, a jak již název napovídá, práce se bude zabývat waldorfskou pedagogikou, která patří v současnosti k nerozšířenějším typům alternativní pedagogiky nejen ve světě, ale také v České republice.

V teoretické části budou představeny především základní prvky, vznik, rozšíření a vůbec ucelený pohled o specifických rysech waldorfské pedagogiky.

Naopak praktická část bude zaměřena na rodiče a kritéria pro výběr školy pro jejich dítě.

Hlavním cílem bude tedy zjistit, jaká kritéria rodiče volí při výběru školy a zda mají vůbec nějakou představu o prvních krocích dítěte při vstupu do školy. Zásadní část zde budou tvořit dvě skupiny rodičů. První skupina bude tvořena rodiči, kteří budou své dítě umísťovat do tradiční školy. Druhá skupina rodičů se bude naopak skládat z rodičů, kteří budou dávat své dítě do školy waldorfské. Cílem práce bude objasnit a srovnat požadavky rodičů na školu, styl a samotný průběh vyučování ve škole. Tato zjištění budou prováděna na základě dotazníkového šetření.

Tato diplomová práce by měla nejen přispět k bližšímu pohledu na zakladatele waldorfské pedagogiky Rudolfa Steinera, objasnit principy a specifika této pedagogiky a především ukázat rozdíl ve způsobu myšlení obou typů zmíněných rodičů. Díky stanoveným otázkám v dotazníku, na které robě skupiny rodičů odpovídaly, nám práce rozšíří obzor v pohledu rodičů na jednotlivé typické znaky této alternativní pedagogiky.

Dalším cílem této práce je vytvořit jakési shrnutí waldorfské pedagogiky, vytvořit náhled na její specifické prvky, historii a rozšíření u nás i ve světě.

Ujasnění informací ohledně existence waldorfské školy a její pedagogiky je směřováno jak studentům, tak učitelům i široké veřejnosti. Dále by práce měla pomoci rodičům objasnit základní prvky a přispět k rozhodnutí nad výběrem tradiční nebo waldorfské školy.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Vznik a vývoj prvních waldorfských škol

Na základě reformního hnutí se začaly v průběhu první poloviny 20. století vyvíjet různé typy alternativní výchovy a vzdělávání. Tyto alternativní směry se liší od tradiční pedagogiky svým sociálně koncipovaným pojetím výchovy, individuálními sociálními cíli a v neposlední řadě pedocentrickým¹ přístupem k výchově. (Průcha, 1995)

V současné době existuje mnoho typů alternativních škol², z nichž je WŠ (waldorfská škola³) patrně nejznámějším typem. Tento typ školy vznikl na základě reformně-pedagogického hnutí a v současnosti tyto školy můžeme najít téměř ve všech západoevropských zemích. Tato popularita vzniká zřejmě díky celkovému pojetí pedagogiky, jelikož waldorfští učitelé pohlíží na způsob výuky a výchovu jako na umění a zároveň je pro ně nejdůležitějším bodem umělecký prožitek dítěte, jeho citová sounáležitost a jeho intenzivní prožitek z poznatku. Na zřejmě další podstatnou popularitu této pedagogiky se podílí i neměnnost celé koncepce, učebních obsahů, didaktických zásad, metod, forem a prostředků, které se již od počátku jejího vzniku, moc nezměnily. (Valenta 1993)

Počet waldorfských škol se tedy v současnosti stále rozrůstá a zájem ze strany rodičů o ně se zřejmě jen tak nezmění. O rozšíření ve světě a u nás v České republice, se bude tato práce věnovat v dalších kapitolách.

1.2 Důvod vzniku waldorfských škol

První waldorfská škola byla založena ve Stuttgartu a vznikla díky Emilovi Moltovi, úspěšnému podnikateli a zároveň majiteli tabákových výrobků. E. Molt totiž věřil Steinerovým myšlenkám, že existuje možnost vyřešit nárůst sociálních problémů nerevoluční cestou. (Bureš, 2011) Ještě před samotným založením stuttgartské Waldorfské školy se zakladatel R. Steiner věnoval ideje trojčlennosti sociálního organismu, které stavěla na základech ideálů Francouzské revoluce - svobodě, rovnosti a bratrství, které se nakonec i

¹ Dítě – pais – má být centrem výchovy a určován její koncepcí. (Průcha, 1995, str. 34)

² Alternativní škola je významově různorodý pojem. Dle Průchy je uplatněno pojetí, že alternativní škola je jakákoli škola – bez ohledu na zřizovatele, tj. škola nestátní a zároveň je zde určitá pedagogická i didaktická specifičnost, čímž se od standardních škol odlišuje. (2012, str. 45)

³ V Německu označován jako „*freie Schule*“ – *svobodná škola*, V české republice mají WŠ (Waldorfské školy) postavení státem uznávaných experimentálních škol. (Průcha, 2012, str. 47)

staly klíčovými prvky pro fungování a uspořádání lidské společnosti. (Člověk a výchova, 3/2016)

Tato škola vznikla 7. září 1919. Založení této školy nazval „*slavnostním aktem v rámci světového řádu*“. (Člověk a výchova, 3/2016, str. 66)

Jméno tato škola získala díky německé obci Waldorf a stejnojmenné továrně⁴, která patřila zmíněnému E. Moltovi. Vznikem školy chtěl docílit toho, aby nejen jeho zaměstnanci, ale i další rodiče, kteří byli osloveni Steinerovou antroposofií, měli příležitost umístit své dítě do takového, podle něj, adekvátně výchovně-vzdělávacího procesu. Tímto činem tak mohl Rudolf Steiner, hlavní představitel této pedagogiky, prosazovat dál svou antroposofii a dal tak předvést své výchovné představy v praxi. Takto byly položeny počátky rozvoje waldorfského hnutí a tím zároveň vznikl do dnes jeden z nejrozšířenějších tzv. alternativních školských systémů na světě. (Pol, 1995)

První waldorfskou tovární školu Rudolf Steiner neopustil až do své smrti v roce 1925. Do této doby zde působil a postupně zorganizoval veškerý chod školy podle svých představ. Tímto položil základy pedagogiky waldorfských škol, z nichž dá se říci, většina typických zásad vyučování zůstává dodnes. Díky Steinerovi a zejména jeho populárním přednáškám a kurzům, se tato pedagogika rozšířila do dalších evropských zemí, kde se jeho představy ujaly a dodnes se v průběhu procesu vyučování používají. (Rýdl, 1994)

Příčinu růstu této pedagogiky můžeme spatřovat nejen v šíření přímo Steinerových myšlenek prostřednictvím jeho přednášek a seminářů, ale také v tom, že rodiče, kteří svoje dítě umísťují do této školy, oceňují duchovní hodnotu, humánní přístup k dětem, práci s nimi a rozvíjení jejich předpokladů. Dále nedílnou součástí jsou i věrní absolventi, kteří do těchto škol po založení rodiny dále dávají i své děti. Založení waldorfské školy se zpočátku zdá jako těžký úkol, avšak když si člověk uvědomí, že v počátcích začíná jeden učitel se svoji vlastní jednou třídou, založení nemusí být tak obtížné. Navíc zde velice setrvává soudržnost, ochota pomoci a dobrá organizovanost ze stran zkušených antropozofů a vůbec učitelů tohoto typu škol. Samozřejmě nárůstem tříd vzrůstají i nároky na školu, včetně nároků na učitele samotné. Nezištná pomoc od už zmíněných zkušených učitelů však není určitě zanedbatelná, neboť i oni mají chuť k šíření vlastních idejí. Díky těmto podporám ze zahraničí postupně vznikaly waldorfské školy i na našem území. (Pol, 1995)

⁴ Přesněji *Waldorf – Astoria Cigarette Company* (Steiner, 1995)

1.3 Vývoj waldorfských škol

Prvotní rok první založené waldorfské školy tvořila skupina 8 učitelů. Žáků v tomto roce bylo počítáno 175, avšak během sedmi dalších let se škola v počtu žáků rozrostla až na číslo 1000. Samozřejmě i učitelů přibýlo až na zhruba 60. Takto započalo rozšíření waldorfských škol, kdy postupně začaly vznikat tyto alternativní školy nejen v Německu, ale i na dalších místech v celé Evropě. Do vypuknutí 2. světové války v Německu bylo zřízeno celkem 8 waldorfských škol, dále pak v Holandsku ve městě Haag, ve Velké Británii dva roky poté v Londýně, další ve Švýcarsku v Basileji a Curychu, Norsku a v Oslu, Portugalsku Lisabonu a Maďarsku v Budapešti. Mimo Evropu, se také roku 1928 založila první škola tohoto typu v New Yorku, tedy až na americkém kontinentu. (Rýdl, 1994)

Od počátku vzniku těchto alternativních škol, měli i učitelé šanci se v tomto alternativním směru rozvíjet, přičemž vznikalo dokonce i organizované vzdělávání těchto učitelů. Vznikaly nejen školy základní, které byly ale pochopitelně nerozšířenější, nýbrž i školy mateřské a dokonce i školy zvláštní. Později se zakládaly školy střední, které byly vedeny také tímto směrem. (Štampach, 2011)

Do období druhé světové války se čeští antropozofové snažili rozšířit WŠ i na území Československa, bohužel však marně. Leč byla jejich aktivita poměrně hojná, v roce 1920 byl dokonce založen Spolek Waldorfské školy, avšak na našem území byla zřízena pouze jedna mateřská škola waldorfského typu. Tehdy ji založila tamní německá mluvící menšina a nacházela se v Bratislavě. (Pol, 1995)

Během nástupu nacismu v Německu však zaznamenala většina waldorfských škol obrovské přerušení v jejich rozvoji. Nejenže byl vyhlášen zákaz otevírání nových prvních tříd, dokonce byli také odvoláni i učitelé, kteří nebyli árijského původu.

Roku 1938 nakonec přišel úplný zákaz waldorfských škol na německém území. Obdobně skončily nakonec všechny školy s tímto zaměřením, které byly ovládány během 2. světové války německým národem. První třídy se tedy přestaly otevírat a jednotlivé školy byly postupně rozpouštěny, likvidovány.

V období po kapitulaci Německa se však situace s waldorfskými školami změnila. Tyto školy byly najednou znovuobnovovány a jejich stav se opět zlepšoval. Léto 1945 znamenal pro waldorfskou pedagogiku rozkvětem díky uspořádaným kurzům pro učitele a další zájemce waldorfské pedagogiky. V roce 1947 bylo založeno vlastní nakladatelství, které dodnes přispívá mnoha antroposofickými orientovanými spisy. (Vališová, Kasíková, 2011)

Nárůst takto orientovaných škol a celkový rozmach waldorfského hnutí lze zaznamenat

od 50. let, kdy se začaly zakládat školy, ale také přibýly učitelské sjezdy a konference, kde mohli učitelé svoje zkušenosti projednávat a seznámit se s dalšími prvky. Těchto sjezdů se účastnili v čím dál větším množství i rodiče, kteří přispívali praktickými podněty pro rozvoj waldorfského pedagogického procesu. (Kasper, Kasperová, 2008)

Ve Spolkové republice Německo tak existovalo v roce 1952 celkem 25 těchto škol. Na území tehdy Německé demokratické republiky byla, a to pouze jen nakrátko, znovuzřízená pouze jedna waldorfská škola ve městě Drážďany. Tato škola pak byla opět zrušena roku 1949. Během 50. a 60. let opět waldorfské školy nabyly obrovského rozmachu všude po světě.

Další vlnu rozvoje waldorfských škol podnítil počátek roku 1970, kdy byly upraveny nařízení, která se týkala zabezpečení volných škol. V těchto nařízeních byly přesně vymezeny vztahy k státním školám. Pro waldorfské školy to byly příznivé ekonomické podmínky, což ulehčilo jejich chod. (Rýdl, 1994)

Počet WŠ se stále zvětšoval, až v roce 1990 bylo na různých pěti kontinentech v různých městech zaznamenáno 469 škol. (květen 1990, časopis Child and Man) V tomto seznamu škol však ještě nebyly v té době zaznamenány první waldorfské školy v bývalých tzv. socialistických zemích střední a východní Evropy. Můžeme proto říci, že se waldorfské hnutí prosadilo ze všech dalších tzv. školských alternativ nejvíce.

Systém waldorfských škol představuje jednu velkou rodinu do dnes. Každá škola je zcela autonomní, nejen výchovně ale také kulturně, ale přes to můžeme říci, že spolu nejen stále spolupracují, předávají si zkušenosti, dokonce se také navzájem vzdělávají. Organizace seminářů, přednášek, výměny názorů a zkušeností učitelů, ale i studentů, je na denním pořádku. To společné, co je opravdu spojuje je láska k vlastní filozofii a pedagogice. (Průcha, 2004)

Waldorfská pedagogika, tedy ani její zkušení představitelé, se nevyhýbají dalším školským alternativám a dále budují těsnější vztah i se školami státními, včetně univerzit. Například při budování programů učitelského vzdělávání, které lze vidět u univerzity v USA (Antioch) nebo ve Velké Británii (Plymouth). Díky těmto konexím s dalšími školami, pořádají nejrůznější akce a příležitosti, a díky seskupování pedagogů a ostatních členů na přednáškách a seminářích, se waldorfská pedagogika těší růstu a rozmachu po celém světě. (Pol, 1995)

2. Obecná charakteristika waldorfských škol

2.1 Vnější organizace waldorfské školy

Z důvodu, že jsou waldorfské školy volnými školami a jsou různě rozmístěny nejen v různých oblastech po celé České republice, ale také i v ostatních státech, jejich celková organizace je pochopitelně různá. V České republice je v těchto alternativních školách zavedeno zpravidla 12 postupných ročníků, přičemž u novějších škol bývá připojena i škola mateřská a někdy i 13. ročník pro ty, kteří mají ještě zájem o maturitní zkoušku. Dokonce na pár školách se také lze setkat s třídami, do kterých jsou zařazováni i žáci s nějakým vrozeným či získaným hendikepem, poruchou dyslektického charakteru nebo jinou vadou. Tyto nadstandardní třídy bývají zřizovány ve větších městech, kde je větší předpoklad, že taková třída bude naplněna. (Průcha 2004)

Jeden z mnoha velice pozitivních faktů na waldorfské škole je to, že se ředitel snaží o to, aby každá třída během osmi let studia prošla pod vedením pouze jednoho třídního učitele. Žáci tak během let navážou s dotyčným učitelem úzký vztah a jejich výchova a vzdělávání je tak pro učitele snazší. Třídní učitel žáky zná, ví o jejich vlastnostech, schopnostech, co mají rádi a co naopak ne. Díky tomu, že učitel žáka během postupujících let poznává a většinou už zná způsoby „jak na něj“, může učitele do jisté míry navést k objektivnějšímu hodnocení výkonů. Dalším specifikem organizace waldorfské pedagogiky je i to, že žáci nemohou propadnout do nižšího ročníku. Waldorfský pedagog pro slabšího žáka musí vytvořit jiný plán výuky, doučovat ho v oblastech, které mu dělají problémy a celkově mu věnovat více pozornosti a individuálního přístupu. (Zelina, 2000)

Waldorfské školy jsou oproti klasickým státním školám celkem rozděleny na stupně, v nichž každý stupeň zahrnuje čtyři roky. V průběhu prvního a také druhého stupně je výuka rozdělena na několik hlavních předmětů. Hlavními předměty jsou zpravidla mateřský jazyk, dějepis, matematika a předměty s přírodovědnými prvky. (Vališová, Kasíková, 2007) Dále jsou mezi tyto prvořadě předměty zahrnuty také bloky předmětů, které jsou zaměřené na rozvoj estetických, uměleckých, hudebních a pracovních schopností. Během třetího stupně se žáci seznamují s odbornými učiteli. Žáci jsou rozděleni podle zájmu a schopností do jednotlivých skupin. V těchto skupinách učitelé dbají na to, aby každá tato skupina zahrnovala žáky různého nadání, ale i sociálního původu. Tato zvláštní forma výuky si žádá samozřejmě také zvláštní metodiku, která zohledňuje schopnější i méně schopné žáky a snaží se dát prostor oběma těmto skupinám žáků. I když je takový systém výuky o mnoho

náročnější na přípravu a i samotnou organizaci, potvrzená dlouhodobá praxe a také zpětné výsledky žáků ukazují, že je tento způsob výuky opravdu vhodný. Zároveň je z dlouhodobého hlediska zjištěno, že nadání nezávisí na dědičných předpokladech v takové míře, jak se dříve předpokládalo. Tvořivost a síla motivačního prostředí je to správné vodítko k úspěchu zlepšení vloh. (Rýdl, 1994)

2.2 Správa a řízení waldorfských škol

Waldorfské školy jsou typické svojí odlišností, co se týká dílčích aspektů správy a vůbec chodu a organizace školy v různých zemích. Tyto odlišnosti se mění podle místních podmínek, ale i dalších okolností. Obecně platí pro všechny waldorfské školy pár zásad, principů a pravidel, které jsou jejich součástí od začátku vzniku této pedagogiky. (Vališová, Kasíková, 2011)

Právní a zároveň ekonomický subjekt, který udržuje vůbec existenční chod těchto škol, jsou různá sdružení a spolky především rodičů, učitelů a dalších příznivců waldorfské pedagogiky. Tito činitelé jsou navíc kompetentní i ve správních a pedagogických otázkách. Ve školách bývá uplatňován princip samosprávy a důležitým faktem je i to, že samotná škola nebývá vedena přímo ředitelem. Na chodu školy, organizaci a veškerých zásadních bodech se podílí celý učitelský sbor, včetně rodičů a ostatních příznivců. Učitelé jsou si rovni ve všech oblastech. Toto pravidlo se týká nejen platového ohodnocení, ale i povinností, které každý učitel má. (Rýdl, 1994) Také je zásadním pravidlem, aby měl každý pracovník vymezená pravidla, povinnosti a úkoly, které musí splnit, dodržovat a kterých se musí zodpovídat na učitelských poradách. Na waldorfských školách je pravidlem, že se každý den uskutečňuje učitelská porada, kde všechny úkoly řeší, promýšlí a dále pak i uskutečňují. Samozřejmostí zde bývá, že si učitelé navzájem pomáhají, podporují se a snaží se o správný chod veškerého dění na škole. Součástí fungování školy je také to, že si každý měsíc nebo i rok společně volí jednoho člena, který vykonává správce školy. Jak často takovým výběrem škola prochází, určují podmínky a současný stav školy. Tomuto vybranému členovi jsou nápomocní i členové tzv. správní rady školy. Tito členové jsou odpovědní za klasický provoz školy a toho, aby si všichni učitelé plnili své požadavky, a povinnosti, které jim byly přiděleny. (Zelina, 2000)

Charakteristickým znakem, kterému se tato práce bude blíže věnovat, jsou finanční prostředky ze strany spolkových fondů. Tyto fondy tvoří veškeré příspěvky příznivců, členů, dále pak se na nich podílí školné, výtěžky z nejrůznějších kulturních a sociálně prospěšných akcí. (Rýdl, 1994)

2.3 Znaky waldorfských škol

Waldorfské školy, tedy i jejich pedagogika, jsou charakteristické jistými znaky. Můžeme s jistotou říct, že tyto školy byly a budou školami nestátními, tedy volnými, svobodnými. Dalším typickým znakem je jednota a také to, že jsou všeobecně zaměřené. Tyto charakteristické rysy stály již u zrodu vzniku waldorfských škol, tedy od počátku jejich existence. (Pol, 1995)

Již na začátku existence úplně první školy, kterou založil Molton, musel vyhovět Steinerovi s některými podmínkami, na které Steiner kladl důraz. Jednalo se o to, že škola, kterou založí, bude muset být přístupná všem, tedy i dětem, kterým rodiče vzdělání poskytnout nemohou či mají jiný důvod k tomu, že by děti být vzdělávány nemohly.

Již od počátku jsou tedy tyto školy charakteristické tím, že každé dítě má právo na vzdělání, nezáviselo na sociálním, ekonomickém, rasovém či religiózním zázemí. Dále Steiner určil, že tato škola bude nabízet 12letý plně organizovaný všeobecně zaměřený učební plán, škola bude plně organizovaná a integrovaná. Dalším znakem byla nezávislost na ekonomických a politických dohledech., (Kantorová, 2008,)

2.3.1 Svoboda

Učitelé waldorfských škol a další antropozofové se přiklání od počátku do současnosti k tomu, aby měly jejich školy status škol nestátních, tedy svobodných. Díky tomu jsou tyto alternativní školy zřizovány zájmovými organizacemi, spolky učitelů, rodičů a dalších zájemců. Tyto spolky pak školu z velké části dotují. Jako nezávislé školy jsou tak nejčastěji vytvořeny díky iniciativě rodičů, kteří waldorfskou pedagogiku preferují a dávají jí šanci vzniknout například v jejich rodném městě. Takto se děje všude na světě a především tato skutečnost je příčinou, že se waldorfská pedagogika rozrůstá víc a víc. (Rýdl, 1994)

Vliv státu a jeho školského aparátu by měl být co nejmenší. To dává waldorfským školám dva úkoly. První úkol je kvalitně vzdělávat žáky a také zároveň vytvořit vhodnou kulturní atmosféru, která je neméně důležitá. Avšak i když si kladou waldorfské pedagogové a ostatní účastníci této pedagogiky taková pravidla, jsou stejně stále nuceni přistoupit na určitá elementární pravidla státem. Například vliv státu na jejich výchovné a hospodářské politice, neboť finanční základ k samotnému vytvoření waldorfské školy může zajistit právě stát. Kupříkladu lze uvést vznik jedné školy v anglicky mluvící zemi. Konkrétně taková waldorfská škola vznikla ve Vancouveru, kdy díky státu, od kterého získala finanční podporu, mohla být založena a tím byl i zajištěn veškerý chod školy. Tato podpora však byla vázána na

dvě zásadní podmínky: všichni vyučující získají do 5 let státní pedagogickou kvalifikaci, druhá podmínka se týkala pravidelného ověřování žákovských schopností a vědomostí pomocí testů. (Pol, 1995)

Tyto finanční nabídky od státu nebo od jiných vnějších subjektů nezřídka waldorfské školy raději dobrovolně odřikají. Je to pro ně jakási ochrana, neboť se tím vyvarují drobným ústupkům, které by musely jinak ve své práci činit. (Průcha, 2004)

V některých zemích funguje obdobná dohoda mezi státem a školou od počátku existence založení školy. Například Holandsko je typickým příkladem, kde taková spolupráce funguje. Škola dodržuje již zmíněná dvě kritéria, plus má příslušný počet žáků, které si stanovili, proto je plně dotována státem. Dále co se týká německy mluvících zemí, zde bývají školy dotovány státem pouze zčásti. Naopak tomu bývá u anglicky mluvících zemí. Zde bývají waldorfské školy odkázány na vlastní zdroje, tedy příspěvky od dárců, finanční pomoci od rodičů, dalších waldorfských škol nebo jiných dárců sympatizujících s waldorfskou pedagogikou. Takto se děje v těchto posledně zmiňovaných zemích i přes nelibost rodičů, jakožto daňových poplatníků. (Pol, 1995)

Svobodu můžeme spatřovat i ze strany učitelů, kteří nejsou vázáni na tradiční osnovy, ale chod výuky plánují spolu s žáky a zčásti dokonce i s rodiči. (Průcha, 2013)

2.3.2 Volnost

Waldorfské školy, jakožto nestátní školy, bývají označovány jako školy volné nebo svobodné. Tento přívlastek je součástí jejich rysů, na které Rudolf Steiner upozorňoval. Součástí sociálního života a jeho formování, jsou tři oblasti: ekonomická oblast, která vymezuje vztah člověka k okolí, dále pak politicko-právní, což ukazuje vztahy lidí navzájem a poslední část je kulturní, tedy vztah člověka k jeho vyšší bytosti, kdy se jedná o spirituální jsoucno. Podle Steinera by měly být tyto tři oblasti samostatné, na sobě nezávislé. (Zelina, 2000)

Výchova je součástí našeho každodenního bytí, přísluší kulturnímu životu. *“Výchova je uměním, nikoli prostředkem k tréninku pro průmysl nebo k indoktrinaci dětí jakoukoliv politickou ideologií“*, takto uvádí Demanett, který dále poukazuje, že na život může být názíráno jako na spojení *„staré trojice – vědy, umění a religie“*. (In Pol, 1995, str. 13)

Waldorfská pedagogika staví na tom, že tato trojice vychází z jednoho zdroje a to z duše člověka. Pokud bychom měli tedy vychovávat opravdu správně, pak *„musí být naším úkolem pomoc v rozvoji malého vědce, malého umělce a malého kněze, kteří žijí v každém malém dítěti.“* (Pol, 1995, str. 13)

Obrození společnosti spočívá v lidech, kteří budou svobodní, tedy kteří se budou samostatně rozhodovat a podle toho také si i počínat. V průběhu výchovy dětí by proto nemělo docházet ke vštěpování světového názoru. Vychovatelé by tedy měli usilovat o rozvinutí vlastních vloh jedince, aby byli schopni v dospělosti samostatného, svobodného a sociálně pozitivně orientovaného smýšlení a jednání. Také je důležité, aby jedinci byli schopni vnímat vše, co se děje nejen kolem nich, ale i ve světě a podle svých každodenních pocitů a úsudků se nějakým způsobem chovat a vyvíjet se podle toho. (Průcha, 2004).

Waldorfská pedagogika směřuje k tomu, aby se výchovná opatření vybírala podle vývojových potřeb dítěte a zároveň šlo o svobodnou výchovu tak, že bude mladý člověk schopen sám svobodně a odpovědně konat.

Takto osvobozená škola od vlivu státní byrokracie je nezávislá a má relativně volné řízení při tvorbě obsahu, forem, metod i prostředků výuky. (Pol, 1995)

2.3.3 Celistvost

Základem pro waldorfskou pedagogiku je snaha vytvořit takové podmínky pro dítě, aby se rozvíjelo v jeho celistvosti. Základ pro výchovu a vzdělávání v těchto zařízeních je pedagogika vycházející z vývojových stádií a potřeb dítěte, zaměřených především na utváření postojů za pomoci citu, vůle a myšlení. Tolerance, porozumění druhým lidem, lidskost a humanita jsou základ pro rozvoj žákovy intelektu. (Kasper, Kasperová, 2008)

Tato pedagogika usiluje o utváření bytosti jako celku, neboť lidské tělo netvoří pouze jen fyzickou schránku, ale další články lidské bytosti, které nepřicházejí na svět najednou v okamžiku porodu, ale stávají se součástí těla v několika fázích. Mezi tyto základní potřeby, které dítě vyžaduje a přichází v průběhu jeho rozvoji psychické stránky především v průběhu prvního sedmiletí, patří: potřeba náležitého přísunu podnětů zvenčí, potřeba smysluplného světa, potřeba životní jistoty, potřeba vlastní společenské hodnoty a potřeba otevřené budoucnosti.

Důležitý postoj učitele není tedy jen ze strany fyzického vývoje dítě, ale třeba poskytnout žákovi celistvý, tedy i psychický rozvoj. Prostřednictvím obou těchto stran se dítě bez problému začlení do celé společnosti, a zároveň se v ní dokáže lépe orientovat bez psychického strádání. (Smolková, 2007)

2.3.4 Spolupráce

Životní zásada waldorfských škol se ukazuje v dalším, neméně důležitém znaku. Tím znakem je spolupráce žáků (studentů), která by měla převažovat nad celkovou vzájemnou

soutěživosti. Absolutně nepřipustné pro tuto alternativní cestu je to, aby některý žák mohl dokonce těžit z neúspěchu žáka jiného. Rozvíjení spolupráce a žádná podpora při soutěživosti jednotlivých žáků. (<http://www.waldorf-semily.cz/web/pedagogika/>)

Uplatňování principu harmonické spolupráce a sociálního partnerství je v této pedagogice jakýmsi pravidlem. Navíc jsou podporovány navzájem lišící se schopnosti jednotlivých žáků. Vytvářejí tím jistou rovnováhu celku. (Pol, 1995)

2.3.5 Jednotnost

Waldorfská pedagogika od samotného počátku usilovala o to, aby byla jednotná dvanáctiletá všeobecná škola, která bude vzdělávat žáky všech sociálních vrstev společnosti. Základní stupeň tvoří 1. – 9. ročník, vyšší pak 9. - 12. ročník. Součástí waldorfského systému jsou i waldorfské mateřské školy a též bývá zřízena i tzv. 13. třída pro zájemce o maturitní zkoušku.) (Vališová, Kasíková, 2011)

Waldorfská pedagogika má také pochopení pro hendikepované děti, děti s vrozenými nebo získanými poruchami. Žáci nepropadají do nižších tříd, jako tomu bývá v klasické škole, ale postupují dále se svými spolužáky, přičemž zde bývá u slabších žáků více nápomocný učitel. Učitel takovému žákovi věnuje daleko více zvláštní pozornosti a individuální péče. (Průcha, 2013)

Dále úkolem waldorfských škol je naplňovat jak tradiční obsah (vzdělávací program waldorfských škol v Čechách naplňuje vzdělávací standardy Ministerstva školství), ale také musí zajišťovat všestranný rozvoj žáků (studentů) v praktických i uměleckých oborech. Waldorfská pedagogika se snaží docílit toho, aby každý žák byl brán jako individuum a tak se k němu a jeho schopnostem i přistupovalo. Každý žák má jinou schopnost, kterou se snaží waldorfská pedagogika objevit a rozvíjet. Proto je výchova a vzdělávání na waldorfské škole podřízena tomu, aby po celou délku studia byl žák podněcován a jeho aktivita a zájmy byly stále rozvíjeny. Díky tomuto znaku můžeme najít vedle tradičních předmětů, které se na waldorfské škole vyučují, i předměty poněkud méně tradiční. Touto cestou tak waldorfská pedagogika nechává přiblížit se každému žákovi i jiným činnostem, ve kterých může najít svou zálibu a ve které bude například i vynikat, čímž se bude cítit rovnocenný ostatním žákům. Z tohoto důvodu se na waldorfských školách vyučuje také předmět pletení, zahradničení, tkaní a další. (http://iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa)

Jednotnost můžeme spatřovat i v tom, že žáci nemají problémy z přechodu z jednoho stupně na druhý. Tato síla spočívá mimo jiné i ve snaze neměnit třídního učitele. Nejlépe tak, aby celá třída byla vedena jedním učitelem po celý jeden stupeň, tedy až do 8. Střídy.

(Pol, 1995) Myšlenky k tomuto přístupu vyjádřila Mgr. Kateřina Dvořáková, Ph.D.⁵, jejíž mnoholetá zkušenost výuky na waldorfské škole dokáže ohodnotit pozitivum toho, když učitel vede žáky několik let za sebou. Odůvodnění spočívá v tom, že vlastně samotné sžití s danou třídou trvá až rok a až po tomto časovém úseku dokáže učitel poznat jednotlivé žáky. Dlouhodobější vedení třídy tak umožní učiteli zkvalitnit metodické postupy tak, aby se přesně orientoval přímo na danou třídu a dokázal tak vyvodit vhodné postupy pro vyučování. (Člověk a výchova, 3/2016)

2.3.6 Spolupráce školy s rodiči

Waldorfská škola, jakožto typ školy volné, je už od počátků své existence charakteristické tím, že učitelé spolupracují s rodiči. Již první waldorfská škola vznikla především díky podnětům ze strany rodičů. (Průcha, 2004) Počátkem samotného zrodu bylo setkání Rudolfa Steinera s rodiči jeho budoucích žáků, kteří byli od počátku nadšeni tímto novým způsobem výuky. I v dnešní době se setkáváme s mnohými případy, kdy se rodič rozhodne na základě získaných informací o této pedagogice, přeložit své dítě například do nově vznikající waldorfské školy. (Rýdl 1994)

Vztah učitele a rodiče bývá na waldorfské škole, dá se říci, opravdu úzký. Spolupráce těchto dvou subjektů je neoddělitelnou součástí této pedagogiky. Škola se snaží vést s rodinou cílevědomý vztah, na jehož základě se pak prolíná i učitelovo výchovné působení na dítě. A to způsobem, že se učitel snaží dítě celkově pochopit a také k němu zvolit i vhodný přístup a strategii výchovy a způsob výuky. Spolupráce školy a rodičů vyplývá z potřeb nejen třídního učitele, ale také celé školy. (Zelina, 2000)

Celý chod a organizaci školy zajišťují nejen pedagogové a ostatní příslušníci školy, ale také tzv. rodičovské rady, které jsou tvořeny Spolkem waldorfských škol již od počátku dvacátých let.⁶ Toto sdružení funguje jako jakési společenské zajištění škol. Každoročně probíhá schůze rodičů, pedagogů a dalších příznivců této pedagogiky, kde pobíhá hodnocení předešlého roku a kde společně řeší další možnosti výchovného působení a dále hledají nová východiska a nové hlubší poznatky Steinerovy pedagogiky. Na tuto výroční schůzi pak navazuje jednání, jehož smysl tkví v šíření informací o této pedagogice dál do společnosti. Tato popularizace a propagace waldorfského hnutí bývá formou týdenního semináře, během

⁵ Učitelka na Waldorfské škole v Českých Budějovicích a zároveň přednášející angličtiny na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. (Člověk a výchova, 3/2016)

⁶ <http://spolek.waldorfpardubice.cz>: Podporujícími členy waldorfských škol se může stát každá fyzická osoba (příznivci školy, či rodiče současných nebo bývalých žáků) nebo právnická osoba. Toto členství se hradí každý rok, výše poplatku je minimální.

kterého se v průběhu sedmi dnů řeší a hodnotí vzdělanost a celková úroveň žáků školy. Součástí jsou i besedy a četné dialogy, při nichž se účastníci dovídají mnoho nových informací. (Rýdl, 1994)

3. Rudolf Steiner a jeho pedagogika

3.1 Rudolf Steiner a antroposofie jako východisko Waldorfské pedagogiky

Antroposofie patří vzhledem k dalším směrům mezi ty novější, proto často bývá označována jako nový duchovní směr. Lze v ní spatřovat podněty přítomné v Goethově filozofii přírody, k němuž měl Steiner svými myšlenkami velice blízko a také se dá říci, že na něj navazoval. K novým duchovním směrům se často připisují sektářské rysy⁷, avšak antroposofii je něco takové cizí a naopak je v ní zakořeněna tolerance a otevřenost. (Steiner, 2011)

Jůva uvádí (1995, str. 45 – 46): „*Steiner jako stoupenec Nietschovy filozofie viděl cíl vývoje v nadčlověku dokonale rozvinutém fyzicky i morálně, tvůrčím a svobodném. Hledání hybných sil světového vývoje přivedlo Steinera k teozofii jako učení, které usiluje o bezprostřední intuitivní nazírání Boha a světových tajemství. Toto učení v sobě spojuje ideje platónském mysticko-křesťanské a buddhisticko-hinduistické, předpokládá nesmrtelnost duše, její převtělování (reinkarnaci) a působí osudu (karmy) v životě každého jedince.*“

Antroposofie je smyšlená tedy jako křesťansky orientované duchovní hnutí, které jak už sám název napovídá, je správně vykonstruovaná antropologie jako věda o člověku. V případě správného a úplného pochopení lidské bytosti posouvá toto poznání až k duchovnímu porozumění.

Rudolf Steiner, zakladatel tohoto duchovního směru, byl natolik odevzdán, že dokonce spatřoval jako své poslání vzdělávat a vychovávat. (Štampach, 2011)

Tento nový koncept filozofie získal dvě strany. Na jedné straně byl Steiner a jeho antroposofie obdivována a dá se říci, že někdy je až vydávána za optimální typ alternativní školy, ba školy vůbec. Na straně druhé si však získala i mnoho odpůrců ze strany odborníků i veřejnosti a to zj. (zejména) z důvodu, že dosud chybějí spolehlivé analýzy fungování a výsledků žáků těchto škol. (Průcha, 2004)

⁷ Sektářské rysy myšlenky jako náboženský extremismus s totalitní tendencí.

3.2 Rudolf Steiner

Rakouský pedagog, umělec, dramatik, sociální myslitel a zároveň zakladatel antroposofického hnutí Rudolf Steiner se narodil 27. února 1861 v Kraljevcí.⁸ Byl synem přednosty malé železniční stanice, takže se on i jeho rodina nevyhnula častému cestování po rakouských nádražích, kam byl jeho otec překládán. Nicméně již od jeho mládí bylo evidentní, že po otcových stopách nepůjde. (Rýdl, 1994)

Ve studiu se nejprve zaměřil na matematické a další přírodovědné disciplíny pro lepší základ a porozumění duchovní skutečnosti. O tyto vědy se zajímal na Vysoké škole polytechnické ve Vídni. Kromě těchto přírodovědných disciplín se dále zaměřil na filozofii, dějiny a německou literaturu na univerzitě v Rostocku roku 1891, kde získal dokonce doktorát. Po zdárném ukončení studia se nadchl pro Goethovo⁹ myšlení, což ho v budoucnu přimělo pracovat na spisech o jeho životě a jeho světovém názoru. Jeho nadšení ho přivedlo až k tomu, aby se stal členem vídeňského Goethova spolku, kde posléze i přednášel a zároveň popularizoval ideje tohoto muže.

Roku 1980 se Steiner podílel na vydávání sebraných dokumentů J. W. Goetha, jelikož se stal pracovníkem výmarského Goethova Schillerova archivu¹⁰. Prostřednictvím této činnosti se Steiner seznámil s mnoha předními představiteli německé filozofie a literárního bádání. (Carlgren, 2013)

Zřejmě především díky jeho zájmu v myšlenkách Goetha, ho čím dál víc lákalo řešení filozofických spekulací. Zabýval se vztahem mezi vědou a pravdou, svobodou a dokonce sepsal několik spisů, kde v nich rozebral své myšlenky a názory.

Roku 1987 se odstěhoval do Berlína a zde pracoval v mnoha redakcích, také se stal členem nejrůznějších literárně vědeckých studií. Tyto činnosti pro něj však nebyly zcela dostačující, a proto ještě začal vyučovat na dělnické škole v Berlíně. Později se okolí dozvíдалo od jeho žáků o Steinerových pedagogických schopnostech a jeho propracované a členěně zvolených aktivitách ve vzdělávání dospělých. Zároveň pořádal přednáškové semináře o významu vývoje společnosti pro úzký okruh zájemců, stejných nadšenců pro podobná témata jako byl on sám. Zároveň se snažil do svých přednášek vnášet i některé z jeho iracionálních zkušeností. Na těchto přednáškách se zaměřil na křesťanství

⁸ Pomezí Rakouska a Uher, dnes území Chorvatska.

⁹ Německý básník, prozaik, dramatik a politik.

¹⁰ Dodnes fungující v Německu, spravuje více než 130 osobních archivů vědců a umělců. (<https://www.klassik-stiftung.de>)

a jeho mystickém opodstatnění, dále vedl řeč o vývoji světových názorů v 19. století a poslední oblast, o které přednášel, byla o Buddhovi a jeho vztahu ke Kristovi.

Počátkem 20. století začal dokonce přednášet na berlínské univerzitě a zároveň pořádal přednášky v různých částech Evropy. Snahou těchto přednášek bylo prosazování a zároveň šíření ideje teosofického vnímání světa. (Steiner, 2011)

Léta před vznikem první světové války Steiner věnoval práci na systému tzv. antroposofie. Veškerý čas věnoval propracovávání svých myšlenek, studiu orientálních a středověkých mysticky zaměřených prací, až se postupně úplně vzdal tradičnímu pohledu na svět. Postupně se dostával do úplně jiné dimenze pohledu člověka na svět, jeho schopnost a duševní sféru. Ač se snažil svou filozofii šířit dál, iluze ohledně toho, že společnost tehdejšího akademického bádání jeho názory přijme bez problémů, si nečinil. Jeho předtucha se potvrdila a opravdu byl označen za „theosofa“, načež ho hlavní představitelé kultury v Německu na nějakou dobu přecházeli mlčením. (Kasper, Kasperová, 2008)

Rok 1913 byl důležitý založením tzv. antroposofické společnosti. Steinerův výzkum vedl k uvědomění si pravé podstaty člověka na světě. Pro tuto společnost nechal vybudovat vzdělávací centrum ve Švýcarsku v Dornachu¹¹. Steiner se mohl těšit z rozkvětu nejen pro něj, ale i pro jeho společností přijaté poznatky na podstatu člověka. Z okruhu jeho spolupracovníků a také žáků vyvstávaly různé otázky a požadavky, na které odpovídal a zároveň vnášel stále nový antroposofický impuls do jeho činnosti a zároveň některé své ideje již začal uplatňovat v průběhu své učitelské praxe ve waldorfské škole, kde působil. Na konto přízně od svých nadšenců vytvořil nový soubor jevů pohybového umění tzv. eurytmii¹², teorii tří těl a neopomenul ani otázky týkající se pozvednutí společnosti a antroposofické výchovy jedince.

Od roku 1923 začal se vzděláváním i dalších antroposoficky orientovaných učitelů a zároveň se snažil zpracovat plán antroposofie, jakožto vodítko správného vedení vyučování a výchovy ve školské praxi. Tento rok byl zásadním bodem, kdy také založil Mezinárodní antroposofickou společnost a zároveň vytvořil Volnou vysokou školu duchovních věd. V průběhu posledních let jeho života se zaměřil na otázky týkající se využití antroposofie v lékařství. (Rýdl, 1994)

¹¹ Dornach je považován jako centrum hnutí, inspirace od Goethovou osobností dokonce ve spojitosti se svou naukou často hovořil o *goetheanismu*. (Wehr, 2003)

¹² Umění eurytmie obsahuje různé kvality tónů a hlásek vyjadřovány gesty a pohybem. Více o eurytmii v dalších kapitolách. (Steiner, 2011)

3.3 Antroposofie jako východisko Waldorfské pedagogiky

Antroposofie pracuje s fyzickou, duševní a duchovní realitou, hlásí se ke křesťanství, ale zároveň spolupracuje s dalšími prvky z východních směrů, jako je karma, reinkarnace, inkarnace a další. Ač byla antroposofie východiskem formování názorů Rudolfa Steinera, tak právě z důvodu rozporu názorů na vědu a víru, ji odmítala moderní věda s materialistickým pojetím světa a člověka v něm žijícím.

Antroposofická filozofie se aktivně snaží na svět a člověka pohlížet tak, aby vznikly užitky ve výchovném a vzdělávacím systému. Rudolf Steiner viděl záchranu v tomto nazírání, které vytvořil na základě přírodně filozofických názorů J.W. Goetha, mysticky a zároveň orientálně zaměřených ve vědách teosofických principů. (Steiner, 2011)

Antroposofie jako taková se zabývá především člověkem, poznává ho a snaží se na něj pohlížet ze všech stran, především z pohledu duchovních základů lidské bytosti. Její filozofie neodhaluje člověka jako takového, ale odhaluje tajemství jednotlivé lidské povahy. Poznává člověka skrze jeho povahu, vlastnosti a dokáže mu si s ní poradit. V případě abstraktního poznávání člověka může toto poznání odvracet od lidské lásky a tím zamezit i jejímu stupňování. A přitom láska by měla být tou veškerou silou ve výchově a i ve vzdělávání. (Rýdl, 1994)

3.4 Pohled antroposofie na výuku a výchovu

Waldorfská pedagogika vychází z antroposofické filozofie, která v sobě skrývá pohled na člověka jako na vrstevní se subjekt, konkrétně na trojjediný celek těla, duše a ducha. Cílem Steinerovy antroposofie bylo rozvinout hlubší schopnosti člověka, probudit jeho smysl a objevit podstatu světa. (Vališová, Kasíková, 2011)

V rámci jejich důležité složky pedagogiky, jakožto výchovy ke svobodě, je také nutno rozvíjet vlastní tvořivého ducha, napomoci harmonickému rozvoji vnitřních sil a také podpořit vlastní individuální nadání. Úsilí o rovnost a bratrství a výchovu ke zdraví, rozvoj všestranné osobnosti, probuzení věcného zájmu a svobodné vůle k učení. A najít svůj náležitý vztah ke světu přírody a celkově společnosti kolem nás. (Kantorová, 2008)

3.4.1 Vývojové etapy antroposofie

V obsahu výchovně vzdělávacího procesu Steinerova antroposofie dbá na antroposofické vývojové fáze dětí a mládeže. Tyto etapy jsou biologicky podmíněny

sedmiletými cykly, jejichž mezník je započatý výměnou mléčného chrupu a postupuje dál k dosažení pohlavní zralosti. V jednotlivých fázích rozvoje jedince jsou na waldorfských školách sledovány cíle, kterých již jedinec dovršil. (Vališová, Kasíková, 2011)

1. Fáze rozvoje jedince

V prvních sedmi letech dítěte, je kladen důraz na to, aby proběhl správný fyzický rozvoj, a především se musí dbát na to, aby se dítě vyrovnalo samo se sebou samým. Přetěžování dítěte a drilování je nepřípustné. Naopak se dítě musí cítit šťastně a musí bezvýhradně docházet ke spontánní nápodobně kladných situací a příkladů v životě. Nápodoba je v tom období podněcována, ale přitom nenucená. To dítěti slouží jako učení a zároveň i hra. Vyjadřovací schopnosti rodiče a učitelé rozvíjí tvořivou hrou a volným vyprávěním. Aby se dítě vžilo do běžných situací, mají mu být ukazovány běžné činnosti z vedení domácnosti, aby se do těchto aktivit postupně včleňovalo a stávalo se spoluvůrci dané činnosti. Zpěv, hudba, malba, modelování, taneční hry, postupně učitelé, popřípadě i rodiče zavádějí prvky eurytmie, typickou aktivitu pro waldorfskou pedagogiku. Rozvíjení fantazie a realizování vlastních nápadů procvičují s dětmi prostřednictvím volných her, při nichž používají nejběžnější materiály, které děti už znají, ale následně poznají a opět se je spontánně naučí. Šťastné prožívání tohoto období je v tomto cyklu úplně v popředí.

2. Fáze rozvoje jedince

Sedmý rok života představuje podle antroposofie důležitou část života, kdy dochází k uvolňování sil a tyto síly jsou pak základnou pro to, aby dítě bylo schopno učit se. Během tohoto cyklu, tedy sedmého až čtrnáctého roku, přichází jakési éterické zrození, přesně řečeno „rozvoj éterického těla“ (těla obraznosti).

Na základě procesu prožívání vlastního těla učitel v tomto období začíná rozvíjet i dovednost psaní. Prvotně ještě před samotným psaním učitel v žákovi vyvolává chuť malovat, kreslit, čmárat a přirozeně používat fantazii. Po prvních krocích pak učitel přechází k malování a kreslení určitých znaků tak, aby stále uspokojoval touhu dítěte po umělecké činnosti a kráse. Teprve poté se žáci učí psát písmena, kdy je učitelem vysvětlováno i ortografické pravidlo psaní jednotlivých písmen. (Kantorová, 2008)

V průběhu první třídy učitel u žáků rozvíjí schopnost samostatného vyjadřování. Samozřejmostí ve vyučování na waldorfské škole je i využívání formální a obsahové bohatosti pohádek, bájí, říkadel a básní. V rámci hudební výchovy jsou všechny děti, které navštěvují waldorfskou školu vybaveny flétnou, píšťalou či malou harfou, na které se učí

hrát. Tyto nástroje je doprovází po zbytek studia a některé děti mohou dále pak přejít i na jiný orchestrální nástroj. Velký důraz je kladen na estetickou stránku projevu a také umělecký prožitek. Výrazná zvláštnost waldorfské pedagogiky je výuka rytmu a taktu. Tyto projevy uskutečňují děti a žáci pohybem těla s muzikálními projevy. Tomuto jevu říká antroposofická filozofie „eurytmie“. (Rýdl,1994)

Od druhé třídy jsou žáci vedeni k četbě textu, kdy je kladen důraz především na uměleckou formu, melodii řeči a rytmus celkového přednesu. Učitel využívá úryvků zmíněných textů, které souvisí především s přírodní tematikou a zvířaty, které se objevují především v bajkách a povídkách. U příběhů pak učitel využívá toho, že žáci využívají fantazii v rámci legendárních příběhů oproti racionální kritice. Třetí třída je ve znamení biblických dějin, příběhů, ve kterých jsou zdůrazňována mravní ponaučení a jejich zpětný mravní dopad. Poté procvičující daný text tím, že ho reprodukuje, diskutují o něm a jsou vyzváni, aby mluvili o svých zážitcích, příbězích. Tak si žáci si tak lehkou formou vštěpují morální pravidla a zároveň se učí komunikovat, vyprávět a zdokonalovat paměť. (Růžičková, 2012)

Výuka základních početních výkonů odpovídá též uměleckému cítění jako tomu u ostatních předmětů. Zákonitosti čísel jsou pojímány v číselných řadách, násobcích a další, přičemž učitel znázorňuje vše graficky pro lepší dětskou představivost a orientaci v číslech. (Kantorová, 2008)

Waldorfská pedagogika je typická také tím, že se žáci již od první třídy učí dokonce dvěma cizím jazykům. Nejčastěji to bývá zpravidla angličtina a francouzština nebo ruština. Výuka cizích jazyků ale neprobíhá psaním, čtením, učením se slovíčkům a gramatice, nýbrž žák získává vztah k cizímu jazyku prostřednictvím her, písní, krátkých dialogů a básní. Výuka probíhá snadno, aby si žák nenásilně zvykl na cizí jazyk a stal se pro něj lehce zapamatovatelný. Cílem tohoto nenásilného přístupu je to, aby se žáci seznámili s cizím jazykem, stejně jako se seznamovali se svým jazykem mateřským. Proto se využívá osvědčené formy a tou jsou krátké inscenační výstupy či představení žáků.

Na základě poznatků z předešlých tříd, pak ve čtvrté třídě učitel zahájí výuku gramatiky a ortografii cizího jazyka. Tento postup je vytvořen proto, aby si žáci vytvořili kladný vztah k jazyku, osvojili si správný přízvuk a slovní zásobu a také se již naučili v cizím jazyce myslet. (Rýdl, 1994)

Se základy vlastivědy a zeměpisu se žáci seznamují až v posledním ročníku tohoto období. Tyto předměty slouží k tomu, aby se žáci seznámili s přírodním okolím a především pro děti z měst je to poučné a povzbuzující seznámit se s rostlinami, zvířaty

a nerosty. Učení o tomto je v návaznosti na bajky, legendy a pohádky. V tomto věku již začíná dávat učitel důraz souvislosti s realitou. Aby učitel ještě více formoval vztah k okolí, prostředí kolem dítěte, vyrábějí společně jednoduché, ale praktické výrobky.

Vzhledem k tomu, že většina vyučovacích předmětů jsou praktického a uměleckého rázu, očekávají podobnou tvořivou aktivitu činností výuku i v teoretických předmětech. Proto je velice důležité, aby učitel na waldorfské škole měl stále nějaké konkrétní, živé, názorné ukázky, na kterých danou látku lehce předvede. Vychází se z poznatku, že děti v tomto věku myslí pouze konkrétně a pokud nejsou abstraktní pojmy doprovázeny konkrétními představami, nejsou schopny slovům porozumět. Proto je kladen ohromný důraz na učitelovy umělecké schopnosti, vnitřní tvořivou sílu a schopnost motivovat žáky. Učitel waldorfské školy totiž musí mít schopnost vytvořit vlastní program a názorné pomůcky do jednotlivých předmětů. Učebnice ve waldorfské škole jsou totiž užívány zřídka kdy a učitel se s tímto faktem musí vyrovnat a vytvořit si tak sám zásobník pomůcek podle své fantazie. (Kantorová, 2008)

Po celou dobu by měl být rodič a učitel jako vzor a děti by je měly brát jako svou přirozenou autoritu. Především autorita učitele by měla pramenit z jeho vlastní osobnostní síly, která ukazuje žákům směr dalšího rozvoje. Důraz na autoritu se klade zrovna v tomto období kvůli tomu, že dítě jí v tomto věku vyloženě vyhledává a potřebuje. Na základě těchto bezprostředních vzorů by se u nich pak měly rozvíjet zvyky, způsoby chování a reagování na okolní svět a také by v nich mělo zakořenit svědomí tak, aby se i podle něj jedinci chovali. Odmítáno je naopak izolované jednostranné rozvíjení jednostranných schopností dítěte, které v tomto období může dítě projevovat. Prostřednictvím autority by měli děti získat sebedůvěru, nabýt jistotu a dojít k samotnému nalezení sama sebe. Vždyť emocionální rovnováha je krokem k další fázi cyklu. (Rýdl, 1994)

3. Fáze rozvoje jedince

Ve třetím, tedy posledním období, které trvá cca od čtrnáctého roku až do dospělosti, je důležité dosáhnout vyzrálosti duševního či pocitového těla. Je správný čas na zrození životního pocitu se svobodným abstraktním myšlením a také na rozvíjení vlastního úsudku, podle kterého se bude v tomto a ještě dalších obdobích, chovat a jednat. Rodiče a samozřejmě i učitelé jsou nápomocní při zprostředkování zkušeností v rámci rozmanitých činností a aktivit v integraci jedincova intelektu, vůle a citu. (Rýdl, 1994)

Metody a celkový systém výuky je v tomto období podobný, jako tomu bylo v obdobích předešlých jen s tím rozdílem, že dochází k podstatnému rozšiřování učební látky. V Českém jazyce se žáci seznamují s gramatickou stavbou, pravopisem a stylistikou. V matematice pak získávají poznatky z algebry, geometrie a aritmetiky. Vlastivěda se tříští na biologii, zeměpis, botaniku, chemii a fyziku. Eurytmie v tomto období začíná doplňovat i tělesná výchova, která v sobě skrývá zaměřené činnosti, jako jsou gymnastika, atletika a míčové hry. (Kantorová, 2008)

V průběhu vyučování těchto zmíněných předmětů dochází k výuce i prakticky zaměřených činností, které využijí v běžném životě. Tedy například psaní dopisů, vyplňování nejrůznějších formulářů a také zároveň sledují běžný život jako je kultura, hospodářské poměry v blízkém okolí, ale také divadelní hra a hudební a pěvecká představení pro rodiče a další zájemce v okolí města. (Kantorová, 2008)

Během studia se žáci naučí mnoha činnostem. V tomto věku již nepracují pod vedení třídního učitele ve třídě, nýbrž pracují v odborných dílnách či na školní zahradě pod dohledem odborného učitele. Seznamují se s nejrůznějším materiálem a nářadím, učí se mnoha činnostem jako je například zpracování textilu, práce se dřevem či umělou hmotou. Dále pak se učí plést, háčkovat a šít, a vyrábějí jednoduché hračky a předměty pro denní potřebu. Vyučování na tkalcovských a šicích strojích má v tomto období také svoji úlohu. (Rýdl, 1994)

Antroposofie při výuce ve všech obdobích stále klade důraz na hru. Podle ní v běžných školách převažuje u dětí předčasné intelektuální napětí, stres, strach a duševní vypětí. Pomocí hry waldorfský učitel dítě dokáže samovolně motivovat a zabránit povrchní výchovné drezuře, která by mohla mít za následek nechuť ke škole nebo dokonce i k celkové výchově. (Wirz, 2007)

Puberta v období dítěte je obdobím, kdy pohlavně dozrává a dítě mění zcela vztah k svému učiteli. Učitel pro žáky přestává být autorita, žáci na něm přestávají lpět a učitel musí včas vycítit, že má dávat žákům větší prostor pro samostatné řešení problémů vlastních i problémů v jeho nejbližším okolí. Žáci musí cítit oporu ve svém třídním učiteli ale i v ostatních odborných učitelích. Učitel by měl v průběhu vyučování navozovat takové podmínky, aby žáky navedl k zájmu, kterému budou věnovat více pozornosti a který bude pro něj pak vodítkem ve výběru povolání. Snahou waldorfského učitele je, aby proces, kdy se žák formuje do určité profesionální oblasti, nebyl narušován nevhodnými zásahy a nebyl nucen k vykonávání nějakému pro něj neatraktivnímu povolání. (Smolková, 2007)

Vyučovací proces je prostoupen větším důrazem na logické myšlení a celkové uvažování. Waldorfská pedagogika klade důraz na všestranném rozvoji žáka, proto ani v tomto období se snaží žáka vybavit praktickými i teoretickým základem a neklade důraz na jeho specializace. Dostatečné věnování umělecké tvořivosti ve zpěvu, recitaci a hře ve školním orchestru tak prohlubuje uměleckou činnost. Žáci jsou motivováni k rozvíjení vlastní iniciativy, organizování akcí a zdokonalování vlastních sociálních a komunikačních schopností. Díky těmto podnětům jsou pak schopněji uvažovat v přírodovědných a společenskovedných oborech, v nichž je kladen důraz především na postoj k celé společnosti a také ke světu.

Waldorfská pedagogika učí a vychovává děti tak, aby s chutí a radostí žily, pojímaly věci a životní situace kolem sebe s nadhledem a stále měli motivaci pro kulturně nabitý život s elánem stále se něco učit. Dověšením celkového vzrůstu v tomto období je pak dosažení vnitřní svobody, pochopení sebe samotného a vytvoření vlastní individuální osobnosti. (Rýdl, 1994)

4. Obsah Waldorfské pedagogiky

Waldorfská pedagogika se zabývá celostním, tedy všestranným rozvojem člověka. Jednostranné a specializované rozvíjení jedince je pro ni nepřijatelné. V procesu umění se takto snaží tato pedagogika o stejnoměrné rozvíjení rozumu, citu a vůle. Pedagogika se vyznačuje také nenadřazováním některých předmětů nad jinými. Například jako tomu bývá v klasickém vyučování, kdy je nejvíc hodin týdně věnováno českému jazyku a matematice. Waldorfská pedagogika chce docílit toho, aby pro žáky byly všechny předměty stejně důležité a rozvíjely se vlastnosti tak všestranně. Dále je považováno za důležité, aby žáci nebyli v různých předmětech rozdělováni na dívky a chlapce. Stereotypní rozřazování na pohlaví totiž nepodá rovnoměrný rozvoj ve všech oblastech. (<http://www.iwaldorf.cz>) Takže například dívky se učí správně pracovat se dřevem stejně jako chlapci a naopak chlapci se učí ručním pracím jako je háčkování, pletení, tkaní a další. Aby se žáci přiučili i v zemědělství a dokázali pochopit složitost některých věcí, které se na první pohled mohou zdát snadné, učí se například i péct chléb. Aby pochopili složitost, jakým způsobem takový chléb vůbec vznikne, vlastnoručně společně zasejí zrnko a vypěstují tak obilí, umelou mouku a nakonec upečou i chléb. Takovýmto způsobem se snaží waldorfská pedagogika široký a nespécializovaný základ všemožným činnostem. Vzhledem k bohaté nabídce nejrůznějších činností a aktivit, zohledňují různá nadání dětí a hledají pro každého to správnou činnost, která mu půjde a bude ho bavit. (<http://www.waldorfcz.cz/>)

Ačkoliv musí být brán zřetel na odlišení některých bodů waldorfské pedagogiky v rámci země, kultury, skupin, věkové kategorie a individuálního přístupu, má waldorfská pedagogika určité základní charakteristiky. Mezi vzdělávací principy a programy, které jsou neodmyslitelnou součástí waldorfské pedagogiky, je řazen milující zájem o každé dítě, řízená (volná) hra, která patří mezi nejdůležitější náplň veškeré výchovy i vyučování, nápodoba, díky které se dítě nevědomky učí novým poznatkům, skutečné a reálně zkušenosti, umělecká činnost, smysluplná činnost, se kterou se setkávají děti denně nejen v domácím prostředí a také rytmus, který poskytuje bezpečí a pochopení vzájemných činností a vůbec celistvosti života. (Studánka – Sešit námětů pro vychovatele malých dětí, číslo 43)

4.1 Denní rytmus

Denní rytmus je důležitou součástí každého života a i když si to možná neuvědomujeme, tak především děti potřebují znát svůj harmonogram dne. Každé dítě žije v rytmu už od prvotního probuzení do nového dne, kdy přijímají nové informace, učí se další neznámé věci, učí se novým činnostem, mají ve stejnou dobu potřebu se najíst, ale také spát a odpočívat. Dítě vnímá daný rytmus nejen v domácím prostředí, okolo sebe, ale také samozřejmě v mateřské škole a později i ve škole, kde v každý běžný den je okolo dítěte určitý rytmus utvářen. (Carlgren, 2013) Na základě těchto skutečností se vytváří tedy i rozvrh hodin a utváření učebního plánu pro každý den. Tento rytmus se netýká jen obyčejného denního chodu, ale také waldorfská pedagogika bere v potaz i rytmus celého roku. Mezi zvláštnosti umění této výchovy, na které waldorfská pedagogika upozorňuje a které jsou zároveň její součástí, jsou začleněny již zmíněný rytmus dne, ale i celého roku, do kterého zařazuje nejrůznější činnosti a aktivity střídající se například v určitý den v týdnu nebo dokonce měsíci. Další zvláštností je výuka v epochách, ve které waldorfská pedagogika spatřuje správný směr v posilování soustředěnosti dítěte. Neodlučitelnou činností v rámci denního rytmu jsou umělecká cvičení, která slouží jako školení vůle. V rámci těchto zvláštností musí být součástí i mluvené slovo působící na citový život. (Steiner, 2013)

Denní rytmus, tedy sestavený program dne ve waldorfské škole, musí být tak správně sestavený, aby nevznikly neblahé následky na dětskou soustředěnost v průběhu vyučování. Ve waldorfské škole se usiluje o každodenní rytmus organického uspořádání. (Zelina, 2000)

V ranních hodinách, po probuzení dítěte, jeho mozek startuje a proto výuka ve waldorfské škole je zaměřena především na myšlenkovou činnost. A to z toho důvodu, že mozek stejně jako tělo dítěte, je neaktivnější a dokáže se chápat, myslet a porozumět novým poznatkům. Tento čas je tedy vhodný pro tzv. hlavní vyučování, nazývanou ve waldorfské škole epocha. Po této delší vyučovací jednotce následuje zařazení předmětů, ve kterých je kladen důraz především na rytmické opakování. Mezi tyto předměty jsou zařazeny cizí jazyky, eurytmie, cvičení, hudba a náboženství. Po hodinách, ve kterých žáci uplatňují nadání pro rytmizaci, se zařazují hodiny zaměřené na zručnost, umělecké a praktické schopnosti. Tyto předměty jsou zařazeny do odpoledních hodin a jsou mezi ně zařazeny ruční práce, práce v dílnách, ale i zahradničení a nejrůznější cvičení přírodovědného rázu jako jsou pokusy. Zručnost, úpravu a vůbec celkový cvik, by měli žáci získat i díky součásti domácích úkolů, které častokrát od svých učitelů dostávají. (Růžičková, 2012) Rytmus školního dne je uspořádán tak, aby vyhovoval především žákům a byl poskládán k jejich přirozenému

průběhu. Přijímání, prožívání a provádění, nadechování a vydechování jsou tím velkým rytmem, kterým se celý průběh rozvrhu pohybuje. (Carlgren, 2013)

Naopak tomu je u malého rytmu, protože v něm se střídají jednotlivé činnosti v každé vyučovací hodině. Po dobu celé vyučovací hodiny totiž nemůže být žák celou dobu zaměstnáván pouze myšlením a zapamatováním si poznatků. Pokud by střídání činností v hodině nenastaly, začnou být žáci bledí, unavení a jejich mozek by stejně všechno učivo nedokázal pojmout. Do výuky tedy učitel musí vnést i citové prožívání, z čeho budou mít žáci chuť pracovat aktivně dál. Na tento fakt musí dbát především učitelé v nižších ročnících, kde je tento princip průběhu vyučování neodlučitelnou součástí, neboť by tím mohli zasáhnout zdraví svých žáků. (Zelina, 2000)

Nejen zapamatování nových informací, ale zapomínání je součástí denního rytmu. Rudolf Steiner na tento fakt často upozorňoval, neboť je to běžný element k zachování zdraví a osvojování nové látky. Například uvádí příklad toho, když jsme se jako malí učili psát jednotlivá písmena. Tento způsob jsme museli zapomenout, neboť bychom nikdy nezačali plynule psát. V případě, že bychom každý pohyb vědomě řídili, nedosáhli bychom skutečné obratnosti v zacházení s nástrojem. Ať už se tento pohyb týká zmíněného psaní, ručních prací jako například při pohybu jehly, háčku nebo v jiných činnostech. Oproti tomu neschopnost vzpomenout si a něco si vybavit, je znakem toho, že si ať už žák nebo dospělý člověk dostatečně poznatek neosvojil. Nevěnoval mu velké množství pozornosti, nekladl na něj tak zásadní důraz či neprojevil opravdový nadšení a zájem. Správné zapomínání tedy sehrává důležitou roli v péči o paměť a získávání nových schopností, stejně jako vybavování a vzpomínání. (Carlgren, 2013)

První dvě ranní hodiny školního vyučování jsou hlavní částí výukové jednotky. V nižších ročnících je tato důležitá jednotka uváděna jako tzv. rytmická část trvající asi 20 minut. Jejím úkolem je žáky probudit, uvědomit v nich společenství celé třídy a vzbudit v nich zájem o následující část vyučování. Mezi činnostmi v průběhu této rytmické části jsou zařazeny hra na flétnu, zpívání, recitování a provádění rytmických činností. V nižších ročnících se provádí dupání a tleskání do rytmu, dále pak i řečová cvičení pro rozvoj umění mluvit a komunikovat. Po této zábavné části následuje společné opakování učiva z předešlého dne. Souhrn, morální prohloubení probrané látky a odvození přírodních zákonitostí předchozích experimentů, či citové posouzení rolí postav. Z tohoto hromadného zamýšlení pak organicky vyplyne další učitelův výklad a interpretace nového učiva. V rámci výuky učitel žákům vypráví obrazně pro lepší představivost a samozřejmě i zapamatování. V potaz bere nepostradatelný fakt, a to je temperament žáků. S ohledem na něj navozuje napětí,

uvolnění a snaží se žáky přivést k absolutnímu prožitku zmíněného výkladu. Po výkladové části učitel přechází v část činnostní. V rámci tohoto úseku hodiny je v pořádku celkové shrnutí a kreslení do tzv. *epochového sešitu*.¹³ Ukončení hodiny má po celý školní rok specifický ráz. Totiž každá třída je zaměřena na různou oblast vyprávění. V první třídě se zaměřuje učitel na pohádky, ve druhé třídě společně třída probírá bajky a legendy, dále jsou v pořádku biblické příběhy, mýty a ságy o bozích a hrdinech a další podobné příběhy. (Carlgren, 2013)

4.2 Výuka v epochách

Součástí vyučování na waldorfských školách je jedním z nejdůležitějších prvků rytmus, který provází žáky celým školním rokem. Už od první třídy se žáci učí v takzvaných *epochách*, které ideálně trvají 4 týdny. Tyto epochy jsou v prvním roce ještě málo diferencované. Učitel má volnou ruku v seřazení a návaznosti jednotlivých předmětů na sebe, protože se seřazení předmětů odvíjí od toho, jak žáci pracují a také podle toho, jak zrovna učitel vycítí, že by mělo následovat. Předměty se tedy střídají podle aktuálního stavu ve třídě, atmosféry a celkového naladění dětí i učitele. Mezi předměty v první třídě patří kreslení forem, živá vyprávění o přírodě a ročních obdobích, okolí a vlasti dítěte a také samozřejmě psaní, čtení a počítání. Epochy trvají tři až čtyři týdny, a aby se u dětí dosáhlo pocitu, že se něco smysluplně naučily, bývají postupem času epochy specializovanější a diferencovanější. V prvé řadě se začíná s výukou takových cvičení, vyprávění a provádění drobných prací, kde žáci získají uspokojení, že již něco zvládli a něčemu se naučili. Tento počátek je jakýsi pohon kupředu k tomu, aby se dožadovali lepšího a také pilnějšího cvičení. (Čapek, 2015)

V průběhu roku se tatáž epocha opakuje maximálně dvakrát a to z toho důvodu, aby žáci na učivo na nějakou dobu zapomněli. Tento princip má stejnou účinnost jako v klasické škole mezi jednotlivými dny. Waldorfská pedagogika totiž říká, že ze získaných poznatků ke vzniku schopností, je zapotřebí vzpomínání a znovu vybavování. Tento princip můžeme přirovnat k probouzení ze spánku. Učivo, které bylo již pochopeno a s chutí přijato, se najednou po znovuoživení zdá jako jednoduché a naopak tomu je i například v nepochopeném učivu. Například v počtech, kdy bylo něco nepochopeno, se najednou může stát snadným a samozřejmým. (Carlgren, 2013)

¹³ <http://www.waldorf-semily.cz>: *Epochový sešit* slouží jako učebnice, která je vytvořena žákem. Zároveň si prostřednictvím tohoto autorského díla žák prohlubuje k danému předmětu bližší vztah. Používány jsou nelinkované sešity velikosti A4, plnicí pera, měkké pastelky a voskovky.

Princip vyučování v epochách se osvědčuje i v dalších předmětech a to především v předmětech, které jsou zaměřené pracovně. Zejména ve vyšších třídách, kdy již vyučování probíhá často i v odpoledních hodinách, se tento čas věnuje různým ručním, technickým a uměleckým pracím. Síla koncentrace a chuti spatřuje tato pedagogika v tom, že když žáci intenzivně po určitou dobu pracují, až nakonec dosáhnou stanoveného cíle, získají takovou chuť a motivaci k práci další. Steiner uvádí, že tuto sílu koncentrace můžeme spatřovat i jako dospělí, kdy dosáhneme nějakého určeného cíle a zároveň znovu nalezneme sebedůvěrou pokračovat v další neméně náročné činnosti. Takový postup práce má blahodárny vliv na ukázněné chování žáků. (Carlgren, 2013)

4.3 Eurytmie

4.3.1 Eurytmie jako ztvárněný pohyb

Eurytmie vznikla jako obsah duše odpovídající uměleckému prostředku lidských organismů. Je to jakési umění, které vyjadřuje ztvárnění pohybové formy organismu nejen sebe a pohyb lidu, ale i skupinu lidí. Nejedná se o mimické či taneční pohyby, ale o jasnou a skutečnou řeč či přímý nápěv. V průběhu mluvení, a samozřejmě i zpěvu, je totiž formován proud vzduchu.

Nejpohyblivějšími orgány jsou nepochybně paže a ruce, proto spočívá eurytmie především v pohybech těchto partií. Pokud k těmto orgánům přidáme ještě další, například můžeme přidružit mimické gesta a další pohyb orgánů jako jsou posunky, vzniká opravdový tvárněný pohyb naším tělem. (Rýdl, 1994)

Tento druh umění vznikl podobně jako ostatní druhy umění v jim odpovídajících dobách, a to sdělit daným uměleckým způsobem obsah duše. V případě, že použijeme správný umělecký prostředek k tomu, abychom popsali vlastní nitro, vznikne opravdové umění. (Wirz, 2007)

4.3.2 Eurytmie v učebním plánu

Organicky byla zavedena eurytmie do učebního plánu waldorfských škol takovým způsobem, že se v takových hodinách vyučí jednotlivými jednoduchými geometrickými a kreslířskými formami. Inspirací jsou zde hudební motivy. Rozdíl mezi rovnou, křivou a obloukovitou linií je právě to, co chtějí waldorfské učitelé žákům ukázat. A tyto odlišnosti

mají být pocíťovány celým tělem a především mají být vyvozovány napodobování než přirozeným pocitem hravosti. Ve waldorfské škole se proto, aby tento druh umění procvičovali velice hojně, setkáváme se s rytmickým taktováním básní. Učitel toto učivo procvičuje s žáky především na krátkých básničkách, pohádkách, vždy tak, aby byly postavené na rytmu a rýmech. Vytleskávání rytmu rukama či podupáváním nohou, pak dosáhne waldorfský učitel konečně plně správného odposlechu rytmu hudby. Dále se pokračuje ve ztvárňování hlásek a to v gestech, pohybech a dále pak i tvorbě slov a nakonec i celých vět. Takovýmto rytmickým způsobem dosáhnou ke znázornění krásy mluveného projevu a to rytmickým způsobem. (Rýdl, 1994)

4.4 Výuka jednotlivých předmětů

Výuka předmětů na waldorfské škole si žádá obrovské množství kreativity, vnímavosti, tvořivosti a zároveň odhodlání pracovat na sobě a vlastní iniciativě osobnosti učitele. Steiner ve své metodice spatřuje jeden s nejdůležitějších rysů především hledání správného pohledu na vzájemný vztah mezi vývojem dítěte a náplní vzdělávání. Dítě projeví zájem o dané poznatky a činnosti až tehdy, kdy bude pro tuto problematiku ve správné fázi psychologického vývoje. V případě, že bychom dítěti nutili některou z oblastí předčasně, mohli bychom tímto narušením změnit celkový postoj až bychom mohli zapříčít nezájem o danou činnost, aktivitu či informaci. V průběhu výuky by se učitel měl obracet na dítě jako celek, takže by měl dbát především nejen na jeho rozum, ale také cit a vůli. Zároveň je učitelovým důležitým úkolem, aby v dítěti probudil zájem a lásku o danou oblast, kterou probírají, nemá zprostředkovávat pouze holé informace, které žák nemůže pořádně vnímat a vytvořit si k nim vztah. Žák, ve kterém učitel takový kladný vztah k učivu vyvolá, získá porozumění v dané problematice a odnese si daleko více informací a poznatků než v případě pouze mechanického učení. (Čapek, 2015)

Waldorfská pedagogika se od běžného přístupu výuky předmětů ve školním prostředí dost odlišuje. Tato odchylka vychází z odlišného pohledu na člověka a celkový jeho vývoj v jednotlivých stádiích. Za nejvýznamnějšího činitele ovlivňující rozvoj schopností dítěte, je považován učitel, jeho vztah k žákům a zájem o celkovou společnost a svět kolem nás. Třídní učitel, jakožto důležitá a výrazná součást života dítěte, doprovází zpravidla žáky od vstupu do školy až do 7. nebo 9. třídy. V průběhu vývoje žáků, se musí měnit i učitelův pohled

a přístup k nim neboť by po nějaké době ztratil spojení s jejich vnitřním světem. Takový učitel pak dokáže vytvořit příznivé podmínky pro vyučování, včetně živého, svěžího vyučování, ve kterém bude zakotvena i spontánnost, radost a chuť se učit. (Růžičková, 2012)

Český jazyk – výuka čtení a psaní

Obrovským rozdílem waldorfské pedagogiky a běžného přístupu k českému jazyku v klasické škole, je výuka čtení a psaní. (Rýdl, 1994) Na waldorfské škole výuka českého jazyka nezačíná čtením ani psaním podoby písmen, ale počátky jsou zaměřeny na vyprávění, které žáci zakončují malováním a kreslením pomocí voskových bločků. Podle waldorfské pedagogiky jsou tvary písmen žákovi vnitřnímu prožívání cizí. Proto jen zpočátku žáci poslouchají příběhy, recitují básně a malují obrázky, z nichž následující den vytvoří s pomocí učitele znak, které označuje velké tiskací písmeno. Dítěti je přiblížena cesta z obrázkového písma starověkého národa k dětem abstraktnímu pojmu – znakovému písmu. Takto je zpravidla odvozována většina souhlásek. U samohlásek učitel musí věnovat více pozornosti, neboť mají odlišný charakter. Poté, co se dítě dostalo od malující podoby k samotnému psaní písmen, může s pomocí učitele přejít ke čtení písmen. Při tomto procesu pak při čtení najednou dítě poznává i hlavou, co dokázal vytvořit vlastním tělem. (Růžičková, 2013)

Jedno z pravidel waldorfské pedagogiky zní: „*Nejprve činit, pak pochopit.*“. U dospělého člověka tomu je naopak, dospělý odmítá dělat něco, čemu nerozumí, co mu není jasné. Děti to mají právě obráceně. Tedy nasbíráním zkušeností se dopracuje i pochopení.

Dalším záměrným učením je přechod od písmen ke slovům, ke kterým se dopracují společně pomocí syntézy. Naopak se může vycházet z analýzy – od celku k částem, tedy tak, že se vychází z celé věty, ve které uchopují jednotlivá slova a ve slově pak jednotlivé hlásky. Analýza napomáhá porozumění předčtenému textu. Ve druhé třídě je tomu obdobné jako v první. Zpočátku nechává učitel žáky číst jen jimi zapsané věty. Na výuce čtení a psaní se podílejí i rodiče. Ti totiž ve druhé třídě obdarují své ratolesti jimi vytvořenou čítankou, ve které si žáci budou číst a která bude patřit mezi jejich první přečtené knihy. Až ve třetí a čtvrté třídě se žáci učí rozvíjet hlasité a tiché čtení, dále pak tištěný a psaný text.

Ve druhé třídě začíná učitel odvozovat písmena malí tiskací abecedy a až na konci druhé třídy nebo začátku třetí začnou žáci cvičit psací písmena inkoustovým perem. V tomto období už učitel nevychází z obrazů a příběhů, avšak žáci na ně mohou s radostí zavzpomínat. Součástí epochy může být experiment s různým náčiním při psaní – například si žáci mohou vyzkoušet psaní dřívkem, husím brkem, štětečkem a dalšími nástroji. (Růžičková, 2013)

Matematika

Počáteční počítání na waldorfské škole je zahájeno ovládnutím číselných řad od deseti do dvaceti, které žáci společně s učitelem rytmizují. Toto rytmizování probíhá nahlas, potichu, pomocí tleskání, skákání a dalších úkonů. Tyto činnosti vedou strategicky k přibližování a uvědomování si, co je to vlastně číslo. Nejprve se vychází z čísla jedna¹⁴, které představuje jednotu a ze kterého se dále vyčleňují další čísla. Osvědčený postup na waldorfské škole je začít s psaním čísel pomocí římských číslic, které si ukazují pomocí prstů u ruky. Po zvládnutí těchto aktivit následuje výuka klasických arabských číslic, kdy učitel nezavádí číslice stejným způsobem, jako tomu bylo pomocí příběhů u písmen. Zpočátku je důležité se vyhýbat abstrakci, proto se v prvopočátku počítá s různými předměty a pomocí znamének a příběhu o čtyřech skřítcích charakterizuje učitel povahu operací.¹⁵ V průběhu první třídy se žáci setkávají se všemi čtyřmi operami do dvaceti. Ve druhé třídě násobení cvičí učitel nejprve ústně pomocí řad násobků, přičemž mu je nápomocná chůze, tleskání a skákání. Operaci dělení učitel dětem předkládá na takových příkladech, kde něco spravedlivě rozděluje a člení. Třetí třída je v matematice ve znamení rébusů a magických čtverců, která pro ně znamenají obrovské objevy v číselných tajemstvích. (Růžičková, 2012)

Cizí jazyk

Waldorfská pedagogika tvrdí, že osvojováním cizího jazyka má člověk možnost vidět svět z úplně jiného úhlu pohledu a navíc může přijmout další formy myšlení, se kterými se v našem mateřském jazyce setkat nemůžeme. (Čapek, 2010) Učení cizího jazyka nám umožňuje pronikat do zcela jiného světa, v němž se můžeme setkat s a přiblížit chápání jiných národů a kultur. Specifickou charakteristikou waldorfské školy je již od první třídy výuka dvou cizích jazyků. Tato pedagogika totiž vychází z hlubokého porozumění vývojové fáze, ve které se dítě v první až třetí třídě (tj. do devátého roka života) nachází. Dítě má v této době totiž velkou schopnost přirozené nápodoby a tato vlastnost je právě klíčovým bodem pro výuku cizích jazyků. Učitel mluví v hodinách cizích jazyků pouze danou cizí řečí bez používání slovníčků ani psaní. Waldorfská pedagogika totiž spoléhá na to, že stejně jako se dítě naučí vlastní mateřský jazyk od matky a ostatních lidí kolem něj, tak se naučí stejným způsobem i jazyk jemu cizí.

¹⁴ *Například 1: jedno Slunce nebo já; 2:oči, uši apod.*

¹⁵ *Například: Při sčítání by se nemělo cvičit jen $3+7=?$, ale vycházet spíše ze součinnu, tedy $10=3+?$ Nebo $10=?+?+?$ Každé dítě pak najde různá řešení.*

Hlavní náplní výuky jsou hry, písně, básně a další aktivity jako je sborové recitování, které doprovází vlastním tělem – rukama, nohama. Po zvládnutí takové aktivity žáci malují do svých sešitů obraz básně nebo jiné procvičené aktivity, čímž vznikne v průběhu roku obrazová čítanka. Do konce třetího ročníku je tento sešit jejich jediným „písemným“ dílem. Stejně jako tomu je u ostatních předmětů, tak i u výuky cizího jazyka je kladen důraz na zapojení smyslů a prožitek. Učení je tedy v rámci napodobování, gest a pohybu. V průběhu třech let se žáci naučí mnoho slovíček, které poté v dalších ročnících jako když opět naleznou. (Růžičková, 2012)

Ruční práce

Waldorfská pedagogika vychází z předpokladu, že děti jsou připraveny pracovat a přejí si vykonávat smysluplnou činnost. V hodinách ručních prací učitelé dbají na to, aby nezatěžovali intelekt, ale především upřednostňují procvičování končetin. Pracuje se samozřejmě ve všech hodinách, jen v hodinách ručních prací má způsob výuky zvláštní ráz, a to je, že *prací vzniká něco, co je k užitku*. Tento proces děti znají z běžné domácnosti, kdy maminka například háčkuje ubrus nebo plete svetr. Žáci si díky možnosti prožitku přímého tvoření tyto hodiny zamilují velice lehce a těší se na každou hodinu a přitom se stávají šikovní. „*Čím méně drezírujeme intelekt, čím více se obracíme na celého člověka tak, že se z pohybu končetin a ze šikovnosti intelekt vyvine – a on se vyvine – tím je lepší*“, tato slova pronesl Rudolf Steiner na jednom ze svých pedagogických kursů. (Růžičková, 2012, str. 62)

Tento předmět je především založen na jakési ctižádosti, pečlivosti a prožívání radosti dítěte. Často se děti tak moc ponoří do některé z ručních prací, že stráví touto činností veškerý svůj volný čas. (Wirz, 2007)

Během školních let se na waldorfské škole naučí mnoha činnostem jako je pletení, háčkování, šití nejen ručně, ale posléze dokonce i na stroji, kdy je tato zkušenost propletena ještě s dalším předmětem – mechanikou. Většinou každé vlastní činnosti předchází malba či kresba podle vlastní fantazie a posléze dle vytvořeného „plánku“ vytvoří daný předmět. (Růžičková, 2012)

Náboženství

Již od prvopočátku je waldorfská pedagogika inspirována antroposoficky smýšlejícím pojetím člověka, a proto bývají označovány jako školy ovlivňující světový názor studentů. Avšak toto označení je podle WP jednostranné a neodpovídá opravdové realitě. Totiž antroposofie není přímý názor na světový a jeho evoluci, vychází však ze samotné sebevýchovy. Náboženství jako takové vede spíše samotného pedagoga v jeho přípravě, zároveň poskytuje návod a metody práce s žáky. Samotným žákům víra na okolí a pohled na svět předáván není. Naopak žákům je předkládáno samostatné myšlení, rozvoj vlastního úsudku a vztahu ke společnosti a celému světu. Žákům, kteří se nezařazují k žádné víře, mají tzv. volně křesťanskou výuku, z čehož vyplývá, že výuka na těchto školách ani zdaleka nepřipomíná výuku na křesťansky orientovaných školách.

„Waldorfský princip výchovy vidí před sebou člověka, neovlivněného určitým světovým názorem. Waldorfská škola nebude školou určitého náboženství nebo filozofického přesvědčení. Pedagogická aktivita, život a vyučování musí být tak organizována, aby celá škola byla ponořena do atmosféry křesťanství.“¹⁶ (Steiner, 2011, str. 186-187)

Prostřednictvím křesťanství je na waldorfských školách každoročně organizováno i množství aktivit, které se konají v období slavností a svátků křesťanských. Tyto činnosti jsou uskutečňovány prostřednictvím křesťanských námětů, jejich smyslu a obsahu, avšak v jejich průběhu nepřichází ze stran pedagogů žádná nucená forma dogmatické fixace této víry. (Rýdl, 1994)

Zeměpis

Zeměpis patří na waldorfské škole mezi hlavní a zároveň obtížnější předměty, neboť v sobě zahrnuje několik dalších oborů, jako je biologie, botaniku, mineralogie, kreslení, malování, modelování a dokonce prvky hudby. Učitel má v tomto předmětu volnou ruku jak metodické, tak v obsahové části učiva. Výuka tohoto předmětu je v prvé řadě kvůli tomu, aby se žáci naučili svoji zemi milovat a mít k ní důvěru. Waldorfská pedagogika se snaží zamezit pronikání politické situace do vyučování a zároveň neučí děti rozdělovat země podle hospodářské vyspělosti. (Růžičková, 2012)

¹⁶ Rudolf Steiner: přednáška z roku 1923, Dornach 1957

Nejprve učitel vychází z pozorování okolí, neboť je to přirozeností mladšího školního věku. V tomto věku navíc učitel podporuje především fantazii prostřednictvím pohádek, příběhů, ve kterých může učitel navodit naučnou situaci či atmosféru, a to například etického problému.

Mezi sedmým a devátým rokem probírají žáci učivo o jejich vlasti, což jim pomůže nahlédnout do jednotlivých řemesel a zároveň zjišťují, jak vlastně jednotlivé předměty jako jsou například potraviny, vznikají. V rámci zeměpisného vyučování se od devátého roku učí „stavbě domu“. Samotné výstavě předchází exkurze, aby se žáci seznámili s různými druhy domů. Dalšími tématy ve starších ročnících je práce s mapou, její tvorba a použití v praxi při poznávání různých částí světa a poznávání krajiny. (Grecmanová, Urbanovská, 2007)

Biologie

Samozřejmostí výuky učiva biologie na waldorfské škole je zpočátku uvědomění si vlastního já jako lidské bytosti – člověka. S tím souvisí první činnosti, kdy si žáky zpočátku uvědomují prostor kolem nich. (Vališová, Kasíková, 2011) Běhají, skáčou, tančí. Dále pak v nich učitel vyvolává představy o tom, jak se cítí, když jsou smutní nebo naopak cítí radost. Těmito otázkami učitel žáky směřuje k tomu, aby si uvědomili, kdy jsou uzavření a otevření světu.

Součástí výuky nauky o člověku, tedy biologie, je i životospráva, kdy se žáci učí zdravě žít. Dalším celkem, o kterém se žáci učí, jsou zvířata, přičemž podle waldorfských pedagogů musí být žáci skutečně aktivní a vnímaví. V průběhu výuky tohoto tématu si žáci vstěpují různé charaktery zvířat a snaží se je napodobovat.¹⁷ Součástí učiva jsou i bajky se zvířaty, která se snaží pomocí dramatizace, rozhovorů napodobovat a posléze z nich i vyvozují morální ponaučení. Ztvárňování zvířat pomocí barev je též běžnou součástí, avšak zde se jedná učitelovi především o ztvárnění prostředí a až poté o samotné zvíře.

Dalším celkem výuky biologie tvoří rostliny. Děti často hrají hru, kde představují například klíčení rostlin, růst, její reakci na slunce a průběh jejího života během jednotlivých období roku. (Grecmanová, Urbanovská, 2007)

¹⁷ Například učivo o dravcích: (žáci roztáhnou ruce, stoupnou si na židli), učitel k tomu povídá: „Když je orel nad zemí, vidí, co se na zemi všechno děje, má přehled. A to by měl mít i člověk, když se něco učí.“

4.5 Hodnocení a klasifikace na waldorfských školách

Waldorfská pedagogika se vyznačuje odmítáním udělování tradičního přiřazování známky k žákovu výkonu. Naopak je zde ukotven způsob známkování pro povzbuzení a kladnému motivování žáka. (Valenta, 1993) Takto se děje nejen v průběhu běžného vyučování, ale také na konci školního roku žáci nebývají klasifikováni obvyklým způsobem. Tento tradiční systém známkování je nahrazen písemnou charakteristikou žáka v jednotlivých předmětech a měl by mít motivační charakter pro žáka i rodiče. (Průcha, 2004) V některých waldorfských školách navíc učitel vytvoří další formu hodnocení žákovu výkonu, a to ve formě kresby, popřípadě i básně, která bude jistou metaforou charakterizovat žákovu povahu, vlastnost.

Slabší žáci navštěvující waldorfskou školu zpravidla nepropadají do nižšího ročníku. Tento fakt je podmíněn tím, že učitelé waldorfské školy se snaží najít východisko žákovu problému v daném předmětu, pomoci mu a také ho začlenit do třídy, i když může být v některém předmětu pomalejší. Pakliže se ve třídě slabší žák nachází, nezbyvá učiteli nic jiného, než žákovi vytvořit takové podmínky individuálního přístupu a věnovat mu čas navíc, aby se i takový žák zařadil ke svým vrstevníkům. Učitel v takovém případě využívá i pomoci ostatních spolužáků, protože i oni mohou přispět ke zlepšení spolužáka. Ovšem v případě, kdy má dítě opravdový nedostatek a jeho výkony by výrazně brzdily výukové tempo, pak takový žák může být zařazen do pomocné třídy waldorfské školy. V takové třídě je vyučováno obdobnými postupy, avšak pomalejším tempem a zároveň je zde běžné učivo doplněno pedagogickým cvičením a léčebnou eurytmií.

Pro žáky se specifickými vývojovými poruchami učení a chování nabízejí některé speciálně zaměřené waldorfské školy i samostatné ročníky. Tělesně postižení žáci jsou běžně integrováni do klasické třídy waldorfského typu. (Valenta, 1993)

5. Učitel ve Waldorfské škole

Každá pedagogická činnost je vedena učitelem. Ve waldorfské škole se na tuto osobnost klade ještě zřetelnější důraz, protože tato pedagogika má některá úskalí, která nemůže zvládnout každý učitel, ač je dobrým pedagogem. Už Steiner měl představy o učitelích na waldorfských školách v určité podobě. Z jeho požadavků se čerpá až do současnosti. Pedagog musí být nejen kvalitní učitel, ale stejně tak i vychovatel. S tímto názorem souvisí i platnost teze „výchova je umění“. Toto poučka znamená určitou schopnost učitele být produktivním umělcem a zároveň dokázat tvořit za každé situace. Steiner spatřoval kvalitu učitele waldorfské pedagogiky v citu a vroucné lásce k dětem, dále pak v praktičnosti, etatismu, ale také ve vlastní iniciativě se s tímto povoláním sžít a dělat ho správně a především s láskou. „*Je tudíž každá otázka vyučování nejen otázkou zájmu, píše, oddanosti žáků, nýbrž v první řadě otázkou zájmu, píše, oddanosti učitelů.*“, takto bylo řečeno na jedné z jeho přednášek.¹⁸ (Pol, 1995, str. 46)

Steinerova představa o podobě učitele se hodně odvíjí od toho, jaké pojetí života a jaký světový názor učitel zastává. Síla duše ve školním prostředí hraje velkou úlohu, neboť správně navázat kontakt s duší dítěte, stejně tak jako užít pedagogickou uměleckost vcítění, si žádá opravdovou připravenost a vrozený dar. Dokázat porozumět sobě, dítěti, ale i kolegům, veřejnosti a v neposlední řadě i rodičům dětí. Tato filozofie musí zakořenit v učiteli a ten ji musí umět i přijmout. Antroposofie není pro učitele waldorfské pedagogiky jen zdrojem inspirací či jako zdroj poznání. Učitel na waldorfské škole se musí s antroposofickou filozofií ztotožnit a brát ji jako svůj celoživotní způsob života. (Steiner, 2011)

Děti, žáci, studenti často nevědomky nastavují učitelům zrcadlo, jakým způsobem se k nim učitel chová, jak ho vnímají a tak se snaží chovat oni k němu. Proto hraje důležitou část ve výuce i sebevýchova. A to nejen žáků, ale samozřejmě i učitele. Měla by být součástí výchovy, povinností, avšak často bývá opomíjena. Bez sebekázně tedy není ani výchova. (Wirz, 2007)

Již prvotní myšleny zakladatele antroposofie měl v pohledu na učitele, jakožto člověka, který má své vědění předávat dál. Tyto poznatky pak umělecky přetvoří ve fakt, který bude přispívat k žákovu rozvoji jeho schopností a dovedností. (Rýdl, 1994)

¹⁸ Přednášky zaznamenané z letního kurzu v Ilkley roku 1934, soukromý překlad, vydáno Marií Steinerovou., strana 46.

Na této myšlence bylo však nejtěžší přijít na postup, jak takového učitele „vychovat a přetvořit“, aby byl schopen podle těchto kritérií vyučovat a vychovávat novou společnost. Neobtížnější úkol existoval již na počátku založení samotné antroposofické filozofie. Jak dospět v budoucnu k takovým metodám a postupům, aby waldorfského učitele připravili tím nejsprávnějším a nejvhodnějším postupem vychovali a naučili. (Čapek, 2015)

Rudolf Steiner spatřoval největší dar učitele v tom, když uměl v dítěti číst a pracoval na poznávání osobnosti dítěte. Úspěšnost učitele tkví v individuálním přístupu, snahou se žákovi přiblížit a poznat jeho psychologii a vnitřní stav. Proto Steiner vypracoval mnoho pozorovacích metod, na jejichž základě pak učitel mohl opravdu žákovi přiblížit a zdokonalit tak jeho zkoumání. Tyto metody, pozorování vycházelo z moderních psychoanalytických způsobů zkoumání vnitřního jedince, mohl učitel pracovat na vzájemné interakci s žáky. Učitelův vývoj je veden skrze poznávání lidské duše, k němuž získává poznatky prostředním sebe sama. (Vališková, Kasíková, 2011)

Základem pro pomoc učitele a vůbec celkové korigování vyučování a výchovy žáků, jsou společná dlouhá sezení učitelů. Ti spolu odjakživa spolupracovali a do dnes i spolupracují na veškerém chodu waldorfské pedagogiky. Kolektiv učitelů právě stmelují odborné semináře a konference, které se konají několikrát ročně. Tyto srazy fungují jako výměna názorů, poznatků, předání zkušeností a informací navzájem. Nejenom, že tato aktivita přirozeně vede pedagogy k rozšiřování vlastních učitelských vlastností a dovedností, ale zároveň podporuje všechny učitele v pevně základně jednotného celku.

(Rýdl, 1994)

Samozřejmou součástí života každého učitele by mělo být celoživotní práce na sobě, chuť stále se vzdělávat a učit se něčemu novému. Ve waldorfské pedagogice by toto pravidlo mělo platit mnohonásobně. Úspěšnost práce a sebevýchova, jak udává Steiner, samovolně vyplývá z vlastního souvislého rozvoje v poznávání antroposofie. Tento proces je dlouhodobý a měl by být stále trvajícím, protože pořád na sobě člověk může pracovat, dovídat se nové informace a celkově se energicky sebevzdělávat a pěstovat uměleckou činnost. Učitel waldorfské pedagogiky musí mít po celý život intenzivní zájem o nejrůznější obory, chuť zkoumat celý svět a také mít zájem o to nejjemnější, a to jsou životní projevy svých žáků a dokonce i kolegů. (<http://www.iwaldorf.cz>)

V průběhu vyučování na waldorfské škole již od poloviny 20. století začali antroposofové zjišťovat, že pouhé absolvování pedagogické univerzity, kde učitel získal potřebné znalosti a dovednosti, nestačí ke kvalitnímu zvládnutí působení na waldorfské škole.

Proto zaujatí myslitelé stále vymýšleli, jak by tuto problematiku vyřešili a byli schopni dostatečně připravit již zdatné pedagogy. Byť je antroposofie celým východiskem pro waldorfskou pedagogiku, a zároveň můžeme říci i celkovým pohledem dalších lidských i profesionálních kvalit učitele, nespočívá rozvoj učitele pouze v ní a ve studiu pedagogiky jako takové. Po shledání, že tato pedagogika nemůže fungovat bez speciální přípravy, na které se musí podílet všichni zainteresovaní, začali antropozofové organizovat vlastní waldorfské hnutí. (Zelina, 2000)

Roku 1926 tedy vznikl při první waldorfské škole i první jednorozční seminář pro učitele waldorfských škol. Tento kurz byl především pro učitele, kteří již absolvovali univerzitní pedagogické vzdělání a zároveň si potřebovali doplnit studium a poznatky z waldorfské pedagogiky. Později však antropozofové toto studium přípravy prodloužili na roky dva a k tomuto semináři ještě proběhl kromě teoretických základů i praktický výcvik přímo na waldorfských školách, kde si všechny dosažené znalosti z této problematiky mohli vyzkoušet. V období po druhé světové válce vzniklo na toto konto i vzdělávací středisko ve Stuttgartu, které působí do dnes a ve kterém se i dnes mohou učitelé vzdělávat v různých časových i obsahových formách v pedagogické přípravě. Navíc je zde zahrnutí i studium a příprava pro třídní učitele, což je velice důležité díky stmelování třídy, psychologie fungování třídy jako celku a tak dále a také je zde zahrnuta neméně důležitá i příprava učitele pro odborné předměty. (Rýdl, 1994)

5.1 Učitel ve Waldorfské škole jako trojčlenná lidská bytost

Roku 1917 Rudolf Steiner zveřejnil svůj objev ohledně antroposofie – *trojčlenné lidské bytosti*. (Steiner, 2011) Tento poznatek mění dosavadní antroposofii z hlediska jak metodického tak obsahového. Do této doby antroposofie zaujímala pouze dvě cesty vědomého prožívání duchovní skutečnosti. Od tohoto roku se celé pojetí antroposofie změnilo. Tato obohacená verze antroposofie dokonce dokáže vést novým způsobem k intuitivnímu prožívání duchovní skutečnosti. Do této doby antroposofie mířila k cíli záměrného prožívání duchovní skutečnosti dvěma cestami. (Zelina, 2000)

Tento pohled na člověka vychází ze souladu trojčlennosti ducha, duše a těla. (Steiner, 2011) Tělo tedy tvoří reálný existující svět a svým smyslovým vymezením zaujímá nejnižší stupeň. Vlastní svět je určen pro duši a svět je člověku umožněn prostřednictvím ducha. Úkol člověka pak zní, aby jeho vlastní *Já*, které je vymezeno *tělem* a *duší*, dokonale oduševnil

cestou procítění. Takový člověk, který pochopí tuto lidskou trojčlennost, se může stát skutečným vychovatelem ve waldorfské škole, neboť díky takovým poznatkům může správně vést své svěřence. Jeho úkolem je poté co nejlépe rozpoznat bytost „vznikajícího člověka“, včetně jeho skrytých schopností a možností. Na základě rozvíjení „světů“, které odpovídají danému vývojovému stupni, vede svěřence k poznání nejvyššího a nejdokonalejšího těla, které je nositelem „Já“ a kterým začíná „duch“ promlouvat v nitru bytosti. Vývojové stupně dítěte, které bylo již objasněno v předchozích kapitolách, odpovídají představám vývojové psychologie dítěte.¹⁹ (Rýdl, 1994)

5.2 Vzdělání učitele

V současné době má učitel zainteresovaný ve waldorfské pedagogice, šanci zúčastnit se přípravného semináře pro budoucí pedagogy waldorfských škol. Dokonce jsou v dnešní době tyto semináře pořádány i na několika místech v České republice a jsou rozděleny do výuky pro učitele základních, ale i mateřských škol. Tímto seminářem se z něj stane kvalifikovaný učitel pro waldorfskou pedagogiku. (<http://waldorfskapedagogika.cz>)

Cílem semináře je seznámit účastníky se zákonitostmi a inovativními postupy waldorfské pedagogiky. Znalosti účastníků jsou prohlubovány takovými metodami, aby po absolvování byl učitel schopen pochopit dítě a vlastně člověka jako takového a dokázal se orientovat v principech waldorfské pedagogiky a byl schopen kvalitně zastávat úlohu učitele a vychovatele na waldorfské škole. (Steiner, 2011)

Vedle tradiční formy vzdělávání waldorfských učitelů podle trojkroku „Předvedení – nápodoby – cvičení“, se také zaměřují na to, aby učitel vyvíjel svou vůli, snažení a dokázal se nějakým způsobem překonat a samostatně tvořivě pracovat. Pokud jedinec proces tohoto výcviku zvládne, dá se usoudit, že bude vhodným kandidátem na profesi učitele waldorfské školy, neboť vlastní snažení a konání je bezpodmínečnou podmínkou ke splnění požadavků. Každodenní práce na sobě, přizpůsobování se a tvořivý mozek může být důležitější než „pouhá“ odborná kvalifikace. Cílem tohoto semináře tedy není pouhé zprostředkování informací ohledně jednotlivých předmětů, ale především snahou je živé setkání s touto pedagogikou. V průběhu semináře se účastníci mohou dozvědět poznatky od zkušených učitelů jak českých, tak především i zahraničních, kteří působí převážně na německých waldorfských školách a mají bezprostřední vztah s každodenní praxí. Tuto skupinu zkušených

¹⁹ Tyto názory rozpracoval Rudolf Steiner ve třech základních spisech - *Theosofie, Filozofie svobody a Výchova dítěte z hlediska duchovnědy*. (Štampach, 2011)

lektorů doplňují další odborníci, kteří mají úzký vztah se vzděláváním a výchovou dítě a dospívajícího člověka. Prostřednictvím všech těchto specialistů seminář podá účastníkům celkový pohled nejen na metodiku a učební obsah, ale také seznámí s antroposofií a samotným zakladatelem Rudolfem Steinerem. Tyto poznatky by pak budoucí pedagogy waldorfské školy měly nabudit k dalšímu studování přímo Steinerovy filozofie, což by mělo být pro učitele této pedagogiky každodenní činností. (<http://waldorfskapedagogika.cz/studium>)

Studium semináře waldorfské pedagogiky

Studium kurzu bývá dálkově, po dobu tří let, tedy kdy probíhají víkendové kurzy (zhruba jednou měsíčně) a zároveň probíhají i letní soustředění, které se konají zhruba dva týdny, během kterých získají účastníci i praktické znalosti.

Vzdělávání waldorfské pedagogiky je primárně určen pro stávající učitele, kteří se chtějí v této oblasti vzdělat. Přihlásit se do něj mohou však i příznivci zajímaví se o tuto problematiku, studenti, rodiče, vychovatelé a další nadšenci pro tuto pedagogiku. Po zdárném ukončení studia jsou účastníci kurzu kvalifikováni pro vzdělávání na waldorfských školách. Semináře probíhají na několika místech v České republice a to v Písku, Brně a Praze. Podmínkou ke splnění a zároveň udělení diplomu, je splnění průběžných drobných úkolů, absolvování hospitace a praxe, docházka nejméně z 80% a vypracování a obhájení kvalifikační práce. Toto vzdělávání je akreditováno *MŠMT ČR jako Další vzdělávání pedagogických pracovníků*.

Celkově tedy, jak už bylo řečeno, probíhá kurz tři roky, postupně každý rok se naučí něčemu jinému. V každém roce je devět výukových týdnů s povinným týdenním soustředěním.

První rok kurzu je věnován samotné antroposofii a metodě poznání. Seminář v tomto roce doplňují prvky týkající se rozvíjení osobnosti.

Druhý rok kurzu se účastníci seznamují s metodikou prvního stupně. Poznání vyvíjecího se dítěte v prvních dvou cyklech sedmiletí, je ve středu pozornosti po celý druhý rok. Během tohoto roku probíhá i hospitace na waldorfské škole, kde se poprvé seznámí, jak funguje waldorfská škola v praxi.

Ve třetím roce se pedagogové orientují především na druhý stupeň základní školy, jeho metodiku a také na otázky a úkoly z běžné praxe. Zároveň se zaměří na záležitosti třídnictví, práci učitelské kolegia a vnitřní práci v rámci učitelů waldorfské školy. (<http://waldorfskapedagogika.cz/studium>)

Samotný seminář waldorfské pedagogiky obsahuje několik částí, kterými musí účastník semináře projít, aby se stal kvalifikovaný pedagogem.

Patří sem pedagogická témata: jsou předškolní výchova dítěte, vývoj dítěte a mladistvého až k dospělosti, vyprávěcí látka a význam vyprávění pro děti, rytmiická část vyučování, Měsíční slavnosti a roční svátky, Metodika, didaktika, učební plán 1. stupeň a druhý stupeň, práce s problémovými dětmi, práce se sociálním handicapem, media ve výuce a kolem nás, speciální projektová práce, evaluace vzdělávacího procesu.

Mezi další témata patří umělecko-řemeslné činnosti, ve kterých se účastníci více dozvědí a zároveň přímo vyzkouší o malování akvarely, naučí se pracovat s keramikou a modelovat, naučí se kreslit formy, práci s voskovými bloky, zkusí si kresby křídou na tabuli, budou sborově zpívat, recitovat a pracovat s řečí, ruční práce, práci s dřevem a měditepectví a základy, eurytmie a Bothmerova gymnastika a Řecká gymnastika.

Účastníky neminou ani filozoficko-sociální témata, ve kterých se naučí o sociálních aspektech waldorfské školy, sociální trojčlennosti, vedení školy a práce v kolegiu učitelů, úvod do antroposofie a antropologie, všeobecná nauka o člověku, práce s temperamenty, kulturní prameny lidstva, kulturní epochy ve vývoji lidstva, úloha smyslů při poznávání světa a patologické jevy, Goethova nauka o barvách, fenomenologie přírodních věd, psychologická příprava učitele a sebevýchova, biografická práce, práce na komunikačních technikách, logoterapie a člověk jako tvůrce vlastního osudu.

V průběhu semináře se budoucí pedagogové waldorfských škol ještě přímo účastní hospitace na waldorfské škole, kde si přímo vyzkouší, jak tato pedagogika funguje v praxi. (<http://waldorfskapedagogika.cz/studium>)

5.3 Učitel jako osobnost

Cíle waldorfské pedagogiky není pouze žáka dostatečně připravit na čtvrtletní či půlroční písemky, ve kterých učitel zjistí žákovy poznatky, co si v průběhu vyučování zapamatoval a dokázal se naučit. Tato pedagogika má daleko hlubší smysl, širší perspektivu než oznámkovat písemnou práci a tím žáka zhodnotit. Učitel ve waldorfské škole má daleko vyšší poslání a tím je i složitější jeho celková příprava na vyučování. Učitel se soustřeďuje na žáka jako na jeho celkovou osobnost, zkušenosti, tvořivost, jeho potřeby a zájmy. V rámci připravenosti, je dbáno na to, aby se učitel neustále vzdělával a rozšiřoval poznatky,

schopnosti, zlepšoval vlastní tvořivost, empatii, komunikaci a celkově na své osobnosti stále pracoval. (Zelina, 2000)

Učitel na waldorfské škole musí mít několik předpokladů, aby se stal vůbec schopným a způsobilým pro tuto činnost. V první řadě je tedy samozřejmá dostatečná inteligence, umělecký předpoklad – zručnost v řemeslech, smysl pro práci s dětmi a schopnost být s nimi v souladu.

Rudolf Steiner měl o člověku, který bude vzdělávat a vychovávat na waldorfské škole obraz, který vychází z předpokladu, že učitel je „milovaná autorita“. Od dobrého učitele děti převezmou daleko více, než by jim mohla dát učebnice nebo jiná média. Vztah ke světu, otevřenost, důvěra, naděje, tolerance, schopnost údivu, radosti a prožitku, rozhodnosti a zdrženlivosti v úsudku, lásky k druhým lidem, zastávání pravdy, veselost, hněv, smutek. Všechny tyto a mnoho dalších ušlechtilých vlastností by měl mít podle zakladatele této pedagogiky, Rudolfa Steinera, učitel na waldorfské škole. (Grecmanová, Urbanovská, 2007)

6. Waldorfská pedagogika a její rozšíření

Jak už bylo uvedeno v předešlých kapitolách, waldorfská škola představuje dnes zřejmě jeden z nejvíce rozšířených typů alternativních škol nejen v zahraničí, ale i u nás v České republice. Společnost měla možnost zachytit informace o této pedagogice z publikací vydávaných zejména po roce 1989²⁰. Nejprve tito autoři publikovali knihy, ve kterých popisovali své dojmy z návštěv zahraničních waldorfských škol. V současné době však vznikají i knihy, které se orientují právě na tento druh alternativní pedagogiky a pojednávají i o samotné antroposofii, jakožto základu waldorfské pedagogiky.

Jak už bylo řečeno, zakladatelem této filozoficko-pedagogické koncepce byl Rudolf Steiner. Po vytvoření této soustavy o výchově člověka došlo zanedlouho k využití této filozofie přímo v praxi, čímž se začal tento typ školy rozšiřovat nejprve v Německu a posléze i v dalších zemích západní Evropy, USA, Kanadě, ale i Austrálii. Dohromady je dnes počítáno něco málo přes tisícovku waldorfských škol vůbec. (Průcha 2012)

6.1 V České republice

První waldorfská škola byla tedy založena roku 1919 ve Stuttgartu, avšak do českých zemí se první waldorfské školy dostaly až po roce 1989, kdy byly otevřeny nejen waldorfské školy základní, ale i mateřské.

V České republice se v dnešní době nachází 16 waldorfských základních škol, 24 mateřských waldorfských škol a mateřských center, 4 waldorfské střední školy a jedna speciální. Tyto školy navštěvuje přes 200 tisíc žáků studentů a nalezneme je v různých částech našeho státu. Waldorfská škola se tedy nachází v Praze, Brně, Ostravě, Olomouci, Semilech, Písku, Českých Budějovicích, Plzni, Karlových Varech, Příbrami, Pardubicích a Litoměřicích. Stále však vznikají nové iniciativy pro založení škol tohoto typu jako například v Boskovicích, Žďáru nad Sázavou, Hradci Králové nebo Litvínově. (<http://www.waldorfskaskola.eu/skola/>)

²⁰ Průcha ve své literatuře odkazuje na jména autorů, kteří se touto problematikou zabývali – jako například H. Grecmannová, E. Urbanovská a dále D. Halamíková, H. Zoubková, M. Pol.

Všechny waldorfské školy v České republice jsou členy Asociace waldorfských škol (AWŠ), která zodpovídá za vzdělávání waldorfských učitelů. O samotnou propagaci tohoto typu škol se stará Antroposofická společnost a České sdružení pro waldorfskou pedagogiku (ČSWP).

Waldorfské školy jsou v České republice mateřské, základní, střední, ale dokonce i speciální. Pro lepší orientaci je vytvořena tabulka, kde je možno vyčíst, jaký typ školy v daném městě nalezneme. (<http://www.iwaldorf.cz>)

Tabulka č. 1:

Waldorfská Mateřská škola	Praha 3, Praha 6, Praha Sluštice, Příbram Sedmikráska, Příbram Poupátko, Semily, Rovensko p.T, Turnov, Sluníčko Písek, Brno ²¹ , Olomouc ²² , České Budějovice ²³ , Plzeň Klatovy, Karlovy Vary, Klubičko Mnichovo Hradiště, Žďár nad Sázavou
Waldorfská základní škola	Praha – Jinonice, Praha – Dědina, Příbram, Pardubice, Semily, Svobodná Písek, Semily, Ostrava Poruba, Ostrava, Brno, Olomouc, Dobromysl o.p.s. Plzeň, Wlaštovka Karlovy Vary o.p.s., Litoměřice ²⁴
Waldorfská střední škola	Praha ²⁵ , Příbram, Semily, Ostrava ²⁶
Waldorfská Speciální škola	Praha ²⁷

K rozšíření poznatků o waldorfských školách přispívá také od roku 1996 vydávání časopisu Člověk a výchova s přílohou Studánka, který je odborně psaný a čtenář v něm najde mnoho podnětných informací ať už jako učitel, rodič či aktivní pozorovatel této alternativní pedagogiky. (<http://www.waldorfskaskola.eu>)

²¹ Waldorfská základní a mateřská škola Brno, příspěv Brno

²² Waldorfská ZŠ a MŠ Olomouc s.r.o. Olomouc

²³ Mateřská škola Rudolfovo při ZŠW a MŠ České Budějov

²⁴ Svobodná základní škola, o.p.s. Terezín

²⁵ Waldorfské lyceum Praha

²⁶ Střední odborná škola waldorfská Ostrava

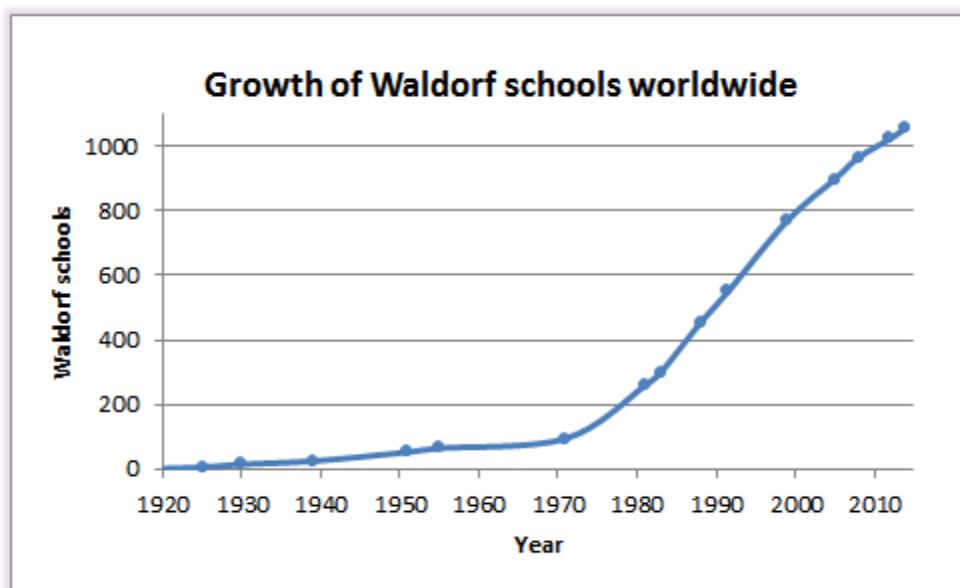
²⁷ ZŠ a SŠ waldorfská (dříve JAK) Praha

6.2 Ve světě

Waldorfská pedagogika se vyznačuje sice již zmíněnými charakteristickými rysy, avšak v každém státě přijímá svou vlastní jedinečnost a bohatost kultury daného národa. Tímto totiž získává určité prožitkové zabarvení, což je další důležitou součástí této pedagogiky. (<http://waldorfped.webx.cz/waldorfska-pedagogika/waldorfske-skoly/>)

Waldorfské školy vznikají po celém světě již od samotného vzniku první školy. Jak již bylo řečeno, celkově je napočítáno 1025 škol, které navštěvuje téměř 200 tisíc žáků a studentů. Přesná čísla waldorfských škol ve světě jsou tedy: Afrika – 22, Amerika - 199, Asie - 46, Austrálie – 47 a v Evropě 709. Nejvíce škol tohoto typu můžeme nalézt v Německu, kde jich je 232, dále v Nizozemí, kde jich je založeno 84 a ve Švédsku, kde nalezneme 45 škol. Ve Velké Británii, Belgii, Švýcarsku, Finsku, Norsku a Itálii, se nachází okolo 30 waldorfských škol. (<http://www.iwaldorf.cz/skolyvesvete.php?menu=sko-glo>)

Graf č. 1 - Celkový růst počtu akreditovaných waldorfských škol ve světě



(<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=23864562>)

Waldorfská pedagogika v USA

Na americkém kontinentě, jak již bylo zmíněno, se nachází velká část alternativních škol tohoto typu. Pro americké waldorfské školy je pozoruhodná polárnost dvou hnutí. Existují zde školy nezávislé (*independant schools*), které jsou skutečně svobodnými školami a zároveň důsledně vedeným waldorfským učebním plánem. Jejich svoboda však spočívá ale v tom, že tyto školy nejsou nijak podporovány ze strany státu, fungují však díky obrovským příspěvkům ze strany rodičů a také přistupovat ke kompromisům. Avšak tomuto faktu se značně uzavírají dveře dětem, které nepochází z finančně dobře situovaných rodin. Na druhé straně na americké půdě může nadšenec pro waldorfskou pedagogiku nalézt i školy, které jsou školami veřejnými a zároveň jsou podporované státem. Tento typ škol je charakteristický tím, že se zde musí brát ohled na požadavky ze strany finanční opory, tedy státu. Například zde nemůže být zaměstnán učitel, který nezískal státní certifikát. Nicméně jsou veřejné školy oproti nezávislým zpřístupněny všem dětem. Z těchto faktů tedy vyplývá, že na tomto území existují dva různé proudy waldorfské pedagogiky, mezi kterými od počátku své existence, panuje i napětí. (Člověk a výchova: Časopis pro waldorfskou pedagogiku, 1/2016)

EMPIRICKÁ ČÁST

7. Výzkumné šetření

Nyní Vám bude přestavena praktická část, ve které se diplomová práce zaměřuje na rodiče a jejich kritéria pro výběr školy pro své dítě. Základ budou tvořit rodiče a jejich odpovědi na otázky, které se týkají vyučování na první stupni základní školy. Otázky, které zde budou představeny, se orientují především na prvky, které se týkají waldorfské pedagogiky. Jelikož je práce zaměřena na různý pohled rodičů na vyučování a vůbec chod školy, byly zvoleny dvě skupiny rodičů. Průběh a samotné výsledky budou v průběhu této diplomové části postupně objasňovány.

7.1 Cíle výzkumného šetření

Vstup dítěte do školy a jeho průběh tam, je důležitou součástí jeho vývoje. Tento fakt si jistě uvědomuje velká část rodičů, a proto rozhodnutí o tom, která škola bude pro jeho dítě nejvhodnější, není jednoduché konání. A aby bylo alespoň trochu podkryto myšlení a představa rodičů ohledně vyučování a průběhu samotné výuky ve škole, bylo zvoleno prostřednictvím takového výzkumné průběhu, aby mohla být alespoň z části tato otázka způsobu myšlení obou typů rodičů, rozluštěna.

Hlavním cílem šetření bylo tedy zjistit, jaký motiv má rodič, který dává své dítě do waldorfské školy a naopak rodiče, který své dítě dává do školy tradiční. Jeho záměr, proč se rozhodl zrovna pro tuto pedagogiku, zda vůbec nějakou představu má a jaký postoj k této formě výchovy a vyučování zaujímá. A aby bylo zjištěno, jak velké rozdíly jsou v uvažování již zmíněného rodiče dítěte z WŠ (Waldorfské školy) a rodiče dítěte z TŠ (tradiční školy), bylo stanoveno několik otázek, na které obě skupiny rodičů odpovídaly. Dále pak po zpracování všech odpovědí dotazníků obou skupin rodičů, bude shledán rozdíl myšlení, názorů a postojů na jednotlivé zásadní prvky vycházející z waldorfské pedagogiky. Metoda, která byla v průběhu zjišťování využita, byla kvantitativní, formou dotazníku.

7.2 Výzkumný problém

V praktické části bylo zaměřeno na Waldorfskou pedagogiku a vnímání této pedagogiky z pohledu rodičů. Zaměřeno bylo nejen na rodiče, kteří budou své děti dávat do WŠ, ale také zde hráli důležitou roli i rodiče, kteří budou dávat své děti do TŠ. Prostřednictvím odpovědí na otázky bylo alespoň trochu poodkryto myšlení rodičů obou zasvěcených stran. Pohled rodičů tradiční školy a pohled rodiče, který chce dát své dítě o waldorfské školy, čímž rozhoduje o alternativní a zároveň specifický typ výuky ve škole svého dítěte.

Otázky v dotazníku byly směřovány na základní prvky waldorfské pedagogiky tak, aby rodič dítěte tradiční školy, přímo nerozpoznal, že se dotazník orientuje přímo na tuto pedagogiku a tím nebyl ovlivněn i průběh výběru odpovědí. Takto na základě vnímání výuky ve škole mohl pravdivě odpovědět na otázky v dotazníku.

Kromě rodiče dítěte tradiční školy bylo tedy zaměřeno rodiče, kteří se naopak o waldorfskou pedagogiku zajímají a chtějí své dítě do Waldorfské školy umístit. Otázky byly stejné jako v předchozím dotazníku.

Tímto způsobem výzkumného šetření bude tedy rozpoznáno, jak markantní rozdíl je v uvažování rodiče dítěte tradiční školy a rodiče zaměřeným alternativním směrem, konkrétně na waldorfskou pedagogiku. A zda si vůbec rodič klade před vstupem svého dítěte do první třídy otázky směřující k výuce na škole. Také zde bude poodkryto, co vlastně mohou rodiče čekat od samotného vyučování nebo jakou mají představu o zvoleném typu hodnocení na jimi vybrané škole.

Charakteristika kladení otázek

Jak již bylo zmíněno, otázky jsou kladeny tak, aby se dotýkaly základních prvků Waldorfské pedagogiky, avšak byly položeny tak, aby jí porozuměl i běžný rodič, který není zasvěcen do alternativního vyučování. V dotazníku tedy byly kladeny otázky, které se týkají zásadních charakteristických prvků waldorfské pedagogiky, jako je například slovní hodnocení, epochová výuka, rytmická část nebo používání učebnic na prvním stupni apod. (podobně).

Stanovení výzkumných otázek:

Z dané problematiky bylo stanoveno pro výzkumné šetření několik otázek, které vyplývají z dotazníku pro rodiče:

Je pro obě skupiny rodičů stejný motiv pro výběr školy?

Je pro obě skupiny rodičů důležitá otevřená spolupráce se školou?

Upřednostňují obě skupiny rodičů stejné hodnocení?

Souhlasily by obě skupiny rodičů do vyučování zařadit delší vyučovací hodiny, než jsou klasické 45min hodiny?

Jak obě skupiny rodičů vnímají zařazování náboženských témat do vyučování?

Jak obě skupiny rodičů vnímají zařazování rytmické části do vyučování?

Jak obě skupiny rodičů vnímají vzájemné propojování předmětů?

Je učebnice vnímána oběma skupinami rodičů jako hlavní prostředek vyučování?

Vnímají obě skupiny rodičů zařazování praktických činností jako součást vyučování?

Vnímají obě skupiny rodičů skutečnost, že by se dítě mělo učit číst již v první třídě?

Vnímají obě skupiny rodičů, že by měl být kladen důraz na spolupráci mezi dětmi?

7.3 Metody sběru dat

Před samotným zahájením sběru dat proběhla konzultace s několika vybranými lidmi, kvůli zjištění, zda jsou otázky stanoveny správně a srozumitelně. Cílem bylo zjistit, zda respondentům nebude dělat problém odpovědět a zda jim výběr z odpovědí bude vyhovovat ke spokojenosti. Prostřednictvím těchto konzultací byl pak dále ještě dotazník upravován ke konečné verzi. Poté byla zahájena samotnou distribuce dat.

Výsledky výzkumného šetření byly zjišťovány pomocí kvantitativní metody prostřednictvím dotazníku. Otázky byly uzavřené a zvolit mohl rodič jednu variantu. Pouze u jedné otázky mohl rodič zvolit variant více. U každé otázky pak byl prostor k tomu, aby rodič ještě vyjádřil připomínku, nápad, názor, myšlenku.

Dotazník obsahuje 13 otázek, a jak již bylo zmíněno, 12 otázek je uzavřených pro zvolení jedné varianty a u jedné otázky mohli rodiče odpovědět variant více (První otázka, která se zaměřovala na motiv výběru školy).

7.4 Vlastní výzkum

Sběr dat

Celkově se dotazníkového výzkumu zúčastnilo 95 respondentů, z nichž 71 dotazníků bylo vyplněno rodiči, jejichž žáci budou navštěvovat tradiční školu a 24 dotazníků bylo vyplněno rodiči, kteří chtějí dát své dítě do waldorfské školy.

Charakteristika respondentů

Výběr respondentů byl z Pardubického a Olomouckého kraje.

Dotazníky směřované rodičům dítěte tradiční školy byly rozdány v mateřských školách v okolí Králicka (Pardubický kraj). Dotazníky byly směřovány rodičům předškoláků. Celkem bylo rozdáno 85 dotazníků a nazpět se vrátilo 71 správně vyplněných a použitelných dotazníků.

Dále pak byly dotazníky rozdány rodičům, kteří se zaměřují na waldorfskou pedagogiku, tedy rodičům, kteří v příštím školním roce umístí své dítě do waldorfské školy. Tyto dotazníky byly rozeslány pomocí sociálních sítí, které byly vytvořeny prostřednictvím internetových stránek *www.surveymonkey.com*. Těchto dotazníků bylo získáno 24. Tato spolupráce proběhla s budoucími žáky Waldorfské školy Olomouc.

Sběr dat probíhal od května do srpna v roce 2016 a dohromady byl tedy celkový počet 95 správně vyplněných a použitelných dotazníků pro daný výzkum.

Předvýzkum

Waldorfské školy každoročně organizují tzv. nulté ročníky pro rodiče svých budoucích žáků. Snaží se jim vytvořit prostředí, do kterého budou rádi vstupovat a prostřednictvím setkávání budou předem obeznámeni ohledně důležitých informací ohledně této alternativní pedagogiky a samotného průběhu vyučování. Proto v rámci seznámení rodičů s pedagogy a vůbec celkovým charakterem školy a způsobem výuky, waldorfské školy pořádají tato setkání.

Tato setkání se v roce 2016 uskutečnila na Waldorfské škole v Olomouci dohromady devětkrát. Sblížení se školou umožňovalo rodičům seznámit se nejen s průběhem vyučování na waldorfské škole, ale také se samotnou historií vzniku waldorfské pedagogiky, principy a v neposlední řadě s charakteristikou třídního učitele jako důležité osoby, která je nezbytnou součástí vyučování. Konečným setkáním nultého ročníku pak bylo zaměření se na rodiče, jejich vnímání samotné pedagogiky a především slavnostní zakončení těchto příjemných chvil.

Každé setkání rodičů a pedagogů Waldorfské školy v Olomouci probíhalo v příjemném prostředí školy, kde si mohli rodiče dokonce i prakticky vyzkoušet některé z činností, jež jsou běžnou součástí výuky zde. Na začátku setkání proběhlo nejprve přivítání a poté už pedagog představil dané téma, o kterém v průběhu večera společně hovořili. Rodiče na základě výkladu pedagoga pokládali mnoho otázek.

Dohromady tedy proběhlo devět setkání. Jako první měli rodiče možnost seznámit se se základem waldorfské pedagogiky, tedy samotným Rudolfem Steinerem a jeho antroposofií a celkovém pojetím této filozofie. *Dítě potřebuje řád*. Ač si možná ani rodič neuvědomuje, dítě potřebuje znát svůj řád, hranice, aby mohlo dorůst ve vlastní sebevědomé já. Rodiče mohli v průběhu výkladu dospět k novému poznání, že dítě prochází tzv. *sedmiletými cykly*, kdy v každém cyklu dominuje některá část dítěte. Prvních sedm let dítěte tvoří úsek v jeho životě jako uvědomování si vlastního já. Pedagog upozornil na fakt, že pokud v tomto období rodič opomene již zmíněný fakt, že jeho vlastní dítě nebude správně vést a nedá mu jistotu řádu, nevychová ho ke svobodě. Dítě v prvních sedmi letech vnímá především svou vlastní osobu, cítí se středem pozornosti a probíhá období tzv. *sedmiletí vůle*. Po sedmém roce života začíná tento malý člověk vytvářet opravdový citový vztah k sobě samému a tím nastává tzv. *období rozumu*. V devátém roce

života se začíná vymezovat, kdy často začíná používat sprostá slova a snaží se nějakým způsobem ukázat, předvést a hledá odlišnosti, změnu. Další stádium, tedy třetí sedmiletí, je nazýváno *tzv. sedmiletí citu*. Toto období je charakteristické dotvářením vlastního já, což je start pro začátek puberty.

Dalším zajímavým tématem, které rodiče zajímalo, byla přímo vzdělávací část a její průběh. Výklad ohledně rozdělení jednotlivých let na oblasti, které se v průběhu daných tříd naučí, bylo rozděleno na: pohádky, bajky a legendy, starý zákon, germánská mytologie a jako poslední období starých civilizací – hledání Atlantidy.

Důležitá poznámka, která byla vyřknuta a zároveň se k ní vázala i debata, se týkala označení, že si děti ve waldorfské škole spíš jen hrají. Na tuto připomínku bylo ihned navázáno, že děti si potřebují hrát a především potřebují zabřednout do rytmu. Tento rytmus má na waldorfské škole podobu *tzv. trojkroku*, tedy tři dny. Poté si společně učitel i rodiče vyzkoušeli jednoduché cvičení v kruhu, kde si rodiče mohli dokonce přímo vyzkoušet, že hraní – tedy učení, není tak jednoduché jak se zdá.

Častokrát se během semináře ozývali rodiče, zda mají dítěti dopřát četbu z knihy, když vlastně ještě ani nechodí do školy. Totiž waldorfská pedagogika je známá tím, že se dítě učí čist samovolně, bez jakéhokoli tlaku. Proto ze strany pedagogů vyvstalo opět poučení o tom, že pokud si dítě v četbě libuje, má ho rodič nechat čist. Naopak u dětí, které tuto touhu ještě nemají, musí rodič vyčkat, až si k četbě dítě najde cestu samo. Na toto téma navázal úkol pro rodiče, a to vytvoření čítanky, která bude muset být vyhotovena před vstupem dítěte do druhé třídy a která bude jejich dítě provázet celým nastávajícím rokem.

Nejedenkrát se v průběhu seminářů stalo, že se rodič ptal na učebnice a jejich smysl ve škole. Rodiče byli obeznámeni o tom, že si učitel vybírá a především tvoří materiál k učení sám. Mnoho rodičů se však zajímalo, zda budou mít možnost se dozvědět, jaké učivo ve škole zrovna probírají. Tato diskuze byla pedagogem vysvětlena tak, že se v průběhu roku konají často třídní schůzky, kde se rodiče seznámí s nastávajícím probíraným učivem.

Rodiče několikrát kladli otázky na téma domácí úkoly. Konkrétně je zajímalo, jak často učitelé domácí úkoly zadávají a v jak velkém rozsahu jsou. Na tento dotaz bylo odpovězeno ze strany pedagoga, že záleží na druhu a zvládnutí učiva. Toto téma vyvolalo

diskuzi, načež někteří rodiče uváděli, že jsou raději, když úkoly žáci nedostávají. Našla se zde však i skupina rodičů, kteří naopak úkoly schvalují, nebo dokonce vyžadují. Domácí úkoly by podle nich, měly být součástí procvičování a upevňování učiva. Pedagog upozorňoval na fakt, že by rodič neměl dítě hlídat, zda nějaký úkol dítě ve škole dostalo, ale naopak ho vést pouze k tomu, aby si na úkoly pamatoval sám. Vysvětlením bylo, že jakmile rodič dítěti úkol připomíná, dítě si na to zvykne a za nějaký čas si přestane tyto povinnosti sám hlídat.

Tématem, nad kterým bylo nejčastěji diskutováno, byl třídní učitel. Rodiče se dozvěděli mnoho informací ohledně jeho vlastností, chování a především jak by měl vést výuku. Byli upozorněni, že vybrat správného učitele do waldorfské školy, je opravdu těžký úkol. Častokrát bylo upozorněno na fakt, že učitel musí porozumět antroposofii, filozofii, ze které vlastně waldorfská pedagogika vyplývá. Také byl zde cítit neklid vyplývající ze zmíněného tématu. Nervozita a strach, kdo vlastně jejich děti bude učit. Vedení školy, jak bylo ze strany rodičů pochopeno, se snažilo vybrat toho nejlepšího učitele z řady ucházejících se učitelů. Dále se pak v průběhu setkání dozvěděli, na které vlastnosti, znalosti a schopnosti bylo upozorňováno v minulosti a naopak jaký je rozdíl ve výběru učitele na WŠ dnes.

Další zajímavé téma, které vyvstalo ze strany rodičů, bylo ohledně zkoušení a písemných prací. Rodiče se zajímali, zda mají děti určen časový limit a jakým způsobem učitel zkouší probranou látku. Také se rodiče zajímali, jak učitel postupuje v případě, že je některé z dětí pomalejší nebo naopak rychlejší. Učitel vysvětlil, že se nejedná o kvantitu napsaných prací, příkladů apod.(a podobně), avšak o to, aby žák učivo zvládl, předvedl, co se naučil a především byl také spokojený sám se sebou.

Cesta výchovy ke svobodě tak, aby byli žáci i rodiče spokojeni a především si nevytvořili k některé činnosti nebo předmětu nechuť.

Ukončení nultého ročníku pro rodiče znamenalo získání nových poznatků o této pedagogice a zároveň si mohli utvořit vztah se školou a připravit se na vstup svého dítěte do první třídy.

7.5 Analýza výsledků

Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku

Test nezávislosti chí-kvadrát pomocí kontingenční tabulky byl zvolen pro zjištění souvislostí a nezávislostí mezi sledovanými proměnnými. (Chráska, 2016) V tomto případě rodiče dítěte, které bude navštěvovat TŠ (Tradiční škola) a rodiče, jehož dítě bude navštěvovat WŠ (Waldorfská škola).

Nulová hypotéza byla testována na hladině významnosti $\alpha=0,05$

1. Otázka: Mají obě skupiny rodičů stejný motiv pro výběr školy?

Otázka vychází z dotazníku pro rodiče: *Podle čeho jste vybírali základní školu pro Vaše dítě?*

Výsledky získané dotazníkovým šetřením byly zapsány do kontingenční tabulky, ze které bylo posléze vycházeno.

Tabulka č. 2: Pozorované četnosti:

	Vzdálenost od bydliště	Pověst školy	Charakter školy	Třídní učitel	Ředitel školy	Součty Σ (marginální četnost)
Rodiče dítěte TŠ	31	35	10	1	0	$\Sigma 77$
Rodiče dítěte WŠ	1	4	24	2	0	$\Sigma 31$
Součty Σ (marginální četnost)	$\Sigma 32$	$\Sigma 39$	$\Sigma 34$	$\Sigma 3$	$\Sigma 0$	$\Sigma 108$

Čísla uváděná vpravo od tabulky jsou tzv. marginální četnosti, tj. součty četností v řádcích a sloupcích tabulky. Test nezávislosti chí-kvadrát opět začal formulováním nulové a alternativní hypotézy (Chráska, 2016):

H0: Motiv, který vedl rodiče k volbě daného typu školy, byl stejný.

HA: Motiv, který vedl rodiče k volbě daného typu školy, nebyl stejný.

Testování významnosti byl veden na **hladině významnosti 0,05**.

Výpočet očekávané četnosti O pro každé pole kontingenční tabulky, které odpovídají platnosti nulové hypotézy, bylo vypočítáno tak, že bylo vynásobeno vždy odpovídající marginální četnost v tabulce a tento součin byl poté dělen celkovou četností.

Tabulka č. 3: Očekávaná četnost:

Pozorovaná P	Očekávaná O	P - O	(P-O) ²	(P-O) ² : O
31	22,814	8,186	67,010	2,674
35	27,805	7,195	51,768	1,861
10	24,240	-14,24	202,776	8,340
1	9,185	-8,185	66,994	7,293
0	0	0	0	0
1	2,138	-2,138	4,571	2,137
4	11,194	-7,194	51,753	4,623
24	9,759	14,241	202,806	20,781
2	0,861	1,139	1,297	1,506
0	0	0	0	0
Σ 108	Σ 95			Σ 49,215

Pro kontingenční tabulku o r řádcích a s sloupcích byl určen počet stupňů volnosti podle vztahu:

$$f = (r-1) * (s-1)$$

Z tabulky tedy vychází:

$$f = (2-1) * (5-1) = 4$$

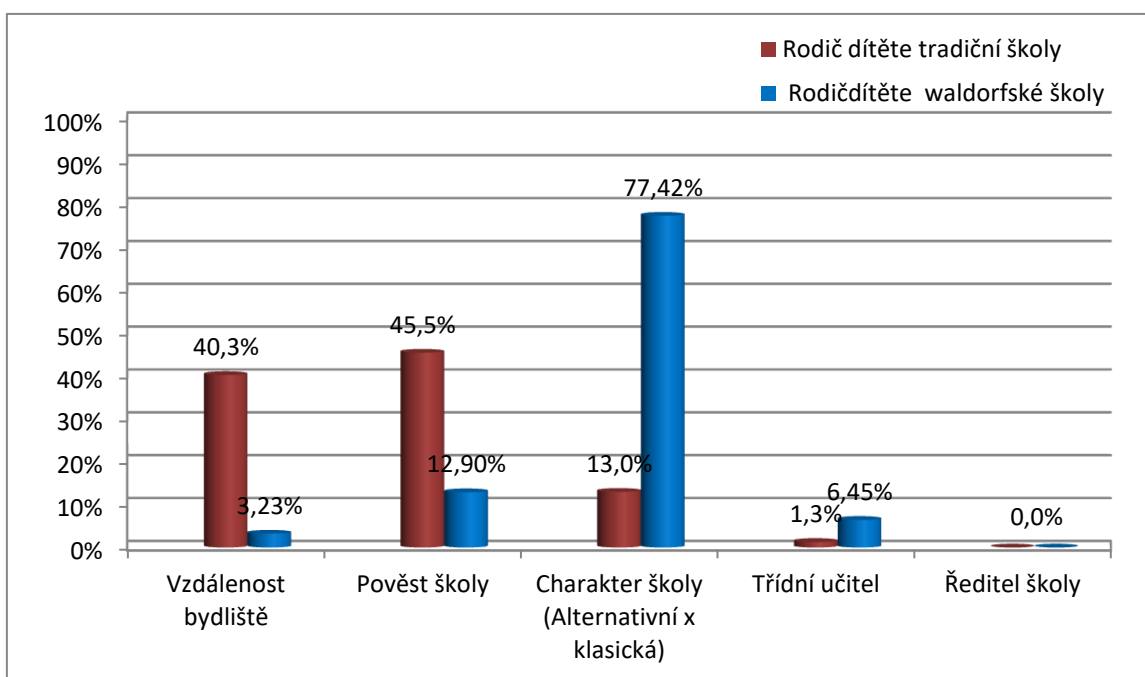
Vzorcem byl vypočítán stupeň volnosti, pro zvolenou hladinu významnosti 0,05.

Ve statistických tabulkách lze nalézt kritickou hodnotu testového kritéria:

$$\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$$

Srovnáním vypočítané hodnoty testového kritéria s hodnotou kritickou bylo zjištěno, že vypočítaná hodnota byla vyšší, proto byla **nulová hypotéza zamítnuta**. V případě, že by byla vypočítaná hodnota nižší než kritická, byla by nulová hypotéza přijata.

Graf č. 2 – Podle čeho jste vybírali školu pro své dítě?



Interpretace výsledků:

Pomocí výpočtu chí-kvadrát – testu nezávislosti pro kontingenční tabulku, byla odmítnuta nulová hypotéza a zároveň přijata hypotéza alternativní *HA: Motiv, který vedl rodiče k volbě daného typu školy, nebyl stejný*.

Pro lepší znázornění byl na základě získaných odpovědí vytvořen Graf č. 2. Z grafu je patrné, že motivem výběru školy pro rodiče dětí z TŠ byla především pověst školy, vzdálenost bydliště a v menší míře i charakter školy. Naopak výběr školy podle ředitele si žádný rodič nevybral. U rodiče dítěte z WŠ však v obrovském měřítku převládal motiv výběru podle charakteru školy. Dále rodiče dítěte z WŠ v malém procentu také uvedli

výběr podle pověsti školy a ještě v menší míře, podle třídního učitele. Nejméně zastoupená odpověď rodičů WŠ byla podle vzdálenosti od bydliště.

2. Otázka: *Je pro obě skupiny rodičů důležitá otevřená spolupráce se školou?*

Otázka vychází z dotazníku pro rodiče: *Je pro Vás důležitá otevřená spolupráce školy (především třídního učitele) s rodiči? Například plánování výstav, pořádání jarmarku, spolupráce na projektech apod.*

Výsledky získané dotazníkovým šetřením byly zapsány do kontingenční tabulky, ze které bylo posléze vycházeno.

Tabulka č. 4: Pozorované četnosti:

	Ano	Ne	Součty Σ (marginální četnost)
Rodiče dítěte TŠ	67	4	71
Rodiče dítěte WŠ	23	1	24
Součty Σ (marginální četnost)	Σ 90	Σ 5	Σ 95

Čísla uváděná vpravo od tabulky jsou tzv. marginální četnosti, tj. součty četností v řádcích a sloupcích tabulky. Test nezávislosti chí-kvadrát opět začal formulováním nulové a alternativní hypotézy (Chrásta, 2016):

HO: Četnost odpovědí obou rodičů se neliší.

HA: Četnost odpovědí obou rodičů se liší.

Testování významnosti byl veden na **hladině významnosti 0,05**.

Výpočet očekávané četnosti O pro každé pole kontingenční tabulky, které odpovídají platnosti nulové hypotézy, bylo vypočítáno tak, že bylo vynásobeno vždy odpovídající marginální četnost v tabulce a tento součin byl poté dělen celkovou četností.

Tabulka č. 5: Očekávaná četnost:

Pozorovaná	Očekávaná	P – O	(P-O) ²	(P-O) ² : O
67	67,263	-0,263	0,069	0,001
4	3,736	0,264	0,069	0,018
23	22,736	0,264	0,069	0,003
1	1,263	0,263	0,0691	0,547
Σ 95	Σ 95			Σ 0,569

Pro kontingenční tabulku o řádků a s sloupců byl určen počet stupňů volnosti podle vztahu:

$$f = (r-1) * (s-1)$$

Z tabulky tedy vychází:

$$f = (2-1) * (2-1) = 1$$

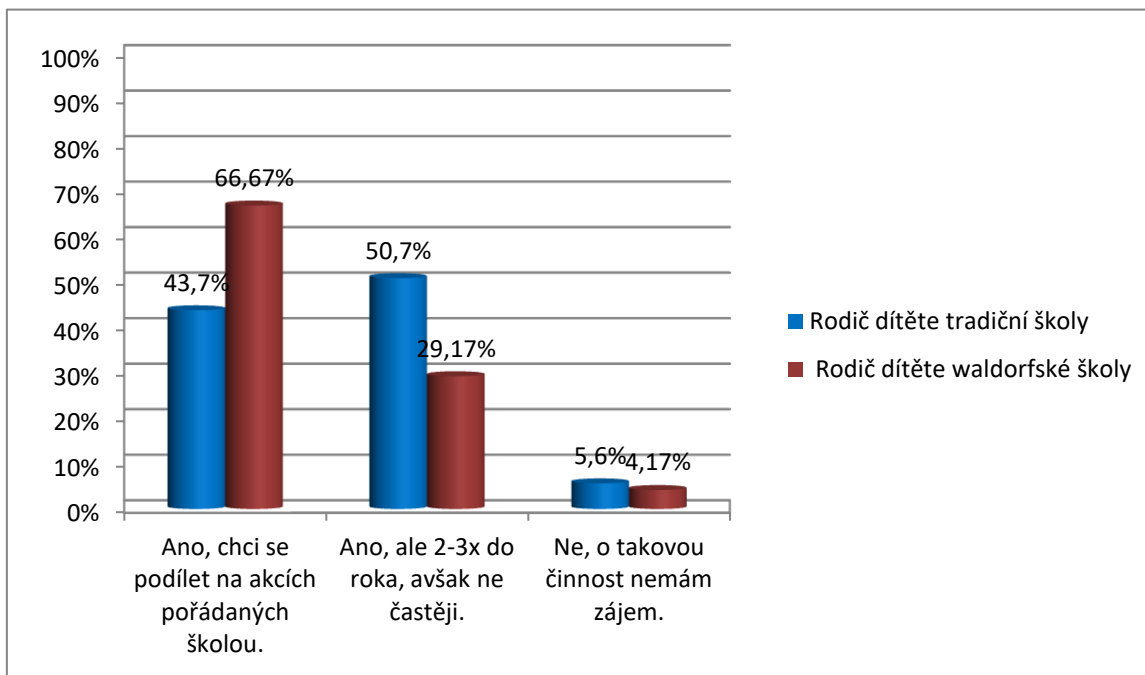
Vzorcem byl vypočítán stupeň volnosti, pro zvolenou hladinu významnosti 0,05.

Ve statistických tabulkách lze nalézt kritickou hodnotu testového kritéria:

$$x^2_{0,05}(1) = 3,841$$

Srovnáním vypočítané hodnoty testového kritéria s hodnotou kritickou bylo zjištěno, že vypočítaná hodnota byla nižší, proto byla **nulová hypotéza přijata**. V případě, že by byla vypočítaná hodnota vyšší než kritická, byla by nulová hypotéza zamítnuta.

Graf č. 3 – Je pro Vás důležitá otevřená spolupráce školy (především třídního učitele) s rodiči? Například plánování výstav, pořádání jarmarku, spolupráce na projektech apod.



Interpretace výsledků:

Pomocí výpočtu chí-kvadrát – testu nezávislosti pro kontingenční tabulku, byla nulová hypotéza *H₀: Četnost odpovědí obou rodičů se neliší*, přijata. Nejen z vypočítaných výsledků, ale také z Grafu č. 3 lze vyčíst, že výsledky četnosti odpovědí obou skupin rodičů jsou podobné, nelze zaznamenat obrovské rozdíly. Na otázku, zda jsou rodiče otevření spolupráci se školou, se obě skupiny rodičů shodli na odpovědi „*Ano*“.

3. Otázka: *Upřednostňují obě skupiny rodičů stejné hodnocení?*

Otázka vychází z dotazníku pro rodiče: *Který ze způsobů hodnocení upřednostňujete?*

Výsledky získané dotazníkovým šetřením byly zapsány do kontingenční tabulky, ze které bylo posléze vycházeno.

Tabulka č. 6 - Pozorované četnosti:

	Slovní hodnocení a sebehodnocení bez známek	Známkování bez slovního hodnocení	Kombinace slovního a známkování	Součty Σ (marginální četnost)
Rodič dítěte TŠ	3	5	63	Σ 71
Rodiče dítěte WŠ	21	0	3	Σ 24
Součty Σ (marginální četnost)	Σ 24	Σ 5	Σ 66	Σ 95

Čísla uváděná vpravo od tabulky jsou tzv. marginální četnosti, tj. součty četností v řádcích a sloupcích tabulky. Test nezávislosti chí-kvadrát opět začal formulováním nulové a alternativní hypotézy (Chrása, 2016):

H₀: Četnost odpovědí obou rodičů se liší.

H_A: Četnost odpovědí obou rodičů se neliší.

Testování významnosti byl veden na **hladině významnosti 0,05**.

Výpočet očekávané četnosti O pro každé pole kontingenční tabulky, které odpovídají platnosti nulové hypotézy, bylo vypočítáno tak, že bylo vynásobeno vždy odpovídající marginální četnost v tabulce a tento součin byl poté dělen celkovou četností.

Tabulka č. 7: Očekávaná četnost:

Pozorovaná P	Očekávaná O	P - O	(P-O) ²	(P-O) ² : O
3	17,93	-14,93	222,904	12,543
5	3,736	1,264	1,597	0,427
63	49,326	13,674	186,978	3,790
21	6,063	14,937	223,113	0,164
0	1,263	-1,263	1,595	1,263
3	16,673	-13,673	186,969	11,213
Σ 95	Σ 95			Σ 29,4

Pro kontingenční tabulku o řádků a s sloupců byl určen počet stupňů volnosti podle vztahu:

$$f = (r-1) * (s-1)$$

Z tabulky tedy vychází:

$$f = (2-1) * (3-1) = 2$$

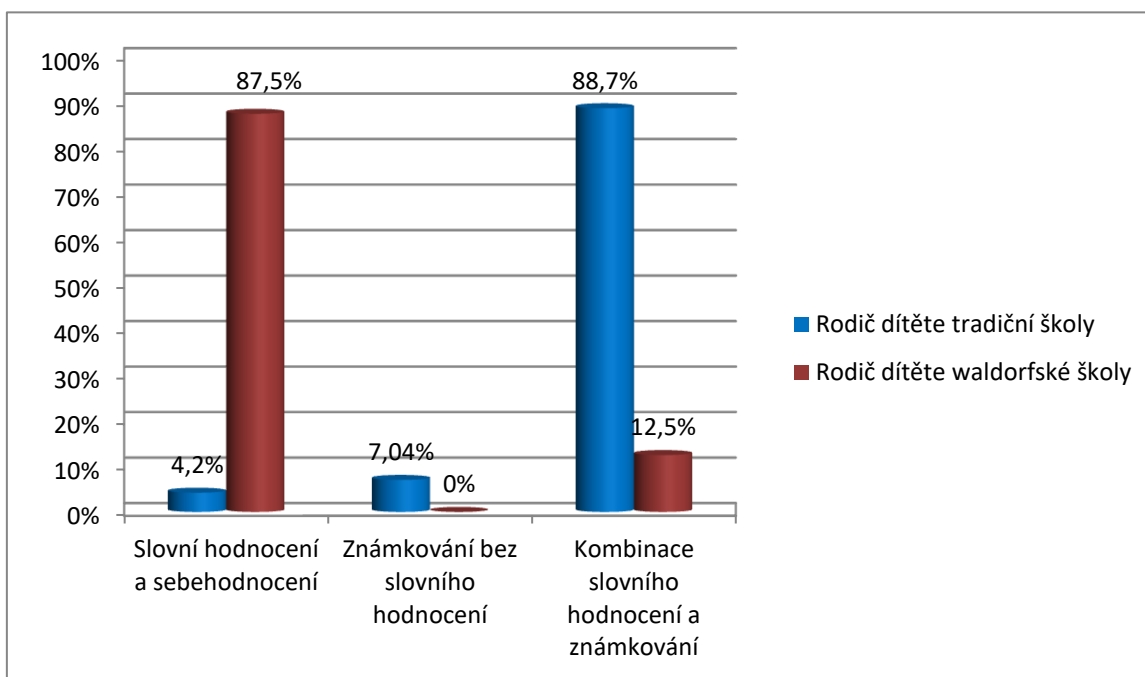
Vzorcem byl vypočítán stupeň volnosti, pro zvolenou hladinu významnosti 0,05.

Ve statistických tabulkách lze nalézt kritickou hodnotu testového kritéria:

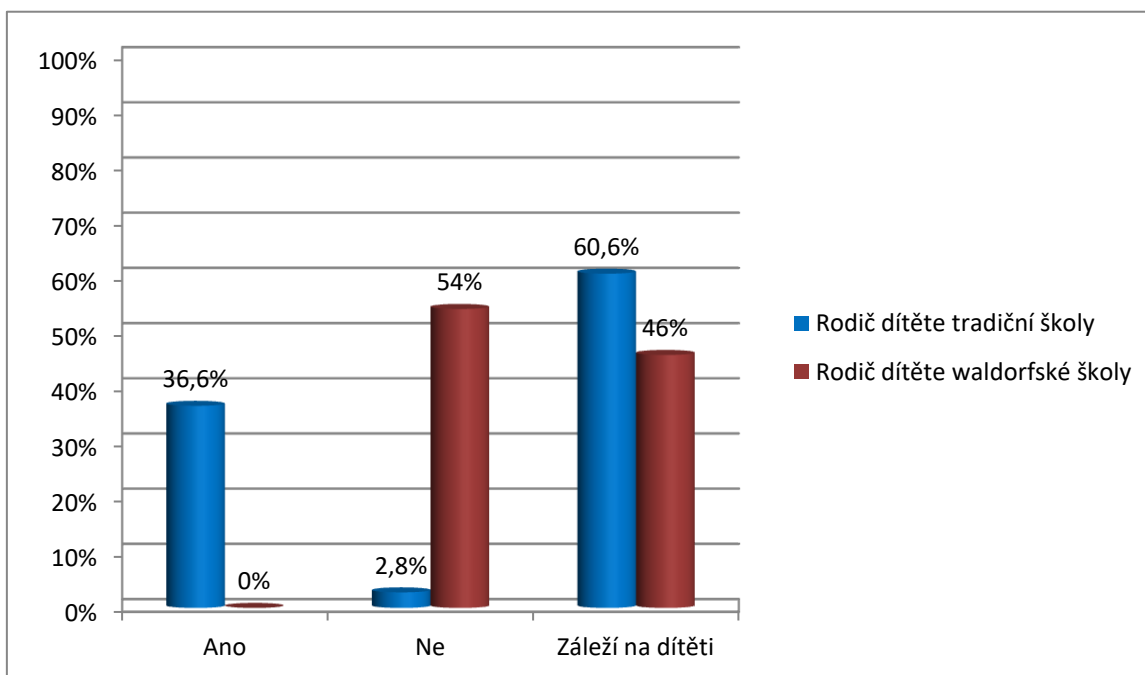
$$\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$$

Srovnáním vypočítané hodnoty testového kritéria s hodnotou kritickou bylo zjištěno, že vypočítaná hodnota byla vyšší, proto byla **nulová hypotéza zamítnuta**. V případě, že by byla vypočítaná hodnota nižší než kritická, byla by nulová hypotéza přijata.

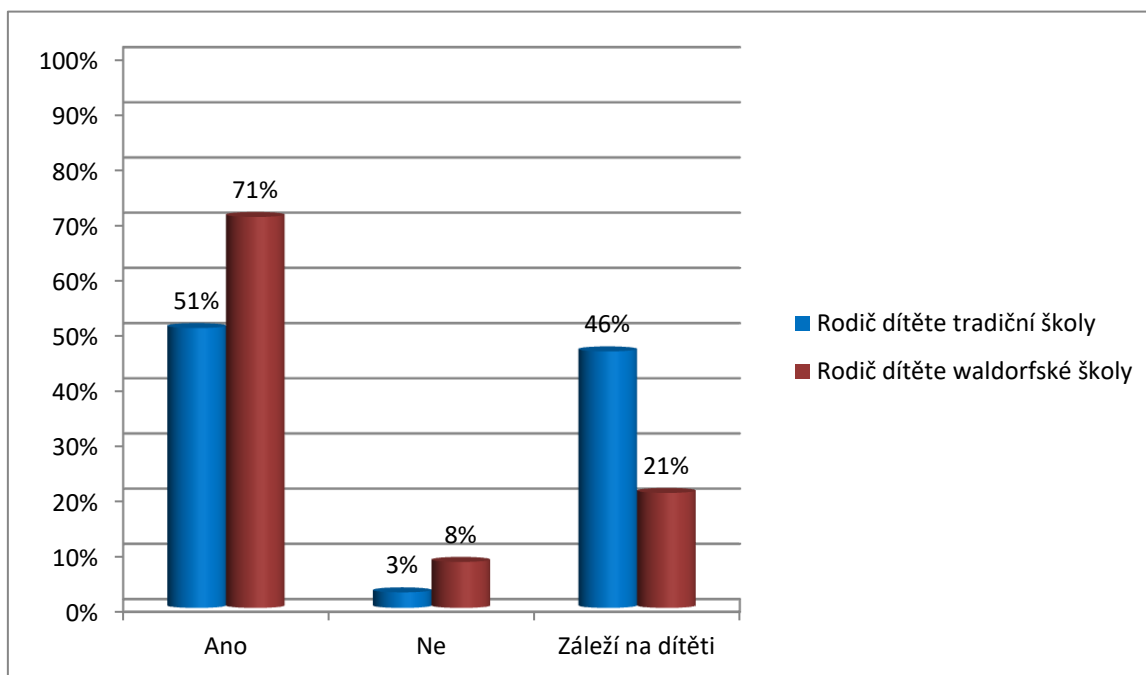
Graf č. 4 – Který ze způsobů hodnocení upřednostňujete?



Graf č. 5 – Myslíte si, že známkování ovlivňuje žáky spíše kladně a zároveň motivuje k další činnosti?



Graf č. 6 – Myslíte si, že slovní hodnocení ovlivňuje žáky spíše kladně a motivuje k další činnosti?



Interpretace výsledků:

Pomocí výpočtu chí-kvadrát – testu nezávislosti pro kontingenční tabulku, byla odmítnuta nulová hypotéza a zároveň přijata hypotéza alternativní: *HA: Četnost odpovědí obou rodičů se liší.*

Pro lepší znázornění byl vytvořen Graf č. 4 na základě získaných odpovědí. Z grafu je patrné, že nejvíce odpovědí získala odpověď „*Kombinace slovního hodnocení a známkování*“. Rodiče dětí z TŠ zvolili ještě méně často než známkování odpověď „*Slovní hodnocení a sebehodnocení*“. Pokud se zaměříme na Graf č. 5, který se zabýval otázkou, zda známkování ovlivňuje žáky spíše kladně a motivuje k další činnosti, tak zjistíme, že rodiče dětí z tradiční školy často odpovídali *ano*, tedy že známkování ovlivňuje kladně a zároveň motivuje k další činnosti. Avšak největší část odpovědí získala položka, že „*záleží na dítěti*“. Jeden rodič ze skupiny rodičů dětí z TŠ, také uvedl do poznámky, že by zrušil známkování úplně. Jeden rodič ze stejné skupiny rodičů také uvedl, že *mají zkušenost se slovním hodnocením a že jejich dceru ovlivnilo v zásadě kladně.* Další rodič představuje názor, že *dítě se ve spoustě slov slovního hodnocení může ztrácet*

Naopak tomu bylo u rodičů dítěte WŠ, které na otázku upřednostňování druhu hodnocení, nejčastěji odpovídali odpovědí „*Slovní hodnocení a sebehodnocení*“. V případě, že bychom prohlédli Graf.č 6, zjistili bychom, že rodiče dětí z WŠ se shodli na odpovědi, že „*Slovní hodnocení ovlivňuje žáky spíše kladně a zároveň vede k další činnosti*“. Jeden z rodičů dítěte na waldorfské škole také napsal do poznámky, že *jednoho ze synů slovní hodnocení ovlivnilo spíše negativně, protože začal v učení trochu zahálet.*

V odpovědích na otázky, které se týkaly druhu hodnocení, byly zachyceny velké rozdíly názorů obou skupin rodičů. Rodiče dětí z TŠ upřednostňují spíše *známkování a kombinaci hodnocení slovního se známkováním*, a naopak rodiče dětí z WŠ se spíše shodli na *slovním hodnocení*.

4. Otázka: Souhlasily by obě skupiny rodičů do vyučování zařadit delší vyučovací hodiny, než jsou klasické 45min hodiny?

Otázka vychází z dotazníku pro rodiče: *Chtěli byste delší vyučovací hodiny, například 1,5hodinové bloky?*

Výsledky získané dotazníkovým šetřením byly zapsány do kontingenční tabulky, ze které bylo posléze vycházeno.

Tabulka č. 8: Pozorované četnosti:

	Ano	Ne	Součty Σ (marginální četnost)
Rodiče dítěte TŠ	6	65	71
Rodiče dítěte WŠ	23	1	24
Součty Σ (marginální četnost)	29	66	95

Čísla uváděná vpravo od tabulky jsou tzv. marginální četnosti, tj. součty četností v řádcích a sloupcích tabulky. Test nezávislosti chí-kvadrát opět začal formulováním nulové a alternativní hypotézy (Chrásta, 2016):

HO: Četnost odpovědí obou rodičů se neliší.

HA: Četnost odpovědí obou rodičů se liší.

Testování významnosti byl veden na **hladině významnosti 0,05**.

Výpočet očekávané četnosti O pro každé pole kontingenční tabulky, které odpovídají platnosti nulové hypotézy, bylo vypočítáno tak, že bylo vynásobeno vždy odpovídající marginální četnost v tabulce a tento součin byl poté dělen celkovou četností.

Tabulka č. 9: Očekávaná četnost:

Pozorovaná	Očekávaná	P – O	(P-O) ²	(P-O) ² : O
6	21,673	-15,673	245,642	11,334
65	49,326	15,674	245,674	4,980
23	7,326	15,674	245,674	33,534
1	16,673	-15,673	245,642	14,732
Σ 95	Σ 95			Σ 64,58

Pro kontingenční tabulku o řádků a s sloupců byl určen počet stupňů volnosti podle vztahu:

$$f = (r-1) * (s-1)$$

Z tabulky tedy vychází:

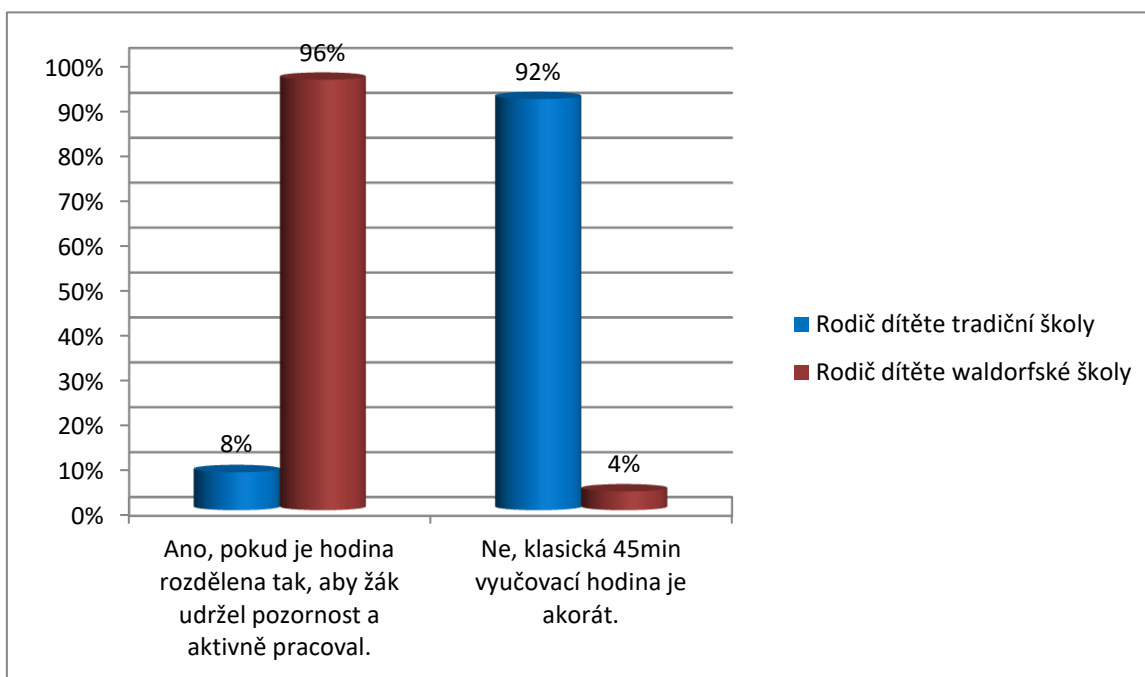
$$f = (2-1) * (2-1) = 1$$

Vzorcem byl vypočítán stupeň volnosti, pro zvolenou hladinu významnosti 0,05. Ve statistických tabulkách lze nalézt kritickou hodnotu testového kritéria:

$$x^2_{0,05(1)} = 3,841$$

Srovnáním vypočítané hodnoty testového kritéria s hodnotou kritickou bylo zjištěno, že vypočítaná hodnota testového kritéria byla vyšší, proto byla **nulová hypotéza zamítnuta**. V případě, že by byla vypočítaná hodnota nižší než kritická, byla by nulová hypotéza přijata.

Graf č. 7 – Chtěli byste delší vyučovací hodiny, například 1,5hodinové bloky?



Interpretace výsledků:

Pomocí výpočtu chí-kvadrát – testu nezávislosti pro kontingenční tabulku, byla nulová hypotéza zamítnuta a naopak byla přijata alternativní hypotéza: *HA: Četnost odpovědí obou rodičů se liší.* Nejen z vypočítaných výsledků, ale také z Grafu č. 7 lze vyčíst obrovský rozdíl v odpovědi obou rodičů. Rodiče, kteří chtějí dát své dítě do TŠ, odpovídali z 92%, že jim vyhovuje klasická 45min hodina. Naopak rodiče dětí z WŠ udávají z 96%, že jsou nakloněni delším vyučovacím hodinám, tedy například 1,5hodinovým blokům.

5. Otázka: Jak obě skupiny rodičů vnímají zařazování náboženských témat do vyučování?

Otázka vychází z dotazníku pro rodiče: *Souhlasili byste s tím, aby se Vaše dítě seznamovalo s náboženskými tématy?*

Výsledky získané dotazníkovým šetřením byly zapsány do kontingenční tabulky, ze které bylo posléze vycházeno.

Tabulka č. 10: Pozorované četnosti:

	Ano	Ne	Součty Σ (marginální četnost)
Rodič dítěte TŠ	58	13	71
Rodič dítěte WŠ	23	1	24
Součty Σ (marginální četnost)	81	14	95

Čísla uváděná vpravo od tabulky jsou tzv. marginální četnosti, tj. součty četností v řádcích a sloupcích tabulky. Test nezávislosti chí-kvadrát opět začal formulováním nulové a alternativní hypotézy (Chrásta, 2016):

HO: Četnost odpovědí obou rodičů se neliší.

HA: Četnost odpovědí obou rodičů se liší.

Testování významnosti byl veden na **hladině významnosti 0,05**.

Výpočet očekávané četnosti O pro každé pole kontingenční tabulky, které odpovídají platnosti nulové hypotézy, bylo vypočítáno tak, že bylo vynásobeno vždy odpovídající marginální četnost v tabulce a tento součin byl poté dělen celkovou četností.

Tabulka č. 11: Očekávaná četnost:

Pozorovaná	Očekávaná	P - O	(P-O) ²	(P-O) ² : O
58	60,536	-2,536	6,431	-0,106
13	10,463	2,537	6,436	0,615
23	20,463	2,537	6,436	0,314
1	3,536	-2,536	6,431	1,818
Σ 95	Σ 95			Σ 2,641

Pro kontingenční tabulku o řádků a s sloupců byl určen počet stupňů volnosti podle vztahu:

$$f = (r-1) * (s-1)$$

Z tabulky tedy vychází:

$$f = (2-1) * (2-1) = 1$$

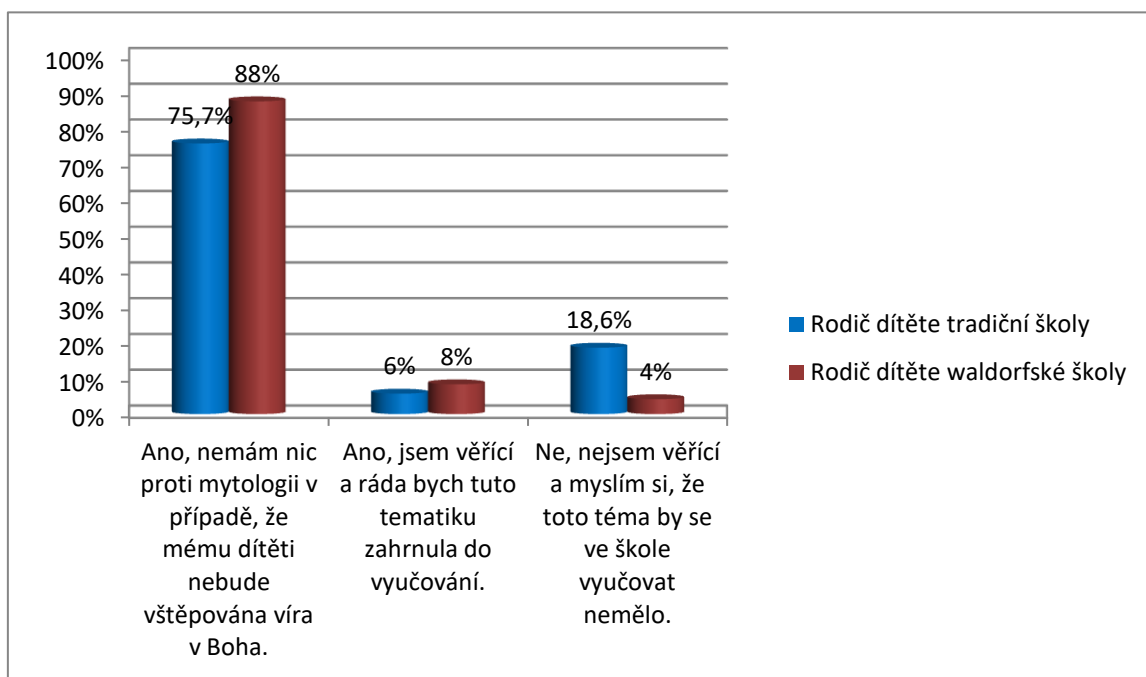
Vzorcem byl vypočítán stupeň volnosti, pro zvolenou hladinu významnosti 0,05.

Ve statistických tabulkách lze nalézt kritickou hodnotu testového kritéria:

$$x^2_{0,05}(1) = 3,841$$

Srovnáním vypočítané hodnoty testového kritéria s hodnotou kritickou bylo zjištěno, že vypočítaná hodnota testového kritéria byla nižší, proto byla **nulová hypotéza přijata**. V případě, že by byla vypočítaná hodnota vyšší než kritická, byla by nulová hypotéza odmítnuta.

Graf č. 8 - Souhlasili byste s tím, aby se Vaše dítě seznamovalo s náboženskými tématy?



Interpretace výsledků:

Pomocí výpočtu chí-kvadrát – testu nezávislosti pro kontingenční tabulku, byla nulová hypotéza *HO: Četnost odpovědí obou rodičů se neliší.*, přijata. Na Grafu č. 8 lze vyčíst jednotlivá procenta četnosti odpovědí obou typů rodičů. Rozdíly v četnosti odpovědí v uvedených možnostech nejsou tedy nijak znatelné. Z grafu č. 8 je patrné, že oba typy rodičů nejčastěji uváděli odpověď „*Ano, že nemají nic proti mytologii v případě, že nebude jejich dítěti vštěpována víra v Boha*“. Pouze malá část rodičů uvedla, že jsou věřící a tuto tematiku by rádi zahrnuli do vyučování.

Jeden z rodičů dítěte z WŠ též uvedl, že i když *se zařazením mytologických příběhů souhlasí, tak s náboženstvím ne.*

6. Otázka: Jak obě skupiny rodičů vnímají zařazování rytmické části do vyučování?

Otázka vychází z dotazníku pro rodiče: *Je dobré zařadit do vyučování pro aktivizování dítěte rytmickou část – říkadla, písničky, básničky?*

Výsledky získané dotazníkovým šetřením byly zapsány do kontingenční tabulky, ze které bylo posléze vycházeno.

Tabulka č. 12: Pozorovaná četnost:

	Ano	Ne	Součty Σ (marginální)
Rodič dítěte TŠ	66	5	71
Rodič dítěte WŠ	24	0	24
Součty Σ (marginální)	90	5	95

Čísla uváděná vpravo od tabulky jsou tzv. marginální četnosti, tj. součty četností v řádcích a sloupcích tabulky. Test nezávislosti chí-kvadrát opět začal formulováním nulové a alternativní hypotézy (Chrásta, 2016):

HO: Četnost odpovědí obou rodičů se neliší.

HA: Četnost odpovědí obou rodičů se liší.

Testování významnosti byl veden na **hladině významnosti 0,05**.

Výpočet očekávané četnosti O pro každé pole kontingenční tabulky, které odpovídají platnosti nulové hypotézy, bylo vypočítáno tak, že bylo vynásobeno vždy odpovídající marginální četnost v tabulce a tento součin byl poté dělen celkovou četností.

Tabulka č. 13: Očekávaná četnost:

Pozorovaná	Očekávaná	P - O	(P-O) ²	(P-O) ² : O
66	67,263	-1,263	1,595	0,023
5	3,622	1,378	1,898	0,524
24	22,736	1,264	1,597	0,070
0	1,263	-1,263	1,595	1,262
Σ 95	Σ 95			Σ 1,879

Pro kontingenční tabulku o řádků a s sloupců byl určen počet stupňů volnosti podle vztahu:

$$f = (r-1) * (s-1)$$

Z tabulky tedy vychází:

$$f = (2-1) * (2-1) = 1$$

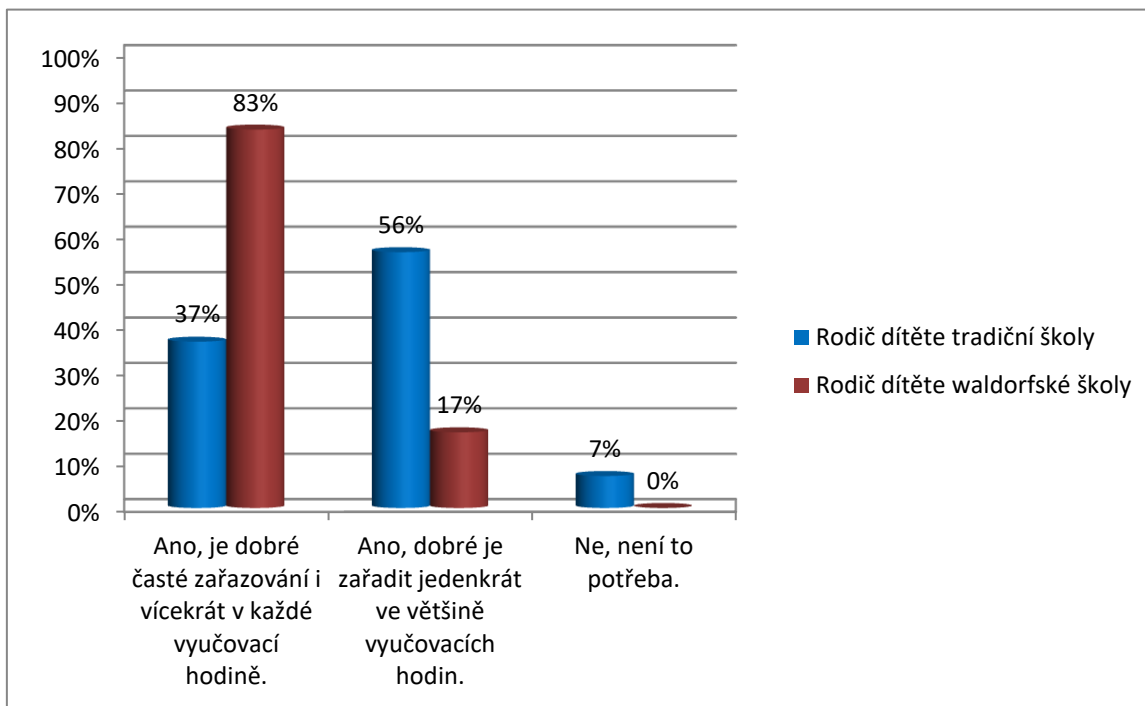
Vzorcem byl vypočítán stupeň volnosti, pro zvolenou hladinu významnosti 0,05.

Ve statistických tabulkách lze nalézt kritickou hodnotu testového kritéria:

$$x^2_{0,05(1)} = 3,841$$

Srovnáním vypočítané hodnoty testového kritéria s hodnotou kritickou bylo zjištěno, že vypočítaná hodnota testového kritéria byla nižší, proto byla **nulová hypotéza přijata**. V případě, že by byla vypočítaná hodnota nižší než kritická, byla by nulová hypotéza přijata.

Graf č. 9 – Je dobré zařadit do vyučování pro aktivizování dítěte rytmickou část – říkadla, písničky, básničky?



Interpretace výsledků:

Pomocí výpočtu chí-kvadrát – testu nezávislosti pro kontingenční tabulku, byla nulová hypotéza *H₀: Četnost odpovědí obou rodičů se neliší.*, přijata. Zařazování rytmických částí do hodiny zvolila, dá se říci, většina rodičů z obou skupin. Pouze 7% ze skupiny rodičů dětí z TŠ zvolilo možnost, že není potřeba zařazovat tyto činnosti. Naopak rodiče z WŠ nezvolili odpověď „Ne“ ani jednou.

7. Otázka: *Jak obě skupiny rodičů vnímají vzájemné propojování předmětů?*

Otázka vychází z dotazníku pro rodiče: *Myslíte si, že je důležité vzájemné propojování předmětů?*

Výsledky získané dotazníkovým šetřením byly zapsány do kontingenční tabulky, ze které bylo posléze vycházeno.

Tabulka č. 14: Pozorovaná četnost:

	Ano	Ne	Součty Σ (marginální)
Rodič dítěte TŠ	54	17	71
Rodiče dítěte WŠ	24	0	24
Součty Σ (marginální)	78	17	95

Čísla uváděná vpravo od tabulky jsou tzv. marginální četnosti, tj. součty četností v řádcích a sloupcích tabulky. Test nezávislosti chí-kvadrát opět začal formulováním nulové a alternativní hypotézy (Chrásta, 2016):

HO: Četnost odpovědí obou rodičů se neliší.

HA: Četnost odpovědí obou rodičů se liší.

Testování významnosti byl veden na **hladině významnosti 0,05**.

Výpočet očekávané četnosti O pro každé pole kontingenční tabulky, které odpovídají platnosti nulové hypotézy, bylo vypočítáno tak, že bylo vynásobeno vždy odpovídající marginální četnost v tabulce a tento součin byl poté dělen celkovou četností.

Tabulka č. 15: Očekávaná četnost:

Pozorovaná	Očekávaná	P - O	(P-O) ²	(P-O) ² : O
54	58,294	-4,294	18,444	0,316
17	12,705	4,295	18,447	1,451
24	19,705	4,295	18,447	0,936
0	4,294	-4,294	18,444	4,295
Σ 95	Σ 95			Σ 6,998

Pro kontingenční tabulku o r řádcích a s sloupcích byl určen počet stupňů volnosti podle vztahu:

$$f = (r-1) * (s-1)$$

Z tabulky tedy vychází:

$$f = (2-1) * (2-1) = 1$$

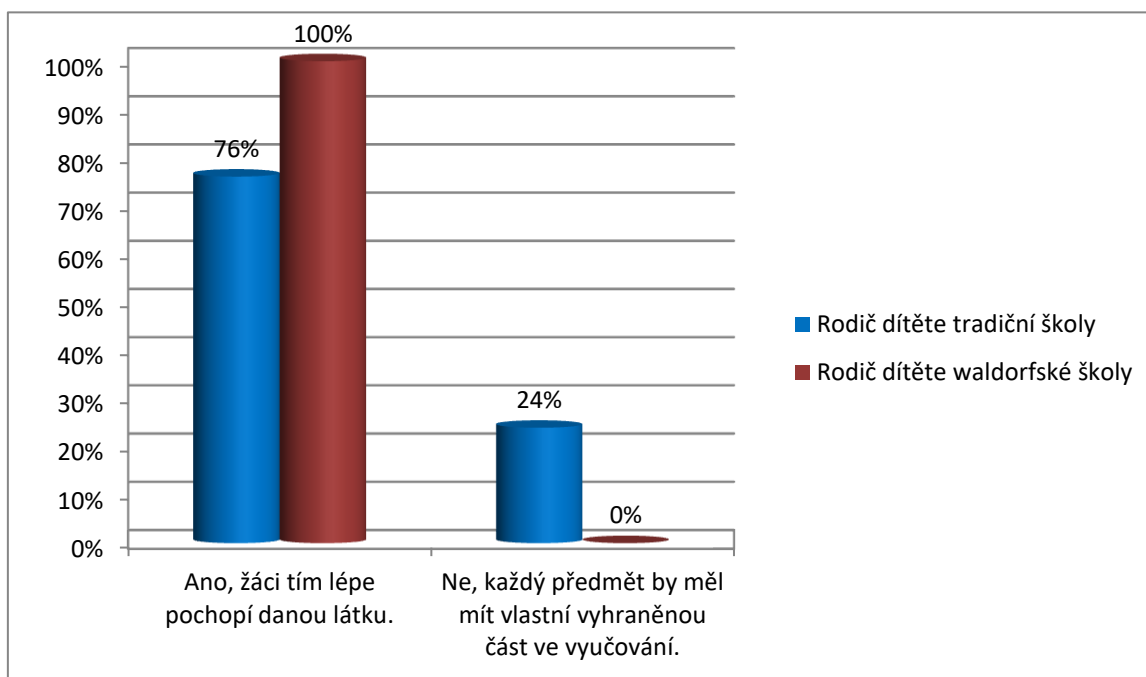
Vzorcem byl vypočítán stupeň volnosti, pro zvolenou hladinu významnosti 0,05.

Ve statistických tabulkách lze nalézt kritickou hodnotu testového kritéria:

$$x^2_{0,05} (1) = 3,841$$

Srovnáním vypočítané hodnoty testového kritéria s hodnotou kritickou bylo zjištěno, že vypočítaná hodnota testového kritéria byla vyšší, proto byla **nulová hypotéza zamítnuta**. V případě, že by byla vypočítaná hodnota nižší než kritická, byla by nulová hypotéza přijata.

Graf č. 10 – Myslíte si, že je důležité vzájemné propojování předmětů?



Interpretace výsledků:

Pomocí výpočtu chí-kvadrát – testu nezávislosti pro kontingenční tabulku, byla nulová hypotéza zamítnuta a naopak byla přijata alternativní hypotéza H_A : *Četnost odpovědí obou rodičů se liší*. Když bychom se zaměřili na Graf č. 10, zjistili bychom, že obě skupina rodičů dětí z WŠ uvedli odpověď „*Ano, žáci tím lépe pochopí danou látku*“ úplně všichni, naopak skupina rodičů dětí z TŠ uvedli často i odpověď „*Ne, každý předmět by měl mít vlastní vyhraněnou část ve vyučování*“. Tuto odpověď rodiče dětí z TŠ uvedli dokonce 17x.

Jeden rodič dítěte WŠ také v poznámce uvedl, že se mu *líbí, že se metoda propojování předmětů ve výuce začíná objevovat i na klasické škole*.

8. Otázka: Je učebnice vnímána oběma skupinami rodičů jako hlavní prostředek vyučování?

Otázka vychází z dotazníku pro rodiče: *Myslíte si, že by měla být učebnice hlavním prostředkem vyučování?*

Výsledky získané dotazníkovým šetřením byly zapsány do kontingenční tabulky, ze které bylo posléze vycházeno.

Tabulka č. 16.: Pozorovaná četnost:

	Ano, učitel tak probírá učivo uspořádaně a rodič má přehled, co se zrovna probírá.	Učitel musí zhodnotit sám, co k výuce potřebuje.	Součty Σ (marginální četnost)
Rodiče dítěte z TŠ	25	46	71
Rodiče dítěte z WŠ	0	24	24
Součty Σ (marginální četnost)	25	70	95

Čísla uváděná vpravo od tabulky jsou tzv. marginální četnosti, tj. součty četností v řádcích a sloupcích tabulky. Test nezávislosti chí-kvadrát opět začal formulováním nulové a alternativní hypotézy (Chrásková, 2016):

HO: Četnost odpovědí obou rodičů se neliší.

HA: Četnost odpovědí obou rodičů se liší.

Testování významnosti byl veden na **hladině významnosti 0,05**.

Výpočet očekávané četnosti O pro každé pole kontingenční tabulky, které odpovídají platnosti nulové hypotézy, bylo vypočítáno tak, že bylo vynásobeno vždy odpovídající marginální četnost v tabulce a tento součin byl poté dělen celkovou četností.

Tabulka č. 17: Očekávaná četnost:

Pozorovaná	Očekávaná	P – O	(P-O) ²	(P-O) ² : O
25	18,674	6,326	40,018	2,142
46	52,315	6,315	39,879	0,762
0	6,315	-6,315	39,879	6,314
24	17,684	6,316	39,891	2,255
Σ 95	Σ 95			Σ 11,768

Pro kontingenční tabulku o řádků a s sloupců byl určen počet stupňů volnosti podle vztahu:

$$f = (r-1) * (s-1)$$

Z tabulky tedy vychází:

$$f = (2-1) * (2-1) = 1$$

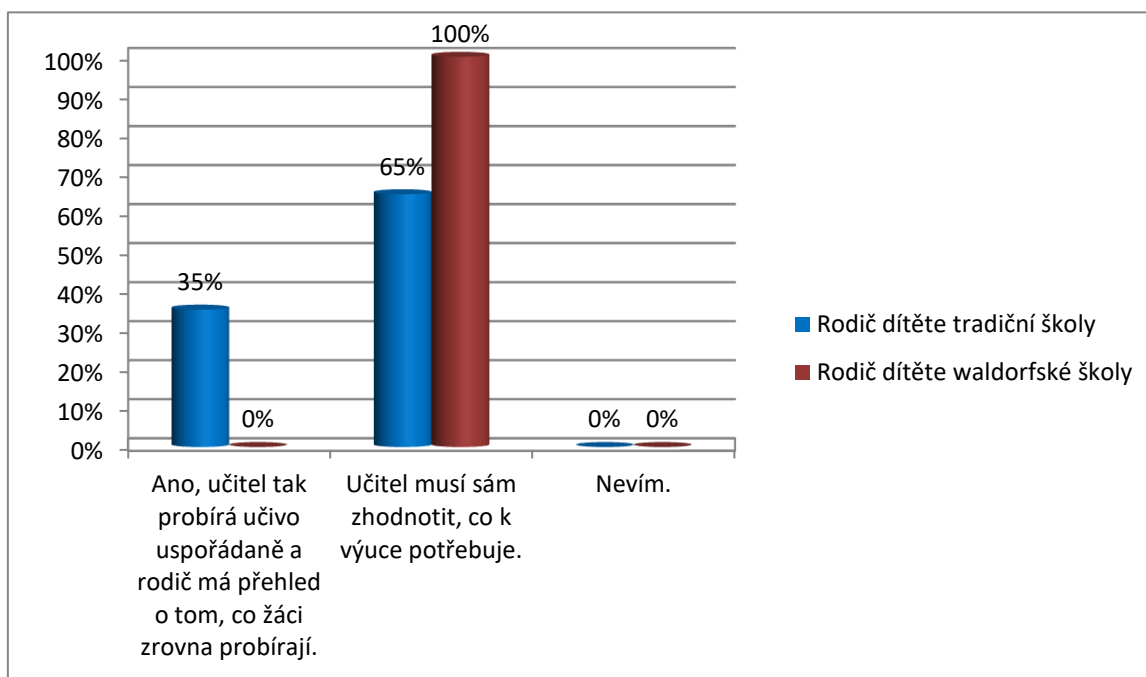
Vzorcem byl vypočítán stupeň volnosti, pro zvolenou hladinu významnosti 0,05.

Ve statistických tabulkách lze nalézt kritickou hodnotu testového kritéria:

$$x^2_{0,05}(1) = 3,841$$

Srovnáním vypočítané hodnoty testového kritéria s hodnotou kritickou bylo zjištěno, že vypočítaná hodnota testového kritéria byla vyšší, proto byla **nulová hypotéza zamítnuta**. V případě, že by byla vypočítaná hodnota nižší než kritická, byla by nulová hypotéza přijata.

Graf č. 11 – Myslíte si, že by měla být učebnice hlavním prostředkem vyučování?



Interpretace výsledků:

Pomocí výpočtu chí-kvadrát – testu nezávislosti pro kontingenční tabulku, byla nulová hypotéza zamítnuta a naopak byla přijata alternativní hypotéza H_A : *Četnost odpovědí obou rodičů se liší*. Výsledkem na otázku, zda by měla být učebnice hlavním prostředkem vyučování, odpovídaly obě skupiny rodičů rozdílně. Rodiče dětí z WŠ se shodli na jedné odpovědi a to, že by si měl *učitel zhodnotit sám, co k výuce potřebuje*. Tuto možnost zvolilo 65% (tj. 46) rodičů dětí z TŠ. Avšak tyto rodiče dále zvolili možnost „*Ano, učitel tak probírá učivo uspořádaně a rodič má přehled o tom, co žáci zrovna pobírají.*“. Na odpověď „*Nevím.*“, neodpověděl ani jeden rodič.

Jeden z rodičů dítěte WŠ uvedl do poznámky, že *by si přál znát dopředu učivo, které se bude v průběhu školního roku probírat*. A další rodič uvedl, že *na prvním stupni učebnice potřeba není, avšak na druhém stupni by měla být součástí vyučování*

9. Otázka: Vnímají obě skupiny rodičů zařazování praktických činností jako součást vyučování?

Otázka vychází z dotazníku pro rodiče: *Myslíte si, že by měla být do vyučování zařazována i praktická činnost? Tedy kreativní tvoření jako například pletení a háčkování, zahradničení a další práce?*

Výsledky získané dotazníkovým šetřením byly zapsány do kontingenční tabulky, ze které bylo posléze vycházeno.

Tabulka č. 18: Pozorovaná četnost:

	Ano	Ne	Součty Σ
Rodiče dítěte	66	5	71
Rodiče dítěte	24	0	24
Součty Σ	90	5	95

Čísla uváděná vpravo od tabulky jsou tzv. marginální četnosti, tj. součty četností v řádcích a sloupcích tabulky. Test nezávislosti chí-kvadrát opět začal formulováním nulové a alternativní hypotézy (Chrása, 2016):

HO: Četnost odpovědí obou rodičů se neliší.

HA: Četnost odpovědí obou rodičů se liší.

Testování významnosti byl veden na **hladině významnosti 0,05**.

Výpočet očekávané četnosti O pro každé pole kontingenční tabulky, které odpovídají platnosti nulové hypotézy, bylo vypočítáno tak, že bylo vynásobeno vždy odpovídající marginální četnost v tabulce a tento součin byl poté dělen celkovou četností.

Tabulka č. 19: Očekávaná četnost:

Pozorovaná	Očekávaná	P – O	(P-O) ²	(P-O) ² : O
66	67,263	-1,263	1,595	0,023
5	3,736	1,264	1,597	0,427
24	22,736	1,264	1,597	0,070
0	1,263	-1,263	1,595	1,262
Σ 95	Σ 95			Σ 1,782

Pro kontingenční tabulku o řádcích a s sloupcích byl určen počet stupňům volnosti podle vztahu:

$$f = (r-1) * (s-1)$$

Z tabulky tedy vychází:

$$f = (2-1) * (2-1) = 1$$

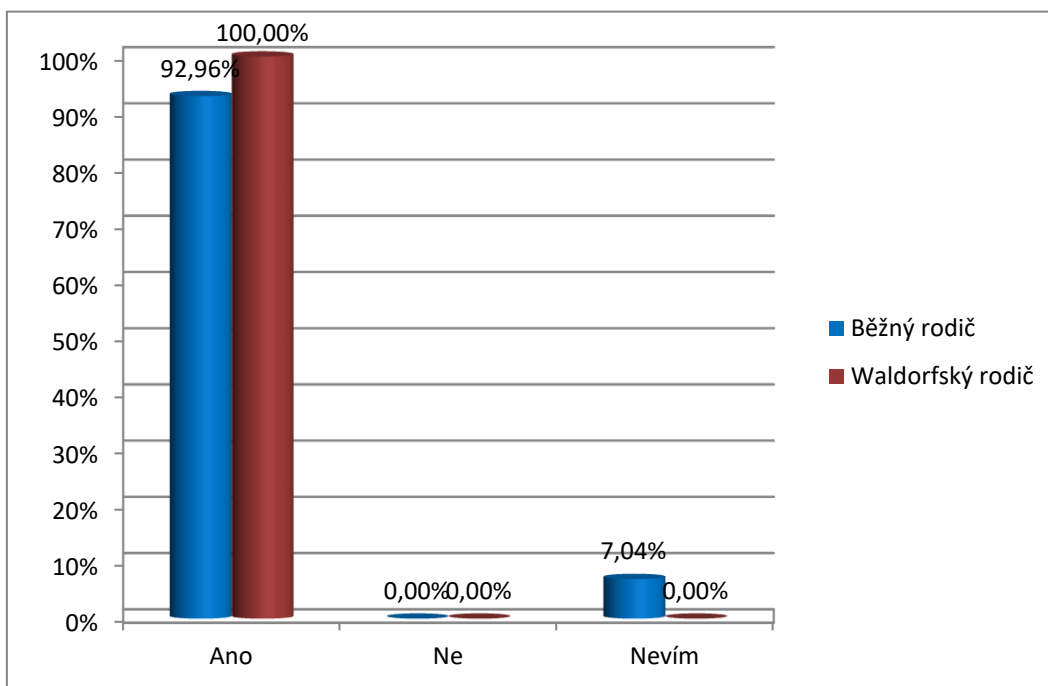
Vzorcem byl vypočítán stupeň volnosti, pro zvolenou hladinu významnosti 0,05.

Ve statistických tabulkách lze nalézt kritickou hodnotu testového kritéria:

$$x^2_{0,05}(1) = 3,841$$

Srovnáním vypočítané hodnoty testového kritéria s hodnotou kritickou bylo zjištěno, že vypočítaná hodnota testového kritéria byla nižší, proto byla **nulová hypotéza přijata**. V případě, že by byla vypočítaná hodnota vyšší než kritická, byla by nulová hypotéza zamítnuta.

Graf č. 12 – Myslíte si, že by měla být do vyučování zařazena i praktická činnost? Tedy kreační tvoření jako například pletení a háčkování, zahradničení adalší práce?



Interpretace výsledků:

Pomocí výpočtu chí-kvadrát – testu nezávislosti pro kontingenční tabulku, byla nulová hypotéza *H₀: Četnost odpovědí obou rodičů se neliší.*, přijata. Na tuto otázku odpovídaly obě skupiny rodičů, dá se říci, totožně. Na otázku, zda *si myslí, že by měla být do vyučování zařazena i praktická činnost*, odpověděli všichni rodiče jednohlasně „Ano“. Pouze malá část rodičů dětí z TŠ, pak zvolila odpověď „Nevím“.

10. Otázka: Vnímají obě skupiny rodičů skutečnost, že by se dítě mělo učit číst již v první třídě?

Otázka vychází z dotazníku pro rodiče: *Myslíte si, že je nutné, aby se dítě učilo číst již v první třídě?*

Výsledky získané dotazníkovým šetřením byly zapsány do kontingenční tabulky, ze které bylo posléze vycházeno.

Tabulka č. 20: Pozorovaná četnost:

	Ano	Ne	Součty Σ
Rodiče dítěte	60	11	71
Rodiče dítěte	2	22	24
Součty Σ	62	33	95

Čísla uváděná vpravo od tabulky jsou tzv. marginální četnosti, tj. součty četností v řádcích a sloupcích tabulky. Test nezávislosti chí-kvadrát opět začal formulováním nulové a alternativní hypotézy (Chrásta, 2016):

HO: Četnost odpovědí obou rodičů se neliší.

HA: Četnost odpovědí obou rodičů se liší.

Testování významnosti byl veden na **hladině významnosti 0,05**.

Výpočet očekávané četnosti O pro každé pole kontingenční tabulky, které odpovídají platnosti nulové hypotézy, bylo vypočítáno tak, že bylo vynásobeno vždy odpovídající marginální četnost v tabulce a tento součin byl poté dělen celkovou četností.

..

Tabulka č. 21: Očekávaná četnost:

Pozorovaná	Očekávaná	P – O	(P-O) ²	(P-O) ² : O
60	46,336	13,664	186,704	4,029
11	24,663	13,663	186,677	7,569
2	15,663	-13,663	186,677	11,918
22	8,336	13,664	186,704	22,397
Σ 95	Σ 95			Σ 45,913

Pro kontingenční tabulku o řádků a s sloupců byl určen počet stupňů volnosti podle vztahu:

$$f = (r-1) * (s-1)$$

Z tabulky tedy vychází:

$$f = (2-1) * (2-1) = 1$$

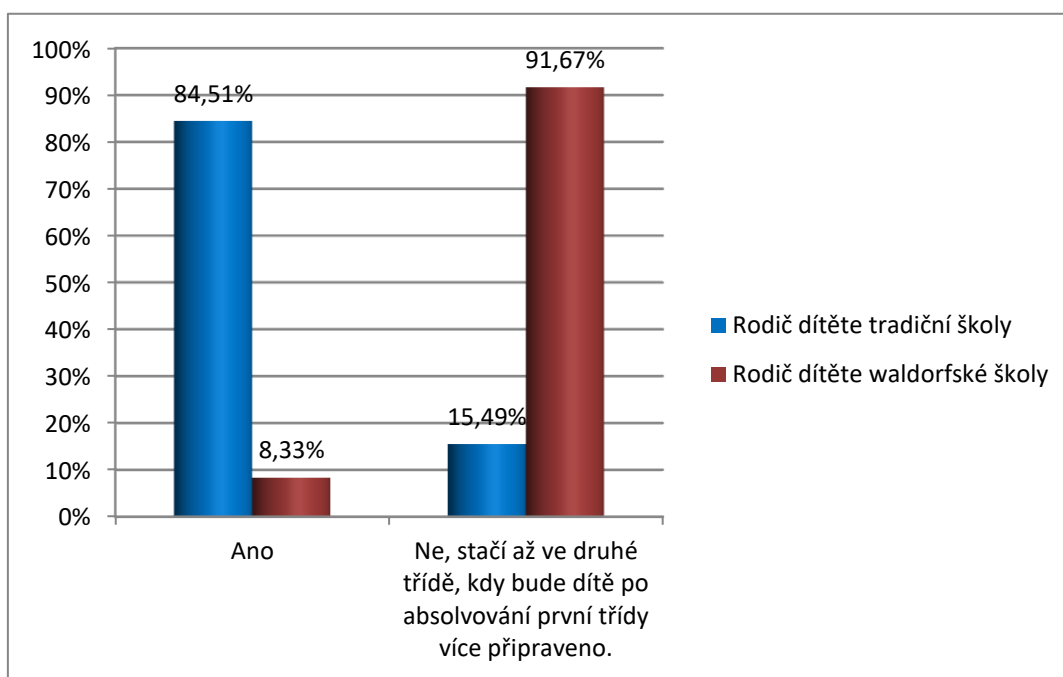
Vzorcem byl vypočítán stupeň volnosti, pro zvolenou hladinu významnosti 0,05.

Ve statistických tabulkách lze nalézt kritickou hodnotu testového kritéria:

$$x^2_{0,05(1)} = 3,841$$

Srovnáním vypočítané hodnoty testového kritéria s hodnotou kritickou bylo zjištěno, že vypočítaná hodnota testového kritéria byla vyšší, proto byla **nulová hypotéza zamítnuta**. V případě, že by byla vypočítaná hodnota nižší než kritická, byla by nulová hypotéza přijata.

Graf č. 13 – Myslíte si, že je nutné, aby se dítě učilo číst již v první třídě?



Interpretace výsledků:

Pomocí výpočtu chí-kvadrát – testu nezávislosti pro kontingenční tabulku, byla nulová hypotéza zamítnuta a naopak byla přijata hypotéza alternativní: *HA: Četnost odpovědí obou rodičů se liší.* Odpovědi na otázku, která se dotýkala čtení dětí již v první třídě, byly rozdílné. Rodiče dětí z TŠ volili odpověď „*Ano, tedy že žáci by měli číst již v první třídě.*“ Naopak tomu bylo u rodičů dětí z WŠ. Ti odpověděli z necelých 92% odpovědí „*Ne, stačí až ve druhé třídě, kdy bude dítě po absolvování první třídy více připraveno.*“

11. Otázka: Vnímají obě skupiny rodičů, že by měl být kladen důraz na spolupráci mezi dětmi?

Otázka vychází z dotazníku pro rodiče: *Měl by být na první stupni kladen důraz na spolupráci mezi dětmi?*

Výsledky získané dotazníkovým šetřením byly zapsány do kontingenční tabulky, ze které bylo posléze vycházeno.

Tabulka č. 22: Pozorovaná četnost:

	Ano	Ne	Součty Σ (marginální
Rodiče dítěte	70	1	71
Rodiče dítěte	25	0	24
Součty Σ (marginální	90	1	95

Čísla uváděná vpravo od tabulky jsou tzv. marginální četnosti, tj. součty četností v řádcích a sloupcích tabulky. Test nezávislosti chí-kvadrát opět začal formulováním nulové a alternativní hypotézy (Chrásta, 2016):

H₀: Četnost odpovědí obou rodičů se neliší.

H_A: Četnost odpovědí obou rodičů se liší.

Testování významnosti byl veden na **hladině významnosti 0,05**.

Výpočet očekávané četnosti O pro každé pole kontingenční tabulky, které odpovídají platnosti nulové hypotézy, bylo vypočítáno tak, že bylo vynásobeno vždy odpovídající marginální četnost v tabulce a tento součin byl poté dělen celkovou četností.

Tabulka č. 23: Očekávaná četnost:

Pozorovaná	Očekávaná	P - O	(P-O) ²	(P-O) ² : O
70	67,263	2,737	7,491	0,111
1	0,747	0,253	0,066	0,085
25	22,736	2,264	5,125	0,225
0	0,252	-0,252	0,063	0,25
Σ 95	Σ 95			Σ 0,671

Pro kontingenční tabulku o řádků a s sloupců byl určen počet stupňů volnosti podle vztahu:

$$f = (r-1) * (s-1)$$

Z tabulky tedy vychází:

$$f = (2-1) * (2-1) = 1$$

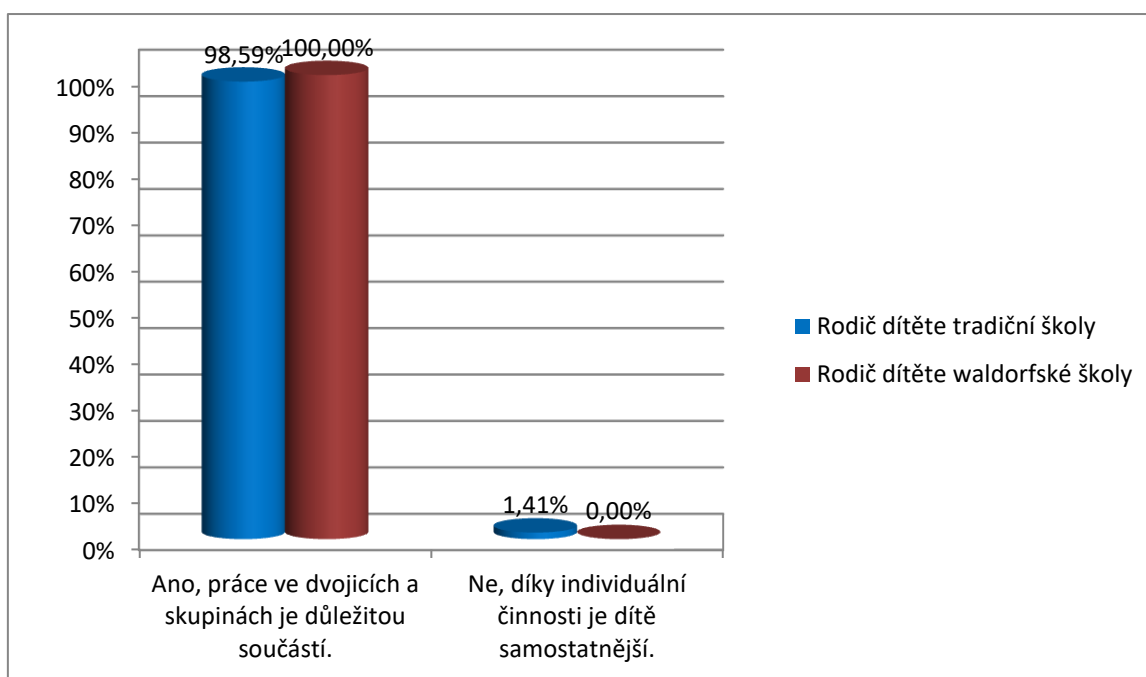
Vzorcem byl vypočítán stupeň volnosti, pro zvolenou hladinu významnosti 0,05.

Ve statistických tabulkách lze nalézt kritickou hodnotu testového kritéria:

$$x^2_{0,05(1)} = 3,841$$

Srovnáním vypočítané hodnoty testového kritéria s hodnotou kritickou bylo zjištěno, že vypočítaná hodnota testového kritéria byla nižší, proto byla **nulová hypotéza přijata**. V případě, že by byla vypočítaná hodnota vyšší než kritická, byla by nulová hypotéza zamítnuta.

Graf č. 14 – Měl by být na první stupni kladen důraz na spolupráci mezi dětmi?



Interpretace výsledků:

Pomocí výpočtu chí-kvadrát – testu nezávislosti pro kontingenční tabulku, byla nulová hypotéza H_0 : Četnost odpovědí obou rodičů se neliší., přijata. Otázka, která se týkala spolupráce mezi dětmi, získala, dá se říci, totožný výsledek odpovědí od obou typů rodičů. Pouze jeden rodič ze skupiny rodičů dítěte z TŠ uvedl odpověď „*Ne, díky individuální činnosti je dítě samostatnější.*“

Do poznámky k této otázce ještě přispělo pět rodičů názorem, že je *důležité činnosti střídát* a také rodiče přispěli odpovědí, že *záleží, o který předmět se ve výuce jedná.*

7.6 Zhodnocení výzkumného šetření

Výzkumné šetření, které bylo realizováno pomocí dotazníkové formy, mělo za úkol porovnat názory rodičů, kteří dávají své dítě do tradiční školy a naopak rodičů, kteří dávají své dítě do školy waldorfské. Pomocí tohoto šetření se ukázalo mnoho rozdílných názorů na motiv výběru školy, průběh vyčování a další skutečnosti, které se týkají školy.

1. **Otázka: Mají obě skupiny rodičů stejný motiv pro výběr školy?**

První otázka, která se týkala motivu výběru školy pro rodiče z TŠ a WŠ, získala celkem rozdílné odpovědi od skupin rodičů. Na základě výpočtu pomocí chí-kvadrát – testu nezávislosti pro kontingenční tabulku, bylo zjištěno, že rodiče dítěte TŠ upřednostňovali výběr školy podle pověsti školy a zároveň charakteru. Naopak WR upřednostnili výběr školy především podle charakteru.

2. **Otázka: Je pro obě skupiny rodičů důležitá otevřená spolupráce se školou?**

Druhá otázka se týkala otevřené spolupráce rodičů a školy. Odpovědi od obou skupin rodičů byly podobné. Až na malé procento se všichni rodiče shodli na odpovědi, že je pro ně otevřená spolupráce důležitá.

3. **Otázka: Upřednostňují obě skupiny rodičů stejné hodnocení?**

Třetí otázka se zabývala problematikou způsobu hodnocení. Tato otázka měla celkem odlišné výsledky od skupin rodičů. Rodiče dítěte TŠ se shodli především na kombinaci slovního hodnocení a známkování, v malém procentu byly zastoupeny i odpovědi samotného známkování. Naopak rodiče dětí z WŠ se shodli jednotně na slovním hodnocení a sebehodnocení, v malém procentu bylo zastoupení již zmíněné kombinace slovního hodnocení a známkování.

Další otázkou bylo ještě ovlivňování známkování a slovního hodnocení a následné motivaci k další činnosti. Obě skupiny rodičů častokrát zvolily odpověď v obou případech hodnocení, že záleží na dítěti. Větší procento rodičů obou skupin se shodly, že žáky ovlivňuje kladně a motivuje k další činnosti spíše slovní hodnocení. Rodiče dětí TŠ uváděli v 36% možnost, že děti ovlivňuje kladně známkování, naopak rodiče WŠ tuto možnost nezvolili ani jednou.

4. Otázka: *Souhlasily by obě skupiny rodičů do vyučování zařadit delší vyučovací hodiny, než jsou klasické 45min hodiny?*

Čtvrtá otázka, která byla zaměřena na délku vyučovací hodiny, získala obrovský rozdíl v odpovědích. Zatímco rodiče dětí z TŠ zvolili možnost, že je 45min vyučovací hodina akorát, tedy vyhovující, rodiče dětí WŠ naopak volili odpověď, že je vhodné zařadit do vyučování 1,5hodinové bloky. Zde je vidět rozdíl v myšlení rodičů, neboť rodiče dětí z TŠ zřejmě nemají zkušenost s jinak dlouhými vyučovacími hodinami, než je klasických 45min.

5. Otázka: *Jak obě skupiny rodičů vnímají zařazování náboženských témat do vyučování?*

Otázka, která se týkala zařazení náboženského tématu do vyučování, získala podobné odpovědi od obou rodičů. Obě skupiny rodičů se shodly na odpovědi, že by tato témata mohla být do vyučování zařazena. Pouze malá část rodičů vnímá toto téma negativně, a proto by se zařazením do výuky nesouhlasila. Odpověď „Ne“ byla častěji zaznamenána u rodičů dětí z TŠ.

6. Otázka: *Jak obě skupiny rodičů vnímají zařazování rytmické části do vyučování?*

Odpovědi na otázku, zda jsou toho názoru, že by měly být do vyučování zařazeny rytmické části, byly podobné. Ačkoli rodiče dítěte WŠ by zařadili tyto činnosti vícekrát do hodiny, rodiče dětí z TŠ uvedli možnost, že by tyto činnosti zařadili ve vyučovací hodině jedenkrát. Obě skupiny se však shodly, že je důležité tyto aktivity do hodin zařazovat.

7. Otázka: *Jak obě skupiny rodičů vnímají vzájemné propojování předmětů?*

Otázka, která se zaměřovala na propojování předmětů ve vyučování, získala velkou četnost odpovědí, že propojování předmětů je vhodné. Obě skupiny rodičů se shodly z velké části na tom, že by měly být předměty propojovány, avšak značná část, a to téměř jedna čtvrtina rodičů dětí z TŠ ještě uvedla odpověď, že vzájemné propojování předmětů nutné není. Rodiče dětí WŠ tuto možnost neuváděli ani jednou, proto, jak nám potvrdila i hypotéza, odpovědi na tuto otázku se lišily.

8. Otázka: *Je učebnice vnímána oběma skupinami rodičů jako hlavní prostředek vyučování?*

Odpovědi na otázku, která se týkala učebnice jako hlavního prostředku vyučování byly nejčastěji, „že učitel musí sám zhodnotit, co k výuce potřebuje“. Rodiče dětí WŠ se shodli na této odpovědi úplně všichni, avšak rodiče dětí TŠ se ve více jak jedné třetině shodli na tom, že učebnice je hlavním prostředkem vyučování.

9. Otázka: *Vnímají obě skupiny rodičů zařazování praktických činností jako součást vyučování?*

Podle získaných odpovědí od obou skupin rodičů, by praktické činnosti měly být součástí vyučování. Rodiče se shodli na této odpovědi, avšak nepatrná část rodičů ze skupiny rodičů dětí TŠ odpověděli, že neví.

10. Otázka: *Vnímají obě skupiny rodičů skutečnost, že by se dítě mělo učit číst již v první třídě?*

Otázka, která se týkala skutečnosti, že by se dítě mělo učit číst již v první třídě, získala od skupin rodičů odlišné odpovědi. Rodiče dítěte TŠ se shodli na odpovědi, že by se dítě mělo již v první třídě začít učit číst, pouze malá část z nich uvedla, že stačí, aby se dítě začalo učit číst až ve druhé třídě. Naopak tomu bylo u rodičů dítěte WŠ. Tato skupina rodičů se v markantní většině shodla na tom, že není nutné, aby se dítě učilo číst již v první třídě.

11. Otázka: *Vnímají obě skupiny rodičů, že by měl být kladen důraz na spolupráci mezi dětmi?*

Otázka spolupráce mezi dětmi získala stejné odpovědi od obou skupin rodičů. A to takové, že práce ve dvojicích a skupinách by měla být součástí vyučovacích hodin. Pouze jeden rodič ze skupiny rodičů dětí TŠ uvedl odpověď, že díky individuální činnosti je dítě samostatnější.

ZÁVĚR

Výběr nejvhodnější školy pro vlastní dítě je častokrát pro rodiče nesnadný úkol, neboť ve škole dítě stráví mnoho času a získá zde mnoho zkušeností, od kterých se pak může odvíjet jeho život. Z důvodu spokojenosti své ratolesti se začínají v dnešní době rodiče víc a víc zajímat o alternativní výchovu a vzdělávání. Mohou v ní spatřovat daleko větší smysl a zároveň je může lákat nový styl výuky.

Cílem diplomové práce Waldorfská pedagogika očima rodičů, bylo zaměřit se na rodiče a jejich názor na výběr školy podle různých kritérií. V teoretické části byly proto rozebrány nejdůležitější prvky waldorfské pedagogiky, včetně historie a rozšíření těchto škol v dnešní době.

První kapitola teoretické části byla věnována vzniku a vývoji prvních waldorfských škol, kde byl popsán samotný důvod vzniku těchto alternativních škol a další jejich vývoj.

Druhá kapitola se zabývala obecnou charakteristikou waldorfských škol, jejími znaky, správním řízením a organizací. Ve třetí kapitole bylo zaměřeno na základ waldorfské pedagogiky, tedy zakladatele Rudolfa Steinera a jeho antroposofii. Čtvrtá kapitola pojednávala o obsahu waldorfské pedagogiky. Popsaný denní rytmus, výuka v epochách, vysvětlení pojmu eurytmie, přehled výuky jednotlivých předmětů a také způsob hodnocení na waldorfské škole. Další kapitola v pořadí pátá, byla věnována učitelům ve Waldorfské škole, neboť zájem rodičů na tom, aby byl vybrán co nejlepší učitel, je velký. V této kapitole byla popsána charakteristika učitele a jeho vzdělávání. V poslední kapitole byl vytvořen ucelený přehled o dnešních školách nejen v České republice, ale i ve světě.

Poslední část diplomové práce se zabývala samotným výzkumným šetřením, kde byl rozebraný způsob výzkumu, předvýzkum, statistické vyhodnocení a následně interpretace zjištěných údajů. Výsledky praktické části, která měla za úkol nalézt rozdíly ve způsobu uvažování obou zmíněných skupin rodičů, byly velice zajímavé. Významné odlišnosti zde byly zaznamenány především v motivu výběru školy, ve způsobu hodnocení, v délce vyučovací hodiny a nakonec ve velkém množství se lišily názory na výuku čtení v první třídě. Dá se říci, že všechny tyto specifické prvky vycházející z WP, rodiče dětí z WŠ hodnotí kladně a rozhodně s nimi korespondují. Rodiče dětí z TŠ na tyto prvky buď nejsou zvyklí, nebo s nimi jednoduše nesouhlasí. Avšak značně podobné výsledky obou skupin rodičů byly zaznamenány v otevřené spolupráci se školou, což je příznivá skutečnost. Dalším bodem,

na kterém se rodiče shodli, bylo zařazení náboženských témat a také zařazení mezipředmětových vztahu do vyučování.

Výsledky šetření tedy ukazují ohromný rozdíl názor těchto dvou skupin rodičů na některé ze specifických prvků waldorfské pedagogiky, avšak ve spoustě jich se naopak obě skupiny rodičů shodly. Pedagogové mohou tyto skutečnosti shledávat příznivě, jelikož zařazením některých prvků z waldorfské pedagogiky do tradičního vyučování na klasické škole, nemusí být rodiči ihned odmítnuto.

Tato diplomová práce mohla pomoci obeznámit v základních rysech o této problematice a zároveň se podívat na názory a pohled rodičů. Přínos práce může být shledán nadšeným pedagogem pro tento alternativní směr, a to, že zařazení určitých prvků z waldorfské pedagogiky nemusí být až takovou překážkou, jak by se na první pohled zdálo. Neboť i rodiče, jak je vidno, by některé z prvků alternativních směrů ocenili i ve výuce na tradiční škole.

Návaznost na tuto práci by mohlo být opět výzkumné šetření rodičů dětí tradiční školy, kde by mohlo být zjišťováno, o které prvky z alternativní pedagogiky by rodiče stáli a uvítali je v průběhu vyučování na základní škole.

BIBLIOGRAFICKÉ ZDROJE

BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Editor Alena VALIŠOVÁ, editor Hana KASÍKOVÁ. Praha: Grada, c2011, 456 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.

CARLGREN, Frans a Arne KLINGBORG. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera: obrazy z mezinárodního hnutí waldorfských škol*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. ISBN 9788090522244.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada Publishing, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7.

GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007, 178 s. Edukace. ISBN 9788085783735.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu/Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing a. s., 2007. 265 s. ISBN 9788024713694.

CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ. *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015, 132 s. Pedagogika. ISBN 9788074545535.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, 254 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. 3. rozšíř. vyd. Brno: Paido, 1995, 65 s. ISBN 8085931079.

KANTOROVÁ, Jana, ed. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky 1*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-024-0.

KANTOROVÁ, Jana, ed. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky 2*. Olomouc: Hanex, 2010. ISBN 978-80-7409-030-1.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008, 224 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2429-4.

- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, ed. Cesty pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2004. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 1. ISBN 8073150786.
- MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC., V. Kurikulum v současné škole. Brno: Paido, 2008. ISBN 9788073151751
- POL, Milan. Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?. Brno: Masarykova univerzita, 1995. Věda do kapsy. ISBN 8021010975.
- PRŮCHA, Jan. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-584-9.
- PRŮCHA, Jan. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, c2004, 141 s. ISBN 8071789771.
- PRŮCHA, Jan. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2012, 191 s. ISBN 9788071789994.
- RÝDL, Karel. Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. Brno: Karel Rýdl, 1994, 264 s. ISBN 8090003583.
- RŮŽIČKOVÁ, Dora. Umění ve waldorfské MŠ a ZŠ. Editor. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 248 s. Sborníky. ISBN 9788024431758.
- SMOLKOVÁ, Táňa. Dítě v úctě přijmout: vzdělávací program waldorfské mateřské školy. Praha: Maitrea, 2007. ISBN 9788090376120.
- STEINER, Rudolf. Filosofie svobody: základy moderního světového názoru: výsledky pozorování duševního života podle přírodovědecké metody. 2. vyd. Přeložil Otakar GLOS. Praha: Baltazar, 1991, 199 s. ISBN 809003070X.
- STEINER výhova ke svobodě Steiner, Rudolf. 2011. Anthroposofie a Pedagogika: [Články Z Let 1919-1924]. Praha: Asociace waldorfských škol ČR.
- STEINER, Rudolf. Theosofie: úvod do nadsmyslového poznání světa a určení člověka. 2. vyd. Přeložil Zdeněk VÁŇA. Praha: Baltazar, 1992, 127 s. ISBN 8090030750.
- RUDOLF, Steiner a . The spirit of Waldorf School. Anthroposophic Press, 1995, 189 s. ISBN 9780880103947.

STEINER, Rudolf: Philosophie und Anthroposophie, Gesammelte Aufsätze, Dornach (Švýcarsko): Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung, 1916, (Human Life in the Light of Spiritual Science)

Dostupné - [online] na: <http://wn.rsarchive.org/Lectures/GA/GA0035/19161016p01.html>

ŠTAMPACH, Ivan O. Anthroposofie. V Olomouci: Votobia, 2000. ISBN 8071984310.

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

URBANOVSKÁ, Eva a Helena GRECMANOVÁ. Waldorfská škola. Ilustroval Lenka FRANKOVÁ. Olomouc: Hanex, 1996, 145 s. ISBN 8085783096.

VALENTA, Milan. Waldorfská pedagogika a jiné alternativy. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1993, 67 s. ISBN 8070672749.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2007, 402 s. Pedagogika. ISBN 9788024717340.

WEHR, Gerhard. C.G. Jung a Rudolf Steiner: konfrontace a synopse. Přeložil Radomír HRADIL. Hranice: Fabula, 2003, 257 s. ISBN 8086600041.

WIRZ, Daniel. Výchova začíná vztahem: stati, poznámky z deníku. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2007, 107 s. ISBN 9788072045037.

ZELINA, Miron. Alternatívne školstvo: alternatívne školy, alternatívna pedagogika, alternatívne pedagogické koncepcie a smery. Bratislava: Iris, 2000, 255 s. ISBN 8088778980.

<http://www.anthroposof.cz>

<http://www.awaldorf.cz>

<http://www.iwaldorf.cz>

<http://www.nicm.cz>

<http://www.waldorf-semily.cz>

<http://www.waldorfcz.cz/>

<http://waldorfskapedagogika.cz>

<http://waldorfsky-seminar-praha.webnode.cz>

<http://waldorfped.webx.cz>

<http://www.whywaldorfworks.org>

<https://www.klassik-stiftung.de>

<https://www.freunde-waldorf.de>

<http://waldorfschule.info>

www.iwaldorf.sk

Člověk a výchova: časopis pro pedagogiku. Semily: České sdružení pro waldorfskou pedagogiku & Asociace Waldorfských škol ČR, 1996. ISSN 2464-5680.

Studánka: Sešit námětů pro vychovatele malých dětí. Semily: České sdružení pro waldorfskou pedagogiku & Asociace Waldorfských škol ČR, 3/2016.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

TŠ	Tradiční škola
WŠ	Waldorfská škola
WP	Waldorfská pedagogika
apod.	a podobně
tj.	to jest
min	minuta
zj	zejména

SEZNAM TABULEK, GRAFŮ A PŘÍLOH

Tabulka č. 1 – Přehled WŠ v České republice

Tabulka č. 2: Pozorované četnosti

Tabulka č. 3: Očekávaná četnost:

Tabulka č. 4: Pozorované četnosti:

Tabulka č. 5 - Pozorované četnosti:

Tabulka č. 6: Očekávaná četnost:

Tabulka č. 7: Očekávaná četnost:

Tabulka č. 8: Pozorované četnosti:

Tabulka č. 9: Očekávaná četnost:

Tabulka č. 10: Pozorované četnosti:

Tabulka č. 11: Očekávaná četnost:

Tabulka č. 12: Pozorovaná četnost:

Tabulka č. 13: Očekávaná četnost:

Tabulka č. 14: Pozorovaná četnost:

Tabulka č. 15: Očekávaná četnost:

Tabulka č. 16.: Pozorovaná četnost:

Tabulka č. 17: Očekávaná četnost

Tabulka č. 18: Pozorovaná četnost:

Tabulka č. 19: Očekávaná četnost:

Tabulka č. 20: Pozorovaná četnost:

Tabulka č. 21: Očekávaná četnost:

Tabulka č. 22: Pozorovaná četnost:

Tabulka č. 23: Očekávaná četnost:

Graf č. 1 - Celkový růst počtu akreditovaných waldorfských škol ve světě

Graf č. 2 – Podle čeho jste vybírali školu pro své dítě?

Graf č. 3 - Který ze způsobů hodnocení upřednostňujete?

Graf č. 4 – Myslíte si, že známkování ovlivňuje žáky spíše kladně a zároveň motivuje k další činnosti?

Graf č. 5 – Myslíte si, že slovní hodnocení ovlivňuje žáky spíše kladně a motivuje k další činnosti?

Graf č. 6 – Je pro Vás důležitá otevřená spolupráce školy (především třídního učitele) s rodiči? Například plánování výstav, pořádání jarmarku, spolupráce na projektech apod.

Graf č. 7 – Chtěli byste delší vyučovací hodiny, například 1,5hodinové bloky?

Graf č. 8 Souhlasili byste s tím, aby se Vaše dítě seznamovalo s náboženskými tématy?

Graf č. 9 – Je dobré zařadit do vyučování pro aktivizování dítěte rytmickou část – říkadla, písničky, básničky?

Graf č. 10 – Myslíte si, že je důležité vzájemné propojování předmětů?

Graf č. 11 – Myslíte si, že by měla být učebnice hlavním prostředkem vyučování?

Graf č. 12 – Myslíte si, že by měla být do vyučování zařazena i praktická činnost? Tedy kreační tvoření jako například pletení a háčkování, zahradničení a další práce

Graf č. 13 – Myslíte si, že je nutné, aby se dítě učilo číst již v první třídě?

Graf č. 14 – Měl by být na první stupni kladen důraz na spolupráci mezi dětmi?

Příloha č. 1 – Dotazník pro rodiče

Příloha č. 1 – Dotazník pro rodiče

1. Podle čeho jste vybírali základní školu pro Vaše dítě?
 - Vzdálenosti od bydliště
 - Pověsti školy
 - Charakteru školy (klasická (tradiční), alternativní)
 - Třídního učitele
 - Ředitele školy
 - Jiné:

2. Je pro Vás důležitá otevřená spolupráce školy (především třídního učitele) s rodiči? Například plánování výstav, pořádání jarmarku, spolupráce na projektech apod.
 - Ano, chci se podílet na akcích pořádaných školou.
 - Ano, ale 2-3x do roka ano, avšak ne častěji.
 - Ne, o takovou činnost nemám zájem.
 - Poznámka:

3. Který ze způsobů hodnocení upřednostňujete?
 - Slovní hodnocení a sebehodnocení bez známek
 - známkování bez slovního hodnocení
 - Kombinace slovního a známkování
 - Poznámka:.....

4. Myslíte si, že známkování ovlivňuje žáky spíše kladně a zároveň motivuje k další činnosti?
 - Ano
 - Ne
 - Nevím, záleží na dítěti
 - Poznámka:.....

5. Myslíte si, že slovní hodnocení žáky ovlivňuje spíše kladně a zároveň motivuje k další činnosti?

- Ano
- Ne
- Nevím, záleží na dítěti.
- Poznámka:.....

6. Chtěli byste delší vyučovací hodiny, například 1,5hodinové bloky?

- Ano, pokud je hodina rozdělena tak, aby žák udržel pozornost a stále aktivně pracoval.
- Ne, klasická 45min vyučovací hodina je akorát.
- Poznámka:.....

7. Souhlasili byste s tím, aby se vaše dítě seznamovalo s náboženskými tématy?

- Ano, nemám nic proti mytologii v případě, že nebude mému dítěti vštěpována víra v Boha.
- Ano, jsem věřící a ráda bych tuto tematiku zahrnula do vyučování.
- Ne, nejsem věřící a myslím si, že toto téma by se ve škole vyučovat nemělo.
- Poznámka:.....

8. Je dobré zařadit do vyučování pro aktivizování dítěte rytmickou část – říkadla, písničky, básničky?

- Ano, zařadit vícekrát v každé vyučovací hodině.
- Ano, zařadit jedenkrát ve většině vyučovacích hodin.
- Ne, není potřeba.
- Poznámka:.....

9. Myslíte si, že je důležité vzájemné propojování předmětů?

- Ano, žáci tím lépe pochopí danou látku.
- Ne, každý předmět by měl mít jasně vyhraněnou část ve vyučování.
- Poznámka:.....

10. Myslíte si, že by měla být učebnice hlavním prostředkem vyučování?

- Ano, učitel tak probírá učivo uspořádaně a rodič má přehled o tom, co zrovna žáci probírají.
- Učitel musí sám zhodnotit, co k výuce potřebuje.
- Nevím.
- Poznámka:.....

11. Myslíte si, že by měla být do vyučování zařazována i praktická činnost?

Tedy kreativní tvoření jako například pletení a háčkování, zahradničení a další práce?

- Ano.
- Ne.
- Poznámka:.....

12. Myslíte si, že je nutné, aby se dítě učilo číst již v první třídě?

- Ano.
- Ne, stačí až ve druhé, kdy bude po absolvování první třídy více připraveno.
- Poznámka:.....

13. Měl by být na prvním stupni kladen důraz na spolupráci mezi dětmi?

- Ano, práce ve dvojicích a skupinkách je důležitou součástí.
- Ne, díky individuální činnosti je dítě samostatnější.
- Poznámka:.....

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Andrea Mačalíková
Katedra:	Katedra primární a neprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph. D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Waldorfská pedagogika očima rodičů
Název v angličtině:	Waldorf education from parent's point of view
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá pojmem waldorfská pedagogika. Cílem práce je obeznámit s touto alternativní pedagogikou a zároveň popsat názory rodičů dětí z tradičních a waldorfských škol. Teoretická část je zaměřena na waldorfskou pedagogiku, její vznik, vývoj, obsah, zásadní prvky a její rozšíření v České republice a ve světě.</p> <p>Praktická část pojednává o pohledu rodičů na waldorfskou pedagogiku a především odkrývá názory na prvky waldorfské pedagogiky z pohledu rodiče dítěte tradiční školy a rodiče dítěte školy waldorfské.</p>
Klíčová slova:	Antroposofie, alternativní pedagogika, pedagogika, Rudolf Steiner, waldorfská pedagogika,
Anotace v angličtině:	<p>This thesis deals with basic characteristic of Waldorf pedagogy. The aim is to inform about this alternative education and describe different point of view parents between traditional and waldorf schools. The theoretical part describes its history, summary and expansion in The Czech Republic and in the World.</p>

Klíčová slova v angličtině:	Anthroposophy, pedagogy, Rudolf Steiner, Waldorf method of education
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1 – Dotazník pro rodiče CD
Rozsah práce:	100s, 143 987znaků
Jazyk práce:	Český