

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra výchovy ke zdraví

Waldorfská škola - strategie výuky duševní hygieny

Bakalářská práce

Autor: Marcela Horáková

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Výchova ke zdraví

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Milada Krejčí, CSc.

České Budějovice, leden 2013

University of South Bohemia in České Budějovice

Faculty of Education

Department of Health Education

Waldorf School - Strategy of Mental Hygiene Education

Bachelor Thesis

Author: Marcela Horáková

Field of study: Specialization in Education

Study programme: Health Education

Supervisor: Assoc. Prof. Milada Krejčí, PhD.

České Budějovice, January 2013

Jméno a příjmení autora: Marcela Horáková

Název bakalářské práce: Waldorfská škola - strategie výuky duševní hygieny

Pracoviště: Katedra výchovy ke zdraví, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Vedoucí bakalářské práce: doc. PaedDr. Milada Krejčí, CSc.

Rok obhajoby bakalářské práce: 2013

Abstrakt:

Tato bakalářská práce se zabývá otázkou, jaká je strategie výuky duševní hygieny na waldorfské škole. Cílem práce bylo zjistit, jakým způsobem se duševní hygiena na waldorfské škole vyučuje a tuto strategii poté porovnat se strategií výuky duševní hygieny na škole tradičního vzdělávacího systému. Dalším cílem této práce bylo zjistit, zda má správná strategie výuky duševní hygieny na základní škole nějaký vliv na rozvoj dítěte. Výzkum byl prováděn jednak analýzou Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání waldorfské školy v Českých Budějovicích a dále dotazníkovou metodou, kdy do šetření se zapojilo 28 rodičů dítěte navštěvujícího základní školu waldorfského typu a 13 rodičů dítěte navštěvujícího základní školu tradičního typu. Rodičům obou skupin byly položeny stejné otázky vztahující se k problematice strategie výuky duševní hygieny na základní škole. Shromážděné odpovědi probandů obou skupin byly navzájem komparovány, vyhodnoceny a byl z nich vyvozen závěr šetření, který byl poté konfrontován s našimi výzkumnými předpoklady. Výzkumem bylo zjištěno, že waldorfská pedagogika věnuje péči o duševní zdraví a duševní hygienu dítěte více prostoru než tradiční pojetí výuky realizované na klasických základních školách. Dále bylo zjištěno, že správná strategie výuky duševní hygieny má pozitivní vliv na rozvoj duševního zdraví dítěte.

Klíčová slova: zdraví, duševní zdraví, duševní hygiena, waldorfská pedagogika, výchova ke zdraví, strategie výuky duševní hygieny

Name and Surname: Marcela Horáková

Title of Bachelor Thesis: Waldorf School - Strategy of Mental Hygiene Education

Department: Health Education, Faculty of Education, University of South Bohemia
in České Budějovice

Supervisor: Assoc. Prof. Milada Krejčí, PhD.

The year of presentation: 2013

Abstract:

This thesis deals with the question, what is the strategy of mental hygiene education at the Waldorf school. The aim was to find out how mental hygiene at the Waldorf school is educated and then compare this strategy with the strategy of mental hygiene education at the school of traditional education system. Another aim of this study was to show whether the correct strategy of mental hygiene education in elementary schools has some influence on the development of the child. The research was made using an analysis of the School Educational Programme for Elementary Education of the Waldorf School in České Budějovice and a questionnaire method. 28 parents of children attending the Waldorf primary school and 13 parents of children attending traditional primary school were involved in the investigation. Parents of both groups were asked the same questions regarding the issue of mental health education strategies in elementary schooling. The collected answers of the probands of both groups were mutually compared, evaluated and the results of the investigation were concluded and then confronted with the initial hypotheses. Research has found that the Waldorf educational system dedicates to mental health and mental hygiene of the child more space than a traditional approach of education realized on classical type of primary schools. Furthermore, it was found that the correct strategy of mental health education has a positive influence on the development of mental health of the child.

Keywords: health, mental health, mental hygiene, waldorf education, health education, strategy of mental hygiene education

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci „Waldorfská škola - strategie výuky duševní hygieny“ jsem vypracovala samostatně pod odborným vedením doc. PaedDr. Milady Krejčí, CSc., pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích dne 3.1.2013.

Marcela Horáková

Poděkování:

Na tomto místě chci poděkovat doc. PaedDr. Miladě Krejčí, CSc., která mne po celou dobu zpracovávání mé bakalářské práce odborně vedla, dělila se se mnou o své bohaté zkušenosti v oblasti výchovy ke zdraví a vzdělávání vůbec a ochotně mi poskytovala cenné rady, které se podílely na konečné podobě mé práce.

OBSAH

1 ÚVOD	9
2 ZDRAVÍ, DUŠEVNÍ ZDRAVÍ A DUŠEVNÍ HYGIENA	11
2.1 ZDRAVÍ A ŽIVOTNÍ STYL	11
2.2 VZNIK A DEFINICE POJMU ZDRAVÍ.....	12
2.3 DEFINICE POJMU DUŠEVNÍ ZDRAVÍ A JEHO HISTORIE	13
2.4 DUŠEVNÍ HYGIENA	14
2.4.1 Životospráva jako důležitá součást duševní hygieny	15
3 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ A JEHO VLIV NA DUŠEVNÍ VÝVOJ DÍTĚTE	19
3.1 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ DUŠEVNÍ VÝVOJ DÍTĚTE VE ŠKOLE.....	19
3.2 STRES VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	20
4 STRUČNÉ PŘEDSTAVENÍ WALDORFSKÝCH ŠKOL A WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY S OHLEDEM NA STRATEGII VÝUKY DUŠEVNÍ HYGIENY	22
4.1 VZNIK A VÝVOJ WALDORFSKÉHO ŠKOLSTVÍ VE SVĚTĚ A V ČESKÉ REPUBLICE	22
4.2 ANTROPOFIE JAKO MYŠLENKOVÝ ZÁKLAD PEDAGOGIKY RUDOLFA STEINERA	23
4.3 ZÁKLADNÍ RYSY WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY	24
4.4 ZÁSADY WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY V SOUVISLOSTI S PÉČÍ O DUŠEVNÍ ZDRAVÍ A APLIKACÍ VÝUKY DUŠEVNÍ HYGIENY V EDUKAČNÍM PROCESU.....	27
4.4.1 Prostředí waldorfských škol a tříd	27
4.4.2 Vyučovací den v souladu s biorytmy.....	28
4.4.3 Výuka v epochách	29
4.4.4 Umělecké vyučování jako prostředek harmonizace a probouzení estetického citění	30
4.4.5 Osobnost pedagoga jako průvodce	30
4.4.6 Individuální přístup pedagoga k žákovi.....	31
4.4.7 Pohybová činnost ve waldorfských školách a výuka eurytmie	32

5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	35
5.1 FORMULACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU.....	35
5.2 CÍLE VÝZKUMU.....	35
5.3 ÚKOLY PRÁCE.....	35
5.4 VÝZKUMNÉ PŘEDPOKLADY	36
6 METODOLOGIE	37
6.1 VÝZKUMNÉ METODY	37
6.1.1 Obsahová analýza.....	37
6.1.2 Řízený rozhovor	37
6.1.3 Dotazník.....	38
6.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU A ORGANIZACE VÝZKUMU..	38
7 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH ÚDAJŮ	40
7.1 WALDORFSKÁ ŠKOLA - ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	40
7.1.1 Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání waldorfské školy - charakteristika	42
7.1.2 Průřezová témata.....	43
7.2 ANALÝZA A INTERPRETACE ŘÍZENÉHO ROZHOVORU	46
7.2.1 Kreslení forem.....	48
7.2.2 Eurytmie	48
7.2.3 Člověk a zdraví, Tělesná výchova	49
7.2.4 Výchova ke zdraví, Přírodopis	50
7.3 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	51
7.4 OVĚŘENÍ VÝZKUMNÝCH PŘEDPOKLADŮ	72
7.5 ZPRACOVÁNÍ METODICKÝCH MATERIÁLŮ	73
8 ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	74
9 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	76
10 SEZNAM PŘÍLOH	79

1 ÚVOD

Při výběru tématu bakalářské práce jsem se inspirovala prací doc. PaedDr. Milada Krejčí, CSc., v oblasti výzkumu vlivu strategie výuky duševní hygieny ve škole. Procházela jsem bakalářské práce volně dostupné na internetu. Jednalo se o práce studentů rozmanitých fakult – technických, zemědělských, ekonomických a dalších. Všimla jsem si, že autoři těchto prací – ať už zpracovávané téma bylo jakékoli – často odůvodňovali výběr svého tématu myšlenkou, že životní tempo dnešní společnosti je velice vysoké, nicméně je třeba dosahovat ještě lepších výsledků, hromadit ještě více materiálních hodnot a dále zvyšovat výkonnost jedince a zrychlovat jeho životní styl. Svou prací pak autoři hodlali přispět k dosažení tohoto cíle na poli vymezeném problematikou té které fakulty.

S názorem zmiňovaných autorů na uspěchanost a hektičnost rytmu dnešní doby se ztotožňuji. Dle mého názoru není na místě toto tempo dále zvyšovat. Naopak, člověk by se měl umět zastavit, uvědomit si, že pro plnohodnotný život je nutno uspokojovat i nemateriální potřeby duševního rázu. Uspokojování těchto potřeb je odsouváno do pozadí, neboť člověk dnešní doby je plně pohlcen a zaneprázdněn honbou za hmotnými statky a uspokojováním materiálních potřeb, které navíc často bývají více potřebami společnosti než potřebami jedince samotného. Žít kvalitním duševním životem není v dnešní době snadné. Neumíme to. Všichni víme, jak se starat o fyzické tělo, co je pro něj dobré. Ale málokdo ví, co je dobré pro naši duši a jak o ni pečovat. Naši rodiče nás to nenaučili. Sami to nevěděli, neboť ani jejich rodiče je to neučili. V poslední době si však tuto skutečnost stále více lidí uvědomuje, nechtějí být strženi proudem stresujícího chvatu dnešní doby a být valeni vymletým korytem zvyků naší konzumní společnosti. Chtějí vnímat svou duši, naslouchat jí, uspokojovat její potřeby. Chtějí se to naučit. A chtějí to naučit své děti. Z tohoto důvodu některé vzdělávací systémy do svých učebních programů zařazují prvky a techniky, které mají pomoci pečovat o dětskou duši a o její harmonický vývoj. Jedním z takových vzdělávacích systémů je waldorfská pedagogika, jejíž principy a ideje mě oslovily do té míry, že jsem jim svěřila proces vzdělávání svých dvou dětí.

Uvědomění si výše uvedených skutečností mě nakonec přivedlo k tématu bakalářské práce Waldorfská škola - strategie výuky duševní hygieny. Toto uvědomění si mi ukázalo cestu, kterou bych se chtěla při psaní práce vydat. Na této cestě bych ráda

nalezla odpověď na otázku, jakým způsobem waldorfský vzdělávací systém dbá o duši dítěte, jak vyučuje duševní hygienu a toto nakonec porovnat s výukou duševní hygieny, jak je realizována tradičním vzdělávacím systémem. Na konci cesty by pak měla být práce, jež by mohla pomoci rodičům, kterým není lhostejné duševní zdraví svých dětí, s rozhodováním, jaké vzdělání pro dítě zvolit.

Na tomto místě bych chtěla formulovat výzkumné předpoklady své bakalářské práce. Tyto je vystopovatelné již v předchozích odstavcích tohoto úvodu, kde jsem uvedla, že mé děti chodí do waldorfské školy. Ve výběru této školy jsem spatřovala spoustu pozitiv. Zájem o duševní zdraví dítěte byl jedním z nich. Můj výzkumný předpoklad tedy je, že waldorfské školství má lepší strategii výuky duševní hygieny než tradiční školský systém a tím působí příznivěji na čistotu a zdravý rozvoj dětské duše.

V teoretické části práce se budu zabývat pojmy souvisejícími s problematikou zdraví, duševního zdraví, duševní hygieny, stresorů ve školním prostředí. Dále bych představila základní rysy a principy waldorfské pedagogiky, její historii a současnost. Při psaní teoretické části jsem čerpala informace z naší i zahraniční odborné literatury, z odborných periodik a rovněž z internetových zdrojů.

V praktické části práce se pokusím zjistit, jaká je strategie výuky duševní hygieny ve školách waldorfského typu a jaká ve školách tradičního vzdělávacího systému a tyto dvě strategie vzájemně komparovat. Výzkum bude proveden dotazníkovou metodou. Dotazníky budou distribuovány mezi rodiče dětí ze základních waldorfských a tradičních základních škol. Získaná data budou vyhodnocena a zpracována. Výsledky výzkumu budou následně konfrontovány s počátečními výzkumnými předpoklady a budou vyvozeny závěry.

2 ZDRAVÍ, DUŠEVNÍ ZDRAVÍ A DUŠEVNÍ HYGIENA

2.1 Zdraví a životní styl

Dle Krejčí (2011) lze současný životní styl označit jako konzumní. Vyznačuje se nadspotřebou potravin a dalších produktů. Častými jevy jsou plýtvání, nedostatek pohybových aktivit, nezáměr o kvalitu životního prostředí, hluk, stres, zneužívání alkoholu a drog. Takový způsob života nelze označit za zdravý, ačkoli díky moderním technologiím se délka života prodlužuje. Proto byl zaveden nový pojem a to "zdravá délka života" (Healthy Life Years), který je definován jako "průměrný počet zbývajících let života, které člověk v určitém věku prožije v dobrém zdraví, tj. bez zdravotního omezení" (KREJČÍ, 2011). Tento pojem odráží nejen délku života, ale i kvalitu. Jsme vystaveni stále většímu množství informací a stresu. Tento nápor, pokud není správným způsobem regulován, může vyvolávat nejrůznější zdravotní problémy, které úzce souvisejí s naznačeným životním stylem. Tyto problémy, ačkoliv jejich původ lze spatřovat v psychické rovině, se často projevují též na fyzické úrovni a medicína se pak snaží léčit somatické poruchy, přestože jejich příčiny bývají nezřídka právě psychického rázu. Medicína přes svou vysokou úroveň není všemocná a boj s nepříznivými následky nadměrné psychické zátěže na člověka nemusí být stoprocentně úspěšný. Navíc pokud jsou léčbou odstraněny pouze škodlivé následky a ne příčiny, zpravidla dochází k recidivě. Z výše naznačeného je patrné, že chceme-li si udržet dobré fyzické zdraví, je nutné kvalitně pečovat rovněž o své duševní zdraví, aby se organismus správně a bez negativních dopadů vyrovnal se všemi stresovými situacemi, které s sebou každodenní život nese a které mohou vyvolat somatické onemocnění.

Ideální způsob, jak si udržet dobré duševní zdraví, je dodržování zásad duševní hygieny. Rodiče i škola by měli vést děti ke zdravému životnímu stylu. Znakem dnešní doby jsou často nervózní, neklidné a podrážděné děti, nezřídka agresivní a právě péče o duševní zdraví a duševní hygiena by měly být cestou, jak tyto negativní jevy přirozeným a nenásilným způsobem zcela odstranit nebo alespoň potlačit.

Péče o naše duševní zdraví není vyhrazena pouze zdravotnickým zařízením, ale je věcí každého z nás, aby o své duševní zdraví pečoval. U dětí by měli být prvními průvodci tímto tématem rodiče. Mnozí rodiče však nemají povědomí o správné životosprávě a zdravém životním stylu. Preferují kariéru, rychlý životní styl a rychlé

stravování. Pak nastupuje v životě dětí škola, kde by se o těchto tématech měly dovědět více. Již v předškolních zařízeních a poté při výuce ve škole by měla probíhat edukace a trénink technik duševní hygieny (KREJČÍ, 2011). Problémů plynoucích ze současného konzumního a hektického životního stylu přibývá a je na čase, abychom jim byli schopni čelit a mírnit případné následky.

2.2 Vznik a definice pojmu zdraví

Historický základ slova „zdraví“ vychází z indoevropského „su-dru“, kdy předpona „su“ znamenala „dobrý“ a „dru“ dřevo. Tak jako se dnes o někom vyjádříme, že má pevný kořínek, tak tento výraz znamenal odolnost, pružnost a pevnost. Postupně pak vzniklo spojení „zdru“, které se stalo základem slovanského slova zdraví (DANĚK, 1983, in KREJČÍ, 2011). „Pojem „zdraví“ zahrnoval u našich prapředků základní rysy fyzické zdatnosti: pevnost, odolnost, celistvost a neporušenost organismu, sílu, vládu nad sebou samým a správnou hygienu a životosprávu“ (KREJČÍ, 2008).

Vycházíme-li z pojetí pojmu zdraví, jak ji definuje Světová zdravotnická organizace (World Health Organization – WHO), je zdraví "stav úplné tělesné, duševní, sociální a mravní pohody, a nikoli jako pouhá nepřítomnost choroby nebo slabosti" (WHO, in KREJČÍ, 2011). Ve své publikaci uvedl Křivohlavý vlastní definici zdraví: „Zdraví je celkový (tělesný, psychický, sociální a duchovní) stav člověka, který mu umožňuje dosahovat optimální kvality života a není překážkou obdobnému snažení druhých lidí“ (KŘIVOHLAVÝ, 2003). Je zřejmé, že obecně přijímané definice pojmu zdraví nepovažují zdraví za pouhou nepřítomnost choroby nebo poruchy, ale zdraví pojímají daleko širěji. Z tohoto širokého pojetí také vyplývá, že péče o zdraví nemá být záležitostí pouze zdravotnických zařízení, ale je věcí každého jedince a jeho životního stylu. Se správným životním stylem se člověk nenarodí, tento si musí osvojit a vštípit a je věcí rodičů a později zejména odborných pedagogických pracovníků školy, aby dítěti pomohli získat dobré hygienické návyky k udržení dobrého zdraví. „Zdraví není kategorií výlučně medicínskou, ale široce humánní. Tělesný, duševní, sociální a duchovní rozměr zdraví vyžaduje koordinovaný přístup k celé problematice, jehož základem je respektování svébytnosti jedince a pochopení významu sounáležitosti pedagoga a žáka při podpoře zdravého životního stylu“ (KREJČÍ, 2008). Duchovní zdraví znamená svobodné myšlení bez komplexů a předsudků, které umožňuje postupně

odbourávat zlovyky a strach a napomáhá objektivnímu hodnocení sebe sama (KREJČÍ, 2011).

2.3 Definice pojmu duševní zdraví a jeho historie

"Duševní zdraví lze definovat jako stav člověka, kdy jeho kognitivní procesy jsou na úrovni odpovídající danému věku a vzdělání, kdy zejména správně funguje paměť, pozornost a myšlenkové pochody, kdy jsou realizovány správné a dostatečně rychlé reakce a response na podněty z vnějšího a vnitřního prostředí" (KREJČÍ, 2011). Duševní zdraví člověka stojí kvalitativně na stejné úrovni jako fyzické zdraví a je nedílnou součástí celkového zdraví jedince.

V historii pojmu duševní zdraví se setkáváme se dvěma pojetími. Užší pojetí vychází z klasické představy o duševní hygieně, jejímž zakladatelem byl W. C. Beers na počátku 20. století. Duševní zdraví je chápáno jako nepřítomnost duševní choroby, duševní nerovnováhy či poruch adaptace. Snaha o upevnění duševního zdraví je tedy zaměřena zejména na prevenci výskytu duševních chorob a duševní zdraví je v tomto pojetí spojováno s jeho fyziologickými základy. V širším pojetí pojmu duševního zdraví se jedná o charakteristiku stavu optimálního psychického zdraví a popis jeho projevů spíše než o nepřítomnost duševních poruch (MÍČEK, 1986). Jako ekvivalent pojmu duševní zdraví můžeme použít i pojmy psychické zdraví, duševní rovnováha, duševní vyrovnanost, normalita, stabilita, seberealizace, optimální stav a další, kdy tohoto stavu je dosaženo buď vědomým nebo nevědomým dodržováním pravidel duševní hygieny (ĎURDIÁK, 2001). Míček (1986) uvádí několik známek duševní rovnováhy. Řadí sem péči o tělesné zdraví, přirozenost, schopnost čelit nesnázím, nezávislost a vnitřní autonomii, sebepoznání, sebezpůsobení, odvahu ke stálému začínání, spokojenost, smysl pro krásu, akceptaci druhých lidí, zmenšování vlastního já a smysl pro etiku (MÍČEK, 1986). Péče o tělesné zdraví v sobě zahrnuje nejen předcházení nemocem, ale i správnou životosprávu. Přirozenost, respektování přírody a život v souladu s jejími zákonitostmi uvolňuje napětí způsobené stresem z neadekvátních konzumních potřeb uspěchané společnosti. Přirozeností se rozumí i upřímnost ve vztazích bez přetvářky a zraňování citů druhých. Schopnost čelit nesnázím je dalším znakem duševní rovnováhy člověka. Duševně vyrovnaný člověk je méně ovlivnitelný vnějšími vlivy. Dokáže lépe čelit přichozícím životním situacím i stresu. Nezávislý člověk s vnitřní autonomií odolává

závislostem. Měl by být samostatný v rozhodování a schopný sebeovládání. Vyrovnaný jedinec má objektivní pohled na sebe sama. Nepřeceňuje se ani se nepodceňuje. Přijímá nové zkušenosti, učí se, koriguje své jednání, je empatický. Dalším bodem je sebeakceptace – sebebřijetí. Vyrovnaný jedince přijímá sám sebe, odhaduje reálně vlastní síly, není egocentrický a akceptuje druhé. Důležitá je odvaha ke stálému začínání. Člověk by se měl snažit o duševní růst a vývoj. Neopakuje chyby a problémy se pokouší řešit novými způsoby. Je spokojený a ve svém nitru radostný. Objevuje všední krásy života, prožívá pocity štěstí a uspokojení. Právě duševní rovnováha přináší vnímavost, kultivovanost, jemnost a smysl pro krásu. Vytváření pozitivních vztahů k okolí podporuje sociální adaptaci a akceptaci druhých lidí. Skutečně vyrovnaní lidé se nestaví do středu zájmu a nejsou sobečtí. Mají výrazný smysl pro etiku. Respektují morální pravidla, své svědomí a neubližují druhým.

2.4 Duševní hygiena

Pojem duševní hygiena se začíná objevovat v odborné literatuře v polovině 19. století. Zpočátku byla duševní hygiena chápána v užším pojetí, než je tomu dnes, což ovšem odpovídalo tehdejšímu užšímu vymezení duševního zdraví, za které se považoval stav bez duševní poruchy. Duševní hygienou se pak rozuměl systém pravidel a postupů, jejichž dodržování mělo zabránit vzniku duševní poruchy. Významným propagátorem duševní hygieny byl Američan W. C. Beers, který byl sám tři roky hospitalizován na psychiatrickém oddělení. Jeho snahy o integraci duševní hygieny do života společnosti vyvrcholily v roce 1908, kdy se svými kolegy založil Connecticutskou společnost pro duševní hygienu. Brzy nato po vzoru této společnosti vznikaly obdobné spolky a hnutí v mnoha zemích amerického i evropského kontinentu. Tak byly zformovány základy pro vznik duševní hygieny jako nové vědní disciplíny (ZVOLSKÝ, 1997). Krejčí (2011) charakterizuje duševní hygienu jako obor zabývající se podporou a rozvojem duševního zdraví. Duševní hygiena také zkoumá, jaké jsou její důsledky na biologické a sociální zdraví člověka. Přínosem provádění duševní hygieny např. vyšší koncentrace na práci, prožitek spokojenosti a pozitivní působení na své okolí. Duševní hygiena je vhodným prostředkem prevence somatických a psychických onemocnění .

Jak již bylo řečeno, život v souladu s hodnotami a potřebami současné „vyspělé“ společnosti je provázen soustavným stresem pramenícím z uspěchanosti a překotnosti.

Člověk „musí“ zvládnout takové množství úkonů, které často ani objektivně zvládnout a stihnout nelze nebo ne tak kvalitně, jak by bylo potřeba. Z toho vznikají frustrace a deprivace, které mohou přerůst v somatické potíže. Jedinec se rovněž musí vypořádávat a adaptovat na změny ve společnosti, které s sebou rychlé životní tempo přináší. Čím rychlejší je životní tempo, tím výraznější jsou změny, kterým se jedinec musí přizpůsobit. Při současné již tak vysoké rychlosti životního tempa, které se nicméně dále zvyšuje, jsou příchozí změny a tím i požadavky na adaptaci organismu veliké. „Netrénovaný“ organismus se s tak náročnou psychickou zátěží těžko vypořádává a selhává, což je často doprovázeno psychickými i fyzickými potížemi. A právě duševní hygiena se svými pravidly a zásadami má sloužit člověku k upevňování a zvyšování psychické odolnosti, aby byl schopen pružně reagovat a adaptovat se na příchozí situace a změny ve společnosti. Chování se v souladu s těmito často jednoduchými pravidly a zásadami by mělo být nedílnou součástí života každého jedince, každý by je měl začlenit mezi své každodenní rituály stejně jako například čištění zubů, mytí rukou nebo jiné úkony fyzické hygieny.

Duševní hygienou lze dosáhnout dobrého mentálního zdraví a pohody, které je důležité pro rozvoj vzdělanosti, rozkvětu společnosti a ekonomiky. Ve výzkumném projektu GA ČR 406-08-0352 "Výchova ke zdraví - strategie výuky duševní hygieny ve škole", kterého se účastnilo 2367 žáků a 118 učitelů základních škol a víceletých gymnázií, byla řešena strategie výuky duševní hygieny v rámci výchovy ke zdraví na základních školách. Tento výzkum analyzoval životní styl, spánkový režim, psychický stav a výživu dětí (KREJČÍ, 2011).

2.4.1 Živospráva jako důležitá součást duševní hygieny

Jednou z neopomenutelných složek duševní hygieny je živospráva. Dodržování pravidel živosprávy by mělo být nedílnou součástí péče o zdraví každého jedince a zároveň také předmětem výchovy dětí každého věku. Chceme-li o svoje zdraví pečovat, měla by být naše snaha komplexní a správná živospráva je jednou z nejdůležitějších cest, jak dosáhnout plného zdraví. Míček (1986) zdůrazňuje, že do živosprávy z hlediska duševní hygieny patří spánek, výživa, správné dýchání, odpočinek, odstraňování zlovyků, pohybová aktivita a tělesná cvičení a efektivní hospodaření s časem (MÍČEK, 1986). V komparaci s tím Krejčí (2011) hovoří o Kontinuu transformace "Self", které je tvořeno sektory UVOLNĚNÍ - ADEKVÁTNÍ

POHYBOVÝ REŽIM - VÝŽIVA - PREVENTIVNÍ LÉKAŘSKÁ PÉČE - PROFESNÍ SALUTOGENEZE. Toto kontinuum lze využít v oblasti duševní hygieny.

Uvolnění a spánek jsou důležitou součástí životosprávy. Spánek lze definovat jako cyklicky se opakující přirozený stav nezbytný ke správnému fungování organismu. Jedná se o mozkiem řízený dynamický aktivní děj. Spánek má nenahraditelný význam. Význam spánku spočívá zejména v regeneraci mozku a celého organismu – napomáhá obnovit fyzické a duševní síly, posiluje paměťové stopy, v dětství a v adolescenci podporuje fyzický růst, kladně ovlivňuje imunitu, rezistenci proti nemocem a hojení tělesných poškození a má celou škálu dalších funkcí, z nichž některé nejsou dosud přesně zmapovány a popsány. Ačkoli spící člověk působí pasívním dojmem, mozek v době spánku stále pracuje a vykazuje aktivitu. Na kvalitu spánku má vliv délka trvání spánku, hloubka, pravidelnost, prostředí, ve kterém člověk spí (PRAŠKO, 2004). Krejčí (2011) zdůrazňuje význam ovládnutí relaxačních a meditačních technik a správného dýchání, ale i provádění činností, které přinášejí radost, např. jízda na kole, plavání nebo procházka jednak jako prevenci proti únavě a jednak jako uvolnění po stresové zátěži.

Dýchání je proces, při kterém organismus získává kyslík. Skutečnost, že dýchání je nezbytné pro správné fungování organismu, je lidem známá již tisíce let a existuje nepřeborné množství učení, která se zabývají technikami správného dýchání a jejich významem pro každodenní život. Podle těchto učení bychom měli pozorovat náš vlastní dech ve všech jeho fázích a měli bychom jej umět vědomě ovládat. Jsou známy techniky dechových cvičení, kterými lze pozitivně působit na řadu somatických i psychických onemocnění a disharmonií. Kořeny nauk o správném dýchání můžeme vystopovat v asijských zemích, kde se tyto tradiční metody a techniky dýchání víceméně v nezměněné podobě praktikují dodnes. Rovněž v evropském a severoamerickém prostředí, kde kult dechu nemá takové tradice, vznikají relaxační systémy a metody, které čerpají ze znalostí a zkušeností tradičních asijských dechových učení. Tato dechová cvičení, která jsou sestavena tak, aby zohledňovala potřeby konkrétní cílové skupiny, mají působit na uklidnění mysli a uvolnění psychického napětí. Dle Míčka (1986) pozorování vlastního dechu vytváří předpoklad pro uklidnění mysli a celého organismu. Při uklidnění je dech pravidelný a klidný. Nepravidelný dech má negativní dopad na náš organismus. Dýchání neprobíhá pouze samovolně jako vegetativní proces, ale i vědomě ovlivněn naší vůlí. Dýchání má mimo fyziologické funkce (zajištění kyslíku pro organismus) i souvislost s psychikou. Dech působí na

citové napětí a naopak je jím zpětně ovlivňován. Má vliv na vnímání, citění a myšlení (HÁLKOVÁ, 2006). Jak uvádí Krejčí (2011), hluboké a pravidelné dýchání nám pomůže nepodléhat ve stresových situacích emocím. Doporučuje se během dne denně několikrát hluboce nadechnout a vydechnout.

Adekvátní pohybový režim je prevencí pohybové nedostatečnosti (hypokinézy), která se projevuje impulzivním jednáním, podrážděností, zvýšeným psychosomatickým neklidem, sníženou schopností koncentrace, sebekontroly, která se může vystupňovat až agresivitu. Na vznik "hypokinetického syndromu" mají u dětí nemalý vliv dnes tak populární počítačové hry, televizní pořady, internet atd. Ozdravný účinek na všechny složky zdraví má zejména adekvátní pohybová aktivita provozovaná v přírodě (KREJČÍ, 2011).

Koníčky a aktivity volného času bývají podceňovanou složkou našeho životního stylu. Přitom mohou vést k uspokojení potřeby sociálních kontaktů, sociálního uznání a seberealizace. V současné době je aktivní trávení volného času stále častěji nahrazováno pasivními formami trávení času, např. sledováním televize. Jedinec, který tráví svůj volný čas aktivně, vede zpravidla spokojenější a pestřejší život a je celkově psychicky i fyzicky zdatnější a odolnější než jedinec trávící volný čas pasivně, neboť pestrost životního stylu chrání před škodlivými účinky stresu (GRUBER, 2002). U počítačových her a filmů se navíc mnohdy vyskytuje agresivita a násilí a hrozí, že si děti vytvoří "falešný obraz světa, kterého se budou později jen těžko zbavovat" (KREJČÍ, 2011).

Zdravá výživa má zásadní vliv na celkové zdraví jedince. Abychom mohli výživu jedince označit za zdravou, musí vyhovovat jak po stránce kvantitativní, tak kvalitativní. Přitom neexistuje univerzální recept na zdravou výživu. Samozřejmě při sestavování vhodného a zdravého jídelníčku se vychází z obecných zásad a poznatků o jednotlivých složkách stravy, ale konkrétní podoba jídelníčku je individuální a podíl jednotlivých složek a množství stravy by měly brát v potaz aktuální zdravotní stav konkrétního jedince, jeho fyzickou a psychickou zátěž, věk atd. Nevhodná strava má negativní dopad jak na fyzickou stránku jedince (obezita, kožní problémy, onemocnění pohybového aparátu, problémy zažívacího ústrojí...), tak na psychickou (deprese, podrážděnost...). Pokud hovoříme o správné výživě, mimo kvality a kvantity stravy nelze nezmínit rovněž stravovací návyky. Zde lze spatřovat velké nedostatky. Lidé vzhledem k uspěchanosti často konzumují stravu ve spěchu, za pochodu, kolikrát si ani neuvědomují, co vlastně jedí. Dále se rozšiřuje jev, kdy konzumace potravin slouží jako ne příliš vhodný ventil k uvolňování psychického tlaku. Fyziologické procesy spojené

s příjmem a trávením potravy jsou spojeny s příjemnými prožitky a mohou tak působit proti stresu a napětí. Toto je však velice krátkozraké řešení. Z dlouhodobého pohledu dochází k ukládání živin do tukových tkání a k vzniku nadváhy, která se může stát zdrojem stresu a psychické nepohody, na kterou lze zapomenout opět díky jídlu. A koloběh se opakuje. Dle Krejčí (2011) by měla být strava vždy čerstvě připravená a zapomínat by se nemělo ani na stravu syrovou (např. ovoce, zelenina, ořechy). Čerstvá strava obsahuje enzymy, které katalyzují biochemické pochody v organismu. Na druhou stranu stará a ohřívaná jídla a jídla obsahující chemické látky a barviva negativně působí na lidské zdraví, vyvolávají psychickou i fyzickou únavu. Výživa ovlivňuje vznik a průběh akutních i chronických onemocnění a má dopad na tělesný i duševní rozvoj jedince. Duševní pohodu jedince ovlivňuje samozřejmě i správný pitný režim. Dá se říci, že stravování v některých školních jídelnách mnohdy nevyhovuje požadavkům zdravé výživy.

Preventivní lékařská péče, jak uvádí Krejčí (2011), v podobě preventivních prohlídek u lékaře, je žádoucí. Avšak zároveň zdůrazňuje, že správnou životosprávou lze ovlivnit zdraví jedince lépe než preventivní zdravotnickou péčí.

Z Kontinua transformace "Self" vyplývá důležitost zakomponování salutorů do životního stylu člověka. Tyto si vyvodí z analýzy pracovního prostředí, režimu profese a z rizikových zdravotních faktorů. Salutogenetický přístup, který se snaží vyhledávat prvky zvětšující potenciál zdraví (Hošek, 1993, in Krejčí, 2011), vede člověka k "chápání vědomé souvislosti, uspořádanosti, radosti z pochopení a zvládnání problémů, vede ke správné výživě, aktivnímu životu bez vazby na konzumní, hypokinetický životní styl" (KREJČÍ, 2011).

3 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ A JEHO VLIV NA DUŠEVNÍ VÝVOJ DÍTĚTE

3.1 Faktory ovlivňující duševní vývoj dítěte ve škole

Děti tráví ve škole čas s pedagogy a spolužáky a toto prostředí je jedním z nejvýznamnějších činitelů podílejících se na rozvoji jejich osobnosti. Pedagog má svým působením velký vliv na duševní rovnováhu žáků. Vyučovací proces má být veden tak, aby respektoval celou řadu faktorů, které ovlivňují tělesné a duševní zdraví dítěte. Míček (1986) doporučuje např. nepřetěžovat žáky množstvím povinností, brát v úvahu výkonnostní křivku žáků a dodržovat přestávky. Mladší žáci mají spíše konkrétnější myšlení a vyžadují větší názornost ke zvládnutí abstraktnějšího učiva. Učivo by mělo být přizpůsobeno věku a mentální úrovni žáků. Měly by být respektovány psychologické aspekty učení a získávání vědomostí, dovedností a návyků. Více než tresty působí na žáky pochvaly a povzbuzení. Příkladem možnosti, jak provádět aktivně duševní hygienu na školách, může být využití literatury jako pramene poznání a zároveň také vlastní literární tvorba, kdy sebevyjádření může podstatnou měrou přispět k uvolnění vnitřního emocionálního napětí. Další možnosti k posílení duševní rovnováhy skýtají předměty jako je hudební nebo výtvarná výchova, které vychovávají k estetickému citění (MÍČEK, 1986). Tyto primární zásady, na nichž by měl být vystaven každý vzdělávací proces, jsou shrnuty v kurikulu, které představuje základní vzdělávací program či plán sestavený z oficiálních dokumentů. V praxi se však často setkáváme se značným rozdílem mezi tím, co je obsaženo v tomto formálním kurikulu, tedy co představuje ideální formu vzdělávacího procesu, a mezi tím, jaký je skutečný vzdělávací proces praktikovaný ve školách. V některých extrémních případech dokonce můžeme označit zkušenost školního dítěte za zcela opačnou, než jak je zakotveno v kurikulu. Současný vzdělávací proces je jednostranně zaměřen na výkon dítěte, které je hodnoceno známkami. Dítě se učí ze strachu, že dostane špatnou známku, ne z touhy dozvědět se něco nového. Učení pro ně není radostí. Ve třídách nevzniká uvolněné a živé klima, ve kterém by se mimo vědomostí získaných v rámci toho kterého vyučovacího předmětu naučilo i pozitivnímu sociálnímu chování, vzájemnému porozumění, úctě k ostatním i k sobě samému. Ne řídkým jevem ve školách jsou i různé formy násilí – od hanlivých přezdívek, pomluv, zesměšňování,

ignorování až po fyzické projevy násilí ze strany spolužáků (RÜCKEROVÁ – VOGLEROVÁ, 1994). Toto všechno negativním způsobem ovlivňuje vyvíjející se dětskou psychiku. Školní děti čím dál častěji trpí psychickými poruchami, úzkostmi, stresem.

3.2 Stres ve školním prostředí

Stres je nadměrná zátěž organismu, kdy se člověk není schopen vyrovnat s požadavky vnějšího a vnitřního prostředí (KREJČÍ, BÄUMELTOVÁ, 2001). Lze vymezit několik základních faktorů, které působí na lidský organismus ve školním prostředí jako zátěž:

- nediferencovaný přístup k žákovi - škola jako „továrna na výuku“,
- statická výuková forma bez zřetelné interakce mezi učitelem a žákem,
- strnulost školního prostředí, direktivní přístup,
- úzkost ze zkoušení a stres pramenící z požadavků a vzdělávacích obsahů,
- nadměrný počet žáků ve třídě, nedostatek čerstvého vzduchu,
- statické a pasivní sezení vyžadované jako projev kázně,
- nepropojenost vzdělávacích obsahů se zdravím životním stylem,
- krátké přestávky bez možnosti aktivního pohybu,
- nárazové svalové přetížení v tělesné výchově, přehnané výkonnostní požadavky,
- celkový nedostatek pohybu jako příčina vzniku svalových disbalancí a nesprávného držení těla (KREJČÍ, BÄUMELTOVÁ, 1999).

Z výše uvedeného výčtu je patrné, že jedním ze stresorů ve školním prostředí je u dětí nedostatek pohybové aktivity. Obecně lze říci, že u dětí vzrůstá neklid a napětí, snižuje se schopnost koncentrace, objevují se projevy agresivity a vzteku. Schopnost dětí odolávat stresu je nižší než u dospělých. Stres se však může vyvolávat i pocity úzkosti a strachu. Ochranným mechanismem člověka vůči zátěži je psychická či fyzická únava. Tu by měly rodiče a pedagogové umět rozpoznat a umožnit dětem uvolnění vzniklého napětí přiměřeným odpočinkem či relaxací (KREJČÍ, 1997). Zatímco dítě předškolního věku tráví čas přirozeným pohybovou aktivitou a hrou, dítě ve škole věku je nuceno omezit své pohybové projevy na pouhé sezení v lavici, kdy je přetěžován jeho pohybový aparát což může vést k postupné tělesné imobilizaci, není-li tento režim kompenzován vhodnou pohybovou aktivitou. Pohybová aktivita je podmínkou zdravého

růstu a vývoje a zároveň zdravím vyplní volného času (KREJČÍ, BÄUMELTOVÁ, 1999).

Stres u dítěte školního věku nepochybně způsobuje také zavedený systém hodnocení ve škole. Vnímání hodnocení – známkování - je z pohledu dítěte čistě subjektivní. To, co jedno dítě vnímá jako úspěch, může jiné dítě (či jeho rodiče) vnímat jako neúspěch. Vágnerová (1997) přisuzuje ve své publikaci škole roli první významnější instituce, jež určuje dítěti pravidla, kterými se musí řídit a vyjadřuje se k hodnocení žáků ve školách. Hodnocení ve škole ovlivňuje dlouhodobým způsobem sebehodnocení dítěte. Vágnerová spatřuje ve škole a jejím způsobu hodnocení systém, který v určitém směru individualitu dítěte potlačuje. Sebehodnocení dítěte je hodnocením ve škole ovlivněno dlouhodobým způsobem. Potřeba seberealizace je u dítěte promítána také do potřeby úspěchu ve škole, kdy dítě má možnost být spokojeno se svým dobrým výkonem na jedné straně nebo je závislé na sociálních reakcích, které jeho výkon vyvolává, tj. na hodnocení a jeho akceptaci. Motivační význam školního prospěchu není dle Vágnerové jednoznačný. Dítě má potřebu seberealizace a sebezprosažení a samozřejmě také učení a poznávání. Avšak dochází k nesouladu mezi těmito motivačními složkami a potřebou pozitivního sociálního ocenění dítěte. Špatné známky u dítěte, které je delší dobu neúspěšné, nemají žádný pozitivně motivační účinek. Obranným projevem takového dítěte může být až školní fobie. Mohou se objevit i somatické reakce jako kašel, zažívací potíže apod. Pokud bude delší dobu prožívat silný stres, nemůže být jeho chování a prožívání normální (VÁGNEROVÁ, 1997).

4 STRUČNÉ PŘEDSTAVENÍ WALDORFSKÝCH ŠKOL A WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY S OHLEDEM NA STRATEGII VÝUKY DUŠEVNÍ HYGIENY

4.1 Vznik a vývoj waldorfského školství ve světě a v České republice

Waldorfské školy patří k jedněm z nejrozšířenějších tzv. alternativních škol ve světě. Počátek rozvoje tohoto školství se datuje ke dni 7. září 1919, kdy byla ve Stuttgartu založena první waldorfská škola. Majitele továrny na tabákové výrobky Waldorf – Astoria Emila Molta zaujaly přednášky Rudolfa Steinera, kterého oslovil a požádal o založení školy, která by měla sloužit dětem zaměstnanců této továrny a také dalším rodičům osloveným antroposofií a umožnit jim novou a adekvátní výchovu (POL, 1995). Další waldorfské školy postupně vznikaly od roku 1922-23 na území Německa, Holandska a Velké Británie. Do počátku druhé světové války se waldorfské školy rozšířily i na území Rakouska, Maďarska, Švýcarska, Portugalska, Norska a Ameriky (GRECMANOVÁ, URBANOVSKÁ, 1997). Celkem vzniklo v Evropě a v Severní Americe 19 škol. Další rozvoj waldorfského školství probíhal po roce 1945, v průběhu druhé světové války byly totiž v některých zemích waldorfské školy zakázány. Waldorfská pedagogika v uplynulých padesáti letech zaznamenává podstatný nárůst. V roce 1960 byly waldorfské školy zastoupeny v 17 zemích světa v počtu 77 škol, v roce 2010 se tyto školy vyskytují již v 66 státech všech pěti kontinentů v počtu 1017 škol. V Evropě se nachází více než 60% waldorfských škol, v Severní Americe se nachází 15% škol. V posledních třiceti letech je růst waldorfských škol v západní Evropě, Austrálii a Severní Americe plynulý, ve východní Evropě se školy začaly rozšiřovat po roce 1989. Po roce 2000 zaznamenáváme nejvýraznější růst v Jižní Americe a také v Asii, kde se za posledních deset let počet waldorfských škol více než zdvojnásobil (DVOŘÁKOVÁ, on-line).

První waldorfské školy v České republice vznikaly v letech 1990-1992 v Písku, Příbrami, Ostravě, Praze, Pardubicích a Semilech. V Čechách existuje nyní 10 základních škol, z toho 8 škol provozuje všech devět ročníků a 2 nejmladší školy prozatím mají jen některé ročníky. Mimo základní školy existují u nás též mateřské školy, střední školy, speciální škola a několik mateřských/rodinných center. Základní školu v Českých Budějovicích zřídila obecně prospěšná společnost, jinak jsou všechny

základní školy státní a jejich práci zaštiťuje Asociace waldorfských škol České republiky (DVOŘÁKOVÁ, on-line).

4.2 Antroposofie jako myšlenkový základ pedagogiky Rudolfa Steinera

Waldorfská pedagogika se od jiných směrů liší především duchovním zaměřením. To vychází z myšlenkového proudu, který je otevřen lidem jakéhokoliv náboženského vyznání – antroposofie. Zakladatelem waldorfské pedagogiky je myslitel a filozof rakouského původu Rudolf Steiner (1861 – 1925). Název antroposofie pochází ze slova anthropos – člověk a sophia – hledání moudrosti o člověku. Antroposofie vychází z přesvědčení, že původ člověka je v duchovním světě (DVOŘÁKOVÁ, on-line). Člověk je ve středu všech věcí. Toto tvrzení však nelze chápat egocentricky. Veškeré lidské poznání a vlastně vše, co člověka obklopuje, získává svůj smysl až ve chvíli, kdy objevíme vztah člověka a těchto věcí a zjistíme, jaký k člověku mají odkaz (POL, 1995). V České republice se antroposofie nejvíce projevuje v pedagogice, dále pak v některých odvětvích jako je např. lékařství a farmacie, terapeutická péče o postižené, architektura a v neposlední řadě i nejrůznější umělecké obory. Na waldorfských školách se poznání antroposofie věnují pouze učitelé prostřednictvím individuálního studia, dalšího vzdělávání a práce v učitelském kolegiu. Učitel při výuce pouze vychází z antroposofických podnětů, antroposofie jako taková vyučována není (DVOŘÁKOVÁ, on-line). Jednoznačně se vyjadřuje Rudolf Steiner (2003), kdy stanovuje, že antroposofie nesmí být na waldorfské škole, která nechce být školou světonázorovou, vyučována: „...antroposofie nebude žádným naukovým obsahem, nýbrž budeme usilovat o aplikaci antroposofie v učitelské praxi“ (STEINER, 2003. s. 21). Waldorfská pedagogika si tedy v žádném případě neklade za cíl vychovávat z dětí antroposofy. Vede je „...ke svobodné individualitě, k individualitě, která bude znát nejen předepsanou látku, ale která bude především mít rozvinuté schopnosti nešablonovitého myšlení, sociálního citění a odpovědného jednání“ (HRADIL, 2002). Antroposofii nelze nastudovat či nacvičit, její osvojení je podmíněno vlastní vědomou iniciativou, angažovaností v sociálním dění a prací na sobě samém. Hradil hovoří o budování lidského společenství, které označuje za umělecké sociální dílo, které může člověk

tvořit spolu s jinými individualitami pomocí antroposofie, jako nástroje. (HRADIL 2002).

Pedagogické působení waldorfských pedagogů se zaměřuje nejen na efektivní předání učební látky. Intenzivně se zaměřuje na žáka jako na vyvíjející se svébytnou lidskou bytost. Primárním posláním antroposofie by měl být především zdravý rozvoj osobnosti. Antroposofie může pomoci pedagogickému působení získat nový rozměr. Úkolem pedagoga je hledání vhodných cest, kterými by pomohl dítěti v jeho vývoji a rozvoji, a ne pouhé směřování žáka k určitému společensky žádoucímu modelu. Pedagog má být dítěti průvodcem na cestě stát se svobodnou individualitou (DVOŘÁKOVÁ, on-line). Dle antroposofů je totiž pouze svobodný člověk schopen přispět k obrození společnosti. Proto je na waldorfských školách kladen takový důraz na výchovu ke svobodě. Ta však nespočívá v tom, že si dítě samo zvolí, jaký předmět bude studovat, jaké aktivity vykonávat nebo v kolik hodin bude chodit do školy. Jak bylo řečeno výše, výchova ke svobodě spočívá v tom dát dítěti ucelený pohled na svět bez inklinace k jakémukoli světonázoru tak, aby dítě bylo schopné objektivně vnímat vše, co se děje kolem něho, na tyto novosti reagovat a vyvozovat z nich takové úsudky, které by vedly k prospěchu společnosti (POL, 1995).

4.3 Základní rysy waldorfské pedagogiky

Waldorfská pedagogika se zaměřuje na podporu všestranného rozvoje, dá se tedy říci, že člověka pojímá celostně a vyhýbá se ve větší míře specializaci a jednostrannosti. Dětem se tak umožní vyzkoušet si širokou a bohatou škálu činností bez specializovaného základu a každé dítě si může najít obor, ve kterém vynikne. Vychází se zde z myšlenky, že každé dítě je v nějaké oblasti nadané a pokud nevyniká v tradičních oborech, jako je matematika nebo mateřský jazyk, má mít možnost vyniknout v alternativních oborech. To je zásadní pro zdravý vývoj osobnosti dítěte (POL, 1995). Děti se tak mají možnost seznámit i s tak netradičními obory jako je např. knihařství či kovotepectví. Nezdůrazňuje se zde důležitost žádného předmětu ani oboru, nedochází k dělení činností dle pohlaví. Stejných činností se účastní dívky i chlapci, ať se již jedná o pečení chleba a mletí mouky, háčkování, pletení, práce se dřevem v různých vyučovacích epochách a předmětech. Dle waldorfské pedagogiky má každé sedmiletí dítěte jiné vývojové zákonitosti a z toho vychází i práce učitelů v základních

předmětech a je upraveno též učivo v předmětech jako je matematika, český jazyk, fyzika aj. dle konkrétních ročníků. Učitelé waldorfských škol umožňují dítěti nenásilné a přirozené rozvinutí jeho vnitřních sil tím, že budou respektovat jeho vývojové potřeby a jeho individualitu. Tomu přizpůsobují uplatňování výchovných opatření. Svobodná výchova je zde tedy realizována tak, aby se mladý člověk dokázal svobodně odpovědně rozhodovat a jednat (POL, 1995). Waldorfská pedagogika se snaží cíleně podporovat individualitu dítěte. Přihlíží k jednotlivým fázím vývoje dítěte a k vývojovému tempu každého jednotlivce. Za nezbytné považuje dát dítěti v období dětství pravidelný řád a rytmus, který podporuje rituály a slavnostmi v rytmu roku. Vše v životě dítěte má své pevné místo (HAJNOVÁ, 2001). Glöckler (1998) se vyjadřuje k hlavní myšlence waldorfské pedagogiky a sice, že učitel má dítě naučit správně spát a správně dýchat. Hovoří o sladění duševního ducha s tělesnou podobu jako o úloze vychovatele prostřednictvím harmonizace dechu s procesem nervově-smyslovým a vytvořením správného rytmu mezi bděním a spánkem. K tomuto tématu se vyjadřuje také publikace „Všeobecná nauka o člověku“ od Rudolfa Steinera (2003).

Vyučování se realizují v tzv. epochách. Epochy jsou bloky konkrétního vyučovacího předmětu, které trvají 3-6 týdnů. Realizují se v první části vyučovacího dne a trvají cca 100 minut, této části se říká hlavní vyučování. Hlavní vyučování je tvořeno ze tří částí, části rytmické, výukové a vyprávěcí. V průběhu roku se epochy opakují. Soustředění žáků je při takovéto organizaci výuky obecně větší, žáci lépe téma zpracují a podporuje se tak i hlubší chápání souvislostí mezi jednotlivými předměty a obory. Předměty, jako jsou cizí jazyky, eurytmie, ruční práce, tělesná, výtvarná a hudební výchova, jsou realizovány v klasických 45minutových blocích. Probírané učivo v hlavní části vyučování je dále procvičováno v cvičebních hodinách v průběhu vyučovacího týdne (DVOŘÁKOVÁ, on-line).

Práci waldorfského učitele lze chápat jako jakýsi umělecký proces. Proměna světa k oduševnělosti by měla být posláním každého člověka. I všední předměty, se kterými se dítě každý den setkává, může vnímat jako krásné. Učitel má být dítěti průvodcem v tomto poznání a vést děti k umění vyjádřit duševní hnutí uměleckou činností, neboť tímto mohou vyjádřit své nejhlubší potřeby. Proto je na waldorfských školách kladen důraz na manuální zručnost dětí a ve vyučování je zastoupeno více uměleckých předmětů a oborů. Ve výuce se uplatňují prvky arteterapie a muzikoterapie.

Třídni učitel by měl vést třídu optimálně po celou dobu školní docházky, aby mohl skutečně poznat třídu jako sociální skupinu a hlavně individualitu jednotlivých

žáků. Odborné předměty vyučují učitelé s patřičnou odborností (pokud tuto nemá třídní učitel), jinak je vyučování vedeno třídním učitelem. Žáci jsou hodnoceni slovně, ústně i písemně v průběhu roku. Pravidla tohoto hodnocení jsou popsána ve školním vzdělávacím programu. Rodiče dostávají informace o výsledcích dětí také na rodičovských schůzkách, které jsou pravidelně jednou za měsíc a při individuálních konzultacích. To, že žáci nejsou na waldorfských školách hodnoceni známkami, podporuje jejich vlastní zájem o učivo a probouzí jejich zvědavost. Učitel se s dětmi při jejich příchodu do třídy přivítá podáním ruky a přivítá se s každým dítětem několika slovy či větami. Pedagog je tak schopen prostřednictvím krátké osobní komunikace s žákem vycítit jeho naladění a později i adekvátně reagovat na atmosféru ve třídě. Tento osobní přístup je dětem jistě příjemný a dává jim pocit vlastní důležitosti při příchodu do třídy a nelhostejnosti učitele. Děti, které přijdou do třídy před vyučováním, si mohou hrát a komunikovat spolu zejména v zadní části třídy. Adaptují se tím lépe na prostředí třídy a na nadcházející vyučování. Koberec v zadní části třídy je určený k relaxaci a hraní o přestávkách, což jistě přispívá k odreagování a následné efektivnější koncentraci při vyučovacím procesu. Začátek a konec hodiny neohlašuje ve waldorfských školách klasické školní zvonění. Učitel hodinu zahajuje zvoněním na zvoneček.

Vztah rodičů a školy bývá obvykle u waldorfských škol osobnější a intenzivnější díky vzájemné spolupráci. Mnohdy jsou tyto školy zřizovány právě na základě zájmu a iniciativy rodičů (zájemců) a potenciálních učitelů. Za zřízením takové školy stojí uskutečnění legislativních kroků vedoucích k založení školy, jednání s institucemi a získání podpory a zájmu veřejnosti. Řada akcí školy (roční slavnosti, realizace specifických částí vyučování, velikonoční a vánoční jarmarky, kulturní představení atd.) je pak uskutečňována za spolupráce rodičů a školy. Běžné jsou návštěvy učitele v rodinách, zvláště mladších dětí a naopak i návštěvy rodičů ve vyučovacích hodinách ve škole (DVOŘÁKOVÁ, on-line).

Ve škole funguje mezi rodiči a kolektivem učitelů a vychovatelů skutečně úzká spolupráce. Pedagog může rodičům poskytnout odborné znalosti a osobní zkušenosti, rodiče pak mohou v mimoškolním prostředí podpořit snahu pedagoga a vést výchovu stejným směrem jako pedagog. To se pozitivně odráží v duševním rozvoji a harmonizaci dítěte. Pokud by byly dítěti od učitele ve škole vštěpovány jiné hodnoty a normy chování, než jakým je učeno v prostředí rodiny, bylo zmatené a vnitřně rozpolcené, nevědělo by, co je správné. To k duševní rovnováze rozhodně nepřispívá.

Rodičům umožňují zpětnou vazbu zejména třídní schůzky, které se konají každý měsíc v prostředí konkrétní třídy. Schůzky mají spíše neformální, přátelský charakter, nechybí ani malé občerstvení. Rodiče se mají možnost seznámit s průběhem vyučování, probíranou látkou a některé činnosti, které děti dělají ve vyučování, si mohou i vyzkoušet. Samozřejmostí je řešení běžných organizačních záležitostí. Rodiče také mají možnost shlédnout každý měsíc měsíční slavnost, kde jednotlivé třídy mohou předvést, co se za uplynulé období naučily. Pedagogové se scházejí, obvykle každý týden, na schůzkách collegia. Toto slovo se používá pro označení učitelského a vychovatelského sboru. Setkání jsou prostorem pro společná jednání o provozních a odborných záležitostech, pedagogických cílech, jednotlivých dílčích úkolech. Probíhají zde diskuze a výměny zkušeností jednotlivých pedagogických pracovníků.

4.4 Zásady waldorfské pedagogiky v souvislosti s péčí o duševní zdraví a aplikací výuky duševní hygieny v edukačním procesu

4.4.1 Prostředí waldorfských škol a tříd

Rudolf Steiner vnímal člověka jako bytost, která je součástí přírody a zároveň nazírá na celý svět jako na živoucí bytost. Pro antroposofickou společnost se snažil vytvořit budovu, která by splňovala kritéria antroposofického učení, ve které by se dalo zároveň žít i vzdělávat. Do architektonických prvků této stavby projektoval pocity živé bytosti, aby této stavbě vtiskl její vlastní život (HRADIL, 2002). Stavba postavená pro waldorfskou školu bývá postavena v přírodním prostředí. Sestává se z komplexu budov propojených chodbami. V interiérech jsou používány přírodní materiály. Třídy i chodby mají různé barevné ladění. Výzdobu tvoří práce žáků a roční stolky s výzdobou dle aktuálního ročního období. Neměl by chybět ani velký sál, knihovna, tělocvična, jídelna, herna, dílny a hospodářské místnosti. Vše by mělo být budováno a upraveno pro svobodný a příjemný pocit dětí (SVOBODOVÁ, JŮVA, 1996).

Ve waldorfské škole se velmi dbá na prostředí, které je vždy velmi upravené a přizpůsobené dětem a činností, které v něm vykonávají. Ve třídách i na chodbách je vymalováno pastelovými přírodními barvami. Každá třída je pečlivě upravená, vybavená závěsy z přírodních materiálů (hedvábí), které barevně ladí s interiérem třídy. Samozřejmostí je použití přírodních materiálů. Nástěnky, police, hračky a pomůcky

jsou vyrobeny ze dřeva a přírodních materiálů. Výzdoba je prací dětí, které v každém prostoru třídy i na chodbách vystavují svoje práce. V zadní části třídy je koberec a proutěné koše např. s polštářky určenými pro relaxaci dětí. K odreagování dětí o přestávkách slouží např. švihadla a dřevěná houpadla. Použití přírodních materiálů při výrobě waldorfských pomůcek a hraček má dětem pomoci zprostředkovat autentický zážitek. Právě použitý materiál působí různě intenzivně na smysly dítěte, vzhledem k jeho věku. Waldorfské hračky by měly především rozvíjet dětskou fantazii. Jsou to zejména hračky ze dřeva, různé kostky a stavebnice, šité waldorfské panenky a skřítky a pletená či háčkováná zvířátka. Často je vyrábí rodiče dětí a děti samy při rukodělných činnostech z ovčího rouna a vlny. Při výtvarné výchově používají žáci akvarelové barvy s pojidly z včelího vosku. Z včelího vosku jsou vyrobeny také voskové bločky a pastelky, které děti používají zejména v prvních ročnících na psaní a kreslení v epochových sešitech, které mají místo učebnic. Tyto materiály jsou voleny záměrně, kontury při jejich použití jsou neostré a měkké, používají se spíše jemné barvy. Za zmínku jistě stojí, že děti ve waldorfských školách mají k prostředí „své“ třídy a školy dobrý vztah. Mnoho dekorací, nábytku a zařízení vyrobili rodiče dětí či děti samy. Rodiče se podíleli na výmalbě tříd i chodeb a na nejrůznějších úpravách. Děti si to uvědomují, této práci si váží a záměrně prostředí tříd ani školy nepoškozují a neničí.

4.4.2 Vyučovací den v souladu s biorytmy

Člověk prochází během dne určitými biorytmy. Den začíná probuzením a končí uložením ke spánku a usnutím. Každá fáze dne má své charakteristiky, které vycházejí z biologické stránky člověka, a tudíž jsou relativně neměnné a neovlivnitelné vůlí člověka. Jedná se například o schopnost soustředit se, vnímat, zapamatovat si nebo zapomínat. Waldorfská pedagogika tuto skutečnost bere v potaz a biorytmům dítěte přizpůsobuje rozvržení vyučovacího dne (GRECMANOVÁ, URBANOVSKÁ, 1997).

Vyučovací den vypadá tak, že v brzkých dopoledních hodinách, kdy je mysl dítěte odpočinutá, svěží a nejvíce soustředěná a nejvíce schopná přijímat a vstřebávat nové poznatky, začíná vyučování hlavním vyučovacím předmětem. Po hlavním vyučování následuje výuka předmětů, kde je kladen důraz na rytmické opakování. Těmito předměty mohou být například cizí jazyky, eurytmie, tělesná cvičení, hudební výchova a podobně. Poté, v pozdních dopoledních nebo odpoledních hodinách, kdy je pozornost dítěte a schopnost soustředit se již o poznání nižší než při zahájení

vyučovacího dne, následují činnosti praktického a uměleckého charakteru. Sem řadíme například rukodělné činnosti, práce na zahradě, cvičení s přírodovědeckými pokusy (CARLGREN, 1991).

V publikaci „Gesundheit und Schule“ se Michaela Glöckler (1998) zabývá tématem životního rytmu a jeho působením na zdraví dítěte a dospívajícího člověka. V kapitole rozvádí, jaká pozitiva přináší denní, týdenní, měsíční i roční rytmus ve vztahu k lidskému zdraví. Uvádí zde také příklady, jak s rytmem pracuje waldorfská pedagogika v rámci učebního plánu a jak se učitelé zabývají otázkou ukládání znalostí a dovedností v souvislosti se silami paměti.

4.4.3 Výuka v epochách

Waldorfská pedagogika pracuje se skutečností, že k optimálnímu osvojení si probírané látky je stejně důležité, aby si dítě na probírané učivo nejen správně vzpomínalo a správně si jej vybavovalo, ale také aby jej správně zapomínalo. Snad v každém jazyce najdeme úsloví, které tuto myšlenku vyjadřuje – vyspat se na rozhodnutí, ráno moudřejší večera, poradit se s polštářem. Pokud si má dítě správně osvojit probíranou schopnost, pokud ji má vykonávat automaticky a zcela přirozeně, mělo by zapomenout, jakým způsobem si ji osvojovalo. Aby dítě plynule psalo, není možné, aby při psaní myslelo na každý tah, kterým vést pero, aby písmeno vypadalo tak, jak vypadat má, ačkoli v procesu učení na to myslelo. Na to je třeba zapomenout. Zapomínání je tu tedy míněno ve smyslu „strávení“ probíraného učiva (CARLGREN, 1991).

Nutnost procesu zapomínání se odráží v uspořádání hlavního vyučování, které zabírá první dvě vyučovací hodiny. Vyučování je zahájeno rytmickým „rozehřátím“, které slouží k probuzení, nastartování mozkové aktivity dítěte. Pak následuje souhrnné zopakování látky, která byla probrána minulého dne, přičemž se klade důraz na samotné závěry probrané látky bez akcentace na postup, jakým se k závěru došlo. Z takto zopakovaných a připomenutých závěrů předešlého učiva pedagog vychází při výkladu nové látky. Zásada nutnosti správně zapomínat je realizována i v systému vyučování v epochách. Ty trvají 3 – 4 týdny a několikrát ve školním roce se cyklicky opakují (GRECMANOVÁ, URBANOVSKÁ, 1997). V mezidobí mezi těmito cykly dochází k přirozenému zapomínání probíraného učiva podobně, jako když dítě přes noc zapomíná mezi jednotlivými školními dny. V tomto mezidobí dochází ke „zrání“

získaných a osvojených poznatků ve vyšší stupeň – v hotovou schopnost tyto poznatky aplikovat.

4.4.4 Umělecké vyučování jako prostředek harmonizace a probouzení estetického citění

Cílem waldorfské pedagogiky není vychovávat z dítěte specialistu v jednom konkrétním oboru, ale mnohostranně vzdělaného jedince se širokým přehledem a zájmem o život a jeho krásu, který bude v budoucím životě schopen uplatnit a dále rozvíjet při výkonu svého jednostranně specializovaného zaměstnání (CARLGREN, 1991). Pro duševní zdraví a harmonizaci duše je důležité, aby člověk vnímal krásu, aby si ji uvědomoval a nechal na svou duši působit. Člověk má přirozenou potřebu obklopot se krásnými věcmi. Waldorfská pedagogika vychází z myšlenky, že ve všem, co člověka obklopuje, je skrytá krása, pouze stačí tuto krásu objevit a prožít. Úkolem učitele je potom dítě naučit tuto krásu samostatně objevovat a tím v něm vyvolat zmíněný zájem o život a svět, který ho obklopuje, neboť pak dítě touží tuto krásu samostatně vyhledávat. Včetně výkonu svého budoucího zaměstnání. Prostředkem k dosažení tohoto cíle je umělecké vyučování. Toto je chápáno v širším pojetí (GRECMANOVÁ, URBANOVSKÁ, 1997).

Uměleckým vyučováním není pouze hudební nebo výtvarná výchova, resp. hra na hudební nástroj nebo malování obrazu, ale celé vyučování samotné se stává uměleckým dílem a učitel, který vyučování „tvoří“, je umělcem. Např. při hodině rukodělných činností při práci se dřevem učitel předvede žákům, že každé dřevo má svůj specifický zvuk, některé zní měkce, jiné tvrdě, může se dokonce pokusit o zahrání melodie. Nebo při hodinách matematiky upozorní na krásu a harmonii geometrických obrazců, které pospolu mohou vytvářet velmi harmonické celky lahodící duši (POL, 1995).

4.4.5 Osobnost pedagoga jako průvodce

Další důležitou zásadou waldorfského školství je to, že jednu třídu by měl vést jeden učitel po celou dobu povinné školní docházky od 1. do 8. třídy. V tomto je spatřováno hned několik pozitiv. Aby mohl pedagog s dětmi dobře pracovat a působit na jejich optimální rozvoj, musí je velmi dobře poznat, pochopit jejich individuality. To není

otázka měsíců ani jednoho nebo dvou roků. Je to dlouhodobý mnohaletý proces, během kterého se vytváří úzký vztah mezi učitelem a dítětem, učitel se stává pro dítě autoritou, na kterou se může dítě spolehnout (CARLGREN, 1991). I to je velice důležité, neboť v této fázi života dítěte (7 – 14 let) dochází k formování vztahu k autoritám. Pokud dítě v tomto období života nedostane nabídnutu vhodnou autoritu, o kterou by se opřelo, ze své přirozenosti hledá autority jinde. Tyto pak nachází např. ve starších spolužácích, sportovních nebo kulturních idolech. O vhodnosti takových autorit lze pochybovat. V uplatňování zásady jednoho učitele můžeme spatřovat podobnost se základním archetypem mistr – žák, kdy mistr byl pro žáka důležitou autoritou, vedl ho veškerým poznáním a celkově jej osobnostně formoval.

Dalším pozitivem této zásady je skutečnost, že dlouhodobá práce pedagoga se stejnou skupinou dětí mu umožňuje navazovat učivo na již probrané a osvojené věci, byť byly přednášeny v rámci jiného oboru, ví, co učil a může toho využít jako odrazového můstku pro nový výklad a zároveň si může vhodným způsobem připravit půdu pro výklad dalšího učiva. Mezi jednotlivými předměty vytváří mosty. Při dílenských pracích děti poslouchají, jak zní jednotlivá dřeva, při fyzice vytvoří jednoduchý hudební nástroj z kádinek různě naplněných vodou a při hudební výchově při probírání not celých, půlových a čtvrt'ových si procvičí zlomky. Účelem je ukázat dítěti svět v jeho celistvosti. Učitel je dále stimulován k tomu, aby nestagnoval, neupadal do každodenní rutiny. Není tolik ovlivněn prací svých kolegů, odpovědnost za úspěch třídy spočívá zejména na něm. Pokud ve třídě existuje nějaké problematické dítě, pedagog je nucen tento problém řešit a neignoruje jej s vědomím, že po prázdninách již dítě nebude v jeho třídě, neboť jej předá jinému učiteli (POL, 1995).

4.4.6 Individuální přístup pedagoga k žákovi

Pro zdravý duševní rozvoj dítěte je důležitý individuální přístup učitele k dítěti. Tím ovšem není rozuměno, že by se třída měla rozdělit při výuce na menší skupiny dle nadání pro tu kterou vyučovací látku s tím, že by učitel k jednotlivým těmto skupinám přistupoval odlišně s ohledem na rychlost, s jakou toto učivo zvládají. To je naopak v rozporu s principy waldorfské pedagogiky, neboť děti zařazené do „nejpomalejší“ skupiny se mohou cítit deklasovány, což může vést k jejich uzavření a zpomalení rozvoje. Na vyučování je nahlíženo jako na sociální proces (GRECMANOVÁ, URBANOVSKÁ, 1997).

Úkolem školy není jen naučit dítě probíranou látku, ale také ho připravit na život ve společnosti, naučit ho být součástí celku. Proto se učitel obrací ne celou třídu jako na celek, aby bylo posilováno sociální cítění dětí, aby poznaly, že jsou součástí něčeho většího. Vzhledem ke skutečnosti, že třídy jsou nevýběrové, je zřejmé, že některé děti ve třídě budou intelektuálně zdatnější, některé budou nadány více na umělecké předměty, jiné na rukodělné, jiné na další činnosti. Snahou waldorfského pedagoga je právě z této různorodosti učinit výhodu tak, aby z různých nadání jednotlivých dětí profitovala celá třída. S tímto je úzce spjata zásada uplatňovaná ve waldorfských třídách, dle které se žáci vedou ke vzájemné spolupráci a soutěživosti, není příliš podporována, neboť v extrémních případech může soutěživost vést až k tomu, že jeden žák profituje z neúspěchu jiného žáka (POL, 1995). Zásadu spolupráce lze demonstrovat na příkladu, kdy učitel za zvládnutí konkrétního učiva motivuje děti odměnou např. v podobě výletu. Je samozřejmě podmínkou, aby učivo zvládly všechny děti ve třídě. V prostředí waldorfské třídy je pak zcela přirozené, že děti, které jsou v této konkrétní oblasti „silnější“, o přestávce pomáhají s osvojením učiva dětem, které si probírané učivo dosud zcela neosvojily. Tím je prohlubováno kolektivní cítění, zájem o ostatní členy skupiny a odpovědnost za dosažení společného cíle. V čem tedy spočívá onen individuální přístup? V tom, že pedagog se o dítě zajímá, dává mu poznat pocitu jeho jedinečnosti, důležitosti. Zájem projevuje od okamžiku vstupu do třídy, kdy jej přivítá podáním ruky a v několika větách se vyptá, jak se dítě vyspalo, co se mu zdálo, jakou má náladu atd. Dítě má pocit, že není přehlíženo a ignorováno, což je podmínkou jeho zdravého duševního vývoje. Ve třídě se také slaví narozeniny dětí. Na nástěnku se např. na začátku kalendářního měsíce vyvěsí fotografie dětí, které budou mít v tomto měsíci narozeniny a když přijde den narození, před celou před celou třídou je čten příběh dítěte od jeho narození, kde jsou zachyceny důležité momenty v jeho životě. Příběh je pojat humornou formou, může být veršován.

4.4.7 Pohybová činnost ve waldorfských školách a výuka eurytmie

Waldorfská pedagogika spatřuje v pohybové činnosti klíč ke každému procesu učení. Pohybová činnost je chápána jednak jako samotný předmět výuky a jednak jako prostředek k osvojení si dalších dovedností a znalostí. Jako předmět výuky je na waldorfských školách pohybová činnost vyučována v hodinách tělocviku a zejména pak v předmětu nazvaném eurytmie. Zatímco při klasickém tělocviku jde o posílení a

procvičení fyzického těla, v eurytmii jde o něco zcela jiného. Eurytmie není chápána jako cvičení svalů, naopak, představuje jakousi protiváhu pohybové činnosti realizované při tělocviku, která bývá často spojen s dosažením maximálního výkonu a touhou zvítězit, která se může stát důležitým motivačním činitelem pohybové činnosti. To přináší jistou rivalitu mezi žáky, vedle vítěze musí být i poražený. Motivací eurytmického pohybové činnosti není výkon ani vítězství. V eurytmii jde o vyjádření vnitřního obsahu řeči a hudby dle jejich vlastních zákonitostí pomocí pohybové činnosti. Každá hláska, ať souhláska nebo samohláska, každý tón nebo interval mezi tóny, má svou vlastní hodnotu, kterou lze vyjádřit určitou specifickou pohybovou formou. Slovo pak lze vyjádřit sledem konkrétních pohybů (ŠIMEK, 2010). V překladu by se eurytmie dala vyjádřit jako „viditelná řeč“ a „viditelný zpěv“. Při vyslovení každé hlásky nebo tónu vzniká v nitru člověka skryté gesto, které eurytmickým pohybem nabývá viditelné podoby (CARLGREN, 1991). Dle Rudolfa Steinera, který se zasloužil o vznik eurytmie v roce 1912, je řeč tím druhem projevu, kterým jedinec prezentuje to, co se odehrává v jeho nitru. Řeč ze všech druhů projevu odhaluje nejbezprostředněji lidskou bytost. Je univerzálním výrazovým prostředkem lidské duše. Steiner dále ve svých přednáškách uvádí, že provázet vyřčená slova gesty je naprosto přirozené a má svůj význam. Tato původně průvodní gesta mohou nabýt svou vlastní existenci a z uměleckého hlediska se mohou stát ještě výraznějšími než řeč samotná (STEINER, 2008). Při eurytmické pohybové činnosti tedy nejde o posílení svalů a fyzického těla, ale o posílení duchově-duševního těla. Eurytmie procvičuje a rozvíjí myšlení, fantazii, inteligenci, schopnost učit se a volit správný postup. Je prostředkem proti duševní ztuhlosti a strnulosti (HÖLLER, 1996). Tyto schopnosti žák úspěšně využije ve všech ostatních vyučovacích předmětech, ať už je to matematika, český jazyk, hudební výchova nebo jiný předmět, ale zejména pak i celém svém životě. Eurytmie dokáže působit na změnu našich návyků (ŠIMEK, 2010). Eurytmie napomáhá k harmonizaci vnitřního světa člověka. Staví do správného vzájemného poměru intelekt, citění a vůli. Rozvíjí pohyblivost představ, takže dítě při vyučování dalších předmětů lépe chápe látku, kterou se mu učitel snaží vysvětlit (RADOVÁ, 2003).

Eurytmie se dělí na tři základní typy (SVOBODOVÁ, JÚVA, 1996):

- umělecká – představuje předvádění básní, vyprávění, dramatických, hudebních a orchestrálních děl

- pedagogická – představuje nauku o pohybu a orientaci v prostoru a učí vyjadřovat pohyby těla to, čím je žákova duše
- léčebná – provádí se pod dohledem lékaře a je využívána jako pohybová terapie

Pedagogická eurytmie se v současné době uplatňuje zejména na waldorfských školách. Je jedním z jejích předmětů a zatím se nevyskytuje v rozvrhu jiných škol. V prvních školních letech je výuka eurytmie podporována i přirozenou láskou dětí k pohybu. Začíná se od nejjednodušších rytmů a cvičení s tyčí. Náročnější vystoupení na školním jevišti s lyrickým, dramatickým a hudebním představením je zařazeno do vyšších ročníků. Pokroky žáků jsou prezentovány rodičům i sobě navzájem na měsíčních slavnostech, eurytmických a divadelních představeních. Krizovým obdobím pro tento předmět je období puberty, zvláště v sedmé a osmé třídě. Dostavuje se přirozený ostych, který brání projevit se pohyby a vyjadřovat tak bezprostředně duševní hnutí. Velkým problémem eurytmie je její izolovanost. Většina lidí ji má spojenou pouze s waldorfskou pedagogikou a přitom by se mohla uplatnit v širokých kruzích společnosti. Vyřešily by se tím i problémy spojené s její výukou ve waldorfských školách, kde především starší děti často vznášejí námitky, proč se oni musí učit něco, co nikde jinde vyučováno není (CARLGREN, 1991). Carlgren dále uvádí, že není žádného jiného předmětu ve škole, jenž by poskytoval tak velké možnosti k uskutečnění základních cílů waldorfské pedagogiky: je to oduševnělá kultura těla. Již Rudolf Steiner, zakladatel eurytmie jako umění, označil v jedné ze svých přednášek eurytmii jako "duševní tělocvik". Jak bylo uvedeno výše, pohyb je považován za nedílnou součást každého procesu učení. Toto úzce souvisí s požadavkem, aby dítě vyučovanou látku prožilo. V pohybu je spatřován vhodný prostředek kvalitního prožitku (POL, 1995). Z tohoto důvodu při hlavním vyučování v epochách matematiky, českého jazyka a dalších děti např. žonglují, pochodují po třídě v geometrických obrazcích, předávají si z ruky do ruky pletené sáčky naplněné rýží nebo obilím.

5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

5.1 Formulace výzkumného problému

V pojetí současné společnosti převažují materiální hodnoty nad těmi ostatními. Tato skutečnost se odráží i ve způsobu vzdělávání dětí. Je zřejmé, že dítě by mělo opustit školu připravené vstoupit do vnějšího světa. Proto se školy při poskytování vzdělávání často omezují na vyučování dovedností z oblastí materiálních, duševní a duchovní procesy a potřeby dítěte jsou opomíjeny. Je však otázkou, zda bude dítě skutečně připravené na tento velký krok pouze s rozumovými znalostmi. Jak jej zvládne, pokud nebude umět vycházet s druhými lidmi a zejména samo se sebou? S těmito dovednostmi se dítě nenarodí, je nutné, aby se jim naučilo. Toto by mělo být úkolem rodiny a školy. Jakým způsobem se školy s tímto úkolem vypořádávají? Je rozdíl v přístupu k tomuto problému mezi jednotlivými školami? Dbá na duševní zdraví a komplexní vývoj žáka více tradiční škola nebo alternativní škola? Odpovědi na tyto a další otázky se pokusím zodpovědět v tomto výzkumu.

5.2 Cíle výzkumu

Hlavním cílem této práce je analyzovat strategii výuky duševní hygieny v Základní škole waldorfské České Budějovice a komparovat ji s pojetím v základních školách tradičního typu. Snahou je ukázat a objasnit, jakým způsobem je duševní hygiena vyučována v Základní škole waldorfské České Budějovice, potažmo v základních školách waldorfského typu v České republice a jakým způsobem v základních školách klasických. Vedlejším cílem je zjistit, zda má vhodná strategie výuky duševní hygieny na základních školách nějaký význam pro zdravý rozvoj jedince.

5.3 Úkoly práce

Z hlavních a vedlejších cílů práce byly vyvozeny následující úkoly:

1. Vyhledání literárních pramenů. Obsahová analýza české a zahraniční odborné časopisecké a knižní literatury a ověřených internetových zdrojů vztahující se k tématu duševní hygiena a výuka ve waldorfských školách.

2. Na základě obsahové analýzy stanovit cíl, úkoly a výzkumné předpoklady bakalářské práce.
3. Provést analýzu Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání waldorfské školy v Českých Budějovicích
4. Připravit dotazníky k distribuci na ZŠW ČB o.p.s.
5. Distribuovat a shromažďovat dotazníky v potřebném množství dle instrukcí vedoucí práce.
6. Editování dat, příprava ke statistickému zpracování.
7. Zpracovat a vyhodnotit získané výsledky.
8. Provést diskuzi a prezentaci výsledků.
9. Definovat závěry z provedeného základního výzkumu.
10. Získané výsledky zpracovat jako metodický materiál pro studenty PF JU oboru Výchova ke zdraví.

5.4 Výzkumné předpoklady

Po stanovení cílů a úkolů výzkumu a po prostudování dostupné literatury zabývající se danou problematikou jsem definovala základní výzkumné předpoklady, které budou výzkumem buď potvrzeny, nebo naopak vyvráceny.

Výzkumný předpoklad VP1:

Waldorfská škola věnuje duševní hygieně dítěte a její výuce z hlediska edukačního času více pozornosti než tradiční škola.

Výzkumný předpoklad VP2:

Správná strategie výuky duševní hygieny se pozitivně odráží v rozvoji osobnosti dítěte.

6 METODOLOGIE

6.1 Výzkumné metody

6.1.1 Obsahová analýza

Výzkum byl proveden kombinací několika výzkumných metod. Jako první metoda byla provedena analýza Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání waldorfské školy v Českých Budějovicích. Obsahová analýza je výzkumná metoda, kterou lze využít k rozboru obsahu dokumentů. Smyslem použití obsahové analýzy bylo vyhledání prvků strategie výuky duševní hygieny ve Školním vzdělávacím programu pro základní vzdělávání waldorfské školy v Českých Budějovicích (dále jen ŠVP). Analýza byla provedena zejména kvalitativním rozбором textu ŠVP. Pro potřeby analýzy byl použit Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání waldorfské školy v Českých Budějovicích. Zjišťováno bylo, jak ŠVP stanovuje strategii výuky duševní hygieny a jakým způsobem dbá o duševní zdraví a duševní hygienu žáků.

6.1.2 Řízený rozhovor

Řízený rozhovor jsem vedla s Mgr. Kateřinou Kozlovou. Mgr. Kateřina Kozlová je třídní učitelka 7. třídy ZŠW České Budějovice, zástupkyně ředitele ZŠW ČB, jedna ze zakládajících subjektů českobudějovické waldorfské školy, zástupkyně ČR v Mezinárodní asociaci waldorfských škol v postkomunistických státech, absolvovala čtyřleté studium waldorfské pedagogiky v Mnichově a 1 rok ve Stuttgartu na Svobodné vysoké škole, má sedmiletou praxi na bavorské waldorfské škole v Prienu u Chiemsee. Je v centru dění waldorfské pedagogiky jak českobudějovické, tak celorepublikové a mezinárodní a je kompetentní k tématu podat relevantní informace. Mgr. Kozlová v rozhovoru podrobně popsala, jakým způsobem je na waldorfské škole vedena výuka s ohledem na duševní hygienu a rozvoj duševního zdraví.

6.1.3 Dotazník

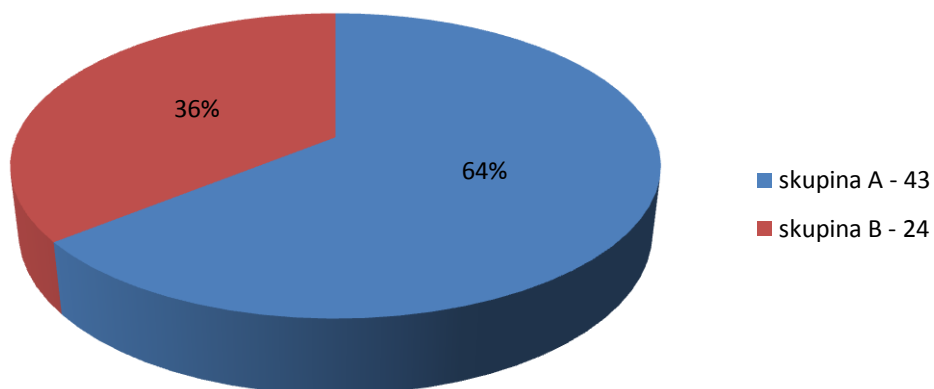
Jako další byl proveden výzkum mezi rodiči dětí navštěvujících základní waldorfskou školu a rodiči dětí navštěvujících základní školu tradičního typu formou dotazníku. Dotazník byl sestaven celkem z 15 otázek. 1 otázka byla otevřená, 11 otázek bylo uzavřených a 3 polootevřené, kdy u většiny z nich bylo možné vybrat právě jednu odpověď, pouze u tří bylo možno vybrat více odpovědí. Na toto byl proband srozumitelně upozorněn. Dříve, než byly dotazníky distribuovány mezi respondenty, byla srozumitelnost otázek ověřena předložením dotazníku dvěma rodičům dětí navštěvujících waldorfskou školu a dvěma rodičům dětí navštěvujících školu tradičního typu. Výsledky takto získané nebyly zohledněny v celkovém vyhodnocení výzkumu. Předložením dotazníku čtyřem rodičům dětí navštěvujících oba typy škol byla dostatečně ověřena jeho srozumitelnost.

6.2 Charakteristika výzkumného vzorku a organizace výzkumu

Distribuce dotazníků byla provedena elektronickou formou pomocí elektronické pošty. Z celkového počtu 67 rozeslaných dotazníků bylo 43 dotazníků zasláno rodičům dítěte navštěvujícího ZŠW ČB o.p.s. (dále jen „skupina A“), což činí 64 % všech rozeslaných dotazníků a 24 dotazníků bylo zasláno rodičům dítěte navštěvujícího školu tradičního typu (dále jen „skupina B“). Toto činí 36 % z celkového množství distribuovaných dotazníků (viz Graf 1). Distribuce dotazníku mezi probandy proběhla v prvním týdnu měsíce července roku 2012.

Graf 1 (vlastní zdroj)

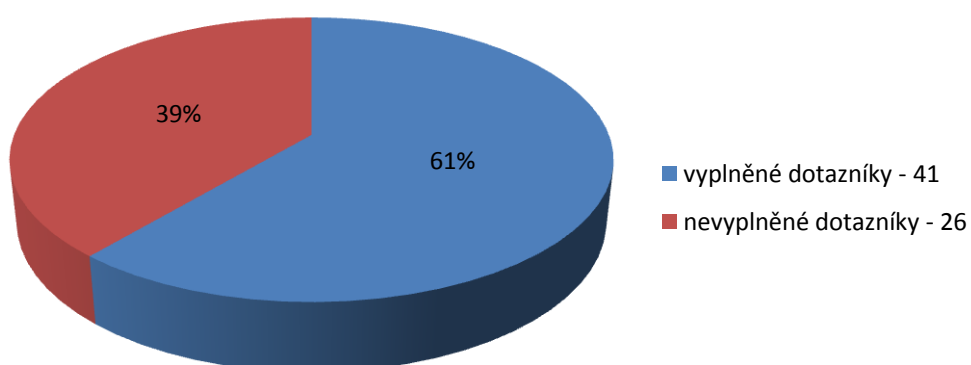
Celkový počet rozeslaných dotazníků - celkem 67



Shromažďování dat bylo prováděno rovněž elektronickou formou. Odpovědi na otázky položené v dotazníku probandů zasílali zpět elektronickou poštou v průběhu letních prázdnin roku 2012, tedy v měsících červenci a srpnu. Celkem odpovědělo 41 probandů z celkových 67 dotázaných, což představuje 61 % (viz Graf 2). Z 43 oslovených probandů skupiny A odpovědělo 28 rodičů (65 % - viz Graf 3), z 24 oslovených probandů skupiny B odpovědělo 13 rodičů (54 % - viz Graf 4).

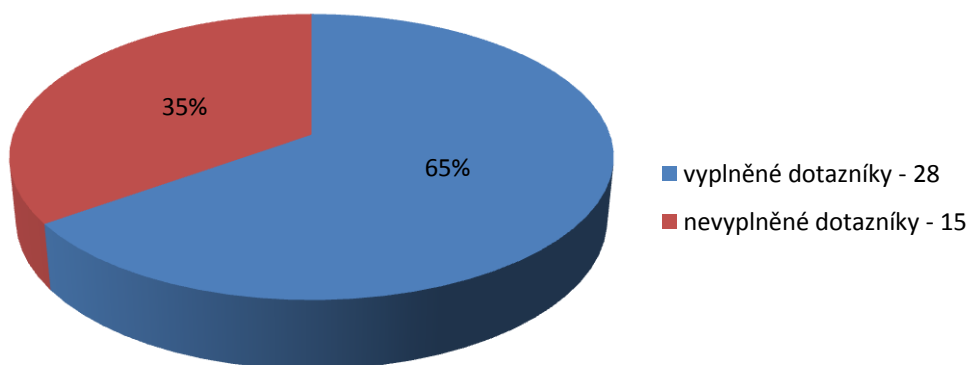
Graf 2 (vlastní zdroj)

Celkový počet rozeslaných dotazníků - celkem 67



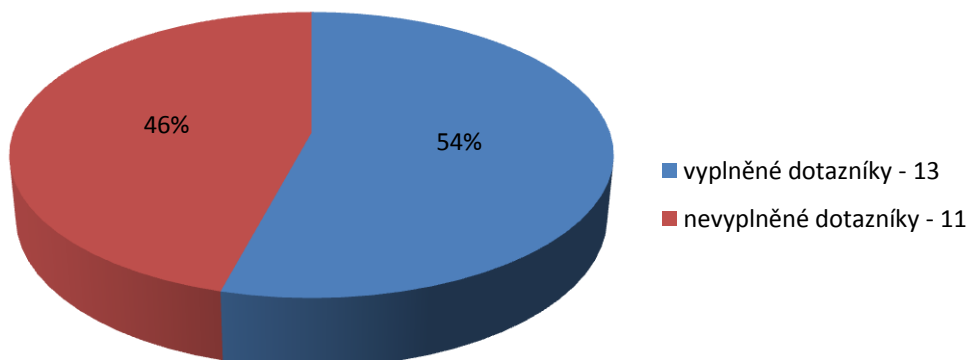
Graf 3 (vlastní zdroj)

Dotazníky rozeslané probandům skupiny A - celkem 43



Graf 4 (vlastní zdroj)

**Dotazníky rozeslané probandům skupiny B - celkem
24**



7 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH ÚDAJŮ

7.1 Waldorfská škola - Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání

Společnost bude zdravá pouze v případě, že zdraví budou její jednotliví členové. Péče o zdraví v sobě nezahrnuje pouze péči o tělesnou schránku, ale i – a možná zejména – o duši, která je v dnešní „vyspělé“ materiální společnosti opomíjena a zanedbávána. Z tohoto důvodu je nutné duševnímu zdraví jedince věnovat zvláštní pozornost, neboť obě složky, tedy tělesná i duševní, jsou spolu úzce spjaty a neduhy duše se dříve nebo později projeví v somatické rovině jako neduhy těla.

Z výše naznačeného je patrné, že je zájmem společnosti pozitivním způsobem působit na zdraví jedince a to nejlépe již od raného věku. Toto působení se realizuje mimo jiné prostřednictvím osvěty a vzdělávání v rámci edukačního procesu na školách. Cílem vzdělávacího systému je vychovat všestranně tělesně, duševně i sociálně rozvinutého jedince se zdravou osobností, který si své zdraví uvědomuje a pečuje o ně.

Tyto myšlenky jsou pro svou důležitost zakotveny v obecné rovině přímo v Národním programu vzdělávání, který má celostátní působnost. Rozvinuty jsou dále v tzv. Rámcových vzdělávacích programech, které jsou rovněž celostátní a vymezují závazné „rámce“ pro jednotlivé etapy vzdělávání (předškolní, základní a střední

vzdělávání). "Zdraví člověka je chápáno jako vyvážený stav tělesné, duševní a sociální pohody. Je utvářeno a ovlivňováno mnoha aspekty, jako je styl života, zdravotně preventivní chování, kvalita mezilidských vztahů, kvalita životního prostředí, bezpečí člověka atd. Protože je zdraví základním předpokladem pro aktivní a spokojený život a pro optimální pracovní výkonnost, stává se poznávání a praktické ovlivňování rozvoje a ochrany zdraví jednou z priorit základního vzdělávání." (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, on-line). Vzdělávací oblast Člověk a zdraví seznamuje žáka s poznatky, činnostmi a modely chování ovlivňujícími zdraví jedince a učí je, jak tyto znalosti realizovat v každodenním životě. Cílem vzdělání v této oblasti je zejména to, aby žák poznal sám sebe jako živou bytost, aby pochopil hodnotu zdraví a důležitost jeho ochrany vhodnou prevencí a důsledky poškození zdraví. Osvojení si této oblasti vzdělávání má být dosaženo zejména praktickou formou a aplikacemi v modelových situacích. Vzdělávání v oblasti Člověk a zdraví je realizováno ve vzdělávacích oborech Výchova ke zdraví a Tělesná výchova, přičemž obsah této vzdělávací oblasti se prolíná do dalších vzdělávacích oblastí vymezených Rámcovým vzdělávacím programem. Vzdělávací obor Výchova ke zdraví představuje poznatky o člověku v souvislosti s preventivní ochranou jeho zdraví. Ukazuje, jak účinně chránit svoje zdraví před negativními vlivy a před poškozením. Přitom pamatuje na všechny úrovně zdraví, tedy na zdraví ve významu bio-psycho-sociální pohody, jak bylo definováno pro účely Rámcového vzdělávacího programu. Jde o to ukázat a naučit žáka, jak zapojit do každodenního života vhodné hygienické, stravovací, pracovní a jiné zdravotně-preventivní návyky, o to zvýšit resistenci žáka vůči negativně působícím vlivům, kterým je denně vystaven. Vzdělávací obor Tělesná výchova sleduje dva cíle. Jednak poznání pohybových možností a zájmů žáka a jednak poznání, jaký účinek má konkrétní pohybová činnost na zdraví ve všech třech jeho sférách. Má naučit žáka užívat pohybovou aktivitu v každodenním životě k uspokojování pohybových potřeb, pro regeneraci sil a snižování psychického napětí. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání hovoří o vzdělávacím obsahu vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví pouze v souvislosti s 2. stupněm. Učivo zahrnuje mimo jiné zdravý způsob života a péči o zdraví, kam spadá nauka o výživě a zdraví (zásady zdravého stravování, vliv způsobu stravování na zdraví; poruchy příjmu potravy), tělesná a duševní hygiena (zásady osobní, intimní a duševní hygieny, otužování, význam pohybových aktivit pro zdraví), režim dne, rizika ohrožující zdraví a jejich prevence (stres a jeho vztah ke zdraví – kompenzační, relaxační a regenerační techniky k překonávání únavy a k

posilování duševní odolnosti) atd. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, on-line).

Rámcový vzdělávací program umožňuje základním a středním školám formulovat tyto myšlenky a ideje do konkrétní podoby ve školním vzdělávacím programu, který si každá škola vytváří vlastní s ohledem na konkrétní zkušenosti s výukou, potřeby žáků a podmínky, ve kterých škola funguje. To dává školám určitou autonomii, možnost poskytovat vzdělávání svým jedinečným způsobem a odlišit se tak od ostatních škol. Při vyučování již není nutné striktně dodržovat „osnovy“, jak tomu bylo v minulosti, kdy vzdělávací program ukládal povinnost osvojit si konkrétní učivo. Současný vzdělávací program ukládá povinnost osvojit si určitou dovednost, přičemž nechává volný prostor škole, jakým způsobem tohoto cíle dosáhne (Wikipedie, on-line).

Je tedy na orgánech školy, jak naloží s touto kompetencí a jaké konkrétní učivo zařadí do svého edukačního programu, aby byly splněny požadavky rámcového vzdělávacího programu. U klasických vzdělávacích oblastí, jako je např. Jazyk a jazyková komunikace nebo Matematika a její aplikace, nebývají rozdíly v pojetí mezi jednotlivými školami výrazné. Jsou však vzdělávací oblasti, které jsou relativně mladé a nemají takovou tradici, jako výše zmíněné. Sem by patřila např. vzdělávací oblast Člověk a zdraví, resp. její obor Výchova ke zdraví. Vzhledem k mladosti oboru zde neexistují "vyjeté koleje", po kterých by se výuka standardně ubírala. Školy s tímto oborem experimentují, hledají svou způsob, jak Výchovu ke zdraví vyučovat a proto mohou být rozdíly v pojetí jednotlivých škol markantní. A to jak po stránce kvalitativní, tak po stránce kvantitativní. Rozdíly v pojetí tohoto oboru jednotlivých škol nalezneme v druhu konkrétního poskytovaného učiva i v jeho objemu. Některé školy k této problematice přistupují zodpovědně, uvědomují si její důležitost a oboru Výchova ke zdraví poskytují maximální možný prostor. Na druhou stranu lze nalézt školy, které tuto problematiku považují i nadále jako okrajovou a méně důležitou a žáka vidí především jako "stroj na učení", do kterého je třeba dostat co nejvíce čísel a informací bez ohledu na jeho pocity a čistotu jeho vnitřního prostředí.

7.1.1 Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání waldorfské školy - charakteristika

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání waldorfské školy v Českých Budějovicích byl zpracován dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní

vzdělávání v roce 2008. Je vystavěn v souladu s principy moderního všeobecného vzdělávání a jeho zásady se ztotožňují s progresivními pedagogickými trendy současnosti. Vzdělávací cíle se odvíjejí z hlavního předpokladu své koncepce, kterým je celostní osobnostní rozvoj žáka. Jedním z těchto primárních nadřazených cílů je vytvoření všestranně tělesně, duševně i sociálně rozvinuté a v širším smyslu slova zdravé osobnosti, která si své zdraví uvědomuje a pečuje o ně. Toho se snaží dosáhnout pomocí waldorfské pedagogiky, která chápe vzdělávání dítěte jako podporu tělesného, duševního a duchovního vývoje člověka, který je jedinečnou individuální bytostí. Výchova a výuka by měly tuto jedinečnost už v dětském věku respektovat. Pojetí výuky se soustřeďuje na úzkou souvislost tělesného a vnitřního duševního a duchovního vývoje (Základní škola waldorfská a mateřská škola České Budějovice o.p.s., on-line).

7.1.2 Průřezová témata

Průřezová témata jsou nové okruhy, které do vzdělávání přinesl Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Představují okruhy aktuálních problémů současné společnosti a stávají se součástí základního vzdělávání. Tyto okruhy procházejí skrze jednotlivé vzdělávací oblasti a umožňují jejich propojení. Obsah jednotlivých průřezových témat je rozpracován do tematických okruhů, kde každý tematický okruh dále předkládá nabídku témat. Výběr konkrétních témat a způsob, jakým budou zpracována a předkládána žákům, je v plně kompetenci školy. Škola má povinnost do vzdělávání, které poskytuje svým žákům, zařadit všechna průřezová témata, jejich rozsah a způsob realizace však závisí na zvážení kompetentních orgánů samotné školy (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, on-line). Je zřejmé, že tato liberálnost bude mít za následek rozdíly v pojetí kvantity i kvality předkládaných témat v rámci jednotlivých škol. Pokud jde o waldorfskou školu, řada z těchto okruhů a témat byla v rámci jejího vzdělávání realizována již před jejich zařazením do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Vzhledem k waldorfskému pojetí procesu vzdělávání jako živoucího organismu je velmi těžké předem konkrétně stanovit, jaké průřezové téma, v jakém ročníku a v jaké podobě bude realizováno. Jejich postupnou realizaci na daném stupni školy garantuje třídní učitel (Základní škola waldorfská a mateřská škola České Budějovice o.p.s., on-line).

Jedním z šesti průřezových témat vytyčených Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání je Osobní a sociální výchova. Soustřeďuje se na

praktické využití v každodenním životě. Cílem je naučit žáka vytvářet si praktické životní dovednosti a pomoci mu najít vlastní cestu k životní spokojenosti. Učivem se tak stává sám žák nebo skupina žáků a běžné situace každodenního života. Osobnostní a sociální výchova je členěna do tří částí osobnostní rozvoj, sociální rozvoj a mravní rozvoj. Osobnostní rozvoj se dále dělí na rozvoj schopností poznávání (rozvoj smyslového vnímání, pozornosti a soustředění, rozvoj schopnosti zapamatování, učení a řešení problémů), sebepoznání a sebepojetí (já a druzí jako zdroj informací o mně, moje tělo fyzické a psychické, znalost sebe sama a můj vztah k sobě samému i druhým lidem), seberegulace a sebeorganizace (rozvoj sebeovládání, volní kontrola svého chování a prožívání, vytyčení vlastních cílů a kroků k jejich dosažení, organizace svého času, plánování), psychohygienu (dobrý vztah k vlastní osobě, osvojení kroků k pozitivnímu naladění mysli a k předcházení stresům spjatým s běžnými situacemi každodenního života, způsoby zvládnání stresových situací, relaxace), kreativita (rozvíjení kreativity, flexibility nápadů, originality, citlivosti, schopnosti realizovat nápady) (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, on-line).

ŠVP pro základní vzdělávání waldorfské školy průřezové téma, resp. její část Osobnostní rozvoj, rozpracovává následujícím způsobem - viz Tab. 1.

Tab. 1 (Základní škola waldorfská a mateřská škola České Budějovice o.p.s., on-line).

	1. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.	5. roč.	6. roč.	7. roč.	8. roč.	9. roč.
rozvoj schopností poznávání	Čj	Čj	Čj	Čj	Čj	Do	Do	Čj	Do
	Tv	Tv	Tv	Tv	Tv	Tv	Tv	Tv	Tv
	Vv	Vv	Vv	Vv	Vv		Ch	Do	
	Kf	Kf	Kf	Kf	Kf	Kf	Kf	Kf	Kf
	Rp	Rp	Rp	Rp	Rp	Rp	Rp	Rp	Rp
					Pp		Př	Př	
					Dř	Pp	Pp	Pp	Pp
sebeoznání a sebepojetí						Dř	Dř	Dř	Dř
	Vv	Vv	Vv	Vv	Vv	Do	Do	Čj	Do
	Tv	Tv	Tv	Tv	Tv	Tv	Tv	Inf	Inf
	Rp	Rp	Rp	Rp	Rp		Př	Do	Tv
					Pp			Ch	Z
					Dř			Př	
							Z		

	1. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.	5. roč.	6. roč.	7. roč.	8. roč.	9. roč.
Sebepoznání a sebepojetí								Tv	
						Rp	Rp	Rp	Rp
						Pp	Pp	Pp	Pp
						Dř	Dř	Dř	Dř
seberegulace a sebeorgani- zace	Čs	Čs	Tv	Vv	Vv	Do	Do	Do	Do
	Tv	Tv	Kf	Tv	Tv	Tv	Tv	Tv	Ch
				Kf	Kf	Kf	Kf	Kf	Tv
	Rp	Rp	Rp	Rp	Rp		Př	Př	Kf
					Pp			Z	Z
					Dř	Rp	Rp	Rp	Rp
						Pp	Pp	Pp	Pp
psycho- hygiena	Vv	Vv	Tv	Tv	Čs	Do	Do	Do	Do
	Tv	Tv			Tv	Tv	Tv	Tv	Ch
	Rp	Rp	Rp	Rp	Rp		Př	Př	Tv
					Pp	Rp	Rp	Rp	Rp
					Dř	Pp	Pp	Pp	Pp
						Dř	Dř	Dř	Dř
kreativita	Hv	Čj	Čj	Čj	Čj	Čj	Čj	Čj	Čj
	Vv	Vv	Vv	Vv	Vv	Do	Do	Inf	Inf
	Kf	Kf	Kf	Kf	Kf	Vv	Př	Do	Do
		Hv	Hv	Hv	Hv	Kf	Kf	Kf	Ch
	Rp	Rp	Rp	Rp	Rp	Hv	Hv	Hv	Kf
					Pp			Př	Hv
					Dř	Rp	Rp	Rp	Rp
						Pp	Pp	Pp	Pp
					Dř	Dř	Dř	Dř	

Vysvětlivky:

Čj - český jazyk

Do - výchova k občanství v dějepisu

Dř - dřevorezba

Hv - Hudební výchova

Ch - chemie

Inf - informatika

Kf - kreslení forem

Pp - pěstitelské práce

Př - přírodopis

Rp - ruční práce

Tv - tělesná výchova

Vv - Výtvarná výchova

Z - zeměpis

7.2 Analýza a interpretace řízeného rozhovoru

Řízený rozhovor byl veden s Mgr. Kateřinou Kozlovou. Mgr. Kateřina Kozlová, třídní učitelkou 7. třídy ZŠW České Budějovice. Mgr. Kozlová působí ve funkci zástupkyně ředitele ZŠW ČB, je zástupkyní ČR v Mezinárodní asociaci waldorfských škol v postkomunistických státech. V rozhovoru, který je součástí přílohy této práce, se Mgr. Kozlová věnovala popisu vedení výuky s ohledem na duševní hygienu a rozvoj duševního zdraví.

V rozhovoru se hovořilo i o již zmiňovaných průřezových tématech ve waldorfské škole, tato jsou vyučována formou tematických projektů. Takovými projekty mohou být poznávací výlety do přírody, návštěva a pobyt ve třídě při vyučování tělesně postižených, nebo různé slavnosti, jako např. Michaelská slavnost, kde dítě samo v sobě musí nalézt odvalu, samo se vydat na cestu a na jejím konci symbolicky přemoci draka, což v něm upevňuje víru v sebe sama a ve vlastní schopnosti, nebo např. Martinská slavnost, jejímž smyslem je, aby si dítě prožilo soucit k druhému člověku a dokázalo se podělit s člověkem v nouzi. Další možností, jak jsou průřezová témata předkládána žákům, je diskuze při třídnických hodinách. Téma bývá voleno pedagogem dle aktuálního dění ve třídě, dle aktuálních problémů a potřeb. Tato diskuze bývá plánovaná pedagogem, který si připraví její rámcovou osnovu. Již před počátkem diskuze ví, k jakému cíli by měla diskuze dospět a jaký závěr a řešení zvoleného problému by mělo z diskuze vyplynout, přesto je ponechán dostatečný prostor pro vyjádření názorů všech žáků k problému. Někdy je průřezové téma zařazeno do vyučovací hodiny (jakéhokoli předmětu) zcela neplánovaně a spontánně, pokud téma vyplyne z probíraného učiva. Je tedy plně v kompetenci pedagoga, kdy a jaké téma do výuky zařadí. O tomto se učiní zápis do záznamu Začlenění průřezových témat a tento se vloží do třídního výkazu.

Waldorfská pedagogika nahlíží na dítě v jeho celistvosti. Proces vzdělávání chápe jako rozvoj tělesný, duševní i duchovní. Práce s dětskou duší je velice důležitou a

nedílnou součástí práce waldorfského pedagoga. Duševnímu rozvoji dítěte se waldorfský pedagog nevěnuje pouze v rámci průřezových témat, která jsou ostatně protknuta do celého vyučování. Jak bylo řečeno výše, vyučování je ve waldorfském pojetí živoucí proces, který se v samotném průběhu neustále vyvíjí, pedagog musí reagovat na náladu třídy, koncentraci dětí, únavu apod. a těmito skutečnostmi vyučování přizpůsobovat. Tak např. pokud vidí, že v hodině matematiky jsou žáci již nesoustředění, může zařadit do vyučování hry s čísly, při kterých děti stojí v kroužku a předávají si z ruky do ruky míček.

Waldorfská pedagogika si uvědomuje důležitost správného dýchání pro komplexní rozvoj osobnosti. Dechová cvičení jsou rovněž nedílnou součástí waldorfského vzdělávání, aniž by si to dítě vlastně uvědomovalo. K zvládnutí správného dýchání slouží např. hra na flétnu, která je do výuky zařazená již od první třídy. Nejde přitom ani tak o to, aby se z dítěte stal virtuos, ale aby zvládlo techniku dechu. Z tohoto důvodu je vyučována hra na flétnu a ne třeba na kytaru. Dalším způsobem výuky správného dýchání je recitace básniček. Waldorfské děti hodně recitují. Při zahájení dne, během výuky i při jejím ukončení. Recitace probíhají společně nebo individuálně, kdy pedagog sestaví tzv. narozeninovou básničku pro každého svého žáka. Tato je šitá na míru každému žákovi zvlášť. Básnička po obsahové stránce vypovídá o narození dítěte a o tom, co se stalo v jeho životě zajímavého. Obsahová stránka však není to hlavní, o co při recitaci jde. Pedagog by měl v básni užít druhy rýmů s ohledem na temperament a povahu dítěte tak, aby při jejich správném recitování bylo prostřednictvím vhodné frekvence a hloubky dechu pozitivně působeno na správný rozvoj dítěte.

Rovněž způsob slovního hodnocení je ve waldorfské pedagogice zaveden z důvodu minimalizace stresu působícího na dítě. Smyslem není hodnotit to, co dítě neumí, ale to, co umí a co by ještě umět mohlo. Hodnocení má být pro dítě stimulací k další práci, ne sražením jeho sebevědomí a přijetím role outsidera, ze které se bez ohledu na další dosažené studijní výsledky těžko dostává. Tato role je pro dítě stresující a negativně se odráží na jeho zdraví nejen psychickém, ale i somatickém. Kateřina Kozlová se ve svém rozhovoru podělila o zkušenost, že avizované písemné zkoušení obecně v žácích její třídy nevyvolává stres, neboť žáci ke zkoušení nepřistupují jako k hrozbě špatného hodnocení, ale jako k možnosti ukázat, co si z učiva osvojili. Výjimku z tohoto obecného pravidla tvoří dvě žákyně, které před zkoušením popisují nevolnost, stres, sevření žaludku, případně v den zkoušení nepřijdou na vyučování. Zajímavé je, že

obě tyto žákyně přestoupili na waldorfskou školu ve 4. třídě ze školy tradičního typu. Stereotyp tohoto chování spojený se "strašákem" zkoušení, jak je chápáno na tradičních školách, je v dítěti tak silně zakódovaný, že si jeho symptomy nesou i několik let po opuštění tradičního systému. Povzbuzující je, že vhodnou terapeutickou prací waldorfského pedagoga tyto symptomy postupně slábnou.

Z důvodu eliminace pocitů outsidera ve třídě je také do výuky zařazena škála předmětů v rámci tzv. "výchov". Každý žák v něčem vyniká, některý v matematice, jiný ve studiu cizího jazyka a jiný v práci se dřevem. Je na pedagogovi, aby v každém žákovi našel oblast, ve které vyniká a nemusel se cítit jako podprůměrný žák, když mu nejde např. matematika. Rovněž potřeba soutěživosti, která je v některém dítěti silněji vyvinuta a v jiné méně, je waldorfskou pedagogikou orientována k soutěžení se sebou samým, ne s ostatními žáky.

7.2.1 Kreslení forem

Waldorfský vzdělávací systém do své výuky zařazuje vyučovací předměty, které přímo slouží k duševnímu rozvoji dítěte a k udržování jeho duševní hygieny. Takovým předmětem je např. Kreslení forem nebo Eurytmie. Kreslení forem má několik funkcí. V první řadě je to diagnostická funkce. Ze způsobu provedení, z umístění formy na papíru, z velikosti formy, z volby barev, ze sytosti barev a z celkové kompozice je waldorfský pedagog schopen určit, co se děje v dětské duši a jaké jsou její potřeby, byť slovy nevyřčené. Na toto navazuje další funkce a to je terapeutická. Pedagog na základě analýzy zadané formy může zadat další formu, jejíž vyhotovení pozitivním způsobem ovlivňuje např. temperament dítěte. Tak lze kreslením vhodné formy např. potlačit negativní projevy cholerického dítěte nebo naopak povzbudit dítě flegmatické. Kreslením forem dochází k vnitřní harmonizaci a duševnímu rozvoji dítěte správným směrem. Ve vztahu formy k prostoru či k ploše se žáci učí objevovat zákonitosti vlastní vnitřní rovnováhy i rovnováhy světa kolem.

7.2.2 Eurytmie

Eurytmie je další předmět zařazený do waldorfské pedagogiky, který se ve školách tradičního typu nevyskytuje. Jedná se spolu s tělesnou výchovou o pohybová cvičení, ale její podstata je založena na jiném principu. Nejde v ní o tělesnou zdatnost a

sportovní výkon, ale o pohybové vyjádření duševních a duchovních procesů běžně vyjadřovaných mluvou nebo hudbou. Každé hlásce nebo tónu je přiřazen konkrétní pohyb. Toto přiřazení není náhodné, ale řídí se přísnými pravidly. Eurytmický pohyb je jakýmsi "prodloužením" pohybu niterního, pohybu, ke kterému dochází při tvorbě hlásky nebo tónu uvnitř člověka a tímto prodloužením do vnějšího světa dochází k jeho zviditelnění. Eurytmie si především klade za cíl hledání harmonie, vyrovnaní protikladů. Pohyb je vždy střídán zklidněním, zvuk tichem. Mnohá cvičení pedagogické eurytmie mají povahu cvičení duševní hygieny. Jak bylo řečeno, při eurytmickém cvičení dochází k harmonizaci jedince v jeho jednotě, je nastolen stav rovnováhy mezi fyzickou, duševní a duchovní složkou, nastává uvolnění, stav vnitřního zklidnění nebo naopak povzbuzení. Eurytmické cvičení zlepšuje koncentraci, orientaci v prostoru. Jde o oduševnělý pohyb, který uvádí duševní stránku v soulad se stránkou tělesnou. Posláním eurytmie je probudit v žácích cit pro spolupráci v celku a zároveň si uvědomit sebe sama jako plnohodnotnou součást tohoto celku. Tak pomáhá v dětech probouzet zdravé sebevědomí, z něhož pramení vřelý vztah k sobě i ke svému okolí.

7.2.3 Člověk a zdraví, Tělesná výchova

Vzdělávací oblast Člověk a zdraví je na waldorfské škole v Českých Budějovicích realizována v oboru Tělesná výchova a Výchova ke zdraví. Obor Tělesná výchova je vyučována ve vyučovacích předmětech Tělesná výchova a dále Eurytmie, o které byla řeč v předchozí kapitole. Tělesná výchova jako vzdělávací předmět je součástí komplexnějšího vzdělávání žáků v problematice zdraví. Mimo jiné směřuje k poznávání účinků konkrétních pohybových činností na fyzickou zdatnost, ale také na duševní a sociální pohodu. Jako i v ostatních oblastech waldorfského vzdělávání platí i v Tělesné výchově, že žák si má příslušnou pohybovou dovednost osvojit jejím prožitím. V pohybu fyzického těla mají žáci objevit působení duševních sil. V Tělesné výchově se často pracuje s vůlí. Zdolání mrtvých bodů nebo výbušné pohyby, které vyvstaly z klidu, např. při vrhu koulí, jsou bezprostředním způsobem k prožití vlastní vůle.

Waldorfské vyučování je neodmyslitelně spjato s pohybem. Pohybová cvičení se realizují nejen v Tělesné výchově nebo Eurytmie, kde je pohyb základem výuky. Pohybová cvičení se využívají i ve většině dalších předmětů. Waldorfské učení je učení prožitkem a pohyb je vynikající prostředek k prožití osvojované dovednosti. Proto je hojně využíván při výuce jazyků, matematiky, přírodopisu a dalších předmětů. Kromě

prožití učiva má pohyb při výuce další výhody. Na somatické úrovni zrychluje oběhový systém, čímž dochází k lepšímu prokrvení a okysličení organismu, snižuje riziko bolesti zad a krční páteře z dlouhého sezení v jedné poloze, na psychické úrovni uvolňuje duševní napětí nakumulované déletrvající koncentrací a tím umožňuje soustředit se na cíl i nadále, zvyšuje zájem o probírané učivo atd. Přitom pohybové činnosti se neomezují pouze na prostory třídy, nezřídka je vyučování přesunuto do přírody a realizováno formou poznávací procházky. Zde je vhodné poznamenat, že tyto procházky se mohou konat i za "nepříznivého" počasí. To má opět několik důvodů. V duchu upevňování zdraví dětí dochází k jejich otužování, dalším důvodem je snaha o trénování vůle a překonání překážky v podobě nepřízně počasí. Mimo organizovaného pohybu při výuce waldorfská pedagogika podporuje i pohyb dětí o přestávkách mezi jednotlivými vyučovacími hodinami. Tak na rozdíl od tradičních škol, kde jsou žáci káráni nebo dokonce trestáni za to, že o přestávce běhají, hrají na honěnou a křičí nebo si hází míčkem, ve waldorfské škole je toto jednání tolerováno a dokonce podporováno. Vychází se při tom z toho, že pohybová aktivita snižuje svalovou i duševní tenzi a zvyšuje schopnost se v nadcházející vyučovací hodině koncentrovat, což je samozřejmě žádoucí a usnadňuje to pedagogovi výuku.

7.2.4 Výchova ke zdraví, Přírodopis

Samostatný předmět Výchova ke zdraví není ve waldorfské škole v Českých Budějovicích vyučován. V žádném případě však není možné říci, že by žáci byli o znalosti a dovednosti z oboru Výchova ke zdraví ochuzeni. Jsou jim poskytnuty ve vyučovacím předmětu Přírodopis. Tento je pojat širěji než na tradičních školách. Nejde pouze o to předat informace o tom, jaká příroda je, jde zejména o to, aby žák pochopil, jak příroda funguje, jak jsou její jednotlivé složky propojeny a jaké jsou mezi nimi vztahy. Také aby pochopil, jakou součástí v přírodě je člověk a jakou roli v ní hraje. Především v období dospívání je pak cílem přírodopisu žákům podat pedagogickou pomoc při budování správného vztahu k vlastnímu tělu. Z něho se pak odvíjí odpovědnost jak k sobě samému, tak k druhým lidem. Pedagog vede žáka na cestě k odpovědím na existenciální otázky typu "Kdo jsem? Odkud přicházím? Kam jdu?". V hodinách přírodopisu jsou diskutována aktuální témata současného světa, která přispívají k jejich osobnostnímu a sociálnímu růstu. Důležitým cílem vyučování je rozvoj samostatného usuzování žáků. V 7. třídě se Přírodopis věnuje biologii člověka.

Ústředním motivem se stává člověk a to i z pohledu výživy, životosprávy a zdravého životního stylu. Vyučovány jsou zásady správné výživy, základní složky potravy, charakter potravin a jejich původ. Žáci poznají, jak člověk získává potravu a jakým způsobem potrava ovlivňuje jeho zdraví a nemoc. V této souvislosti se žáci seznamují s léčivými rostlinami a s jejich účinkem na lidský organismus. Rovněž tak jsou seznámeni s rostlinami, které jsou zneužívány pro narkotické a halucinogenní účinky. Jsou obeznámeni se škodlivostí následků tohoto patologického jevu. Je hovořeno o ochraně zdraví před nemocí a úrazem a žáci si osvojí zásady poskytování první pomoci. Součástí výuky jsou také otázky vztahů mezi lidmi, dospíváním a dalšími aktuálními problémy žáků.

7.3 Analýza a interpretace výsledků dotazníkového šetření

Otázka č. 1:

Vaše dítě navštěvuje základní školu

- waldorfskou
- tradičního typu

Tato otázka byla zásadní pro další zpracování a zejména vyhodnocení celého dotazníku. Tímto bylo zjištěno, že z 41 probandů, kteří vyplnili dotazník a zaslali jej zpět, je 28 probandů, jejichž dítě navštěvuje waldorfskou základní školu. Zbýlých 13 probandů odpovědělo, že jejich dítě navštěvuje školu tradičního typu. Vzhledem ke skutečnosti, že počet probandů z waldorfské a tradiční školy se různí, v průběhu dalšího výzkumu bude porovnáváno procentuální vyjádření počtu odpovědí (podle vzorce $\text{počet odpovědí (\%)} = \frac{\text{skutečný počet odpovědí}}{\text{počet všech odpovídajících}} \times 100$). Takto získané hodnoty probandů z waldorfských i tradičních škol jsou již porovnatelné a lze z nich vyvozovat závěry.

Otázka č. 2:

Co si představujete pod pojmem duševní hygiena? Lze uvést více odpovědí.

Tato otázka byla otevřená. probandi nebyli omezení žádnými dalšími podmínkami a mohli odpovídat zcela dle vlastního uvážení. Odpovědi probandů byly rozříděny dle jejich obsahu do skupiny a jsou zaznamenány v tabulce 2.

Tab. 2 (vlastní zdroj)

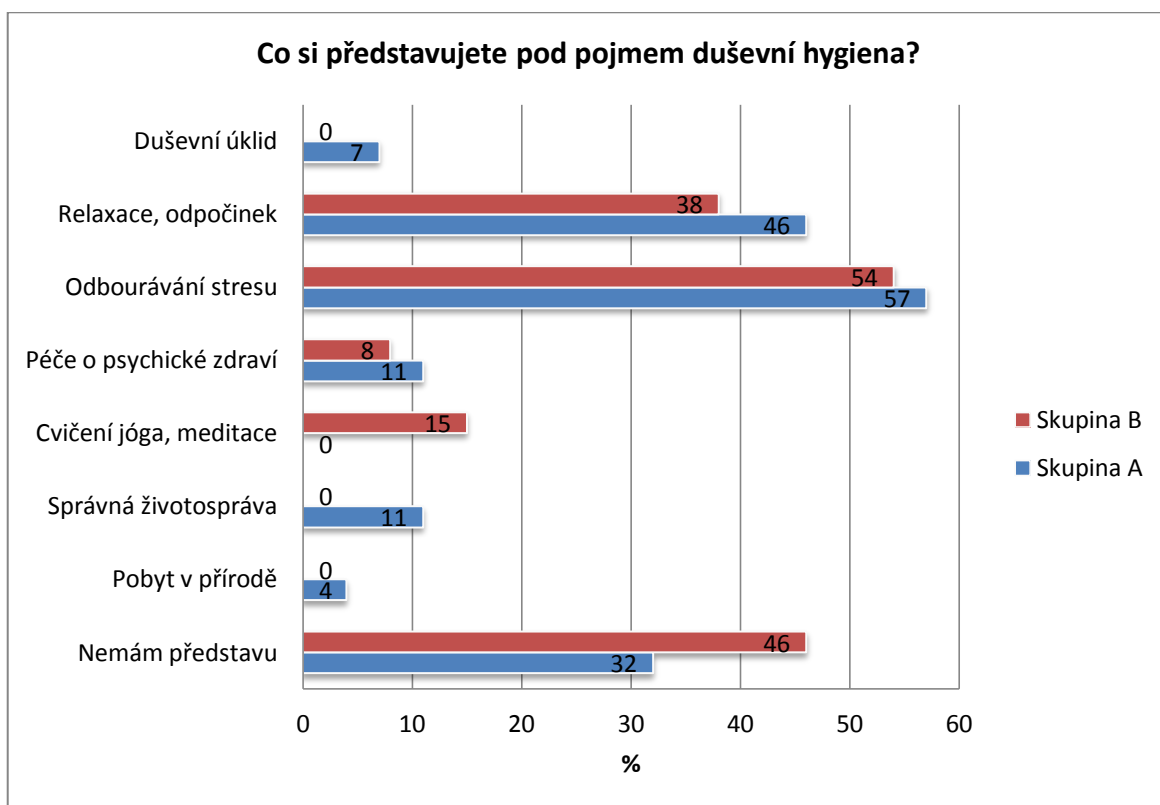
Co si představujete pod pojmem duševní hygiena?

	Skupina A	Skupina B
Duševní úklid	2	0
Relaxace, odpočinek	13	5
Odbourávání stresu	16	7
Péče o psychické zdraví	3	1
Cvičení, jóga, meditace	0	2
Správná životospráva	3	0
Pobyt v přírodě	1	0
Nemám představu	9	6

Z takto zjištěných a zaznamenaných hodnot získáme procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí v celkovém počtu odpovídajících probandů. K tomu použijeme vzorec uvedený v analýze otázky č. 1.

Výsledky zjištění jsou zobrazeny a porovnány v grafu 5.

Graf 5 (vlastní zdroj)



Nejvíce probandů z obou skupin definovalo duševní hygienu jako odbourávání stresu (57% waldorfských probandů a 54% probandů z tradičních škol) nebo jako relaxaci a odpočinek (46% probandů skupiny A a 38% probandů skupiny B). Dále se vyskytovali odpovědi péče o psychické zdraví (11% skupina A, 8% skupina B), cvičení, jóga, meditace (0% skupina A, 15% skupina B), správná životospráva (11% skupina A, 0% skupina B), duševní úklid (7% skupina A, 0% skupina B) a pobyt v přírodě (4% skupina A, 0% skupina B). 32% dotázaných waldorfských probandů nemělo představu o pojmu duševní hygiena, ve skupině rodičů dítěte z tradiční školy se tato odpověď vyskytla v 46% případech.

Otázka č. 3:

Myslíte si, že má Vaše dítě ze školy dostatek informací o zdravé výživě a zdravém životním stylu?

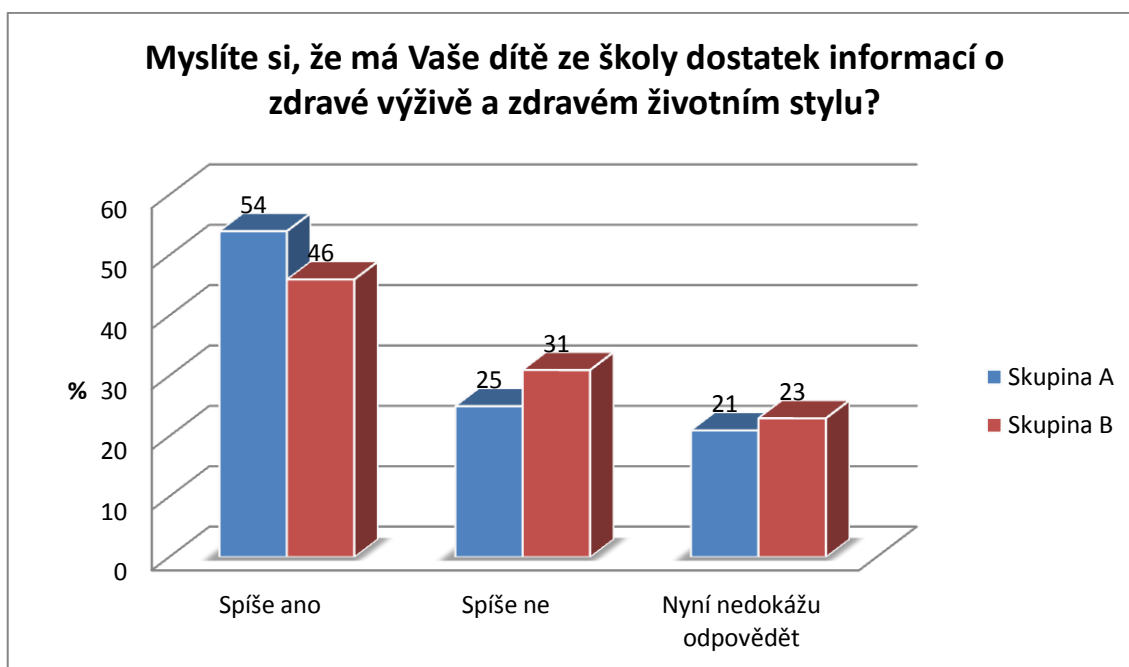
- spíše ano
- spíše ne
- nyní nedokážu odpovědět

Z 28 dotázaných probandů skupiny A odpovědělo "spíše ano" 15 probandů (54%), "spíše ne" odpovědělo 7 probandů (25%), 6x byla odpověď "nyní nedokážu odpovědět" (21%).

Z 13 dotázaných probandů skupiny B odpovědělo "spíše ano" 6 probandů (46%), "spíše ne" odpovědělo 4 probandů (31%), 3x byla odpověď "nyní nedokážu odpovědět" (23%).

Výsledky zjištění jsou zobrazeny a porovnány v grafu 6.

Graf 6 (vlastní zdroj)



Z grafu je patrné, že o skutečnosti, že škola poskytuje dítěti dostatek informací o zdravé výživě a zdravém životním stylu, jsou přesvědčeni více rodiče dětí waldorfské školy (54% ze všech dotázaných) než rodiče dětí školy tradiční (46% ze všech dotázaných). Naopak více rodičů dětí z tradičních škol (31% ze všech dotázaných) se vyjádřilo, že škola neposkytuje dítěti dostatek informací o zdravé výživě a zdravém životním stylu. Rodičů dětí z waldorfských škol se v tomto smyslu vyjádřilo 25% ze všech dotázaných.

Otázka č. 4:

Má Vaše dítě při vyučování ve škole možnost pohybu?

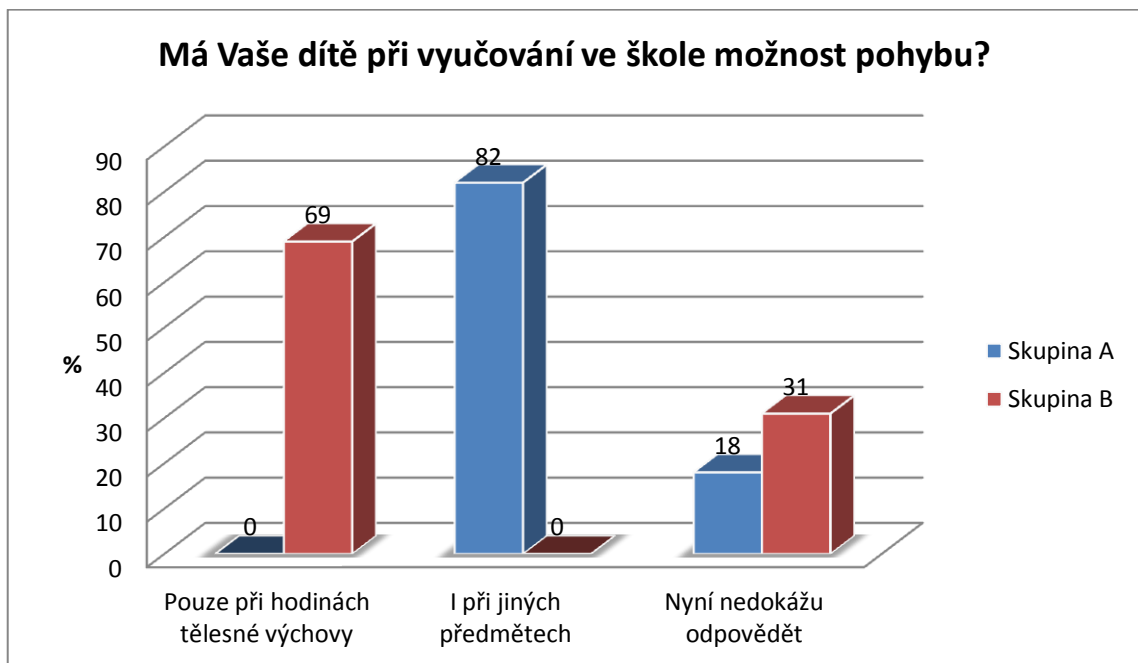
- pouze při hodinách tělesné výchovy
- i v jiných předmětech, uveďte v jakých
- nyní nedokážu odpovědět

Na tuto otázku neodpověděl žádný proband skupiny A, že by jeho dítě mělo při vyučování možnost pohybu pouze v hodinách tělesné výchovy. 23 probandů této skupiny (82%) odpovědělo, že dítě má možnost pohybu i v jiných předmětech, kdy uváděli zejména eurytmii, hlavní vyučování (český jazyk, matematika, cizí jazyk a další), ale i ostatní předměty (hudební výchova, výtvarná výchova atd.). 5 probandů odpovědělo "nyní nedokážu odpovědět" (18%).

Na druhou stranu 9 dotázaných probandů skupiny B (69%) odpovědělo, že jeho dítě má při vyučování možnost pohybu pouze v hodinách tělesné výchovy. Žádný dotazovaný této skupiny neoznačil odpověď "i v jiných předmětech". 4 dotazovaní uvedli "nyní nedokážu odpovědět" (31%).

Výsledky zjištění jsou zobrazeny a porovnány v grafu 7.

Graf 7 (vlastní zdroj)



Z grafu je zřejmý zásadní rozdíl v přístupu a podpoře pohybu dětí waldorfskou školou a školou tradičního typu. Zatímco 82% probandů waldorfské školy odpovědělo, že dítěti je umožněn pohyb i při jiných vyučovacích hodinách, kdy uváděli prakticky

všechny další vyučovací předměty (eurytmie, matematika, český jazyk, výtvarná výchova a další), tuto možnost neoznačil ani jeden proband školy tradičního typu. Naopak 69% dotázaných rodičů dětí tradičních škol uvedlo, že dítě má možnost pohybu pouze v hodinách tělesné výchovy. Tuto možnost neoznačil ani jeden dotázaný rodič waldorfského dítěte.

Otázka č. 5:

Jak tráví Vaše dítě přestávky mezi vyučovacími hodinami? Lze uvést více odpovědí.

- prochází se
- svačí
- tráví čas s kamarády povídáním
- hraje si na chodbě, popř. si může půjčit švihadla, míčky ...
- odpočívá ve vyhrazeném prostoru třídy (hraje si, čte si, leží ...)
- připravuje se na další hodinu
- jinak, uveďte jak

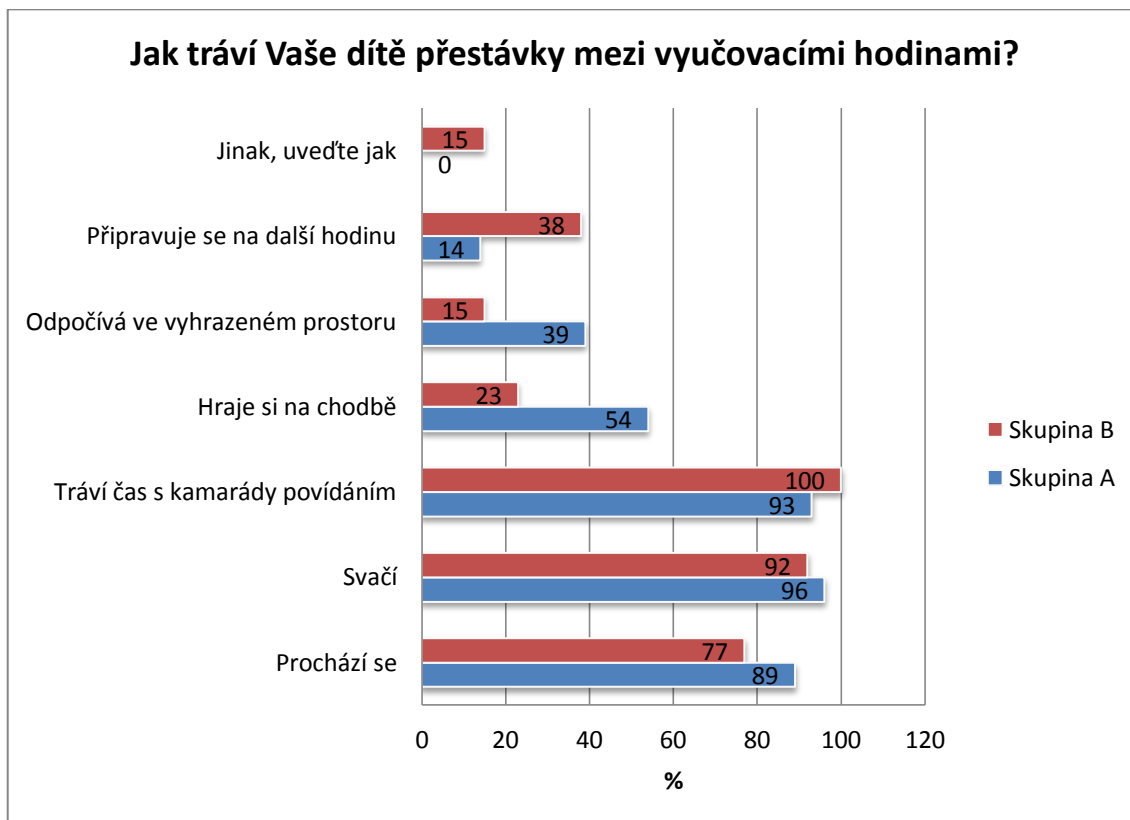
Tato otázka byla polootevřená a probandům bylo umožněno označit více odpovědí. Odpověď "prochází se" označilo 25 probandů skupiny A (89%), odpověď "svačí" označilo 27 probandů (96%), odpověď "tráví čas s kamarády povídáním" označilo 26 probandů (93%), odpověď "hraje si na chodbě, popř. si může půjčit švihadla, míčky ..." označilo 15 probandů (54%), odpověď "odpočívá ve vyhrazeném prostoru třídy (hraje si, čte, leží ...)" označilo 11 probandů (39%), odpověď "připravuje se na další hodinu" označili 4 probandi (14%) a odpověď "jinak, uveďte jak" neoznačilo žádný proband (0%).

Ve skupině B označilo odpověď "prochází se" 10 probandů (77%), odpověď "svačí" označilo 12 probandů (92%), odpověď "tráví čas s kamarády povídáním" označilo 13 probandů (100%), odpověď "hraje si na chodbě, popř. si může půjčit švihadla, míčky ..." označili 3 probandi (23%), odpověď "odpočívá ve vyhrazeném prostoru třídy (hraje si, čte, leží ...)" označili 2 probandi (15%), odpověď "připravuje se na další hodinu" označilo 5 probandů (38%) a odpověď "jinak, uveďte jak" označili 2

probandi (15%), kdy tito shodně uvedli, že jejich dítě si o přestávkách mezi vyučovacími hodinami hraje na svém mobilním telefonu nebo píše SMS.

Výsledky zjištění jsou zobrazeny a porovnány v grafu 8.

Graf 8 (vlastní zdroj)



Z grafu vyplývá, že není zásadní rozdíl mezi žáky waldorfských škol a škol tradičního typu, pokud jde o využití možnosti trávit čas o přestávkách mezi vyučovacími hodinami procházením se, svačením a trávením času s kamarády povídáním. Dle získaných dat tráví na waldorfské škole přestávku procházením se 89% žáků, na tradiční škole 77% žáků. Na waldorfské škole tráví přestávku svačením 96% žáků, na tradiční škole 92% žáků. S kamarády si o přestávce povídá 93% waldorfských žáků a 100% žáků z tradiční školy. Markantnější rozdíly v odpovědích probandů skupiny A a skupiny B vplynuly u dalších možností spojených s možností relaxace pohybem nebo naopak zklidněním a uvolněním. 54% waldorfských probandů odpovědělo, že jejich dítě si o přestávce hraje na chodbě, popř. si může půjčit švihadla, míčky ... Tuto možnost označilo 23% dotázaných rodičů dětí tradiční školy. Možnost "odpočívá ve vyhrazeném prostoru třídy (hraje si, čte, leží ...)" označilo 39% probandů z

waldorfské školy a pouze 15% probandů z tradiční školy. Více než dvojnásobný rozdíl je také v počtu dětí, které se o přestávce připravují na další vyučovací hodinu. Na waldorfské škole je to 14% žáků, na tradiční škole 38% žáků. Zajímavé zjištění přinesl poslední bod této otázky, kde byl probandům ponechán prostor pro označení jiné možnosti trávení přestávky dítětem a uvedení způsobu, jak ji tráví. Tuto možnost neoznačil žádný proband z waldorfské školy oproti 2 probandům z tradiční školy (15%). Jako způsob trávení přestávky uvedli, že dítě si hraje na mobilním telefonu nebo z něho posílá SMS.

Otázka č. 6:

Využívá Vaše škola při výuce relaxaci a dechová cvičení?

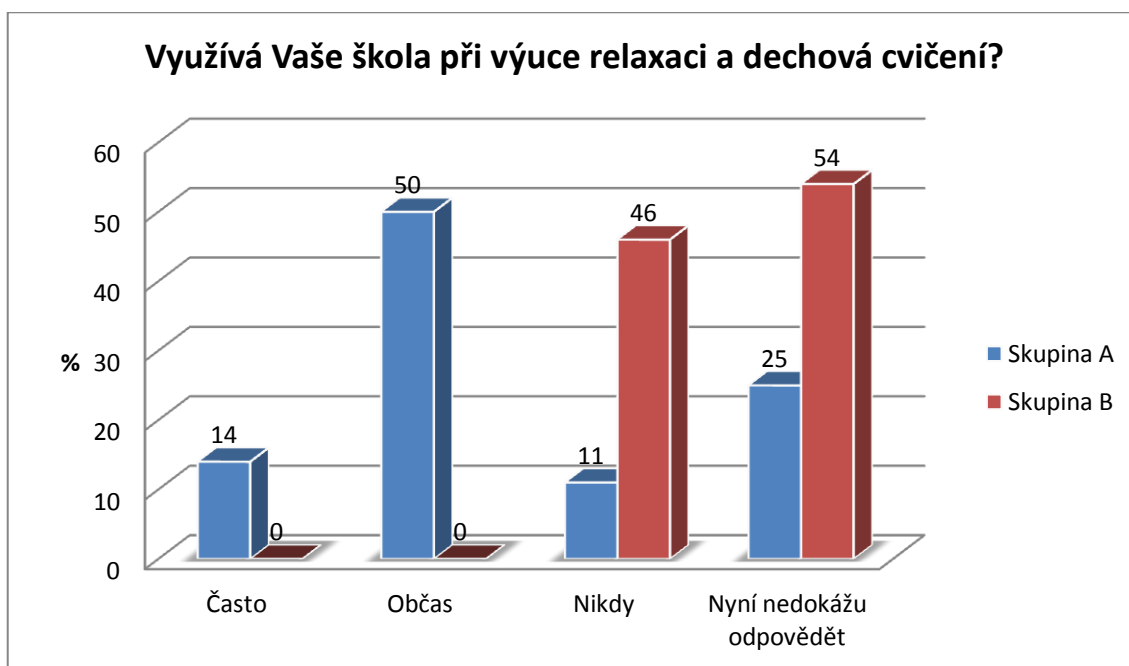
- často
- občas
- nikdy
- nyní nedokážu odpovědět

První možnost, tedy že škola při výuce často využívá relaxaci a dechová cvičení, označili 4 waldorfští probandi (14%), druhou možnost, že relaxace a dechová cvičení jsou při výuce využívána občas, označilo 14 dotázaných rodičů dítěte waldorfské školy (50%), možnost "nikdy" vybrali 3 probandi (11%) a nebylo schopno odpovědět 7 dotázaných probandů (25%).

Ze skupiny probandů z tradičních škol nevybral odpověď "často" nebo "občas" žádný z dotázaných. Možnost, že nikdy není při výuce využito relaxace a dechových cvičení, označilo 6 probandů (46%) a nevědělo 7 probandů (54%).

Výsledky zjištění jsou zobrazeny a porovnány v grafu 9.

Graf 9 (vlastní zdroj)



Rovněž vyhodnocení této otázky ukázalo zásadní rozdíly ve využití možnosti pozitivně ovlivňovat duševní zdraví žáka správným dýcháním a relaxací při výuce školou waldorfskou a školou tradičního typu. Zatímco u probandů ze skupiny rodičů dítěte z waldorfské školy převládaly odpovědi kladné ("často" odpovědělo 14%, "občas" odpovědělo 50%), proband ze skupiny tradiční školy neodpověděl kladně ani jeden. "Nikdy" odpovědělo 11% waldorfských probandů a 46% probandů z tradiční školy.

Otázka č. 7:

Myslíte si, že škola vede vaše dítě ke správným sociálním vztahům (mezi žáky, žáky a učiteli)?

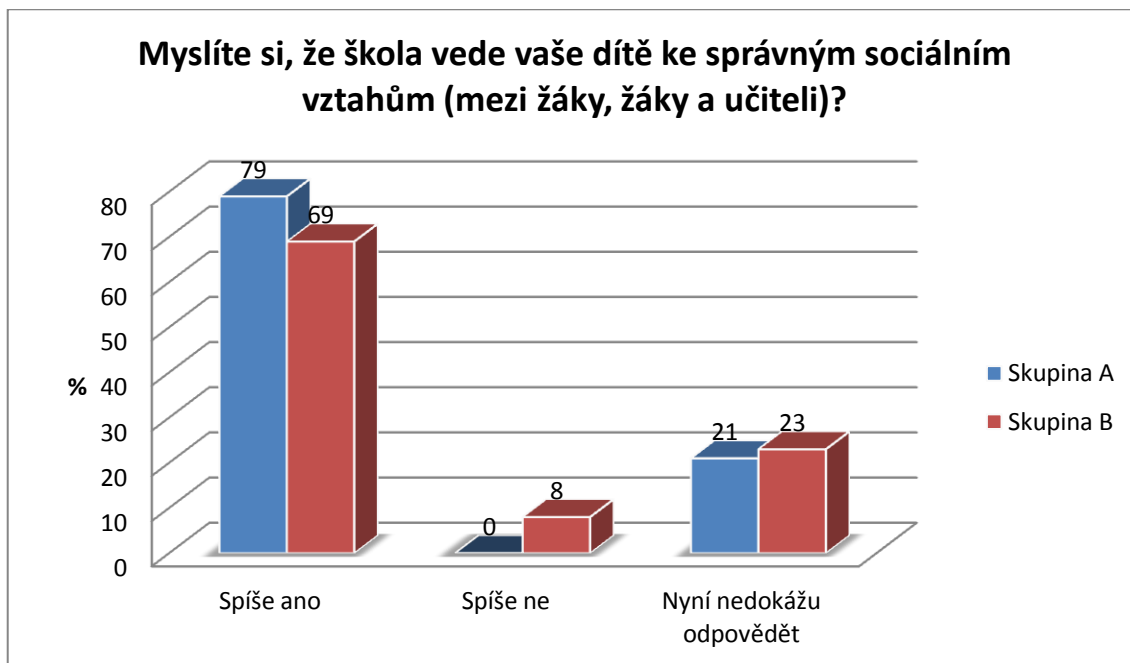
- spíše ano
- spíše ne
- nyní nedokážu odpovědět

Ze všech dotázaných probandů skupiny A odpovědělo "spíše ano" 22 probandů (79%), "spíše ne" neodpověděl žádný z probandů (0%), 6 jich uvedlo "nyní nedokážu odpovědět" (21%).

Z 13 dotázaných probandů skupiny B uvedlo "spíše ano" 9 probandů (69%), "spíše ne" odpověděl 1 proband (8%), 3 probandi označili možnost "nyní nedokážu odpovědět" (23%).

Výsledky zjištění jsou zobrazeny a porovnány v grafu 10.

Graf 10 (vlastní zdroj)



Z grafu je patrné, že u této otázky se odpovědi waldorfských probandů a probandů z tradiční školy v zásadě nelišily. "Spíše ano" odpovědělo 79% dotázaných rodičů dítěte navštěvujícího waldorfskou školu a 69% rodičů dětí z tradiční školy. Záporně neodpověděl žádný proband z waldorfské skupiny, ze skupiny rodičů žáků tradičních škol odpověděl záporně 1 dotazovaný, což představuje 8% z celkového počtu dotazovaných.

Otázka č. 8:

Kolik hodin v průměru denně tráví Vaše dítě (ve všední den):

- pobytem na čerstvém vzduchu (jízda na kole, hra s kamarády, procházky se psem ...) - nepočítejte cestu do školy a zpět
- sledováním TV, hraním na počítači nebo prohlížením internetu

Odpovědi probandů na první část otázky, kolik hodin v průměru denně tráví jejich dítě (ve všední den) pobyt na čerstvém vzduchu (jízda na kole, hra s kamarády, procházky se psem ...), kdy do tohoto času se nezapočítává čas strávený cestou do školy a zpět, jsou pro názornost zaznamenány v tabulce 3.

Tab. 3 (vlastní zdroj)

Kolik hodin v průměru denně tráví Vaše dítě (ve všední den) pobyt na čerstvém vzduchu (jízda na kole, hra s kamarády, procházky se psem ...) - nepočítejte cestu do školy a zpět?

	0 hodin	0,5 hodiny	1 hodina	1,5 hodiny	2 hodiny	2,5 hodiny
Skupina A	1	6	3	10	4	4
Skupina B	1	2	4	2	2	2

Z hodnot uvedených probandy v dotazníku vypočítáme průměrnou hodnotu, kolik hodin denně tráví (ve všední den) pobyt na čerstvém vzduchu (jízda na kole, hra s kamarády, procházky se psem ...) waldorfské dítě a kolik dítě z tradiční školy. Takto použijeme hodnoty uvedené waldorfskými probandy a po dosazení do vzorce vypočteme $\bar{\varnothing}$ počet hodin = $\frac{0 \times 1 + 0,5 \times 6 + 1 \times 3 + 1,5 \times 10 + 2 \times 4 + 2,5 \times 4}{28} = 1,39$. Zjistili jsme, že waldorfské dítě tráví v průměru 1 hodinu a 23 minuty denně (ve všední den) pobyt na čerstvém vzduchu (jízda na kole, hra s kamarády, procházky se psem ...), kdy do tohoto času se nezapočítává čas strávený cestou do školy a zpět. Obdobným způsobem vypočítáme, že tento průměr u dítěte tradiční školy činí 1,31 hodiny, tedy 1 hodinu a 19 minut.

Postup je obdobný při vyhodnocení druhé části otázky "Kolik hodin v průměru denně tráví Vaše dítě (ve všední den) sledováním TV, hraním na počítači nebo prohlížením internetu?". Odpovědi respondentů jsou opět zaznamenány v tabulce - viz tabulka 4.

Tab. 4 (vlastní zdroj)

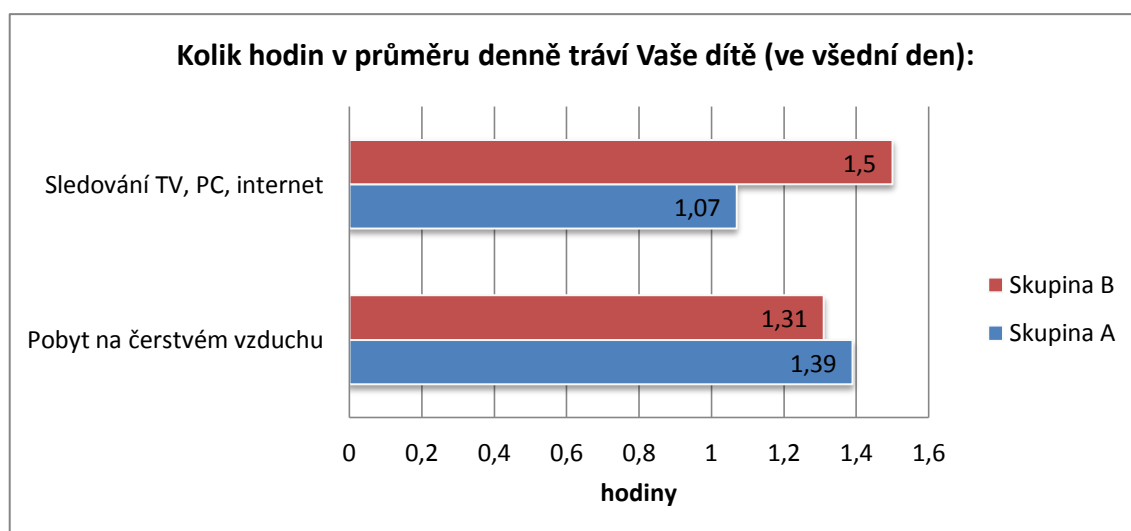
Kolik hodin v průměru denně tráví Vaše dítě (ve všední den) sledováním TV, hraním na počítači nebo prohlížením internetu?

	0 hodin	0,5 hodiny	1 hodina	1,5 hodiny	2 hodiny	2,5 hodiny
Skupina A	2	6	9	8	3	0
Skupina B	0	1	4	3	4	1

Ze zjištěných hodnot vypočítáme průměrnou hodnotu, kolik hodin denně tráví (ve všední den) sledováním TV, hraním na počítači nebo prohlížením internetu waldorfské dítě a kolik dítě z tradiční školy. Hodnoty uvedené probandy - rodiči dětí z waldorfské školy - lze dosadit do vzorce a tak získat $\bar{\phi}$ počet hodin = $\frac{0 \times 2 + 0,5 \times 6 + 1 \times 9 + 1,5 \times 8 + 2 \times 3 + 2,5 \times 0}{28} = 1,07$. Takto bylo zjištěno, že waldorfské dítě tráví v průměru 1 hodinu a 4 minuty denně (ve všední den) sledováním TV, hraním na počítači nebo prohlížením internetu. Stejným postupem bylo vypočítáno, že dítě navštěvující tradiční školu tráví (ve všední den) sledováním TV, hraním na počítači nebo prohlížením internetu průměrně 1,50 hodiny, tedy 1 hodinu a 30 minut.

Výsledky zjištění jsou zobrazeny a porovnány v grafu 11.

Graf 11 (vlastní zdroj)



Z výsledků zanesených do grafu je patrné, že waldorfské děti i děti navštěvující tradiční školu tráví v průměru denně (ve všední den) pobytem na čerstvém vzduchu (jízda na kole, hra s kamarády, procházky se psem ...), kdy do tohoto času se nezapočítává čas strávený cestou do školy a zpět, téměř stejnou dobu. O něco déle tráví čas pohybem venku děti z waldorfské školy (1 hodina a 23 minuty), u dětí z tradiční školy je to 1 hodina a 19 minut. Poněkud výraznější je rozdíl v čase, který tráví v průměru denně (ve všední den) děti waldorfské a z tradiční školy sledováním TV, hraním na počítači a prohlížením internetu. Tento průměrný čas dle probandů z waldorfské školy činí 1 hodinu a 4 minuty, dle probandů z tradiční školy činí 1 hodinu a 30 minut.

Otázka č. 9:

Pozorujete u Vašeho dítěte příznaky stresu ze školy?

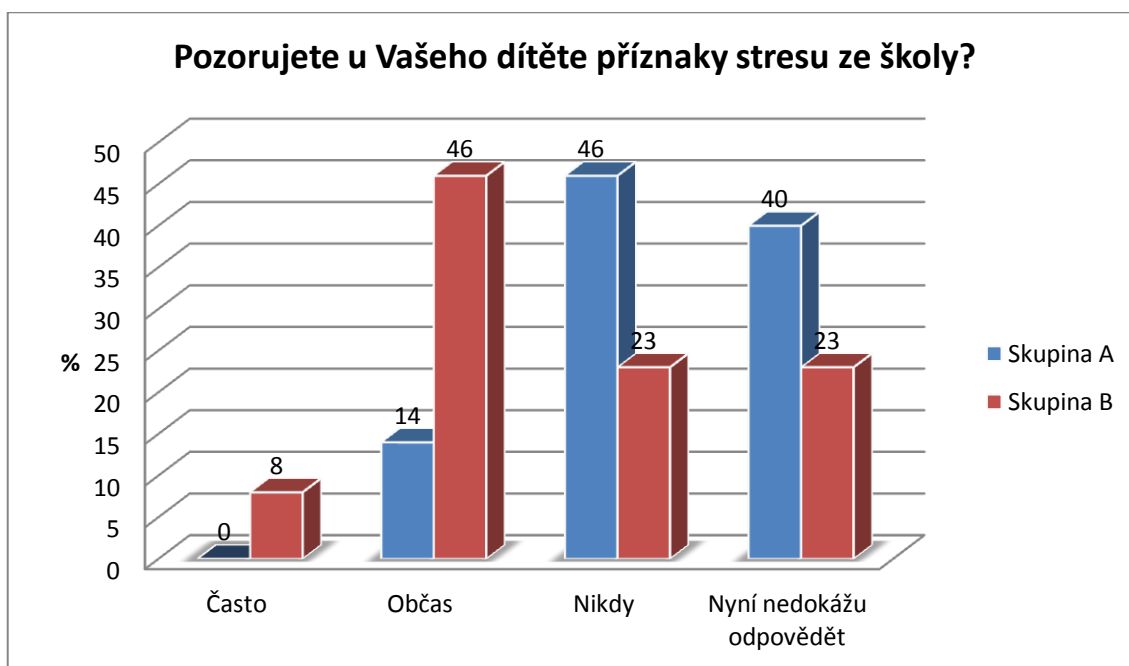
- často
- občas
- nikdy
- nyní nedokážu odpovědět

Možnost "často" u této otázky neoznačil nikdo z probandů skupiny A. Občas pozorují příznaky stresu ze školy u svých waldorfských dětí 4 dotázaní rodiče, toto představuje 14%. Odpověď "nikdy" označilo 13 dotázaných waldorfských rodičů (46%) a nedokázalo odpovědět 11 probandů této skupiny (40%).

Ze skupiny probandů z tradičních škol vybral odpověď "často" jeden dotázaný rodič. Možnost "občas" byla touto skupinou zvolena 6x, což odpovídá 46% ze všech odpovědí. Možnost, že nikdy u svého dítěte nepozorují příznaky stresu ze školy, označili 3 probandí (23%) a stejný počet probandů (3) nevědělo, jak na tuto otázku odpovědět (23%).

Výsledky zjištění jsou zobrazeny a porovnány v grafu 12.

Graf 12 (vlastní zdroj)



Odpovědi na tuto otázku zcela jasně ukázaly, že prostředí waldorfské školy je pro dítě podstatně méně stresující než prostředí tradiční školy. Zatímco většina waldorfských dotázaných rodičů se k této otázce stavěla záporně (46%), probandi z tradiční školy tuto možnost označili v 23% případů. "Často" pozoruje u svého dítěte příznaky stresu ze školy 8% dotázaných rodičů dítěte navštěvujícího tradiční školu. Tuto odpověď nezvolil žádný waldorfský proband. Možnost "občas" zvolilo 46% probandů ze skupiny tradiční školy a 14% probandů ze skupiny waldorfské školy.

Otázka č. 10:

Jste spokojeni s prostředím a zařízením Vaší školy (vybavení, výzdoba, pomůcky atd.)?

- spíše ano
- spíše ne
- nyní nedokážu odpovědět

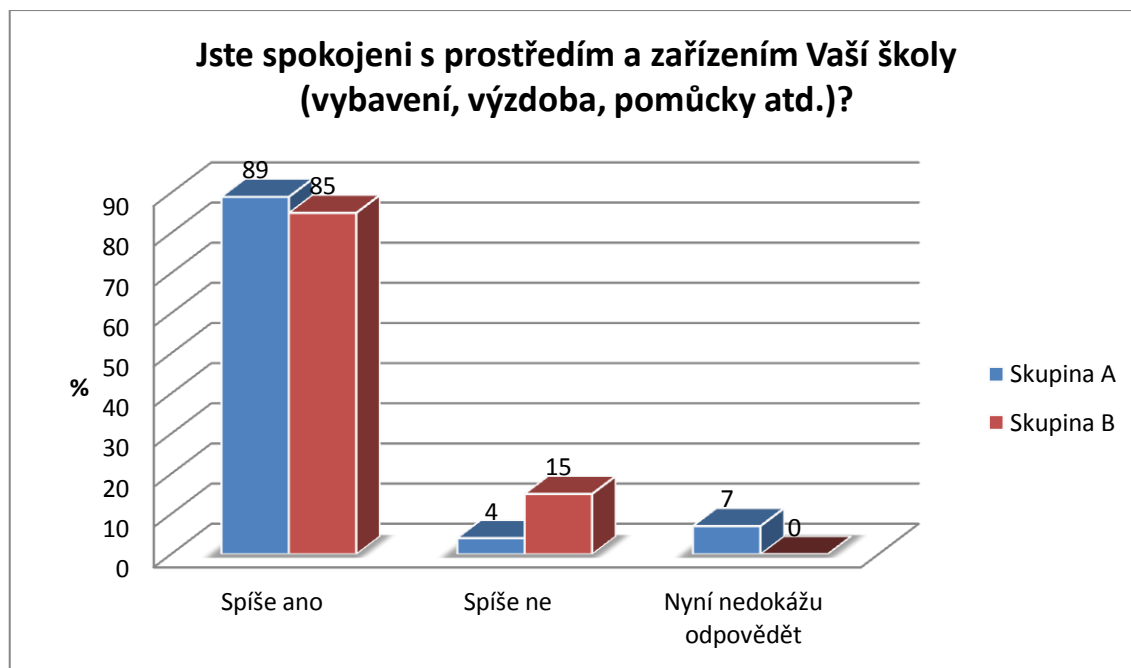
Z dotázaných probandů skupiny A odpovědělo "spíše ano" 25 probandů (89%), "spíše ne" odpověděl 1 proband (4%), 2 uvedli "nyní nedokážu odpovědět" (7%).

Z 13 dotázaných probandů skupiny B uvedlo "spíše ano" 11 probandů (85%),

"spíše ne" odpověděli 2 probandi (15%), žádný proband neoznačil možnost "nyní nedokážu odpovědět".

Výsledky zjištění jsou zobrazeny a porovnány v grafu 13.

Graf 13 (vlastní zdroj)



Vyhodnocení odpovědí na otázku, zda jsou rodiče spokojeni s prostředím a zařízením jejich školy (vybavením, výzdobou, pomůckami atd.), ukázalo, že převážná většina dotázaných rodičů dětí jak školy waldorfské, tak školy tradiční, je spokojena se vzhledem a prostředím školy, do které jejich dítě chodí. Takto odpovědělo 89% rodičů waldorfských dětí a 85% rodičů dětí z tradiční školy. Nespokojenost s prostředím školy byla zaznamenána u 4% waldorfských rodičů. Tuto odpověď zvolilo také 15% probandů ze skupiny rodičů dítěte navštěvujícího tradiční školu.

Otázka č. 11:

Víte o případech, kdy se na Vaší škole vyskytl vandalismus, agresivita mezi žáky nebo šikana?

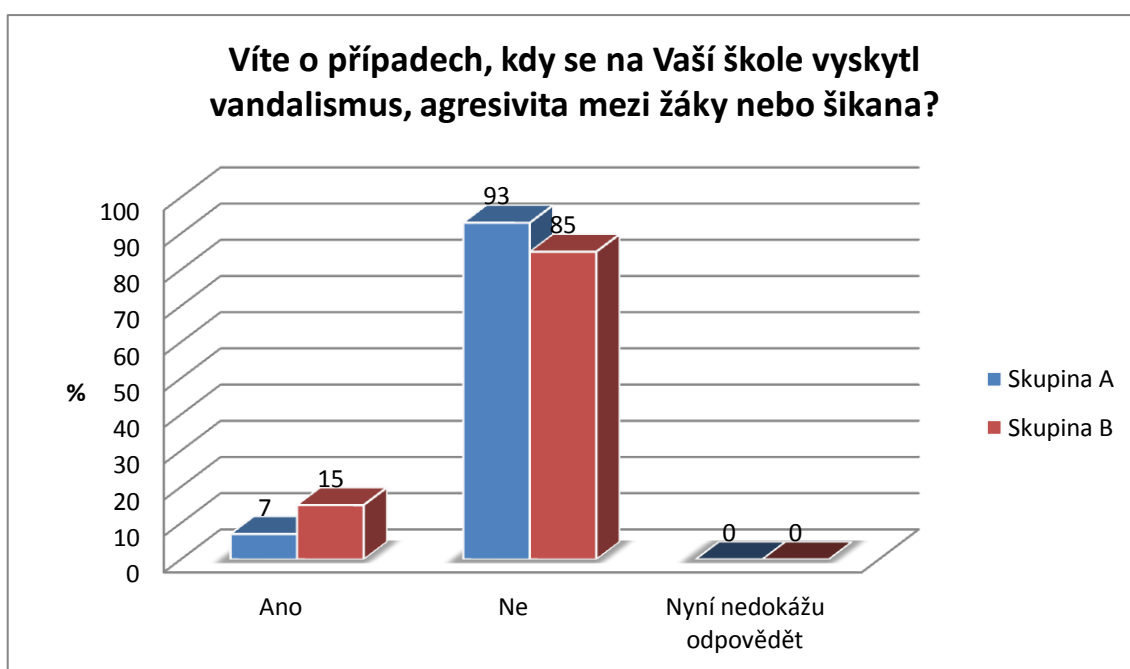
- ano
- ne
- nyní nedokážu odpovědět

S případy vandalismu, agresivity mezi žáky nebo šikany ve škole se setkali dva dotázaní rodiče ze skupiny A, toto činí 7% ze všech dotázaných. Zbylí probandi této skupiny (26) odpověděli, že se ve škole jejich dítěte nesetkali s naznačenými jevy (93%). Žádný z dotázaných probandů neoznačil odpověď "nyní nedokážu odpovědět".

Pokud jde o skupinu B, rovněž převládala záporná odpověď (11 dotázaných - 85%), kladně odpověděli 2 probandi této skupiny (15%). Rovněž v této skupině se nevyskytla žádná odpověď "nyní nedokážu odpovědět".

Výsledky zjištění jsou zobrazeny a porovnány v grafu 14.

Graf 14 (vlastní zdroj)



Na otázku, zda se dotázaní rodiče setkali ve škole jejich dítěte s případy vandalismu, agresivity mezi žáky nebo šikanou, odpovídali v drtivé většině shodně probandi obou skupin, tedy waldorfských i tradičních škol, že ne. Přesto byl poměr mezi zápornými a kladnými odpověďmi waldorfské skupiny výraznější než u skupiny tradiční školy. Waldorfští probandi odpověděli "ne" v 93%, probandi z tradiční školy v 85% případů. Všichni zbylí probandi odpověděli "ano", což v případě skupiny A činí 7% a v případě skupiny B 15%.

Otázka č. 12:

Je na Vaší škole věnována dostatečná pozornost prevenci sociálně patologických jevů (alkohol, drogy, gamblerství ...)?

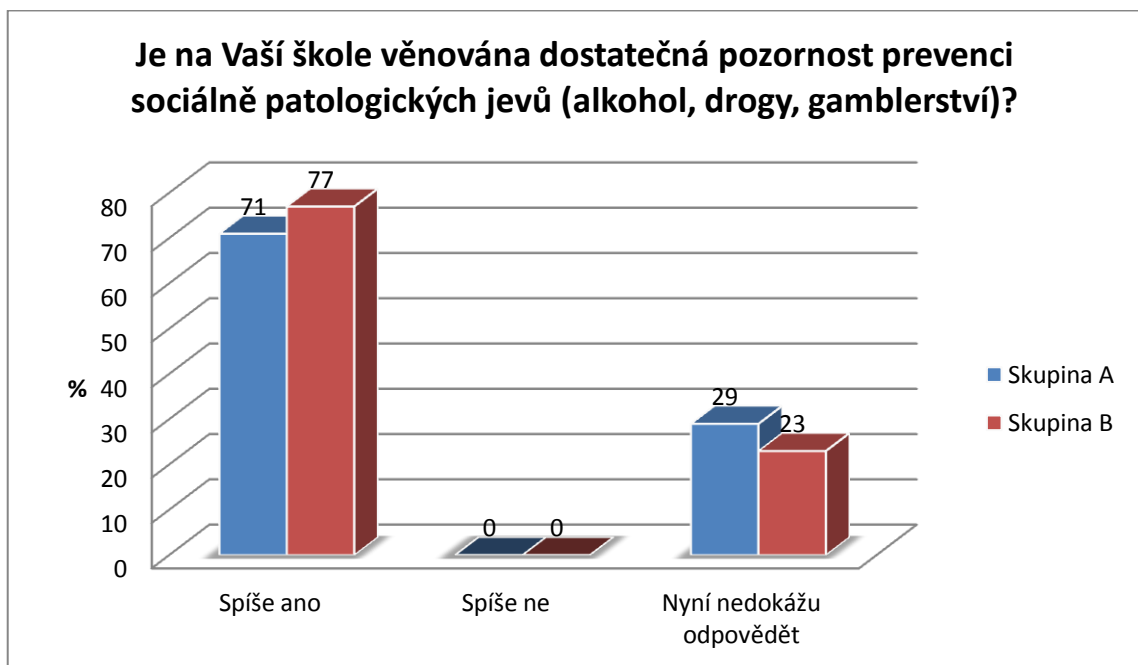
- spíše ano
- spíše ne
- nyní nedokážu odpovědět

Z dotázaných probandů skupiny A odpovědělo "spíše ano" 20 probandů (71%), "spíše ne" neodpověděl žádný z probandů (0%), 8 jich uvedlo "nyní nedokážu odpovědět" (29%).

Ve skupině B uvedlo "spíše ano" 10 probandů (77%), "spíše ne" neodpověděl žádný proband, 3 probandi označili možnost "nyní nedokážu odpovědět" (23%).

Výsledky zjištění jsou zobrazeny a porovnány v grafu 15.

Graf 15 (vlastní zdroj)



Z grafu je zřejmé, že odpovědi na otázku, zda je na škole, kam chodí dítě probanda, věnována dostatečná pozornost prevenci sociálně patologických jevů, jako jsou alkohol, drogy, gamblerství atd., se ve waldorfské skupině a ve skupině probandů tradiční školy zásadně nelišily. Více kladných odpovědí bylo zaznamenáno ve skupině

B, kde takto odpovědělo 77% probandů. Ve skupině A byla tato odpověď zastoupena v 71% dotázaných rodičů. Záporně neodpověděl žádný proband z waldorfské skupiny, ze skupiny rodičů žáků tradičních škol odpověděl záporně 1 dotazovaný, což představuje 8% z celkového počtu dotazovaných.

Otázka č. 13:

Domníváte se, že mají pedagogové ve Vaší škole osobní přístup k dítěti?

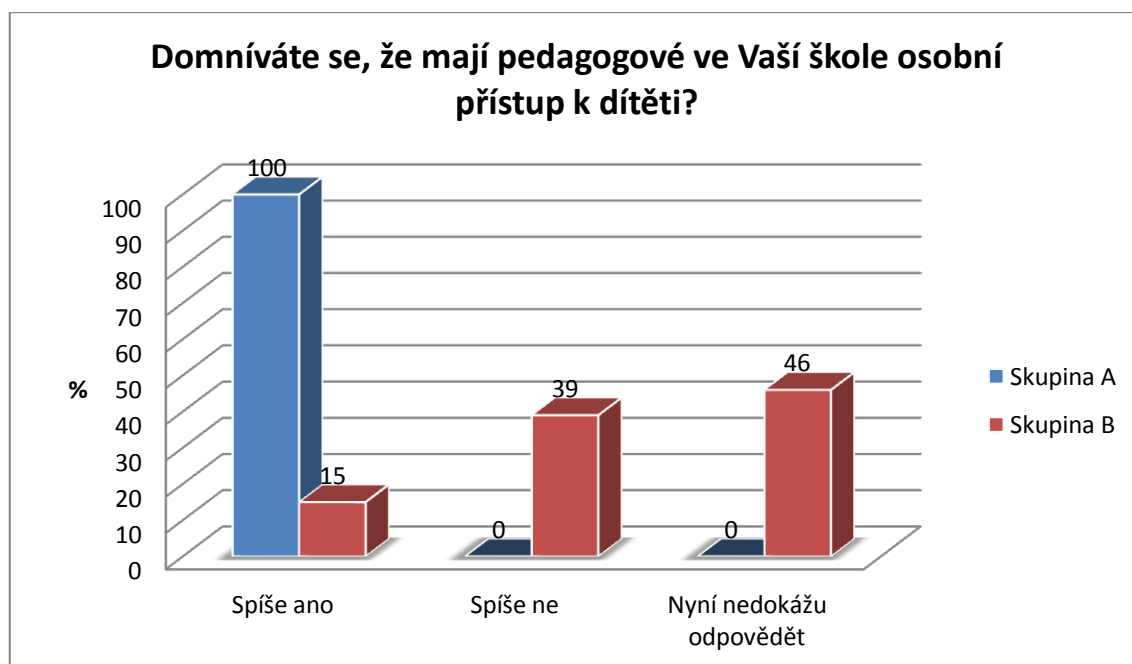
- spíše ano
- spíše ne
- nyní nedokážu odpovědět

Na tuto otázku byly odpovědi probandů skupiny A zcela jednoznačné. Všech 28 dotázaných probandů (100%) uvedlo, že pedagogové ve škole jejich dítěte osobní přístup k dítěti spíše mají. Žádná jiná odpověď nebyla zastoupena ani jednou.

"Spíše ano" uvedli 2 probandí ze skupiny tradiční školy (15%), "spíše ne" odpovědělo 5 těchto probandů (39%). 6x byla označena odpověď "nyní nedokážu odpovědět" (46%).

Výsledky zjištění jsou zobrazeny a porovnány v grafu 16.

Graf 16 (vlastní zdroj)



Z vyhodnocení odpovědí na tuto otázku je zcela markantní rozdíl v odpovědích waldorfských probandů a probandů z okruhu tradiční školy. Waldorfstí rodiče jednoznačně považují přístup pedagoga k jejich dítěti spíše za osobní (100% odpovědi). U skupiny B se taková jednoznačnost neprokázala. Více rodičů spíše nepovažuje přístup pedagoga k jejich dítěti za osobní (39%). Za spíše osobní by jej označilo 15% rodičů dítěte navštěvujícího tradiční školu.

Otázka č. 14:

Domníváte se, že vaše škola věnuje dostatečnou pozornost duševní hygieně a péči o duševní zdraví vašeho dítěte?

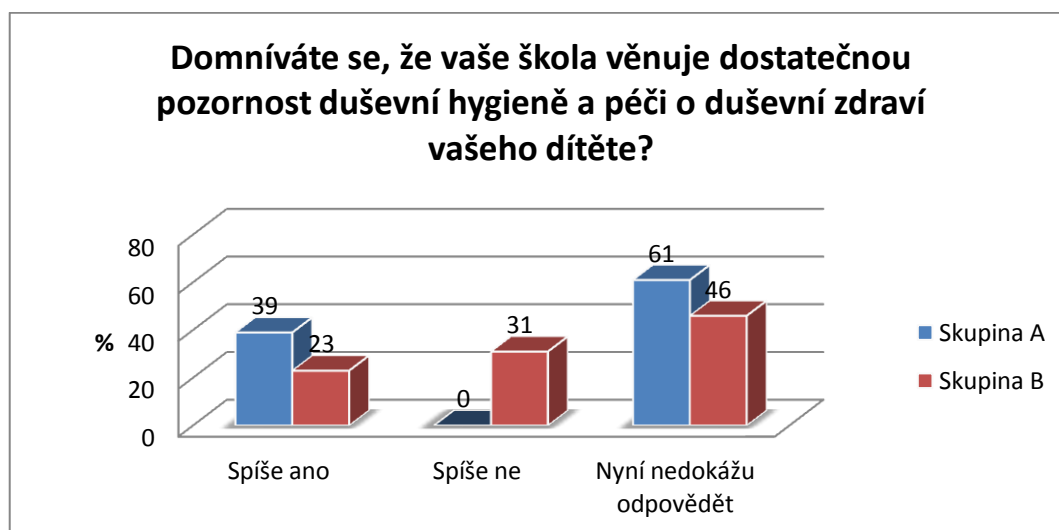
- spíše ano
- spíše ne
- nyní nedokážu odpovědět

Ze všech dotázaných probandů skupiny A odpovědělo "spíše ano" 11 probandů (39%), "spíše ne" neodpověděl žádný z probandů (0%), 17 jich uvedlo "nyní nedokážu odpovědět" (61%).

Ze všech dotázaných probandů skupiny B uvedli "spíše ano" 3 probandi (23%), "spíše ne" odpověděli 4 probandi (31%) a 6 probandů označilo možnost "nyní nedokážu odpovědět" (46%).

Výsledky zjištění jsou zobrazeny a porovnány v grafu 17.

Graf 17 (vlastní zdroj)



V odpovědích obou skupin nejvíce převažovaly odpovědi "nedokážu odpovědět". O skutečnosti, že škola spíše věnuje dostatečnou pozornost duševní hygieně a péči o duševní zdraví dítěte, je přesvědčeno 39% dotázaných probandů ze skupiny waldorfských rodičů oproti 23% probandů ze skupiny rodičů dítěte tradiční školy. "Spíše ne" neodpověděl žádný waldorfský proband, ze skupiny rodičů, jejichž dítě navštěvuje tradiční školu, tuto odpověď označilo 31% dotázaných.

Otázka č. 15:

Má vaše dítě problémy s (lze uvést více možností):

- koncentrací
- sebedůvěrou
- sociálními vztahy
- závislostí (TV, PC, mobil ...)
- sebeovládáním

Tato otázka nabízela respondentům možnost, aby uvedli, zda má jejich dítě problémy s nabídnutými vlastnostmi a dovednostmi. Odpovědi respondentů byly zaznamenány v tabulce 5.

Tab. 5 (vlastní zdroj)

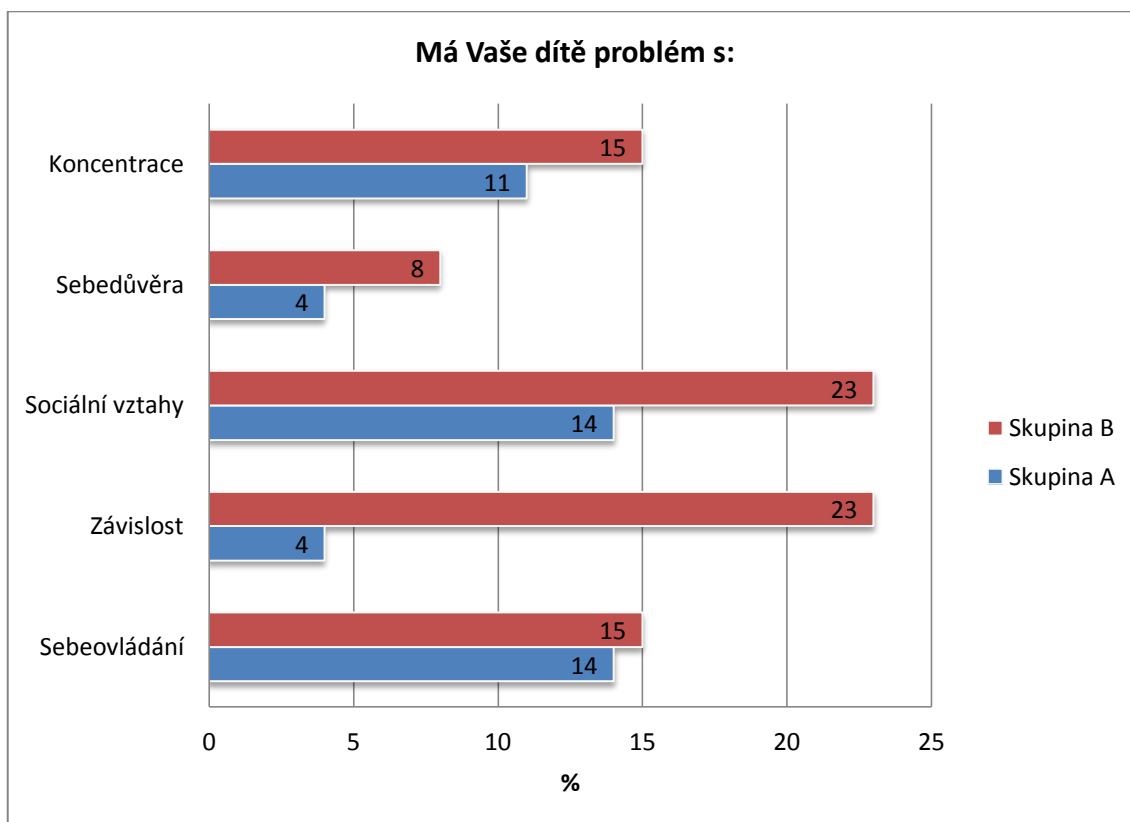
Má Vaše dítě problém s:

	Skupina A	Skupina B
Koncentrace	3	2
Sebedůvěra	1	1
Sociální vztahy	4	3
Závislosti	1	3
Sebeovládání	4	2

Početnost odpovědí je zachycena v tabulce. Z těchto dat vypočítáme procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí v celkovém počtu odpovídajících probandů. K tomu použijeme vzorec uvedený v analýze otázky č. 1.

Výsledky zjištění jsou zobrazeny a porovnány v grafu 18.

Graf 18 (vlastní zdroj)



V obou skupinách probandů, tedy ve skupině A i skupině B, se u všech nabízených možností vyskytli alespoň nějaké kladné odpovědi. U některých možností byly kladné odpovědi téměř stejně početné u obou skupin. Tak tomu bylo např. u sebeovládání, kdy z waldorfské skupiny tuto možnost označilo 14% dotázaných a ze skupiny rodičů dítěte z tradiční školy tuto možnost označilo 15% dotázaných. S koncentrací má problémy 11% waldorfských žáků a 15% žáků tradiční školy, jako problematické sociální vztahy u svých dětí označilo 14 % probandů skupiny A a 23% probandů skupiny B. Výraznější rozdíly v odpovědích obou skupin byly u možnosti "sebedůvěra", kterou označily jako problematickou 4% probandů skupiny A a 8% probandů skupiny B a absolutně největší rozdíl byl u možnosti "závislost", kterou označily jako problematickou 4% waldorfských probandů a 23% probandů z tradiční

školy. Je nutno uzavřít, že rodiče dítěte navštěvujícího tradiční školu uvádějí vždy u všech nabízených možností vyšší počet kladných odpovědí než rodiče waldorfského dítěte. V některých případech je poměr mezi kladnými odpověďmi obou skupin zanedbatelný, jindy naopak velice výrazný.

7.4 Ověření výzkumných předpokladů

Výzkumný předpoklad VP1:

Waldorfská škola věnuje duševní hygieně dítěte a její výuce z hlediska edukačního času více pozornosti než tradiční škola.

Pravdivost tohoto výzkumného předpokladu lze hodnotit na základě odpovědí na otázky č. 3 - 14. Z vyhodnocení jednotlivých otázek, které je uvedeno v předchozí kapitole, vyplývá, že dotázaní rodiče dítěte navštěvujícího waldorfskou základní školu považují přístup školy k otázkám duševního zdraví a duševní hygieny dítěte za více kladný než rodiče dítěte navštěvujícího tradiční základní školu. Tuto skutečnost je nutno interpretovat tak, že waldorfská pedagogika věnuje duševnímu zdraví dítěte a vzdělávání v oblasti duševní hygieny více prostoru než tradiční pedagogika. S tímto závěrem korespondují i závěry analýzy Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání waldorfské školy v Českých Budějovicích. Tento program do osnov ZŠW České Budějovice řadí vyučovací předměty a učivo, které má za úkol zejména podpořit duševní a duchovní rozvoj dítěte a které se v osnovách tradičních škol nevyskytuje. Příkladem může být Kreslení forem, Eurytmie, hra na flétnu.

Z výše uvedeného je zřejmé, že výzkumný předpoklad byl výzkumem potvrzen.

Výzkumný předpoklad VP2:

Správná strategie výuky duševní hygieny se pozitivně odráží v rozvoji osobnosti dítěte.

K posouzení pravdivosti tohoto výzkumného předpokladu využijeme vyhodnocení otázky č. 15, jak je uvedeno v předchozí části této práce a dále výzkumný předpoklad VP1, jehož pravdivost jsme potvrdili v předešlém výzkumu. Z vyhodnocení otázky č. 15 vyplývá, že waldorfské děti mají menší problémy s koncentrací, sebedůvěrou, sociálními vztahy, závislostmi na TV, PC, mobilním telefonu atd. a se sebeovládáním, tedy rozvoj těchto dovedností a rysů je na vyšší úrovni než u dětí navštěvujících tradiční školu. V předchozím výzkumu bylo prokázáno, že waldorfská

škola věnuje duševní hygieně dítěte a její výuce více pozornosti než tradiční škola. Nelze tedy než přiřadit příčinnou souvislost mezi tyto dvě skutečnosti a konstatovat, že vhodná strategie výuky duševní hygieny má pozitivní dopad na celkový rozvoj dítěte.

Z výše uvedeného je zřejmé, že výzkumný předpoklad VP2 byl výzkumem potvrzen.

7.5 Zpracování metodických materiálů

Metodický materiál, jehož vytvoření bylo jedním z úkolů práce, byl po schválení vedoucí práce doc. PaedDr. Miladou Krejčí, CSc., poskytnut pro zpracování Intervenčního programu "ROZVOJ DUHY" - rozvoj duševní hygieny, na kterém jsem participovala. Tento intervenční program byl jednou z metod výzkumného projektu GA ČR 406-408-0352, který řešil strategii výuky duševní hygieny na základních školách v rámci výchovy ke zdraví. Důležitou součástí strategie výuky duševní hygieny na základních školách jsou právě intervenční programy, zejména se zaměřením na podporu rozvoje mentálního zdraví a zdravé životosprávy. Jedním z cílů programu "ROZVOJ DUHY" byla edukace žáků základních škol v oblasti technik duševní hygieny. Jednalo se např. o schopnost odbourávání únavy a stresu prostřednictvím dechových a relaxačních technik a o schopnost orientace a realizace cílů v oblasti zdravé výživy a adekvátního pohybového režimu (Krejčí, 2011). Spolupráce byla uskutečňována formou konzultací o možných prostředcích využití materiálů pro intervenční program.

8 ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Cílem mé bakalářské práce s názvem "Waldorfská škola - strategie výuky duševní hygieny" bylo zjistit a zmapovat, jaká je strategie výuky duševní hygieny v Základní škole waldorfské České Budějovice a tato zjištění posléze komparovat se strategií výuky duševní hygieny v základních školách tradičního vzdělávacího systému. Druhotným cílem pak bylo zjistit, zda správně zvolená strategie výuky duševní hygieny na základních školách ovlivňuje zdravý rozvoj dítěte.

V teoretické části jsem se snažila studiem tištěných i elektronických zdrojů shromáždit co nejvíce informací z oblasti zdraví, duševního zdraví, duševní hygieny, specifik duševní hygieny v prostředí základní školy a dále z oblasti waldorfské pedagogiky. Tyto informace jsem dále roztříдила, seskupila do tematických celků a profiltrovala. Při psaní teoretické části jsem se snažila jednak definovat a popsat jednotlivé stěžejní pojmy, se kterými se v této práci neustále operuje a jednak vymezit vztahy, které mezi těmito pojmy existují. Měla jsem v úmyslu, aby teoretická část mé práce přinesla nezasvěcenému čtenáři ucelený náhled na celou problematiku a pomohla mu dobře se v tématu orientovat. V neposlední řadě mým přáním bylo, aby i čtenáři, který se po odložení této práce rozhodne dále se touto problematikou nezabývat, zůstal v mysli pocit, že duševní hygiena není jen prázdný pojem, ale je to něco, co by mělo být nedílnou součástí každodenního života každého člověka.

V praktické části jsem v duchu vytčených cílů stanovila výzkumné předpoklady, jejichž pravdivost jsem se následným výzkumem pokusila potvrdit nebo vyvrátit. Výzkum jsem provedla jednak metodou analýzy Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání waldorfské školy v Českých Budějovicích, jednak metodou dotazníku, který jsem distribuovala mezi rodiče jak waldorfských dětí, tak dětí, které navštěvují tradiční základní školu. Rodiče v dotazníku odpovídali na otázky vztahující se ke strategii výuky duševní hygieny na tom kterém typu školy. Odpovědi byly zpracovány, vyhodnoceny a byly z nich vyvozeny příslušné závěry. Takto vyvozené závěry byly poté konfrontovány se stanovenými výzkumnými předpoklady. Na základě této konfrontace pak bylo zaujato stanovisko o pravdivosti či nepravdivosti daných výzkumných předpokladů.

Provedeným výzkumem bylo zjištěno a potvrzeno, že waldorfská pedagogika o duševní zdraví a duševní hygienu svých žáků pečuje lépe než tradiční školství. Této

péče dosahuje vhodnější strategií výuky duševní hygieny, duševní hygieně je věnováno podstatně více času než v tradičních školách a rovněž využívá prostředky duševní hygieny, které na tradičních školách nenajdeme. Dalším výzkumem bylo zjištěno a prokázáno, že vhodná strategie výuky duševní hygieny má neoddiskutovatelný vliv na příznivý rozvoj osobnosti dítěte.

Každý rodič chce pro své dítě to nejlepší. Včetně nejlepšího vzdělání, základní vzdělání nevyjímaje. Díky koncepci Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, která zaručuje jednotlivým základním školám jistou míru svobody při sestavování svých vlastních osobitých školních vzdělávacích programů, existují v přístupu ke vzdělávání drobné rozdíly mezi pojetím jednotlivými základními školami. Tyto rozdíly, ač na první pohled drobné, však při výchově a rozvoji dítěte mohou hrát nemalou roli. Je na rodiči, aby zajistil celistvý rozvoj dítěte a s ohledem na tyto potřeby pro něj zvolil takovou základní školu, která bude těmto požadavkům nejvíce vyhovovat. Četné výzkumy provedené v této oblasti, včetně mé bakalářské práce, naznačují, že waldorfská pedagogika dbá na duševní zdraví a duševní hygienu dítěte více než tradičně pojatý vzdělávací systém a mohla by tedy být vhodnou cestou k dosažení ideálního duševního rozvoje dítěte. Tato práce nemá sloužit k propagaci waldorfských škol. Zmíněnou vhodnou cestu k dosažení ideálního rozvoje dítěte může nabídnout i škola tradičního vzdělávacího systému, pokud v rámci svých kompetencí do svého školního vzdělávacího programu zařadí vhodnou strategii výuky duševní hygieny. Neboť si lze jen těžko představit, že by ideálního duševního rozvoje dítěte mohlo být dosaženo bez dobré duševní hygieny. A na to by se nemělo zapomínat.

9 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Tištěné zdroje

CARLGREN, Frans. *Výchova ke svobodě. Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6.

ĎURDIAK, Luboš. *Psychohygiena mladého člověka*. Nitra: Enigma, 2001. ISBN 80-85471-84-1.

GLÖCKLER, Michaela. *Gesundheit und Schule*. Dornach: Verlag am Goetheanum, 1998. ISBN 3-7235-1007-8

GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1997. ISBN 80-85753-09-6.

GRUBER, Jan. *Duševní hygiena*. Praha: PEF ČZU, 2002. ISBN 80-213-0944-X.

HAJNOVÁ, Hana. Rytmus malého dítěte. *Člověk a výchova*. 2001, roč. V, léto, s. 10.

HÁLKOVÁ, Jitka a kol. *Zdravotně tělesná výchova*. Praha: 2006. ISBN 80-86586-15-4.

HAVLÍNOVÁ, Miluše a kol. *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-059-3.

HÖLLER, Klaus a kol. *Heileurythmie und Hygienische Eurithmie*. Dornach: Verlag am Goetheanum, 1996. ISBN 3-7235-0892-8

HRADIL, Radomil. *Průvodce českou antroposofií*. Hranice: Fabula, 2002. ISBN 80-86600-00-9.

KREJČÍ, Milada. *Krok k výchově, krok ke zdraví I. díl.*, České Budějovice: JU, 2008. ISBN 978-80-7394-082-9.

- KREJČÍ, Milada. *Setkání s jógou*. České Budějovice: JU, 1997. ISBN 80-7040-220-2.
- KREJČÍ, Milada a Milada BÄUMELTOVÁ. *Optimalizace denního režimu žáků mladšího školního věku*. České Budějovice: INCA, 1999. ISBN 80-238-4619-1.
- KREJČÍ, Milada a Milada BÄUMELTOVÁ. *Projekt Týdny zdraví ve škole*. České Budějovice: JU, 2001. ISBN 80-7040-507-4.
- KREJČÍ, Milada. *Výchova ke zdraví - strategie výuky duševní hygieny ve škole*. České Budějovice: JU, 2011. ISBN 978-80-7394-265-5.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-774-4.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sestra a stres. Příručka pro duševní pohodu*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3149-0.
- MÍČEK, Libor. *Duševní hygiena*. Praha: SPN, 1986. ISBN neuvedeno.
- POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1097-5.
- PRAŠKO, Ján a kol. *Nespavost*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-919-4.
- RADOVÁ, Jitka. Eurytmie. In: JANSKÁ, Ivana a kol. *Věneček říkadel, básniček, písniček, her, vyprávěnek a nápadů pro (nejen) rodiče dětí waldorfských školek (i škol)*. 2003, sborník č. 8, s. 55-59.
- RÜCKEROVÁ – VOGLEROVÁ, Ursula. *Učení bez stresu*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-013-8.
- STEINER, Rudolf. *Eurytmie jako viditelná mluva*. Hranice: Fabula, 2008. ISBN 978-80-86600-51-2.

STEINER, Rudolf. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Semily: Opherus, 2003. ISBN 80-902647-8-6.

SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JÚVA. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2.

ŠIMEK, Pavel. Hluboká úcta k duchovně-duševní bytosti člověka. *Člověk a výchova*. 2010, roč. XV, č. 1, s. 11-16.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-487-X.

ZVOLSKÝ, Petr. *Obecná psychiatrie*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-494-2.

Elektronické zdroje

DVOŘÁKOVÁ, Kateřina. Principy waldorfské pedagogiky. In: *Základní škola waldorfská a mateřská škola České Budějovice o.p.s.* [on-line]. [citováno 30. října 2012]. Dostupné z: <http://www.waldorfcz.cz/skola/principy-waldorfske-pedagogiky.html>.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA WALDORFSKÁ A MATEŘSKÁ ŠKOLA ČESKÉ BUDĚJOVICE O.P.S. Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání – Waldorfské školy. *Waldorfcz.cz* [on-line]. © 2001 - 2013 QUIN [citováno 12. prosince 2012]. Dostupné z: http://www.waldorfcz.cz/obsah/dokumenty/svp_zs.pdf.

WIKIPEDIE. Rámcový vzdělávací program. *Wikipedia.org* [on-line]. [citováno 4. prosince 2012]. Dostupné z:

http://cs.wikipedia.org/wiki/R%C3%A1mcov%C3%BD_vzd%C4%9B1%C3%A1vac%C3%AD_program

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Rámcový vzdělávací program. *MSMT.cz* [online]. © 2006 [citováno 4. prosince 2012]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

10 SEZNAM PŘÍLOH

- | | |
|--------------------|--|
| Příloha I | Dotazník |
| Příloha II | Obrazová příloha (vlastní zdroj) |
| Příloha III | CD s rozhovorem s Mgr. Kateřinou Kozlovou ve formátu MP3 |

Příloha I

DOTAZNÍK

Dobrý den, jmenuji se Marcela Horáková. Jsem studentkou 3. ročníku Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Chtěla bych Vás, jako rodiče dětí navštěvujících základní školu, poprosit o vyplnění tohoto dotazníku. Na odpovědích na otázky uvedené v dotazníku bude postavena výzkumná část mé bakalářské práce na téma Waldorfská škola - strategie výuky duševní hygieny. Vyplněný dotazník zašlete laskavě zpět na e-mail aaamaca@seznam.cz. Předem děkuji za Váš čas strávený nad následujícími otázkami.

1) Vaše dítě navštěvuje základní školu

- waldorfskou
- tradičního typu

2) Co si představujete pod pojmem duševní hygiena? Lze uvést více odpovědí.

3) Myslíte si, že má Vaše dítě ze školy dostatek informací o zdravé výživě a zdravém životním stylu?

- spíše ano
- spíše ne
- nyní nedokážu odpovědět

4) Má Vaše dítě při vyučování ve škole možnost pohybu?

- pouze při hodinách tělesné výchovy
- i v jiných předmětech, uveďte v jakých
- nyní nedokážu odpovědět

5) Jak tráví Vaše dítě přestávky mezi vyučovacími hodinami? Lze uvést více odpovědí.

- prochází se
- svačí
- tráví čas s kamarády povídáním
- hraje si na chodbě, popř. si může půjčit švihadla, míčky ...
- odpočívá ve vyhrazeném prostoru třídy (hraje si, čte si, leží ...)
- připravuje se na další hodinu
- jinak, uveďte jak

6) Využívá Vaše škola při výuce relaxaci a dechová cvičení?

- často
- občas
- nikdy
- nyní nedokážu odpovědět

7) Myslíte si, že škola vede vaše dítě ke správným sociálním vztahům (mezi žáky, žáky a učiteli)?

- spíše ano
- spíše ne
- nyní nedokážu odpovědět

8) Kolik hodin v průměru denně tráví Vaše dítě (ve všední den):

- pobytem na čerstvém vzduchu (jízda na kole, hra s kamarády, procházky se psem ...) - nepočítejte cestu do školy a zpět
- sledováním TV, hraním na počítači nebo prohlížením internetu

9) Pozorujete u Vašeho dítěte příznaky stresu ze školy?

- často
- občas
- nikdy
- nyní nedokážu odpovědět

10) Jste spokojeni s prostředím a zařízením Vaší školy (vybavení, výzdoba, pomůcky atd.)?

- spíše ano
- spíše ne
- nyní nedokážu odpovědět

11) Víte o případech, kdy se na Vaší škole vyskytl vandalismus, agresivita mezi žáky nebo šikana?

- ano
- ne
- nyní nedokážu odpovědět

12) Je na Vaší škole věnována dostatečná pozornost prevenci sociálně patologických jevů (alkohol, drogy, gamblerství ...)?

- spíše ano
- spíše ne
- nyní nedokážu odpovědět

13) Domníváte se, že mají pedagogové ve Vaší škole osobní přístup k dítěti?

- spíše ano
- spíše ne
- nyní nedokážu odpovědět

14) Domníváte se, že vaše škola věnuje dostatečnou pozornost duševní hygieně a péči o duševní zdraví vašeho dítěte?

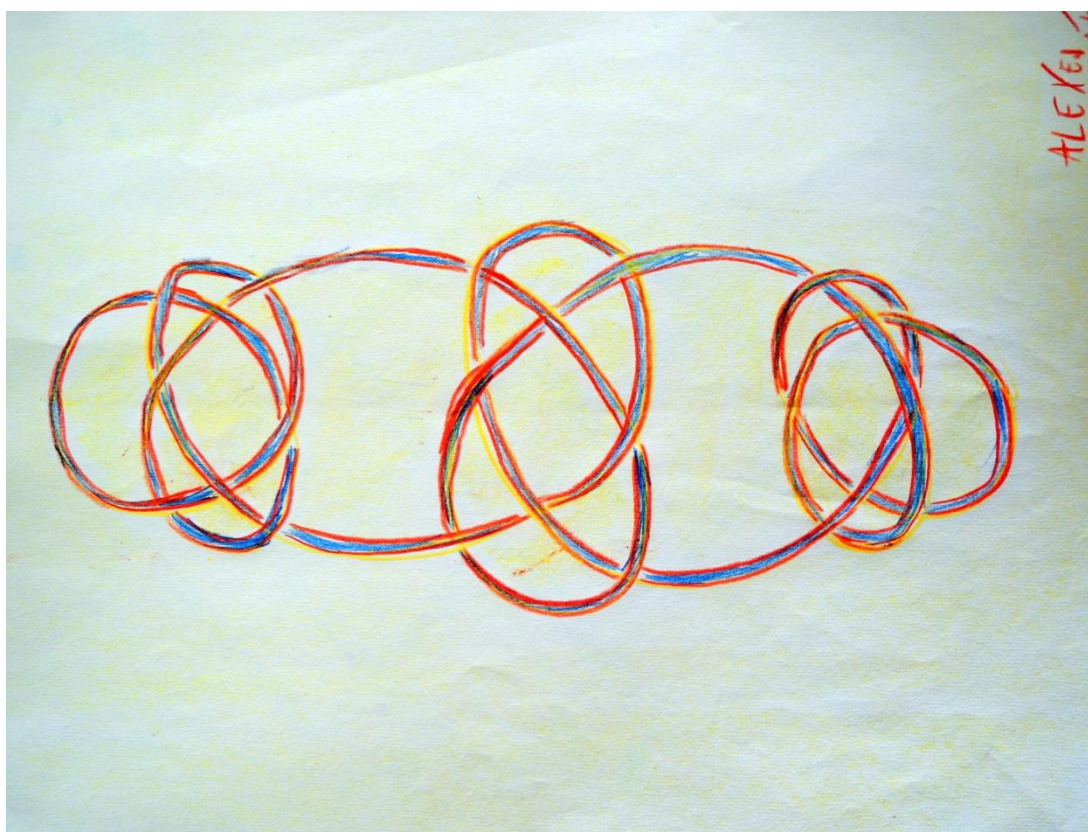
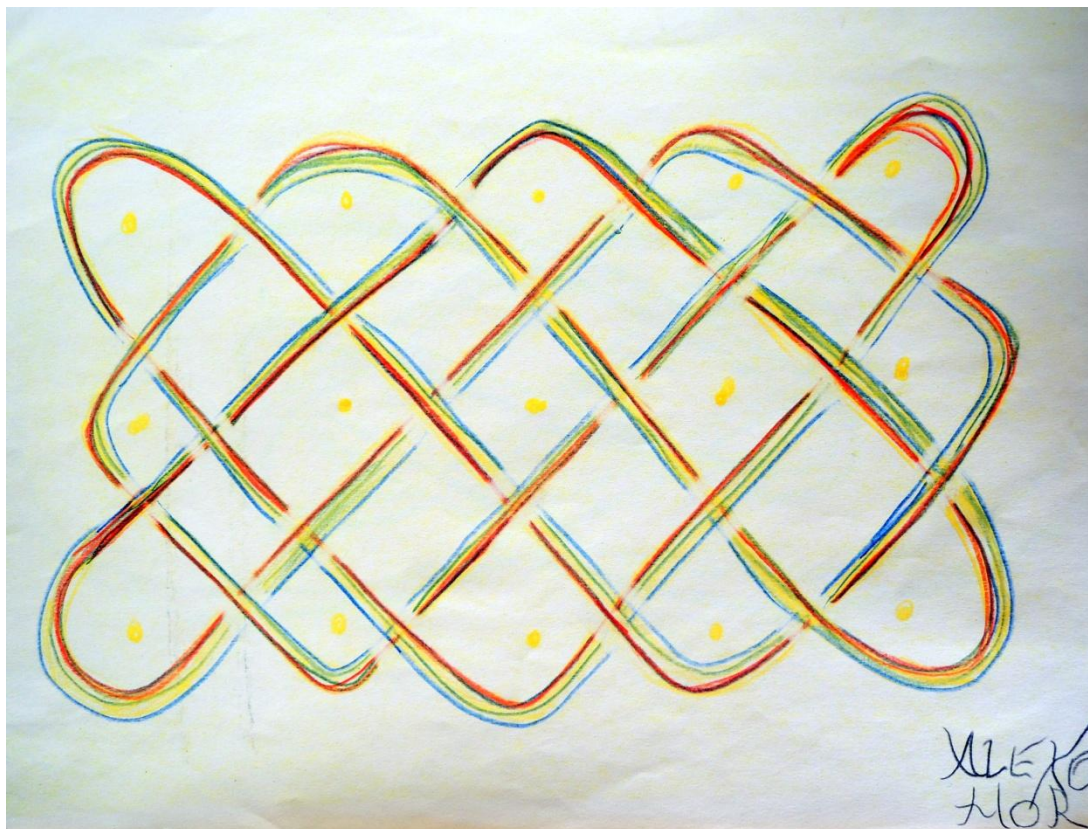
- spíše ano
- spíše ne
- nyní nedokážu odpovědět

15) Má vaše dítě problémy s (Ize uvést více možností):

- koncentrací
- sebedůvěrou
- sociálními vztahy
- závislostí (TV, PC, mobil ...)
- sebeovládáním

Příloha II

Práce žáka 5. třídy základní waldorfské školy v předmětu Kreslení forem



Práce žáka 5. třídy v předmětu Výtvarná výchova, akvarelové malby souvisí s probíraným učivem v Dějepisu



Slovní hodnocení žáka 6. třídy základní waldorfské školy

ZPRÁVY ZE ŠKOLY A DO ŠKOLY

Horák Alexej	
Aktivita ve výuce	Vždy aktivní - většinou aktivní – málo aktivní
Domácí příprava	Příkladná Občas zapomíná pomůcky Často zapomíná pomůcky
Písemný projev	Nemáš větších potíží se psaním, chybuješ jen v drobnostech. Při opisu textů chybuješ jen zřídka. U neznámých slov nevyvozuješ vždy s jistotou jejich pravopis.
Mluvený projev	Při mluvení tě není moc slyšet. Sám od sebe se zapojuješ jen zřídka. Vystupuješ velmi nejistě a jakoby ses bál ukázat, co už umíš. Při čtení většinou správně vyslovuješ, ale u neznámého textu postupuješ nanejvýš nejistě.
Testy	Názvy evropských států 11 / 12 Slovíčka, 1. kapitola Pippi 12 / 16
Doporučení	Alexi, už je třeba opravdu něco udělat s tvou pasivitou. Již není na co čekat. Očekávám od tebe více soustředěnější práci a větší zapojení. Nestačí napsat jen dobře testy.

Žáci se přes houby, lišejníky, mechorosty a kapradorosty dostali k semenným rostlinám, v rámci nahosemenných rostlin se seznámili s jehličnatými stromy, v rámci krytosemenných pak s listnatými stromy. Sledovali rozdíly mezi jednoděložnými a dvouděložnými rostlinami. Žáci popisovali proměnu částí rostlinného těla (kořen, stonek, listy, květ a plod) u různých rostlinných druhů, zejména stromů. Charakterizovali vybrané čeledi, jejich nejdůležitější zástupce a vztah k prostředí. Pozorovali společenstvo lesa, lesní patra. Na základě pozorování vybraného stromu zpracovali část projektu „Strom ve čtyřech ročních obdobích“.

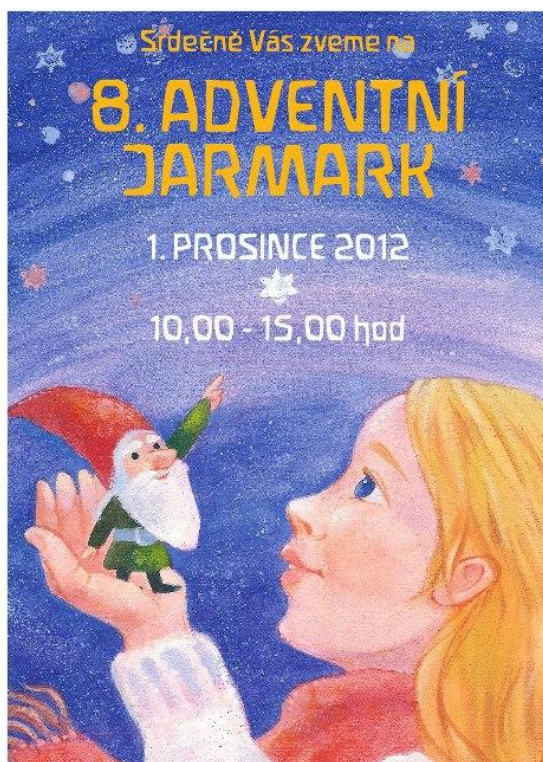
Alexeji, při vyučování jsi byl aktivní. Účastnil ses všech praktických cvičení a pozorování. Znalosti sis osvojil výborně, což jsi prokázal v písemných testech. Chválím Tě za popis dubu letního, který sis zvolil pro svůj celoroční projekt. Vedl sis přehledný a krásný sešit.
Radka Konířová

ME VYSVĚDČENÍ

Alexej
Horák

- Zeměpis:** V zeměpisu jsem byl částečně aktivní, ale ne moc. Domácí úkoly většinou nezapomínám a snažím se doma připravovat. Učivo jsem zvládl docela dobře.
- Matematika:** V matematice nejsem příliš aktivní. S domácí přípravou a úkoly nemám problém. Učivo zvládám docela dobře.
- Přírodopis:** V přírodopisu jsem byl docela aktivní, ale ne hodně. S domácí přípravou problémy nemám. Učivo jsem zvládl docela dobře.
- Český jazyk:** Moje aktivita - nic moc. Domácí příprava nebyla nejhorší. Učivo mi moc nešlo, ale nakonec se mi podařilo alespoň částečně něco pochopit.
- Dějepis:** V dějepisu jsem byl částečně aktivní. Domácí příprava byla dobrá. Učivo nebylo lehké, ale zvládl jsem ho docela dobře.
- Fyzika:** Aktivita za moc nestála, ale byl jsem aktivní zvláště v činnostech, které se učiva vůbec netýkaly. Učivo jsem zvládl dobře.
- Angličtina:** Aktivita není nic moc. Domácí příprava docela dobrá. Učivo jsem částečně zvládl.
- Němčina:** V aktivitě se zlepšuju, jinak nic moc. Domácí příprava dobrá. Učivo zvládám dobře.
- Rukodělné činnosti (Výtvarná výchova):** Aktivita nic moc. Domácí příprava není. Učivo mi jde.
- Hudební výchova:** V hudební výchově neprojevuji velký zájem. Domácí přípravu a učivo zvládám dobře.
- Tělocvik:** V tělocviku jsem hodně aktivní. Vše mi jde.

Pozvánka na tradiční akci waldorfské základní školy



pořádá
Základní škola waldorfská a
mateřská škola
v Českých Budějovicích o.p.s. a
o.s. WCollegium

Můžete se těšit na:
Dílničky, Skřítčí sluj
Kavárnu - čajovnu
Bufet s domácím občerstvením
Hudební vystoupení dětí ZŠW a 2. SZUŠ

Prodej originálních vánočních dárků:
Výrobky ze dřeva, vlny a
dalších přírodních materiálů - adventní věnce,
hračky, šperky, keramika, svíčky,
malované tašky, oblečení

Místo konání: M. Chlajna 23, České Budějovice,
areál ZŠ Máj II, vchod u lesa

Další informace na: www.waldorfcb.cz
nebo na čísle: 725 523 104

Fotografie z Adventního jarmarku waldorfské školy, dětská dílnička



Fotografie z Adventního jarmarku waldorfské školy, děti si mohou vyzkoušet řemesla



Fotografie z waldorfské slavnosti Adventní spirála



Fotografie z Martinské slavnosti waldorfské školy, děti mají prožít soucit s žebrákem z legendy o svatém Martinovi a dělí se s ním o Martinské rohlíčky



Fotografie z waldorfské slavnosti, ty jsou místem setkání dětí, rodičů a učitelů, jsou plné pohybových činností, her a prožitků



Fotografie z waldorfské Svatojánské slavnosti



Fotografie ze setkání dětí s budoucím třídním učitelem na společném výletě dětí a rodičů před nástupem do 1. waldorfské třídy

