

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Barbora Šoltésová

Waldorfská škola a důvody rodičů pro její výběr

Poděkování:

Děkuji vedoucí mé diplomové práce, paní PhDr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph. D., za odborné vedení, cenné podněty a rady, které mi během práce pohotově poskytovala. Dále bych chtěla poděkovat svým rodičům za podporu a také mé vynikající kolegyni, která mi na pracovišti poskytla podporu a příjemné prostředí, díky němuž jsem se mohla po pracovní době plně věnovat svému studiu. Především bych chtěla poděkovat svému partnerovi, který byl pro mě velkou oporou a hnacím motorem při zpracovávání této práce i při studiu.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Olomouci dne 20. 4. 2022

Podpis:

Barbora Šoltésová

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Barbora Šoltésová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph. D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Waldorfská škola a důvody rodičů pro její výběr
Název v angličtině:	Waldorf school and the parent's reasons for choosing it
Anotace práce:	<p>Tato diplomová práce se zabývá tématem waldorfských škol a důvody rodičů pro výběr waldorfské školy. V první části se zaměřuje na změny v pedagogice neboli reformním hnutím v 19. století, na základě čehož došlo ke změnám ve vzdělávání, jaký byl průběh reformního hnutí v jednotlivých obdobích, uvedeme pár významných jmen reformní pedagogiky a jejich myšlenky. V neposlední řadě vysvětlíme pojem pedocentrismus, který s reformním hnutím úzce souvisí. Dále se zaměříme na různé způsoby alternativního vzdělávání a nastíníme historii alternativních škol, také jejich vznik, vývoj, způsob, jak alternativní školy fungují a rozdělíme je podle typu, přiblížíme jejich záměry a uvedeme základní rozdíly mezi alternativní a tradiční školou.</p> <p>V následující části se práce zabývá problematikou waldorfské pedagogiky, její charakteristikou, popsána je také stručná historie waldorfských škol ve světě a u nás. Dále uvedeme pojem antroposofie, který souvisí s waldorfskou pedagogikou, charakterizujeme jej, uvedeme dělení lidské bytosti z pohledu antroposofie.</p> <p>V poslední části této práce zmiňujeme cíle waldorfské pedagogiky, organizaci, prostředí, správu a celkové fungování waldorfských škol.</p>
Klíčová slova:	reformní pedagogika, pedocentrismus, alternativní školy, waldorfská pedagogika, antroposofie
Anotace v angličtině:	This diploma thesis deals with the topic Waldorf school and the reasons of parents for choosing it. The first part focuses on the changes in the pedagogy or the reform movement in 19th century. Based on what changes have taken place in education, what was the course of the reform movement in individual periods, we will list a few important names in reform pedagogy and their ideas. Last but not least, we will explain the concept of pedocentrism, which is closely related to the

	<p>reform movement. The thesis also focuses on different ways of alternative education and outlines the history of alternative schools, as well as their origin, development, how alternative schools work and divide them by type, approach their intentions and state the basic differences between alternative and traditional schools.</p> <p>The following section deals with the problematic of Waldorf pedagogy, its characteristics, and also describes a brief history of Waldorf schools in the world and in our country. Next, we introduce the concept of antroposophy, which is related to Waldorf pedagogy, we characterize it, we introduce the division of the human being from the perspective of antroposophy.</p> <p>In the last part of this work we mention the goals of Waldorf pedagogy, organization, environment, administration and overall functioning of Waldorf schools.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>reform pedagogy, pedocentrism, alternative schools, Waldorf pedagogy, antroposophy</p>
<p>Přílohy v práci:</p>	<p>Příloha č. 1: Dotazník k praktické části</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>71 stran</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>čeština</p>

1 Obsah

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 REFORMNÍ PEDAGOGIKA	9
1.1 PEDOCENTRISMUS	11
2 OBSAH VZDĚLÁVÁNÍ	12
3 ZÁKONY UPRAVUJÍCÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE	14
3.1 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY A ŠKOLNÍ ZÁKON	14
4 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY	16
4.1 ZÁKLADNÍ FUNKCE ALTERNATIVNÍCH ŠKOL	17
4.2 TYPY ALTERNATIVNÍCH ŠKOL.....	19
4.3 ZÁKLADNÍ INOVAČNÍ ZÁMĚRY ALTERNATIVNÍCH ŠKOL.....	20
4.4 ZÁKLADNÍ MODELY ALTERNATIVNÍCH ŠKOL	21
4.5 ZÁKLADNÍ ROZDÍLY MEZI TRADIČNÍM A ALTERNATIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍM	23
5 OBECNÉ POJETÍ WALDORFSKÝCH ŠKOL	25
WALDORFSKÉ ŠKOLY U NÁS.....	25
5.1 ANTROPOSOFIE	26
5.2 VÝVOJOVÉ FÁZE ČLOVĚKA V POJETÍ ANTROPOSOFIE	27
5.3 HLAVNÍ PEDAGOGICKÝ ZÁKON	27
6 ORGANIZACE WALDORFSKÉ ŠKOLY, JEJÍ PROSTŘEDÍ, SPRÁVA A ŘÍZENÍ	28
6.1 UČEBNÍ PLÁN NA WALDORFSKÉ ŠKOLE	29
6.2 CÍLE PEDAGOGIKY WALDORFSKÝCH ŠKOL.....	30
6.3 POŽADAVKY NA UČITELE	31
6.4 ARCHITEKTURA, VYBAVENÍ ŠKOLY A TŘÍDY	31
6.5 VNITŘNÍ ORGANIZACE VÝUKY NA WALDORFSKÝCH ŠKOLÁCH	31
6.6 ROČNÍKY	33
6.7 ROZDĚLENÍ ŽÁKŮ VE TŘÍDĚ PODLE TEMPERAMENTU	33
6.8 EURYTMIE	34
6.9 ROLE RODIČE VE WALDORFSKÉ ŠKOLE	34
EMPIRICKÁ ČÁST	36
7 DESIGN DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	36
7.1 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	38
7.2 SHRNUTÍ A VÝSLEDKY ŠETŘENÍ	61

7.3 ZÁVĚR	64
8 LITERATURA.....	65
9 INTERNETOVÉ ZDROJE	68

Úvod

Zájem o waldorfskou školu přišel již za doby studia na gymnáziu. Informace o probíhajících hodinách na waldorfské škole vzbuzoval pocit překvapení a bližšího zájmu o celkové fungování vyučování a organizaci waldorfské školy. Později vyplývaly na povrch další otázky, jako například zda je tento způsob vzdělávání efektivní, jaké má výhody a nevýhody a jak je to s celkovým vývojem dítěte, zda jsou žáci kvalitně připraveni na následující vzdělávání na středních a vysokých školách a zda jsou po absolvování této školy se svými znalostmi na stejné úrovni jako jejich vrstevníci z tradičních škol.

Později přišla otázka, z jakého důvodu se rodiče dětí rozhodli pro tento typ vzdělávání. Zejména zda se pro tento způsob rozhodli, protože jim to někdo řekl například na pískovišti, kde si byli hrát se svým dítětem, zda si před tímto rozhodnutím zjistili i další informace, šli s davem, nebo jen chtěli vyzkoušet něco nového.

Vzdělávání na alternativních školách je čím dál více diskutované téma. Odborníci i nekvalifikovaní lidé mají vůči tomuto způsobu vzdělávání různé názory a postoje. V dnešní době je spousta možností alternativního způsobu vzdělávání, rodiče tak mají z čeho vybírat.

Ze všech alternativních způsobů vzdělávání se tato diplomová práce zaměřuje na waldorfskou pedagogiku. Cílem této diplomové práce je zjistit hlavní důvody rodičů pro výběr waldorfské školy pro své dítě, zejména proč upřednostnili alternativní způsob vzdělávání před tím tradičním, co je motivovalo k výběru alternativní školy a také přímo k výběru waldorfského typu vzdělávání a jaká mají očekávání od vzdělávání na waldorfských školách.

Alternativní způsoby vzdělávání v České republice fungují již přes desítky let, přesto je to téma, které rozvíjí debatu velmi do hloubky. Má své odpůrce i příznivce. Diplomová práce obsahuje teoretickou i praktickou část, je rozčleněna do pěti hlavních kapitol, které jsou dále členěny na podkapitoly. V úvodu teoretické části se zaměříme na reformní pedagogiku, druhá kapitola se zabývá historií a vznikem alternativních škol a základními rozdíly mezi tradiční a alternativní školou. Třetí kapitola nastiňuje vznik waldorfských škol, zaměřuje se na jejich charakteristiku, základní principy a nahlédneme i na jejich organizaci, prostředí, správu a řízení.

V praktické části se pak zaměříme na zjištění důvodů rodičů pro výběr alternativního způsobu vzdělávání jejich dětí, a to konkrétně na waldorfských školách. Dále se praktická část diplomové práce bude zaměřovat na zkušenosti samotných rodičů se vzděláváním na alternativních školách, proč volili tento typ vzdělávání pro své dítě, zda splňuje jimi vybraná waldorfská škola jejich očekávání a zda jsou s výběrem pro své dítě spokojeni.

Teoretická část

1 Reformní pedagogika

Škola jakožto společenská instituce stále více zasahuje do života každého z nás. V této kapitole se zaměříme na historii a odkryjeme problematiku reformního školství, vznik a průběh v jednotlivých obdobích, zmíníme se o významných jménech reformní pedagogiky a jejich myšlenkách a vysvětlíme pojem pedocentrismus, který s reformní pedagogikou úzce souvisí.

Škola se stala ve společnosti nepostradatelnou složkou. Pro rodinu se stala výchovným společníkem, se kterým je nutno v dnešní době počítat. Aby docházelo k vzájemnému porozumění mezi školními možnostmi a potřebami společnosti, vznikají různé školské reformy, které jsou záměrně vytvářeny pro zlepšení školství. Jsou v souladu s potřebami společnosti a dané země, ať už je to složka ekonomická, politická, kulturní či sociální (Rýdl, 1994). S vývojem společnosti a různých pedagogických poznatků se začaly kritizovat veřejné školy, začalo se na ně pohlížet odlišným filozofickým, pedagogickým nebo antroposofickým pohledem, a tím vznikly alternativní školy (Průcha, 2004).

Vývojové hnutí ve výchově postupně přicházelo již ke konci 19. století, a to z důvodu vzniklých kulturních proudů, které byly kritizovány. Příkladem můžeme uvést třeba naturalismus nebo celkově kritiku kultury. Významně k této kritice docházelo před první světovou válkou, rozvoj výchovného hnutí však spadá do dvacátých a třicátých let 20. století (Singule, 1992). Naturalismus neovlivnil pouze pedagogiku, ale také další vědy. Základní představou naturalismu je představa souladu mezi způsobem života a přírodou, kterou tvoří přirozené instinkty a potřeby člověka. Ke zdravému vývoji člověka slouží zákonitosti přírody (Zelinková, 1992). V této době získalo hnutí spoustu stoupenců, kteří začali nové myšlenky přivádět do svých pedagogických prací. Ze začátku stoupenci uváděli nové myšlenky na pokusných zařízeních a školách a později i ve státních školských zařízeních.

Před první světovou válkou své stoupence měla i naše země, k významnému nárůstu reformního hnutí však docházelo až po ní, a to především pod vedením představitelů hnutí, ale také se rozvíjel vliv učitelů, kteří se podíleli na změnách činností ve školách. Vlivem hnutí a nové výchovy se před druhou světovou válkou změnil charakter evropské školy a její práce. Nové myšlenky se staly pro hnutí učitelů a jejich pedagogické přípravy bohatstvím, a tím docházelo i ke změně činnosti řídicích orgánů a administrativy školy. Nová škola téměř vytlačila starou tradiční školu 19. století. Proti tomuto hnutí se však negativně stavěly totalitní režimy. Například v Německu byla reformní pedagogika dočasně přerušena nástupem fašismu

a představitelé tohoto hnutí museli ze země emigrovat, jinak by byli převezeni do koncentračních táborů. Stejně tak v Sovětském svazu byla reformní pedagogika, a to především americká progresivní výchova, ostře kritizována a odmítána v období tzv. stalinismu i po něm, přestože před nástupem Stalina k moci se myšlenky reformního hnutí propagovaly a měly kladný vliv na místní výchovu a školy. V zemích, které byly po druhé světové válce pod nadvládou Sovětského svazu, tedy i v České republice, byly myšlenky reformního hnutí utlumeny komunistickým režimem (Singule, 1992).

Po druhé světové válce docházelo například v USA k ostré kritice progresivní výchovy, do smyslu a poslání výchovy se začaly vměšovat nové myšlenkové proudy a směry, nebo již dříve vzniklé proudy, které ale byly v období války přerušeny. Po válce začali mnozí ve výchově upřednostňovat rozvoj objektivních společenských potřeb před potřebami dítěte. Po válce sice nedocházelo k tak velkému rozvoji nových pedagogických myšlenek, ale v západní Evropě se začaly obnovovat a rozvíjet tzv. nové školy, jejichž vývoj byl vlivem války a fašismem přerušen. Jsou to například školy, které vycházely z pedagogiky M. Montessoriové, R. Steinerja nebo C. Freineta (Singule, 1992).

Nové myšlenkové hnutí navázalo na poznatky J. J. Rousseaua, který se stal svou obhajobou práv dětí zakladatelem přirozené svobodné výchovy. Zabýval se specifickými potřebami dítěte a jejich respektováním, a to především v oblasti tělesného vývoje a hygieny. Odmítal pohled na děti jako na malé dospělé a prosazoval ochranu jejich práva a individuality. J. J. Rousseau klade důraz ve výchově na přípravu dítěte jako pracovitého, aktivního a nezávislého jedince, který je schopen sám obhajovat svá práva (Štverák, 1988). Pro novou výchovu se stala stěžejní především myšlenka Rousseaua, že život a učení jsou složky, které k sobě patří a nelze je oddělovat, což znamená, že učení by mělo být zaměřováno na získávání zkušeností, které jsou výsledkem kontaktu dítěte se světem. Na nové reformní pedagogické hnutí navázali pokračovatelé Rousseaua, jako je J. J. Pestalozzi, který kladl důraz na názornost ve vyučování (Jůva, 2007), F. Fröbel a L. N. Tolstoj (Singule, 1992).

Nově vzniklé proudy v tomto období byly opravdu různorodé, přesto však všechny měly společnou jednu věc, a to tu, že kritizovaly tradiční školní praxe, pasivitu žáků při výuce, mechanické učení, známé také pod označením drilování, a jednotvárné metody ve výuce (Zelinková, 1997). Dále bylo kritizováno ovládání školy učitelem a učební látkou, stanovenou shora v podobě osnov a zprostředkovanou přes učebnice, kteří nebrali ohled na žáka a jeho individualitu, potřeby a zájmy. Byly kritizovány jednotné vyučovací metody, a především hodnocení výsledků práce na základě neústupných měřítek kultury a vzdělání. Středem zájmu staré školy byl učitel a učebnice, nikoli žák (Singule, 1992).

Stará škola byla kritizována nejen z hlediska výchovného působení, ale zasahovala i mimo problematiku pedagogiky. Jednalo se o problematiku zrovnoprávnění žen a mužů a prosazování přirozenosti a svobody v novém životním stylu člověka. Jedním z hlavních projevů reformního hnutí byl nový postoj k dítěti a nový pohled a názor na něj. Nově se kladl důraz na spontánnost dětí v jejich činnostech, která vycházela z jejich přirozenosti a zájmů. Někdy také bývá reformní hnutí označováno jako pedagogika zájmů. Z důvodu spontánnosti, která vede k lepšímu soustředění v práci, není potřeba užívat jakékoliv kázeňské prostředky. Byl zaveden termín vnitřní kázeň, který je protikladem autoritativního přístupu ve starých školách. Dítě je potřeba morálně vychovávat prostřednictvím jeho vlastní činnosti (Zelinková, 1992).

Snahy o změnu v pedagogice vznikaly především z iniciativy nekonvenčních pedagogů a také skupin rodičů, kteří nebyli spokojeni s tradičním státním školstvím. K velkému rozmachu a vzniku alternativních škol došlo především ve 20. a 30. letech 20. století. Na změnách ve vzdělávání se podílela řada významných českých pedagogů, jako například C. Stejskal, F. Čáda, V. Příhoda, kteří se podíleli na vzniku tzv. pracovních nebo také pokusných škol. Fungování těchto škol však bylo od roku 1948 násilně přerušeno (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

1.1 Pedocentrismus

Hlavní myšlenkou reformního hnutí je nově vzniklý směr pedocentrismus. Pedocentrismus je pedagogický směr 20. století, který plně podřizuje své metody a cíle výchovy a vzdělání zájmům dítěte a jeho individuálním potřebám a zároveň upřednostňuje hledisko biologické nad společenskými (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Tento směr, rozvíjející se ze začátku v USA, získal svůj název od reformátora buržoazní školy F. S. Perkera. Především v ženevském institutu J. J. Rousseaua se rozpracovávala myšlenka pedocentrismu. Tento institut vznikl roku 1912 (Štverák, 1988). Jednotnost školy, která by vyhovovala každému dítěti, pedocentristé neuznávali. Podle nich by výchova samotného dítěte měla vycházet z jeho zvědavosti a zájmu. Výchova má pouze organizovat jeho práci. V nejzazším pedocentrismu byly zavrhovány osnovy a učební plány, rozvrh hodin, perspektivní cíle a formování obsahu výuky do předmětů. Role učitele ustupuje do pozadí, metody a postupy nebyly respektovány, vyučovací proces byl tedy postaven na inspiraci učitele a jeho intuici. Nejznámějšími představiteli pedocentrismu jsou M. Montessoriová, E. Claparède, E. Keyová a C. Freinet (Zelinková, 1992).

2 Obsah vzdělávání

V této kapitole se zaměříme na obsah vzdělávání v současné době, který se neustále mění. Mění se nejen pojetí tohoto obsahu, ale také jeho formulace prostřednictvím pedagogů. Proto uvedeme některá znění obsahu vzdělávání, která se od sebe liší svou formulací. Uvedeme tedy stručnou charakteristiku obsahu a jeho dnešní pojetí z různých pohledů.

Stručná charakteristika obsahu vzdělávání

Podle Průchy (2009), který to uvádí ve svém pedagogickém slovníku, můžeme vymezit obsah vzdělávání na dvě úrovně. V prvním, spíše obecnějším pojetí, chápe obsah vzdělávání jako prostředek ke kultivaci člověka tak, aby zajistila jeho jednoditost a souvislost vývoje dané společnosti. Dále vymezuje ideje, sociální vzorce a hodnoty, ale také umělecké i vědecké poznání a v neposlední řadě i kulturní tradice. Obsah vzdělávání je určen cíli vzdělávání a také společenskými funkcemi. Jedním z jeho typických rysů je jeho dynamická proměna související s kvalitou a povahou prostředí. V této době je velmi ovlivněn neustále se rozvíjející vědou a technikou, globalizací, ale také změnou životních priorit a různými způsoby života. Obsah vzdělávání se zaměřuje na zpracování informací, chápání prostředí, člověka a celé společnosti nebo také na kritické myšlení.

V užším slova smyslu se podle Průchy (2009) tento obsah zaměřuje na cíle školy, která respektuje věk, dané prostředí, zkušenosti, ale také předpoklady žáků. Uvádí také, že obsah vzdělávání lze chápat jako konkrétnější pojem v podobě učiva. Tento pojem byl již dříve používán a chápán jako soubor poznatků, které se učitel snaží předat žákům.

Kalhous (2002) uvádí, že pro obsah vzdělávání je nedílnou součástí vzájemné propojování všech složek pomocí hodnot, vědomostí, návyků, dovedností, které jsou v dnešní době prostředkem k uskutečnění kompetencí žáka a zároveň zdrojem, ze kterého vychází všechny školní instituce. V dosažení těchto kompetencí mají velký význam i různé vlastnosti člověka, jako je například vůle, rozsah paměti, emoce a také schopnost myslet.

Na dnešní podobu obsahu vzdělávání mělo vliv 18. století, kdy vznikala různá pojetí. I přesto, že docházelo k neshodám mezi stanovisky, nejdůležitější bylo najít takový obsah, který by splňoval veškeré požadavky dané doby. Důraz byl kladen na učební látku, tedy na objektivní obsah vzdělávání. Vzdělávání mělo za cíl předat žákům co největší množství učební látky, především logické procesy a nácvik duševních schopností bez toho, aniž by byl kladen zřetel na učební látku. Rozvoj obecných úkolů se podceňoval a zájmy žáků nebyly téměř brány

v potaz. V 19. století však došlo ke změně z důvodu obrovské kritiky, která odmítala nadměrné přetěžování žáků, jejichž hlavním úkolem bylo zapamatovat si co největší množství poznatků, což vedlo především k reprodukci mechanické. I dnes se setkáváme s hromaděním velkého množství poznatků, což vede k potlačení rozvoje osobnosti žáka, jeho zájmu a motivaci k učení. Proto je důležité dodržovat požadavky dané doby (Skalková, 1999).

Změny v obsahu vzdělávání

V roce 1989 bylo toto období pro Českou republiku a její školství nejvýznamnějším mezníkem v celkovém způsobu vzdělávání a také ve změně obsahu. Všechna tehdejší kurikula (to, čemu se žák musí ve škole učit), jimiž se řídily všechny školy, se musela změnit. Změny ideologických cílů byly pořád pod kontrolou škol, které nebyly nijak kontrolovány státem, docházelo tak k různým odchýlkám a rozmanitosti kurikula a vznikala tak chaos a nejasnosti. Nové kurikulární dokumenty, které upravují obsah vzdělávání, jsou spojovány s rokem 1995, kdy vznikl tzv. Standard základního vzdělávání, který prošel schválením Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a nabyl platnosti 1. 9. 1996. Jednalo se nejvýznamnější dokument pro základní školství, který vznikl od roku 1989. Tento standard sjednocoval vzdělávání pro celou Českou republiku a určoval, jakým způsobem mohou školy pracovat s jednotlivým obsahem vzdělávání. Hlavním cílem bylo zrušení odlišností ve školství a jeho sjednocení. Tento standard představoval nejen jakýsi základ pro vzdělávací programy, ale díky němu bylo umožněno srovnávání mezi jednotlivými školami. Přestože tento standard vypadal jako vyhovující, nebylo tomu tak a nenaplnil svá očekávání. Začaly se objevovat další vzdělávací programy, které by se mohly stát vzorem, je to například Obecná škola (1997), Základní škola (1996) a Národní škola (1997), navazující na výše uvedený standard základního vzdělávání a přispívající tak k odlišnostem ve výuce. Hlavním úkolem bylo nahradit dosavadní učební osnovy (Walterová, 2004).

Stále však tyto programy postrádaly ucelenost a jednotu, proto vznikl dokument Národní program rozvoje vzdělávání v České republice zvaný Bílá kniha (2001).

I v jiných zemích docházelo k různým změnám kurikula. Jelikož je naše země členem Evropské unie, dochází k porovnávání jednotlivých programů vzdělávání, a to vede ke snaze zlepšit vzdělávání. Průcha (1997) uvádí rozdíly mezi kurikuly jednotlivých států, které jsou členy Evropské unie. Rozdíly jsou například v časové dotaci mateřského jazyka, která je pro Českou republiku rozsáhlejší než u ostatních států. Kurikula v České republice obsahují obecně více jednotlivých předmětů oproti ostatním státům a neobsahují stejně velké množství integrovaných předmětů.

3 Zákony upravující vzdělávání v České republice

Základní vzdělávání v České republice je stanoveno zákonem ze dne 24. září 2004, je to zákon č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Z výše uvedeného zákona vyplývá, že: *„Základní vzdělávání se uskutečňuje v denní formě vzdělávání. Denním vzděláváním se rozumí výuka organizovaná pravidelně každý den v pětidenním vyučovacím týdnu v průběhu školního roku.“* Pro alternativní a stejně tak i tradiční způsoby vzdělávání je závazný dokument Rámcový vzdělávací program, který je uveden také ve školském zákoně. Podle § 4, odst. 2 školského zákona *„Rámcové vzdělávací programy musí odpovídat nejnovějším poznatkům:*

- a) *vědních disciplín, jejichž základy a praktické využití má vzdělávání zprostředkovat,*
- b) *pedagogiky a psychologie o účinných metodách a organizačním uspořádání vzdělávání přiměřeně věku a rozvoji vzdělávaného.“* (MŠMT, 2013–2022).

3.1 Alternativní školy a školní zákon

Od roku 1989 začaly vznikat různé typy škol, jako jsou školy církevní nebo soukromé. Jejich zařazování do sítí škol v České republice je umožněno pomocí legislativních úprav, které zajišťuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Jedná se o tyto vyhlášky:

- Vyhláška ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky o soukromých školách, č 353, částka 68 Sbírký zákonů ČSFR, ze dne 22. července 1991.
- Vyhláška ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a ministerstva zdravotnictví České republiky o zřizování a činnosti církevních škol a škol náboženských společenství, č. 452, částka 86 Sbírký zákonů ČSFR, ze dne 30. září 1991.
- Česká republika. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: Školský zákon. In: 561/2004. 2004. §1 a §4.

Každá škola si utváří vlastní Školní vzdělávací program, který vychází z Rámcově vzdělávacího programu a je tedy rovněž stanoven zákonem:

- „Školní vzdělávací program pro vzdělávání, pro nějž je podle § 3 odst. 2 vydán rámcový vzdělávací program, musí být v souladu s tímto rámcovým vzdělávacím programem; obsah vzdělávání může být ve školním vzdělávacím programu uspořádán do předmětů nebo jiných ucelených částí učiva (například modulů).“ (MŠMT, 2013–2022)

Rámcový vzdělávací program prochází v současné době veřejným připomínkováním, které povede k jeho velké revizi (Velke-revize-zv.rvp.cz, 2022).

4 Alternativní školy

Téma alternativní školy je mezi lidmi velmi diskutované, má své příznivce, ale také odpůrce. V následujícím textu nastíníme historii alternativních škol, tedy jejich vznik a vývoj, dále jejich fungování, rozdělíme je podle jejich typu, přiblížíme jejich záměry a uvedeme základní rozdíly mezi tradiční a alternativní školou.

Lidé mají tendenci pořád něco zdokonalovat. Co se týče vzdělávání a výchovy, není tomu jinak. Nejdříve začaly vznikat školy soukromé, církevní a státní, s nimiž je spojená povinná školní docházka a také výchovně-vzdělávací standardy, povinné zkoušky a odpovídající stupně kvalifikace. Snaha o ustálení školství má mnoho forem, metod i cílů, a tím můžeme sledovat různé změny, vylepšování a také vznik alternativních škol. Alternativní školy, označované také jako volné školy, netradiční školy, svobodné školy, otevřené školy, se odlišují od standardních škol svými učebními formami, obsahem, způsobem vyučování, spoluprací s rodiči, také organizací celého školního roku. Alternativní školy tedy nabízejí jiný způsob učení a vyučování. Ve většině případů se jedná o školy s neveřejným zřizovatelem, což jsou tzv. svobodné školy (Průcha, 2004). Alternativní vzdělávání je podle britského slovníku definováno jako termín, který označuje odlišné školní vzdělávání od toho, které nabízí stát nebo jiná tradiční instituce (Lawton, Gordon, 1993).

Alternativní školy mohou být církevní, státní i soukromé. První pokusy o vznik alternativních škol byly již v období renesance. Největší změny však nastaly na přelomu 19. a 20. století. Jedná se o období, kdy docházelo k rozsáhlým změnám a snahám překonat tradiční školu. Se vznikem alternativních škol se pojí jména jako třeba J. J. Rousseau nebo L. N. Tolstoj, kteří přišli s ideou svobodné výchovy a volné školy.

„Významným zdrojem alternativního školského hnutí byla osobní zkušenost tvůrců těchto škol, a to jak zkušenost pedagogická (pozitivní i negativní), tak i mimopedagogická, zvláště zkušenost lékařská, sociální a mnohdy i politická.“ (Svobodová, Jůva, 1996, str. 6)

Mnozí zakladatelé alternativních škol byli lékaři, kteří se zajímali o postižené (dnes používáme zdravotně znevýhodněné) děti a své nabyté poznatky pak aplikovali na výchovu zdravých dětí. Při vzniku alternativního školství hrála velmi významnou roli osobní zkušenost tvůrců daných škol. Zkušenosti byly pozitivní, ale také negativní. Zkušenosti těchto tvůrců byly především z pedagogického odvětví, ale také sociální, politické, a především lékařské.

I politické aspekty a velké sociální rozdíly motivovaly zakladatele ke změně ve školství (Svobodová, Jůva, 1996).

Mnohé poznatky a zkušenosti pedagogického charakteru jsou přisuzovány v alternativních školách spíše ke snahám srdce a citu, a proto jsou do jisté míry subjektivizovány místo toho, aby byly výsledkem dlouhodobých teoretických a praktických pokusů, které jsou ověřené a dá se z nich vyvozovat východiska k řešení současných společenských problémů ve vzdělávací a výchovné oblasti (Rýdl, 1994).

Alternativní školy nerozlišujeme pouze podle jejich vlastností, protože i tradiční školy se snaží žáka rozvíjet po všech stránkách a připravit ho na budoucí život. Jestliže chceme pochopit vznik alternativních škol, musíme se na ně podívat hlouběji, a to přímo na jejich fungování (Průcha, 2012).

4.1 Základní funkce alternativních škol

Funkce kompenzační

Kompenzační funkce má nahrazovat nedostatky, které se objevují ve standardních školách, a uspokojovat potřeby, které státní školy nemohou uspokojit. Státní školství však nemůže naplňovat všechny požadavky společnosti. Pokud by stát mohl vyhovět každému, ke vzniku alternativního školství by nemuselo nikdy dojít, což jak víme, není v praxi vůbec možné. Alternativní školy se snaží uspokojit takové potřeby a požadavky, které si veřejnost žádá a státní školy je nemohou naplnit (Průcha, 2012).

K rozvoji alternativního způsobu vzdělávání můžeme přistupovat dvěma způsoby. Prvním je rozvoj jedince jako aktivní a tvůrčí individuality a druhý způsob klade důraz na výchovu jedince k pospolitosti a spolupráci (Kemper, 1991).

Funkce diverzifikační

Alternativní školy vznikají, aby zajišťovaly rozmanitost vzdělávání. Státní školy jsou převážně jednotné a mají určité standardy, kterými se řídí. Musí tomu tak být, protože zajišťují vzdělávání pro velkou část populace. Ovšem i některé alternativní školy mají sklony k určité jednotnosti a standardnosti, patří mezi ně církevní školy a některé typy reformních škol, které se snaží jednotně působit na skupinu svých žáků tak, že používají vzdělávací formy a obsahy, které jsou stejné, a mají také podobná pravidla a rituály ve škole (Průcha, 2012).

Nejvíce jsou v praxi zdůrazňovány sociálně pedagogická hlediska podle Petersonovy pedagogiky, to znamená spojení dětí různého věku a nadání do skupin, také propojení některých předmětů a skupinové vyučování (Rýdl, 1994)

Funkce inovační

Tato funkce je z pohledu alternativních škol nejzásadnější. Dochází k experimentování a různým inovacím ve vzdělávání. Novinky, se kterými alternativní školy přichází, jsou různorodé, a to podle typu alternativní školy a pedagogické koncepce, na kterou se škola zaměřuje. Inovace se objevují v procesu vzdělávání, jako jsou například nové metody výuky, které škola využívá, nebo jiný způsob komunikace mezi účastníky vzdělávacího procesu, utváření jiného klimatu ve třídě a ve škole. Ke změnám dochází také v obsahu vzdělávání, a to konkrétně ve výuce netypických vyučovacích předmětů, a nebo v inovaci předávání informací v podobě medií oproti tradičním tištěným materiálům (Průcha, 2012).

Hlavní inovací, kterou mají přinést alternativní školy, je změna celkové orientace školy, aby školy byly více tvůrčí a věnovaly pozornost rozvoji tělovýchovného, estetického a zdravotního aspektu a individuálního přístupu (Svobodová, Jůva, 1996).

Po popsání těchto funkcí by se mohlo zdát, že alternativní školy jsou bezchybné, to však není pravda. Některé rysy jsou velmi diskutabilní, a proto ani nejsou zařazovány do tradičních škol, jak by někteří zastánci alternativních škol chtěli, aby tak podle nich došlo ke zlepšení výuky (Průcha, 2012).

Vališová a Kasíková (2007) souhlasí s Průchou v tom, že všechny alternativní školy mají své specifické rysy, ale přesto mají některé rysy společné, například všechny mají zájem o to, aby se změnil přístup k osobnosti dítěte.

Alternativní školy založené na reformních pedagogických teoriích klasiků se zaměřují na předávání zkušeností a poznatků spíše pocitem a odhodlaným srdcem, zatímco alternativní školy klasicky reformního typu, kam patří i waldorfská škola, se zaměřují na zájmy a potřeby dítěte, nejsou však příliš ochotné se podrobovat výzkumům pro zjištění efektivnosti výuky, fungování, a srovnat se tak s jinými alternativními a standardními školami. Alternativní školy drží některá svá dogmata v určité izolaci od různých vědeckých výzkumů, ale také před veřejností (Průcha, 2012).

V Evropě byla rozvinuta diskuse, která se snažila porozumět snahám alternativních škol a přinesla poznatky o důležitosti vedení dítěte za pomoci dospělých, což se pojí s nucením a dodržováním určitých předpisů a tím, jak moc je možné uplatňovat prvek svobody, která souvisí s možnostmi výběru a volby dítěte (Rýdl, 1994).

4.2 Typy alternativních škol

Pod pojmem alternativní škola může být myšlena jakákoliv škola, která se odlišuje svou pedagogikou a didaktikou od běžných škol, bez ohledu na to, jestli je státní, nebo nestátní. Školy, které vyučovaly podle programu Obecná škola, patřily mezi alternativní školy. Mezi standardní školy patřily školy, jež vyučovaly podle programu Základní škola. Ve světě se vyvinula spousta alternativních škol, je v nich tedy těžké se orientovat. Podle Průchy rozlišujeme tři hlavní skupiny alternativních škol (Průcha, 2012, str. 45):

- 1) klasické reformní školy,
- 2) církevní (konfesní) školy,
- 3) moderní alternativní školy.

Mezi klasické reformní školy patří waldorfská škola, montessori, freinetovská škola, jenská škola a daltonská škola. Církevní školy jsou nestátní alternativní školy, které mají velkou historickou tradici ve světě a vyskytují se v různých zemích. Definují se jako alternativní školy proto, protože je navštěvují děti z různých etnických minorit. Dalším prvkem je, že se jedná o školy multikulturní (populace s rozdílným jazykem a kulturou) a jsou zaměřené na vyrovnávání se dětí s jejich sociokulturním handicapem. Církevní školy se začaly v České republice rozšiřovat po roce 1989. Jedná se o školy s církví katolickou a určitými evangelickými církvemi. Moderními alternativními školami jsou označovány všechny alternativní školy současné doby, které přímo vychází z pojetí reformní pedagogiky. Tyto školy mají v různých zemích rozsáhlý počet variant. Jedná se o školy označované jako volné, svobodné nebo malé. Vzhledem k neustále se vyvíjející snaze o odlišnost od standardní školy se tyto moderní alternativní školy každoročně rozrůstají. Největší ohnisko s rozšiřující se tendencí je v USA, což je výsledkem růstu inovačních aktivit v americkém školství, které vznikají z kritiky neúspěchů a jejich vzdělávacího systému na jiných amerických školách (Průcha, 2012).

V České republice se vyskytují tyto alternativní školy: Montessori, Daltonská, Jenská, Začít spolu, Zdravá škola, Lesní škola a další (Alternativníškoly.cz, 2001–2022). Mezi nejčastější alternativní školy v ČR k roku 1995 patřila waldorfská škola a montessori (Pol, 1995). V současné době je v České republice nejvíce zastoupena škola Montessori a Začít spolu (Alternativníškoly.cz, 2001–2022). Přesný počet nelze určit, protože neustále vznikají nové alternativní školy.

V zemích, jako je například USA nebo Velká Británie, se vyskytují vedle alternativních škol, jakožto specifická zařízení odlišující se od státních škol svým odlišným způsobem

vzdělávání, školy s alternativními formami ve vzdělávání na státních školách. Jedná se především o tzv. volné školy (free schools, open schools), které jsou inspirované myšlenkami S. Neilla a jeho modelem Summerhillské školy, jedná se například o školu bez ročníků. Blízko k těmto školám mají také tzv. školy s volnou architekturou (open-plan schools), které vznikly v 60. letech v USA a rozšířily se do Švédska a Anglie jako školy experimentální. Jejich podstatou je, že hlavní budovou je velká ústřední hala, která je používána jako hlavní studijní centrum, a tomuto se přizpůsobuje samotná výuka. V podobném duchu vznikla i tzv. otevřená škola. Tyto školy vznikly v důsledku kritiky tradiční školy a jejich architektonického uspořádání, což jsou oddělené učebny se stálým umístěním žáků ve třídě (tzv. kmenové) (Průcha, 1996).

Do konce 19. století neměla Amerika žádnou vlastní pedagogickou teorii a všechny školy vycházely z teorií převzatých z Evropy. Až na přelomu 19. a 20. století začala v USA vznikat tzv. pragmatická filozofie, sice vycházela z pedagogických poznatků v Evropě, ale jednalo se o proud vzniklý v USA. Někdy nazýváme tento proud také jako instrumentalismus (Singule, 1991).

4.3 Základní inovační záměry alternativních škol

Současné alternativní školy mají velmi pestrý charakter. Mají různé metody, prostředky a také obsah vzdělávání, co však mají společné, je kritika dosavadního školství, a to hned v několika rovinách. Příkladem této kritiky jsou podle Svobodové a Jůvy (1996):

- přílišné intelektualistické zaměření, nedostatečný souhrnný rozvoj intelektuální stránky jedince, ale také nedostatečný rozvoj v rovině emocionální a volní,
- podceňované pracovní činnosti, nedostatek ohledu ke zdravotním, estetickým a tělovýchovným stránkám výchovy,
- jednostranné zaměření na učení a menší důraz na rozvoj tvůrčích schopností,
- přílišný dril, nátlak a nepřiměřený režim školy v pracovní a životní rovině,
- výchova založená na autoritativním přístupu učitele a jeho malá citlivost vůči žákovi,
- separace nabytých informací od běžného života, kulturních institucí a rodiny.

Z této kritiky vystoupily nové cíle alternativních škol, a to tyto:

- komplexní změna zaměření školy,
- souhrnný rozvoj osobnosti žáka v rovině emocionální, volní a intelektuální,
- nahradit klasické školy plné učení školou zaměřenou tvůrčím způsobem,

- podpořit pracovní hledisko školy, aby byla škola aktivní a činná,
- zaměření na estetickou, tělovýchovnou a zdravotní stránku,
- zajistit aktivitu školy ve výchovné funkci,
- propojit nabyté informace s běžným životem, rodinou, společností a přírodou,
- zaměření na práci ve skupině a individuální formu učení oproti klasické formě výuky ve třídě,
- klást důraz na hru jako nástroj k lepšímu rozvoji žáka vedle učení a práce,
- překlenout klasické rozdělení dětí do skupin podle věku a nahradit jej tvorbou přirozených skupin dětí,
- vytvořit přátelský přístup mezi učitelem a žákem a pozitivně změnit atmosféru školy.

Uvedené záměry alternativních škol se naplňují podle toho, na jakých možnostech zakladatelé lpí, jaké výchovně vzdělávací prostředky vybírají a jednotlivé cíle preferují. Mezi charakteristické modely alternativních škol patří škola v Abbotsholmu, kterou založil anglický pedagog C. Reddie v roce 1889. Tato škola se zaměřuje na tělovýchovný a společenský rozvoj žáka a vyzdvihuje ruční práce. V roce 1898 vznikl venkovský výchovný ústav Landerziehungsheim Ilsenburg, který byl založen německým pedagogem H. Lietzem, jehož hlavním cílem bylo propojení nabytých informací s běžným životem, kladl důraz na intelektuální a sociální soulad, pracovní a tělesnou výchovu, vznik nového člověka se smyslem pro pokrok a kulturu, snahu o vytvoření rodinného zázemí pro žáky a sloučení žáků do skupin podle jejich společných zájmů, a především přenesení výuky do volné přírody. Obdobný ústav, Odenwaldschule, založili v roce 1910 P. a E. Geheeb (Svobodová, Jůva, 1996).

4.4 Základní modely alternativních škol

Níže uvádíme pár alternativních modelů vznikajících ve 20 století, také jejich zakladatele, krátkou charakteristiku a základní myšlenky a principy.

V roce 1907 byl v Římě italskou pedagožkou a lékařkou M. Montessoriovou založen dětský dům Casa dei bambini, který byl určen pro opuštěné děti od 3 do 7 let, a stal se modelem alternativního předškolního vzdělávání pro spoustu zemí po celém světě. Maria Montessori zde aplikovala své zkušenosti, které se týkaly vlivu prostředí. Rozvíjela své poznatky o smyslové výchově, které původně aplikovala na mentálně retardované děti. Také používala materiály ke čtení a nácvičku psaní a počítání a učila děti každodenním činnostem, jako je utírání prachu, zametání apod. (Zelinková, 1992).

O dvanáct let později byl v USA přiveden na svět daltonský učební plán, který představila jeho zakladatelka H. Parkhurstová. Byla žákyní M. Montessori, proto se také nechala inspirovat její pedagogikou. Uspořádání tříd není klasické, má umožňovat větší prostor pro pohyb ve třídě kvůli různým skupinovým pracím, ale také pro práci samostatnou. Pro výuku jednotlivých předmětů jsou zřízeny odborné učebny a laboratoře, jež jsou vybavené speciálními pomůckami a knihovnou. Látka probíraná po celý rok je rozdělena na měsíční úkoly, které žáci plní vlastním tempem a podle vlastního programu, mohou tak s prací skončit i dříve. V českých školách se vyučuje především v daltonských blocích, které jsou zaměřené především na opakování a procvičování učiva. Děti si sami mohou vybrat blok, kterému se budou právě věnovat (Alternativniskoly.cz, 2001–2022).

V roce 1919 byla založena první waldorfská škola u Stuttgartu, a to německým filozofem a pedagogem R. Steinerem. Podobně jako předchozí typy škol se ta waldorfská snaží o maximální rozvoj aktivity dětí. Důraz je kladen na všestranný rozvoj, estetickou výchovu, pracovní činnosti a jazykové dovednosti a vyhýbá se jednostrannosti. Významnou roli hraje také náboženská výchova směřující ke křesťanské morálce. Vyučovací hodiny nejsou klasické, ale jsou spojeny do tzv. časových bloků neboli epoch. V epochách se nevyučují pouze výchovy, jako je například výtvarná výchova, hudební výchova nebo tělesná výchova, ty se vyučují v klasických čtyřicetiminutových hodinách. Učební osnovy nejsou stanoveny, učivo si volí učitel ve spolupráci se svými žáky. Známkování je nahrazeno charakteristikami, tedy slovním hodnocením, které slouží zároveň jako doporučení pro další rozvoj žáka. Významným činitelem pro výchovu a vzdělávání je osobnost učitele a optimistická atmosféra školy. Pro waldorfské školy je specifická úzká spolupráce mezi učiteli a rodiči (Waldorfb.cz, 2001–2022).

V dějinách alternativního vzdělávání si zaslouží pozornost také pokusy o změny v české pedagogice. Přestože formy byly velmi rozmanité, snaha o změnu byla především ve formalismu klasické školy a vybudování výchovného zařízení, které by bylo založeno na přirozenosti žáka, rozvíjení tvořivosti, zvědavosti a aktivity žáka, a napomohlo tak k socializačnímu vývoji mladých lidí. František Bakule realizuje u Trutnova na obecné škole v Malé Skále estetickou výchovu ve smyslu volné školy, která umožnila žákům poznávat přírodu a společnost prostřednictvím přímého kontaktu a hlubokým prožitkem, ne jen čtením z knih. Bakule v roce 1913 odešel do Jedličkova ústavu pro zmrzačené děti v Praze, kde navázal na svou estetickovýchovnou činnost (Svobodová, Jůva, 1996).

V roce 1923 byla Peter Petersenem, profesorem pedagogiky na univerzitě, založena experimentální škola v německé Jeně. Pro jenskou školu je typická rodinná atmosféra, svobodný rozvoj a také přirozené a podnětné prostředí. Třídy jsou kvůli zachování přirozenosti prostředí

podobné dětskému pokoji. Chybí klasické rozdělení ročníků podle věku, děti jsou rozmístěny do skupin, které vznikly spojením 2–3 ročníků. Mladší žáci jsou tak pod vedením starších, někdy jsou ale rozdělení podle svých schopností a úrovně nebo individuální zralosti k zadaným úkolům v jejich týdenním plánu. V jenských školách se drží čtyř základních pedagogických situací. První jsou rozhovory, které probíhají jako i v jiných alternativních školách ráno, v podobě ranního komunikačního kruhu. Dále je pak na základě rozhovorů organizován týdenní plán, který se na konci týdne hodnotí. Další jenskou zásadou jsou hry, které jsou buď volné, probíhající v herně, nebo didaktické, probíhající v rámci výuky. Práce je další zásadou představující úkoly a jejich plnění, buď samostatně, nebo ve skupinách. Po zpracování úkolů dochází k poskytnutí zpětné vazby od učitele, který s žáky prochází jejich splněné úkoly a společně hodnotí, jak se jim úkol povedl, popřípadě hledají příčiny neúspěšného zpracování, a tím předchází tomu, aby se tak stalo i při plnění dalšího úkolu. Poslední zásadou jsou slavnosti, což představuje různá dramatická představení, na kterých se žáci podílí, ale také slavnosti Vánoc či narozenin (Rýdl, 1994, 2001).

V roce 1920 začíná rozvíjet ve Francii svou pedagogiku C. Freinet, který patřil mezi nejvýznamnější představitele tzv. pracovních škol. Pro freinetovské školy jsou typické pracovní koutky, ve kterých žáci plní různé úkoly samostatně nebo ve skupině. Některé děti také společně pracují na tisku novin, díky kterým se učí vyjadřovat, zvažovat svá slova a nebýt pasivní. Děti si také dopisují s dětmi z jiných škol, na základě tohoto dopisování se tak střetávají s jiným prostředím a hodnotami. Takto se mohou realizovat i děti, které jsou introvertní (Alternativnisoly.cz, 2001–2022).

4.5 Základní rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním

Tradiční forma	Alternativní forma
Výuka probíhá podle pevného rozvrhu hodin a jednotné organizace dne.	Rozvrh a organizace dne vycházejí ze zájmů dětí a flexibility jejich potřeb.
Učitel má monopol na pravdu, kterou předává žákům.	Učitel je v roli poradce, partnera a staršího (zkušenějšího) kamaráda.
Žák plní uložené úkoly dle zadání.	Žák sám rozhoduje o pořadí a rozsahu zadaných úkolů.

Důraz na pamětné učení a vnější motivaci.	Důraz na objevování věcí a vnitřní motivaci.
Důraz na selektivní výkonovou soutěživost.	Důraz na spolupráci ve skupinách.
Vzdělávání je omezeno prostorem třídy.	Vzdělávání jsou otevřeny i prostory mimo třídu a školu.
Menší důraz je kladen na tvořivost a iniciativu učitelů i žáků.	Důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy.

Tabulka č. 1

V tabulce můžeme vidět základní rozdíly mezi tradiční a alternativní formou vzdělávání podle K. Rýdla (1994). Toto rozdělení je však velmi subjektivní, některé vlastnosti přiřazované k alternativní formě bývají realizovány i v tradiční škole a naopak (Průcha, 2012). Například v některých tradičních školách nemá monopol na pravdu pouze učitel, ale učitel se snaží také se žáky komunikovat a být jim partnerem, tedy mít blíže k žákům a snažit se jim lépe porozumět. Také vzdělávání v tradiční škole nebývá pouze ve třídách, tedy v prostorách školy. Tato skutečnost převažuje, ale v současné době se učitelé snaží zajistit pro žáky vzdělávací programy i mimo školu v podobě vzdělávacích přednášek a besed, výstav, exkurzí, návštěv v muzeích, divadlech apod.

5 Obecné pojetí waldorfských škol

Pro porozumění waldorfské školy je nutné vysvětlení pojmu antroposofie, z níž vzešly její hlavní myšlenky. Dále se budeme věnovat tomu, kdo tyto myšlenky poprvé zformuloval a čím dalším se zabýval, výskytu waldorfských škol ve světě a u nás, přiblížení jejich principů, vysvětlení vývojových fází dítěte z pohledu antroposofie a objasnění hlavního pedagogického zákona.

První waldorfská škola vznikla ve Stuttgartu v Německu rok po skončení první světové války, tedy 7. září 1919. Vznikla z důvodu naděje na zlepšení psychického zdraví po zoufalé situaci, kterou způsobila válka, a také z důvodu vytvořit pedagogický směr, který bude odpovídat zájmům a potřebám člověka (Waldorfb.cz, 2001–2022). Tato první škola vznikla na popud německého továrníka Emila Molta a ředitele cigaretové továrny Waldorf – Astoria, odkud vzniklo jméno tohoto pedagogického směru (Pol, 1995).

Mezi světovými válkami vzniklo v Evropě a Severní Americe 19 škol. Během druhé světové války byly školy zakázané a k jejich znovuoobnovení došlo až po skončení války, tedy v roce 1945 (Waldorfb.cz, 2001–2022). V uplynulých padesáti letech byl zaznamenán nárůst waldorfských škol ze 77 škol v 17 zemích na 1017 škol v 66 zemích v roce 2010 (Freunde-waldorf.de, 2022).

Od roku 2000 je nejvýraznější nárůst v Jižní Americe a především v Asii, kde se za posledních deset let více než dvojnásobil počet waldorfských škol, konkrétně nejvíce v Izraeli, Japonsku a Indii. Nejsilněji je zastoupena Evropa s více než 60 % všech waldorfských škol, z nichž přibližně třetina je v Německu, a Severní Amerika, kde se nachází 15 % škol. (Waldorf-olomouc.cz, 2022). Ve světě je aktuálně 958 waldorfských škol (květen 2007), z toho se nachází 665 v Evropě a 293 mimo Evropu. (Iwaldorf.cz, 2008)

Waldorfské školy u nás

V České republice se vyskytuje celkem 55 škol s waldorfskou pedagogikou (Iwaldorf.cz, 2008). Jejich rozdělení je poměrně složité. Některé tyto školy jsou pouze mateřské nebo základní, některé jsou však spojené, tedy mateřské a základní. Také se objevují mateřská centra, rodinná centra, spolky, střední a střední odborné školy, lycea apod.

5.1 Antroposofie

Antroposofie byla poprvé zformulována R. Steinerem a vychází z ní i samotný učební plán waldorfské školy. Je také zdrojem práce učitelů. Hovoříme o tzv. lidské moudrosti, což vychází ze dvou řeckých slov anthropos = člověk, sofie = moudrost (Waldorf-semily.cz, 2022).

R. Steiner vycházel z poznání člověka, tedy z jeho pravé podstaty. Říká, že lidé, kteří chtějí hovořit o antroposofii, říkají to, co povídají všechna srdce jejich posluchače. Antroposofie mluví o člověku a o světě tak, aby jí bylo porozuměno jako jiným vědám či umění. Jde o vyjádření toho, po čem člověk v hloubi svého srdce nejvíce touží. Otázky nejlépe zodpoví společnost, která je antroposofická, a ta musí nechat promluvit svá srdce a jejich nejhlubší touhy. Jde o uvědomění si člověka a světa jako propojeného celku. Antroposofické pozorování znamená přátelství mezi člověkem a světem, a tím se lidé stávají lidštějšími. Teoretická antroposofie chce být něčím živoucím, jde o užívání slov, pojmů a idejí tak, aby proudila z duchovního světa do fyzického světa. (Steiner, 1999).

R. Steiner rozlišuje čtyři základní složky člověka (Steiner, 2003):

- 1) člověk jako fyzické tělo,
- 2) éterné tělo nebo také síla, která zajišťuje životní procesy,
- 3) lidská duše, která vnímá vnější okolí a vnitřně s ním komunikuje (astrální),
- 4) bytost jako Já, která reguluje tyto tři předchozí složky bytosti a může se zaměřovat na jádro své duše jako na původ morální orientace.

U dokonalého člověka by měly všechny tyto složky bytosti fungovat v harmonii, není tomu však tak, protože lidská bytost vstupuje na svět nehotová a otevřená a teprve vyučováním a výchovou dochází k jejímu vytvoření jako člověka úplného. Vyučování by mělo tuto harmonii vytvořit (Steiner, 2006).

Antroposofie není náboženství ani žádný ucelený myšlenkový systém. Pohlíží na svět přes poznání člověka samého a jeho schopností, a nahlédne tak do hlubin světa a podstaty člověka (Steiner, 1999). Waldorfská pedagogika nemá za cíl vychovat z dětí antroposofy, ale chce děti vést ke svobodě a jejich individualitě, která nebude nijak ohraničená, bude rozvinuto sociální cítění a děti budou za své jednání odpovědny (Hradil, 2002). Waldorfská škola je organizovaná jako svobodná škola a jejím hlavním cílem je podporovat individualitu žáků a jejich nadání.

5.2 Vývojové fáze člověka v pojetí antroposofie

Učitel má ve svých metodách výchovy a vyučování vycházet z poznání dítěte a respektovat fázi, ve které se dítě právě nachází, a tím přizpůsobit dané metody (Steiner, 1993). Rudolf Steiner vycházel z vývoje dítěte ve třech tzv. sedmiletých cyklech, které jsou vymezené výměnou zubů a pohlavní zralostí. Prvních sedm let dítěte se rozvíjí především tělo dítěte. Dítě se učí od svého okolí napodobou a dospělý člověk a vychovatel působí na dítě pouze svým vlastním příkladem bez toho, aniž by dítěti bylo něco sdělováno, nebo aby bylo dítě poučováno nebo k něčemu vyzíváno. Podle Rudolfa Steinera by v okolí dítěte neměly nastat situace, které nelze napodobit, nebo dokonce takové, kde by se dětem mělo něco zakázat a užít slova: „Nesmíš“ (Singule, 1992). Druhé sedmileté období dítěte je zahájeno výměnou chrupu. Jedná se především o rozvoj éterického těla (Singule, 1992). V této fázi dochází především k rozvoji paměti, napodobování učitele a dítě jej uznává jakou autoritu (Lievegoed, 1992).

5.3 Hlavní pedagogický zákon

R. Steiner objevil takzvaný hlavní pedagogický zákon, který vyplývá z éterného těla a jeho významu pro výchovu dítěte, s nímž souvisí jeho výše zmiňované rozdělení bytosti do čtyř článků. V každém období vývoje dochází k rozvoji určitého článku a k tomuto rozvoji potřebuje dítě dospělého člověka, který stojí nad ním. V prvních sedmi letech dítěte je velmi důležitý jeho tělesný, tedy fyzický rozvoj. Orgány těla nejsou stále vyvinuty do konečné podoby, a proto musí dojít k tomuto dokončení pomocí éterné síly, která ale nepůsobí u tak malého dítěte samostatně, do jisté míry je závislé na éterném prostředí, které tvoří okolí dítěte. Dítě po narození žije v tzv. éterné děloze, pokud by se tato „děloha“ odstranila různými nepříjemnými intenzivními událostmi příliš brzo, pak by došlo k narušení vytvoření vlastního tělesného základu na celý život. K přirozenému ukončení tohoto procesu dochází v období výměny chrupu dítěte. Na tomto položeném základu může být uvolněna éterná síla pro rozvoj vědomí v podobě paměti, což je jedna z vlastností éterného těla, kde dochází k uchování vjemů (Boogner, 2009).

Učitel ji oslovuje při nástupu do školy přibližně v sedmi letech, a to zadáváním úkolů. Vývojové zvláštnosti dítěte jsou respektovány učitelem a pracuje proto s rytmickými, uměleckými a obrázkovými formami, například v českém jazyce na waldorfské škole se pracuje s obrázky, z nichž se vyvozují písmena, a psaní vychází z uměleckého kreslení forem (Steiner, 2003).

6 Organizace waldorfské školy, její prostředí, správa a řízení

V této kapitole přiblížím, kde vznikla první waldorfská škola a z čeho vzešel její název, dále její organizaci, správu a řízení, také učební plán, jaké si waldorfská škola stanovuje cíle, organizaci výuky, její odlišnosti a také se zaměřím na architekturu a vybavení, typické předměty pro waldorfskou školu.

Waldorfská škola je pojmenovaná podle německé obce Waldorf, ve které byla postavena úplně první škola tohoto typu. Jejím zakladatelem a hlavním organizátorem byl Rudolf Steiner, který tuto školu zřídil pro děti místních továrníků společnosti, jež vyráběla tabákové výrobky s názvem Waldorf – Astoria. Waldorfská škola se zařazuje do alternativních modelů školství a stojí na pomezí státní a soukromé školy, její zřizovatel není totiž ani stát, ani soukromá osoba. Tyto školy jsou částečně podporované státními dotacemi, většina příjmů je však z příspěvků jednotlivých členů, kteří přispívají do spolkových fondů, různých společenských a kulturních akcí, a v podobě příspěvků rodičů, které jsou úměrné k jejich finanční situaci. Antroposofie R. Steinera vycházela z náboženství, avšak do waldorfské školy jsou přijímány děti bez rozdílu náboženství, dokonce i ateisti. Říká se, že waldorfské školy jsou elitní, tedy pro děti z vyšších společenských vrstev (Svobodová, Jůva, 1996).

Původně podle Steinera byla škola rozdělena do devíti běhů v jedenácti třídách. V současné době, jak uvádí Svobodová a Jůva (1996, str. 22), se rozlišuje:

- předškolní stupeň reprezentovaný mateřskou školou,
- základní (1.–4., 5.– 8.),
- střední škola (9.– 12.) ve dvanácti ročnících rozdělených na nižší, střední a vyšší stupeň,
- 13. ročník s možností maturity.

Počet dětí ve třídě byl nejčastěji ve waldorfských školách spíše vyšší, přes 30 žáků (Svobodová, Jůva 1996). Ve waldorfských školách to dříve nevadilo, z důvodu jejich pohledu na rozvoj žáků to brali jako výhodu pro navazování sociálních vztahů mezi žáky. V současnosti je podle legislativy daný počet žáků ve třídě do 28. Tento počet je možné navýšit, ale převážně se ho snaží na školách dodržet (Waldorfdedina.cz, 2022).

Celá organizace, řízení školy a její správa je založena na společenství rodičů, učitelů a žáků. Cílem je setkávat se nejen na společenských akcích, ale především zapojovat rodiče do chodu školy, také do výchovného procesu jejich dětí. Škola není řízena pouze ředitelem, ale tzv. kolegiem učitelů, jehož součástí je ředitel a všichni učitelé. Kolegium se pravidelně schází

na konferencích, jednají a spolupracují na školních tématech a úkolech, které sestavují pro jednotlivé zaměstnance. Každý učitel sděluje, co má na srdci. Kolegium řeší pedagogické otázky, metody, postupy a didaktické záležitosti, učitelé si sdělují nově vzniklé problémy ve svých třídách, řeší přijímání nových žáků a probírají také opravy ve škole a materiální zajištění (Svobodová, Jůva, 1996).

Pro waldorfskou školu je typická úzká spolupráce rodičů se školou. Jejich vztahy jsou mnohem provázanější než na standardních školách. Vzájemná komunikace a pochopení se vytváří přívětivou atmosféru, o kterou by se měli snažit všichni rodiče na této škole. Během školního roku jsou pořádány různé slavnostní aktivity, některé tyto aktivity se odehrávají přímo v hodinách a jsou pod vedením samotného učitele, jiné jsou ale pro širokou veřejnost, a proto vyžadují předchozí aktivitu a spolupráci rodičů. Tyto akce slouží také k neformálnímu poznání rodičů mezi sebou i mezi učiteli. Tím vznikají úzká společenství, což je bráno jako bohatství waldorfské školy. Třídní schůzky se konají alespoň jedenkrát za půl roku. Témata se řídí požadavky rodičů. Převážně však jedenkrát do měsíce dochází ke schůzkám v tzv. Kruhu, nejedná se o průběžné hodnocení žáků, k tomu slouží individuální konzultace, ale tyto schůzky slouží k seznámení rodičů s tím, co již jejich dítě během uplynulé doby zvládlo, co je nadále čeká a co je popřípadě nutné zorganizovat. Také tyto schůzky prohlubují vztahy mezi učitelem a rodičem a slouží k výměně jejich zkušeností. Rodiče si sami mohou během této schůzky vyzkoušet, co jejich dítě během vyučování vykonává (Waldorfporuba.cz, 2009–2022).

6.1 Učební plán na waldorfské škole

Základ učebního plánu pro waldorfské školy přinesl R. Steiner. Své myšlenky neustále propracovával a upřesňoval až do konce svého života. I v dnešním školách je tedy užíván jeho učební plán, který byl navržen pro úplně první waldorfskou školu, jeho učivo je však aktualizováno vzhledem k neustále vyvíjejícímu se světu a také rozdílnosti kultur a společností, kde waldorfské školy vznikají. Výběr učebního obsahu je dán poznáním člověka a jeho rozvoje a podle pedagogů waldorfské školy je důležité přizpůsobit učební plán potřebám dětí. Učební plán je poměrně bohatý a pedagogové se tímto snaží zohlednit rozdíly schopností a nadání žáků. Na waldorfských školách nedochází k nadřazování nějakého předmětu nad jiným, proto jsou všechny předměty od 1. do 8. ročníku pro všechny žáky povinné. Chlapci se tedy učí plést a háčkovat a dívky se zase učí pracovat s kovem a dřevem. Cílem je dát všem rozmanitý základ bez specializace. Pokud by žáci měli možnosti volby předmětů, vybírali by si podle svých předností a docházelo by tak k prohlubování jejich nedostatků. Někdy také bývá uváděno, že

děti s mimořádným nadáním by se neměly ve waldorfských školách vzdělávat z důvodu nedostatečného rozvinutí jejich nadání (Pol, 1995). Rozlišnosti v některých předmětech pak začínají v 8. ročníku (Singule, 1992).

Učební plán je po dobu sedmi let doprovázen různou tematikou pro každý ročník zvlášť. Tato témata se prolínají všemi předměty po celý rok (Singule, 1992). Pro 1. třídu jsou celoročním tématem pohádky, pro 2. ročník legendy a báje, ve 3. ročníku je to Starý zákon, ve 4. ročníku je tématem severská mytologie a hrdinské báje, v 5. ročníku starověké Řecko a jeho kultura, legendy, pověsti a mýty, v 6. ročníku středověk a dějiny Říma, v 7. ročníku cesty a zámořské objevy, v 8. ročníku vynálezy a industrializace. Na konci 8. ročníku žáci vytvoří celoroční projekt, který poté prezentují před žáky, učiteli a rodinou. Téma si mohou žáci vybrat podle sebe. V 9. ročníku se žáci připravují na přijímací zkoušky, které jsou nejčastěji z českého jazyka a matematiky. Mimo to se nese tento ročník v duchu biografii a životopisů. Ukončení devátého ročníku je završeno divadelním představením, kam jsou pozváni žáci, rodiče a učitelé, a tímto způsobem děti ukončí svou devítiletou školní docházku (Waldorf-olomouc.cz, 2022).

6.2 Cíle pedagogiky waldorfských škol

Waldorfská pedagogika má specifické zaměření na vzdělávání a výchovu, která vychází z myšlenek Rudolfa Steinera a jeho antroposofického pohledu na svět. Podle Rudolfa Steinera by mělo docházet k rozvoji vnitřních sil v harmonii každého jedince. Všechny složky lidské bytosti (astrální, fyzické, éterické a já) by měly být rozvíjeny všestranně a postupem času mezi sebou najít určitou rovnováhu a harmonii (Steiner, 2006).

Hlavní cíl, který si klade waldorfská škola, je vychovávat a vzdělávat dítě tak, aby jeho osobnost byla rozvinuta všestranně a harmonicky. Výuka vyvíjí potřeby dítěte rovnoměrně, a to především v oblastech umění, pohybu a také jeho sociálních potřeb. Nejde pouze o předávání informací učitelem, ale o rozvíjení tvořivých vnitřních sil dítěte. Waldorfská pedagogika se snaží v dětech rozvíjet jejich zdravé sebevědomí, a to kladným hodnocením dětí na základě respektování jejich individuálních zvláštností, schopností a samotného rozvoje. Dále se snaží rozvíjet jejich emocionální sílu, podporuje spolupráci mezi žáky, nikoliv soutěživost. Při společné práci dítě vědomě přináší své individuální schopnosti ve prospěch celku. Waldorfská pedagogika rozvíjí zodpovědnost za vlastní chování a jednání a probouzí v dítěti zájem a vůli k učení a tvůrčím činnostem, podněcuje k rozvíjení dovedností a schopností a tím se žák učí využít smysluplně svůj čas (Waldorf-brno.cz, 2022).

6.3 Požadavky na učitele

U učitele waldorfské školy je důležité pojetí jeho života. Duše učitele by měla být v blízkém vztahu s duší dítěte, aby tak došlo k lepšímu prožitku a soucítění s dětskou duší v duši učitele, a díky tomu jsou vyučování a výchova dítěte vedeny tak, jak je žádoucí. Učitel by se měl rozvíjet v poznání člověka, a to především přes poznání sebe samého. Měl by znát tempo, učební schopnosti, potenciál, temperament dítěte a další jeho kvality. Na základě antroposofického poznání, které učitelé pořád rozvíjejí, by měli být schopni rozpoznat potřeby svých žáků související s jejich vývojem, a volit tak správné prostředky, aby přístup k jejich žákům probíhal i nadále s úctou a láskou a širokým rozhledem, který není ohraničen stěnami třídy nebo školy (Steiner, 1938).

6.4 Architektura, vybavení školy a třídy

Jsou-li k dispozici dostatečné prostředky, bývá budova školy postavena v přírodním prostředí, a to jako systém několika budov ve tvaru mnohoúhelníku, které jsou vzájemně propojeny chodbami. V centru budovy se nachází sál sloužící ke shromažďování školního osazenstva, také pro různé školní slavnosti, divadelní představení, koncerty, rodičovská setkání nebo setkání s veřejností. Ostré pravoúhlé linie chodeb a místností jsou řešené zaoblením rohů a také úpravou stropů nebo obložením stěn a dveří. Chodby jsou prostorné a navazují na ně terasy, atria a také jednotlivé učebny v různých křídlech budovy (Svobodová, Jůva, 1996).

Barvy ve třídách jsou spíše přírodní a speciálně vrstvené, aby působily na smysly žáků zasněně. Stěny jsou zdobené látkami světlých barev a také přírodními materiály (Alternativniskoly.cz, 2010), což souvisí s antroposofií, tedy poznáním světa a také přírodních barev kolem nás.

6.5 Vnitřní organizace výuky na waldorfských školách

Rudolf Steiner kladl velký důraz na vyučování na waldorfských školách tak, aby výuka měla co nejsrozumitelnější průběh. Waldorfské školy tedy nemají klasický školní rozvrh, jako je tomu na tradičních školách. V případě klasického rozvrhu hodin dochází během přestávky k takzvanému vymazání dosud získaných informací během předešlých 45 minut, a tím dojde ke zmatení dětských duší, což je pro učitele bráno jako překážka v plynulosti výchovy. Jedním z mýtů, které se o waldorfských školách tvrdí, je to, že nemají pevný rozvrh hodin, to však není

pravda. Ve waldorfských školách je pevně stanovený rozvrh hodin, který ale není rozdělen do klasických vyučovacích hodin, ale do tzv. epoch. K epochám jsou připojovány další věci, jako je vypravování, například v prvním roce školní docházky, a to v podobě pohádky (Steiner, 2006), viz výše v kapitole Učební plán na waldorfské škole.

Rozvrh hodin na waldorfské škole vypadá nějak takto:

- 9.00–11.00: matematika, přírodní vědy, mateřský jazyk, zeměpis apod.,
- 11.00–11.45: hudba, zpěv, hra na hudební nástroje, náboženství,
- 11.45–12.30: cizí jazyky, praktická cvičení,
- oběd,
- 14.00–15.30: tělesná výchova, exkurze, ruční a řemeslné práce (Svobodová, Jůva, 1996, str. 29).

Tento rozvrh je pouze orientační, u mladších dětí není tak dlouhý a dále záleží na požadavcích rodičů a vzájemné domluvě.

Epocha je dvouhodinový blok, který se po dobu 3–4 týdnů věnuje jednomu tématu daného předmětu, znamená to tedy, že se žáci po tuto dobu věnují například pouze českému jazyku, poté následuje epocha, která se věnuje matematice, následně prvouce a dalším předmětům, žáci se tak dostanou k výuce českého jazyka za dalších 10–12 týdnů (Alternativniskoly.cz, 2010). Na konci školního roku dochází k tzv. repeticím, kdy si žáci osvěží to, co se na začátku roku naučili (Steiner, 2006). Epocha má tři části: rytmickou, hlavní a vypravovací.

- Rytmická část: V této části děti společně recitují básničku či krátkou myšlenku, nebo si v kruhu předávají nějaký předmět a v rytmu odříkávají násobky nějakého čísla.
- Hlavní část: V hlavní části se žáci věnují tématu daného předmětu (epochy), sedí v lavici, učitel stojí před tabulí a probíhá frontální výuka.
- Vypravovací část: Učitel vypráví nebo čte žákům příběh odpovídající jejich věku (Alternativniskoly.cz, 2010).

Ve výuce epoch stojí v čele zájmu žák, učitel respektuje duševní zvláštnosti dětí, také jejich nadání či slabosti, a vytváří podle toho výuku. Učitel režíruje i tvoří učební plán, který se opakuje jednou za půl roku. Žáci nezapomínají, pokaždé se téma opakuje na trošku jiné úrovni. Vyučování v epochách souvisí s hygienickým uspořádáním dne a také s dalšími principy, jako jsou efektivnost učení nebo racionální principy. Epochy jsou vhodné pro pomalejší žáky, kteří se mohou do dané problematiky ponořit hlouběji, netlačí je tak čas a nemusí potom dostávat tolik domácích úkolů. Žáci během epoch soustavně pracují na výrobě vlastních epochových sešitů, proto nemusí ve škole používat klasické učebnice, pro svou práci však používají různé

encyklopedie nebo jiné podobné pomůcky. Celkově je v jednom týdnu méně vyučovacích hodin, než je tomu ve standardních školách (Svobodový, Jůva, 1996).

Další předměty, tzv. odborné (náboženství, pracovní činnosti, tělesná výchova, hudební výchova a jazyky) probíhají v klasických 45minutových intervalech, které se nevyučují v epochách z důvodu potřeby stálého pravidelného cvičení (Alternativniskoly.cz, 2010).

6.6 Ročníky

Ročníky ve waldorfských školách jsou rozdělené jako na klasických, tradičních školách, žáci tedy postupují od nejnižšího ročníku po nejvyšší. Na waldorfských školách je však hlavním cílem přijímat žáky do dalších ročníků na základě jejich stupně vývoje, ve kterém se právě nacházejí. Nejenže se na waldorfských školách neznámkuje klasickým pětistupňovým hodnocením, ale nedochází ani k tomu, že by žák propadnul o ročník níž. Žáci spolu většinou tvoří skupinu po celou dobu školní docházky. Toto opatření je z důvodu vyhnutí se situacím na jiných školách, kdy je žák po předchozích nezdarech a opakování nějakého předmětu vytržen z kolektivu. Tím je podle mu waldorfských pedagogů předkládán takový učební plán, který neodpovídá jeho vývojovým potřebám. Tímto způsobem pak dochází ke ztrátě motivace k učení a celkového zájmu o školu ze strany žáka (Pol, 1995).

6.7 Rozdělení žáků ve třídě podle temperamentu

Žáci jsou vedle sebe ve třídě usazeni podle jejich temperamentu. Tyto temperamenty jsou označovány takto: sangvinik, choleric, flegmatik, melancholik. Pro každý tento temperament jsou typické různé vlastnosti. V případě že u dítěte převažuje složka bytosti Já, jedná se o dítě s povahou melancholika, znamená to, že v prvních letech u něj převládá jeho já. Jestliže převládá složka astrální, jedná se o dítě s povahou cholericou. V případě převahy složky éterné se jedná o dítě se sangvinickou povahou a při převaze složky fyzické jde o dítě s povahou flegmatickou (Steiner, 2006). Tyto poznatky se u dospělého člověka rozlišují trochu jinak (Steiner, 2005). V případě dětí by se neměli učitelé nechat ovládat věděním, která složka převažuje, a vnímat temperament dítěte jako celek, a to na základě jeho celkového vystupování. Dítě, které je nejdříve horlivě zapáleno do spousty věcí a jehož zapálení zase po chvíli opadne, má temperament sangvinika. V případě, že se dítě spíše uzavírá do sebe, jedná se o dítě melancholické, a v tomto případě je učitel nezaujme snadno dojmy kolem nás, tedy z vnějšího světa. Učitel by měl poznat, že jsou tito žáci velmi přemýšliví uvnitř sebe. Pokud se ale objeví

dítě, které působí, že uvnitř sebe nevytváří žádnou aktivitu, není ponořeno do sebe a nevnakládá aktivitu do vnějšího okolí, má temperament flegmatika. Tak tomu ale není u dítěte s temperamentem cholera, které svou aktivitu vynakládá především směrem ven, a to často nějakým záchvatem zuřivosti (Steiner, 2006).

Na základě těchto poznatků může dojít k rozdělení třídy. Učitel rozdělí třídu na chlapce a dívky a tyto dvě skupiny dále podle jejich temperamentu. To má svůj význam v případě, že učitel ukazuje něco, co má zapůsobit na smysly žáka, žákům sangvinickým. Pokud bude učitel uvažovat nahlas o tom, co žáci právě viděli, bude se obracet směrem ke skupině melancholiků (Steiner, 2006).

6.8 Eurytmie

Waldorfská škola se vyznačuje předmětem zvaným eurytmie. Eurytmie, nazývaná také jako viditelná mluva, klade důraz na pohyb. Vznikla z antroposofického hnutí jako jakýsi osudový dar spojením myšlenek uvést do života umění prostorového pohybu. Veškerá řeč je doprovázena pohybem. Tento pohyb však musí být procítěný. Vkládá se do něj emoce, tím dojde k lepšímu prožitku, a tím i zapamatování. Projevují se tak myšlenky i umění, a to pohybem celého těla (Steiner, 1990).

6.9 Role rodiče ve waldorfské škole

Dříve než se rodiče rozhodnou pro umístění svého dítěte do jakékoliv alternativní mateřské nebo základní školy, jsou seznámeni s jejich základními principy. Stejně je tomu tak u waldorfské školy. Někteří rodiče možná četli literaturu zaměřenou na waldorfskou pedagogiku nebo i přímo konkrétní díla R. Steinera, většina rodičů však netráví hodiny studiem myšlenek a principů waldorfské školy, ale k informacím se dostává zprostředkovaně.

S příchodem do nového zařízení musí rodiče vynaložit poměrně velké množství aktivity pro pochopení základních principů výuky na waldorfských školách a stejně tak odlišného přístupu k jejich dítěti, který vychází z pedagogiky jeho představitele. V první třídě dochází k navazování a prohlubování vztahů mezi učitelem a rodiči v rámci třídních schůzek, které probíhají během čtvrtletí minimálně jednou. Na těchto schůzkách dochází k praktickým ukázkám hodin pro seznámení s průběhem vyučování a lepším pochopením dítěte a třídního kolektivu, které rodičům zprostředkuje samotný učitel. Během osobních návštěv, které

probíhají s rodiči minimálně jednou za rok, dochází k bližšímu poznání rodiny a prohlubování vzájemných vztahů (Detskaporadna.cz, 2022).

Waldorfská škola bere rodiče jako své partnery, kteří se podílí na chodu školy a uskutečňování výchovně vzdělávacích cílů. Na komunikaci mezi rodiči a školou je kladen velký důraz (Waldorfzlin.cz). Rodiče se podílí i na přípravě různých třídních a školních akcí, kterých je několik během školního roku, například výlety, školy v přírodě a další. Snaží se podpořit prostory školy a tříd svou vlastní aktivitou, ale i materiálně. Někdy se sami účastní praktických hodin a pomáhají při pletení nebo háčkování. Během školního roku se rodiče mohou zúčastnit různých vystoupení svých dětí a ostatních žáků. Některá tato vystoupení bývají zpřístupněna i široké veřejnosti.

Nejčastější spoluprací rodičů a školy bývají školní jarmarky, které probíhají dvakrát do roka, a to na jaře a v období adventu. Každý rok probíhá v přípravném týdnu příprava třídy, rodina se podílí na zdobení, natírání či malování třídy, nebo se například šijí závěsy, což napomáhá k harmonii ve vztazích mezi rodiči, dětmi a učiteli. Tato spolupráce je typická pro waldorfskou školu, a je pro rodiče časově mnohem náročnější než pro rodiče z běžných škol, proto s tím musí před nástupem do zařízení počítat (Detskaporanda.cz, 2022). Rodiče dostávají pravidelnou zpětnou vazbu o chodu školy a různých akcích a jsou sami tvůrci školního prostředí. Také někdy vytváří pracovní skupiny, které poté realizují různé školní projekty (Waldorfzlin.cz).

Empirická část

7 Design dotazníkového šetření

Stanovení výzkumného problému

V poslední době čím dál častěji rodiče volí při výběru mateřské i základní školy nějakou alternativu. Postupem času se nejen u nás, ale i ve světě rozšiřují možnosti, kam dítě umístit. Zajímalo nás tedy, zda mají rodiče přehled o alternativním způsobu vzdělávání. Rozumí problematice waldorfské pedagogiky? Prošli sami výukou alternativního způsobu vzdělávání, a to je ovlivnilo k výběru waldorfské školy pro jejich dítě? Co je motivovalo k výběru alternativního způsobu vzdělávání pro jejich dítě? Proč upřednostnili alternativní způsob vzdělávání před tradiční školou? Co je motivovalo k výběru waldorfského způsobu vzdělávání a co vidí jako přínos?

Praktická část vycházela z dotazníkového šetření u rodičů, kteří pro své dítě volili waldorfskou školu. Výzkumné šetření je zaměřeno na důvody volby této alternativní školy pro dítě, co předcházelo této volbě a proč se takto rodiče rozhodli.

Cíle výzkumného šetření

Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit hlavní důvody rodičů pro výběr waldorfského typu vzdělávání pro své dítě. Otázky vycházely ze zvláštností waldorfského vzdělávání. Různá specifika a zvláštnosti tohoto typu vzdělávání jsem zakomponovala do otázek tak, abych zjistila, z jakého důvodu upřednostnili rodiče tento typ vzdělávání před tím tradičním. Otázky byly rozděleny do tří částí. První dvě otázky byly demografické, dále bylo dvacet jedna otázek uzavřených a čtrnáct otázek s volnou odpovědí.

Hlavním cílem bylo tedy zjistit důvody rodičů pro výběr waldorfské školy. Dílčími cíli bylo zjistit, zda rodiče rozumí problematice waldorfské školy, co je motivovalo k tomuto výběru, zda mají vlastní zkušenost s alternativním způsobem vzdělávání, důvody upřednostnění alternativního způsobu vzdělávání před tradiční školou a to, jaké mají představy a očekávání od waldorfské školy.

Formulace věcných hypotéz

V souvislosti se stanovenými cíli výzkumného šetření jsou formulovány následující hypotézy.

Hypotéza č. 1

Předpokládáme, že rodiče se ztotožňují s myšlenkami R. Steinera, a proto umístili své dítě do této instituce.

Hypotéza č. 2

Předpokládáme, že rodiče sami nemají přímou zkušenost s alternativním způsobem vzdělávání, a proto je nemohla jejich zkušenost ovlivnit pro výběr alternativní školy.

Hypotéza č. 3

Jestliže rodiče vidí jako velký přínos waldorfské pedagogiky přístup k jejich dětem a připravenost dítěte na budoucí život, volí pro ně waldorfský způsob vzdělávání.

Popis výzkumného vzorku

Oslovili jsme téměř všechny waldorfské školy po celé České republice. Kontaktovali jsme je pomocí e-mailu, s některými jsme hovořili telefonicky, s prosbou o rozeslání našeho on-line dotazníku rodičům, jejichž děti navštěvují tyto školy. Výzkumné šetření probíhalo od 8. 3. do 8. 4. 2022. Celkem tento dotazník vyplnilo 81 respondentů. Na dotazník odpovídali rodiče především z waldorfské školy v Olomouci, ale také například z Chebu, Pardubic anebo také z Plzně. Průměrný věk respondentů byl v rozmezí 36–45 let.

Metody výzkumného šetření

Pro náš výzkum byla zvolena metoda, která je nejčastěji používaná, a tou je dotazník, který jsme sami sestavili (viz Příloha 1 – Dotazník). Vzhledem k snadnému a rychlému rozšíření mezi respondenty a k velkému počtu oslovených respondentů je možné získané informace a údaje zcela kvantifikovat. Další výhodou této metody je anonymita, opakované využití a také nízké nároky na finance a čas. V pokládaných otázkách jsem se snažila nepodsouvat respondentům svůj názor a zachovat tak určitou neutralitu. Při výběru odpovědí z naší nabídky jsme se snažili, aby ani jedna odpověď nepůsobila jako správná nebo špatná. Otázky byly rozděleny do tří částí. První dvě otázky byly demografické, dále bylo dvacet jedna otázek uzavřených a čtrnáct otázek s volnou odpovědí. V průběhu dotazníku byly pokládané otázky s volnou odpovědí, kde mohli rodiče dovysvětlit svou předchozí odpověď, která byla uzavřená, a vyjádřit tak svůj názor. Poslední otázka byla zcela otevřená pro jejich vyjádření k námi uvedené problematice, tím jsme se snažili zajistit prostor pro vyjádření, které je zcela volné a mohli jsme tak zachytit jejich skutečné důvody.

7.1 Analýza a interpretace dat

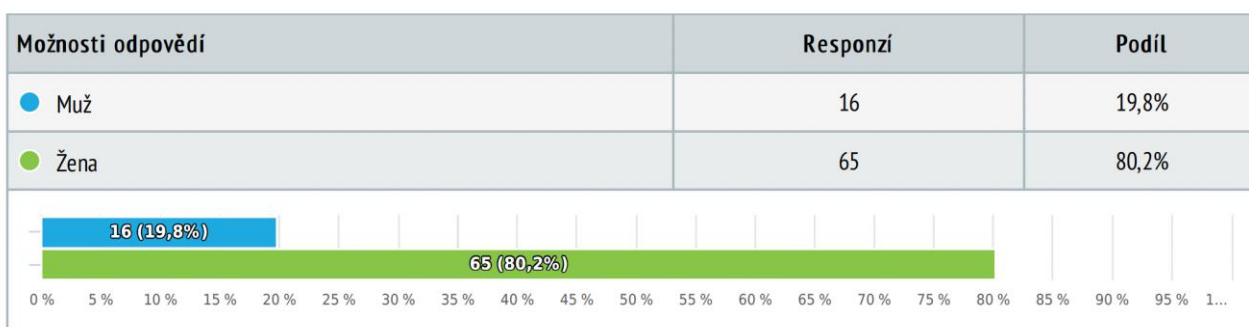
Při vyhodnocování výsledků dotazníkového šetření jsme vycházeli z množství odpovědí respondentů na jednotlivé otázky a získaná data jsme uvedli v procentech. Pro přehlednější a lepší orientaci jsme zanesli data nejen do tabulek, ale i do grafů. U některých otázek v dotazníku se respondenti nevyjádřili všichni, například u otázek s volnou odpovědí.

Demografické otázky

Pohlaví

Otázka č. 1: Jaké je Vaše pohlaví?

Otázka první se tázala na pohlaví respondenta. Předpokládali jsme, že na dotazník budou odpovídat převážně ženy, což se nám také potvrdilo.



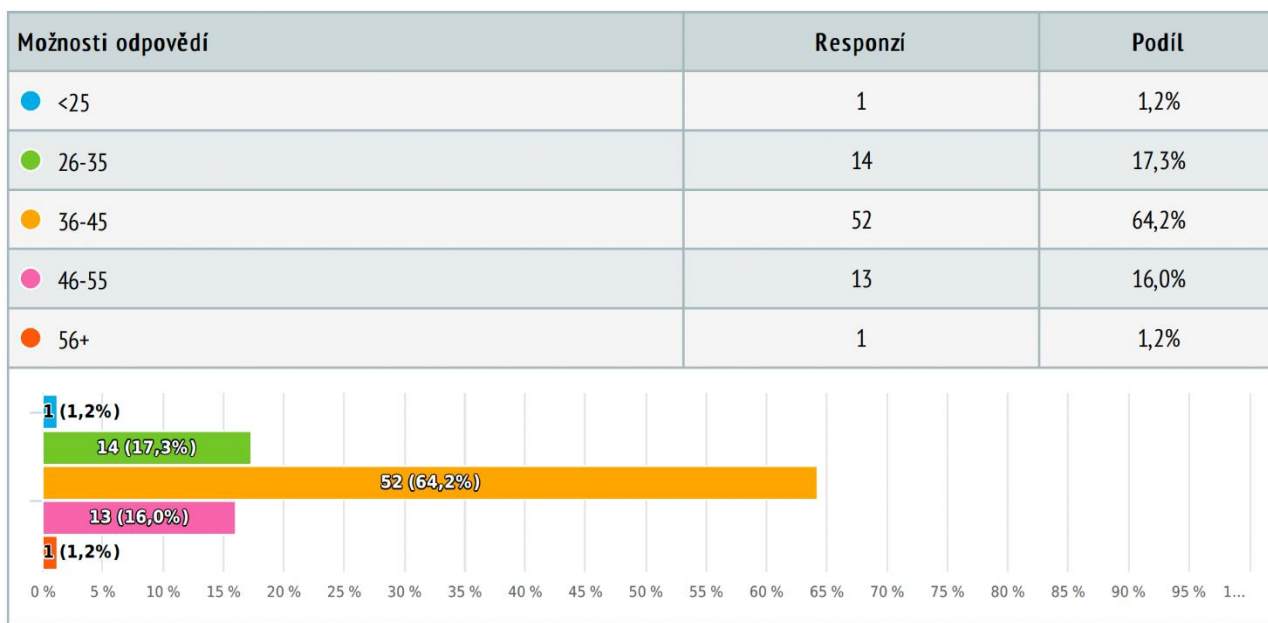
Graf č. 1

Z první otázky dotazníku bylo zjištěno, že odpovídalo celkem 81 respondentů, z toho 65 žen a 16 mužů. Výsledky budeme uvádět v procentech pro lepší představivost, a to pro každou otázku zvlášť. V procentech tedy odpovídalo 80,2 % žen a 19,8 % mužů.

Věk

Otázka č. 2: Jaký je Váš věk?

Otázka druhá se dotazovala na věk respondentů. Věkové rozhraní bylo rozděleno do pěti úrovní. Předpokládali jsme, že věk respondentů se bude nejčastěji pohybovat do 35 let, tato domněnka se nám však nepotvrdila. Věkový průměr respondentů byl totiž vyšší.



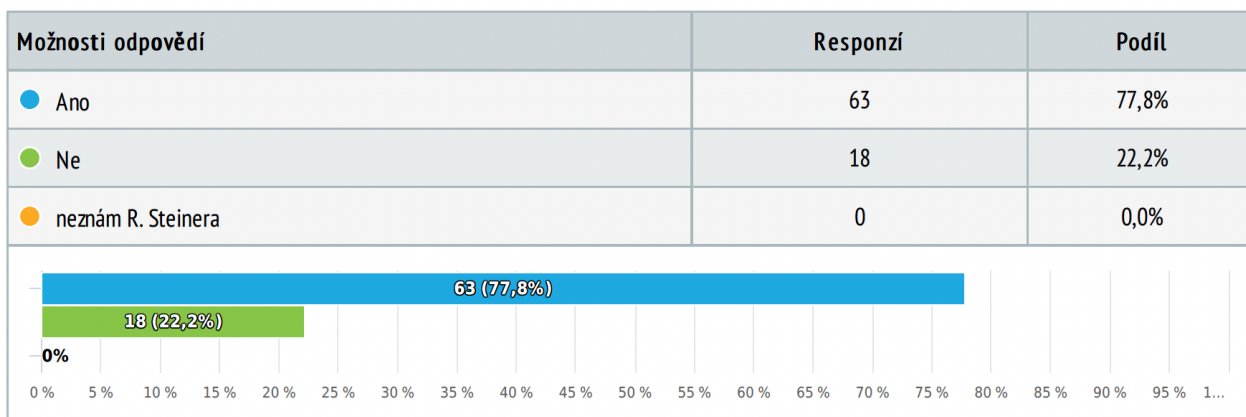
Graf č. 2

Na základě druhé demografické otázky bylo zjištěno, že odpovídali nejčastěji rodiče ve věku 36–45 let, celkem toto rozmezí uvedlo 52 rodičů, což představuje 64,2 %. Dále pak bylo nejvíce odpovědí ve věku 26–35, celkem 14 rodičů, což představuje 17,3 %, dále ve věku 46–55, celkem 13, to představuje 16 %, jeden rodič byl ve věku 56 let, to je 1,2 %, a jeden rodič ve věku méně než 25, což je také 1,2 %. Výše je uveden sloupcový graf pro lepší přehlednost.

Otevřené a uzavřené otázky

Otázka č. 3: Zajímáte se o pedagogiku Rudolfa Steinera (knihy, časopisy, ...)?

Otázkou třetí jsme se snažili zjistit, zda znají respondenti jméno Rudolf Steiner a jsou seznámeni s jeho filozofií, myšlenkami a idejemi. Předpokládali jsme, že rodiče mají přehled o jeho pedagogice, a proto se rozhodli pro tuto volbu školy.



Graf č. 3

Třetí otázka se dotazovala, zda se rodiče zajímají o pedagogiku zakladatele waldorfské školy R. Steinera. Celkem 63 rodičů odpovědělo, že se zajímají o pedagogiku tohoto představitele, což je 77,8 %, a 18 rodičů odpovědělo, že se o pedagogiku R. Steinera nezajímá, což je 22,2 %.

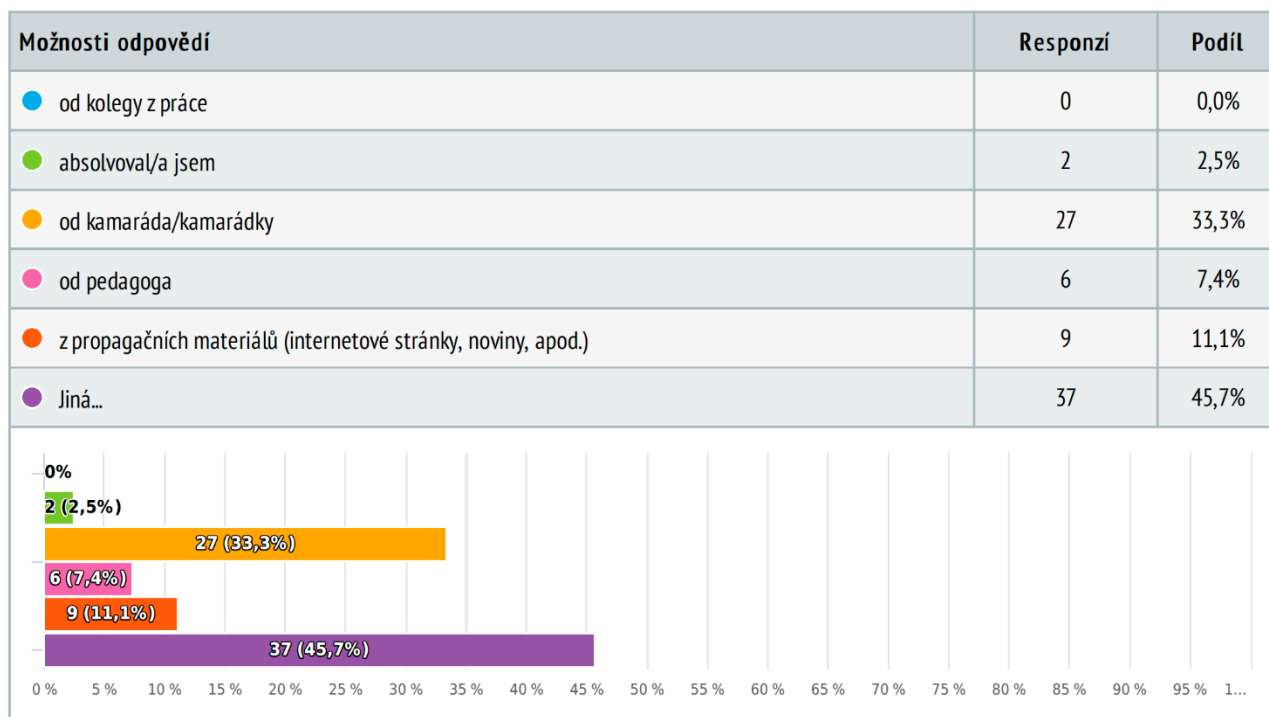
Otázka č. 4: Pokud se nezajímáte o pedagogiku R. Steinera, proč? (odůvodněte)

Otázkou čtvrtou jsme se snažili zjistit, jestliže se rodiče nezajímají o myšlenky hlavního představitele waldorfské školy, proč své dítě na tento druh školy dávali. Předpokládali jsme, že důvodem bude nedostatek času nebo rodičům postačují zprostředkované informace od někoho jiného.

Vzhledem k předchozí otázce, kde odpovědělo 18 respondentů, že se o pedagogiku R. Steinera nezajímají, se v této otevřené otázce vyjádřilo pouze 15 respondentů, odpovědělo tedy 83,3 %. Mezi nejčastější odpovědi se objevovalo, že rodiče přímo nestudovali dílo R. Steinera, ale o pedagogice slyšeli zprostředkovaně. Jeden z rodičů uvedl, že je to nepodstatné, a jeden, že je mu to jedno. Dva rodiče se vyjádřili, že jsou na ně texty R. Steinera příliš složité, a proto věnují čas jiným aktivitám, ale byli seznámeni s principy zprostředkovaně.

Otázka č. 5: Odkud jste se dozvěděl/a o alternativním způsobu vzdělávání?

Tato otázka nastiňuje, odkud se rodiče dozvěděli o alternativním způsobu vzdělávání. Předpokládali jsme, že spousta z nich se o tomto způsobu vzdělávání dozvěděla od svých kamarádů, a šli tak tzv. v jejich šlépějích. Tato domněnka se nám částečně potvrdila.

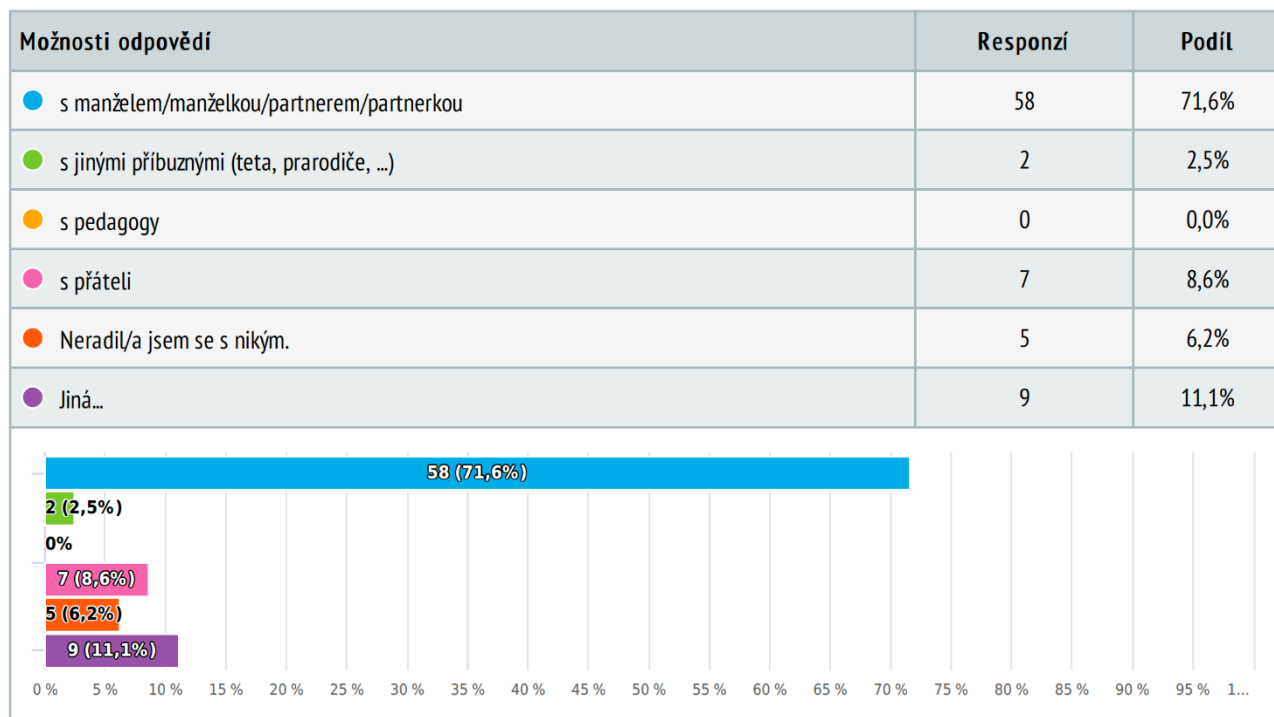


Graf č. 4

V této otázce byla nejčastější odpovědí jiná, odpovědělo takto 37 rodičů, což představuje 45,7 %. Dotazující zde uváděli odpovědi, že se seznámili s alternativním způsobem vzdělávání při svých studiích, nebo navštívili waldorfskou školu a účastnili se ukázkových hodin, nebo odpovědi byly namíchané z výše uvedených. Další odpovědí bylo „z propagačních materiálů“, jako jsou například internetové stránky nebo časopisy, takto odpovědělo 26 rodičů, což je 33,3 %, jako další odpověď rodiče volili pedagoga, takto odpovědělo 9 rodičů, to je 11,5 %, další odpověď byla, že rodiče sami absolvovali waldorfskou školu, takto odpověděli 2 rodiče, což je 2,6 %, další možností byla odpověď „od kolegy z práce“, kterou vybralo 6 rodičů, což představuje 7,7 %.

Otázka č. 6: S kým jste se radil/a o výběru vzdělávání pro Vaše dítě?

Tato otázka nám odkrývá, zda rodiče rozhodnutí o výběru vzdělávání pro své dítě konzultovali s někým, kdo se pohybuje ve školství, nebo byl výběr vzdělávání čistě jejich subjektivním rozhodnutím. Zjistíme tím, zda je pro rodiče důležitý i názor někoho dalšího. Předpokládali jsme, že rodiče svůj výběr školy pro dítě konzultovali s partnerem nebo partnerkou, což se nám také potvrdilo.

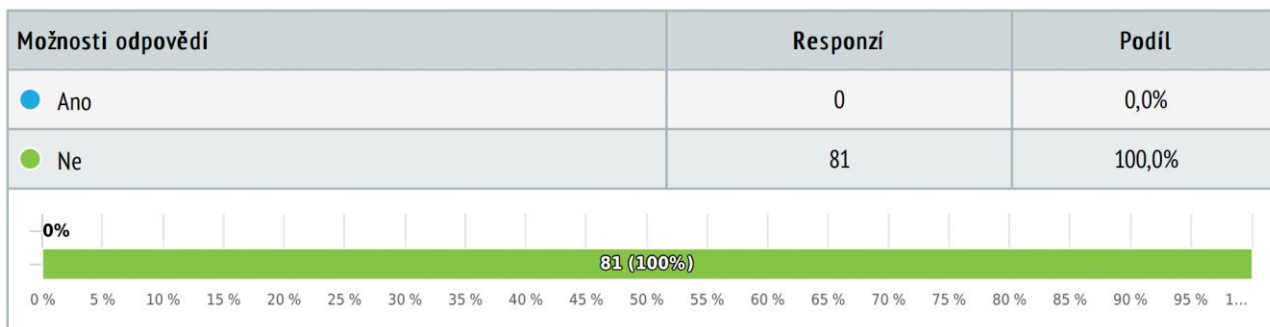


Graf č. 5

Šestá otázka zjišťovala, s kým se rodiče radili před definitivním rozhodnutím pro výběr waldorfské školy. Nejčastější odpovědí byla konzultace s jejich manželem či manželkou, partnerem nebo partnerkou, takto odpovědělo 58 rodičů, což představuje 71,5 %. Dále pak nejčastěji vybírali možnost „jiná“, takto odpovědělo 9 respondentům, to představuje 11,1 %, zde uváděli více možností dohromady z výše uvedených. Dále pak 7 respondentů se radilo s přáteli, tedy 8,6 %, dále odpovědělo 5 respondentů, že se neradili s nikým, to je 6,2 %, poslední odpovědí byla konzultace s jinými příbuznými, takto odpověděli 2 respondenti, což představuje 2,5 %.

Otázka č. 7: Navštěvoval/a jste (Vy osobně) alternativní mateřskou školu?

Další otázka zjišťuje, zda sami rodiče prošli alternativním způsobem vzdělávání, a to v podobě mateřské školy. Předpokládali jsme, že rodiče neměli předešlou zkušenost s alternativní mateřskou školou, a proto nebyli ovlivněni vlastní zkušeností. Tato domněnka byla správná.



Graf č. 6

V této otázce bylo zjištěno, že ani jeden rodič sám nenavštěvoval alternativní mateřskou školu, což představuje 100 %.

Otázka č. 8: Pokud na předchozí otázku byla Vaše odpověď ano, o jakou alternativní mateřskou školu se jedná?

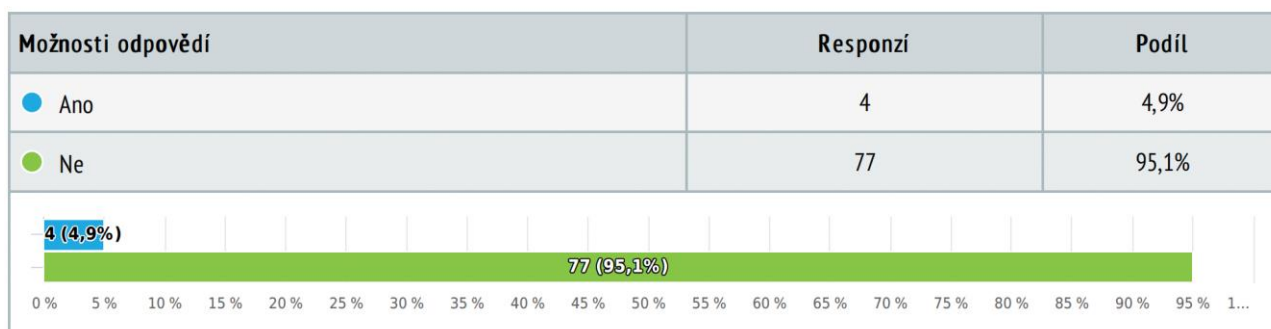
Tato otázka navazuje na výše uvedenou otázku č. 7. Následující otázkou se snažíme zjistit, jestli rodiče mají vlastní zkušenost s alternativní základní školou, a proto se rozhodli přihlásit své dítě na alternativní základní školu, a zda mají zkušenost s waldorfskou základní školou nebo navštěvovali jinou alternativní školu. Předpokládali jsme, že alternativní mateřskou školu nikdo z rodičů nenavštěvoval, to se také potvrdilo.

Otázka č. 9: Pokud na předchozí otázku byla vaše odpověď ne, proč? (odůvodněte)

Otázka č. 9 navazovala na otázku č. 7 a byla otevřená. Vybízela rodiče k uvedení, proč alternativní mateřskou školu nenavštěvovali. Předpokládali jsme, že zde nebude uvedena žádná konkrétní škola, což se také potvrdilo. Jelikož byl věkový průměr rodičů vyšší, za jejich dob alternativní školy ani neexistovaly. Dva rodiče však uvedli, že i kdyby existovaly, jejich rodiče by se pro alternativní způsob vzdělávání nerozhodli, protože mají jiný pohled na vzdělávání anebo nemají dodnes ani jasnou představu o tom, jak waldorfská pedagogika funguje.

Otázka č. 10: Navštěvoval/a jste (Vy osobně) alternativní základní školu?

Touto otázkou jsme se snažili zjistit osobní zkušenost respondentů s alternativním základním vzděláváním. Předpokládali jsme, že zde nebude žádná kladná odpověď, což není zcela pravda, na tuto otázku odpověděli takto 4 respondenti.

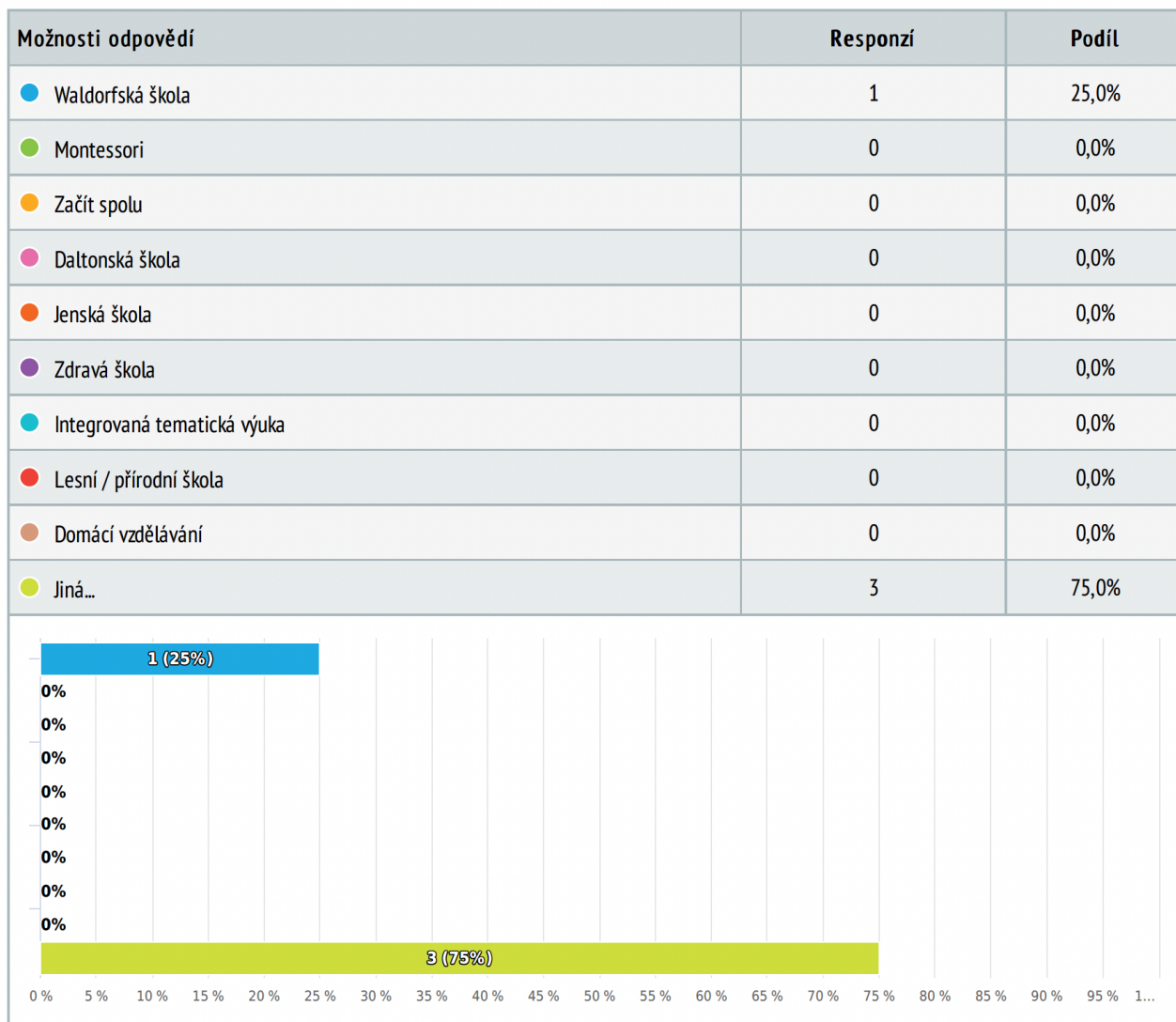


Graf č. 7

Z desáté otázky bylo zjištěno, že rodiče nenavštěvovali alternativní základní školu, takto odpověděla převážná většina, přesněji takto odpovědělo 77 respondentů, což představuje 95,1 % a 4 respondenti navštěvovali alternativní základní školu, což je 4,9 %.

Otázka č. 11: Pokud ano, kterou z těchto alternativních škol jste navštěvoval/a?

Tato otázka navazuje na otázku č. 10, respondenti zde měli uvádět konkrétní základní školu, kterou navštěvovali. Předpokládali jsme, že nejčastější odpovědí bude waldorfská základní škola. Tato domněnka se nám však nepotvrdila.



Graf č. 8

V jedenácté otázce měli rodiče uvést, jakou alternativní základní školu navštěvovali. Nejčastější odpovědí byla „jiná“, takto odpověděli 3 dotazovaní, což představuje 75 %. Mezi odpověďmi byla uvedena soukromá škola mimo jiné s waldorfskými prvky, dále pak základní školy s rozšířenou výukou nějakého předmětu, což nespadá do skupiny alternativních základních škol. Jeden rodič navštěvoval waldorfskou základní školu, to představuje 25 %.

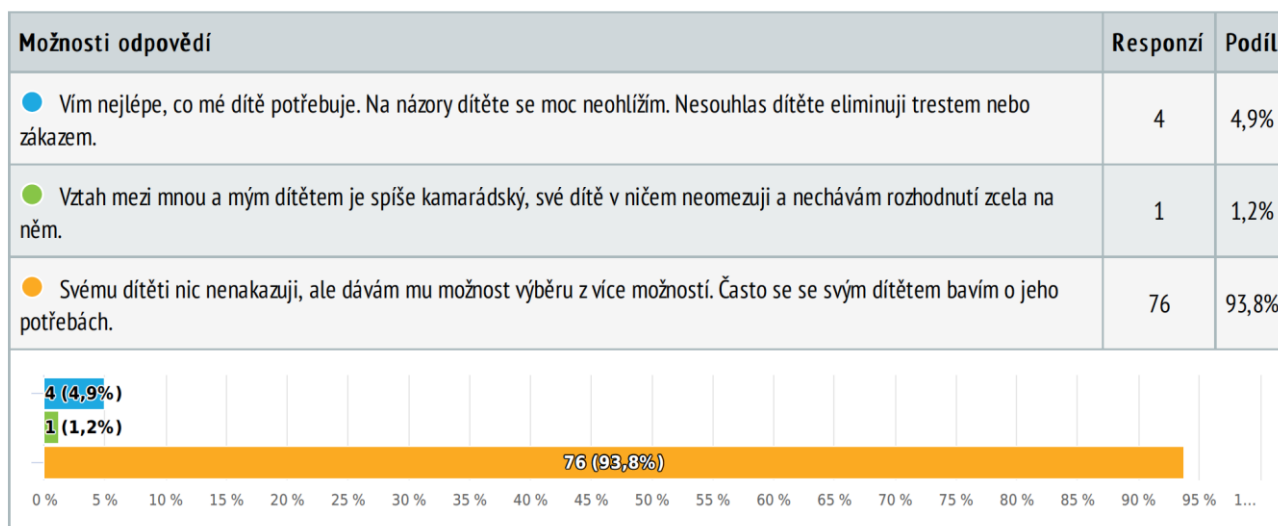
Otázka č. 12: Pokud na předchozí otázku byla Vaše odpověď ne, proč? (odůvodněte)

Tato otázka navazovala na otázku č. 10. Respondenti měli odůvodnit, proč alternativní základní školu nenavštěvovali. Předpokládali jsme, že vzhledem k vyššímu věkovému průměru respondentů v době jejich školního věku, žádné alternativní základní školy neexistovaly, což se nám také potvrdilo.

Z dvanácté otázky byly zjištěné stejné odpovědi jako z otázky č. 9, že v době, kdy rodiče chodili do školy, nebyly možnosti alternativního způsobu vzdělávání. Takto odpovědělo 73 respondentů, což je 90,1 %.

Otázka č. 13: Jak byste popsal/a výchovu Vašeho dítěte?

Touto otázkou zjišťujeme, jakou výchovu a přístup mají rodiče ke svému dítěti a jaké mají mezi sebou vztahy. Předpokládali jsme, že rodiče budou spíše liberálnější a svému dítěti nechávají velký prostor pro jeho osobní rozvoj. Tato domněnka se nám ale nepotvrdila.

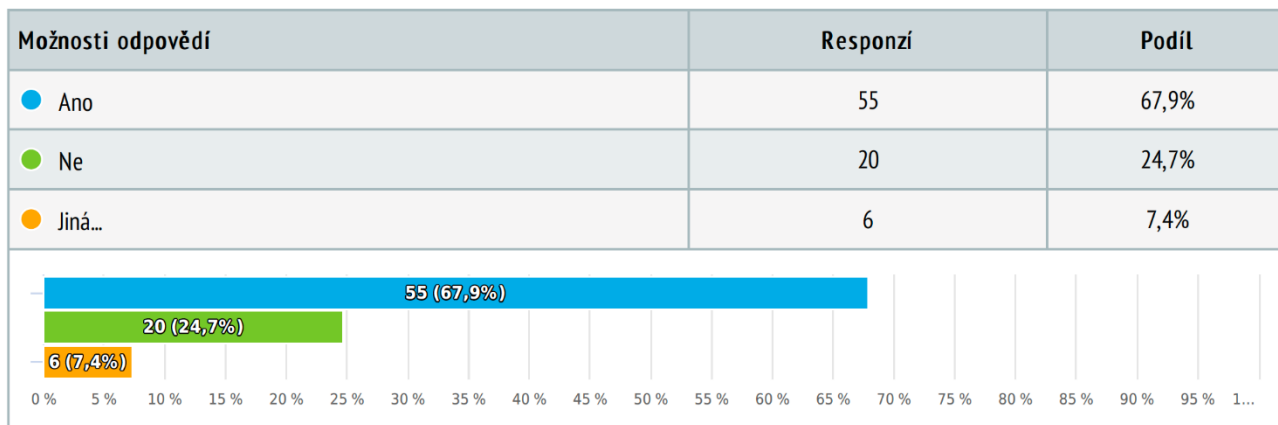


Graf č. 9

Z výsledků otázky číslo 13 vyplynulo, že rodiče svému dítěti dávají možnost volby a baví se o jeho potřebách, jedná se tedy o demokratický způsob výchovy, takto odpovědělo 76 respondentů, což představuje 93,8 %. Další nejčastější odpovědí bylo, že se rodiče příliš neohlíží na názory dítěte a vědí nejlépe, co jejich dítě potřebuje, jedná se tedy o autoritářský způsob výchovy, takto odpověděli 4 respondenti, to představuje 4,9 %. Liberální způsob výchovy volil 1 rodič, to je 1,2 %.

Otázka č. 14: Chodilo Vaše dítě do alternativní mateřské školy?

Další otázka zjišťuje, zda děti navštěvovaly mimo jiné i alternativní mateřskou školu a zda byla zaměřená na waldorfskou pedagogiku nebo měla jiné alternativní prvky. Předpokládali jsme, že děti dotazovaných respondentů navštěvovaly alternativní mateřskou školu, což se nám také potvrdilo.



Graf č. 10

Z uvedeného grafu můžeme vyčíst, že většina rodičů u otázky číslo 14 odpověděla, že jejich dítě navštěvovalo alternativní mateřskou školu, tedy jejich odpověď byla ano. Uvedlo tak celkem 55 respondentů, což je 67,9 %. Druhou nejčastější odpovědí bylo ne, takto odpovědělo 20 respondentů, to je 24,7 %. Odpověď „jiná“ volilo 6 rodičů, to představuje 7,4 %. Takto odpovídali rodiče, kteří měli dvě děti a jedno z nich do alternativní mateřské školy chodilo a druhé nechodilo. Důvodem bylo například školné, proto nechodily obě děti do alternativní mateřské školy.

Otázka č. 15: Pokud Vaše odpověď na předchozí otázku byla ano, jakou alternativní mateřskou školu Vaše dítě navštěvovalo?

Tato otázka opět směřuje k zjištění, o jaký konkrétní typ alternativní mateřské školy se jednalo, zda o waldorfskou, nebo jinou alternativní školu. Předpokládali jsme, že rodiče umístili své dítě do waldorfské mateřské školy nebo jiné mateřské školy s waldorfskými prvky.

Patnáctá otázka zjišťovala, jakou konkrétní alternativní mateřskou školu dítě navštěvovalo, z předchozí otázky, tedy z 55 respondentů, odpovědělo, že jejich dítě navštěvovalo waldorfskou mateřskou školu, celkem 44 dotazujících, tedy 80 %. Dále byly uváděny dětské skupiny, celkem tak uvedli 4 rodiče, to je 7,3 %, dále 4 rodiče uvedli lesní školu, to je 7,3 %, 1 rodič uvedl mateřskou školu Montessori, to je 1,8 %, 1 respondent uvedl školku Maitrea, to je 1,8 %, 1 dotazující uvedl jazykovou školku, to je také 1,8 %.

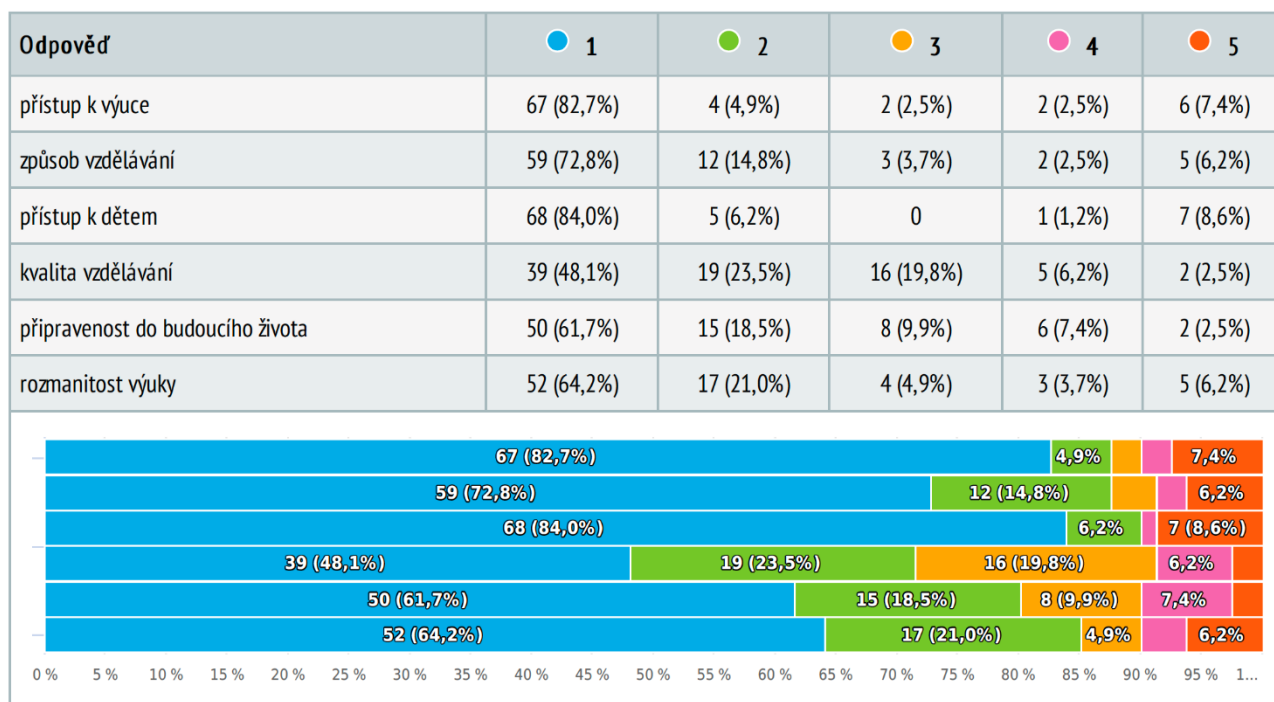
Otázka č. 16: Pokud Vaše dítě nenavštěvovalo alternativní mateřskou školu, proč? (odůvodněte)

Stejně jako v předešlých otázkách se snažíme i touto otázkou zjistit odůvodnění dané situace. Předpokládali jsme, že důvod, proč rodiče neumístili své dítě do mateřské školy, byl finanční, to se potvrdilo pouze u několika respondentů.

Nejčastější odpovědí bylo, že děti navštěvovali školu v jejich okolí, proto nevolili jinou možnost. Dále byly uvedeny důvody, že se dítě do alternativní mateřské školy nedostalo z důvodů kapacity, rodiče neměli dostatek financí, navštěvovali vynikající státní mateřskou školu, která byla v mnoha ohledech ohleduplná, s waldorfskou pedagogikou se rodiče seznámili později, nebo se rozhodli pro umístění dítěte do waldorfské základní školy později postupným vývojem a změnou výchovy jejich dítěte.

Otázka č. 17: Co Vás motivovalo k výběru alternativního způsobu vzdělávání pro Vaše dítě?

Touto otázkou si klademe za cíl zjistit hlavní motivační prvek pro rozhodnutí rodičů k výběru alternativního vzdělávání a jejich pohled a přínos alternativního způsobu vzdělávání. Předpokládali jsme, že rodiče motivoval především odlišný přístup k jejich dětem, to se nám také potvrdilo.

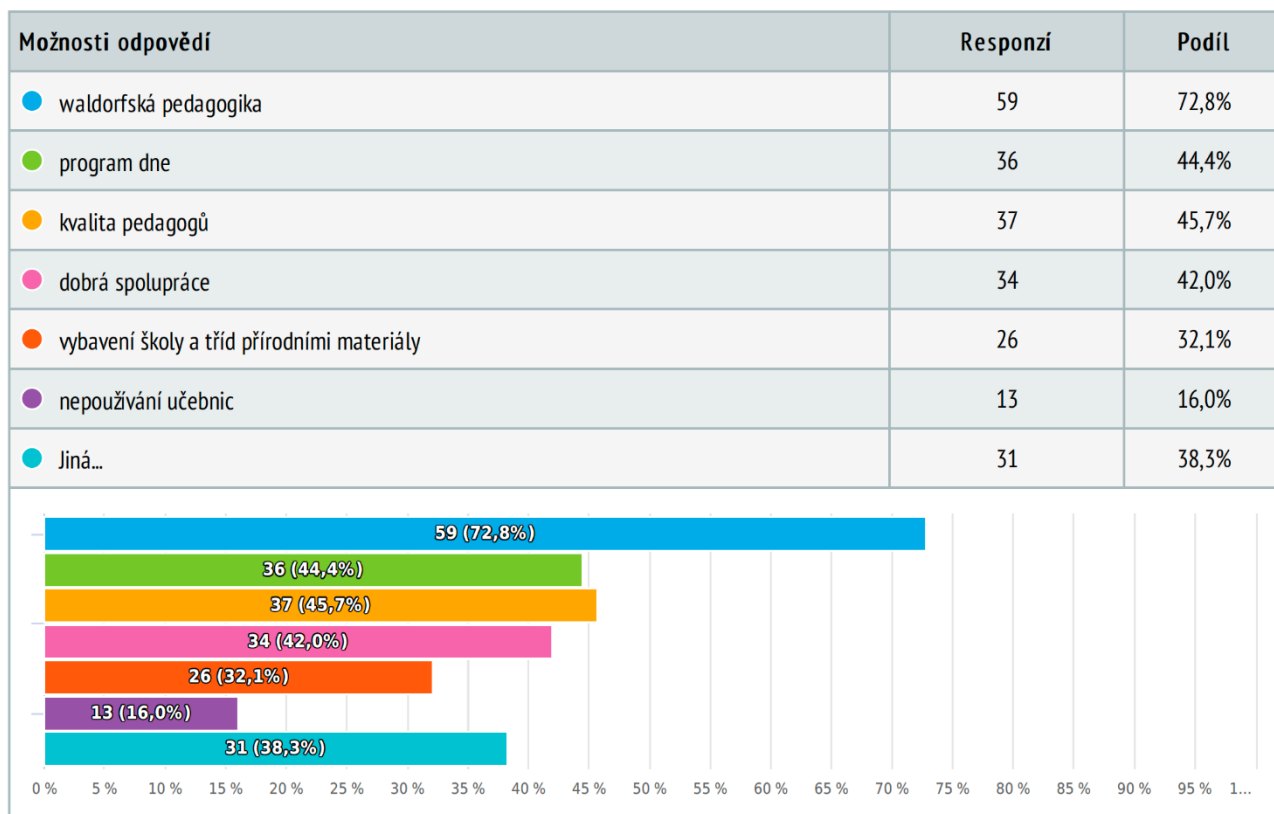


Graf č. 11

Z výše uvedeného grafu můžeme vyčíst, že přístup k dětem motivoval nejvíce 68 respondentů, to je 84 %, hned vzápětí byl pro 67 dotazujících nejvíce motivující přístup k výuce, to je 82,7 %, následně způsob vzdělávání, takto odpovědělo 59 respondentů, to je 72,8 %, dále rozmanitost výuky označilo 52 respondentů, to je 64,2 %, dále připravenost do budoucího života vybralo 50 rodičů, tedy 61,7 % a následně kvalita vzdělávání rozhodla u 39 respondentů, to je 48,1 %. Na stejném stupni hodnotili známkou pět takto dva motivační faktory, a to vždy 2 respondenti, a to byla kvalita vzdělávání a připravenost dětí do budoucna, to je 2,5 %, což byl tedy nejméně motivující faktor, dále pak 5 rodičů uvedlo mezi nejméně motivující faktory způsob vzdělávání a přístup k jejich dětem, to je 6,2 %, dále pak pro 6 rodičů byl méně motivující faktor přístup k výuce, to je 7,4 %, a pro 7 dotazujících nejméně motivující faktor přístup k dětem, to je 8,6 %.

Otázka č. 18: Proč jste upřednostnili waldorfskou školu před tradiční základní školou?

Další otázka vycházela ze specifíků waldorfské školy, čím se waldorfská škola odlišuje od tradiční školy. Díky této otázce jsme mohli zjistit, co se rodičům konkrétně líbí na waldorfské škole oproti tradiční škole a co pro ně bylo rozhodující pro výběr waldorfské školy. Předpokládali jsme, že největší důvodem pro upřednostnění waldorfské školy před tradiční školou byla waldorfská pedagogika a kvalita pedagogů, to se nám také potvrdilo.



Graf č. 12

Mezi nejčastějšími důvody upřednostnění waldorfské školy před tradiční základní školou uvedlo 59 respondentů waldorfskou pedagogiku, což představuje 72,8 %. Kvůli kvalitě pedagogů se rozhodlo umístit své dítě do waldorfské školy 37 respondentů, to představuje 45,7 %, program dne byl rozhodující u 36 rodičů, to je 44,4 %, dobrá spolupráce byla rozhodující pro 34 respondentů, to je 42 %, další nejčastější odpovědí pak byla možnost jiná, takto odpovědělo 31 rodičů, to představuje 38,3 %. Zde dotazující uváděli spoustu zajímavých odpovědí, proto si ty nejzajímavější dovoluji níže citovat:

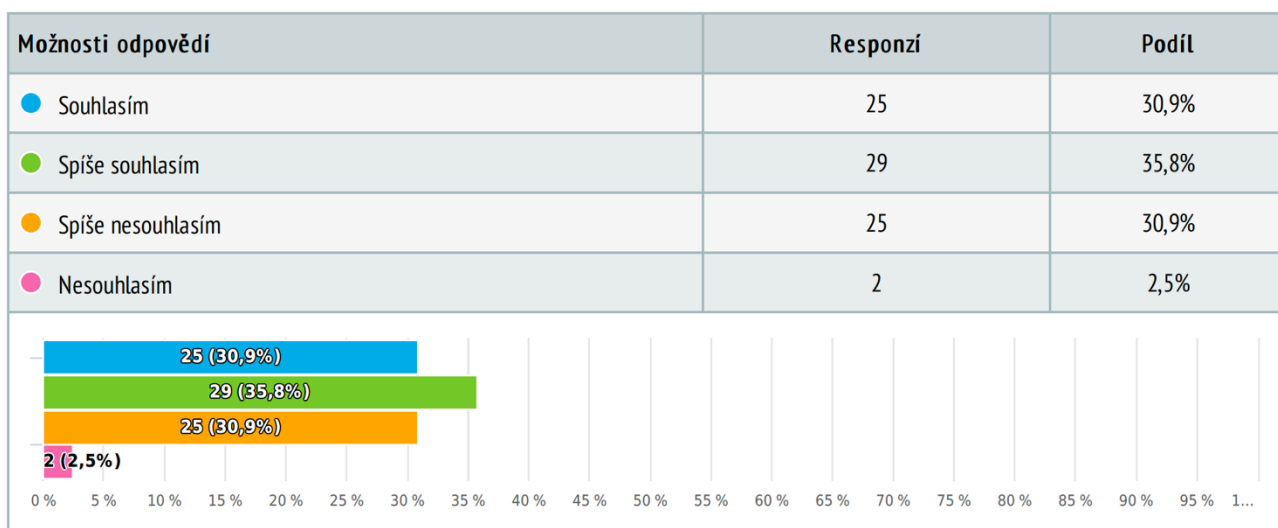
1. „Výuka dvou cizích jazyků od první třídy byla první motivace, až pak jsme se začali zajímat o waldorfskou pedagogiku.“
2. „Celkový přístup, holistické vzdělávání, zapojení všech tří pilířů do procesu výchovy (učitelé, žáci a rodiče).“

3. „Nepoužívání známek, podpora mezilidských vztahů, nesnaží se do dětí nahustit co nejvíce informací, snaha o zaujetí a zaměření na to, co dítě baví.“
4. „Hlavní hodnotou v této waldorfské škole je láska, respekt, individuální přístup a spolupráce.“
5. „Vztahy, pocit bezpečí pro naše děti.“
6. „Přístup k dítěti dle jeho potřeb, výuka kritického myšlení atd.“

Kvůli vybavení školy a tříd přírodními materiály se rozhodlo 26 respondentů upřednostnit waldorfskou školu před tradiční základní školou, to je 32,1 %, a kvůli nepoužívání učebnic se takto rozhodlo 13 dotazujících, to je 16 %.

Otázka č. 19: Myslíte si, že tradiční základní školy nenaučí Vaše dítě stejně dobře jako WŠ?

Tato otázka byla položena hodně napřímo. Snažili jsme se tak dozvědět, jestli si rodiče waldorfskou školu vybrali kvůli jinému přístupu k jejich dětem, nebo hledali něco „lepšího“ pro své dítě. Předpokládali jsme, že rodiče si myslí, že alternativní škola naučí jejich dítě lépe, a proto s tímto tvrzením plně souhlasili, což se nám zcela nepotvrdilo, protože rodiče s tímto tvrzením spíše souhlasili, než zcela souhlasili.

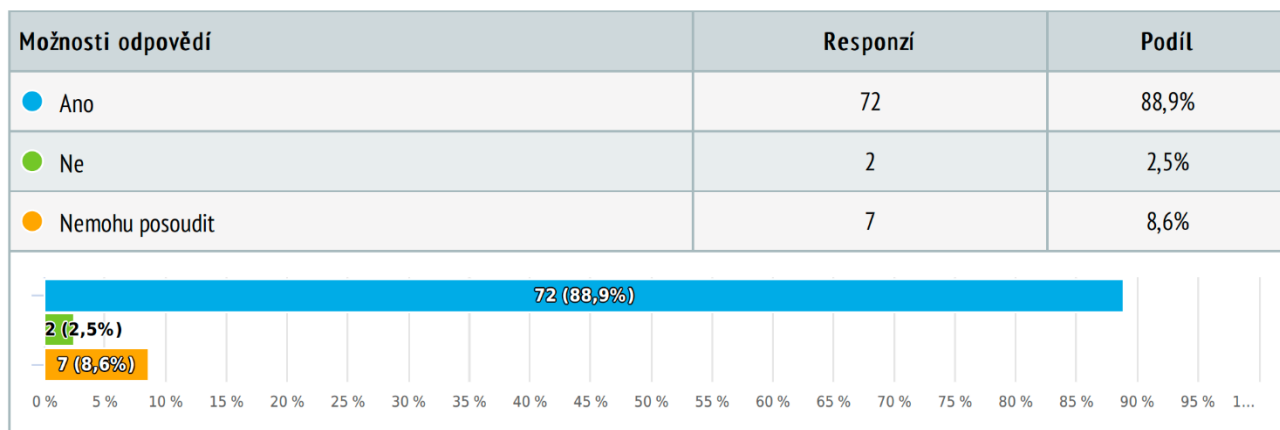


Graf č. 13

Tato otázka přinesla zajímavé odpovědi. Nejvíce odpovědí bylo pro možnost „spíše souhlasím“, tedy 29 respondentů si myslí, že tradiční škola nenaučí stejně dobře jako waldorfská škola, to je 35,8 %. Stejný počet odpovědí (25) však dostalo tvrzení „souhlasím“ i „spíše nesouhlasím“, to představuje 30,9 %. S tímto tvrzením nesouhlasili pouze 2 respondenti, to je 2,5 %.

Otázka č. 20: Myslíte si, že na WŠ jsou lepší učební metody než na tradičních základních školách?

Další otázka je podobná té předchozí. Tentokrát se ptáme na učební metody ve waldorfských školách. Zda si rodiče myslí, že jsou metody lepší než na tradičních školách, a proto vybrali waldorfskou školu z důvodu něčeho „lepšího“ a tedy kvalitnějšího pro své dítě. Předpokládali jsme, že s tímto tvrzením rodiče plně souhlasí, a proto jejich odpověď byla ano, což se nám také potvrdilo.



Graf č. 14

Respondenti na výše uvedenou otázku uvedli, že si myslí, že waldorfské školy mají lepší učební metody než na tradičních základních školách, takto uvedlo 72 respondentů, to je 88,9 %, pouze 2 dotazující uvedli, že si to nemyslí, to je 2,5 %, a 7 respondentů, že nemohou tvrzení posoudit, to je 8,6 %.

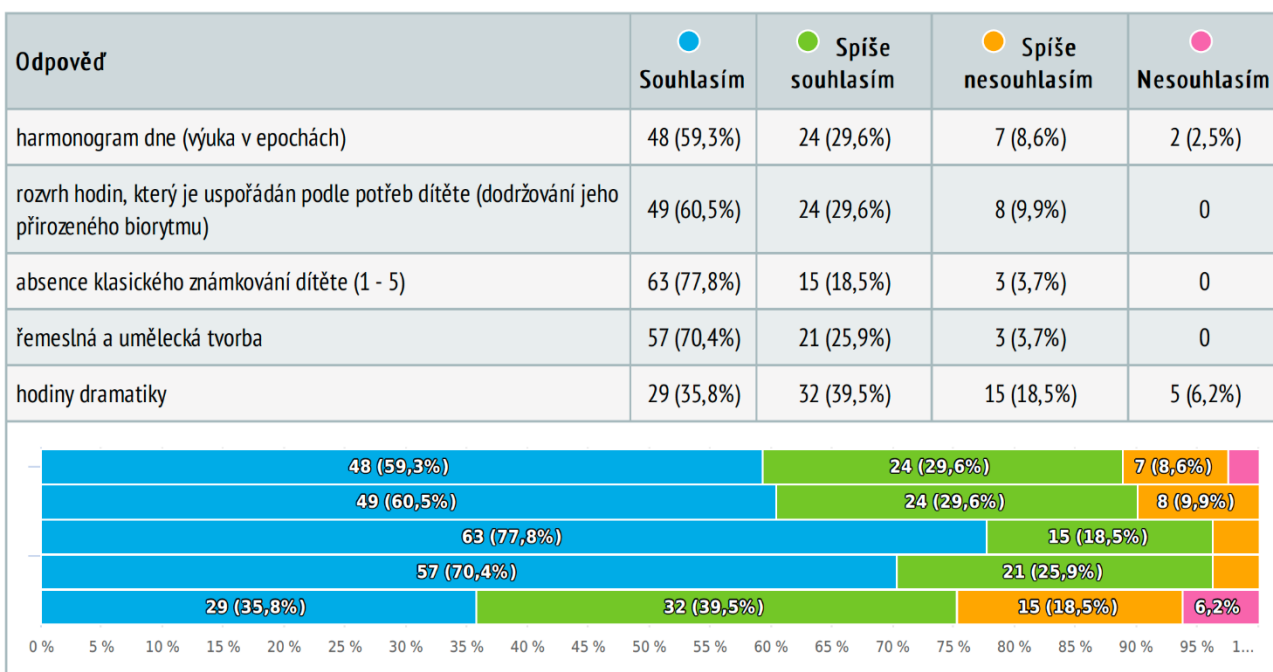
Otázka č. 21: Pokud byla Vaše odpověď na předchozí otázku ne, proč? (odůvodněte)

Další otázka směřuje na to, jaký mají rodiče pocit z metod využívaných na jimi vybrané waldorfské škole. Předpokládali jsme, že rodiče budou uvádět, že nelze srovnávat metody na waldorfské škole a metody tradiční základní školy, což se nám také potvrdilo.

Z výše uvedeného grafu můžeme vyčíst, že odpověď „ne“ zadrželi pouze dva respondenti, kteří se shodli na tom, že metody si vybírá učitel, tedy záleží na přístupu učitele a nelze hodnotit školu na základě metod, které si učitelé volí, protože každá škola potřebuje volit jiné učební metody s ohledem na svůj cíl.

Otázka č. 22: Co Vás motivovalo k výběru waldorfské školy?

Následující otázka vycházela opět ze specifík waldorfské školy. Waldorfská škola se odlišuje ve spoustě věcí od tradiční školy a tímto zjišťují, zda je celková organizace školy a různorodost ve výuce rozhodující pro její výběr. Předpokládali jsme, že rodiče motivovala k výběru waldorfské pedagogiky především absence klasického známkování, to se nám také potvrdilo.

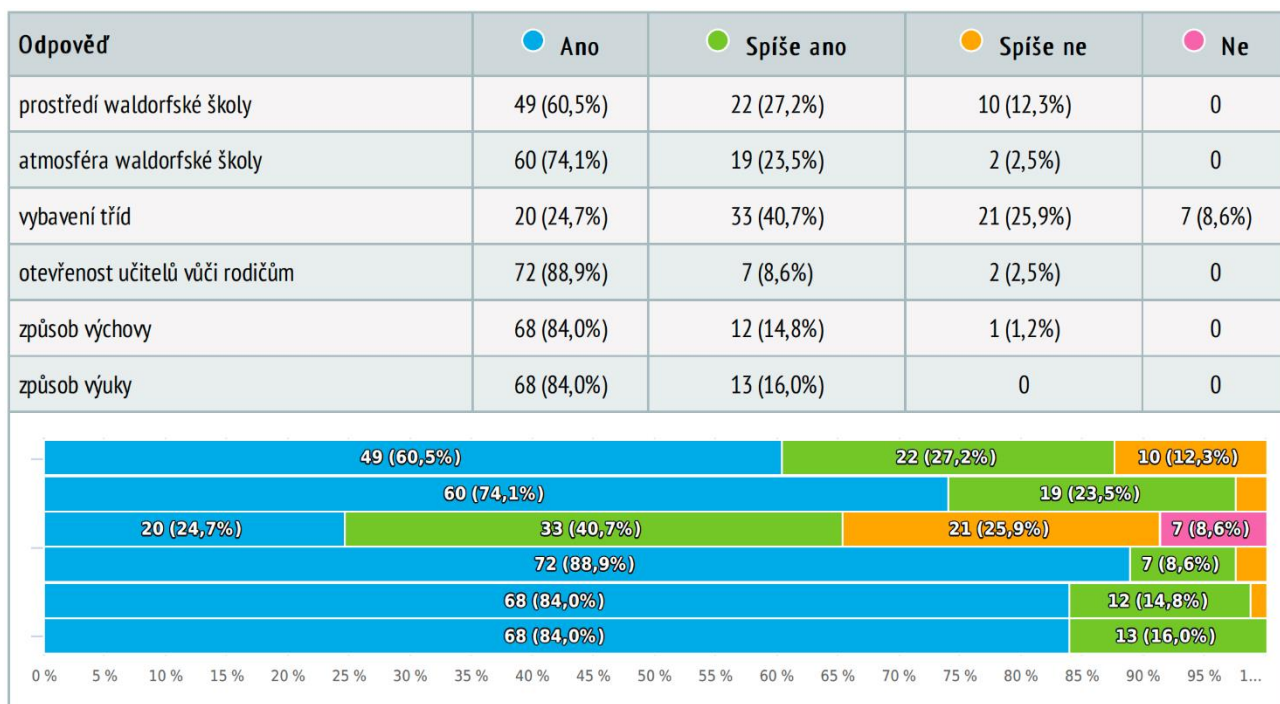


Graf č. 15

Na výše uvedeném grafu vidím, že nejčastější odpovědí, kdy rodiče plně souhlasili s tvrzením, byla absence klasického známkování dítěte, tak odpovědělo 63 respondentů, to je 77,8 %, dále pak 57 respondentů motivovala řemeslná a umělecká tvorba, tu označilo 57 respondentů, to je 70,4 %, dále rodiče motivoval rozvrh hodin, který je uspořádán podle potřeb dítěte (dodržování jeho přirozeného biorytmu), takto odpovědělo 49 respondentů, tedy 60,5 %, poté harmonogram dne (výuka v epochách) označilo 48 respondentů, to je 59,3 %, a následovaly hodiny dramatiky, to označilo 29 respondentů, tedy 35,8 %. Pro 5 rodičů nebyly hodiny dramatiky motivujícím faktorem pro výběr waldorfské školy, proto označili odpověď nesouhlasím, to je 62 %, a pro 2 rodiče nebyl motivující harmonogram dne, to představuje 2,5 %.

Otázka č. 23: Při výběru waldorfské školy pro mě hrálo roli

Tato otázka také vychází ze specifík waldorfské školy. Zjišťujeme, co rodiče upřednostnili při svém výběru. Předpokládali jsme, že nejčastější odpovědí bude způsob výuky a výchovy, což se nám nepotvrdilo.

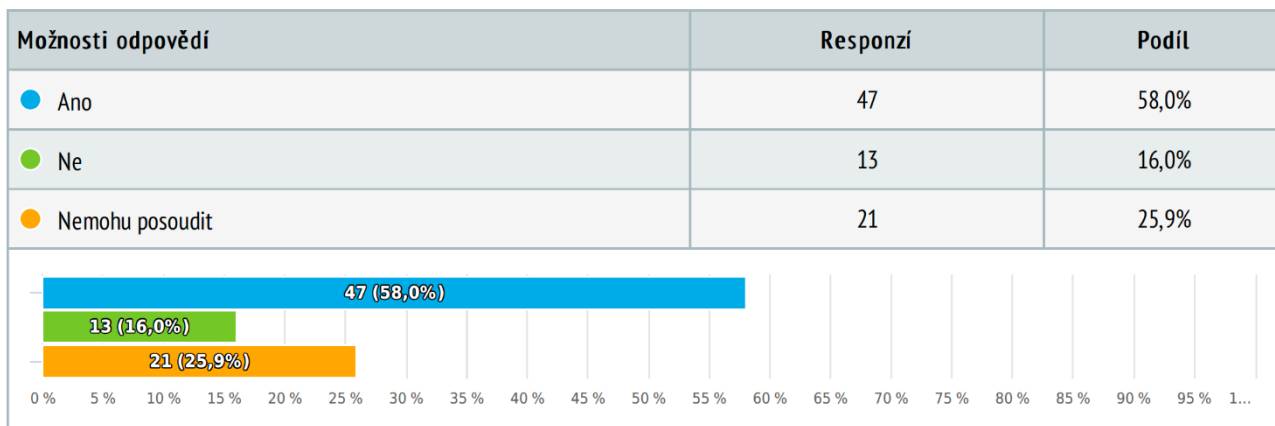


Graf č. 16

Z uvedených výsledků hrála pro respondenty největší roli otevřenost učitelů vůči rodičům, tak jich odpovědělo 72, to představuje 88,9 %, další důležitou roli hrál způsob výchovy a způsob výuky, obě tyto možnosti vybralo 68 respondentů, to je 84 %, dále pak hrála roli atmosféra waldorfské školy, takto odpovědělo 60 respondentů, tedy 74,1 %, poté prostředí waldorfské školy, takto odpovědělo 48 respondentů, tedy 60,5 %, a poté vybavení třídy, to vybralo 20 rodičů, to je 24,7 %.

Otázka č. 24: WŠ pro své dítě jsem si vybrala, protože se ztotožňuji s myšlenkami R. Steinera.

Touto otázkou zjišťujeme, zda rodiče znají myšlenky zakladatele waldorfské školy a mají podobné názory jako tento představitel. Předpokládali jsme, že se rodiče ztotožňují s myšlenkami hlavního představitel waldorfské školy, což se nám potvrdilo.



Graf č. 17

Z výše uvedených výsledků bylo zjištěno, že s myšlenkami R. Steinera se ztotožňuje 47 respondentů, tedy 58 %, s myšlenkami se pak neztotožňuje 13 respondentů, tedy 16 %, výše uvedené tvrzení nemůže posoudit 21 respondentů, tedy 25,9 %.

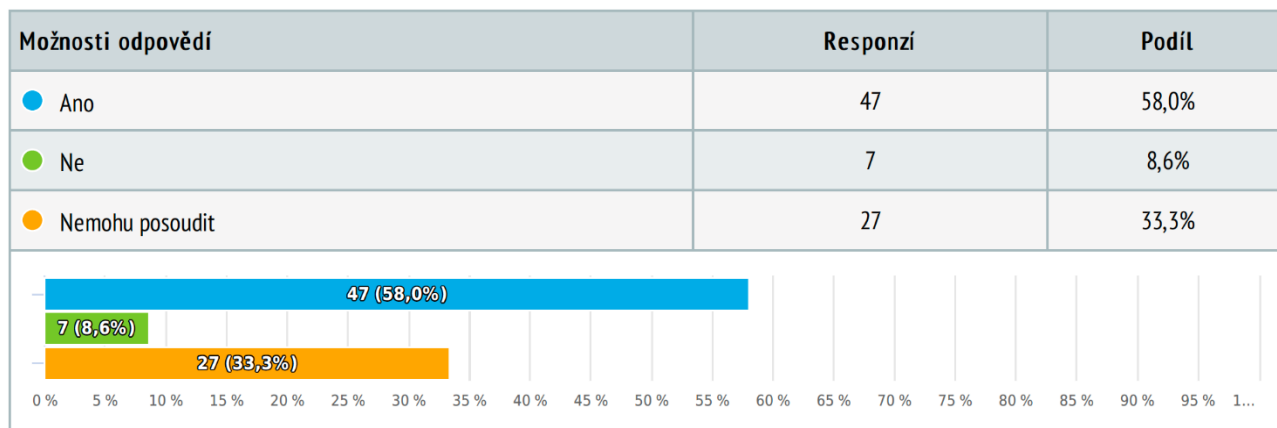
Otázka č. 25: Pokud na předchozí otázku byla Vaše odpověď ne, proč? (odůvodněte)

Uvedenou otázkou, jestliže se rodiče neshodují s myšlenkami Rudolfa Steinera, a i přesto své dítě umístili do waldorfské základní školy, zjišťujeme, proč k tomuto rozhodnutí dospěli. Předpokládali jsme, že rodiče nemají takový přehled o myšlenkách R. Steinera a nebylo to pro ně příliš důležité, což se nám také potvrdilo.

V této otázce s volnou odpovědí rodiče uváděli, že nesouhlasí úplně se vším, ale s některými poznatky R. Steinera se ztotožňují, nebo dříve o R. Steinerovi neslyšeli a dozvěděli se o něm až po nástupu na waldorfskou školu, pro některé rodiče to nebylo podstatné. Někteří rodiče odpověděli, že to pro ně nebylo důležité.

Otázka č. 26: Myslíte si, že Vámi vybraná waldorfská škola splňuje myšlenky R. Steinera?

Následující otázka navazuje na předchozí. Položena byla pro zjištění, zda se vybraná škola řídí přesvědčeními a myšlenkami představitele waldorfské školy. Předpokládali jsme, že rodiči vybraná škola splňuje myšlenky jejího zakladatele, což se nám potvrdilo.



Graf č. 18

Jak je uvedeno výše, podle 47 respondentů splňuje jimi vybraná waldorfská škola myšlenky R. Steinera, to představuje 58 %, podle 7 respondentů myšlenky škola nesplňuje, to je 8,6 %, a tuto otázku nemůže posoudit 27 respondentů, tedy 33,3 %.

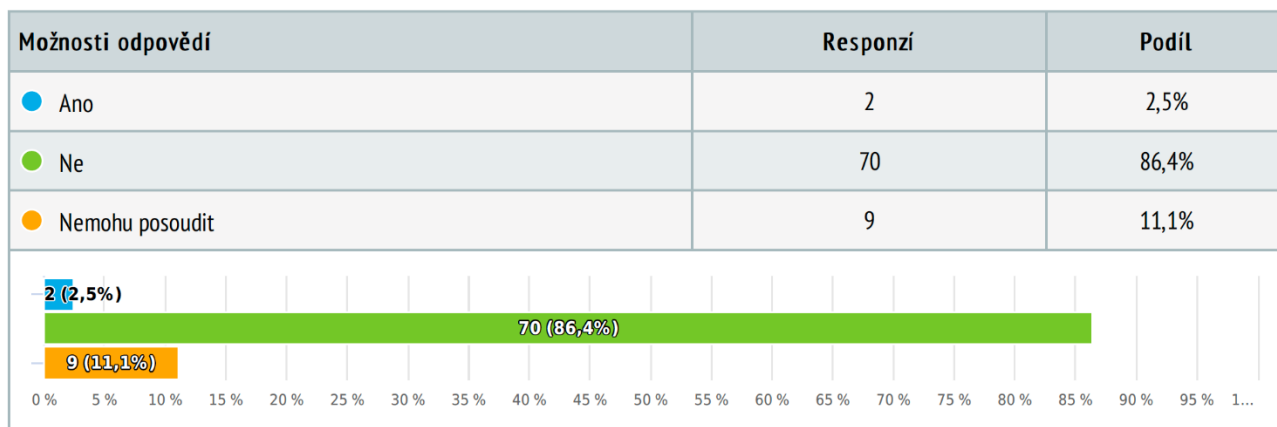
Otázka č. 27: Pokud na předchozí otázku byla Vaše odpověď ne, proč? (odůvodněte)

Uvedená otázka směřuje k zjištění, z jakého důvodu nesplňuje jimi vybraná waldorfská škola myšlenky Rudolfa Steinera. Předpokládali jsme, že rodiče budou uvádět, že myšlenky zakladatele nejsou v dnešní době tak podstatné, což se nám nepotvrdilo.

V této otázce s volnou odpovědí rodiče uváděli, že pedagogové nejsou například dost kvalifikovaní nebo odevzdaní pedagogice R. Steinera, nebo že se školy vzdalují od myšlenek, které byly pro R. Steinera zásadní a je zřejmý vliv 21. století.

Otázka č. 28: WŠ jsem si vybrala z důvodu hodin náboženství.

Tato otázka má informativní charakter. Zajímalo nás, jestli jsou rodiče věřící, a je proto jejich výběr částečně ovlivněn probíhajícími hodinami náboženství. Předpokládali jsme, že rodiče volili waldorfskou školu z důvodu hodin náboženství.



Graf č. 19

Hodiny náboženství nebyly pro respondenty téměř vůbec rozhodující, jak můžeme vyčíst z výše uvedeného grafu. Takto odpovědělo 70 respondentů, tedy 86,4 %. Pro 2 respondenty byly hodiny náboženství důležité, to je 2,5 %, a 9 respondentů toto rozhodnutí nemohlo posoudit, tedy 11,1 %.

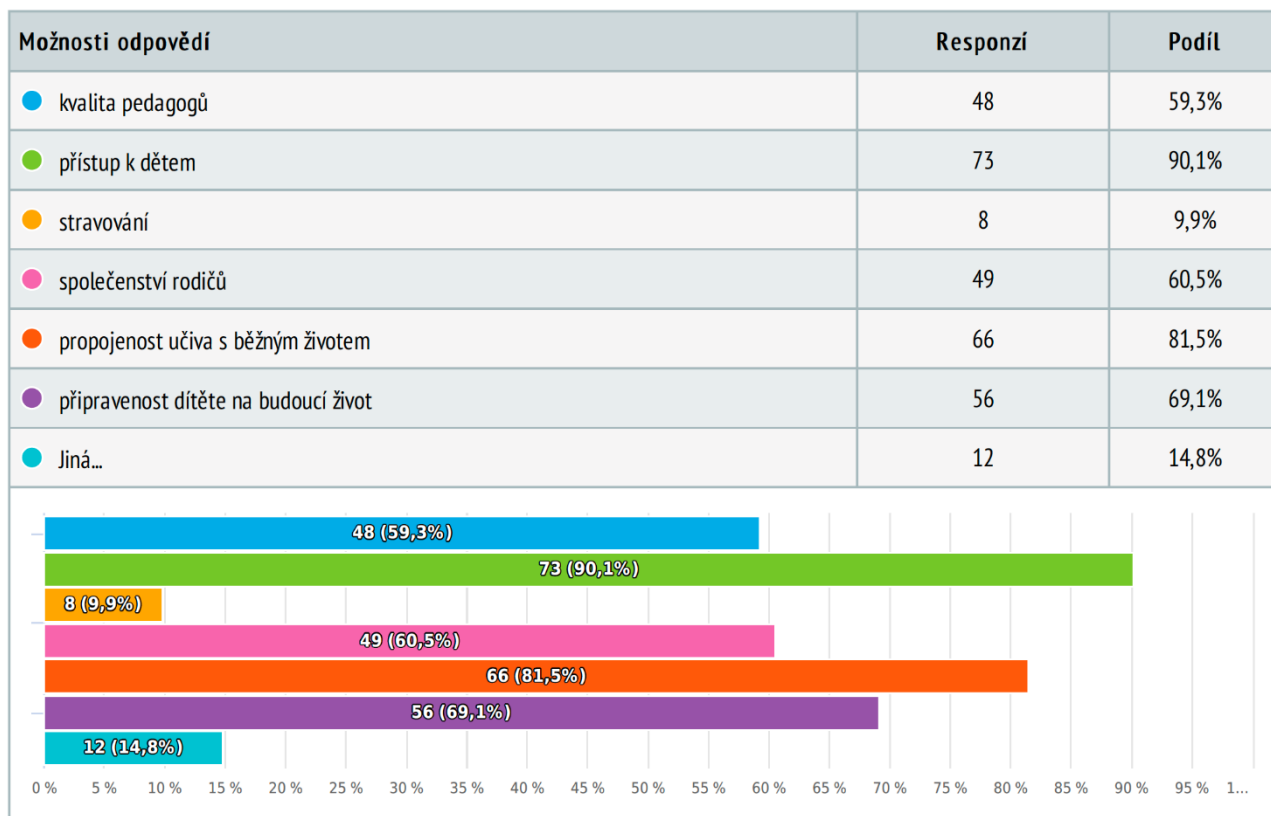
Otázka č. 29: Pokud na předchozí otázku byla Vaše odpověď ne, proč? (odůvodněte)

Proč si rodiče nevybrali waldorfskou školu z důvodu hodin náboženství, se snažíme zjistit touto otázkou. Předpokládali jsme, že pro většinu rodičů nejsou tyto hodiny nijak zásadní.

Většina respondentů uvedla, že se hodiny náboženství na jejich waldorfské škole nevyučují, nebo to pro ně nebylo rozhodující.

Otázka č. 30: Co vidíte jako přínos (pozitivum) na Vámi vybrané WŠ?

V této otázce zjišťuji, za co by rodiče vybranou školu pochválili a co se jim na dané škole líbí. Předpokládali jsme, že největším přínosem pro rodiče bude přístup k dětem a připravenost dítěte, to se nám také potvrdilo.



Graf č. 20

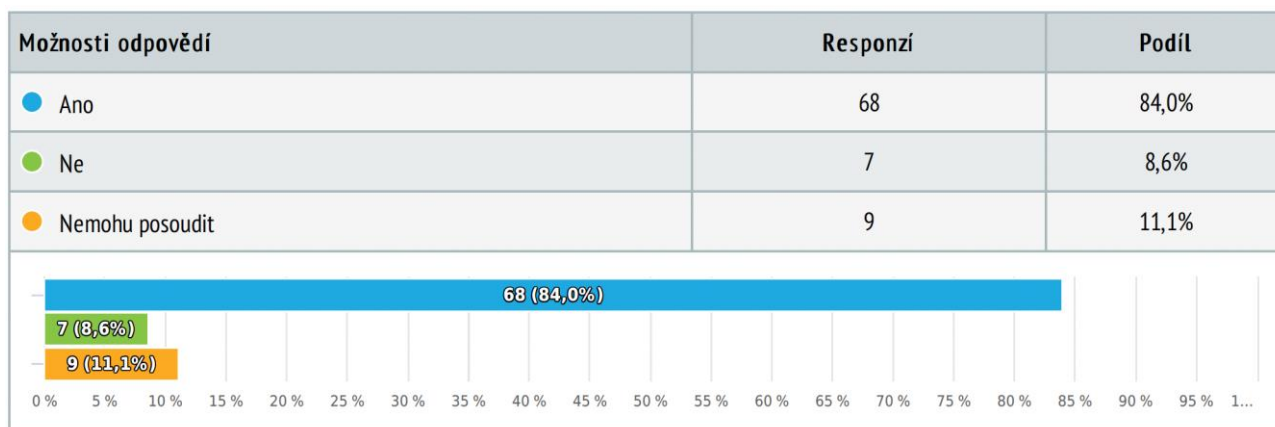
Za největší přínos považují respondenti přístup k dětem, takto jich odpovědělo 73, to je 90,1 %, dále je to propojenost učiva s běžným životem, odpovědělo takto 66 respondentů, tedy 81,5 %, dále uvádí připravenost dítěte na budoucí život, celkem 56 respondentů, tedy 69,1 %, dále společenství rodičů uvedlo 49 respondentů, tedy 60,5 %, dále kvalitu pedagogů uvedlo 48 respondentů, tedy 59,3 %. V možnosti „jiná“, kterou uvedlo 12 respondentů, se vyskytovaly odpovědi, z nichž některé níže cituji:

1. „pestrost výuky, zdůraznění mezipředmětových vazeb, rytmus roku provázený jednotlivými slavnostmi,“
2. „hledání krásy v okolí i v sobě, úcta k životu a k práci,“
3. „dítě není ‚vycvičeno‘ slepě poslouchat autority, ale samostatně uvažovat.“

Jako výhodu vidí někteří stravování, takto odpovědělo 8 respondentů, tedy 9,9 %.

Otázka č. 31: Byla vaše očekávání od waldorfské školy naplněna?

Touto otázkou se snažíme zjistit, zda škola splňuje potřeby a požadavky, o které měli rodiče zájem dříve, než jejich dítě začalo školu navštěvovat. Jestli převažuje pozitivní zkušenost s výukou, jelikož pozitivní vztahy mezi školou a rodiči jsou velmi důležité. Předpokládali jsme, že škola jejich očekávání naplnila, což se nám také potvrdilo.



Graf č. 21

Většina respondentů se shodla, že jejich očekávání o waldorfské škole byla naplněna, takto odpovědělo 68 respondentů, to je 84 %, 7 respondentů však odpovědělo, že jejich očekávání nenaplnila, což je tedy 8,6 %. Zbýlých 9 respondentů uvedlo, že nemohou posoudit, to je 11,1 %.

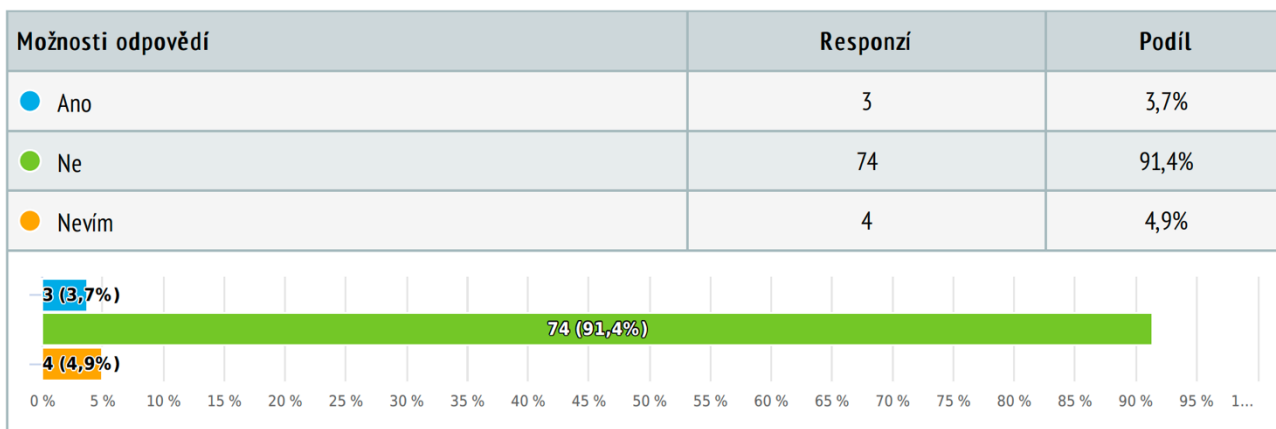
Otázka č. 32: Pokud na předchozí otázku byla Vaše odpověď ne, proč? (odůvodněte)

Další otázka se dotazuje na to, z jakého důvodu nejsou rodiče spokojeni v oblasti jejich očekávání od vzdělávání jejich dítěte. Jaké jejich požadavky byly, do jaké míry a proč nejsou naplněny. Předpokládali jsme, že rodiče uvedou, že se škola odlišuje od hlavních myšlenek R. Steinera a vše není zcela podle waldorfské pedagogiky, to se nám také potvrdilo.

V této otázce s otevřenou odpovědí respondenti uvedli jako důvod lidský faktor, tedy že waldorfské školy nemají dostatek kvalifikovaných učitelů a není vždy vše podle waldorfské pedagogiky. Jeden rodič odpověděl, že výuka odborných předmětů na druhém stupni není dostačující a děti nemají dostatečný přehled ve fyzice, chemii a biologii.

Otázka č. 33: Přemýšlíte o změně základní školy pro Vaše dítě?

Pokud škola nenaplnila očekávání a požadavky rodičů, tato otázka má zjistit, jestli by rodiče rádi změnili školu pro své dítě. Předpokládali jsme, že rodiče jsou natolik spokojeni, že o změně waldorfské školy nepřemýšleli, to se nám také potvrdilo.



Graf č. 22

Z výše uvedené otázky vyplývá, že 74 respondentů nechce změnit základní školu pro své dítě, to je 91,4 %, celkem 3 rodiče odpověděli, že o změně přemýšlí, to je 3,7 %, a 4 respondenti nevědí, to je 4,9 %.

Otázka č. 34: Pokud odpověď na předchozí otázku byla ano, kam byste chtěl/a Vaše dítě přehlásit?

Zda rodiče přemýšlí o změně základní školy, zjišťují pomocí této otázky na jejich konkrétní požadavek na změnu základní školy, zda se bude opět jednat o alternativní základní školu, nebo o tradiční. Předpokládali jsme, že rodiče budou volit jinou alternativní waldorfskou školu, to se nám také potvrdilo.

Mezi odpověďmi byla uvedena jiná waldorfská škola, nebo jiná alternativní škola, nebo třídy podle výběru pedagoga anebo jiná alternativní třída s waldorfskými prvky.

Otázka č. 35: Pokud ne, proč?

Touto otázkou se snažím zjistit, s čím jsou rodiče na waldorfské škole spokojeni a nechtěli by tedy měnit základní školu pro své dítě. Předpokládali jsme, že rodiče i děti jsou s waldorfskou školou spokojeni, proto nechtějí školu měnit, což se nám také potvrdilo.

Byly zde uváděny odpovědi téměř jednohlasé a to, že jsou rodiče spokojeni jak se školou, tak s pedagogy, děti jsou spokojené a šťastné a školu mají rády.

Otázka č. 36: Prostor pro vyjádření Vašich důvodů pro výběr WŠ, který nebyl zmíněn. Popřípadě uveďte jakékoliv Vaše připomínky, které Vás napadají k tématu waldorfské školy.

Tato otázka je zcela otevřená a volná pro jakékoliv vyjádření názorů, důvodů, pohledů či pocitů rodičů, jejichž děti navštěvují waldorfskou školu a výše mnou uvedené prostředky nebyly dostačující, popřípadě byly jiné než jejich.

V této otázce s volnou odpovědí rodiče vyjadřovali různé zajímavé názory, některé si dovolím níže citovat:

1. *„Obecně pseudovýběr ZŠ je dnes komplikovaný a frustrující. Když chcete pro své dítě lepší školu, je to problém. Tradiční ZŠ rozhodně neodpovídá našim představám o kvalitním vzdělávání. V dnešní době vnímáme negativně absenci svobody, je zde cenzura, info/dezinfo, lži a manipulace, to vše bude jen horší a věříme, že WŠ dokáže připravit charakterní svobodné děti.“*
2. *„Doučovala jsem při rodičovské dovolené několik dětí z různých základních škol a měla jsem pocit, že nic neumí pořádně, a hlavně je školní výuka vůbec nebaví.“*
3. *„Myslím, že je hodně zásadní přístup daného učitele a jak si sedne s dětmi i s rodiči. To je samozřejmě i na jiných školách. Hodně zásadní je, aby rodiče vlastně neměli nějaká očekávání výkonů, výuka je ze začátku pozvolná. Jsme nadšeni ze způsobu, jakým se děti učí, vždy to má svůj důvod a hloubku, která se objeví vždy časem a najednou zjistí, proč si něco jen tak říkali a opakovali každý den, zjistí, že to prostě umí.“*
4. *„V současné situaci v Čechách se mi osobně zdá, že waldorfská pedagogika má co do kvality vzdělávání mezi sebou značné výkyvy, také se mi zdá, že velice přitahuje lidi, u kterých je velké riziko tzv. ezoterického zaměření, je pak na vedení těchto škol, aby si takové faktory ohlíželi o to více.“*

7.2 Shrnutí a výsledky šetření

Relační problém č. 1

Ztotožňují se rodiče s myšlenkami R. Steinera, a proto si vybrali waldorfskou školu pro své dítě?

První formulovaný relační problém je, zda se rodiče zajímají o pedagogiku R. Steinera a mají o ní přehled, proto si vybrali tento způsob vzdělávání pro své dítě.

Hypotéza č. 1: Předpokládáme, že rodiče se ztotožňují s myšlenkami R. Steinera, a proto umístili své dítě do této instituce.

Nulová hypotéza H0: Rodiče se o pedagogiku R. Steinera zajímají a ztotožňují se s ní.

Alternativní hypotéza H1: Rodiče se o pedagogiku R. Steinera nezajímají a neztotožňují se s ní.

Pro ověření výše uvedené hypotézy jsme použili postup, který uvádí Chráska (2007), a to je test nezávislosti pomocí chí-kvadrátu. Byla zvolena hladina významnosti 0,05 a stupeň volnosti je 2. Kritická hodnota významnosti chí-kvadrátu pro hladinu významnosti je 5,991.

	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
Ano	47	27	20	400	14,81
Ne	13	27	-14	196	7,26
Nemohu posoudit	21	27	-6	36	1,33
Celkem	x	X	x	x	<u>23,4</u>

Tabulka č. 2

Vypočítaná hodnota je větší než kritická hodnota, proto výše uvedenou hypotézu přijímáme.

Relační problém č. 2

Mají rodiče vlastní zkušenost s alternativním způsobem vzdělávání, a proto je jejich zkušenost ovlivnila u výběru školy pro jejich dítě?

Druhý formulovaný relační problém je, zda rodiče mají vlastní zkušenost s alternativním způsobem vzdělávání, což je ovlivnilo při výběru školy pro své dítě.

Hypotéza č. 2: Předpokládáme, že rodiče sami nemají přímou zkušenost s alternativním způsobem vzdělávání, a proto je nemohla jejich zkušenost ovlivnit pro výběr alternativní školy.

Nulová hypotéza H0: Rodiče nemají vlastní zkušenost s alternativním způsobem vzdělávání.

Alternativní hypotéza H1: Rodiče mají vlastní zkušenost s alternativním způsobem vzdělávání.

Pro ověření výše uvedené hypotézy jsme použili postup, který uvádí Chráska (2007), a to je test nezávislosti pomocí chí-kvadrátu. Byla zvolena hladina významnosti 0,05 a stupeň volnosti je 1. Kritická hodnota významnosti chí-kvadrátu pro hladinu významnosti je 3,841.

	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
Ano	77	40,5	36,5	1332,25	32,9
Ne	4	40,5	-36,5	133,25	32,9
Celkem	X	x	x	x	<u>65,8</u>

Tabulka č. 3

Vypočítaná hodnota je větší než kritická hodnota, proto výše uvedenou hypotézu přijímáme.

Relační problém č. 3

Chtěli rodiče odlišný přístup pro své dítě, proto upřednostnili alternativní způsob vzdělávání?

Třetí formulovaný relační problém je, jestli rodiče chtěli odlišný přístup pro své dítě, proto zvolili pro své dítě waldorfský způsob vzdělávání.

Hypotéza č. 3: Jestliže rodiče vidí jako velký přínos waldorfské pedagogiky přístup ke svým dětem a připravenost dítěte na budoucí život, volí pro ně waldorfský způsob vzdělávání.

Nulová hypotéza H0: Rodiče vidí jako přínos odlišný přístup ke svým dětem, a proto volí pro své dítě waldorfský způsob vzdělávání.

Alternativní hypotéza H1: Rodiče nevidí jako přínos odlišný přístup ke svým dětem, a proto volí pro své dítě waldorfský způsob vzdělávání.

Pro ověření výše uvedené hypotézy jsme použili postup, který uvádí Chráska (2007), a to je test nezávislosti pomocí chí-kvadrátu. Byla zvolena hladina významnosti 0,05 a stupeň volnosti je 7. Kritická hodnota významnosti chí-kvadrátu pro hladinu významnosti je 14,067.

	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
kvalita pedagogů	48	44,57	3,43	11,76	0,26
přístup k dětem	73	44,57	28,43	808,26	18,13
stravování	8	44,57	-36,57	1337,36	30
společenství rodičů	49	44,57	4,43	19,62	0,44
propojenost učiva s běžným životem	66	44,57	21,43	459,24	10,3
připravenost dítěte na budoucí život	56	44,57	11,43	130,64	2,93
jiná	12	44,57	-32,57	1060,8	23,8
Celkem	x	x	x	x	<u>85,86</u>

Tabulka č. 4

Vypočítaná hodnota je větší než kritická hodnota, proto výše uvedenou hypotézu přijímáme.

Z výsledků šetření bylo zjištěno, že rodiče rozumí a mají přehled o alternativním způsobu vzdělávání a také přímo o waldorfské pedagogice. Rodiče nemají žádnou vlastní zkušenost s výukou alternativního způsobu vzdělávání, a proto je nemohla jejich osobní zkušenost ovlivnit ve výběru waldorfské školy pro jejich dítě. K výběru alternativního způsobu vzdělávání rodiče motivoval především přístup k jejich dětem a alternativní způsob vzdělávání upřednostnili před tradiční základní školou především kvůli odlišnému přístupu k jejich dítěti, ale také propojení spolupráce mezi učitelem, žákem a rodiči, dále pak kvůli lepším učebním metodám než na tradiční základní škole a obecně kvůli jejich zájmu o waldorfskou pedagogiku. Rodiče nejvíce k výběru waldorfského způsobu vzdělávání motivovala absence klasického známkování a největším přínosem pro ně je přístup k jejich dětem, propojenost učiva s životem a připravenost dítěte na budoucí život.

7.3 Závěr

Mezi hlavní cíle této diplomové práce patří přiblížit srozumitelně základní myšlenky a principy waldorfských škol, které vychází z myšlenek a poznatků R. Steinera. Při zpracovávání informací o alternativním způsobu vzdělávání a waldorfské škole jsem se snažila nastínit nejdůležitější principy a čtenáři tak umožnit nahlédnutí do fungování alternativního způsobu vzdělávání a waldorfských škol a jeho pochopení. Během práce jsem odhalila různé oblasti, které mě zaujaly a budu k nim vyhledávat další informace.

Hlavním bodem diplomové práce, který měl zprostředkovat empirický výzkum pomocí dotazníku, bylo zjistit hlavní důvody rodičů pro výběr waldorfské školy pro své dítě, proč upřednostnili alternativní způsob vzdělávání před tradičním, co je motivovalo k výběru alternativní školy a také přímo k výběru waldorfského typu vzdělávání, a jaká mají očekávání od vzdělávání na waldorfských školách. Vzhledem ke zpracovaným informacím jsem se dozvěděla zajímavé poznatky a určitě byla důvodů pro výběr waldorfské školy spousta a rodiče uvedli jen některé. Pro větší pochopení by určitě stálo za to uskutečnit rozhovor s několika rodiči pro objasnění jejich představ a zájmů. Mezi nejčastější důvody rodiče uváděli přístup k jejich dětem, také provázanou spolupráci jako hlavní pilíř, a to rodič, žák, učitel. Dále pak uváděli propojenost s reálným životem a připravenost do budoucna, respektování rozvoje osobnosti jejich dítěte a jeho morální růst. Myslím, že tato skutečnost je hlavním determinantem tohoto vzdělávacího způsobu. Waldorfská škola není pro každého, ale plní svou roli alternativního systému a některé metody a způsoby by se podle některých rodičů mohly zařadit i do tradiční školy.

8 Literatura

BOOGERD, Cornelis. Éterné tělo ve výchově malých dětí. 1. vyd. Hranice: Fabula, 2009. 215 s. ISBN 978-80-86600-55-0.

BRIERLI, John Keith. 7 prvních let života rozhoduje. 2. vyd. Praha: Portál, 2000. 111 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-484-2.

CARLGERGEN, Frans. Výchova ke svobodě. 1.vyd. Praha: Baltazar, 1991. 263 s. ISBN 80-900307-2-6.

GREINER, Johannes. Vnitřní dítě a pramen tvořivosti. 1. vyd. Lelekovice: Franesa, 2021. 143 s. ISBN 978-80-88337-4.

HRADIL, Radomil. Průvodce českou anthroposofií. Hranice: Fabula, 2002. 252 s. ISBN 80-866-000-9.

HRDLIČKOVÁ, Alena. Alternativní pedagogické koncepce a jejich význam pro teorii a praxi současné školy. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1994. 171 s. ISBN 80-7040-104-4.

CHRÁSKA, Miroslav. Základy kvantitativního výzkumu. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

JŮVA, Vladimír. Stručné dějiny pedagogiky. 6. roz. vyd. Brno: Paido, 2007. 91 s. ISBN 978-80-7315-151-5.

KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto a kol. Školní didaktika. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KEMPER, Herwart. Wie alternativ sind die alternativen Schulen? Theorie, Geschichte und Praxis. Weinheim, Deutsche Studien Verlag 1991.

KRANICH, Ernst Michael. Waldorfské školy. Semily: Orpheus, 2000. ISBN 80-902647-2-7.

LAWTON, Denis a GORDON Peter. Dictionary of education. 1. vyd. London: Hodder and Stoughton, 1993. 200 s. ISBN 0-340-53179-7.

LIEVEGOED, Bernard. Vývojové fáze dítěte. 1.vyd. Praha: Baltazar, 1992. 166 s. ISBN 80-900307-7-7.

PEDROLI, Thomas. Intuitivní pedagogika: škola budoucnosti: rozhovory s Iris Johanssonovou. 1. vyd. Praha: Euromedia Group a.s., 2019. 144 s. Universum. ISBN 978-80-242-6306-9.

- POL, Milan. Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět do škol? 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 165 s. Věda do kapsy, sv. 9. ISBN 80-210-1097-5.
- PRŮCHA, Jan. Alternativní školy: Hradec Králové, Gaudeamus, 1994. ISBN 80-7178-072-3.
- PRŮCHA, Jan WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. 6. aktualiz. a roz. vyd. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RÝDL, Karel. Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. 1.vyd. Brno: Marek Zeman, 1994. 264 s. ISBN 80-900035-8-3.
- RÝDL, Karel. Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační. In: Vedení školy. Praha: Raabe, 1999, D 1.9.
- RÝDL, Karel. Peter Petersen a pedagogika jenského plánu. ISV 2001.
- SINGULE, František. Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. 54 s. ISBN 80-04-26160-4.
- SINGULE, František. Americká pragmatická pedagogika. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 197 s. ISBN 80-04-20715-4.
- SKALKOVÁ, J. Obecná didaktika. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- SVOBODOVÁ, Jarmila a JŮVA Vladimír. Alternativní školy. 2. doplněné vyd. Brno: Paido, 1996. 112 s. ISBN 80-85931-19-2.
- STEINER, Rudolf. Filosofie svobody: základní rysy moderního světového názoru: výsledky pozorování duševního života podle přírodovědecké metody. 5. vyd. Hranice: Fabula – Hana Jankovská, 2017. 178 stran. ISBN 978-80-87635-55-1.
- STEINER, Rudolf. Anthroposofie. Samotišky: Michael, 1999. 151 s. ISBN 80-86340-02-3.
- STEINER, Rudolf. Eurytmie jako viditelná mluva. 1. vyd. Hranice: Fabula, 2008. 271 s. ISBN 978-80-86600-51-2.
- STEINER, Rudolf. Waldorfská pedagogika seminární hodiny. Praha: Orpheus, 2004. ISBN 80-902647-9-4.
- STEINER, Rudolf. Utváření vyučování na základě poznání člověka: osm přednášek pro učitele Svobodné waldorfské školy ve Stuttgartu od 12. do 19. června 1921. 1. české vydání. Praha: Asociace waldorfských škol České republiky, 2018. 134 stran. ISBN 978-80-907148-2-3.

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

STEINER, Rudolf. Výchova dítěte a metodika vyučování. Praha: Baltazar, 1993. 118 s. ISBN 80-900307-9-3.

STEINER, Rudolf. Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy. 1. vyd. Praha: Anthroposofická společnost v republice Československé, 1947. 33 s.

STEINER, Rudolf. Waldorfská pedagogika – metodika a didaktika. Semily: Opherus, 2003. ISBN 978-80-9026-477-9.

STEINER, Rudolf. Waldorfská pedagogika – seminární hodiny. 1.vyd. Semily: Opherus 2006. 204 s. ISBN 80-902647-9-4.

ŠTVERÁK, Vladimír. Stručné dějiny pedagogiky. 2. dopl. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 308 s.

ŠMAHELOVÁ, Bohumíra. Nástin vývoje pedagogického myšlení. Brno: MSD, 2008. ISBN 978-80-7392-040-1.

VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ Hana. Vzdělávání a školství ve světě: Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů. Havlíčkův Brod: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

WALTEROVÁ, Eliška. Kurikulum – Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6.

ZELINKOVÁ, Olga. Pomoz mi, abych to dokázal sám. 1. vyd. Praha: Portál, 1992. 112 s. ISBN 80-7178-071-5.

9 Internetové zdroje

Alternativniskoly.cz. www.alternativniskoly.cz

Detskaporadna.cz. Rodiče a jejich spolupráce s waldorfskou školou, 2022.

Freunde-waldorf.de. What is waldorf education, 2022. www.freunde-waldorf.de

Iwaldorf.cz. Stručně o waldorfské pedagogice, 2008. www.iwaldorf.cz

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2015-04-19]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/19743/download/>

Velke-revize-zv.rvp.cz, Velké revize RVP ZV, 2022. www.velke-revize-zv.rvp.cz

Waldorf-brno.cz, Waldorfská pedagogika stručně, 2022. www.waldorf-brno.cz

Waldorfcz.cz, Vznik a rozvoj waldorfského školství ve světě i u nás 2001-2022. www.waldorfcz.cz

Waldorfdedina.cz, Otázky a odpovědi, 2022. www.waldorfdedina.cz

Waldorf-olomouc.cz. Video: Waldorfská škola Olomouc: Den otevřených dveří. www.waldorf-olomouc.cz

Waldorfporuba.cz, Waldorfská pedagogika, 2009-2022. www.waldorfporuba.cz

Waldorf-semily.cz, Co je to waldorfská pedagogika?, 2022. www.waldorf-semily.cz

Waldorfzlin.cz, Jaká je role rodičů ve vzdělávacím procesu?, 2020. www.waldorfzlin.cz

Seznam tabulek, grafů a příloh

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Rozdíly mezi tradiční a alternativní školou.

Tabulka č. 2: Výpočet chí-kvadrátu k hypotéze č. 1.

Tabulka č. 3: Výpočet chí-kvadrátu k hypotéze č. 2.

Tabulka č. 4: Výpočet chí-kvadrátu k hypotéze č. 3.

Seznam grafů

Graf č. 1: Pohlaví respondentů.

Graf č. 2: Věk respondentů.

Graf č. 3: Zájem o pedagogiku R. Steinera.

Graf č. 4: Povědomí o alternativním způsobu vzdělávání.

Graf č. 5: Konzultace výběru.

Graf č. 6: Osobní zkušenost rodičů s alternativní mateřskou školou.

Graf č. 7: Osobní zkušenost rodičů s alternativní základní školou.

Graf č. 8: Konkrétní navštěvovaná alternativní škola.

Graf č. 9: Popis výchovy rodičů ke svému dítěti.

Graf č. 10: Zkušenost dítěte s alternativní mateřská škola.

Graf č. 11: Motivace k výběru alternativního způsobu vzdělávání pro své dítě.

Graf č. 12: Důvod upřednostnění waldorfské školy před tradiční.

Graf č. 13: Porovnání tradiční školy s WŠ.

Graf č. 14: Porovnání metod v tradiční škole a WŠ.

Graf č. 15: Motivace rodičů k výběru WŠ.

Graf č. 16: Co hrálo roli u rodičů při výběru WŠ.

Graf č. 17: Ztotožnění s myšlenkami R. Steinera.

Graf č. 18: Naplnění myšlenky R. Steinera na WŠ.

Graf č. 19: Výběr školy kvůli hodinám náboženství.

Graf č. 20: Přínos WŠ.

Graf č. 21: Očekávání rodičů.

Graf č. 22: Změna WŠ.

Příloha č. 1

1. Jaké je Vaše pohlaví?
 - muž
 - žena
2. Jaký je Váš věk?
 - <25
 - 26–35
 - 36–45
 - 46–55
 - 56+
3. Zajímáte se o pedagogiku Rudolfa Steinera (knihy, časopisy, ...)?
 - ano
 - ne
 - neznám R. Steinera
4. Pokud se nezajímáte o pedagogiku R. Steinera, proč? (odůvodněte)
5. Jak jste se dozvěděl/a o alternativním způsobu vzdělávání?
 - od kolegy z práce
 - absolvoval/a jsem
 - od kamaráda/kamarádky
 - od pedagoga
 - z propagačních materiálů
 - jiná
6. S kým jste se radil/a o výběru vzdělávání pro Vaše dítě?
 - s manželem/manželkou/partnerem/partnerkou
 - s jinými příbuznými (teta, prarodiče, ...)
 - s pedagogy
 - s přáteli
 - s nikým
 - jiná
7. Navštěvoval/a jste (vy osobně) alternativní mateřskou školu?
 - ano
 - ne
8. Pokud odpověď na předchozí otázku byla ano, o jakou alternativní mateřskou školu se jedná?
9. Pokud na předchozí otázku byla Vaše odpověď ne, proč? (odůvodněte)

10. Navštěvoval/a jste (vy osobně) alternativní základní školu?

- ano
- ne

11. Pokud ano, kterou z těchto alternativních základních škol jste navštěvoval/a?

- Waldorfská pedagogika
- Montessori
- Začít spolu
- Jenská škola
- Zdravá škola
- integrovaná tematická výuka
- lesní/přírodní škola
- domácí vzdělávání
- jiná

12. Pokud na předchozí otázku byla Vaše odpověď ne, proč? (odůvodněte)

13. Jak byste popsal/a výchovu Vašeho dítěte?

- Vím nejlépe, co mé dítě potřebuje. Na názory dítěte se moc neohlížím. Nesouhlas dítěte eliminuji trestem nebo zákazem.
- Vztah mezi mnou a mým dítětem je spíše kamarádský, své dítě v ničem neomezuji a nechávám rozhodnutí na něm.
- Svému dítěti nic nezakazuji, ale dávám mu možnosti výběru z více možností. Často se se svým dítětem bavím o jeho potřebách.

14. Chodilo Vaše dítě do alternativní mateřské školy?

- ano
- ne
- jiná

15. Pokud Vaše odpověď na předchozí otázku byla ano, jakou alternativní mateřskou školu Vaše dítě navštěvovalo?

16. Pokud Vaše dítě nenavštěvovalo alternativní mateřskou školu, proč? (odůvodněte)

17. Co Vás motivovalo k výběru alternativního vzdělávání pro Vaše dítě?

Známkujte jako ve škole (1 – souhlasím, 5 – nesouhlasím)

- přístup k výuce
- způsob vzdělávání
- přístup k dětem

- kvalita vzdělávání
- připravenost do budoucího života
- rozmanitost výuky

18. Proč jste upřednostnili waldorfskou školu před tradiční základní školou?

- waldorfská pedagogika
- program dne
- kvalita pedagogů
- dobrá spolupráce
- vybavení školy a tříd přírodními materiály
- nepoužívání učebnic
- jiná

19. Myslíte si, že tradiční základní školy nenaučí Vaše dítě stejně dobře jako WŠ?

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

20. Myslíte si, že na WŠ jsou lepší učební metody než na tradičních základních školách?

- ano
- ne
- nemohu posoudit

21. Pokud na předchozí otázku byla Vaše odpověď ne, proč? (odůvodněte)

22. Co Vás motivovalo k výběru waldorfské školy?

Vyberte u každého jednu možnost: Souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím, nesouhlasím.

- harmonogram dne (výuka v epochách)
- rozvrh hodin, který je uspořádán podle potřeb dítěte (dodržování jeho přirozeného biorytmu)
- absence klasického známkování dítěte (1–5)
- řemeslná a umělecká tvorba
- hodiny dramatiky

23. Při výběru waldorfské školy pro mě hrálo roli.

Vyberte jednu odpověď v každém řádku: Ano, spíše ano, spíše ne, ne.

- prostředí waldorfské školy
- atmosféra waldorfské školy
- vybavení tříd

- otevřenost učitelů vůči rodičům
- způsob výchovy
- způsob výuky

24. WŠ pro své dítě jsem si vybrala, protože se ztotožňuji s myšlenkami R. Steinera.

- ano
- ne
- nemohu posoudit

25. Pokud na předchozí otázku byla Vaše odpověď ne, proč? (odůvodněte)

26. Myslíte si, že Vámi vybraná WŠ splňuje myšlenky Rudolfa Steinera?

- ano
- ne
- nemohu posoudit

27. Pokud na předchozí otázku byla Vaše odpověď ne, proč? (odůvodněte)

28. WŠ jsem si vybral/a z důvodu hodin náboženství.

- ano
- ne
- nemohu posoudit

29. Pokud na předchozí otázku byla Vaše odpověď ne, proč? (odůvodněte)

30. Co vidíte jako přínos (pozitivum) na Vámi vybrané WŠ?

- kvalita pedagogů
- přístup k dětem
- stravování
- společenství rodičů
- propojenost učiva s běžným životem
- připravenost dítěte na budoucí život
- jiná

31. Byla Vaše očekávání od waldorfské školy naplněna?

- ano
- ne
- nemohu posoudit

32. Pokud na předchozí otázku byla Vaše odpověď ne, proč? (odůvodněte)

33. Přemýšlíte o změně základní školy pro Vaše dítě?

- ano
- ne
- nemohu posoudit

34. Pokud odpověď na předchozí otázku byla ano, kam byste Vaše dítě chtěl/a přelásit?

35. Pokud ne, proč? (odůvodněte)

36. Prostor pro vyjádření Vašich důvodů pro výběr WŠ, který nebyl zmíněn. Popřípadě uveďte jakékoliv Vaše připomínky, které Vás napadají k tématu waldorfské školy.