

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

**Barbora Bittmanová**

**Waldorfská škola - alternativní přístupy v preprimárním  
vzdělávání v České republice**

Olomouc 2013

vedoucí práce: Mgr. Dominika Stolinská, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 2. 4. 2013

.....

Děkuji Mgr. Dominice Stolinské, Ph.D., za odborné vedení práce a poskytování rad. Děkuji také ředitelkám vybraných waldorfských mateřských škol za ochotu a spolupráci při získávání informací pomocí dotazníkové metody.

# Obsah

Úvod.....	5
1 Alternativní školy .....	6
1.1 Vlastnosti a funkce alternativních škol.....	6
1.2 Typy alternativních škol .....	7
2 Waldorfská škola .....	9
2.1 Organizace a řízení waldorfských škol.....	9
2.2 Vznik a vývoj waldorfské školy .....	10
2.3 Rudolf Steiner - zakladatel waldorfské školy.....	11
3 Znaky waldorfské školy.....	14
3.1 Antroposofie .....	14
3.2 Základní teze Waldorfské pedagogiky .....	15
3.3 Architektonické znaky .....	18
4 Waldorfská škola v preprimárním vzdělávání v ČR.....	20
4.1 Úloha učitele ve waldorfské mateřské škole.....	21
4.1.1 Vzdělávání pedagogů WMSŠ .....	21
4.2 Rozdělení dětí podle typu temperamentu a jiných znaků.....	22
4.3 Průběh dne ve waldorfské mateřské škole.....	24
4.3.1 Hračky.....	25
4.3.2 Eurytmie.....	26
4.3.3 Kreslení, malování a modelování .....	26
4.3.4 Pečení chleba .....	27
4.3.5 Pohádky .....	27
4.3.6 Slavnosti.....	27
5 Výzkumná sonda.....	28
5.1 Cíl výzkumné sondy a výzkumný předpoklad.....	28
5.2 Zvolená výzkumná metoda.....	28

5.3	Popis zkoumaného vzorku .....	29
6	Výsledky výzkumné sondy .....	31
7	Souhrn výzkumné sondy .....	43
	Závěr .....	45
	Seznam použitých pramenů a literatury .....	46
	Seznam příloh .....	48

# Úvod

Jedním z nejrozšířenějších typů alternativních škol ve světě jsou waldorfské školy (=WŠ). Jejich hlavním záměrem je rozvíjet děti tak, aby z nich vyrostly zdravě sebevědomí a všestranní lidé. Tento typ školy existuje i v České republice (=ČR), najdeme zde všechny stupně výchovy od předškolního až po nejvyšší stupeň završený maturitní zkouškou. První stupeň tvoří preprimární vzdělávání, které u nás zastává důležité místo. Stále se objevují nové iniciativy z řad zastánců waldorfské pedagogiky, které usilují o rozšiřování a zakládání nových waldorfských mateřských škol (=WMS) nebo škol s waldorfskými prvky. Přestože existuje velké množství odborné literatury, která se zabývá danou problematikou, převážná část je věnována základnímu stupni výchovy. Publikací, které by se zabývaly předškolní výchovou na waldorfských školách, je však výrazně méně. Přesto je toto téma natolik zajímavé, aby se stalo námětem pro bakalářskou práci. Kdy hlavním záměrem je vybrané WMS v ČR mezi sebou porovnat.

Tato bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část obsahuje čtyři hlavní kapitoly, které se snaží vystihnout celkový pohled na waldorfskou školu se zaměřením na preprimární vzdělávání. První kapitola je věnována alternativnímu školství, kde je popisován jeho vznik a vývoj. Další kapitola je už zaměřena přímo na waldorfskou školu a jeho zakladatele R. Steinera. Třetí část obsahuje typické znaky waldorfské školy, které se týkají jak výchovy, tak i architektury. Čtvrtá nejdůležitější kapitola popisuje waldorfskou školu v preprimárním vzdělávání. Zabývá se úlohou učitele ve waldorfské mateřské škole a jeho přístupem k dětem. Rozebírá průběh dne na tomto typu školy a přibližuje jednotlivé činnosti a zvyky. Dílčím cílem teoretické části je snaha uvést do základní problematiky waldorfské školy se zaměřením na preprimární vzdělávání.

Empirická část je zaměřena na zpracování a vyhodnocení dotazníku, který byl vytvořen pro rodiče dětí docházejících do waldorfských mateřských škol v České republice. Skládá se ze tří kapitol. Úvodní kapitola nazvaná Pedagogická výzkumná sonda se zabývá cílem, metodami výzkumné sondy a popisuje zkoumaný vzorek. Další kapitola popisuje výsledky výzkumné sondy, každá otázka je graficky znázorněna. Poslední část je věnována souhrnu výzkumné sondy, který shrnuje všechny získané informace. Cílem výzkumné sondy je zmapovat názory rodičů a porovnat rozdíly mezi vybranými školami. A jako dílčím cílem empirické části je snaha získat informace od rodičů z vybraných WMS, zda mají zájem, aby jejich děti pokračovaly na dalším stupni vzdělávání stejného alternativního směru.

## **1 Alternativní školy**

Úvodní kapitola stručně popisuje vznik a vývoj alternativních škol, věnuje se charakteristice těchto škol, jejich rozdělení a funkcemi.

Alternativní škola vzniká na základě koncepce, tato koncepce má určitou specifickou, která se odlišuje od běžných standardních škol. (Průcha, 1996) Důvody proč začaly vznikat alternativní školy, byly touhy po změnách a inovacích v pedagogických teoriích. Docházelo ke snaze reformovat a zdokonalovat to, co již bylo vytvořeno. Vznikaly tedy nové postupy a teorie. Ustálením tradičních škol vznikaly naopak tendence k určitým změnám. Reformní pedagogika se začala rozvíjet na začátku 20. století a to ve 20. a 30. letech. Hlavními představiteli těchto reformátorů byli J. Dewey, P. Petersen, C. Freinet, R. Steiner, M. Montessoriová. V České republice se reformní pedagogika začala rozvíjet mezi dvěma světovými válkami. (Průcha, 2001) V té době bylo Československo jednou z nejaktivnějších zemí v rozvoji alternativního školství. Nejvýznamnějším představitelem reformní pedagogiky u nás byl pedagog V. Příhoda, který čerpal nové teoretické a praktické poznatky týkající se školství ze svých studijních pobytů v USA. (Průcha, 1996) V období socialismu až do roku 1989 byl vývoj alternativních škol v naší zemi odmítán a to z ideologických důvodů. (Průcha, 2001) S novým zájmem o alternativní školy se u nás setkáváme od roku 1989, kdy došlo ke změně politické situace a kdy došlo k liberalizaci školství, které umožnilo vhodné podmínky pro rozvoj alternativních škol. (Jůva, Svobodová, 1996)

### **1.1 Vlastnosti a funkce alternativních škol**

Alternativní školy se ve světě mnohastranně rozvíjejí. Každá škola má své rysy. Klassen a Skiera shrnuli velmi stručně tuto charakteristiku alternativního školství do pěti základních rysů:

- škola je zaměřena pedocentricky - na osobnost dítěte
- škola je aktivní, má mnoho vyučovacích forem (rozhovor, individuální práce, projektové vyučování)
- komplexní výchova dítěte - emoční a sociální rozvoj dítěte

- škola je chápána jako „živé společenství“, formy a postupy výchovy jsou vytvářeny společně s žáky, učiteli a rodiči
- uplatňuje se princip „Par la vie - pour l'avie“, dítě se učí z života pro život (Průcha, 2001)

Alternativní školství plní tři funkce:

- Funkce kompenzační - nahrazuje nedostatky ve školství klasickém
- Funkce diverzifikační - alternativní školy vznikají proto, aby zajistili pluralitu vzdělávání
- Funkce inovační - alternativní školy se věnují inovaci vzdělávání a různému experimentování (Průcha, 1996)

Alternativní školy mají různý charakter, ale hlavním východiskem jsou výtky současného školství. Vytýká se jim především intelektualizační zaměření, málo činností zaměřených na estetiku, autoritativní výchova směrem k dítěti, nepropojení školy s životem. Z této kritiky klasických škol vznikaly základní alternativní školy: jiné pojetí školství, zaměření na komplexní rozvoj osobnosti dítěte, tvůrčí činnost na školách, rozvoj umělecký a kreativní a estetický, morální funkce školy, kontakt s přírodou, partnerský vztah pedagoga a žáka. (Jůva, Svobodová, 1996)

## 1.2 Typy alternativních škol

Alternativní škola je jakákoliv škola bez ohledu na to, kdo ji zřídil, je to škola státní i nestátní, která se odlišuje od klasických škol svou pedagogickou specifikací. V současné době existuje velké množství různých typů alternativních škol, jež rozdělujeme do tří skupin. Klasické reformní školy (waldorfská, montessoriovská, freinetovská, jenská, daltonská), církevní školy (katolické, protestantské, židovské, jiné konfesní) a moderní alternativní školy (školy s otevřeným vyučováním, školy s volnou architekturou, magnetové školy, nezávislé školy, zdravá škola, škola hrou, mezinárodní školy, odenwaldské školy, hiberniánské školy a jiné). (Průcha, 1996)



„Alternativní školy byly a budou významnou pedagogickou laboratoří pro hledání nových cílů, nového obsahu i nových forem a metod výchovně vzdělávacího působení.“  
(Jůva, Svobodová, 1996, s. 14)

## 2 Waldorfská škola

Následující kapitola se zabývá charakteristikou waldorfské školy, její organizací a řízením. Je zde popsána historie školy a jedna část je také věnována zakladateli WŠ Rudolfu Steinerovi.

Waldorfská škola je jeden z typů alternativních škol, které patří mezi nestátní klasické reformní školy. U nás je tento způsob výuky státem uznávaný jako experimentální. (Jarníková, Maturová, 1993) Smyslem této školy je soustředit se na přítomnost pro lepší budoucnost. Člověk je zde v centru všeho dění, kde se utváří jeho osobnost a je rozvíjen po intelektuální, emocionální i volní stránce. Tato výchova má v dětech probouzet zájem a chuť učit se. Člověk se má rozvíjet tak, aby v dospělosti byl tvořivý, samostatný, uměl se vcítit, byl tolerantní, odpovědný za své jednání a měl schopnost spoluvytvářet společnost. Waldorfská škola se snaží o všestranný rozvoj dítěte v praktických a uměleckých oborech - učební plán waldorfských škol je velmi bohatý. Je tím zohledněna skutečnost, že schopnosti a nadání dětí se velmi odlišují. I proto tu nalezneme vedle "tradičních" předmětů např. i knihařství, pletení, tkaní, zahradnictví, zeměměřičství, atd. Touto rozmanitostí nabídky se chtějí učitelé waldorfských škol co nejvíce přiblížit stavu, kdy každé dítě pro sebe najde v učebním plánu něco, v čem bude mít šanci vyniknout - zužuje se tak rozdíl mezi méně a více nadanými nebo zručnými. Mnohdy se řeší otázka, co je typická waldorfská škola, protože jsou i školy, které jen uplatňují prvky waldorfské pedagogiky. Proto byla roku 1993 zřízena Mezinárodní asociace pro waldorfskou pedagogiku, která vymezuje správné požadavky pro waldorfské školy. (Průcha, 1996)

### 2.1 Organizace a řízení waldorfských škol

Tato škola je tvořena několika stupni výchovy:

- předškolní stupeň, který je volnou součástí waldorfského systému
- základní škola dělena na 1. - 4. ročník a 5. - 8. ročník
- střední škola neboli vyšší stupeň tvoří 9. - 12. ročník výuky
- 13. ročník umožňuje získání maturity

Systematičnost a jednotnost vzdělávání na WŠ se liší v závislosti na místních poměrech, požadavcích a možnostech jednotlivých států. Proto můžeme hovořit jen o základních principech, které jsou společné pro většinu WŠ. (Svobodová, Průcha, 1996)

Waldorfské školy jsou většinou zakládány na základě podnětu obecného sdružení, rodičů, učitelů, stoupců, kteří se zajímají o waldorfskou pedagogiku. Co se týká financování WŠ, jsou hrazeny především příspěvky členů do spolkových fondů, částečně z darů rodičů, státními dotacemi a z kulturních a společenských akcí. Zřizovatelem je sdružení školy. To zahrnuje jak všechny učitele, tak i rodiče, kteří tvoří kolegium, kde se řeší provozní a finanční otázky. Hlavním úkolem kolegia je konference, kde se hledá jednotné společné řešení, které se týká rozdělení úloh pro jednotlivé zaměstnance školy. Dále se řeší metodické a didaktické záležitosti jednotlivých tříd a podobně. Typické pro WŠ je přímé zainteresování rodičů do chodu školy, ať už se jedná o zakládání a budování škol nebo při běžných činnostech, jako je údržba a úklid, účast na školních akcích, slavnostech, atd. Škola umožňuje rodičům i ostatní veřejnosti doškolovací zájmové kurzy, přednášky, besedy, aby se seznámili se základy Steinerovy pedagogiky. Nejvíce aktivní zájemci jsou voleni do rodičovské rady, kde již mají možnost zasahovat do výchovně vzdělávacího procesu školy. Zde jde vidět velmi úzká spolupráce pedagogů s rodiči, která je navíc podporována pravidelnými třídními schůzkami a návštěvami učitelů v rodinách. Škola také spolupracuje s žáky. Na tomto vztahu vznikl samosprávný orgán, tzv. žákovské fórum. Tento orgán se zabývá vztahy ve třídách, řeší spolupráci žáků s učiteli, vnitřní úpravou a vybavením školy. Fórum svolávají učitelé nebo rodičovská rada, aby zde žáci vyjádřili svůj názor, popřípadě doporučení a tím každé dítě spolupůsobí na práci třídy.

Jak v běžné, tak i ve waldorfské škole se mohou výuky účastnit státní inspektoři, ale na waldorfských školách navíc existuje samostatný poradní orgán, který zabezpečuje hlavně metodický chod. (Valenta, 1993)

## **2.2 Vznik a vývoj waldorfské školy**

V německých zemích koncem 1. světové války byl v mnoha směrech narušen pořádek. O obnovení společenského řádu usiloval Rudolf Steiner, který viděl ideál v rovnosti, volnosti a bratrství. Tyto tři ideály by se měly prolínat a zároveň být na sobě závislé, čímž by se nastolil společenský pořádek. Tuto myšlenku Rudolf Steiner převzal z ideálů

Francouzské revoluce. Bratrství mělo být základním principem hospodářského pořádku, v právu a politice měla být základem rovnost a volnost, které měly být obsaženy v duchovní oblasti. Rudolf Steiner chtěl způsobit společenskou změnu za pomoci výchovy, která by měla základ v antroposofii. (Jeřábková, 1993)

První svobodná waldorfská škola vznikla roku 23. dubna 1919 ve Stuttgartu na podkladu myšlenek Rudolfa Steinera. Podnět k jejímu založení vydal ředitel továrny na cigarety Waldorf-Astoria Emil Moltem na základě myšlenek Rudolfa Steinera. Organizace školy má být svobodná a nezávislá na společenském uspořádání, v dítěti má rozvíjet nadání, tvořivost a duševno. Školu navštěvovali žáci, jejichž rodiče byli v naprosté většině případů zaměstnanci waldorfské továrny cigaret Astoria, odtud název waldorfské školy. Roku 1919 škola začínala se 250 žáky a již v roce 1921 se jejich počet zvýšil na 540 žáků a tím se v tomto roce zvýšil i počet tříd na patnáct. V letech 1922 a 1923 se waldorfské školy začaly zakládat i v jiných zemích a to v Essenu (Německo), v Haagu (Holandsko) a roku 1925 i v Londýně (Anglie). Tento typ škol se dále rozšiřoval až do začátku 2. světové války. Vzniklo jich až 19, a to v Německu, Švýcarsku, Rakousku, Maďarsku, Portugalsku, Norsku, Anglii, Holandsku a v Americe. S nástupem fašismu k moci roku 1938 nastaly velké změny. Waldorfské školy na německém území a ve všech nacionalisticky orientovaných zemích byly pod tlakem nacionálního socialismu uzavřeny. Po ukončení války v roce 1945 se jejich pedagogická činnost opět obnovila. Od roku 1946 byly waldorfské školy Spolkové republiky sjednoceny ve Svazu svobodných waldorfských škol, které mají sídlo ve Stuttgartu. Tento svaz řeší například záležitosti na úrovni legislativy, hrazení pedagogického vzdělávání, také organizaci seminářů a kolokvií a podílí se na vydávání časopisu Výchovné umění. Součástí svazu je i Mezinárodní sdružení waldorfských mateřských škol, které zastupuje přes 140 škol po celém světě. (Valenta, 1993)

Během šedesátých let dochází k velkému navýšení počtu waldorfských škol. V současnosti na celém světě existuje zhruba 1000 svobodných waldorfských škol, často nazývané také školy Rudolfa Steinera.

### **2.3 Rudolf Steiner - zakladatel waldorfské školy**

Steiner se narodil 27. února 1861 v malé obci Kraljevec na maďarsko-chorvatské hranici. Tenkrát území patřilo Uhrám, dnes je to severní cíp Chorvatska. Jeho otec byl

přednostou stanice rakouské dráhy. Rodina se často stěhovala, protože otec měnil působiště. (Kasper, Kasperová 2008)

Již v dětství Rudolf Steiner dokázal rozlišovat vedle vnějšího světa i svět vnitřní, přičemž oba byly pro něj stejně reálné. Rozlišoval věci a bytosti, které člověk vidí, a takové, které nevidí. V geometrii nacházel smysl svých vnitřních prožitků, protože ta vyžaduje představivost vycházející z vlastní duše. Geometrie Rudolfa Steinera činila šťastným.

Roku 1872 nastoupil ve Vídeňském Novém Městě na reálku, kterou zakončil maturitní zkouškou 1879. Již od svých 14 let si přivydělával na školní docházku a posléze i akademická studia soukromým doučováním. Jeho zájem o matematiku a přírodní vědy se odrazil v dalším studiu na polytechnice ve Vídni, kterou ukončil v roce 1883. Zde si také prohloubil své vědomosti z oblastí literatury, německých dějin a filozofie. Přírodovědné pokusy a pozorování ho přivedly k přírodovědným spisům od Goetheho, do kterých ho zasvětil germanista Karl Julius Schrör. V roce 1886 vydává spis *Základní rysy teorie poznání Goethova světového názoru*. Mezi lety 1890-1897 byl Steiner povolán do Goethova a Schillerova archivu ve Výmaru, kde pracuje na vydání Goethových přírodovědných spisů. Roku 1891 byl promován na doktora filozofie a brzy po té vydal svou doktorskou práci pod názvem *Pravda a věda* (Wahrheit und Wissenschaft) v knižní podobě.

Po ukončení studií se začal věnovat postiženému chlapci, který trpěl vodnatelností hlavy. Chlapec byl mnoha lékaři označen za nevzdělavatelného. Steiner u chlapce dosáhl výrazného zlepšení pomocí rozdělením dne, intenzivní výukou a pedagogickými opatřeními. Pokrok byl natolik výrazný, že chlapec po dvou letech mohl být přijat do třídy mezi své vrstevníky. Později získal maturitu a stal se lékařem. (Carlgren, 1991) Vrcholem Steinerovy tvorby teorie poznání se stala roku 1894 kniha *Filosofie svobody*. Po třech letech se přestěhoval do Berlína, kde se podílel svými příspěvky do mnoha časopisů a pracoval jako učitel v dělnické škole, založené Wilhelmem Liebknechtem. Navštěvoval bohémskou společnost, do které mimo jiné patřili literáti jako Vasilij Kandinskij, Otto Erich Hartleben, Peter Hille, Ludwig Jacobowski, ale i Franz Kafka. Roku 1902 se stal sekretářem německé teosofické společnosti, kde i přednášel a setkával se se zastánci východních nauk, křesťanství a mystiky. Roku 1904 Steiner vydává knihu *Theosofie*, která popisuje úvod do nadmyslového poznání světa a určení člověka. Mezi lety 1902-1912 spolupracoval s Marií von Sievers (Steinerova budoucí žena) na budování teosofických lóží v Německu, Praze a dalších, kde zároveň přednášel. Během tohoto období položil základy

pro antroposofii. Později (1913) založil Antroposofickou společnost a dochází k budování Goetheana v Dornachu, které sloužilo jako jejich sídlo. Toto sídlo sloužilo jako centrum vzdělávání, které Steiner postavil podle vlastního architektonického projektu. Roku 1917 vydává knihu nazvanou *O otázkách duševního života*, kde je rozpracována problematika trojčlennosti lidského organismu. Po dvou letech vyšlo dílo *Hlavní body sociální otázky jako životní nutnost pro přítomnost a budoucnost*. Zde popisuje myšlenku rozdělení jednotného státu do tří jednotlivých oblastí (kultura, politika, ekonomie), které nesmí do sebe vzájemně zasahovat a nesmí být řízeny z jednoho zdroje. (Steiner, 1999) Ve stejném roce byla ve Stuttgartu založena jednotná národní a střední waldorfská škola, kde se Steiner stal ředitelem a působil tak v ní až do své smrti. Mezi lety 1920-1925 se věnuje přednáškám v Německu i v zahraničí na téma antroposofie, pedagogiky, hospodářství, lékařství a jiné. Dále pracoval na antroposofii z pedagogického hlediska, zabýval se eurytmií, sochařstvím, malířstvím, také napsal čtyři mysterijní dramata a přitom stále přednášel.

Roku 1924 Steiner onemocněl a byl upoután na lůžko avšak ve své práci neustal a stále psal články do ústředního antroposofického časopisu. Nakonec 30. března 1925 umírá.

Po Steinerově smrti po něm zůstalo okolo 6000 přednášek a 300 děl, které byly zaměřeny na přírodní vědy, pedagogiku, filozofii, literaturu, duchovní a lékařské vědy. Za nejvýznamnější díla se považují *Theosofie*, *Výchova dítěte z hlediska duchovnědy* a *Filozofie svobody*. (Průcha, 1996)

### 3 Znaký waldorfské školy

Tato kapitola se věnuje znakům waldorfské školy, jejíž důležitou součástí je antroposofie, rozebírá základní teze waldorfské pedagogiky a popisuje ideální představu WŠ po architektonické stránce.

Waldorfská pedagogika je složena z několika znaků - výuka je brána za umění, dítě se učí milovat svět a vše co se ho týká, schopnost dítěte se rozvíjí v pravý čas, není kladen důraz na množství přijatých vědomostí, pedagogové dělají vše, co je v souladu s psychickým vývojem dítěte, člověka vidí jako celek, prvky umělecké, praktické a mravní mají stejnou důležitost, učitelé rozvíjejí u dítěte skryté schopnosti, sociální integraci a individualitu. (Hradil, 2002)

#### 3.1 Antroposofie

Antroposofie je duchovní věda složena z řeckého slova anthropos a sofia, což v překladu znamená člověk a moudrost. (Svobodová, Jůva, 1996) Není to tedy věda materialistická, je to věda duchovní, která vychází z duchovního světa. Antroposofie vytváří lidská společenství a buduje nejvyšší umělecká díla. „Pracuji-li na svém vývoji, pomáhám lidstvu, dělám-li něco pro ostatní, vzdělávám své vlastní lidství.“ (Hradil, 2002, s. 14) Tato filozofie má původ v theosofii, od které se posléze oddělila. Souvisí s křesťanstvím i s východní filozofií, obsahuje egyptskou, řeckou i přírodní mystiku a také filozofii Goethea. Antroposofie na rozdíl od jiných duchovních věd, se opírá o nadsmyslové představy (imaginace, intuice a inspirace), což znamená nejprve si tvořit myšlenky pomocí studia a teprve potom se snažit převést tyto myšlenky do praxe. Podle Jankovské je antroposofie srovnatelná s potravou, bez které člověk duševně, duchovně i fyzicky strádá. (Hradil, 2002) Duchovní věda se využívá v praktické antroposofii jako je například lékařství, zemědělství, waldorfská pedagogika.

Steiner byl na základě svých poznatků přesvědčen, že je člověk složen ze tří těl a to těla fyzického, éterického a astrálního. Na rozdíl od materialismu, který vychází z toho, že je člověk složen pouze z fyzického těla. Podle Steinerovy filozofie lze tedy rozdělit dětský věk do třech vývojových etap:

- *fyzické tělo* - vývoj do 7 let, kladen důraz na rozvoj fyzického těla (rozvoj hlavy, hrudníku a končetin), v tomto období narůstají do správných tvarů tělesné orgány, nejvíce se uplatňuje forma učení nápodobování, příkladem a dítěti se ponechává volnost bez moralizování, tato etapa je ukončena výměnou zubů
- *éterické tělo* - od 7 do 14 let, vedle fyzického těla se rozvíjí tělo éterické, kladen důraz na autoritu, utváří se vůle a charakter, dítě přijímá mravní hodnoty, rozvíjí se paměť
- *astrální tělo* - od 14 do 21 let, vedle fyzického a éterického těla se rozvíjí tělo duševní, pohlavní dozrávání, vychovatel nevnučuje svoje názory, kladen důraz na náboženství, mravnost a estetiku (Svobodová, Jůva, 1996)

Antroposofie waldorfských škol se ve výuce uskutečňuje na základě několika prvků: v obsahové výuce, v osobnosti pedagoga, v umělecké výchově, eurytmii a náboženství (Jeřábková, 1993)

### **3.2 Základní teze Waldorfské pedagogiky**

Waldorfská pedagogika považuje jako její základní kámen deset tezí:

- Výchova je umění
- Bez sebevýchovy není výchova
- Religiozita je důležitou součástí waldorfské školy
- Výchova k inteligenci ve společnosti
- Při přípravě na vyučování musíme důkladně pochopit jak látku, tak dítě
- Nebojme se meditativního přístupu při přípravě na vyučování
- Pozorování dětí je nejdůležitější
- Waldorfská škola převádí do praxe své ideály
- Škola má být pouze přípravkou pro život - skutečná škola je život
- Výchovný cíl: umět jednat (Wirz, 2007)



### *Výchova jako umění*

Za umění se považuje to, co vnímáme smysly a kde se snažíme najít vnitřní podstatu. „Každé dítě je umělecké dílo.“ (Janírková, Maturová, 1993, s. 5) U dětí je potřeba rozvíjet fantazii a představivost především za pomoci vyprávění pohádek. Působení na dítě je také bráno za umění, kdy se pomáhá dětskému růstu bez direktivních stanovení a umožňuje spontánní vývoj jeho osobnosti v závislosti na jeho zájmu. Samotné dítě je zde považováno za umění. Je důležité, aby se před ním zachovával respekt, který nedovolí dělat předčasné závěry o jeho dětské osobnosti. Zaujatý pohled by mohl dítěti velmi uškodit. Ke každému novému setkání s dítětem se přistupuje bez zaujetí z předchozího setkání. To je považováno za nejtěžejnější bod výchovy. Člověk, který chce působit na dítě, si musí uvědomit, že jen jeho podnět u něj může vyvolat reakci. Tak bychom měli chápat i školu, jako pohyblivý kruh mezi žákem, učitelem a rodiči. (Wirz, 2007)

### *Bez sebevýchovy není výchova*

Jen výsledek vlastní sebevýchovy je při výchovné práci nejvíce účinný. Zrání dítěte závisí na přístupu dospělého, který se snaží být sám sebou - jedinečnou osobností, čímž působí na dítě a dodává mu odvalu, aby samo našlo vlastní identitu. Sebevýchova by neměla být brána za přítěž, ale jako hodnotné sebezdokonalování. Smyslem života s dětmi musí být společná vůle růst. Děti, aniž by si to uvědomovaly, nastavují dospělým zrcadlo, které dokáže motivovat k zamyšlení, případně i ke změně chování.

### *Religiozita je důležitou součástí waldorfské školy*

Religiozita je zde chápána jako zbožnost. Mnoho lidí se přiklání k názoru, že malé děti by neměly být zapojovány do náboženské výchovy, a aby měly možnost v pozdějším věku se samy rozhodnout, zda chtějí být věřícími. (Carlgren, 1991) Náboženství by nemělo být při výchově opomíjeno, ale také nesmí být omezeno pouze na hodiny náboženství. Počítá se, že v budoucí pedagogice bude víra spjata s veškerou existencí. Nemělo by se brát na lehkou váhu to, co je smysly nepoznatelné, protože to má v našem světě pevné místo. Individualitu dítěte nelze tedy vnímat povrchně, je třeba ji respektovat a rozvíjet. Každý člověk je jedinečný a má před sebou kus práce s poznáním sebe sama a Boha. Úkolem dospělých je vést děti k nalezení sebedůvěry a Boha.

### *Výchova k inteligenci ve společnosti*

Spousta lidí nechápe provázanost mezi materiálem a duchem. Duchem se rozumí síla, která tvoří a formuje materiál. V této tezi se vychází z předpokladu, že pouze škola založená na duchovních základech je schopna v dětech rozvíjet integrační schopnosti. Pak se může uskutečnit výchova k soucítění s druhými a k toleranci s nimi. „Je-li jedinec plně akceptován, je schopen akceptovat druhé.“ (Smolková, 2007, s. 20) Různá dělení lidí podle barvy pleti, náboženství atd. není dobré pro mírové soužití kultur.

### *Při přípravě na vyučování musíme důkladně pochopit jak látku, tak dítě*

Vzájemné přiblížení vyučované látky a dítěte vyžaduje velmi dobrou znalost obojího. Dítěti je poskytován svět dospělých ve zjednodušených spojitostech, tedy jen malý kousek celku. Avšak vyučující musí mít znalosti kompletní a uvědomovat si veškeré souvislosti. Znalosti, které se dětem poskytují, musí být přizpůsobeny jejich možnostem. Tyto vědomosti by měly dítěti prospívat a i po fyzické stránce pozitivně ovlivňovat. Zpočátku nejsou výsledky podstatné, důležitější je zaměřit se na procesní stránku. Je nutné dítěti dopřát dostatek času na přizpůsobení jeho vlastnímu studijnímu rytmu. Vychovatel se snaží vést aktivity tak, aby nemuselo dojít ke srovnávání výkonů dětí, tím zpevňuje u nich důvěru v sebe. (Smolková, 2007)

### *Nebojme se meditativního přístupu při přípravě na vyučování*

Dobrý pedagog své povolání nebere jen jako povinnost během dne, ale například i v noci přemýšlí nad záležitostmi spojenými s výchovou. Noční klid napomáhá intenzivnímu soustředění k nalezení vhodného řešení situace vzniklé během dne.

### *Pozorování dětí je nejdůležitější*

Podle Rudolfa Steinera má být dítě měřítkem školy a vyučující mít schopnost vyzorovat od dětí, které vychovává, co potřebují. Každé dítě je jedinečné. Pečlivé pozorování dítěte nám může hodně napovědět. Učitel by se měl u žáka zaměřit např. na kresbu, chování, vzhled, chůzi. (Janírková, Maturová, 1993) Centrem všeho dění ve waldorfské škole je dítě a vyučující se snaží najít vhodné podmínky pro co nejkvalitnější

rozvoj dětské osobnosti. Za základ je považováno, aby děti získaly životní zdatnost, odvahu a radost ze života. To tvoří základ všemu ostatnímu.

#### *Waldorfská škola převádí do praxe své ideály*

Za ideál se zde považuje komplexní a vyvážené vzdělání rozvíjejících se lidí. Tradice tohoto ideálu trvá už přes 80 let. Další ideál neboli zásada je, že žáci nejsou hodnoceni známkami, nepropadají, ani nejsou vyloučeni jinými způsoby. Vyučující přistupují k žákům individuálně a hodnotí je slovně. Učitelé se snaží, co nejlépe rozvíjet každé dítě, v tomto úkolu jim hodně napomáhá srovnávání výkonů během roku u dítěte. (Svobodová, Jůva, 1996) Pro vyučujícího je to těžší, očekává se od nich zapojení fantazie, flexibilita a tolerance. Rodiče a učitelé spolupracují ve prospěch dítěte. Kdyby to tak nefungovalo, byla by snaha učitelů zmařena. Waldorfská škola se snaží vzbudit aktivní zájem o celý svět. Herakleitos řekl: „Vzdělání znamená: zapalovat v mladých lidech oheň, nikoliv pouze plnit vědro.“

#### *Škola má být pouze přípravkou pro život - skutečná škola je život*

Tomuto úkolu škola lépe vyhoví, pokud se ve škole i žije, nejen učí. Život je nepřetržitě získávání vědomostí. Výuka nesmí být nevlídná a odrazující. Pedagogové se snaží předávat dětem informace tak, aby je zaujal a vzbudil zájem o látku. Základem výuky je zprostředkování osobních zkušeností dětem.

#### *Výchovný cíl: umět jednat*

Je třeba věnovat větší pozornost posilování vůle. Je důležité, aby vyučující zvládl uskutečnit svůj cíl. Úspěšné dosažení takového cíle jej naplní dlouhotrvajícím uspokojením. Pokud se mu však takový cíl nedaří dosáhnout, dělá ho to trvale nešťastným. Výchova silné vůle není jednoduchá, je zapotřebí velkého pochopení a vytrvalosti. (Wirz, 2007)

### **3.3 Architektonické znaky**

Postavení účelové stavby a zařízení kvalitního vybavení závisí především na finančních prostředcích. Architektonické znaky waldorfské školy podle původních představ Rudolfa Steinera nejsou standartní a každá škola si je nemůže dovolit. Většina škol

svou činnost provádí v budovách, které původně byly postaveny pro jiné účely. Vybavení mají přizpůsobené svým podmínkám, ale snaží se je za pomoci rodičů, učitelů a dalších příznivců školy přiblížit požadavkům waldorfské pedagogiky.

Základní rysy:

- přírodní prostředí
- soustava budov ve tvaru mnohoúhelníku - budovy jsou důmyslně propojeny chodbami
- sál jako centrum budovy - účelem sálu je shromažďování členů školy pro školní koncerty, slavnosti, divadelní představení, akce pro rodiče a veřejnost
- rušení strohých pravoúhlých linií - lomením chodeb, úpravou stropů, obložení nebo osvětlením stěn a dveří
- vzdušné chodby - mají dostatek světla s velkými okny
- přírodní materiály - použité pro vnitřní úpravu a vybavení tříd
- barevné ladění - každá třída i chodba se barevně liší
- účelné uspořádání - berou se v potaz potřeby dětí, aby se v prostorách školy cítily volně a příjemně
- ordinace školního lékaře - součást školní budovy (Alternativní školy, 1996)

## 4 Waldorfská škola v preprimárním vzdělávání v ČR

Závěrečná kapitola, která se zabývá předškolním vzděláváním ve WŠ na území České republiky je stěžejní částí této bakalářské práce. Velmi důležitá je úloha pedagoga, které je věnována jedna podkapitola. Aby byl vzdělávací proces co nejefektivnější, pracuje se s dětmi podle jejich typu temperamentu a dalších znaků. V poslední části je rozebírán průběh dne ve waldorfské mateřské škole.

V roce 2000 existovalo po celém světě okolo 1800 waldorfských mateřských škol. V dnešní době v České republice funguje osm waldorfských mateřských škol, které mají mezinárodní statut. Tyto školy se nachází v Praze, Brně, Písku, Starých Žďánicích, Turnově, Rovensku pod Troskami a Semilech. Dále u nás působí několik jednotlivých waldorfských tříd v rámci klasické mateřské školy (=MŠ). (Smolková, 2007) Pro tento výchovný směr je velmi důležité pochopení základů antroposofie. Škola, která nevychází ze Steinerovy filozofie a pedagogiky není považována za školu waldorfskou, ale jen za školu s waldorfskými prvky. Takovýchto škol je u nás většina, protože splnit všechny antroposofické požadavky vycházející z waldorfské pedagogiky je velmi náročné. (Průcha, 1996)

Práci waldorfských mateřských škol v České republice koordinuje Asociace WMŠ ČR, což je dobrovolné profesní sdružení mateřských škol, které pracuje na principech waldorfské pedagogiky. Asociace prosazuje zájmy těchto škol (například legislativní zakotvení, financování, určuje podmínky pro vzdělávání pedagogů, zajišťuje publikační činnost). (Hradil, 2002)

Myšlenka Rudolfa Steinera byla, aby škola byla založena na samosprávě, a to lze uskutečnit pouze tehdy, když státní i hospodářský život nezasahuje do školství. Učitel, který vyučuje ve státním školství, se musí řídit úředními předpisy a příkazy nadřízených, kteří neznají konkrétní děti a vycházejí pouze z pedagogických teorií. Proto Steiner chtěl, aby dítě umělo jen to, co vyplývá z přirozené podstaty konkrétní osobnosti a nemusel se podřizovat předem stanoveným normám. Na rozdíl od waldorfských mateřských škol v zahraničí jsou v našich WMŠ ředitelé. U nás je to nutností vyplývající z požadavku ministerstva školství, pod které tyto školy spadají. (Smolková, 2007) Typická waldorfská mateřská škola by měla

být podle antropozofů otevřena od osmi do dvanácti hodin a měla by odmítat celodenní provoz, který nevychází z přirozeného vývoje předškolního dítěte. (Jeřábková, 1993)

## **4.1 Úloha učitele ve waldorfské mateřské škole**

Ve waldorfských mateřských školách se klade důraz na osobnost učitele, která považuje za jeden z nejdůležitějších prvků pro úspěšné zvládnutí výchovně vzdělávacího procesu. (Smolková, 2007) V dnešní době některé učitele mateřských škol láká učit ve waldorfské škole pro svou zvláštnost nebo i atraktivitu, ale aby se mohl stát pedagogem na waldorfské škole, musí se nejprve zabývat studiem antroposofie. Toto studium musí přijmout za své, uvědomovat si ho a začít ho i žít. (Jeřábková, 1993) Požadavky na učitele ve WMS jsou hodně vysoké. Učitelé jsou umělci výchovy. Nepředávají dětem vědomosti, ale vědění. Snaží se o propojení vzdělání tělesného, duševního tak i duchovního. Pro pedagoga v WMS je nejdůležitější, co dítě potřebuje k rozvoji svých schopností, aby se z něj vyvinula harmonická a individuální osobnost. (Hradil, 2002) Učitel by se měl při výchově snažit o formování dítěte. Nejde o moralizování, které nemá žádný účinek, ale o morální hodnoty, které má daný vychovatel. Dítěti se líbí napodobování, a proto hledá v pedagogovi vzor a příklad. Tuto otázku řešil také T. G. Masaryk: „...nemějme strachu před svými slabostmi, a najde-li se onen poměr upřímnosti mezi učitelem a dítětem, pak je vše vykonáno. Slabost nebude překážet přesvědčení dítěte, že to s ním učitel míní dobře. Jakmile je dítě o tom přesvědčeno, pak bude snadno přijímat ideály učitelovy. Kde však není učitelovy upřímnosti, tam budou ležet nepovšimnuty jeho ideály, a bude se přijímat jen to slabé.“ (Smolková, 2007, s. 36)

V předškolním věku by se dětem mělo méně vysvětlovat, vše by mělo být založeno na názorném předvádění. Pedagog dítě k ničemu nenutí, pouze ho podněcuje. Dítě předškolního věku má sklon k napodobování, proto je nevhodné, aby bylo dítě fyzicky trestáno. Učitel dítě netrestá, vše mu objasňuje pomocí her a příběhů. Dítě by si mělo vše samo vyzkoušet. Je kladen důraz na dodržování pevného denního řádu, opakujících se činnostech, které dítěti dodávají jistotu. (Svobodová, Jůva. 1996)

### **4.1.1 Vzdělávání pedagogů WMS**

Ve waldorfských mateřských školách musí působit dostatečně kvalifikovaní pedagogové. V běžných mateřských školách je požadavek na vzdělání takové, že učitelé musí

vystudovat střední pedagogickou školu. Pokud mají jiné střední vzdělání, musí absolvovat vysokou školu se zaměřením na preprimární vzdělávání. Vychovatelé ve WMŠ musí vystudovat školy z výše uvedených možností a dále musí absolvovat speciální kurs waldorfské pedagogiky a každoročně se účastnit tematických seminářů. (Valenta, 1993) Na těchto kurzech dochází k doškolení učitelů z oblasti antroposofické antropologie, pedagogiky, jakým způsobem vychovávat a vzdělávat. (Hradil, 2002) V Německu pro přijetí učitele do WMŠ, musí pedagog podstoupit základní, střední nebo vysokoškolské vzdělání a také se účastnit waldorfských učitelských seminářů. V této zemi existují tři waldorfské kursy s různým trváním a strukturou studia. (Jeřábková, 1993)

## **4.2 Rozdělení dětí podle typu temperamentu a jiných znaků**

Každé dítě je jedinečné a je považováno za umělecké dílo. Aby pečovatel mohl osobnost dítěte co nejlépe rozvinout, musí dítě dostatečně znát a mít přehled o jeho životních podmínkách. Kvalitní výchova je tedy založena na množství znalostí o dítěti. Na základě pozorování se Rudolf Steiner pokusil popsat čtyři základní typy dětí podle temperamentu: sangvinické, flegmatické, melancholické a cholericé dítě.

### *Sangvinické dítě*

K hlavním rysům těchto dětí patří láska k pohybu, dokáží rychle reagovat při hře, jsou živé a radostné avšak při nedostatku pohybu zažívají neklid - nejsou schopné vydržet dlouho na jednom místě, těžko se usměřňují a je náročné udržet jejich pozornost. (Janírková, Maturová, 1993) Mezi jejich oblíbené aktivity patří houpání se na houpacím koni i houpačce, lezení po stromech, kolotoč. U tohoto typu dětí je nejdůležitější dodržování každodenního rytmu. Sangvinické děti rády navazují nové mezilidské vztahy, ale jsou přelétavé. Pro jejich kvalitní výchovu by mělo vzniknout pevnější pouto k vychovateli. Pro delší udržení pozornosti by se pedagog měl snažit poskytnout těmto dětem trochu změny a častěji střídát činnosti. (Heydebrand, 1993)

### *Flegmatické dítě*

Typické pro tento typ temperamentu je pomalejší tempo, na vše je dostatek času. Flegmatické děti se vyznačují tím, že je nic netrápí, bývají klidné někdy i otrávené. Myšlenky často soustředí na jídlo, ale při trávení potravy je přepadává únava. (Janírková, Maturová, 1993) Mají dobrou paměť, především si osvojí to, co se dá naučit pravidelným opakováním. Dále se vyznačují dobrými schopnostmi ve výtvarné a v hudební oblasti. U flegmatických dětí bychom měli hlavně dbát na tělesnou výchovu. Nenechávat je příliš dlouho spát, neoblékat je moc teple, nedovolit dítěti, aby delší čas vysedávalo u snídaně. Dětem prospěje, když jsou po ránu opláchnuté studenou vodou a také, když dospělí dohlížejí na dodržování kvalitní a zdravé stravy, protože flegmatické děti mají sklon k obezitě. Malý flegmatik potřebuje při činnostech blízkého člověka, který by mu pomohl ze zasněného pohledu a rozproudil ho k aktivitě. Stačí tlesknutí nebo jiný hlasitý zvuk a dítě hned zbystří. (Heydebrand, 1993)

### *Melancholické dítě*

U těchto dětí můžeme spatřovat jejich zahleděnost do sebe, mrzutost a špatné naladění. Špatnou náladu si, ale zapříčiňují sami a to svým pohledem na svět, vše co se děje jim přináší zármutek. Jejich vnitřní rozpoložení můžeme sledovat i navenek a to tím jak sedí, jak chodí, jak se vyjadřují, celkově na nás působí jako hromádky neštěstí. K pozitivům patří jejich chytrost, dokáží mít velký zájem, který projevují svými nesčetnými otázkami. (Janírková, Maturová, 1993) Melancholické děti potřebují láskyplné porozumění, ale na rozdíl od jiných typů temperamentů, nesmí si to malý melancholici příliš uvědomovat. Jsou totiž egocentričtí a touží být středem pozornosti. Důležité místo v jejich životě mají pohádky a příběhy u kterých zapomínají na svoje trápení a soucítí s hlavním hrdinou, který má nelehký osud. Dokáží být velmi vnímaví a obětaví pro své blízké, když je něco trápí. Vnitřně prožívají potěšení, když je jim umožněno o druhé pečovat. (Heydebrand, 1993)

### *Cholerické dítě*

Cholerici bývají neklidní, projevuje se u nich neposlušnost, která má základ v hněvu. Jejich výchova je založena především na trpělivosti, pečovateli by se neměl rozzuřit, vždy si zanechat mírné jednání. Tyto děti potřebují dostatek prostoru, kde se mohou volně pohybovat, potřebují se především vyřádit. Ve stísněném prostoru s nimi není k vydržení. U choleriků se vyplatí takové činnosti, které jsou o něco náročnější, než je v jejich silách.



Pochopí, že se musejí snažit a že ne vše dokáží, jak si často o sobě myslí. Nejraději by si chtěli na vše přijít sami a málokdy si nechají pomoci. (Heydebrand, 1993)

I když jsou popsány čtyři základní typy temperamentu, neznamená to, že nejsou i promíchány. Můžeme spatřit na dítěti nebo na dospělém člověku rysy až čtyř temperamentů dohromady. Dále se Steiner také zabýval velikostí hlavy u dítěte. Spatřoval velké rozdíly v chování u dětí s malou hlavou nebo naopak s velkou hlavou.

#### *Děti s malou hlavou*

Děti s malou hlavou, také se uvádí tvar hrušky, se vyznačují jako nervózní typy, které trpí nespavostí, tiky, velmi rozumově založeni. (Janírková, Maturová, 1993) Lze pozorovat, jak při hře přemýšlejí a vše pozorují. Neradi si hrají s jednoduchými hračkami, protože nemají dostatečně rozvinutou fantazii. Dokáží i několik hodin sedět u jedné hračky a skládat ji podle předlohy, což se nepovažuje za dobré pro jeho další vývoj. Když malují, předem vědí, co přesně to má být a také to umí dobře slovy vyjádřit. Ale obrázek bude v konečné fázi působit chudě, bez náznaku fantazie, také bude patrné chybějící zručnost. (Heydebrand, 1993)

#### *Děti s velkou hlavou*

Děti s velkou hlavou, také se uvádí tvar jablka, mají velkou fantazii a také více přemýšlejí umělecky. (Janírková, Maturová, 1993) Dokáží si hrát s každou věcí, kterou doma najdou, díky své přebujelé fantazii, která jim pomáhá při hře s každodenním předmětem. Například dřívko může být v jednu chvíli slon, po druhé zase panenka. Tyto děti malují bez obrysů, ale mají rády barevné obrázky. Měly by se vést k přemýšlení, protože raději věci dělají spontánně, než aby se na chvíli zamyslely. (Heydebrand, 1993)

### **4.3 Průběh dne ve waldorfské mateřské škole**

Průběh běžného dne ve waldorfské mateřské škole je tvořen všemi různými rytmy. Dochází zde k pravidelnému střídání aktivit volných, které vychází z momentálního rozpoložení dítěte, kde může dítě předvést svou tvůrčí vůli, a aktivit řízených, které slouží ke zklidnění a soustředění dětí pod vedením pedagoga, kde se děti cítí být součástí skupiny a učí se tolerovat názory druhých. (Smolková, 2007) Také se zde střídají činnosti,

kteře probíhají jedenkrát v týdenním řádu jako např. modelování z včelího vosku, pečení chleba a malování akvarelovými barvami. (Hradil, 2002) Všechny tyto aktivity mají své stálé místo v týdenním řádu ve WMS s tím, že zpěv s eurytmií, volná hra, vypravování pohádek a vycházky vytváří i s výchovou rámeč každého dne. Každý den se začíná společnou písničkou a každý nový týden je započat novou průpovědí vztahující se k aktuálnímu ročnímu období. (Valenta, 1993) I rok má svůj pevný řád, kde mají významné místo prožívané slavnosti v závislosti na ročním období.

Průběh každého dne se uskutečňuje pomocí pravidelného rytmu, kdy dochází k promyšlenému střídání různých typů aktivit. Varianty časového řešení mohou být různorodé, záleží na místních podmínkách.

„Příklad průběhu dne:

- 7:00-9:00 ranní hry a činnosti podle zájmu dětí (+ jedna ze společných činností programu týdne)
- 9:00-9:30 přivítání dne, ranní kruh
- 9:30-10:00 svačina
- 10:00-12:00 pobyt venku
- 12:00-12:30 pohádka (vyprávěná nebo hraná)
- 12:30-13:00 oběd
- 13:00-14:30 odpolední odpočinek
- 14:30-17:00 svačina, volná hra“ (Smolková, 2007, s. 98)

### 4.3.1 Hračky

Ve WMS se klade velký důraz na takový typ hraček, které zkvalitňují samotnou hru. Preferují se hračky, které jsou vytvořeny z přírodního materiálu a mají jednoduchý tvar. Mušle, kamínky, dřívka, barevné kousky látky, přírodně barvené ovčí vlny, provázky a jiné kladně ovlivňují rozvoj představivosti, fantazie, myšlení i řeč dítěte. (Valenta, 1993) Pro děti je nesrovnatelně lepší hra s pískem nebo hlínou, ze které si mohou postavit třeba hrady, tunely a vzápětí to vše zbořit, než činnost s klasickou stavebnicí, jež má přesné ohraničení. Na základě této myšlenky byl uskutečněn pokus, kdy si děti k hraní mohly vybrat modelovací hlínu, písek nebo stavebnici. Děti zaujala hlína a písek, které jim dodávaly více potěšení,

a stavebnice zůstala dětmi nepovšimnuta. V předškolním období je potřebné si hrát, zajímat se o umělecké činnosti přiměřené dětem jako je zpěv, malování, modelování, tanec a hudba a při hře ať napodobují dospělé a jejich práci. V tomto období by se děti měly učit věci na sobě, než aby využívaly učebních pomůcek. Jde například o zapínání knoflíků na vlastní košili než na pomůcce v podobě kusu látky s knoflíkem. (Heydebrand, 1993) Z toho vyplývá, že waldorfská mateřská škola je proti hotovým tvarům a programům, které mají špatný vliv na úroveň dětské hry. Proto se zde odmítají technické hračky, televize, videohry, atd. (Jeřábková, 1993)

### **4.3.2 Eurytmie**

Eurytmie je sladění slova, pohybu a hudby. Tuto pohybovou výchovu vytvořil Rudolf Steiner jako snahu o soužití člověka se světem i sebou samým. Eurytmie přináší potěšení z volného pohybu a rozvíjí fantazii dětí. Jedná se o vyjádření duševní nálady. Dále eurytmie může dětem umožnit prožít pomocí pohybu celého těla tvary, které jsou podstatné pro nácvič psaní (např. kruh, vlnovka, ovál). (Smolková, 2007) Také se uplatňuje jako cvičení hygienické a terapeutické. Hlavním cílem hygienického cvičení je odreagování a aktivní odpočívání. Eurytmie terapeutická je využívána u lidí s handicapem, kterým dodává sebevědomí a fyzickou sílu. U malých dětí se cvičení uskutečňuje ve formě hry, mohou si hrát na trpaslíky, na zvířátka a pohybem znázorňují všelijaké oblíbené pohádky. (Janírková, Maturová, 1993) I děti, které se často dívají na televizi a mívají problém se soustředěním, dokázalo zaujmout pohádkové představení a po celou dobu hraní udržet jejich pozornost. Bylo zjištěno, že ještě po představení tyto děti nějakou dobu byly klidné. (Carlgren, 1991)

### **4.3.3 Kreslení, malování a modelování**

Malba slouží jako jeden z vhodných způsobů rozvoje kognitivních funkcí. Tematická malba se odsouvá do pozadí a využívá se experimentování s barvami. Děti malují pomocí štětce s vodovými barvami a vychovatelka se snaží formou hry naučit jak barvy zesvětlit, ztmavit a jak vytvořit sekundární barvy. V předškolním období se děti dokáží koncentrovat na malování více než patnáct minut a učitelka se dětem snaží pomoci jen tehdy, pokud je o radu požádána. (Valenta, 1993)

Kreslení se uskutečňuje na velkém formátu papíru, kdy jsou dětem poskytnuty voskové pastely, které mají širokou měkkou stopu. Dětské výtvary se zde nehodnotí, ani se nevystavují. Hlavním cílem kreslení je radost a vyjádření pocitů dětí.

K modelování je potřeba včelího vosku, který pomáhá dětem při jeho zpracování s jemnou motorikou, ale také procvičuje jejich trpělivost. Je důležité dávat přednost vlastnímu prožitku dětí před vysvětlováním. Ty se učí modelovat pomocí napodobování práce vychovatele. Dodržuje se postup práce od celku k jednotlivostem. (Smolková, 2007)

#### **4.3.4 Pečení chleba**

Do této činnosti se zapojují všechny děti. Během rána zadělají s vyučujícím těsto, které pak vyučující vypracuje. Děti pak za zpěvu písní nebo recitování říkadel vytvarují bochánky. Děti projdou celým procesem pečení chleba včetně předcházejícího mletí celozrnné mouky. (Smolková, 2007)

#### **4.3.5 Pohádky**

Vyprávění pohádek má do sedmi let dítěte nenahraditelné místo. WMŠ vidí větší kvalitu v klasických pohádkách, jako jsou například pohádky bratří Grimmů, než v moderních pohádkách. (Valenta, 1993) K četbě klasické pohádky dochází pravidelně a má v denním režimu své pevné místo. Pohádka může být čtená, vyprávěná nebo dramaticky znázorněná a to obvykle v deseti až patnácti dnech za sebou. (Smolková, 2007)

#### **4.3.6 Slavnosti**

Slavnosti se považují za kulturní společenské rituály, které mají dlouholetou tradici. Jedná se o pravidelné obřady, které se pojí k významným obdobím roku. Nejvýznamnějšími svátky roku jsou letní a zimní slunovrat. Dále se oslavují svátky příchodu jara a podzimní sklizně. (Smolková, 2007) Každý měsíc probíhá slavnost, kdy děti ukazují rodičům i sobě navzájem, co se naučily - básničky, písničky, secvičené dramatické hry. (Carlgren, 1991)

## **5 Výzkumná sonda**

### **5.1 Cíl výzkumné sondy a výzkumný předpoklad**

Empirická část bakalářské práce je zaměřena na srovnávání vybraných waldorfských mateřských škol a mateřské školy s waldorfskými prvky v České republice. Snahou bylo oslovit co největší množství waldorfských mateřských škol (dále jen WMS) u nás. Docházelo ale k častému odmítnutí, z důvodu přehlcenosti škol dotazníky. Kladně odpověděly tři mateřské školy, a to v Olomouci, Semilech a v Plzni. Škola v Semilech a v Olomouci nese název Waldorfská mateřská škola. Škola v Plzni se nazývá Soukromá mateřská škola, tato škola pracuje s waldorfskými prvky.

Cílem výzkumné sondy bylo zmapovat názory rodičů v jednotlivých mateřských školách a vzájemně je porovnat.

#### *Výzkumný předpoklad*

Je pravděpodobné, že rodiče, kteří se rozhodli dát své dítě do WMS, dávají přednost této škole kvůli svému přesvědčení o kvalitě waldorfské pedagogiky.

### **5.2 Zvolená výzkumná metoda**

Pro získání informací byla zvolena dotazníková metoda, která je často využívána. Tato metoda má svá pozitiva i negativa. Mezi klady můžeme řadit malou časovou náročnost pro vyplnění dotazníku, množství získaných informací, ale hlavní nedostatek je spatřován v malé návratnosti.

Část dotazníků byla předána osobně, další dotazníky byly rozeslány poštou, vzhledem k vzdálenosti škol a další snahy o komunikaci se uskutečňovaly přes elektronickou poštu.

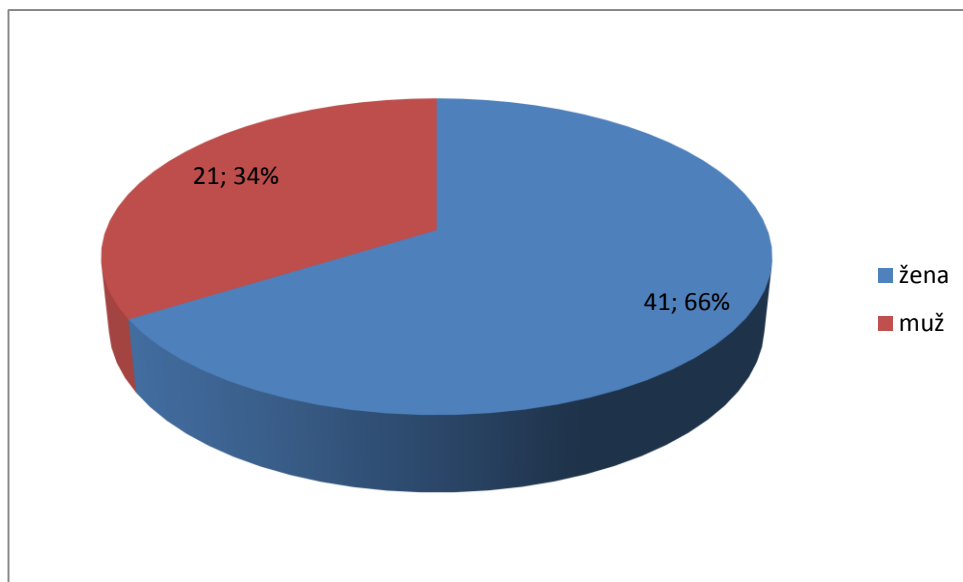
Dotazník obsahoval deset otázek, z toho pět uzavřených, dvě polouzavřené a tři otevřené.

### 5.3 Popis zkoumaného vzorku

Výzkumná sonda byla provedena na třech školách. První byla oslovena waldorfská škola v Olomouci, kterou navštěvuje 38 dětí, o které se starají tři pedagogové. Ve waldorfské škole v Semilech mají 32 dětí a tři pedagogy. Třetí byla mateřská škola s waldorfskými prvky v Plzni, do které chodí 40 dětí a vyučují zde tři učitelky a jeden učitel.

Dotazník vyplnilo celkem 62 rodičů dětí z výše uvedených škol. Nejprve odpovídali na první dvě otázky, který měly demografický charakter. Tyto otázky se týkaly pohlaví a věku respondentů.

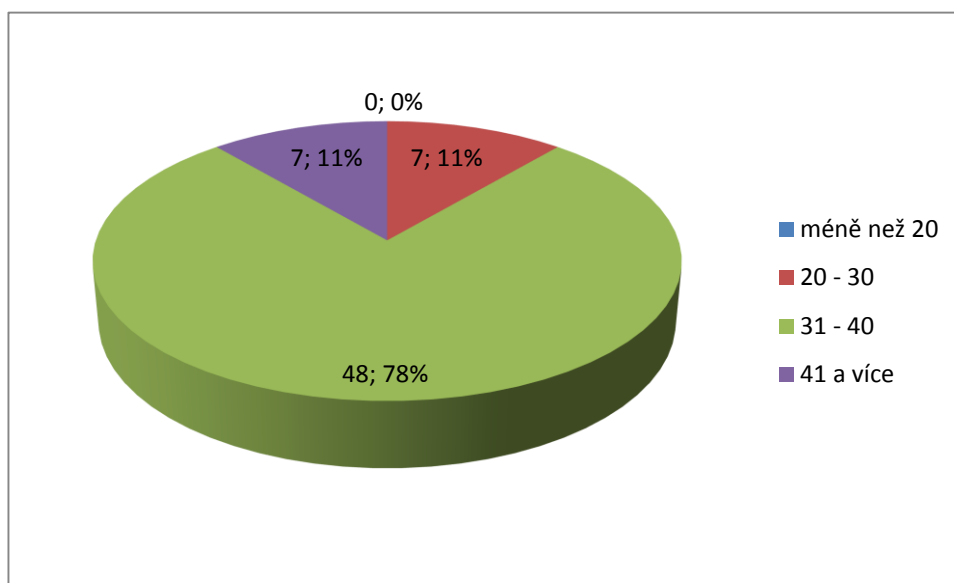
**Graf 1.** Pohlaví respondentů



Z celkového počtu 62 respondentů dotazník vyplnilo 41 žen a 21 mužů, což procentuálně činí 66 % žen a 34 % mužů. Tato položka byla zvolena s úmyslem zjistit, zda bude některé pohlaví převažovat a zda se jejich odpovědi budou výrazně lišit.

Největší zastoupení mužů bylo v Olomouci, kde z 18 rodičů bylo 8 mužů, tedy téměř polovina zúčastněných. V Semilech se podílelo na vyplňování dotazníků 21 rodičů, z toho 13 žen a 8 mužů. Největší množství dotazníků se vybralo v Plzni, celkový počet činil 23, a to 18 žen a 5 mužů.

**Graf 2.** Věk respondentů



Respondenti se měli zařadit do jednoho ze čtyř věkových intervalů. První možností byla věková kategorie méně než 20 let, která nebyla ani jednou zastoupena. V kategorii od 20 do 30 let bylo 7 respondentů, dále v kategorii od 31 do 40 let bylo zastoupeno 48 respondentů. Poslední kategorie se týkala věku od 41 a více let, do které se zařadilo 7 respondentů, což je stejný počet jako v druhé věkové kategorii. Z grafu lze vyčíst, že největší procentuální zastoupení bylo ve věkové kategorii od 31 do 41 let.

První kategorie nebyla zastoupena v žádném městě, druhá kategorie byla zastoupena jen v Plzni (5) a v Olomouci (2), třetí kategorie byla zastoupena ve všech třech městech a to v Semilech (19), v Plzni (13) a v Olomouci (16) a čtvrtá kategorie byla zastoupena v Semilech (2) a Plzni (5).

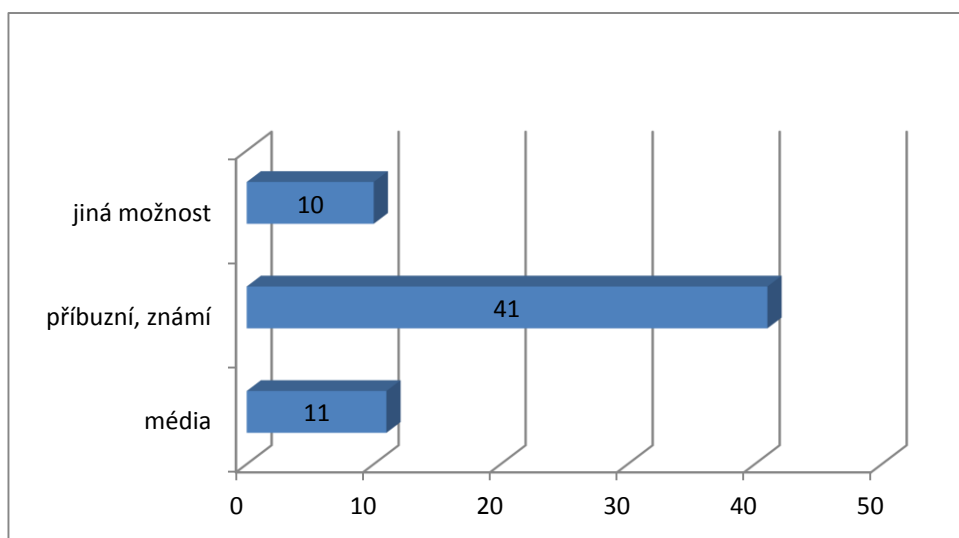
## 6 Výsledky výzkumné sondy

V této části jsou již otázky zaměřeny na zjištění informací konkrétních waldorfských škol a mateřské školy s waldorfskými prvky, aby bylo možné je navzájem porovnat.

### Otázka č. 1

Jak jste se dozvěděli o této alternativní škole?

**Graf 3.** Způsob získání informací o WMŠ



Respondenti měli na výběr ze tří možností, a to za a) média, b) příbuzní, známí a c) jiná možnost. Zřetelně převážila možnost b) příbuzní, známí, kdy tuto variantu zvolilo 41 rodičů. Další odpovědi byly téměř vyrovnané, z médií se dozvědělo o škole 11 rodičů a jiná možnost se objevila 10x. Mezi jinými možnostmi se nejčastěji objevovaly odpovědi jako, vlastní snaha, zkušenosti z Německa, pedagogická zkušenost ve waldorfských školách a další.

V Semilech si média vybrali 3 respondenti, získání informací od příbuzných nebo známých uvedlo 12 respondentů a jinou možnost uvedlo 6 respondentů. Jiné možnosti byly velmi rozmanité, například osobní zkušenosti z Německa, u zápisu, četba knih, pedagogická činnost ve waldorfské škole v Semilech.



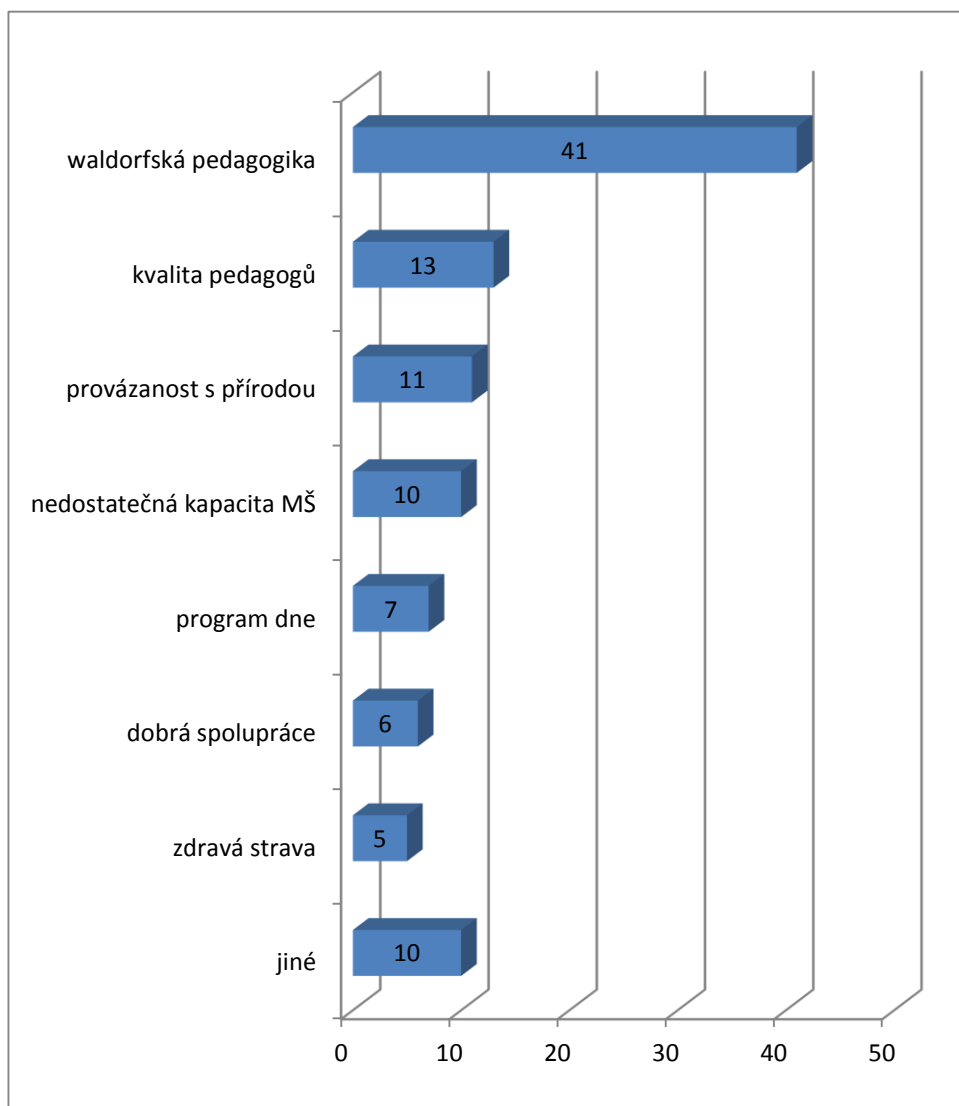
V Plzni byla zvolena možnost médií 5x, 17 respondentů získalo povědomí o škole od známých nebo příbuzných, pouze jeden respondent uvedl osobní zkušenost se školou.

V Olomouci byly odpovědi velmi podobné jako v Semilech, kde média byla zastoupena ve 3 případech a příbuzní nebo známí byli zvoleni 12x. Lišil se pouze počet respondentů u jiné možnosti, zde si tuto volbu vybrali 3 rodiče. Všichni rodiče uvedli vlastní zainteresovanost do problematiky.

## Otázka č. 2

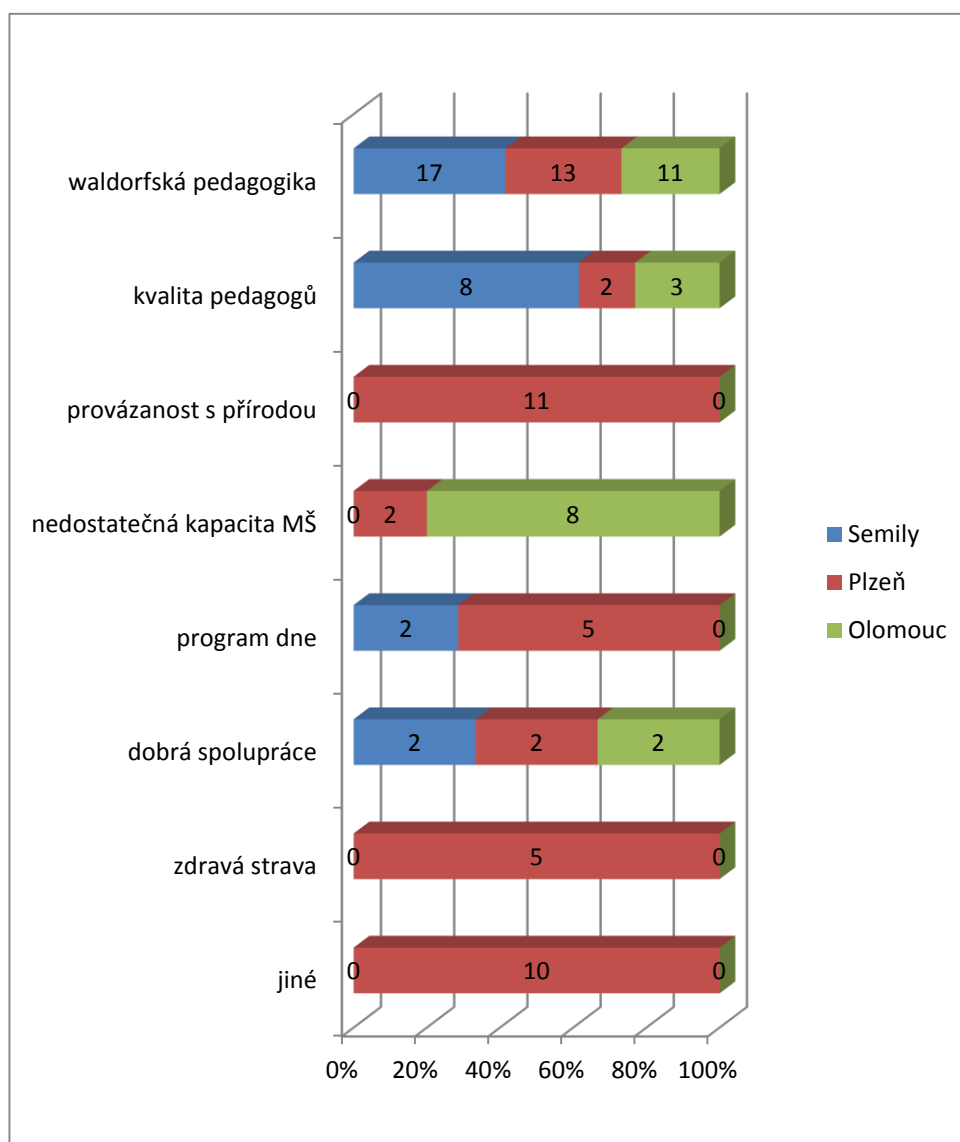
Proč jste upřednostnili WMŠ před běžnou MŠ?

**Graf 4.** Důvody upřednostnění WMŠ před běžnou MŠ



Otázka byla otevřeného charakteru, a tudíž rodiče mohli uvést jeden, ale i více důvodů. Rodiče zvolili tyto alternativní mateřské školy především kvůli waldorfské pedagogice, její filosofii a přístup k dětem. Tato možnost byla uvedena 41x. Druhá nejčastější volba se týkala kvality waldorfských pedagogů, která byla zvolena 13x. Dále se objevovaly tyto možnosti: provázanost s přírodou (11x), z důvodu plné kapacity v klasické MŠ (10x), náplň a program dne (7x), dobrá spolupráce (6x), zdravá strava (5x), doporučení školy (3x), špatné zkušenosti s běžným typem škol (3x), menší počet dětí ve třídě (2x) a malá vzdálenost od bydliště (2x).

**Graf 5.** Důvody upřednostnění WMS před běžnou MŠ dle škol



V Semilech se objevovaly čtyři důvody, které ovlivnily volbu rodičů. A to waldorfská pedagogika (17x), kvalita waldorfských pedagogů (8x), program dne (2x) a dobrá spolupráce (2x).

Všech jedenáct možností bylo zastoupeno v Plzni, kde k nejčastějším odpovědím patřila waldorfská pedagogika (13x), provázanost s přírodou (11x), program dne (5x), zdravá strava (5x) a ostatní možnosti se objevovaly 2-3x.

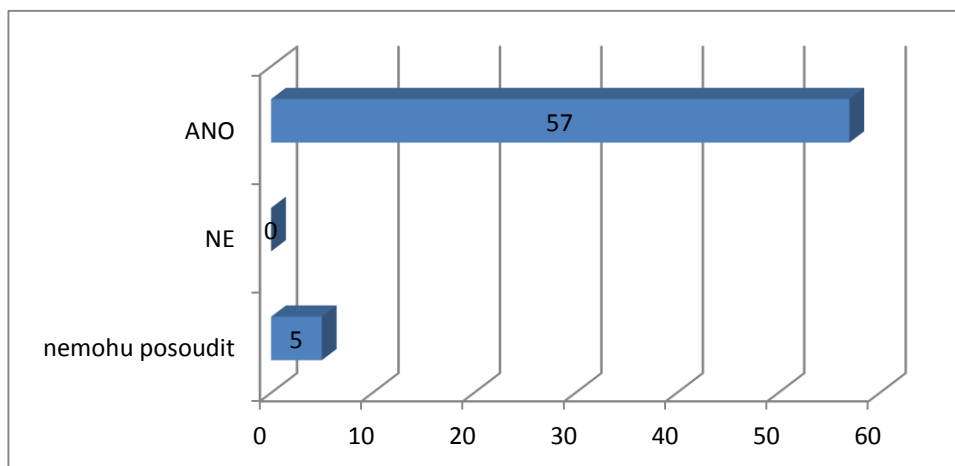
Stejně jako v Semilech byly v Olomouci uvedeny čtyři varianty. Celkem 11x se objevila waldorfská pedagogika, 8x plná kapacita v klasické MŠ, 3x kvalita waldorfských pedagogů a 2x dobrá spolupráce.

Hlavním důvodem, proč rodiče dali své dítě do WMŠ, byla waldorfská pedagogika, její filosofie a přístup k dětem. Ale v Olomouci byla tato možnost často volena proto, že rodiče chtěli vyzkoušet alternativní výchovu, aniž by přímo upřednostňovali waldorfskou pedagogiku. V mateřské škole s waldorfskými prvky v Plzni převážilo množství odlišných důvodů oproti WMŠ v Semilech a v Olomouci. Zajímavým zjištěním bylo, že téměř polovina rodičů zvolila tuto mateřskou školu z důvodu nedostatku míst v běžných mateřských školách. Waldorfská škola je typická svým blízkým vztahem k přírodě, a proto je zajímavé, že tato položka byla zmíněna jen v Plzni. Podle četnosti této odpovědi lze usuzovat, že mateřská škola s waldorfskými prvky v Plzni bude mít vztah k přírodě jako jedenu z nejdůležitějších náplní předškolní výchovy.

### Otázka č. 3

Byly Vaše představy a očekávání o WMŠ naplněny?

**Graf 6.** Naplnění představ a očekávání o WMŠ



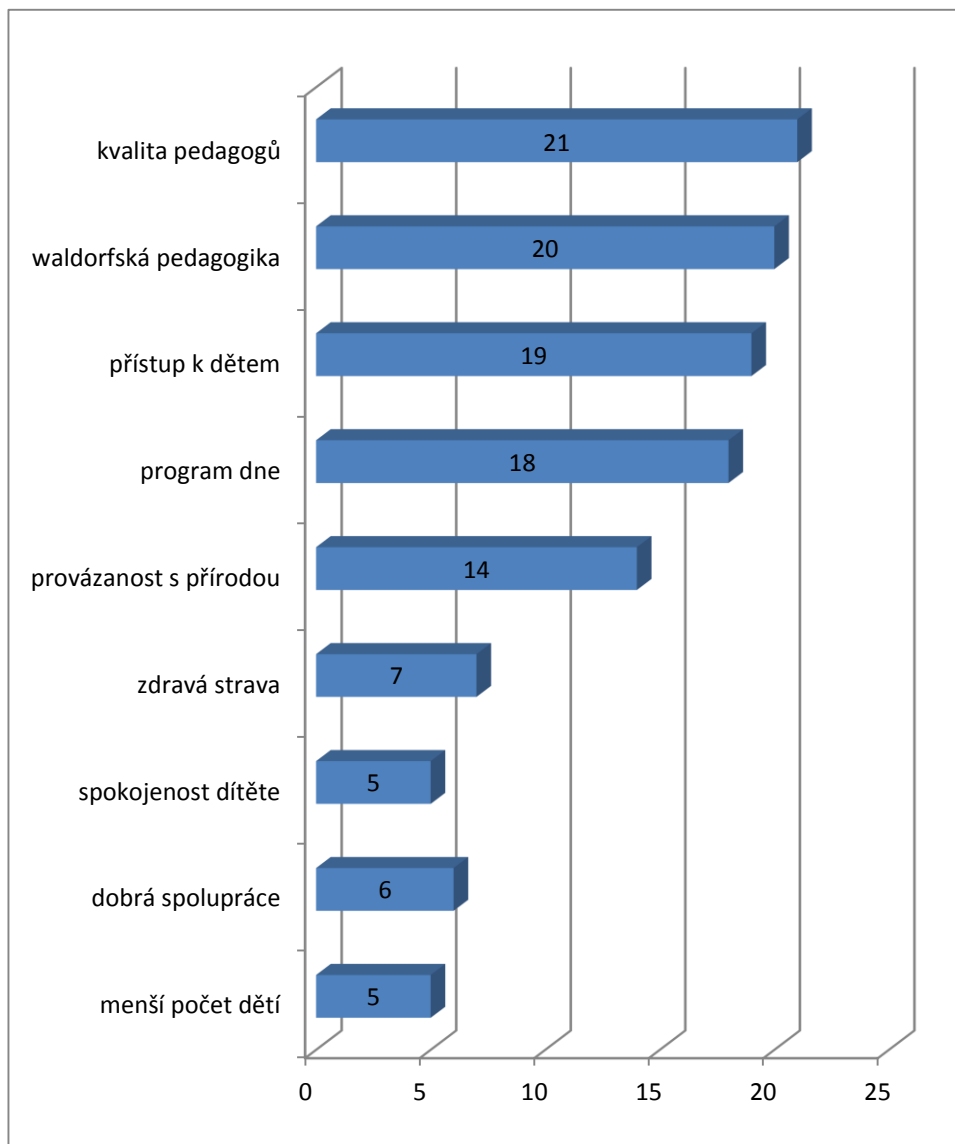
Rodiče si vybírali ze tří možností za a) ano, za b) ne a za c) nemohu posoudit. Z grafu je zřejmé, že v naprosté většině byly představy a očekávání naplněny. Z celkového počtu 62 odpovědělo 57 dotazovaných kladně a pouze 5 rodičů uvedlo, že to nedokáže posoudit. Odpověď ne nebyla ani jednou zastoupena.

V Semilech všichni dotazovaní zvolili možnost ano. V Plzni 20 rodičů odpovědělo kladně a 3 rodiče nedovedli posoudit. Přestože asi polovina rodičů v Olomouci původně zamýšlela dát své dítě do klasické MŠ, v dotazníku uvedla, že jejich představy byly naplněny. Zde z 18 dotazovaných pouze 2 nemohli tuto otázku posoudit.

#### Otázka č. 4

Hlavní pozitiva, která vidíte na Vámi vybrané WMŠ?

**Graf 7.** Hlavní pozitiva vybraných WMŠ

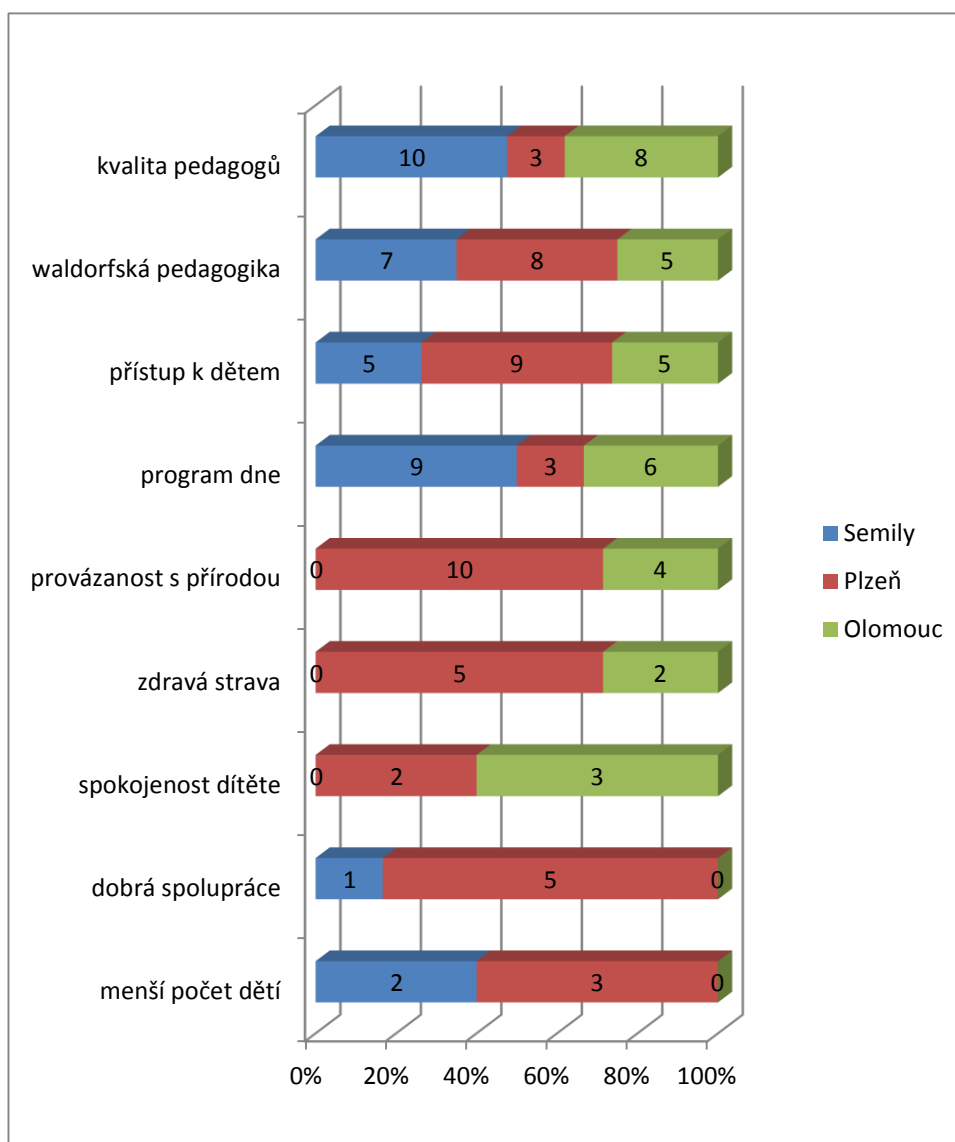


Vzhledem k otevřenosti otázky mohli rodiče napsat více možností. Charakter odpovědí byl velmi podobný jako u otázky č. 2, kde rodiče uváděli, proč dali přednost WMŠ před běžnou mateřskou školou. Celkem se objevilo 9 různých odpovědí. Často rodiče zmiňovali přístup k dětem, a proto tato odpověď byla vytvořena jako další samostatná položka. Pod volbou waldorfská pedagogika bylo zahrnuto především sympatie

k waldorfským principům a filosofii. Po celkovém zhodnocení se kvalita waldorfských pedagogů ukázala jako nejvýznamnější pozitivum. Odpovědělo takto 21 rodičů. Dále k četným odpovědím patřily: waldorfská pedagogika (20x), přístup k dětem (19x), program dne (18x), provázanost s přírodou (14x). Mezi méně častými odpověďmi se objevovalo: zdravá strava (7x), dobrá spolupráce (6x), spokojenost dítěte (5x) a menší počet dětí ve třídě (5x).

Při porovnání grafu 4. Důvody upřednostnění WMŠ před běžnou MŠ s grafem 7. Hlavní pozitiva vybraných WMŠ bylo zjištěno, že převážná většina odpovědí je procentuálně podobná, pouze u dvou odpovědí došlo k výrazné změně, a to v případě kvality pedagogů a programu dne. Kvalitu pedagogů jako důvod upřednostnění WMŠ před běžnou MŠ uvedlo 13 respondentů, zato u otázky na hlavní pozitiva kvalitu pedagogů zmínilo 21 respondentů. Program dne jako pozitivum bylo zmíněno 18 respondenty, přičemž jako důvod pro upřednostnění WMŠ před běžnou MŠ ho uvedlo pouze 7 respondentů.

**Graf 8.** Hlavní pozitiva WMŠ dle jednotlivých škol



V Semilech bylo uvedeno celkem šest hlavních kladů WMŠ, a to kvalita waldorfských pedagogů (10x), program dne (9x), waldorfská pedagogika (7x), přístup k dětem (5x), menší počet dětí ve třídě (2x) a dobrá spolupráce (1x).

Všechny možné varianty odpovědí se objevily v Plzni. Zde se ukázalo, že nejvýznamnější pozitivum této školy je provázanost s přírodou, což se líbilo 10 rodičům. K dalším častým odpovědím patřilo přístup k dětem (9x), waldorfská pedagogika (8x), zdravá strava (5x), dobrá spolupráce (5x) a zbylé možnosti již měly malé zastoupení.

V Olomouci si 8 rodičů nejvíce chválilo kvalitu waldorfských pedagogů, program dne se zalíbil 6 rodičům, jak waldorfská pedagogika, tak i přístup k dětem byl uveden 5x, provázanost s přírodou a další položky byly zmíněny 4x a méně.

Bylo zajímavé, že mateřská škola s waldorfskými prvky v Plzni měla nejrozmanitější odpovědi. Jednou z nejčastějších odpovědí byla waldorfská filozofie, a to i přestože se tato škola řídí pouze waldorfskými prvky. Ve WMŠ v Semilech a Olomouci si nejvíce chválili rodiče kvalitu pedagogů, zato v Plzni byla nejčetnější odpověď provázanost s přírodou, která nebyla ani jednou zmíněna v Semilech.

### Otázka č. 5

Negativa, která vidíte na Vámi vybrané WMŠ?

**Tabulka 1.** Negativa spatřovaná na WMŠ dle jednotlivých škol

Negativa	celkem	Semily	Plzeň	Olomouc
žádná negativa	20	6	6	8
stravování	6	5	-	1
vysoké školné	7	-	5	2
vzdálenost od bydliště	6	-	4	2
stará budova	7	7	-	-
nepojenost s okolím	2	2	-	-
uzavření během letních prázdnin	1	1	-	-
současný zvýšený počet dětí	2	-	2	-
občasné nedosažení vytyčeného cíle	2	-	2	-
pozdní informování rodičů	2	-	2	-
povinný spánkový režim	1	-	1	-
časté střídání pedagogů	5	-	-	5
občasné neřešení problémů	1	-	-	1

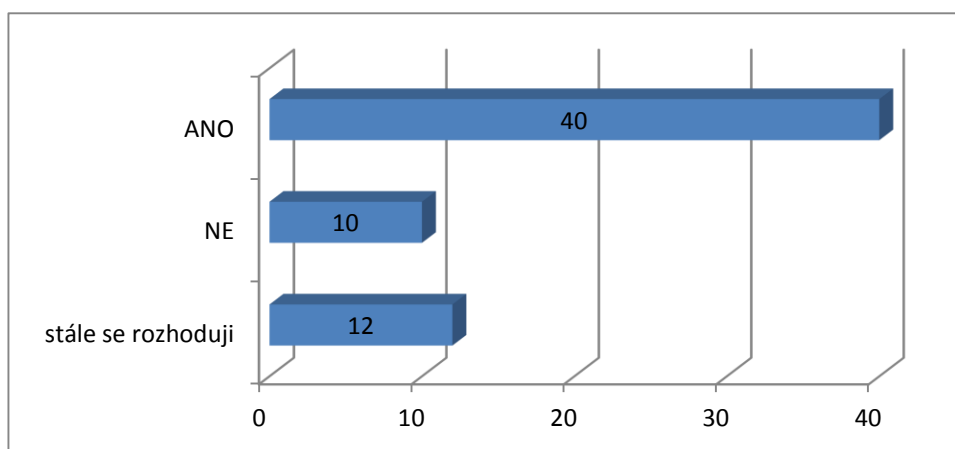


Celkem 20 rodičů z 62 uvedlo, že nespátřují na dané škole žádná negativa, z toho v Olomouci jich bylo 8 a v Semilech i Plzni po 6. Stravování bylo zmíněno jak v Semilech (5x), tak v Olomouci (1x). Často se také objevovalo vysoké školné, a to v Olomouci (2x) a v Plzni (5x), dále vzdálenost od bydliště, v Plzni (4x) a v Olomouci (2x). Další zmíněná negativa byla již v každém městě odlišná. V Semilech dále rodiče uváděli jako negativa starou budovu (7x), nepropojenost s okolím (2x) a uzavření školy na dva měsíce v létě (1x). V Plzni rodiče zmiňovali současný zvýšený počet dětí ve třídě (2x), občasné nedosažení vytyčených cílů (2x), pozdní informovanost rodičů (2x) a povinný režim spaní (1x). V Olomouci se další negativa týkala častého střídání pedagogů (5x), občasné neřešení vyskytnutých problémů (1x).

### Otázka č. 6

Chcete, aby Vaše dítě po ukončení WMSŠ dále pokračovalo na WZŠ?

**Graf 9.** Úvaha o pokračování na WZŠ



Respondenti měli na výběr ze tří odpovědí, které dále mohli více rozvést. První možností byla odpověď ano, kterou si zvolilo 40 dotazovaných, možnost b) ne byla uvedena 10x a celkem 12 rodičů se stále rozhoduje.

V Semilech byla nejčastěji uváděna odpověď ano (17x), kdy rodiče projeví spokojenost s tímto typem školy. Možnost b) byla uvedena 2x, a to z důvodu stěhování a docházky staršího sourozence do běžné základní školy. Dva rodiče se stále rozhodují,

kdy jeden váhá z důvodu velkého provozu aut v okolí školy a druhý uvádí, že na rozhodování je ještě čas.

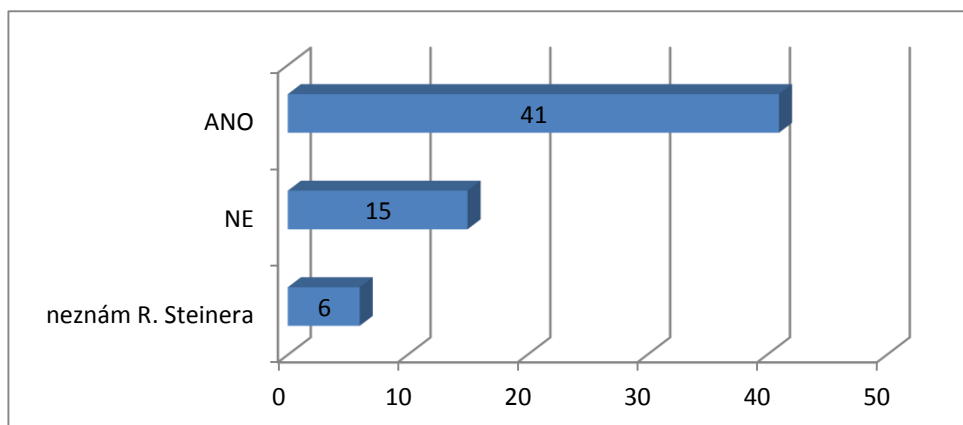
V Plzni 12 rodičů odpovědělo kladně, protože tento způsob výuky jim vyhovuje. Šest rodičů se rozhodlo dát své dítě do běžné základní školy, jako důvody uvedli mírné požadavky na děti ve WZŠ (4x), dále nedostatečné zkušenosti pedagogů (1x) a jeden z rodičů se neztotožňuje s filosofií této školy, jeho dítě zde dochází z důvodu nedostatku místa v běžné MŠ. Stále se rozhoduje 5 rodičů, z toho bylo 3x uvedeno, že na rozhodování je čas, 1x bylo zmíněno každodenní dojíždění a jeden rodič uvedl, že záleží na kvalitě vyučujících.

V Olomouci by celkem 11 rodičů chtělo, aby jeho dítě pokračovalo na WZŠ a jejich důvody byly shodné s odpověďmi v Semilech a Plzni. Druhou variantu si zvolili 2 rodiče, kdy jeden dotazovaný neuvedl žádný důvod a druhý se více přiklání ke klasické základní škole. Ke třetí variantě se přiklonilo 5 dotazovaných. Svou nerozhodnost zdůvodňují stálým porovnáváním kladů a záporů, pochyby o kvalitě dalšího vyučování, nedostatečným přesvědčením o filosofii a rozporem mezi rodiči. Zajímavostí bylo, že pouze dva rodiče zvolili variantu b, a to i přestože jich 8 uvedlo, že své dítě zde umístili jen z důvodu přeplněnosti v klasické mateřské škole.

#### Otázka č. 7

Zajímáte se o filozofii Rudolfa Steinera (knihy, časopisy, web, diskuze, atd.)?

**Graf 10.** Zájem o Rudolfa Steinera



Dotazovaní měli na výběr ze tří možností. Odpověď ano zvolilo 41 rodičů, z toho v Semilech jich bylo 17, v Plzni 14 a v Olomouci 10. Celkem 15 rodičů uvedlo,

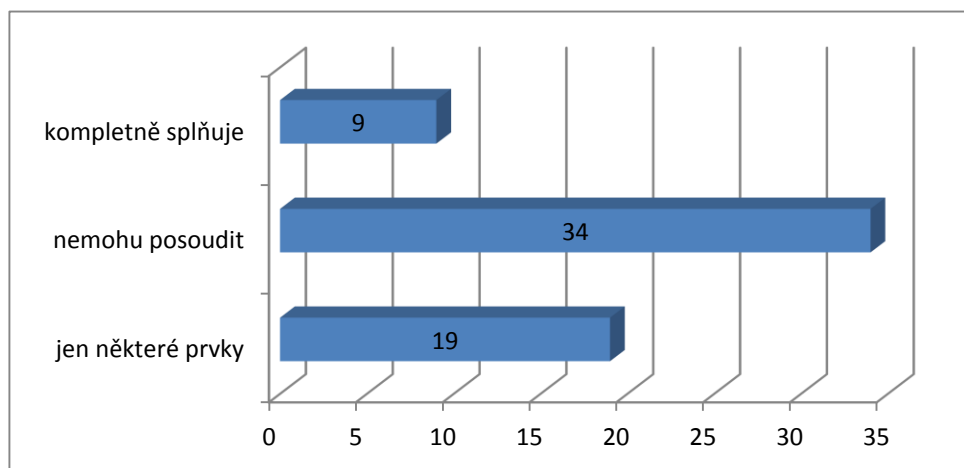
že se nezajímá o filozofii Rudolfa Steinera, v Semilech tuto odpověď zvolili pouze 2 rodiče, více jich bylo v Plzni (7) a v Olomouci (6). Jen 6 rodičů tuto osobnost nezná, kdy takto odpověděli v každém městě 2 rodiče.

Při srovnávání všech tří měst se ukázalo, že největší zájem o tuto filozofii mají rodiče v Semilech, kde 17 z 23 dotazovaných aktivně vyhledává informace.

### Otázka č. 8

Myslíte si, že WMŠ, kterou navštěvujete, splňuje kompletní představu Rudolfa Steinera nebo jen její některé prvky?

**Graf 11.** Splnění představy R. Steinera na vybraných WMŠ



U této otázky měli rodiče možnost volby mezi třemi odpověďmi. S variantou a) kompletně splňuje souhlasilo 9 rodičů, z toho v Semilech 7 a v Olomouci 2. V Plzni tato možnost nebyla nikým vybrána. Celkově nejčastější odpověď byla varianta b) nemohu posoudit, která byla zvolena 34x. V Semilech a Plzni takto shodně odpovědělo 10 rodičů a v Olomouci celkem 14. Dohromady 19 rodičů si myslí, že jejich škola splňuje jen některé prvky. Nejčastěji byla tato odpověď zvolena v Plzni, a to 13x, dále v Semilech 4x a nejméně v Olomouci 2x.

U možnosti c) mohli rodiče uvést příklad chybějících prvků. Rodiče, kteří se v této otázce rozepsali, odpovídali velmi podobně. Téměř všichni se vyjádřili, že jim vyhovuje, jak je daná škola vedena a nikdo neuvedl konkrétní chybějící prvky.

## 7 Souhrn výzkumné sondy

Cílem empirické části bylo srovnávání WMŠ v Semilech, v Olomouci a mateřské školy s waldorfskými prvky v Plzni. Pro získání informací byla využita dotazníková metoda, která obsahovala celkem 10 otázek. Zapojilo se celkem 62 respondentů s podobným zastoupením v každém městě. Dotazník vyplňovali muži i ženy, přičemž jejich odpovědi se příliš nelišily.

Podle výzkumné sondy bylo zjištěno, že nejsilnějším článkem při informování rodičů o waldorfské škole byli příbuzní a známí, a to ve všech třech vybraných školách. Rodiče nejčastěji uváděli, že upřednostnili waldorfskou školu z důvodu zájmu o její pedagogiku. Tímto byl potvrzen výzkumný předpoklad, který předpokládal, že rodiče kteří se rozhodli dát své dítě do WMŠ, dávají přednost waldorfské mateřské škole kvůli svému přesvědčení o kvalitě waldorfské pedagogiky. Přestože také v Olomouci převládal tento názor, objevil se i nemalý počet rodičů, kteří své dítě umístili do této školy z důvodu přeplněnosti v klasické mateřské škole. Nejrozmanitější odpovědi uváděli rodiče v Plzni, jako jediní uváděli mezi hlavní důvody blízký vztah školy k přírodě. U převážné většiny rodičů byli představy o WMŠ naplněny, a to ve všech třech školách. Mezi hlavní pozitiva těchto škol byly uváděny waldorfská filozofie, kvalita pedagogů, přístup k dětem a program dne. Dále si v Plzni jako jediní chválili propojenost s přírodou. Téměř 1/3 dotazovaných neuvěděla žádné připomínky k jejich škole. V Olomouci a Plzni takto odpovědělo největší procento rodičů. V Semilech tato odpověď byla také častá, ale četnější byly připomínky ke stáří budovy. Na těchto typech škol se platí vyšší školné, což bylo často uváděno jako negativum, a to hlavně v Plzni. Waldorfské školy jsou zaměřené na zdravou stravu, která však nemusí vyhovovat všem rodičům. Tuto položku uváděli nejčastěji v Semilech, ale objevila se i v Olomouci. Protože těchto škol je u nás malé množství, část rodičů musí každodenně dojíždět, to jako negativum bylo zmíněno v Plzni a Olomouci. Další negativa byla v každé škole odlišná a měla již většinou menší zastoupení. Ve všech městech většina rodičů chce, aby jejich děti pokračovaly na waldorfské základní škole (=WZŠ). Rodiče, kteří se stále rozhodují, uváděli jako důvod nerozhodnost, dostatek času na rozhodnutí a jiné. Několik rodičů už na tomto typu škol nechtějí dále pokračovat, nejsou si jisti filozofií, pocítují, že požadavky kladené na děti jsou moc mírné, více se přiklání ke klasickým školám, atd. Převážná většina rodičů se zajímá o filozofii Rudolfa Steinera. Tuto osobnost nezná jen nepatrné množství rodičů v každé škole. Na otázku, zda konkrétní školy splňují představu Rudolfa Steinera nebo jen její prvky,

převážná většina rodičů odpověděla, že nemůže posoudit. Ti, kteří uvedli, že škola splňuje jen některé prvky, se již dále nezmiňovali ke konkrétním chybějícím prvkům. Přestože někteří rodiče jsou si vědomi chybějících prvků, vyjádřili spokojenost s nynějším vzdělávacím procesem školy.

## Závěr

Naše společnost se zajímá vedle klasického školství také o odlišné přístupy ve vzdělávání. Waldorfskou školu řadíme právě mezi alternativní školy, které mnoha rodičům vyhovují. Také proto se stala jedním z nejrozšířenějších typů alternativní školy. Ti nejmenší mohou navštěvovat první stupeň výchovy, která se uskutečňuje na WMŠ.

Hlavním cílem této práce bylo vybrané WMŠ mezi sebou porovnat. Jako vzorek byly vybrány dvě WMŠ v Semilech, Olomouci a soukromá mateřská škola v Plzni s waldorfskými prvky. Na základě dotazníkové výzkumné sondy bylo zjištěno, že nejsou mezi těmito školami výrazné rozdíly. Pouze mateřská škola s waldorfskými prvky v Plzni je více zaměřena na provázanost s přírodou než ostatní vybrané školy.

V teoretické části došlo k shrnutí funkce a významu WMŠ, čímž se naplnil dílčí cíl teoretické části bakalářské práce.

Cílem empirické části bylo zjištěno, že většina oslovených rodičů těchto alternativních mateřských škol je spokojena s jejich kvalitou a důkazem toho je, že uvažují o pokračování ve vzdělávání svých dětí na WZŠ.

Přínosem této práce je uvedení do problematiky WMŠ v České republice a porovnání teoretických poznatků se skutečnostmi zjištěnými v konkrétních vybraných mateřských školách.

## Seznam použitých pramenů a literatury

- CARLGREN, Frans a Václav JAKUBEC. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera; obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. 1. vyd. Editor Zdeněk Váňa, Arne Klinborg. Praha: Baltazar, 1991, 263 s. ISBN 80-900-3072-6.
- HEYDEBRAND, Caroline von. *O duševní podstatě dítěte*. 1. vyd. Překlad Milada Luňáčková. Praha: Baltazar, 1993, 127 s. ISBN 80-857-9100-5.
- JARNÍKOVÁ, Marcela a Olga MATUROVÁ. *Waldorfská pedagogika: O poznatky ze setkání s Waldorfskou školou se s vámi podělí autorky - učitelky Zvláštní školy internátní ve Fulneku / Marcela Janírková, Olga Maturová*. Nový Jičín: Středisko informatiky a služeb, 1993, 42 s.
- JARNÍKOVÁ, Marcela a Olga MATUROVÁ. *Waldorfská pedagogika: O poznatky ze setkání se svobodnou školou /tzv. Vrije School/ z holandského Helmondu a Eindhovenu se s vámi podělí autorky - učitelky Zvláštní školy internátní ve Fulneku / Marcela Janírková, Olga Maturová*. Nový Jičín: Středisko informatiky a služeb, 1993, 52 s.
- JEŘÁBKOVÁ, Blanka. *Mateřská škola jako životní prostor*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1993, 231 s. ISBN 80-210-0830-X.
- KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 224 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4724-294.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 139 s. ISBN 80-717-8584-9.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2., upravené vyd. Praha: Portál, 1996, 106 s. ISBN 80-717-8072-3.
- Průvodce českou anthroposofií*. Editor Radomil Hradil. Hranice: Fabula - Hana Jankovská, 2002, 254 s. ISBN 80-866-0000-9.
- SMOLKOVÁ, Táňa. *Dítě v úctě přijmout--: vzdělávací program waldorfské mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Maitrea, 2007, 112 s. ISBN 978-809-0376-120.
- STEINER, Rudolf. *Anthroposofie: úvod do anthroposofického světového názoru*. Svätý Kopeček u Olomouce: Michael, 1999, 151 s. ISBN 80-863-4002-3.
- SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 1996, 112 s. ISBN 80-859-3119-2.

VALENTA, Milan. *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy [sic]*. Vyd. 1. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 1993, 67 s. ISBN 80-706-7274-9.

WIRZ, Daniel. *Výchova začíná vztahem: stati, poznámky z deníku*. 1. české vyd. Překlad Eva Dobšíková, Pavel Dobšík. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2007, 107 s. ISBN 978-807-2045-037.



## **Seznam příloh**

Příloha č. 1    Dotazník pro rodiče

# Příloha č. 1 - Dotazník pro rodiče

Vážení rodiče,

chtěla bych Vás poprosit o vyplnění tohoto dotazníku, který je anonymní. Informace Vámi uvedené budou použity v mé bakalářské práci zaměřené na rozdíly mezi jednotlivými Waldorfskými mateřskými školami.

Budete mít možnost volit z několika variant odpovědí, kde označíte pouze jednu odpověď, která Vám bude nejvíce vyhovovat. V dotazníku jsou i otázky volného charakteru pro vyjádření Vašeho názoru.

Děkuji za Váš čas a spolupráci.

WMŠ - Waldorfská mateřská škola    WZŠ - Waldorfská základní škola

1. Pohlaví	a) muž b) žena
2. Váš věk	a) méně než 20 let b) 20-30 let c) 31-40 let d) 41 a více let
3. Kde jste se dozvěděli o této alternativní škole?	a) média b) příbuzní, známí c) jiná možnost (uveďte) .....
4. Proč jste upřednostnili WMŠ před běžnou MŠ?	..... .....
5. Byly Vaše představy a očekávání o WMŠ naplněny?	a) ano b) ne c) nemohu posoudit
6. Hlavní pozitiva, která vidíte na Vámi vybrané WMŠ?	..... .....
7. Negativa, která vidíte na Vámi vybrané WMŠ?	..... .....
8. Chcete, aby Vaše dítě po ukončení WMŠ dále pokračovalo na WZŠ?	a) ano - proč? b) ne - proč? c) stále se rozhoduji
<i>Uvedte prosím důvod Vašeho rozhodnutí nebo váhání:</i> .....	
9. Zajímáte se o filozofii Rudolfa Steinera (knihy, časopisy, web, diskuze, atd.)?	a) ano b) ne c) neznám R. Steinera
10. Myslíte si, že WMŠ, kterou navštěvujete, splňuje kompletní představu Rudolfa Steinera nebo jen její některé prvky?	a) kompletně splňuje b) nemohu posoudit c) jen některé prvky
<i>Pokud se zabýváte waldorfskou pedagogikou do hloubky, u možnosti "c" prosím uveďte příklad chybějících prvků:</i> ..... .....	

# ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Barbora Bittmanová
<b>Katedra:</b>	Primární a preprimární pedagogiky
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Dominika Stolinská, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2013

<b>Název práce:</b>	Waldorfská škola - alternativní přístupy v preprimárním vzdělávání v České republice
<b>Název v angličtině:</b>	The Waldorf school - alternative stances in pre-primary education in Czech Republic
<b>Anotace práce:</b>	Bakalářská práce byla zaměřena na výchovu a vzdělávání ve waldorfských mateřských školách v České republice. Cílem bylo jednotlivé vybrané waldorfské mateřské školy mezi sebou porovnat.
<b>Klíčová slova:</b>	Waldorfská pedagogika, waldorfská mateřská škola, dítě předškolního věku
<b>Anotace v angličtině:</b>	This thesis was focused on education and teaching in Waldorf kindergarten in the Czech Republic. The objective was each of the selected Waldorf kindergarten compared with each other.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Waldorf Education, Waldorf kindergarten, child of preschool age
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	1
<b>Rozsah práce:</b>	49
<b>Jazyk práce:</b>	Čeština