

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2016

Jana Vášová

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Případová studie žáka se speciálními vzdělávacími potřebami Základní
a střední školy waldorfské

Case study of pupil with the special educational needs at the Basic school
and the secondary waldorf school

Jana Vášová

Vedoucí práce: PhDr. Marie Linková Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice (B7507)

Studijní obor: Bakalářský (Pedagogika a Základy společenských věd)
(7501R008, 7504R236)

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Případová studie žáka se speciálními vzdělávacími potřebami Základní a střední školy waldorfské vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 14. 4. 2016

.....

podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala zejména vedoucí mé práce PhDr. Marii Linkové Ph.D., která mi byla ve všech ohledech nápomocna a poskytla mi cenné rady a svůj čas. Dále bych ráda poděkovala vedení Základní a střední školy waldorfské a především pak třídní učitelce, která mi poskytnula součinnost a orientaci, v jejíž třídě probíhal můj výzkum.

ANOTACE

Tato Bakalářská práce si klade za cíl popsat případovou studii několika žáků, kteří se vzdělávají na Základní a střední škole waldorfské. Práce má dvě části. První je teoretická, která popisuje waldorfskou pedagogiku a antroposofii. Dále pak prostředí školy, historii a osobnost Rudolfa Steinera. Praktická část obsahuje profily zkoumaného vzorku žáků, strategii výzkumného šetření, etickou stránku práce a výsledky šetření. Práce obsahuje přílohy s rozhovory rodičů žáků.

KLÍČOVÁ SLOVA

dítě/žák se speciálními vzdělávacími potřebami, R. Steiner, waldorfská škola, vztah rodiče - učitel

ANNOTATION

This graduation work follows the aim to describe case study of several pupils who are attending Basic and secondary waldorf school. The work has two parts. The first is theoretical which describes waldorf pedagogy and anthroposophy. Further also environment of the school, its history and the personality of Rudolf Steiner.

Practical part contains the profiles of examined group of pupils, strategy of the research, and ethical side of the work and results of the research. The work also includes attachment with the interviews done with the parents of the pupils.

KEYWORDS

Child/pupil with special education needs, R. Steiner, Waldorf School, parents – teacher relationship

Obsah

1	Úvod	7
2	Teoretická část	8
2.1	Antroposofie	8
2.1.1	Antroposofie a její kořeny	8
2.1.2	Vývoj a výchova prostřednictvím pedagoga dle antroposofie	9
2.2	Osobnost Rudolfa Steinera	10
2.3	Alternativní školy	13
2.3.1	Důvody vzniku	13
2.3.2	Alternativní vzdělávání.....	13
2.4	Idea trojčlenné společnosti.....	15
2.5	Vznik waldorfských škol a jejich rozšíření v ČR a ve světě.....	16
2.6	Vývojové fáze dítěte	17
2.7	Waldorfská pedagogika	19
2.7.1	Základní rysy waldorfské pedagogiky.....	19
2.7.2	Vlastní vyučované předměty	24
2.8	Učitel waldorfské školy	27
2.8.1	Vlastní vzdělávání waldorfského pedagoga	27
2.8.2	Třídní učitel na waldorfské škole	28
2.8.3	Vztah mezi učitelem a žákem.....	29
2.9	Učební plán	30
2.10	Školní stupně	32
2.10.1	Předškolní stupeň.....	32
2.10.2	Nižší stupeň	32
2.10.3	Střední stupeň	33

2.10.4	Vyšší stupeň.....	34
2.11	Správa, řízení a organizace školy	35
2.12	Materiální zajištění školy	37
2.12.1	Architektura a vybavení waldorfské školy	37
2.12.2	Vybavení třídy	37
3	Praktická část.....	38
3.1	Cíl výzkumného šetření	38
3.2	Etika výzkumu	39
3.3	Zkoumaná škola a její prostředí	40
3.3.1	Výzkumný vzorek	40
3.3.2	Výzkumná strategie	41
3.4	Techniky sběru dat.....	42
3.4.1	Polo-strukturovaný rozhovor.....	42
3.4.2	Polo-strukturovaný rozhovor s třídní učitelkou.....	44
3.4.3	Pozorování ve třídě.....	44
3.5	Výsledky šetření	47
3.5.1	Serena	47
3.5.2	Leo.....	49
3.5.3	Teo.....	50
3.5.4	Shrnutí výsledků šetření	52
4	Závěr.....	55
5	Seznam použitých informačních zdrojů	56
6	Seznam příloh.....	58

1 Úvod

Z alternativních směrů výuky, které jsou v rámci našeho státu Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy povoleny, je nejznámější waldorfská škola. Kolem tohoto alternativního směru výuky bylo v rámci laické, ale i často odborné veřejnosti vytvořeno mnoho mýtů a polopravd. Školství, stejně jako jiné obory ovlivňující lidský život, prochází v rámci času proměnami a modernizací. V případě školství se v posledních několika dekádách změnil přístup k dítěti. Velký podíl na této změně má změna společensko-ekonomických možností a také rozvoj psychologie a pedagogiky jako samostatných vědních disciplín. Z těchto možností pak *pramení nespokojenost některých rodičů, učitelů, pedagogů-teoretiků, politiků aj. s tím, že školní vzdělávání ve stávající podobě nesplňuje jejich představy o optimální rozvíjení mladé generace. Řešení se reálně projevilo ve dvou formách: jednak prakticky v hnutích a aktivitách reformních a alternativních škol, jednak v koncepcích.* [1]

Díky všem těmto faktorům, které jsem uvedla, mne napadla myšlenka, že bych ráda nahlédla do běžné praxe rodičů. Právě těch rodičů, kteří svému dítěti umožnili se vzdělávat na takovéto škole. Při výběru vhodné školy pro zpracování této práce, jsem objevila fenomén, mezi waldorfskými školami - Základní a střední školu waldorfskou, která se specializuje pouze na vzdělávání žáků, kteří potřebují speciální vzdělávací podmínky, či mají zdravotní postižení. Tato škola pro přijetí vyžaduje posudek pedagogicko-psychologické poradny či speciálně-pedagogického centra.

Díky tomuto jedinečnému zaměření školy, vznikla „Případová studie žáka se speciálními vzdělávacími potřebami Základní a střední školy waldorfské“.

2 Teoretická část

2.1 Antroposofie

2.1.1 Antroposofie a její kořeny

Antroposofie, tak jak ji chápe R. Steiner, je určitým myšlenkovým proudem, vznikajícím a utvářeným v jakékoliv náboženské tradici, který si pokládá za úkol spojit a znovunavázat člověka v rámci pozemského žití s jeho „duchovním světem“. R. Steiner předpokládá, že tento proud utváří člověka jako celek a působí na mnoho aspektů lidského bytí. Její vliv najdeme nejen v pedagogice, ale i v architektuře, výtvarném umění, dramatickém umění, zemědělství (způsob zemědělského hospodaření), lékařství, teologii a dokonce i ekonomii.

Výraz „antroposofie“ pochází z dvou řeckých slov anthropós - člověk a sophia - moudrost. Slovo antroposofie bylo užíváno již před tím, než jej začal užívat R. Steiner. *Sám se s ním setkal například na přednáškách svého profesora R. Zimmermanna a dále se také vyskytuje ve filosofických spisech I. R. V. Troxlera a I. H. Fichteho.* R. Steiner se nesnaží o transformaci tohoto pojmu. Uznává skutečnost, *že antroposofie spočívá na přísně určeném filosofickém základě, ale tvrdí, že je to více než myšlenková konstrukce; je to i cesta poznání a životní praxe.* [volně, na základě 2]

Goetheanismus jako jeden z kořenů antroposofie *je vědecký styl navazující na Johana Wolfganga Goetha. Není to specifický přírodovědný styl, ale odlišné pojetí skutečnosti a jiné pojetí vědy jako takové. Nesnaží se být ovšem alternativou vědy. Dá se říci, že goetheanismus je postojem ke světu a k jeho poznávání, který vede k nově pojaté zodpovědnosti za přírodní svět i vývoj lidské kultury.* [3]

R. Steiner stejně jako J. W. Goethe vidí ideální duchovní svět jakožto základající, niterný prvek světa smyslového; je to něco ve věci bezprostředně přítomné, v ní působící a tvořící. [3] Proto R. Steiner vidí goetheanismus a theosofii jako počáteční kořeny waldorfské pedagogiky.

2.1.2 Vývoj a výchova prostřednictvím pedagoga dle antroposofie

Jak již bylo řečeno, antroposofie dle Steinera působí na člověka jako na celek komplexně, tudíž musí působit i prostřednictvím pedagogiky a pedagoga, tedy waldorfské pedagogiky.

Antroposofii si člověk nemůže osvojit pouhým studiem a cvičením, předpokládá vědomou vlastní iniciativu, práci na sobě samém a angažovanost v sociálním dění. „Antroposofie má člověku dát nástroje k tomu, aby mohl společně s jinými individualitami budovat lidská společenství, tvořit to nejvyšší umělecké dílo, dílo sociální“. [4]

Z čehož by se dalo usuzovat, že i učitel se nechá ovlivňovat a vést antroposofií, a to právě proto, aby byl dobrým pro žáka „průvodcem a rádcem“. Důkaz takového úsilí můžeme najít v myšlence Rudolfa Groose: *„Vcelku existovala jediná síla, která udržovala veškerou činnost školy: bezprostřední lidský kontakt mezi učiteli a žáky. Pokud byl tento kontakt někdy porušen, vznikaly rychle problémy, jež učitele vyzývaly k vyššímu vnitřnímu úsilí.“* [5]

Cílem výchovy žáků waldorfské školy se tedy stává pro pedagoga snaha podpořit *v dítěti rozpoznání jeho vlastní individuální podstaty a spojení této podstaty se světem. Dítě má nalézat kladný, zdravý vztah ke světu, aby ho mohlo mít také k sobě.* [3]

2.2 Osobnost Rudolfa Steinera

Rudolf Steiner, původce myšlenky antroposofie a zakladatel waldorfské pedagogiky se narodil 25. února 1861 v Kraljevci na dnešním území Chorvatska (tehdejší Rakousko-Uhersko), jako první ze tří dětí v rodině železničního úředníka.

Ve svém dětství se projevoval nejen jako dítě mimořádně inteligentní, ale hlavně u něj začaly projevy hlubokého duchovního života, který překračoval rámec fyzické reality. Malý Rudolf, dle vlastních slov byl do určité míry jasnozřivý *a na okolí prý zřejmě působil zamyšleně a zasněně. Ve všech těchto událostech, se kterými se setkal, můžeme rozpoznávat již zárodky pozdější jeho antroposofie.* [3] Díky těmto zážitkům si již jako malý chlapec vybral studium geometrie, ve které hledal důkaz toho že, *zážitek z duchovního světa není klamný, stejně jako zážitek ze smyslového světa. V geometrii se můžeme dozvědět něco, co používá duše sama svou vlastní vnitřní silou.* [3]

V dalších letech absolvoval reálné gymnázium a složil maturitní zkoušku. Po té již ve Vídni začal studovat matematiku a další přírodní vědy na vysoké škole. Vzhledem k jeho vícestranné osobnosti studoval i další vědy jako například literaturu, psychologii a medicínu. V rámci přírodních věd podnikal výzkumná pozorování a experimenty, které ho dovedly ke Goethově přírodovědné metodě. Tím, kdo ho nejen k této metodě, ale celému Goethovu učení přivedl, byl jeho učitel Karl Julie Schöer.

Goethovo učení Steinera natolik nadchlo, že tzv. goeteanismus v budoucnu vidí jako *předpoklad antroposofie, či jej dokonce ztotožňuje s tímto spirituálním proudem a jeho aplikacemi v medicíně, školství, zemědělství i ekonomice.* [3] Tímto se goeteanismus stává prostřednictvím pedagogické antroposofie i předpokladem waldorfské pedagogiky.

Vzhledem k tomu, že měl i značný pedagogický talent, řešil své finance již od čtrnácti let tím, že dával kondice a soukromě vyučoval. Po skončení studií získal práci jako domácí učitel chlapce, který byl postižen silnou hydrocefalií (vodnatostí hlavy) a mnoha lékaři byl prohlášen za nevzdělavatelného. *Steinerovi se podařilo pomocí pedagogických opatření, členěním dne a koncentrovanou výukou dosáhnout pronikavého zlepšení, že chlapec mohl být po dvou letech přijat do třídy stejně starých dětí. Později obstál i při maturitě a stal se v dospělosti lékařem.* [5]

Roku 1889 přijal nabídku místa v Goethově a Schillerově archivu sídlícím ve Výmaru. V roce 1891 vydává Steiner svoji rozšířenou doktorskou práci, která se zabývá teorií poznání, pod názvem *Pravda a věda*. Dále pak roku 1894 vydal svoji hlavní filosofickou práci *Filosofie svobody, která byla vyústěním jeho první fáze života. Toto období můžeme tedy nazvat filozofickým, neboť v té době bylo jeho cílem hledat pravdu filozofickými prostředky*. [5] Tyto jeho závěry především vycházejí z exaktního pozorování a vlastních ověřených zkušeností.

Druhou fází života můžeme nazvat „mystickým obratem ke Kristu“, kdy se Steiner naplno začal věnovat duchovnímu bádání, na „filozofické platformě“, které položil základy v první fázi svého života. Stává se členem různých společností, jako například Teosofické společnosti, kde uveřejňuje své přednášky, či spolku Giordana Bruna. Zde poprvé uveřejňuje svoji myšlenku a budoucí úkol: „*Najít nové metody zkoumání duše na vědeckém základě*“ [5]

Roku 1902 Steiner založil vlastní úzkou Antroposofickou společnost, pro kterou přednášel. Povědomí o jeho přednáškách se i přesto rozšiřuje mezi běžnou veřejnost. V této dekádě jsou také vydány Steinerovy nejdůležitější spisy: „*Křesťanství jako mystická skutečnost a mysteria starověku*“ (1904), „*Theosofie*“ (1904), „*O poznávání vyšších světů*“ (1904), „*Tajná věda v nástinu*“ (1909) [5]

V následujících letech Steiner pokračuje ve svých přednáškách, o které je mezi laickou i odbornou veřejností stále větší zájem. Jeho činorodost se dokonce projevuje i v realizaci stavby tzv. „Goetheana“, což byla budova určená pro různé druhy umění a středisko pro antroposofické hnutí a duchovědnou práci. Steiner tuto stavbu realizoval dle vlastního plánu, osobně dohlížel na její stavbu a dokonce sám vytvořil některé části výzdoby a výmalby budovy.

Stěžejní přednáškou pro pedagogickou činnost je Steinerova přednáška z roku 1907 „*Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*“, která je dále podkladem pro pozdější vznik waldorfské pedagogiky. *Ovšem počátek její realizace bývá datován až k 23. dubnu 1919, kdy ve výrobní hale pronesl před dělníky továrny na cigarety Waldorf-Astoria ve Stuttgartu svoji přednášku o nutnosti zavedení dvanáctileté jednotné školy*. [3] Touto myšlenkou byl nadšen a využil ji ředitel této továrny a velký příznivec antroposofie Emil Motl, který

vyslovil Steinerovi nabídku založení školy pro děti zaměstnanců této továrny, otevřenou ihned od následujícího září. Steiner nabídku přijal a sám během intenzivního patnáctidenního kurzu vybral a vyškolil pedagogický sbor.

Rudolf Steiner mohl sledovat své dílo, první svobodnou waldorfskou školu, jen několik málo let po jejím založení. Zemřel náhle 30. 3. 1925. Do té doby nejenom, že neúnavně přednášel svoje přednášky pro lidi situované napříč sociálním spektrem, ale vedl též Antroposofickou společnost, která přetrvala i po jeho smrti. Díky Steinerovým myšlenkám a odhodlanosti realizovat vlastní plány přetrvala idea waldorfské pedagogiky až do dnešních dnů a má po celém světě početnou skupinu zastánců, kteří nejen že waldorfskou pedagogiku uznávají a praktikují, ale waldorfskou myšlenkou i žijí.

2.3 Alternativní školy

2.3.1 Důvody vzniku

Proč vznikly a dále vznikají alternativní školy, se dá vysvětlit mnoha způsoby. Dá se usuzovat, že hlavním impulsem pro jejich myšlenku a vznik, je dynamika vývoje společnosti, tendence k vlastnímu zdokonalování a hlavně relevance aspektů pedagogického a didaktického oproti „standardním“ přístupům k pedagogice. Dalšími aspekty, které mají vliv na výběr školy, jsou pak školsko-politický a ekonomický.

Vzdělávání/edukace je bezesporu fenoménem společensky determinovaným. Společnost různými způsoby a cestami přímo i nepřímo ovlivňuje obsahy edukace, její cíle i podmínky jejich dosahování. [6]

2.3.2 Alternativní vzdělávání

Nyní zkusme najít synonymum pro slovo alternativní – stejnorodý, náhradní, volitelný, variabilní aj. Co je ovšem „alternativní“ v rámci pedagogiky a školství vůbec? Pedagogická terminologie nám předkládá většinou přesnou ucelenou informaci, ovšem v případě alternativní pedagogiky je tomu naopak. *Pojem „alternativní škola“ nebo „alternativní pedagogika“ je termín mnohovýznamový a užívá se často jako synonymický ekvivalent k jiným pojmům jako netradiční škola, volná škola, svobodná škola, otevřená škola, nezávislá škola, aj. [1]*

Alternativní pedagogiku je třeba diferencovat přesným vyhraněním v rámci veškerých škol, pro což je v tomto smyslu rozhodující pedagogický a didaktický aspekt fungování škol. *Jako alternativní budeme chápat všechny druhy škol, bez ohledu na zřizovatele, tedy školy soukromé, církevní a veřejné (státní), které mají jeden podstatný rys – odlišují se něčím od hlavního proudu standardních (běžných, převažujících) škol daného vzdělávacího systému. [1]*

Odlišnost alternativních škol může spočívat v jiných:

- *způsobech organizace výuky nebo života ve škole*
- *kurikulárních programech*
- *parametrech edukačního prostředí*
- *způsobech hodnocení výkonu žáků*
- *vztazích mezi školou a rodiči, školou a místní komunitou aj. [1]*

Tímto vymezením nelze ovšem ztotožňovat pojem „alternativní škola“ pouze se soukromými komerčními školami, nebo s typem škol, které se za alternativní přímo označují, ale jsou ve skutečnosti „reformní školy“. *Chápejme je široce jako všechny školy, vyznačující se nějakou pedagogickou specifičností, která je odlišuje od standardních běžných škol. [1]*

Vzhledem k tomu, aby bylo možné se snadno a jasně orientovat v rámci alternativních škol, je vytvořena následující *typologie alternativních škol*, která je rozlišuje na tři hlavní skupiny:

- *Klasické reformní školy*
- *Církevní (konfesní) školy*
- *Moderní alternativní školy*

V současné době je u nás waldorfská škola nejznámějším typem reformní školy. K seznámení s ní přispěly četné informace, které byly v naší literatuře publikovány po roce 1989. [1]

2.4 Idea trojčlenné společnosti

Počátky waldorfského hnutí jsou úzce spjaty s antroposofií, kdy waldorfské hnutí staví právě na antroposofii nejen jako životním stylu člověka, ale i základu pro harmonické fungování společnosti. Toto harmonické fungování vyjadřuje myšlenkách tzv. sociální trojčlennosti. *Idea sociální trojčlennosti vychází z přesvědčení, že pro harmonické fungování společnosti je nezbytné vzájemné oddělení sféry duchovně-kulturní, hospodářské a právně-politické.* [3]

Steiner touto „ideou trojčlennosti sociálního organismu“ společnosti, chtěl popsat tři oblasti života člověka, které se přímo dotýkají podstaty člověka a jeho stávajících poměrů. *Cíle, jež se staly základem jeho práce, lze vyjádřit třemi krátkými formulacemi: Duchovní svoboda v kulturním životě, demokratická rovnost v právním životě a sociální bratrství v životě hospodářském.* [5]

Tato myšlenka se dá do jisté míry vykládat, jakoby navázala na myšlenky Velké francouzské revoluce, kdy její podstata byla dále kultivována poznatky moderní pedagogiky a psychologie v podání právě Rudolfa Steinera. Pro dnešní použití, se může zdát nereálná ba dokonce utopistická. Tuto společensky neangažovanou ideu se Steinerovi nakonec podařilo prosadit pouze částečně a to právě prostřednictvím již zmiňované první svobodné waldorfské školy.

2.5 Vznik waldorfských škol a jejich rozšíření v ČR a ve světě

První waldorfská škola byla založena samotným Rudolfem Steinerem. Pro její fungování bylo zapotřebí pevných základů, které byly jak teoretického charakteru, jako například osnovy, ideologie, školní řád apod., tak praktického – fyzického, tedy vlastní budova, školní pozemky či vybavení školy. Dalším z potřebných faktorů pro zahájení vlastní edukace žáků, byl odborný vyškolený učitelský sbor, který rozuměl podstatě waldorfské pedagogiky, antroposofie, kterou uměl aplikovat do učiva. To vše se Steinerovi podařilo zajistit a díky tomu byla ve Stuttgartu 7. září 1919, otevřena první Svobodná waldorfská škola.

V období mezi světovými válkami vzniklo v Evropě a v Severní Americe celkem 19 škol. V průběhu druhé světové války byly waldorfské školy v některých zemích zakázány a svou činnost mohly znovu obnovit až po roce 1945. [7]

Za posledních cca padesát let je v celosvětovém měřítku, tedy na všech pěti kontinentech, vzniklo více jak 1017 škol waldorfského typu. Vznikání waldorfských škol podléhalo a podléhá politické a existenční situaci každé z konkrétních zemí. Z historického hlediska například v Severní Americe, západní Evropě a Austrálii je narůstání počtu škol plynulé, díky tomu, že tyto země od druhé světové války nezažily žádné totalitní zřízení. Naproti tomu státy východní Evropy zažily boom waldorfských škol v 90. letech 20. století, tedy po pádu totalitních režimů těchto zemí. Počínaje rokem 2000 můžeme sledovat výrazný nárůst těchto škol v Asii, nejvíce v Izraeli, Japonsku a Indii, dále pak je i významný růst zaznamenán ve státech Jižní Ameriky. [volně, dle 7]

Ve Stuttgartu, který je dnes v Německu centrem waldorfského hnutí, pracuje Spolek volných (svobodných) waldorfských škol. Ten poskytuje metodickou pomoc národním svazům pro waldorfskou pedagogiku v jednotlivých zemích. [8]

2.6 Vývojové fáze dítěte

Waldorfská pedagogika prostřednictvím antroposofie popisuje tři stádia vývoje dítěte. Tato stádia jsou rozdělena po sedmi letech. Ve waldorfské pedagogice je vše provázáno s rytmem. V rámci těchto tří období dozrávají a vyvíjejí se v dítěti čtyři základní články jeho osoby – fyzický článek, éterický článek, pocitový (astrální) článek a článek tzv. „jáství“ tedy nalezení vlastního „já“, které je nositelem duše.

První sedmiletou fází se značí období od narození cirká do sedmi let, kdy se dokončuje vývoj fyzického těla a dítěti se počíná vyměňovat mléčný chrup za druhý, chrup trvalý. V tomto období by dětský intelekt neměl být zatěžován složitými myšlenkovými operacemi. Dále pak ve výchově je kladen hlavní důraz na napodobování a také příklad druhých. *Dítě přichází na svět s myšlenkou, že chce uskutečňovat prostřednictvím fyzického světa něco „minulého“ s přesvědčením neuvědomělého předpokladu že „ celý svět je dobrý“.* [9]

V druhé sedmileté fázi, které počíná výměnou chrupu cca od 7. do 14. roku věku dítěte, dítě chce a potřebuje žít „přítomností“ a snaží se „vychutnávat svět kolem sebe“. I jako žák potřebuje „vychutnávat svět“, samozřejmě ve vyšším slova smyslu, *nikoliv tedy živočišným způsobem, ale ve vyšším lidském smyslu.* [9] Proto by vychovatelé a rodiče měli klást důraz na následování příkladů a poslušnost vůči autoritám. Důležitým aspektem je dle Steinera rozvíjení éterického těla, kdy dítě by mělo nejvíce tříbit svůj charakter, vůli a paměť, protože tyto dovednosti jsou právě vázány na éterické tělo, na konci tohoto období se dítěti začíná vyvíjet i astrální tělo. *Díky tomu, že dítě „vychutnává svět lidsky na mentální úrovni, vychází nevědomě z předpokladu, že svět je krásný“.* [9]

Třetí sedmiletou fází vstupuje člověk do pohlavní dospělosti. V tomto období mladý člověk rozvíjí abstraktní myšlení a teprve teď může začít dávat svému vědění systematický a vědecký ráz, *neboť správný vnitřní pojem o tom, co je pravda, získává člověk tehdy, když je pohlavně dospělý.* [9]

V tomto období se začínají silně projevovat individuální rysy osobnosti dítěte, mladého člověka. Jedním z nových citů, který právě prožívá je láska. Dalšími hodnotami, které potřebuje znát a cítit, jsou pravda, dobro a krása. *Proto by měl pedagog v dítěti tyto tři hodnoty stále probouzet a být nápomocen je mladému člověku správně pochopit a nenásilně kultivovat, tedy objevovat ve světě to, že svět je pravdivý.* [9]

2.7 Waldorfská pedagogika

Waldorfská pedagogika je natolik specifická, že každý rodič by měl sám uvážit před vstupem svého dítěte, zdali je tato škola pro něj vhodná vzdělávací instituce. Měl by se podrobně informovat, aby předešel případným nedorozuměním a problémům, které by vznikaly díky nedostatečnému pochopení toho, jakým způsobem waldorfská pedagogika na dítě působí. Je zřejmé, že pokud bude rodič vyznávat rozdílné hodnoty než škola, budou zde vznikat nepříjemné situace a pro dítě samotné velmi stresové prostředí. Třecími plochami mezi rodičem a školou mohou být například úzká spolupráce rodičů se školou, výuka v epochách namísto běžných vyučovacích hodin, absence učebnic či slovní hodnocení namísto známkování aj.

2.7.1 Základní rysy waldorfské pedagogiky

K tomu, abychom mohli blíže specifikovat waldorfskou pedagogiku, je zapotřebí určit a vymezit její hlavní rysy, které prostupují celou waldorfskou pedagogikou. Těmito hlavními rysy jsou:

Denní rytmus

Každé dítě žije v rytmu probouzení a usínání, přijímání a zapomínání. [5]

V rámci výchovy dítěte klade důraz na rytmus roku a dne, výuka v epochách je nepostradatelná při *posilování soustředěnosti*. Pro výcvik a tříbení vůle slouží umělecká cvičení. Jedním z nejvíce preferovaných, učebních prvků na waldorfských školách je mluvené slovo, které působí na citový život dítěte. Waldorfské školy právě usilují o to, aby byl den a veškerá činnost v něm uspořádána organicky. Což předpokládá, aby činnosti byly synchronizovány s momentální mentální kapacitou žáků.

Proto se v ranních hodinách zabývají žáci myšlenkovou činností, tedy předměty, které potřebují vysokou míru vědění, myšlení, chápání a představování. Tyto předměty náleží pro hlavní vyučování - tedy „epochu“ (vyučovací jednotka), která má trvání první dvě hodiny, každé ráno po několik týdnů. Takovými předměty jsou například: matematika, fyzika, chemie, geometrie, mateřský jazyk, zeměpis, dějepis či přírodopis.

Po těchto základních „epochových předmětech“ následují předměty, které potřebují ke své interpretaci opakování a rytmus. Jsou vyučovány v pozdějším dopoledni

či brzkém odpoledni. Takovými předměty jsou například: eurytmie, cizí jazyky, hudba, náboženství, či cvičení.

Posledním třetím oddílem výuky je sledováno získávání cviku, estetiky a zručnosti, proto se do tohoto oddílu výuky zařazují činnosti výtvarně-uměleckého a praktického rázu. Stejný charakter a strukturu by dle waldorfské pedagogiky mělo mít i domácí opakování.

Jedním z hlavních rysů denního rytmu je také dostatečný, kvalitní spánek, který slouží při upevňování informací. Spánek hraje velkou roli také v pamětních schopnostech, kdy je důležitým aspektem „správného zapomínání“, které vede ke „správnému rozpomínání a vzpomínání“, čímž se právě tříbí a cvičí paměť. [podkapitola volně dle 5]

Hodnocení, posuzování výkonu a vysvědčení

Alternativní směr waldorfských škol se projevuje i v hodnocení žáků. Běžné zkoušení a písemné, známkové práce se ve waldorfských školách nepraktikují. *Pedagogové ovšem vlastním systémem ověřují, zdali žák postoupil ve výchovně-vzdělávacích cílech jednotlivých předmětů, které přizpůsobuje momentální situaci.* [8] Běžný známkový systém se nežívá ani při vysvědčení, které se vydává pouze na konci školního roku. Toto vysvědčení má formu slovního hodnocení, které detailně popisuje individuální úspěchy žáka a poukazuje na slabá místa. Zde pak má učitel prostor pro radu a případné doporučení další práce.

Jazyk těchto písemných hodnocení je adekvátní věku žáka, tedy psán tak, aby samotný žák jemu rozuměl. Zajímavým faktorem tohoto vyučování je, že pokud nemá dítě dostatečné dovednosti v rámci výuky, nemusí ročník znovu opakovat a pokračuje nadále v dalších ročnících školy. Rodiče potvrzují podpisem přímo na vysvědčení, že jeho obsah vzali na vědomí a pak jej vrací třídnímu učiteli k archivaci.

Na žádost rodičů je možno toto vysvědčení převést do běžné podoby klasických škol, kdy je slovní hodnocení převedeno na známkovací systém (toto opatření se například praktikuje při přestupu žáka na jinou školu). V rámci waldorfských škol mohou žáci absolvovat ve dvanáctém ročníku zkoušky, které zjistí jejich úroveň vzdělání a na tomto základě je jim vydáváno vysvědčení, *které odpovídá úrovni běžné školy. Ti, kteří mají zájem o maturitu na waldorfské škole, navštěvují ještě 13. ročník.* [8]

Výuka v epochách

ve waldorfské škole se v epochách vyučuje již od první třídy, ovšem epochy nejsou ještě striktně diferencované. V tomto případě velmi záleží na osobnosti učitele, do jaké míry vycítí, co je v tom okamžiku pro kvalitní výuku potřebné a tím může dosáhnout maximálního využití žakových schopností a jeho koncentrace na danou látku. Ve vyšších třídách se epochy více diferencují a specializují, což má mít za následek pocit dětí, že se naučili více smysluplného.

Princip epoch, je dobrý i pro jiné oblasti dovedností a vědění, například ve vyšších třídách se tímto způsobem provádějí technické, ruční a umělecké práce, které jsou vyučovány v odpoledních hodinách. Epochy se v každém školním roce v tomtéž předmětu opakují dvakrát, toto opatření je dáno kvůli „zapomínání a rozpomínání se“, tedy tříbení paměti žáků. [podkapitola volně dle 5]

Epochové sešity

Je všeobecně tradováno, že na waldorfských školách se neuvžívají učebnice. Je tomu ovšem opravdu tak?

Pedagog se připravuje a orientuje dle příruček a doporučuje je stále ve větší míře i starším dětem a středoškolským studentům. Díky tomu je podněcuje k vlastní četbě. [5] Hlavní vzdělávacím materiálem je ovšem epochový sešit, který si děti a studenti sami zpracovávají po všech stránkách. *Až do osmé třídy obsahy běžně diktuje učitel, či jsou třídou vypracovávány společně.* [5] Díky tomu se děti učí sestavovat text, který je stručný a přitom jasný a srozumitelný.

V rámci střední školy již mnozí ze studentů dávají přednost tomu, že vypracovávají texty svých epochových sešitů pomocí vhodných učebnic a vědeckých příruček. Tento fakt mne přivádí k otázce, zdali důsledně opravdu waldorfská pedagogika nepoužívá učebnic, či zda spíše používá kvalitní literaturu jako učebnice pro své žáky a studenty.

Umělecké činnosti

Již Rudolf Steiner předpokládal a uváděl, že umělecká činnost jakéhokoliv rázu, má neskutečně blahodárný vliv na psychické, ale i fyzické tělo. Díky tomu, se tělo stává „přístupnějším a citlivějším pro impulzy, které vycházejí z nitra člověka. Stává se pružným harmonickým orgánem, na němž může hrát individualita svými duševními silami.“ [5]

Dle waldorfské pedagogiky má umění v dnešním industriálním a technicistním světě velmi potřebné místo, kdy se člověk musí plně soustředit na činnost, která je blahodárná pro tělo i duši a přináší uspokojení. „Nesčetněkrát bylo zdůrazňováno, že umělecká činnost má na děti blahodárný výchovný účinek.“ *Zvyky a vzory, jsou tvořeny již v době, kdy se člověk učí nápodobou, proto je nesmírně potřeba dávat dítěti dobrý příklad a silné podněty, které budou dále rozvíjet jeho osobnost.* [5]

Je dobré tyto příklady a zvyklosti vytvářet v podvědomé rovině, protože pak má dítě dobrý základ, který je životními úskalími nepadně otřesitelný. Ve vyučování na waldorfských školách je pak umění používáno již od prvních tříd v rámci divadelních, pěveckých a jiných kreativních forem, které jsou pak používány na nejrůznějších slavnostech a vystoupeních určených pro prezentaci díla dětí nejen rodičům, ale i pro prezentaci školy. [volně dle 5]

Kreslení forem

Výtvarné umění se na waldorfských školách učí určitým netradičním způsobem. Jedná se o tzv. „kreslení forem“, které se dotýká nejen vlastního kreslení na papír či jinou plochu, ale učí se v rámci ovládnutí celého těla. Jedná se o geometrické, lineární znázorňování různých tvarů za pomoci celého těla. V reálném světě neexistují kontury, pouze barvy, které se navzájem setkávají, na sebe narážejí v barevných plochách. Vzory pro „formy“ nalézáme všude na světě, stejně tak i geometrické tvary (lom světla, sněhové vločky, kruhy na zčeřené hladině...)

Děti v rámci prvních ročníků nacházejí geometrickou zákonitost nejen při rýsování geometrických tvarů, ale tato zkušenost prochází všemi předměty. Kreslení forem ve své podstatě úzce souvisí s eurytmií. Dle Steinera „*může vést objevování geometrických zákonitostí ve vesmíru a v umění k zážitku nejvyššího štěstí*“. [5]

Eurytmie

Rudolf Steiner potřeboval prostředek pro duchovní kulturu těla. Tou se mu stala právě eurytmie. *Waldorfská pedagogika eurytmii nazývá „viditelnou řečí“, v případě hláskové eurytmie a „viditelnou hudbou“, jedná-li se o eurytmii tónovou.* [8]

Eurytmii je metoda, která spojuje rytmické pohyby s rytmikou řeči a má výchovný i terapeutický efekt. Rytmické prvky ve výuce i umělecké výchově mohou nepochybně pozitivně ovlivnit vnímání i vzájemnou komunikaci dětí, a jako pomocná terapie může mít eurytmie příznivý, samozřejmě jen nespecifický efekt jak na tělesnou, tak i na psychickou stránku. [11]

Steiner nakonec na těchto základech vybudovat tři typy eurytmie:

- eurytmie umělecká – vyprávění a dramtizace děl, přednes básní, hudebních skladeb, orchestrální díla aj.
- eurytmie pedagogická – žák se učí orientaci a pohybu v prostoru, učí se vést své pohyby tak, aby dokázal tělem vyjádřit to čím je jeho duše a niterné pocity.
- eurytmie léčebná – užívaná jako pohybová terapie, pouze pod vedením lékaře.

[typologie dle 8]

Slavení svátků

V rámci waldorfské školy se klade velký důraz na slavení nejrůznějších svátků a slavností. Ústřední slavností je tzv. „měsíční slavnost“ (konaná 1x za měsíc), jež je stěžejním motivem waldorfské pedagogiky. Při této slavnosti je kladen důraz na jednotu, sounáležitost a společné sdílení žáků mezi sebou a učiteli. Dále zde mají děti možnost ukázat rodičům nově nabyté zkušenosti a dovednosti, které v tom určitém měsíci získaly, což vede k radosti sdílení pozitivních zkušeností a motivaci k další činnosti.

Většina dalších slavností a svátků vychází buď z křesťanské tradice či svátky vycházejí z pohybů zeměkoule, nebo jsou spojovány s ročním obdobím, tedy ročním rytmem. Také se slaví svátky a narozeniny v rámci třídy. Další slavnosti a svátky jsou individuálního rázu, dle konkrétní školy. Například se může slavit svátek sv. Václava (kdy děti děkují za úrodu), či svátek Všech svatých (dušičky).

2.7.2 Vlastní vyučované předměty

Jak běžné základní školy, tak waldorfské základní školy musí splňovat určité penzum znalostí a dovedností, které si děti osvojí během studia. Rozdíl je ovšem pouze v alternativním přístupu podávání informací a hodnocení práce, jak již bylo řečeno. Dle waldorfské pedagogiky by měl tento přístup dětem usnadnit výuku a vše dobře pochopit.

Mateřský jazyk

V první třídě je kladen důraz na rozvoj fantazie a vyjadřování, proto je kladen důraz i na vyprávění. V období od 2. do 4. třídy se klade důraz na dovednost psaní, která se cvičí prostřednictvím cviků, spojených s malováním a kreslením znaků. Dále se klade důraz na vyjadřování a vlastní projev dítěte. V první třídě jsou děti seznamovány s písmeny, ale ještě se neučí číst, to nastává až v druhé třídě. Ve třetí třídě se stále klade velký důraz na vyprávění, kdy se používají složitější útvary, např. pověsti, mýty apod. V tomto období se děti také počínají učit pravopis a slovní druhy. Ve čtvrté třídě se přidává důraz na kontakt s realitou, kdy se žáci učí psát dopisy či jiné písemnosti. V dalších ročnících se přidává samozřejmě i literatura, jak je tomu i na běžných školách. [dle 5 a 8]

Cizí jazyk

Cizí jazyk, či jazyky (záleží na možnostech školy a většinou i dohodě s rodiči) se na waldorfských školách vyučují již od první třídy. Vzhledem k tomu, že dle waldorfské pedagogiky je *v tomto období životním projevem napodobování, vyžaduje se, aby v tomto věku byla využívána výlučně „přímá metoda“*. Děti se učí prostřednictvím krátkých básní, dialogů či písní, čímž se zvyšuje i slovní zásoba. Dle Steinera *„U cizích řečí se velice musí dbát, aby se rozumělo poslechem a nikoliv čtením, aby člověk rozuměl mluvenému.“* [10]

Tato výuka přetrvává většinou až do čtvrté třídy, kdy se k vypravování a mluvenému slovu přidává i mluvnice a slovo psané. V pozdějších dobách může dítě používat i knihu. Steiner ji ale doporučuje používat spíše v rámci domácích úkolů (například při opakování probírané látky z téhož dne). [dle 10]

Matematika

Stejně jako na školách běžného typu, se vyučuje v první třídě většinou stejným postupem. Děti se učí základním početním úkonům, seznamují se s malou násobkou. Vzhledem k tomu, že waldorfská pedagogika je ve svých předmětech úzce provázána své základy matematika a geometrie se upevňuje i z části v kreslených formách a eurytmii. *I v tomto případě výuky by měl učitel přihlížet k temperamentům svých žáků a efektivně znalosti o nich využívat.* [5] Dalším z pozitivních jevů je, že i prostou volbou slovních příkladů může učitel proniknout do svého vyučování nepozorovaně morální impulsy. Ve vyšších ročnících se obdobně jako na běžných školách vyučují zlomky, počítají různé rovnice či vypočítávají povrchy těles. [dle 5]

Ruční práce a řemesla

Zde stejně tak jako i v ostatních oblastech waldorfské pedagogiky i zde má dítě pracovat z vlastní vůle, kdy pociťuje, že „*čerpá energii a inspiraci z vlastního nitra*“. Ruční práce jsou dalším z poměrně velkých rozdílů, které přináší waldorfská škola oproti běžné škole. Zajímavostí je, že při ručních činnostech pracují dívky i chlapci dohromady a zabývají se pokud možno stejnými úkoly.

Již v první a druhé třídě jsou děti seznamovány s lehkými ručními pracemi, jako například pletením či háčkováním, což rozvíjí jemnou motoriku. Právě ruční práce připravují člověka k tomu, aby vyvíjel v myšlení svoji vlastní vůli. Úsilí o umělecké formování osobnosti dítěte prochází celým vyučováním. Hračky a větší předměty se vyrábějí cca od páté třídy. Právě v těchto činnostech se tříbí smysl pro spolupráci a pomoc druhému, dále pak jsou tyto činnosti nepostradatelné, při rozvoji trpělivosti a cílevědomosti dětí. [dle 5]

Tělesná výchova

Má na waldorfských školách vlastní podobu, kdy se snaží nebýt čistě tělesnou činností, spojovanou se soupeřením a honbou za sportovními výkony. Ve waldorfské škole se nepraktikuje tzv. remplování a jiné druhy fyzického nátlaku probouzející agresivitu, kdy fyzická hrubost a bezohlednost patří k technice hry.

V prvních a druhých třídách se místo „tělocviku“ praktikují nejrůznější rytmičné a kolové hry, protože podstata člověka dle waldorfské pedagogiky vyžaduje volnou a radostnou hru v prvních letech školní docházky. Ve třetí třídě již nastupuje vlastní tělesná výchova, kdy ale stále učitel podněcuje dítě k tomu, aby cvičení spojovalo s citem a fantazií.

Ve vyšších ročnících se cvičí lehká atletika, gymnastika, nejrůznější míčové hry a běžecké hry. Dle waldorfské pedagogiky by měla jistota z pohybu a radost napomáhat k posílení vlastní vůle a rozhodnosti. Dalším pozitivním aspektem, který přináší tento typ tělesné výchovy je férovost, sociální rozměr, ohleduplnost a bdělost.

Pro R. Steinera vypracoval podklady pro tělesnou výchovu hrabě Bothmer, který vedl tělocvik na první waldorfské škole. Dle tohoto plánu se snažil prostřednictvím cvičení a tělesného vývoje o „probuzení vědomí“. [dle 5]

2.8 Učitel waldorfské školy

Když ráno 21. 8. 1919 Steiner prosil učitele první svobodné waldorfské školy, aby se ujali výuky, ne všichni, ale většina z nich již měla pedagogické vzdělání. [5]

Každý učitel, nejen ten, který praktikuje waldorfskou pedagogiku, by měl být pro žáky osobou blízkou, přítelem, rádcem, průvodcem a samozřejmě i přirozenou autoritou. Autorita je v podání waldorfské pedagogiky do jisté míry zvláštní fenomén. Pro většinu populace slovo „autorita“ značí cosi, co je spojené se silou fyzickou či mentální převahou. Dále pak také přináší sebou určitou formu donucení.

Dle Rudolfa Steinera a waldorfské pedagogiky, je autorita: *„Jev, kterého nelze docílit žádnými vnějšími prostředky, nebo ho jimi udržet. Záleží veskrze na tom, aby právě to, co je oddanost, úcta a láska k učiteli, vplynulo samozřejmě. Jinak to nestojí za nic. Každá oddanost, která je vynucena, která je do jisté míry obsažena v zákonných ustanoveních školy, nemá pro vývoj člověka žádnou cenu. Jsou-li děti vychovávány tak, aby byla směrodatnou jejich bytost, dosáhnou nejspíše úcty ke svému učiteli.“ [5]* To jsou předpoklady dobrého pedagoga. Waldorfská pedagogika tyto předpoklady rozvíjí a popisuje.

2.8.1 Vlastní vzdělávání waldorfského pedagoga

Waldorfská pedagogika předpokládá, že učitel bude většinou mít univerzitní či vysokoškolské vzdělání, to ovšem není úplně dostačující a je zapotřebí dalšího odborného školení. Jako základní předpoklad je precizní studium antroposofické antropologie, která je podstatou pro antroposofickou pedagogiku a další oblasti lidského vědění. Hlavními dílčími oblastmi antroposofické pedagogiky je didaktika, metodika jednotlivých vyučovaných předmětů, diferenciací vyučování (s ohledem na zdravotní stav dětí), terapeutické úkoly, výchova vůle, výchova citu, fantazie a myšlení aj.

Dělení dalšího vzdělávání waldorfských pedagogů

- Absolventi „státního vzdělávání učitelů“ - jednoroční kurz waldorfské pedagogiky pro výuku na nižším stupni ZŠ.
- Absolventi „státního vzdělávání učitelů“ – jeden a půlletý až dvouletý kurz waldorfské pedagogiky pro výuku na vyšším stupni ZŠ.
- Ti co studovali jiný obor než je učitelství či jemu příbuzný obor – by měli absolvovat alespoň nějakou pedagogickou praxi; starší 22 let, dvou až čtyřletý kurz waldorfské pedagogiky.

[dle 8]

2.8.2 Třídní učitel na waldorfské škole

Již první den jsou děti přivítány svým třídním učitelem nebo svou třídní učitelkou. Celých osm let budou zdravít každého rána své žáky, protože každý den mají oni ve své třídě hlavní výuku. [5]

Kompetence třídního učitele na waldorfské škole jsou do jisté míry specifitější na rozdíl od učitelů běžných škol. Rozhodně prvním rozdílem, který již byl zmiňován, je třídnictví v jedné třídě po celých osm let výuky. Dále pak úzká komunikace a vztah s rodiči žáků či pravidelné každotýdenní konference. Dalšími úkoly jsou například individuální péče o děti, které potřebují pomoci například s výkladem látky, projednává různou problematiku ohledně dětí se školním lékařem a léčebnou eurytmistkou, či opravuje sešity a hlavně se podílí na chodu školy. Dále pak by učitel waldorfské školy měl vykazovat zručnost nadání pro manuální činnosti.

Tím, že třídní učitel vede své žáky plných osm let, získává velmi individuální a detailní přehled o každém ze svých žáků, který pak může dále použít ve vlastní pedagogické činnosti. *Do jisté míry systém třídních učitelů na waldorfské škole přináší i závažné problémy. Třídní učitelé tráví valnou část prázdnin studiem a dalším sebevzděláváním, často jsou odkázáni na podpůrnou spolupráci s kolegy ze středoškolského stupně či se zkušenými třídními učiteli. [5]*

I když je někdy zapotřebí kompromisů, přece jen se systém třídních učitelů dodržuje. Je to jeden z hlavních pilířů celé školní práce. [5]

2.8.3 Vztah mezi učitelem a žákem

Jedním z hlavních pilířů waldorfské „školské práce“ je třídnicí jednoho učitele po celých osm let školní docházky. Z pohledu waldorfské pedagogiky, je to sice velmi namáhavé poslání *a systém třídních učitelů sebou samozřejmě přináší závažné problémy*, ale dle Steinera díky právě těmto *každodenním úkazům, může učitel využít své důvěrné znalosti vývoje jednotlivých dětí* k dalšímu pedagogickému působení. Učitelova autorita, ve smyslu waldorfské pedagogiky, vychází z jeho charismatu, zkušeností, vědomostí a dovedností, které předává svým žákům.

Právě dlouhodobé třídnicí je blízce provázáno s hlavními myšlenkami waldorfské pedagogiky. Tím, že jeden učitel dlouhodobě působí na skupinu dětí, má prostor ve své práci k tomu aby mohl vnést do života dětí rytmus, který je pro člověka pozitivní. Dále pak vývojová stádia dítěte a obecná nauka o člověku, která jsou stěžejní pro Steinerova díla.

Avšak nejen vnější organismus, ale celý člověk je ustrojen rytmicky. Proto je také dobré moci přihlížet celkovému průběhu života – což nejvíce vynikne, když jsou děti vychovávány a vyučovány k rytmickému opakování. [5]

Všechny tyto myšlenky, jsou velmi působivé a pozitivní v tom nejlepší smyslu slova. Otázkou ale zůstává, zdali Steiner bral v potaz jeden zásadní faktor. Tedy hlavní lidský faktor. Musíme si uvědomit, že učitel, to i ten, který svoje pedagogické poslání bere jako jedinou životní náplň, má své „lidské“ limity a prožívá emoce stejně jako každý jiný člověk. Je pravdou, že na úplném začátku se učitel seznamuje s novými žáky nastupujícími do první třídy, které na základě diagnostiky a zkušeností přijímá do své třídy. Laicky řečeno, předpokládá, zdali jejich temperament a povahu jako pedagog unese a zvládne práci s takovým jedincem, co by mohlo až vytvářet v extrémních případech prvek skryté selekce.

Tyto všechny faktory se ale v průběhu osmi let právě díky rytmu a „progresivnímu opakování“ stanou nepostradatelnou složkou života. *„Osm let je dlouhá doba. Žáci procházejí řadou pronikavých změn a učitel také.“* Díky tomu ve vyšších ročnících přechází *úloha učitele do úlohy staršího přítele. Jeho „třídní děti“ postoupily z dětství do mládí“.* [celá podkapitola volně na základě 5]

2.9 Učební plán

Učební plán waldorfských škol má zcela jinou, specifickou formu, než učební plán běžných škol. Jako podstatný výchozí bod pro stavbu učebního plánu jsou vývojové stupně člověka. Dle antroposofie člověk prochází určitými mezníky, které jsou vázány na raná dětská léta. Je to sedmý, devátý, dvanáctý a čtrnáctý rok života člověka. Ve výuce má stěžejní roli rytmus, pohyb a obraz, kdy se od těchto tří faktů vše odvíjí. [dle 8]

V učebním plánu waldorfských škol je také patrná snaha dosáhnout souladu mezi vědou, uměním a duchovními hodnotami. Právě tento soulad pravdy (vědy), krásy (umění) a dobra (duchovních hodnot) se má stát základem pro vhodné vzdělání. [12]

Specifika učebních plánů waldorfské školy z hlediska pedagogické a didaktické koncepce různorodá. Stěžejním momentem je například to, že předměty nemají „hierarchii“ a žádné předměty či dokonce skupiny předmětů nejsou jiným nadřazené či podřadné. Tyto předměty se učí od první do deváté třídy. Ve waldorfské škole neexistuje klasifikační, známkovací systém. *Žáci nejsou hodnoceni známkami, ale jejich výkony se oceňují charakteristikami, které zahrnují i doporučení pro další rozvoj žáka. [1]*

Existují pouze hlavní předměty například: matematika, mateřský jazyk a literatura, čtení, fyzika, chemie, přírodopis, dějepis, zeměpis aj. Tyto předměty probíhají v „epochách“, což je dvouhodinový blok, který má tři části (vyučovací, vyprávěcí a rytmickou). Učitel v takovéto epoše probírá detailně jedno téma, které následovně zařazuje do vyučované látky po tři až čtyři týdny. Další předměty, jako jsou například: jazyky, tělesná, pracovní a hudební výchova, eurytmie aj., se učí v rámci běžných školních hodin (45min.). I zde se ovšem dodržují stanovené části – rytmická, vyučovací a vyprávěcí.

Dalším ze specifíků waldorfské školy je absence učebnic. Nahrazují je např. materiály, které si učitel ve spolupráci s kolegy připraví a dále pak pracovní a epochové sešity žáků, které si žáci sami vytvářejí a z nich pak nadále čerpají.

Posledním z nejmarkantnějších specifíků waldorfské školy je učitel sám. Dítěti je doslova jakýmsi průvodcem. Jeden třídní učitel vede svoji třídu od první do poslední třídy základní školy a většinou vyučuje všechny základní předměty. Čímž má učitel velmi otevřené a široké kompetence ve výuce. Staví dokonce vlastní konkrétní učební plán! *Není vázán žádnými osnovami tradičního typu a plánuje výuku ve spolupráci s žáky a částečně i rodiči. Značný vliv má i náboženská výchova křesťanského charakteru.* [1]

Waldorfský učitel má velkou odpovědnost, nejen díky veškeré výuce, jejíž kvalitu má doslova „ve vlastních rukou“, ale i v tom ohledu, že spolu s ředitelem a celým učitelským sborem, ve spolupráci se sdružením rodičů, odpovídá za dobrý chod školy. *Vychovávat lidi, kteří jsou schopni vnímat všechno, co se děje ve světě, kteří mohou každého dne, vidí-li něco nového, své pocity, své úsudky vyvíjet podle této novosti.* [12] Dle slov R. Steinera, to je hlavním motivem a mottem pedagoga waldorfské školy.

2.10 Školní stupně

2.10.1 Předškolní stupeň

Toto období trvá cca do 7. let věku dítěte. Dítě je v těchto letech citlivé, nejvíce bezbranné a otevřené. Jak již bylo řečeno v kapitole „Vývojové fáze a vývojové stupně“, v prvním sedmiletí dítě přichází na svět a věří, že svět je dobrý. V tomto období je důraz nejvíce kladen na napodobování, důležité je podněcovat, ale přitom nenutit. Protože děti nyní vnímají všemi smysly, chtějí také všechny smysly používat. V rámci waldorfské pedagogiky to jsou waldorfské mateřské školy, waldorfské třídy MŠ při běžných MŠ a nově i mateřská centra s orientací na waldorfskou pedagogiku a antroposofii.

V tom všem má prostředí být činitelem, který podněcuje a vyzývá k přiměřené činnosti. Dospělý si musí uvědomit, že dítě vnímá i atmosféru, náladu, napětí, nerozhodnost nebo dokonce vážnost situace. [8]

V tomto období má také velkou váhu to, jak dospělý přistupuje k trestu dítěte a hlavně k tělesnému trestání. Veškeré negativní emoce, které dospělý vyjádří vůči dítěti, ho vedou k hlubokému prožívání bezbrannosti vůči emocím dospělého a nedávají návod, jak se zachovat a jak chybu napravit. [8] Proto musí dospělý dávat dítěti bezpodmínečně příklad a dobrý návod k činnostem a vůbec k dobrému životu vůbec.

Záleží na pevném řádu, který dodává klid a jistotu, a na pravidelných opakujících se činnostech, které jsou základem utvářejících se vlastností osobnosti. [8]

2.10.2 Nižší stupeň

Toto období trvá cca od 7 do 10 let, a zahrnuje 1. – 4. třídu. Stále zde přetrvává z předškolního stupně příklad učitele a napodobování. Pro dítě je učitel symbolem bezpečí, klidu, jistoty a dále pak jako jistý „ukazatel směru“ té nejvhodnější cesty pro dítě samotné. V rámci výuky se dává velký zřetel na rozvíjení představivosti a fantazie (často i na úkor racionálního myšlení).

Naproti tomu se ale pedagog snaží rozvíjet dítě všestranně. Každý ročník od první do čtvrté třídy přináší něco nového. Například v první třídě se rozvíjejí všestranné komunikační dovednosti dítěte v mateřském a (dvou) dalších jazycích, prožívání rytmu, pohybů prostřednictvím zpěvu, her, pohybů těla a cviků, které jsou spojeny s psaním a malováním znaků. Od druhé třídy se začíná číst. I tuto dovednost prostupuje eurytmie. Od čtvrté třídy se také přidávají předměty, které obsahují základy zeměpisu, vlastivědy. V tomto období se stále klade důraz na příběhy, legendy, bajky, ale dokonce už i biblické příběhy, které většinou přinášejí dítěti mravní ponaučení a upevnění morálky.

Hlavním znakem tohoto období, je, že *dítě dokončuje svoje oddělení od okolí, s nímž je samozřejmě sžito, je si vědomo svého „já“ Dítě poznává vše z nové strany a dětský vztah se mění na vztah vědomý.* [8]

2.10.3 Střední stupeň

Stejně jako v dvou předešlých stupních je i zde viditelná potřeba vzoru učitele a jeho role vůči svým žákům. Tento stupeň počítá cca od 11. – 14. roku, což odpovídá 5. – 8. třídě. V tomto období je poměrně velký nárůst učiva o nové předměty, jako například: botanika, chemie, biologie, geometrie aj. I zde stejně jako v předešlém období jsou praktikovány ruční práce jako jakýsi „ventil“ pro odbourávání *intelektuálního napětí*.

V tomto období se na waldorfských školách realizují nejrůznější představení, hry, samostatné projevy a intervence do blízkého okolí v podobě různých projektů například z hlediska hospodářského, politického či kulturního. Stále je kladen důraz na estetickou stránku každého konání, každého výsledku práce žáků.

Pro druhou polovinu středního stupně je typické pohlavní dospívání, kdy je dle Steinera vysoká potřeba orientace na takt a rytmus, protože v tomto období se typicky vyznačuje *dynamickým vývojem vnitřních tvořivých sil*. Všechny tyto podněty a potřeby dítěti zajišťuje eurytmie, která jej provází celou školní docházkou. [dle 8]

2.10.4 Vyšší stupeň

Posledním školním stupněm – vyšším stupněm projdou děti věku 15– 18 let, což zahrnuje 9. – 12. třídu. V těchto letech dítě naplno prochází třetí vývojovou fází, díky čemuž získává i novou duševní kvalitu – lásku. Díky pubertě se mladý člověk přetváří a transformuje do jisté míry i své chování, myšlení a chápání. Nově také reaguje na vztahy s okolím, čímž si uvědomuje svoji novou vlastní identitu. Její projevy jsou ve vlastní samostatnosti a suverenitě k okolí.

Na základě těchto nových faktů se mění i vztah mezi učitelem a žákem. Do jisté míry se učitel stává žákovi „*starším přítelem, jehož autorita je založena na větších zkušenostech, vědomostech a pedagogickém umění.*“ [5] Žák je veden také k samostatnému uvažování a nyní i k vědeckému poznání, logickému myšlení, protože nyní na to již má dle waldorfské pedagogiky plnou mentální kapacitu. Dalším důležitým poznatkem je, že by si měl osvojit i úctu k představám a myšlenkám cizích lidí.

Díky tomuto novému druhu myšlení je žák veden pedagogem k tomu, aby našel vlastní suverenitu a dostatek nejrůznorodějších podnětů, díky čemuž má určitou platformu pro další svoje rozhodování a klíčové okamžiky v jeho životě, například rozhodování o budoucím povolání a zájmech.

2.11 Správa, řízení a organizace školy

Jak již bylo řečeno, *waldorfská pedagogika vychází z antroposofické antropologie (antroposofie) Rudolfa Steinera, která si všímá zákonitostí vývojových kroků dítěte a mladého člověka, proměn a rozvoje jeho vztahu ke světu a jeho schopnosti učit se.* [12] Základní Steinerovou myšlenkou bylo koncipovat tuto školu jako „*Volnou školu specifického typu.*“ *V současnosti ovšem v rámci vývoje tohoto pedagogického směru došlo většinou k sestavě školních stupňů:*

- *Předškolní stupeň (Mateřská škola)*
- *Základní škola (1. - 4. ročník a dále 5. – 8. ročník)*
- *Střední škola (9. – 12.)*
- *13. ročník s možností maturity*

[8]

Waldorfské školy jsou v současné době zařazovány mezi alternativní modely školy nestátního charakteru (dají se také nazývat svobodné, jednotné, koedukované, nezávislé aj.) Díky tomu se dostáváme k jejich financování.

V rámci ČR jsou financované:

- státními dotacemi
- příspěvky členů do spolkových fondů
- výtěžky z nejrůznějších akcí
- školné vybírané formou rodičovského příspěvku (úměrných ekonomické situaci rodiny)

V současné době waldorfské školy stále uplatňují Steinerovu myšlenku být otevřené všem dětem bez rozdílů sociální pozice, barvy pleti či vyznání. Stejný sociální rozměr se v ideální waldorfské škole uplatňuje i v České republice, kde jsou obvykle řazeny mezi státní školy. Tyto školy mají svůj počátek většinou z rozhodnutí určité zájmové skupiny, například obecného sdružení, spolku či družstva, jehož členové jsou rodiče, učitelé, stoupcí, následovníci a přátelé waldorfského hnutí. Toto sdružení se skládá z voleného výboru, který pojímá všechny zúčastněné, potřebné složky k provozu školy. [dle 8]

Autonomie a chod školy spočívá, na třech základních pilířích, které jsou:

Kolegium učitelů

Tedy pedagogové, kteří vyučují na waldorfské škole. Toto kolegium společně rozhoduje o odborných, pedagogických otázkách a provozních záležitostech, kdy svůj postup v jejich řešeních sjednocuje a projednává na týdenních konferencích. Zde se také stanovují úkoly pro jednotlivé zaměstnance školy, řeší se metodické, didaktické, pedagogické záležitosti i dílčí záležitosti jednotlivých tříd. [dle 8]

Spolek rodičů - rodičovská rada

Úzká spolupráce s rodiči je realizována prostřednictvím pravidelných rodičovských schůzek, účastí rodičů na slavnostech a akcích školy. Dále škola pravidelně organizuje konzultační dny, dny otevřených dveří, roční slavnosti a v průběhu celého roku probíhají individuální rozhovory dle aktuální potřeby rodičů, učitelů a žáků. [dle 8]

Žákovské fórum

Je posledním z pilířů. Je to samostatný orgán, který pomáhá řešit například problematiku vztahů ve třídách, dále řeší vztahy a spolupráci s učiteli či vnitřní úpravy školy a jejího vybavení. Svolávané je toto fórum dle potřeby učiteli či rodičovskou radou. Zde je prostor pro vyjevení vlastního názoru a nápadů žáků. [dle 8]

Každý z těchto pilířů nějakým způsobem přispívá k celku a navzájem se ovlivňují a i do jisté míry kontrolují, což by mělo zajistit soulad a kvalitní výuku na škole.

2.12 Materiální zajištění školy

2.12.1 Architektura a vybavení waldorfské školy

Ideální prostředí waldorfské školy dle Steinerových představ je možné spatřovat například v švýcarském Goetheanu – sídle Antroposofické společnosti a vysoké školy pro duchovní vědu. Takováto škola, by měla splňovat několik základních rysů architektury, počínající a čerpající z antroposofie. Prvním kritériem je umístění školy do přírodního prostředí. Stavba by se měla vyvarovat pravých úhlů, proto tvar veškerých budov by se měl skládat z mnohoúhelníků. Komplex budov by měl být propojen chodbami, kde stejně jako v ostatních místnostech by měly být vyrušeny pravé úhly.

Výzdoba a výtvarné zpracování společných prostor, chodeb i tříd je barevně sladěno do harmonie. *Vše je účelně uspořádáno, budováno s ohledem na potřeby dětí. v přízemí a suterénu bývají technické a hospodářské místnosti (dílna, herna, knihovna jídelna apod.)* Centrem školy je velký sál, sloužící k různým slavnostem, pořádáním divadel, koncertům a jiným kulturním akcím. [dle 8]

2.12.2 Vybavení třídy

V ideálním případě by měla být obdobně vybavena i třída. Tedy bez pravých úhlů, každá třída *má mít svoje barevné ladění* a výzdoba by se měla sestávat z děl žáků a přírodních materiálů. V každé ze tříd by mělo být místo, kde by se dalo plně demonstrovat roční období pomocí různých pomůcek a přírodnin, popřípadě to, co se právě žáci učí ten den či v konkrétní epoše.

V rámci waldorfských škol na území ČR jsou možnosti architektonického i materiálního zajištění dosti často limitovány svými možnostmi. *Mnoho škol pracuje v budovách, které nebyly pro tyto účely postaveny, které pak přizpůsobuje právě požadavkům waldorfské pedagogiky.* [dle 8]

3 Praktická část

3.1 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem tohoto výzkumu je případová studie konkrétních žáků. Snažím se objasnit okolnosti, které souvisí se zařazením žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do našeho vzdělávacího systému. To znamená, že zkoumám zdravotní, rodinnou a výchovnou situaci žáků před umístěním do waldorfské školy a následně i jeho chování a spokojenost na waldorfské škole.

3.2 Etika výzkumu

Etika je nedílnou součástí mé výzkumné práce. Proto jsem se také při sběru dat na tuto práci snažila dodržovat etická pravidla výzkumu. Jako hlavní zdroj pravidel mi posloužila kniha Kvalitativní výzkum - základní metody a aplikace od autora Jana Hendla [zdroj 13], podle které je zpracována většina následujících kapitol. Z důvodu osobní povahy zkoumaných dat byla všem zúčastněným osobám zaměněna jména za smyšlená.

Před začátkem sběru dat jsem podrobně promyslela procedurální etiku. Tudiž, jsem zvážila, koho a jak budu o výzkumu informovat. Podrobně jsem informovala paní učitelku waldorfské školy Elišku o mé práci, cílech mé práce a technikách sběru dat, pro které jsem se rozhodla. Třídní učitelka Eliška byla klíčovou osobou, díky které jsem mohla uskutečnit výzkumné aktivity spojené s mou prací. Dále jsem s ní i s rodiči zkoumaných žáků citlivým způsobem projednala účast na mém výzkumu. Byla jsem si vědoma, že otázky zdravotního a výchovného vývoje jejich dětí je třeba pojmout empaticky a opatrně. Využila jsem předpřipravené informace, které jsem si naplánovala sdělit, těmto aktérům výzkumu.

Vzhledem k citlivé povaze probíraných dat jsem dala podepsat všem rodičům dětí souhlas se zpracováním dat. V rámci něj jsem od nich získala souhlas s monitorovaným rozhovorem, pozorováním jejich dětí během výuky a výletu na divadelní představení a zpracováním získaných dat.

Mou hlavní etickou teoretickou základnou byly Hendlovy etické otázky a zásady výzkumu, které ve své knize [13] uvádí:

- potřeba získat poučený (informovaný) souhlas
- přístup k nezletilým
- pasivní nebo aktivní souhlas
- zatajení informací účastníkům studie
- svoboda odmítnutí
- anonymita

3.3 Zkoumaná škola a její prostředí

Název

Základní a střední škola waldorfská

Adresa

Křejského 1501, 149 00 Praha 4 – Opatov

Škola používá budovu běžného sídlištního typu základní školy, přizpůsobenou a vybavenou dle antroposofické ideologie a vším potřebným pro realizaci waldorfské pedagogiky. *Škola zahájila svoji činnost roku 1990/1991 jako experiment, jehož činnost zaštitila tehdejší zvláštní škola sídlící v Josefské ulici. Následovně získala v červnu roku 1991 právní subjektivitu a od té doby se škola mohla osamostatnit a po udělení mezinárodního statutu waldorfská škola začít užívat (první) vlastní název Svobodná speciální škola Jana Amose Komenského. Během své existence musela škola několikrát změnit působiště.* [14]

3.3.1 Výzkumný vzorek

Sestává ze tří dětí, které navštěvovaly v období blízkém době výzkumu zmíněnou školu.

Serena

Věk: 13 let

Zdravotní a výchovná onemocnění: ADHD

Leo

Věk: 13 let

Zdravotní a výchovná omezení: Porucha autistického spektra

Teo

Věk: 14 let

Zdravotní a výchovná omezení: Poruchy učení (dyslexie, dysortografie, dysgrafie) a ADHD

3.3.2 Výzkumná strategie

Díky tomuto fenoménu v rámci waldorfských škol přirozeně vyplývá případová studie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jako nejvhodnější pojetí prozkoumání problému. Konkrétně případová studie intrinsitní, která se věnuje případu jenom kvůli němu samému. Výzkumník chce poznat právě tento případ. Nejde přímo o testování hypotéz nebo návrh teorie, ale o poznání vnitřních aspektů určitého případu. Popisuje do hloubky vybrané stránky případu. Cílem je holistické porozumění případu i jeho pochopení, propojení jeho jednotlivých částí. [13]

Výzkum prostředí a žáků waldorfské školy byl do značné míry obtížným úkolem. Důvodem nesnází výzkumu bylo prvotní odmítnutí a negativní postoj vůči výzkumu na jiné pražské základní waldorfské škole, kde domluva s vedením o možném výzkumu na jejich škole byla ze stran školy bojkotována.

Tato případová studie, je jedinečná tím, že je na pomezí dvou případových studií, a to:

Osobní případové studie

Kde zkoumám kontextové faktory a postoje předcházející dané události. V tomto případě důvod výběru dané waldorfské školy rodiči žáků.

Studium organizací a institucí

Kde se zkoumá právě tato škola, v mém případě waldorfská. *Zde se studie může například zabývat implementací jejího programu a zkoumá se proces změn a adaptace žáka.* [13]

Důvody pro výběr waldorfské školy velmi jasně vyplývají z mých rozhovorů s rodiči zkoumaných žáků. Všichni žáci měli nějaké zdravotní nebo zdravotně podmíněné výchovné omezení, ať už jde o ADHD, poruchy učení nebo autismus. Všichni rodiče byli věřící (křesťané), s vlastním osobním způsobem víry. Snažili se řešit a zajímat se o situaci jejich dítěte. Nebrali nespokojenost s návštěvou předchozích škol a spojené psychologické problémy jako nutné zlo, ale snažili se situaci změnit a napravit. Shodně lze konstatovat, že všem zkoumaným a pozorovaným dětem nevyhovovaly jiné, a to převážně „klasické statní“ základní školy.

3.4 Techniky sběru dat

Pro svoji práci jsem zvolila čtyři prameny pro sběr dat. První a hlavní pramen byl polo-strukturovaný rozhovor s rodiči. Dále pak polo-strukturovaný rozhovor s třídní učitelkou, osobní pozorování ve třídě, kde jsem byla pod přiznanou vlastní identitou a nakonec prostudování webových stránek dané školy.

3.4.1 Polo-strukturovaný rozhovor

Polo-strukturovaný rozhovor jsem zvolila z důvodu variability kladených otázek. Základní schéma otázek jsem použila z důvodů udržení tématu práce.

Před rozhovory s rodiči jsem si vymezila určité informace, které bych z rozhovorů ráda získala. Vzhledem k tomu, že jsem potřebovala navodit přátelskou a rozhovoru otevřenou atmosféru, zvolila jsem polo-strukturovaný rozhovor v prostředí, které navrhli sami dotazovaní. Ve všech třech případech se jednalo o veřejné místo typu kavárny či restaurace, kde bylo možné vykonat rozhovor bez větších ruchů okolí a jinému narušování kontinuity rozhovoru. Všechny tři rozhovory se odehrávaly v Praze, protože i rodiče měli bydliště v Praze či na její periferii a bylo pro ně nejschůdnější právě toto místo.

Telefonní kontakty na rodiče jsem dostala od třídní učitelky, která mi byla nápomocna při výběru konkrétních informátorů – rodičů. Díky její hluboké znalosti rodin dětí, které dlouhodobě vyučuje, vybrala tři ideální zástupce z řad rodičů, kteří nejenom byli nakloněni rozhovoru, ale zastupovali různé sociální skupiny a měli zcela odlišné životní styly. Před všemi rozhovory, jsem si připravila stejný rámec informací, které jsem chtěla zjistit a které by dále napomohly v dalším šetření.

Hlavní body v rozhovorech

- Důvod výběru této školy a návazně charakter problémů žáka.
- Kdy žák do WŠ nastoupil, zdali v průběhu školní docházky nebo při zahájení školní docházky?
- Porovnání běžné základní školy a waldorfské základní školy (výchova, ideologie, prostředí).
- Jak na děti působí tato škola (soutěživost, komunita, šikana).
- Je nějaký faktor, který by dítěti mohl pomoci nebo uškodit v životě, než dítěti, které navštěvuje běžnou speciální základní školu?
- Fyzický trest – jak na něj rodiče nahlíží.

Sekundární body

Sekundární body, které by mohly volně vyplynout z rozhovoru, avšak hovor na ně nebyl přímo směřován.

- Rodina a její víra.
- Porovnání dítěte s jeho (pokud má) sourozenci (přístup na jeho škole, vývoj v rámci školní docházky...).
- Vztahy rodičů ve waldorfské škole a setkávání rodičů.

Ve všech případech jsem postupovala stejnou metodou. Rodičům jsem se řádně představila. Nastínila jim svůj záměr a důvody tohoto rozhovoru. Dále jsem jim dala podepsat souhlas se zpracováním dat, kde se zavazují, že vše použiji pouze k vypracování vlastní bakalářské práce a vše bude v anonymní podobě. Nakonec jsem se zeptala, zdali mohou z rozhovoru pořídit zvukovou nahrávku, která mi napomůže k přesnému přenesení informací. Všichni rodiče souhlasili s nahráním rozhovoru na diktafon a následné transkripci.

V rámci rozhovorů jsem se snažila vystupovat neutrálně, abych neovlivnila názor informátorů – rodičů. Nicméně jsem po jejich odpovědi občas zmínila vlastní postřeh z náslechu ve škole. To jsem dělala ve chvíli, kdy jsem pocítovala, že informátor začíná být nervózní či pochybuje o své spontánní odpovědi.

Na konci jsem poděkovala za možnost rozhovoru a ujistila jsem je, že pokud budou informátoři chtít, dám jim jejich transkripci rozhovoru k nahlédnutí. Dále pak jsem je požádala o možnost doplnění některých informací, pokud bych si při analýze zaznamenaných dat nebyla něčím zcela jistá. Tuto možnost jsem nakonec nevyužila.

3.4.2 Polo-strukturovaný rozhovor s třídní učitelkou

Rozhovor s učitelkou se nakonec ukázal jako jedna z nejobtížnějších složek sběru dat pro tuto práci. Nedělo se tak z důvodu nevěle či odporu ze strany učitelky, ale kvůli její exponovanosti v rámci výuky. Třídní učitelka je vytížená stejně jako ostatní učitelé přípravami výuky a dále také díky vlastnímu vzdělávání v rámci antroposofie a waldorfské pedagogiky. Navzdory těmto faktorům se zdařil alespoň jeden osobní rozhovor. Další informace a upřesnění některých faktů proběhly v rámci telefonních rozhovorů. Z žádné komunikace s třídní učitelkou nebyl pořízen zvukový záznam. Respektovala jsem tak její přání.

Mým hlavním cílem rozhovorů s učitelkou bylo zjistit její názor na prospívání těchto dětí na waldorfské škole a také některé informace o žácích a jejich rodinách, které jsou potřebné pro pochopení profilů zkoumaných dětí, ale nebylo vhodné se na tyto informace tázat rodičů, protože mají citlivý osobní charakter.

3.4.3 Pozorování ve třídě

Pro pozorování ve třídě jsem použila „účastněné skryté pozorování“. *Zúčastněné pozorování znamená takový druh pozorování, kdy sledujeme studované jevy přímo v prostředí, kde se odehrávají a při skrytém pozorování svoji identitu výzkumník utajuje, zde se zkoumá autentičnost jednání.* [15]

Učitelka mne žákům představila jako „paní učitelku, která se přišla podívat na jejich školu a výuku, protože jí to zajímá“. Díky tomuto uvedení, se žáci dále nezajímali o další důvody mé přítomnosti. Jejich následné chování bylo zcela uvolněné a komunikace připomínala spíše přátelský rozhovor a to jak mezi sebou, tak v komunikaci žák-učitel, učitel-žák.

Ve třídě byl přítomen ještě asistent pedagoga, na jehož přítomnost byli žáci zcela zvyklí a jeho přítomnost je nijak nerozrušovala. Spíše naopak, on byl připraven pomoci žákům, kteří měli problém se zápisky, či ústním projevem, ale jeho pozice byla spíše vyčkávací. Jeho úsilí nebylo nijak agilní. Žáci jej zřejmě vnímali jako jistotu pomoci při zaznamenání učební látky a další oporu.

Před začátkem vyučování mne učitelka nenápadně označila žáky, kteří patří do skupiny mého výzkumného vzorku. Díky čemuž jsem se mohla zaměřit na jejich projevy a chování v rámci skupiny. Bylo překvapivé, jak na sebe děti v této skupině reagovaly. Tento druh pozorování byl nejvhodnější z toho důvodu, že jsem mohla vidět bezprostřední reakce dětí na výuku i jejich sociální kooperaci mezi sebou. Zajímavý moment byl ten, když si děti měly zapsat informace získané při výuce do svých epochových sešitů a jejich pozitivní reakce na jejich spolužačku při chybě v zápisu. Tato spolužačka má Downův syndrom a fyzicky se velmi liší od ostatních žáků ve třídě (viz příloha pozorování ve třídě).

Během doby strávené ve třídě mezi sebou žáci v rámci hodiny běžně uvolněně komunikovali. Při občasném „překřikování“, či odvedení pozornosti od tématu dané epochy, je učitelka upozornila na narůstající ruch a znovu uvedla dané téma, na něž se znovu začali žáci soustředit. Atmosféra byla přátelská a při náznaku narůstající pře byli žáci jak korigováni učitelkou, tak se snažili uklidnit i mezi sebou. Komunikace mezi učitelkou a žáky byla na přátelské bázi.

V rámci výuky jsem měla možnost nahlédnout do rytmické části epochové hodiny, kdy si žáci prostřednictvím pravidelných přeskoků přes švihadlo upevňovali znalost malé násobilky, jejíž násobky odříkávaly do rytmu přeskoků švihadla. Zde jsem zaznamenala velkou radost žáků z úspěchu druhých, slabších jedinců.

I v této škole existují děti, které na sebe rády strhávají pozornost a staví se do role zdánlivé „hvězdy“ kolektivu. Serena, která je jedním z pozorovaných subjektů mého šetření, se snažila silně strhnout na sebe pozornost. Když se jí to nepovedlo průměrným výkonem při této části výuky, tak se snažila v této chvíli alespoň využít lítosti ostatních žáků pro domněle bolavou nohu.

Během pozorování jsem měla možnost zúčastnit se i divadelního představení a transportu třídy v MHD na divadelní představení. Zde jsem měla jedinečnou možnost vidět reakce, jak žáků, tak i učitelky na zátěžové situace. Při přesunu MHD dala učitelka svým dětem krátké pokyny ohledně organizace a cíle kam se jede. Co se týká bezpečnosti transportu, bylo vidět, že jsou děti již dlouhodobě metodicky vedeny k bezpečnosti přepravy a bylo patrné, že mezi učitelkou a žáky panuje oboustranná důvěra a spolupráce v takovýchto situacích.

Dalo by se říci, že žáci se nejen navzájem hlídali, ale snažili se jeden druhému nezištně napomáhat, což bylo velmi zajímavé. Po dobu transportu (tramvaj, metro, pěší chůze) se skupina držela u sebe, nikdo se nijak neodpojoval od skupiny či nebyly tendence se zastavovat a zdržovat. Při přechodových situacích pouze učitelka počkala (např. v metru, výstup z tramvaje apod.) až se k ní skupina připojí a pokračovalo se dále v cestě. Žáci byli klidní a i ti žáci, kteří mají v takovýchto situacích předpoklad k problematickému chování (např. žák s diagn. ADHD či poruchou autistického spektra), se drželi skupiny a nedělali problémy.

Při divadelním představení seděli žáci v první řadě divadelního sálu a jejich pozornost byla úměrná věku. Po celou dobu představení nikdo nijak moc nevyrušoval ani učitelka nemusela nijak znatelně zasahovat a usměrňovat žáky.

Celkově vzato lze říci, že žáci byli uvolnění, energičtí, otevření procesu výuky, jejich vztah k vyučujícímu i ostatním účastníkům vzdělávání byl založen na důvěře a individuálním přístupu k jejich potřebám. Z vystupování žáků bylo zřejmé, že cítí vůči své učitelce reciprocitu vztahu spočívající v dodržování jejich nastavených pravidel chování.

3.5 Výsledky šetření

Výsledkem výzkumného šetření jsou podrobné profily zkoumaných žáků.

3.5.1 Serena

Věk: 13. let

Zdravotní omezení: ADHD

Rodinné zázemí: Žije pouze s matkou (ekonomka, účetní), s otcem je matka rozvedena. Serena se s otcem vídá dva víkendy v měsíci. Mezi rodiči je velký věkový rozdíl. Nevlastní sourozenci jsou, ale žijí mimo republiku, a mají velký věkový rozdíl oproti Sereně.

Víra a životní styl: Matka je věřící, víra má křesťanské základy s některými esoterickými vlivy. Dále má pak výchova také jisté prvky judaismu, které pocházejí ze strany otce.

Výchovný vývoj: Dle výkladu matka viděla Serenu jako „jiné“, odlišné dítě, již ve školce (běžná MŠ). Ve druhé třídě běžné základní školy jí bylo diagnostikováno ADHD, z něhož pramenily problémy v učení i mezilidských (kamarádských) vztazích se spolužáky. To bylo pro matku primárním důvodem pro změnu školy, sekundárním důvodem byla vážnoucí komunikace se školou. Změna školy nastala až v páté třídě.

Navštěvované výchovné organizace:

- mateřská škola (2005 – 2009)
- odklad školní docházky (2008)
- běžná základní škola (2009 – 2012, v místě bydliště)
- změna základní školy (2012 – 2014)
- speciální pedagogické centrum (2014) - provedena diagnostika
- Základní a střední škola waldorfská (2014 – přítomnost)

Výchovný vývoj na waldorfské škole:

Z rozhovoru s matkou jasně vyplývá, že si nesmírně cenní pokroky své dcery a věří v její velký potenciál nejenom v rámci oblastí, ve kterých vyniká, jako je například zájem o dějiny antiky či zjevný talent v uměleckých oblastech. Matka uvádí, že před nastoupením do waldorfské školy bylo domácí opakování a doplňování učební látky pro ni i pro Serenu velmi náročné, protože Serena látku přesně nechápala a její časté zklamání z neúspěchů a přidružená šikana ze strany ostatních žáků ji natolik znechutilo její práci, že se jakkoliv přestala snažit a spoléhala na to, s čím jí pomohou ostatní.

Dle mého názoru, který se potvrdil i výpovědí třídní učitelky, má Serena velký potenciál i ambice, nicméně se nad ní stále musí vyvíjet dohled nad její prací i jejími svobodně zvolenými aktivitami, jako je například zalévání květin ve třídě. Serena vykazuje silné známky ADHD právě v této rovině. Tedy v uvědomění si vlastní zodpovědnosti a trpělivosti v dokončování úkolů i vlastních aktivit či rozpracované práce.

Do jisté míry, zde hraje roli i to, že vyrůstá sama jako jedináček s matkou a občas i s otcem. Díky tomu má ona sama v rodině privilegované postavení, ze kterého občas dokáže vědomě těžit vlastní profit. Tento styl přístupu k rodičům občas zkouší použít i na další svoje okolí.

Při pozorování ve třídě, vzniklo několik situací, které se snažila Serena využít k upoutání pozornosti na vlastní osobu. Pokud Serena nemá silnou pozitivní zpětnou vazbu od druhých, tedy pochvalu nebo obdiv, dochází u ní k frustraci a k ještě silnější snaze o zaujetí pozornosti druhých, k čemuž využívá i citových prostředků, například vyvolání lítosti nebo vyvolání domnělé viny u druhých. Tuto moji domněnku mi potvrdila i třídní učitelka.

Serena je jinak milé dítě, které má jasný hudební talent a díky trpělivému a komplexnímu vedení třídní učitelkou se dají její negativní vlastnosti eliminovat na její možné minimum. Což dokazuje i její momentální dobrý psychický stav a úspěšné zvládnutí učební látky a sociálních vztahů.

3.5.2 Leo

Věk: 13 let

Zdravotní omezení: Porucha autistického spektra

Rodinné zázemí: Leo pochází z úplné rodiny, kde oba rodiče plní svoji roli. Otec kuchař (specialista na výrobu pizzy), matka je úřednice. Má o dva roky starší sestru, která by měla příštím rokem jít na střední školu.

Víra a životní styl: Stejně jako v prvním pozorování, i zde je základ víry v rodině položený na křesťanských základech, které jsou obohaceny o ezoterické prvky a silnou víru v reinkarnaci, která má základy v některých buddhistických principech.

Vývoj: Dle otcova pohledu byl Leo do necelých dvou let zcela normální dítě s běžným psychickým i fyzickým vývojem. Po očkování určitou vakcínou se jeho vývoj zcela zastavil, zastavil se i vývoj komunikace. V některých ohledech dokonce vývoj „degradoval“, například přestával jíst většinu potravin nebo měl horší emocionální reakce na změny a přestal zcela mluvit. V pozdějším věku mu byla diagnostikována porucha autistického spektra.

Jeho školské zařazení začínalo v běžné mateřské škole v místě bydliště, kde se pro nedostatečnou motivaci a neodborné prostředí nikam ve vývoji neposouval. Dále pro něj rodiče vybrali speciální mateřskou školu. Zde se jeho psychický vývoj znovu nastartoval, naučil se zde do jisté míry znovu jíst a byl mu stanoven řád a hranice, které jsou v jeho výchově nezbytné.

Navštěvované výchovné instituce:

- běžná mateřská škola (2006 – 2007)
- mateřská škola speciální (2007 – 2009)
- Základní škola a střední škola waldorfská (2009 – přítomnost)

Výchovný vývoj na waldorfské škole:

Leo, jako jediný ze zkoumaného vzorku, chodí do této waldorfské školy již od první třídy. Díky tomu, mohla mít třídní učitelka dlouhodobý přehled o jeho pokrocích a prospěchu. Jeho porucha autistického spektra, je velmi dobře kompenzována právě tím, co v první řadě nabízí právě waldorfská pedagogika – rytmem a předvídatelností. Díky tomu, že je ve známém, předvídatelném prostředí a je k němu používán individuální přístup, může být jeho potenciál dobře rozvíjen.

Jediné úskalí jeho vývoje spatřuji v jeho handicapu, který se projevuje hlavně v citové a sociální rovině. Při pozorování ve třídě se mi naskytla příležitost jej vidět ve stresové situaci, když si jej jeden ze spolužáků začal slovně dobírat. V tuto chvíli byl naprosto „zranitelným“ a bylo vidět, že jej situace přivádí do stresu a není pro něj čitelná, protože úplně nevěděl jak zacházet s emocemi a sociální kontext mu nebyl jasný. Tato situace po chvíli sama skončila a Leo se uklidnil. Dále pak se situace neopakovala a Leo se přátelsky občas zapojil do běžných hovorů se spolužáky.

Jak potvrdil jeho otec, Leo v rámci školní docházky udělal velký pokrok jak v rozumové, tak v sociální oblasti, což dosvědčuje i třídní učitelka. Díky silné citové složce je i v rámci své diagnózy schopen cítit a empatii vůči ostatním.

3.5.3 Teo

Věk: 14 let

Vzdělávací omezení: Poruchy učení (dyslexie, dysortografie, dysgrafie), ADHD

Rodinné zázemí: Teo pochází z rozvedené rodiny a má dva starší sourozence – dvojčata, sestru a bratra. Teo je nejmladší dítě v rodině. Nyní má matka zřejmě nového partnera. Teo žije ve společné domácnosti se svými sourozenci a matkou. Matka je kurátorkou umělecké galerie.

Víra a životní styl: I v této rodině je cítit velmi silná víra v Boha s křesťanskými základy, které i jako v předchozích dvou případech jsou s ezoterickým přesahem a vírou v reinkarnaci duše. Matka využívá i alternativního léčitelství a diagnostiky problémů v životě (alternativní léčitelství, homeopatická léčba aj.).

Vývoj: Matka uvádí, že Teo nejdříve navštěvoval běžnou mateřskou školu, kde nepocítovala, že by vykazoval nějaké výrazné vývojové nerovnosti s vrstevníky. Po té nastoupil v šesti letech do základní školy (Veselá škola), což matka dle jejího názoru vidí jako chybu, protože by prý pro něj byl vhodnější roční odklad školní docházky, byť Teo není dítě s přirozeným odkladem školní docházky. Zde vydržel do páté třídy, kterou matka chtěla, aby opakoval na jiné základní škole, kde byla přidružena třída speciálně pro dyslektiky. Zde však vydržel velmi krátkou dobu (několik týdnů). Matka dále uvádí, že z prostředí této školy se u Tea vyvinuly psychosomatické problémy. Po té Teo nastoupil v základní škole Dědina do waldorfské třídy. Ani zde však nevydržel. Po poradě matky s třídní učitelkou Teo přestoupil do Základní školy a střední školy waldorfské, kde se konečně adaptoval a navštěvuje ji nadále s dobrými studijními výsledky.

Navštěvované výchovné instituce:

- běžná MŠ (2005 – 2008)
- Veselá škola (2008 – 2013)
- základní škola s integrovanou třídou pro dyslektiky (2013)
- Základní škola Dědina s integrovanými waldorfskými třídami (2013)
- Základní škola a střední škola waldorfská (2013 – doposud)

Výchovný vývoj na waldorfské škole:

Základní diagnózou Tea je ADHD, dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Dle definice je ADHD *vývojová porucha charakteristická věku dítěte nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity.*[16] Jak bylo popsáno v pozorování i v rozhovoru s matkou, Teovy obtíže spočívají v poruchách učení a pozornosti. Jeho problémy v předešlých školách dle matky vygradovaly až do psychosomatických problémů, které měly vliv na jeho zdraví.

Při pozorování bylo zřetelné, že nálada ve třídě a přístup učitelky směřuje jeho chování a energii bezpečným směrem. Teo na této škole nezažívá stres, který byl dříve v předešlých školách podněcován například známkami, důrazem na výkon a opakujícím se střídáním škol. Jak matka uvedla, pobyt v této škole má vliv na to, že se u něj rozvinuly dosud málo zřetelné schopnosti sociálních a solidárních vztahů s jeho spolužáky, což u něj zřejmě vyvolává reciprocitní vztahy a tím i zodpovědnost za vlastní činy a také vnímá a je otevřený tomu, co druzí potřebují, a z vlastní iniciativy jim pomáhá. Vzhledem k tomu, že u něj pominul stres z neúspěchu nebo z ostrakismu třídní skupiny, může zažívat naplno radost z úspěchu a rovnocennosti.

3.5.4 Shrnutí výsledků šetření

Shrnutí výsledků šetření o sledovaných žácích jsem založila na souhrnu poznatků ohledně následujících oblastí:

- celkový pokrok sledovaných žáků z hlediska výchovy
- přístup waldorfské školy k jejich zdravotním a výchovným omezením
- reakce dětí na pojetí učitele na waldorfské škole
- vztah mezi žáky
- složení třídy a vliv specifického složení spektra žáků na jejich vývoj

Na základě všech použitých výzkumných metod lze souhrnně říci, že všechny tři děti ve waldorfské škole dobře výchovně prospívají.

Leo: „*Abych pravdu řekl, já bych opravdu nikdy nemyslel, že bude s touto poruchou číst a psát s tím na jaké úrovni on šel do školy.*“ (otec Lea, rozhovor).

Teo: „*Já ještě mám pocit, že ta škola je pro děti se speciálními poruchami, ta Teova třída mi připadá, že ty děti mají handicap, ale i něco navíc (schopnosti). Tady je právě rozvoj těch jejich schopností a mě to fascinuje. Věřím, že Teův handicap je právě ta senzitivita a tady ji může uplatnit i v tom dobrém. Nemusí se za ni stydět, a pokud by náhodou nastaly nějaké negativní dopady, tak se okamžitě řeší.*(v rámci školy)“ (matka Tea, rozhovor).

U Tea navíc došlo k vymizení psychosomatických zdravotních problémů, které měl v souvislosti s návštěvou předchozích škol. „*Nakonec to vygradovalo tím, že do této školy nechtěl vůbec chodit, měl neustále horečky, záněty dutin a stále ho něco bolelo. Podle mě se mu do té školy vůbec nechtělo, on měl velký psychický blok. A díky tomu se projevilo, že jeho imunita zrovna není nejlepší a tento rok byl pro něj i pro ostatní mé děti velmi složitý.*“ (matka Tea, rozhovor) Vymizení psychosomatických obtíží potvrzuje to, že se u dítěte odstranil blok a negativní emoce spjaté s návštěvou předchozích výchovných zařízení. K tomu mohlo dojít pouze díky pozitivním rysům waldorfské pedagogiky.

Serena: „*A tady se hlásí, bere dětem slova... (ve waldorfské škole). Já jsem z toho dojata, protože jsem pět let poslouchala, že moje dítě se dívá z okna a na nic absolutně nereaguje. Je tam opravdu velký důraz na výchovu a na osobnost a kvalitu toho člověka, to není vyučování předmětů... To je ten zásadní obrovský rozdíl. Oni tam opravdu s nimi pracují jako s lidmi.*“ (ve waldorfské škole), (matka Sereny, rozhovor)

Je také možné říci, že všem zkoumaným dětem waldorfská pedagogika, jejíž hlavní rysy jsem uvedla v teoretické části, pomáhá překonat jejich zdravotní nebo výchovné omezení pomocí svých charakteristik. Výuka na waldorfské škole zapojuje do procesu učení všechny smysly – umělecká cvičení, kreslení forem a eurytmie. Tento rys pomáhá dětem vzdělávat se prožíváním učené reality:

Leo: „*A to mě právě zaujalo, ta waldorfská škola, že se učí jinak, oni vlastně prožívají učební látku pomocí např. eurytmie a těch ostatních věcí.*“ (otec Lea, rozhovor).

Teo: „*Vidím u něj (u syna) velký rozvoj sociální empatie, jeho přehled, vztah ke kreslení, malování... Jemu se líbí jeho praktická stránka zkusit, prožít ...*“ (matka Tea, rozhovor)

Serena: „*Ale díky této škole jsem zase zjistila jaké jiné dovednosti a talenty má moje dítě, například herecký, hudební.*“ (matka Sereny, rozhovor)

Ve třídě na waldorfské škole je malý počet dětí.

Leo: „*Jemu vyhovoval malý počet dětí ve třídě, individuální práce a paní učitelka Eliška, to jsme trefili velmi dobře. Leo je spokojený.*“ (otec Lea, rozhovor)

Lze říci, že všem sledovaným dětem vyhovuje pojetí třídního učitele na waldorfské škole a v ní nastavený vztah mezi učitelem a žákem. Je známo, že klíčovým faktorem úspěchu waldorfské školy je výběr osobnosti učitele. A právě správný výběr učitele je důvodem úspěchu vzdělávání sledovaných dětí.

Leo: „*On jí neřekne jinak než Eli... A hlavně pod jejím vedením se ty jeho mezery ve vývoji začaly zkracovat a mizet. Už mezi první a druhou třídou byl veliký vývojový skok a dál se jeho stav výrazně zlepšoval.*“ (otec Lea, rozhovor)

Ve třídě jsou děti s různým rozsahem zdravotních nebo výchovných omezení.

Leo: „*Pro něj je tahle škola dobrá v tom, že jsou zde děti s mírnými problémy v oblasti učení a jsou v podstatě normální. Takhle donucený komunikovat se všema, jezdí sám dopravou, komunikuje.*“ (otec Lea, rozhovor)

V tomto případě, se znovu potvrdily i poznatky z pozorování ve třídě a při transportu třídy v MHD na divadelní představení, kdy se Leo držel skupiny svých spolužáků, ničím se nenechal vyrušit ani nevykazoval jiné problematické chování, jak by mohlo být u dítěte s jeho diagnózou očekávatelné.

Teo: „*Tak má teď možnost pomáhat těm ostatním (spolužákům), což mě překvapilo, že to v něm je. Že má tak jakoby cit proto někoho podržet nebo řešit.*“ (matka Tea, rozhovor)

Serena: „*Co je také zvláštní a jinde jsem neviděla, že se zde také kamarádí napříč třídami, například šesták s třetákem a s devátákem.*“ (matka Sereny, rozhovor)

4 Závěr

Z výše uvedených informací, je zřejmé, že tato škola je naprosto vhodná pro tyto konkrétní žáky. Všichni se tam cítí dobře, výchovně prospívají a je k nim citlivě přistupováno s ohledem na jejich výchovná a zdravotní specifika. Toto je možné jen díky tomu, že žáci i jejich rodiče bezvýhradně přijímají ideologii školy, jsou otevřeni nepřetržité komunikaci mezi školou a rodinou, a hlavně jejich životní styl je kompatibilní s touto školou. Z práce není jisté, zdali na tomto typu školy může prospívat každý žák. Nicméně těmto žákům daný stav jejich třídy (malý počet žáků, specifický vztah učitele a žáka, osobnost učitele, pojetí výuky se začleněním kreativně a umělecky zaměřených předmětů) prospívá. Předpokládám, že na jiné škole by tyto děti prospěchově ani sociálně neprosplávaly.

Při podrobné diagnostice žáků je evidentní fakt, že tato škola má ve spektru škol v ČR své opodstatněné místo. Je ovšem za potřebí velká podpora pedagogicko-psychologické diagnostiky a sociální diagnostiky žáků, ještě před přijetím na konkrétní školní stupeň, aby se předešlo možnému chybnému zařazení žáků.

Waldorfské školy představují významnou alternativu v rámci speciálního i běžného školství. Jejich existence je důležitá i proto, že dokazuje, že i děti s velkými výchovnými a zdravotními omezeními jsou vychovatelné a mohou dosáhnout i překvapivých úspěchů.

5 Seznam použitých informačních zdrojů

1. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
2. Co je anthroposofie? *Anthroposofická společnost* [online]. Praha: Anthroposofická společnost v České republice, 2016 [cit. 2016-04-10]. Dostupné z: <http://www.anthroposof.cz/co-je-anthroposofie>
3. RONOVSÝ, Vít. *Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2011. ISBN 978-80-86600-83-3.
4. Antroposofie jako myšlenkový základ pedagogiky Rudolfa Steinera. *Škola pro srdce, hlavu i ruce* [online]. České Budějovice: Základní škola waldorfská a mateřská škola České Budějovice o.p.s., 2016 [cit. 2016-04-10]. Dostupné z: <http://www.waldorfb.cz/skola/antroposofie-jako-myslenkovy-zaklad-pedagogiky-rudolfa-steinera.html>
5. CARLGREN, Frans a Arne KLINGBORG. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera : obrazy z mezinárodního hnutí waldorfských škol*. Vyd. 1. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. ISBN 978-80-905222-4-4.
6. HELUS, Zdeněk a Hana LUKÁŠOVÁ. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: filozofická východiska a pedagogické souvislosti*. Vyd. 1. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2012. ISBN 978-80-905222-0-6.
7. Vznik a rozvoj waldorfského školství ve světě i u nás. *Škola pro srdce, hlavu i ruce* [online]. České Budějovice: Základní škola waldorfská a mateřská škola České Budějovice o.p.s., 2016 [cit. 2016-04-10]. Dostupné z: <http://www.waldorfb.cz/skola/vznik-a-rozvoj-waldorfskeho-skolstvi-ve-svete-i-u-nas.html>
8. SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 1996. ISBN 80-85931-19-2.
9. STEINER, Rudolf. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. 2., upr. vyd., (V nakl. Opherus 1.). Překlad Ferdinand Hudeček, Jan Dostal. Semily: Opherus, 2003. ISBN 80-902647-8-6.

10. STEINER, Rudolf. *Waldorfská pedagogika: metodika a didaktika : čtrnáct přednášek konaných ve Stuttgartě od 21. srpna do 5. září 1919 a závěrečný proslav ze 6. září 1919 u příležitosti založení Svobodné waldorfské školy*. 1. vyd. Překlad Karel Dolista, Jan Dostal, Václav Jakubec. Semily: Opherus, 2003. ISBN 80-902647-7-8.
11. Eurytmie. *Sisyfos* [online]. Praha: Český klub skeptiků Sisyfos, 2016 [cit. 2016-04-10]. Dostupné z: <http://www.sysifos.cz/index.php?id=slovník&act=zobrazit&idd=&pismo=&vyraz=1189077602&heslo=Eurytmie>
12. Stručně o waldorfské pedagogice. *Waldorfské školy* [online]. Praha: Asociace waldorfských škol České republiky z.s., 2008 [cit. 2016-04-10]. Dostupné z: http://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa
13. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
14. Historie školy. *Základní škola a střední škola waldorfská* [online]. Praha: Základní škola a střední škola waldorfská, Křejského, 2016 [cit. 2016-04-10]. Dostupné z: <http://www.waldorfska.cz>
15. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
16. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

6 Seznam příloh

Příloha 1 – Rozhovor s matkou Sereny

Příloha 2 – Rozhovor s otcem Lea

Příloha 3 – Rozhovor s matkou Tea