

Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta tělesné kultury

PRINCIPY WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY A JEJICH
VYUŽITÍ VE VOLNÉM ČASE

Bakalářská práce

Autor: Petra Bízová, DiS., Rekreatologie – Pedagogika volného času

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Tomáš DOHNAL, CSc.

Olomouc 2010

Bibliografická identifikace

Jméno a příjmení autora: Petra Bízová, DiS.

Název práce: Principy waldorfské pedagogiky a jejich využití ve volném čase

Pracoviště: Katedra rekreologie

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Tomáš Dohnal, CSc.

Rok obhajoby bakalářské práce: 2010

Abstrakt:

Práce se zabývá využitím principů waldorfské pedagogiky ve volném čase různých věkových skupin. V teoretické části najdeme historické začlenění tohoto alternativního směru, filozofii, ze které vychází, nechybí část o současném stavu waldorfských mateřských, základních, středních i speciálních škol. Jsou popsány důležité principy, se kterými waldorfská pedagogika pracuje. Charakterizuje volný čas a jeho možné rozdělení a využití. V praktické části se pracuje i se zážitkovou pedagogikou a tedy je zde i pojednání o tomto pojmu. Praktická část je zaměřena na návrh týdenních programů pro skupinu předškolních dětí s rodiči, mladší školní děti a dospívající.

Klíčová slova:

Alternativní pedagogika

Eurytmie

Osobnost pedagoga

Princip

Volný čas

Výchova

Waldorfská pedagogika

Zážitková pedagogika

Souhlasím s půjčováním bakalářské práce v rámci knihovnických služeb.

Bibliographical identification

Autor's first name and Suriname: Petra Bízová, DiS.

Title of the master thesis: Principles of Waldorf pedagogy and their Usage in the Free Time Education

Department:

Supervisor: doc. PaedDr. Tomáš Dohnal, CSc.

The year of presentation: 2010

Abstrakt:

This Bachelor's Thesis analyses the application of basic principles of Waldorf pedagogy in leisure time of different age groups. In the theoretical part of the thesis we can find out about history and philosophy of this alternative approach, learn some basic facts about Rudolf Steiner, the founder of Waldorf education, and observe the present state of Waldorf kindergartens, primary, secondary and alternative schools. It also covers major principles of Waldorf education as well as characteristics and possible ways of spending one's leisure time. We can also learn something about experiential education since some of the practical part is dedicated to it. The practical part focuses on planning one week workshops for parents with kids of different age groups.

Keywords:

Alternativ pedagogy

Eurytmii

Pearson of pedagog

Principle

Free Time

Education

Waldorf pedagogy

Experimental education

I agree with lending of this thesis in library.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně, pod odborným vedením doc. PaedDr. Tomáše DOHNALA, CSc., uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a dodržovala zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 29. 4. 2010.

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat všem, kteří mi pomáhali a podporovali mne. Můj dík patří především doc. PaedDr. Tomáši Dohnalovi, CSc. za jeho odborné vedení, také Mgr. Michaele Němcové za přínosné myšlenky a korektury mé práce, Bc. Renatě Čechové za konzultaci k praktické části.

Všem velmi děkuji.

Obsah

1 Úvod.....	9
2 Přehled poznatků	10
2.1 Waldorfská pedagogika	10
2.1.1 Historické aspekty waldorfské pedagogiky.....	10
2.1.2 Waldorfská pedagogika v České republice	13
2.1.3 Rytmus, řád, nápodoba.....	15
2.1.4 Eurytmie, hudební, výtvarná a pracovní činnost	21
2.1.5 Literární činnost a dramatická výchova	29
2.1.6 Další specifika waldorfské pedagogiky.....	30
2.1.7 Osobnost pedagoga.....	31
2.1.8 Prostředí a prostředky ve waldorfských školách	33
2.2 Charakteristika volného času.....	34
2.2.1 Osobnost jako východisko a cíl výchovy	37
2.2.2 Charakteristika věkových skupin	39
2.2.3 Hra	42
2.2.4 Zážitková pedagogika	45
3 Cíle a úkoly	47
4 Metodika.....	48
5 Výsledky.....	49
5.1 Principy - metoda sběru dat.....	49

5.2 Kolektivní rozhovor - kolégium.....	54
5.3 Technika pozorování	56
5.4 Introspektivní metoda	62
6 Praktická část.....	63
6.1 Cíle programu pro předškolní děti a rodiče	64
6.2 Cíle programu pro mladší školní děti.....	66
6.3 Cíle programu pro dospívající mládež.....	68
7 Diskuse	70
8 Závěry a doporučení	71
9 Souhrn	72
10 Summary.....	73
Až bude OK Souhrn, tak to nechám přeložit ☺11 Referenční seznam	74
11 Referenční seznam	74
12 Seznam příloh	76

1 Úvod

Ve waldorfské pedagogice je kladen velký důraz na respekt k dítěti a jeho individuální vývoj, na jeho všestranný rozvoj, řád, rytmus dne, týdne, roku, slavnosti a propojení školy s rodinou, jejich vzájemnou spoluprací. Jedním z nejdůležitějších aspektů je osobnost pedagoga, který nejen že předává vědomosti, ale také poskytuje určitý vzor a normy chování pro dítě. Waldorfská pedagogika vychází z myšlenkového směru antroposofie a opírá se o křesťanské základy evropské kultury.

Základními principy jsou: řád, rytmus a nápodoba. Specifická je pohybová výchova zastoupená eurytmií, ale i výtvarná, hudební a jazyková výchova má své odlišnosti. Podrobnější rozbor principů je součástí této práce.

V České republice waldorfské školy nemají dlouhou tradici, je to zatím téma nové a je jen otázkou času, kdy se tyto alternativní školy začnou rozšiřovat i do dalších měst. Propojení waldorfských principů do volného času je aktuální, důležité pro rozšíření povědomí o dalších možnostech, jak harmonicky a účelně vychovávat.

Bakalářská práce se zabývá zařazením principů waldorfské pedagogiky do volného času dětí, mládeže a dospívajících. Za hlavní cíl si klade návrh praktického využití waldorfských principů na několikadenních kurzech. Hledá možnosti, jak waldorfskou pedagogiku rozšířit a zviditelnit.

2 Přehled poznatků

2.1 Waldorfská pedagogika

2.1.1 Historické aspekty waldorfské pedagogiky

Na úvod je třeba podívat se na waldorfskou pedagogiku v historických souvislostech. Grecmanová, Urbanovská (1997) uvádí, že waldorfská pedagogika vychází z filozofického směru antroposofie (anthropos –“člověk”, sophia – “moudrost”) zakladatele **Rudolfa Steinera** (1861-1925).

Rudolf Steiner se narodil 25. 2. 1861 v Kraljevcu (dnešní Chorvatsko) v rodině železničního úředníka. Studoval ve Vídni a Rostocku. Zemřel 30. 3. 1925. Byl rakouským filozofem, literárním kritikem, pedegogem, umělcem, dramatikem, sociálním myslitelem, zakladatelem antroposofie, zakladatelem waldorfského školství, biodynamického zemědělství, antroposofického lékařství a nové umělecké formy – eurytmie. V letech 1906 - 1907 přednášel dr. Rudolf Steiner o otázkách výchovy na různých místech Německa a kladl důraz na humanitně založenou nauku o člověku, která se má stát základnou součastné pedagogiky.

Grecmanová, Urbanovská (1997) dále charakterizují základní filozofický směr – antroposofii. Antroposofie zkoumá vývoj člověka po stránce fyzické, psychické, sociální a duchovní a v mnoha ohledech se shoduje s moderní vývojovou psychologií. Na základě nových pohledů na vývoj člověka zavádí waldorfská pedagogika do vyučování poznatky a vědomosti přiměřeným způsobem a v přiměřeném období. Obdobný způsob vyučování navrhoval již J.

A. Komenský (škola hrou, výuka pomocí obrazů). Je to filozofie, která z pozorování světa a člověka postupuje k základům lidské existence a uvědomění si lidské podstaty. Antroposofie spojuje teoretické pozorování světa s životaschopným bezprostředním poznáním.

Carlgren (1991) dodává, že současní antroposofové kategoricky odmítají názor o antroposofii jako formě náboženství či hotovém myšlenkovém systému. Je to "cesta jak získat poznatky o světě a člověku". A i když antroposofie tvoří základ waldorfské pedagogiky, není tématem výuky ve školách a nikdy nebyla předkládána jako světový názor. Projevuje se zejména v metodách a ve způsobech vyučování a výchovy. Učitel nemá za úkol povídat o antroposofii, ale slouží pro jeho vlastní obohacení.

Steiner (1993) předkládá, že základním rysem waldorfské pedagogiky je tedy snaha o **rozvoj člověka v jeho celistvosti**. Výchova a vzdělávání vycházející důsledně z vývojových potřeb dítěte se zaměřuje především na utváření vztahu ke světu pomocí **myšlení, cítění a vůle**. Výrazným prvkem je pěstování humanity, lidskosti, tolerance a porozumění druhým. Práce s dětmi je tak zaměřena na probouzení vlastního živého myšlení, širokého soucítění, vůle vedoucí k zodpovědnosti a vlastní tvůrčí realizace.

Cíle waldorfské pedagogiky:

* rozvoj osobnosti – rozvíjení schopností a nadání v každém jednotlivci, jeho

intelektuálních, emocionálních a volních sil

*výchova ke svobodě, rovnosti, bratrství

*výchova ke zdraví (životní harmonie)

*probouzení věčného zájmu, svobodné vůle k učení a tvůrčí činnosti

*podporování samostatného vzdělávacího úsilí, kritického posuzování

a schopnosti nově spoluvytvářet společnost

*waldorfská škola si klade za cíl být školou současnosti a přitom vychovávat pro

budoucnost

Podle Smolkové (2009) je waldorfská pedagogika často označována jako výchova ke svobodě. Tím ale není míněna vnější svoboda, to, že děti si v takovém zařízení mohou dělat, co se jim právě zachce. Naopak mají pevný a neměnný řád, který jim poskytuje přesné mantinely v jejich každodenních činnostech, a tím jim dává prostor k vnitřní svobodě, rozvíjení a prožívání. Dále bývá waldorfská pedagogika vnímána jako výchova k výtvarným a uměleckým činnostem, ani to však není přesné. Umělecký aspekt nespočívá v pěstování uměleckých dovedností dětí, ale v uměleckém přístupu k životu. Tím, co je v této pedagogice skutečně nejcennější, je kvalita péče o vztah (vztah mezi dítětem a dospělým, dospělým a jiným dospělým a dětmi navzájem) a pěstování osobního vnitřního angažovaného přístupu k životu a okolnímu světu, schopnost učit se spolu.

Na waldorfskou pedagogiku vždy existovaly mnohé kritické pohledy a názory.

V souvislosti s kritikou waldorfské školy zaznívá zejména výtky (Ulrich 1986), že existence této školy nemůže být dostatečně zdůvodněna antroposofickým učením Rudolfa Steinera, a proto v ní nemohou být spolehlivě splňovány cíle a obsahy výchovy. Především nadsmyslové poznání, se jeví jako nedokonalé, přesahuje tradiční vědecké chápání světa a nemůže se odvolávat na žádnou jinou základnu než na prožívání. Antroposofie je imunní vůči jakékoli kritice.

Podle Ulricha (1986) může být výchova v duchu waldorfské školy považována za reformně pedagogickou, pozdně herbartovskou školní kulturu. Někteří němeční kritici označují waldorfskou pedagogiku za mýtickou.

K těmto rozdílným názorům zaznívá i názor o postavení škol v České republice, Svobodová, Jůva (1995, 21): "Waldorfský pedagogický model je natolik specifický, že vyžaduje důkladné studium a pochopení antroposofických základů. Proto je třeba zdůraznit, že ta škola, jejichž stěžejním východiskem není Steinerova antroposofická filozofie a pedagogika, není školou waldorfskou,

nýbrž školou s waldorfskými prvky. A takových waldorfských škol je u nás většina, protože není jednoduché splnit antroposofické požadavky na pedagogiku a organizaci školy”.

2.1.2 Waldorfská pedagogika v České republice

Waldorfská pedagogika v České republice se začíná rozvíjet po roce 1989 jako alternativa k běžnému modelu vyučování. Zahrnuje předškolní, základní, střední i speciální vzdělávání.

V předškolním vzdělávání existuje v České republice Asociace waldorfských mateřských škol, což je dobrovolné profesní nepolitické sdružení učitelek waldorfských mateřských škol, učitelek mateřských škol a tříd pracujících na principech waldorfské pedagogiky a dalších iniciativ, které vycházejí z anthroposofie.

V České republice v současné době pracuje 8 waldorfských mateřských škol disponujících mezinárodním statutem (Praha 6, Praha 3, Písku, Starých Ždánicích, Brně, Turnově, Rovensku pod Troskami, Semilech), řada jednotlivých tříd působících v rámci větší mateřské školy a několik iniciativ k založení dalších mateřských škol.

Základních waldorfských škol je 8 (Praha–Jinonice, Příbram, Pardubice, Semily, Písek, Ostrava, Brno, České Budějovice) a 3 jsou jen přidružené waldorfské třídy ke stávajícím základním školám (Praha–Dědina, Olomouc, Plzeň).

V naší republice najdeme i střední školy, lycea a odborné školy (Praha–Opatov, Příbram, Semily, Ostrava), jednu speciální waldorfskou ZŠ a SŠ Praha–Opatov.

Nesmíme opomenout ani občanská sdružení a iniciativy, které najdeme i v dalších městech ČR (Šumperk, Jeseník, Hradec Králové, Plzeň) (www.iwaldorf.cz, 2008).

Smolková (2007) uvádí, že waldorfské školy u nás, na rozdíl od zahraničních, mají svého ředitele. Je to nutnost vyplývající ze začlenění škol jako právních subjektů do veřejného vzdělávání. Na školách vznikají veškerá důležitá rozhodnutí v konferenci za účasti všech členů učitelského kolégia a zástupců rodičů žáků. Ředitel spravuje právní, organizační a hospodářské záležitosti provozu školy a jedná z pověření konference.

2.1.3 Rytmus, řád, nápodoba

Základními principy, na kterých je waldorfská pedagogika založená, jsou rytmus, řád a nápodoba.

Smolková (2007) konstatuje, že se nejedná o nic převratného, řekneme-li, že žijeme v rytmu, jsme jím obklopeni i naplněni. V rytmu pravidelného střídání ročních dob, dne a noci, bdění a spánku, nádechu a výdechu, práce a odpočinku, radosti a smutku a tak dále. Uvědomění si této skutečnosti, této danosti, kterou jsme ovlivňováni, kterou sami ovlivňujeme, považuje za hodně důležité. V životě dětí hraje pravidelnost zvlášť významnou roli. Malé děti ještě nežijí v takovém stavu vědomí jako dospělý člověk, rytmický dech celé přírody však vnímají a prožívají nevědomě, zato velmi citlivě a hluboce. Podstatný je rytmus, tedy pravidelnost v opakování jednotlivých činností. Malé dítě např. ještě nepozná čas na hodinkách, ale proniká do něj postupně tím, že vnitřně ví, cítí, že právě teď je doba her, svačinky nebo malování. Opakování a rituály jsou pro dítě nehmotnou oporou. Uvádí jej do stavu vnitřního klidu a rovnováhy, přináší jistotu a uspokojení.

Pro představu Smolková (2007) uvádí příklad z mateřské waldorfské školy.

Rytmus dne ve WMŠ

7.00 – 9.00	ranní hry a činnosti podle zájmů dětí
9.00 – 9.30	ranní kruh, přivítání dne
9.30 – 10.00	svačina, kterou si děti samy připravují
10.00 – 12.00	pobyt venku
12.00 – 12.30	pohádka (vyprávěná nebo hraná)
12.30 – 13.00	oběd
13.00 – 14.30	odpočinek
14.30 - 17.00	svačina, volná hra

Rytmus týdne – umělecké činnosti

pondělí	literární činnost
úterý	výtvarná činnost – např. akvarelové malování
středa	hudební činnost
čtvrtek	pracovní činnost – např. pečení
pátek	tvořivá dramatika

Rytmus roku - slavnosti

Pokud mluvíme o slavnostech, pak tento rytmus je společný pro všechny věkové kategorie, tedy od nejmenších až po dospělé, každý si rytmus roku prožívá svým vlastním způsobem a možnostmi chápání. S přihlédnutím k věku se ovšem připravují slavnosti pro předškolní děti nebo pro děti školního věku. Waldorfské školy se snaží o propojení různých věkových skupin, kdy starší žáci připravují slavnosti pro mladší, a zároveň je velká snaha o zapojení rodičů.

Podle Smolkové (2008) jsou slavnosti součástí kultury různých společenství od samého jejich počátku. Vždy se jednalo o pravidelné obřady u příležitosti různých svátků, opakujících se událostí nebo přírodních jevů. Většinou se však vázaly k významným obdobím roku, jako letní či zimní slunovrat, příchod jara nebo podzimní sklizeň. Jejich smysl byl především náboženský a hospodářský a jejich cílem bylo pochopit přírodní zákony a síly a zajistit základní existenční potřeby lidského společenství.

Později byly tyto pohanské slavnosti, vycházející z pevného spojení se Zemí, obohaceny o prvky křesťanství a začaly být v evropské kultuře vnímány jako svátky církevní. Křesťanské obrazy přítomné v naší kulturní tradici jsou pro zdejšího člověka přirozenou cestou k prožitku obecně sdílených lidských hodnot v prostoru střední Evropy.

Co však slavnosti, tehdy i teď, mají společné, je jejich vnitřní smysl. Dnes vnitřní význam těchto slavností už není všeobecně oživovanou minulostí, ale naopak očekávaným individuálním zhodnocením lidské existence. Svátky roku

byly vždy zdrojem vnitřní jistoty, vědomí, že Země, Vesmír a člověk fungují v neotřesitelných zákonitostech.

Školní rok začíná v září, proto popis jednotlivých slavností bude popisován v tomto pořadí.

Svátek Sv. Václava a Michaela (září) - jedná se o dvě velmi blízké slavnosti blízko podzimní rovnodennosti – první vychází z pohanských zvyků, druhá je slavností křesťanskou. Předkládá význam podzimu jako období sklizně úrody a počátku procesu odumírání života v přírodě. Svatý Michael je symbolem boje s těmito silami (odvaha, statečnost, schopnost čelit překážkám a nebezpečí).

Podzimní slavnost (říjen) - období vrcholícího podzimu, objevuje se zde motiv ukončeného cyklu, prožitek uspokojení a překonaného strachu, nálada harmonie a zklidnění, význam drobné práce. Spojuje se s ukončením zemědělského roku, sklizní úrody, přípravou na zimu a další rok (setí ozimu).

Martinská slavnost (listopad) - zkracující se den, začíná období světel, dětem zprostředkujeme prožitek vzájemnosti. Svatý Martin jako symbol lidského soucítění, vzájemné pomoci a úcty v těžkých časech zimy.

Advent a Vánoce (prosinec) – adventní období je čas pro zamyšlení, cesta k porozumění druhému člověku, vnitřní ztišení jako prostor pro druhého. Vánoce jsou symbol příchodu nového života po období odumření (návrat Slunce, zrození světla z temnoty noci). Vrcholí období světel.

Tříkrálové slavnosti (leden) - doznívá zážitek Vánoc, ukončení vánočního období slavností světla. Nový rok jako symbol optimismu a nové perspektivy.

Období masopustu (únor) - slaví se vrcholné období zimy, Masopust je symbolem živelnosti a tělesnosti, opaku adventu (duchovního období) – cesta sebevyjádření a seberealizace.

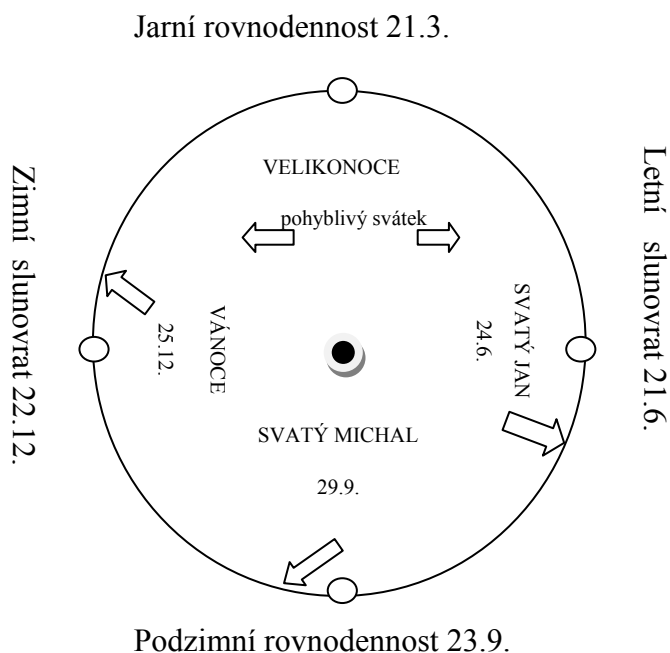
Jarní slavnost (březen) – je období příchodu jara, připravuje se probuzení přírody, čínorodé práce a tvoření, postupné přesouvání aktivit ven do přírody. Doba jarní rovnodennosti.

Velikonoce (duben) - přináší nalezení vnitřního řádu v období všeobecného vnějšího pohybu a změn v přírodě (rašení, bujení).

Letnice (květen) - navazují na předchozí velikonční období, prožitím vztahu k nejbližším, slaví se Svátek matek.

Otevírání studánek (květen) – čištění studánky s dětmi, obnova sil Země, uvědomění si vztahu s přírodou.

Svátek Sv. Jana (červen) - sběr léčivých bylin a péče o zahrádku a své okolí, tak je prožívána síla vcholícího období léta, doba letního slunovratu.



Obr. 1 Grafické znázornění svátků v jednom roce

Zdroj: Vondruška, 1991

Princip nápodoby

Nápodobu můžeme charakterizovat jako modelové učení, kdy nápodoba je možná, pokud je model k napodobování.

Podle Smolkové (2007) je nápodoba nejvýznamnější a nejpodstatnější v celém předškolním období. Obrazně se dá říci, že dítě je zvláštním živým „fotoaparát“, který vdechuje do sebe bez výjimky vše, čím je obklopeno, co tento svět nabízí, zejména prostřednictvím těch, kteří ho vychovávají. Vše se do něj vtiskuje a v pozdějším věku se to „vše“ stává stále pevnější součástí celé jeho bytosti. Obrovskou roli hraje vědomí dospělých, uvědomování si toho, že vím, co dělám a proč to dělám. Dítě nejenže zcela samozřejmě napodobuje vnější vlivy a projevy, tedy to, co dospělí dělají, říkají, jak se chovají. Napodobují i vnitřní postoje, pocity a myšlenky dospělých. A to nejen v jejich přítomnosti, ale i v nepřítomnosti. Málokterý rodič si v takových situacích uvědomí, že pro mnohé aktuální projevy svého dítěte mu byl ve všech předcházejících časech vzorem. V tomto věku všechno, čím je dítě obklopeno, co na něj zvenčí působí, co přijímá, to všechno **napodobuje**. Je to zdrojem jeho poznávání a „učení se“. Ve waldorfské mateřské škole paní učitelka dělá pokud možno vše s dětmi, peče chleba, maluje, společně uklízí hračky i šije panenky či skřítky. Děti si v těchto chvílích vytváří k hračkám vztah. Takové hračky se nedá ubližovat, ani ji nějak ničit. Obyčejný život se stává inspirací ke hře, ve které dítě napodobuje veškeré činnosti, s nimiž se ve svém životě potkalo.

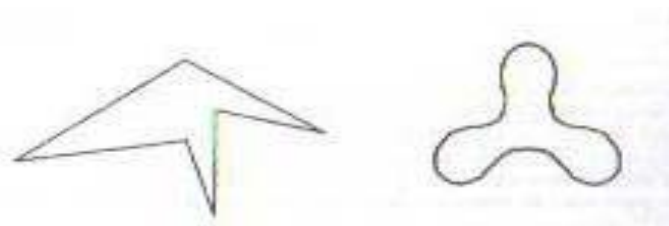
I v dalších obdobích lidského života je učení se nápodobou důležité. Ve starším věku jsou to především vrstevníci, učitelé, vychovatelé, hudební či sportovní vzory, které děti a dospívající napodobují.

2.1.4 Eurytmie, hudební, výtvarná a pracovní činnost

Ve waldorfském školství je pohybová výchova zastoupená eurytmií. Grecmanová, Urbanovská (1997) vysvětlují eurytmii jako slovo řeckého původu, kdy „eu“ znamená krásný – ve smyslu harmonický, a „rhythmus“ pravidelně se střídající, tedy rytmické pohyby. Úkolem eurytmie je vytvářet v člověku podmínky pro harmonický rytmus. Vždy zde půjde o hledání harmonie, vyrovnání protikladů.

Eurytmie je metoda vytvořená Rudolfem Steinerem, jejíž snahou je harmonizovat vztah člověka ke světu i k sobě samému (Smolková, 2007). Jde tedy o pohybovou výchovu, **spojuje slova, hudbu a pohyb**. Eurytmie rozvíjí radost z volného a přirozeného pohybu a podněcuje fantazii dětí. Má být jakousi viditelnou řečí, vycházející z celého člověka, z jeho duševní nálady například při tvoření samohlásek. Děti mají možnost jejím prostřednictvím zažívat různé kvality (rychlý – pomalý, malý – velký, slabý – silný, potichu – nahlas...). Jiná oblast eurytmie dává dítěti možnost prožít vnitřně v pohybu celým tělem ty tvary a prostorové formy, které budou v pozdějším věku realizovány na malé ploše papíru jako formy důležité pro nácvik psaní (např. kruh, ovál, trojúhelník, vlnovka). Tvar nebo kvalita vyjádřeny pohybem tak jakoby prostupují celým tělem až ke konečkům prstů. V neposlední řadě jde o prožitek rytmu, rytmicky opakovaných celků.

Radová (2003) na základě studia teorie Rudolfa Steinera uvádí, že eurytmie je cvičení, které harmonickým způsobem zapojuje rovinu tělesnou, duševní i duchovní. Charakterizuje ji jako „viditelnou řeč“ a „viditelný zpěv“. Tím je naznačeno, čím se liší od tance. Kvalitu hlásek v řeči vnímáme všichni. Ale je ji možno vnímat i bez ohledu na obsah. Vezmeme si dvě slova neznámého afrického jazyka. Obě označují stromy – KATEKE, druhé MOLUMBA, ale každé zní i vypadá odlišně. Graficky je můžeme vyjádřit například takto:



Obr. 2 Grafické znázornění slov Kateke a Molumba

Zdroj: Radová, 2003

Každá hláska má své gesto. Lidé, kteří nemají s eurytmií žádnou zkušenost, se snaží prožít jednotlivé hlásky, aby sami řekli, jaké gesto je pro ně odpovídající. Vyžaduje to soustředění, nepředpojatost, dobré pozorování, velkou citlivost. Klademe otázky “Je to pohyb hranatý nebo kulatý? Je ukončený pevnou formou nebo jde proud stále dál? Je v něm tíha nebo lehkost?”

Další, s čím se v eurytmii pracuje, je forma. Každá báseň či skladba je tvořena proudem řeči nebo hudby. Cílem eurytmie je tento proud zviditelnit. Jinak budou v prostoru vypadat mollové písně a jinak mozartovské trylky.

Eurytmii se může člověk věnovat v každém věku, ovšem odpovídajícím způsobem. Jednoduchá cvičení s prstíky, nožkami, celým tělíčkem, doprovázené říkankou či jednoduchou písničkou. S přibývajícím věkem se jen mění forma.

Základním pravidlem je harmonický rytmus. Musí se střídat nádech/výdech, soustředění/uvolnění. Pracuje se s dvojicemi protikladů, nahoře/dole, uvnitř/venku, pomalé/rychlé atd. Důležité je, aby se celé cvičení odehrávalo ve velmi volném tempu. Není kam spěchat. Děti mají při úvodu eurytmické hodiny procítit celé svoje tělo, se kterým budou pracovat. Učí se soustředění a vůli. Napodobují dospělého, který na ně přenesl svou pohybovou kulturu.

K tělesné výchově v klasickém pojetí Smolková (2007) dodává, že je raději podporován plnohodnotný přirozený pohyb venku.

Hudební činnost

S předškolními dětmi se zpívá při každé příležitosti. Zpěv není ve waldorfské mateřské škole koncipován jako samostatná obast, které se věnujeme ve speciálně vyhrazené době, ale jako součást veškerého života v mateřské škole. Provází různé činnosti. Je nedílnou součástí společné činnosti. Zpěv či hra na lyru (kantelu) provází vyprávění pohádky či ukládání k odpolednímu odpočinku.

Olšová (2003) vysvětluje, že písničky jsou většinou pentatonické. Pentatonika je hudební systém pěti tónů (D,E,G,A,H), který utišuje a léčí, je tedy nejvhodnější melodií pro děti v prvním sedmiletí. Při práci s malými dětmi bychom se měli snažit přiblížit jejich chápání světa. V hudbě je to právě pentatonika - systém, který ještě dosud používá čínská lidová hudba. V českých lidových písních není mnoho příkladů. Teprve až od 9. roku života dítě dobře vnímá náš známější tonální systém. Od třetí třídy má smysl s dítětem hrát stupnice a zpívat takové písničky. Může se zdát, že dítě zpívá falešně, ale není to proto, že nemá hudební sluch, je spíše ještě „nezralé“. Pro dospělého je to často obtížné přiblížit se pentatonice. Ale pokud se dokážeme zaposlouchat do pentatoniky, máme prostor k chápání moderní vážné hudby.

Felber, Reinhold, Stuckert (2005) rozpracovali teorii muzikoterapie a k tématu hudby uvádí, že všude kolem hledáme zvuky. Jako hledáme barvy při malování, tak hledáme i tóny barev zvuku. Dva kamínky, dvě dřívka, kovové zátky, pokličky, cokoli může posloužit dětem jako hudební nástroj. Učíme děti především poslouchat a teprve potom hrát. Dítě ale nemá bezcílně vyrábět zvuk a rámusit. Je třeba, aby vždy naslouchalo a s nástrojem hovořilo. Mělo by žít v prostoru mezi tichem a zvukem, stejně jako v malování mezi světlem a tmou. V hudbě hledáme krásu nehmatatelnou, i když k jejímu tvoření je třeba hmotných nástrojů. Je to věc prchavého okamžiku. Není natrvalo, musíme ji stále znovu tvořit. A to je princip, který platí ve všech oborech. Je to základní princip života.

Výtvarná činnost

Jedním z možných druhů inspirace pro volný čas je akvarelové malování, jak ho využívá waldorfská pedagogika.

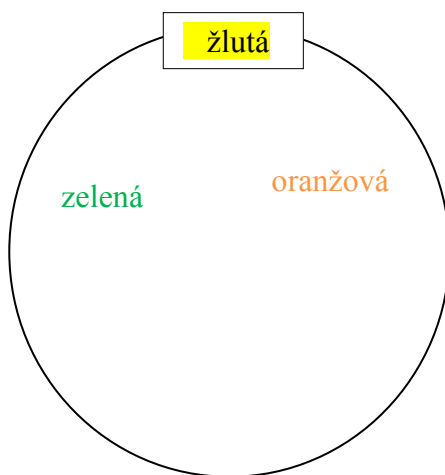
Drgoňová (2003) rozpracovala teorii o barvách na základě Goethovy Nauky o barvách a vysvětluje, že barva vzniká mezi světlem a tmou. Radost je vyjádřena světlou a smutek tmavou barvou. I malování má svůj rytmus (nádech, výdech). Práce s barvou dodává sílu našemu cítění, učí nás vidět a vnímat formy i barvy. Při tvořivé činnosti se naše duševno aktivizuje a dává se do pohybu. A to je smyslem tvořivé činnosti – rozpohybovat svůj vnitřek. Pasivita je jedním z největších nebezpečí. U dětí je třeba kultivovat nejen myšlení, ale i cítění a vůli. Právě malování je výchovou cítění a vůle (děti bývají zatěžovány často jednostranně – myšlením). Barvou se posiluje citový život dětí. Pro předškolní děti je kromě kvalitního papíru a barev potřeba vytvořit atmosféru pro malování. Malé děti mají velkou fantazii, obrazné vnímání, a pokud jim poskytneme prostor, samy tvoří dle svých představ. Do jejich tvoření jim nezasahujeme a ani výsledky jejich práce nepojmenováváme. Tím bychom jejich dílo umrtvovali, vkládali do abstraktních pojmů. Při práci je potřeba dostatek klidu, soustředění, radostná mysl, otevřenost. Dospělý sám musí mít v sobě to, co chce dítě naučit, mít procítěné barvy i jejich kvalitu. Pro malé děti je nejvhodnější malování akvarelovými barvami, technikou „mokrě do mokrého“ nebo malování bločky z včelího vosku. Nevytvářejí se ostré kontury, které způsobují zatuhnutí vnitřní tvořivosti.

Z malování Drgoňová (2003) navrhuje udělat malý rituál. Před malováním se rozloží věci obřadně na stůl (podporujeme úctu k materiálu a věcem), děti se mohou také do příprav zapojit. S dětmi malujeme společně, aby se nápodobou učily správným návykům. Ukážeme, jak zacházet se štětcem, s barvou, jak si s barvami hrajeme. Dítě se musí nejprve naučit techniku přípravy papíru, techniku zacházení se štětcem, techniku zacházení s barvou. V prvním sedmiletí dáváme dětem dvě, nejvíce tři barvy. Začínáme citrónově žlutou, červenou a později přidáme modrou. O výkresech s dětmi nemluvíme, nemají malovat nic konkrétního, jen prožívat radost z barev.

U školních dětí je to jinak. Drgoňová (2003) popisuje i další věkové období, kdy s rozvojem myšlení ztrácejí vlastní tvořivou fantazii. Je potřeba, aby je dospělý začal vědomě vést. Během prvních školních let je třeba projít praktickými barevnými cvičeními. Učitel zadává přesné návody, jak postupovat. Musí se naučit malovat, aby měly svobodu a mohly ji později využívat. Od dětí ještě nevyžadujeme umělecká díla. Přestože jsou děti hodně vedené, dává jim učitel široký rámec, ve kterém se pohybují. Při hodinách malování je jediným motivem barva sama. Teprve později se začínají malovat formy. Ale tyto formy vznikají zevnitř. V první třídě se ještě nepracuje se zážitky barev. Ve druhé třídě se dávají barvy do pohybu. Dělají se cvičení na komplementární barvy (barvy, které stojí v Goethově kruhu naproti sobě, viz. obr.3). Ve třetí třídě jsou již náznaky forem. Malováním děti vyjadřují pocity, nálady, duševní zážitky. Přidáváme pohádky, příběhy, báje. Malování je pro děti hluboký vnitřní zážitek a současně i klíč k porozumění skutečnosti.

Goethův barevný kruh

Výtvarné techniky a práce s barvami vychází z práce Goetheho (2004), který podrobněji rozpracovává významy jednotlivých barev. Goethe konstatuje, že se barvy pohybují mezi světlem a tmou. Nejbližší ke světlu je žlutá. Protipól je tmavomodrá. Když máme světlo a temnotu, potřebujeme nějaké vyrovnání – červená. Tři základní barvy: žlutá, modrá, červená. Jejich mísením vzniká oranžová, fialová, zelená. Pokud necháme přecházet tyto barvy do sebe, vznikne Goethův barevný kruh.



modrá

červená

fialová

Obr. 3 Goethův barevný kruh

Zdroj: Goethe , 2004

Pracovní činnost

Do pracovních činností patří např. práce se včelím voskem, pečení chleba, příprava svačinek, drobné práce na zahradě apod. Pro dítě je, podle Smolkové (2007), důležitá srozumitelná práce dospělého, na níž se spolupodílí. Zažívá její průběh, vidí výsledky, je přímo účastno procesu ve všech jeho etapách.

2.1.5 Literární činnost a dramatická výchova

Děti oslovují pohádky a příběhy, které jsou jim vyprávěny a i my máme možnost využít jich pro motivaci, inspiraci, pro zklidnění, naladění. A proč jsou tak důležité?

Herman (2006) vysvětluje, že pohádky oslovují děti především prostřednictvím symbolů, skrytých významů a na první pohled nejasných nebo bezvýznamných obrazů a zkratek. Nápadně se často opakují motivy jako např. tři bratři, cesta hlavního hrdiny do světa, bloudění v lese, smrt matky na začátku příběhu, mluvící zvířata, kouzelné předměty atd. Všechna tato podobenství mají hlubší význam. Malé dítě jim dobře rozumí a na nevědomé úrovni dokáže dešifrovat všechna důležitá poselství. Prostřednictvím pohádek přijímá zkušenosti předchozích generací, která mu napomáhají vyřešit úzkosti a problémy, s nimiž se v životě setkává. Dítě potřebuje rozumět tomu, co se děje v jeho vědomí, aby mohlo alespoň částečně pochopit, co se děje v jeho nevědomí. Protože toho ale nemůže dosáhnout rozumovým přístupem, mohou mu pomoci především pohádky. Jde právě o ony skryté obrazy, symboly a staré, archetypální vzorce, které se v pohádkách nacházejí – ony propojují v dítěti obě části jeho psychiky a nakonec může být nalezeno určité řešení dětského problému. Jednou z významných funkcí pohádky je, že napomáhají dětem s jejich nejtěžším úkolem, nalézt smysl života.

Smolková (2007) dále uvádí, že pohádka ve waldorfské pedagogice odpovídá obsahem vždy danému ročnímu období, má v denním programu své stálé místo a jedna pohádka je čtena, vyprávěna nebo dramaticky ztvárňována

vždy více dnů za sebou. Z hlediska péče o harmonizující účinky výchovy jsou smyslem tohoto způsobu práce s pohádkou tři zřetele:

- 1) Klasická pohádka je jakousi esencí obrazů, které se pojí s prapůvodní zkušeností člověka. Tyto obrazy podněcují u dítěte představy a prožitky, které jsou součástí později vzniklých postojů.
- 2) Pohádka v tomto provedení nemá být pouhým sledem povrchních informací, jakými je malé dítě zahrnováno, ale má poskytnout prostor pro poznávání hlubšího charakteru – prožitek situací jednajících postav, znepokojení nebezpečím v pohádce hrozícím, které na rozdíl od některých situací, jež dítě prožívá v reálném životě, bylo úspěšně překonáno.
- 3) Jazyk pohádky je přímým, čistým a plným zdrojem výrazu a hudebnosti pro napodobující dítě.

Dramatická výchova

Dramatická výchova má podle Machkové (1999) vycházet vstříct skutečným, aktuálním potřebám a zájmům dítěte a stát se tak přípravou pro život. Dítě má dostat příležitost porozumět sobě samému a svému místu v životě. Zdůrazňuje se spontaneita, zkušenost, subjektivní zážitek, rozvíjení smyslů, sebekázeň, tvořivost, spolupráce a praktické dovednosti.

O dramatické výchově a dramatických hrách najdeme řadu publikací, záleží na motivu, cíli a cílové skupině, pro kterou budeme hodinu dramatické činnosti připravovat.

2.1.6 Další specifika waldorfské pedagogiky

Mezi specifika základního a středního waldorfského školství patří např. slovní hodnocení žáků ve škole, prolínání jednotlivých témat - tzv. epochové vyučování, velký důraz na kvalitní výuku cizích jazyků, specifický přístup k výuce informatiky a výpočetní techniky a vůbec k používání výpočetní a přístrojové techniky ve škole a další (Beil, 2004).

2.1.7 Osobnost pedagoga

Kvalita osobnosti je důležitá pro jakékoli působení na děti. Waldorfská pedagogika je postavena právě na osobnosti pedagoga, který by měl být schopný a způsobilý pro výkon učitelské profese. Grecmanová, Urbanovská (1997) uvádí, že samozřejmá je dostatečná inteligence, smysl pro práci s dětmi a schopnost kontaktu s nimi. Učitel musí hledat řešení základní pedagogické otázky: Jak vychovávat? Rudolf Steiner ukazoval učitelům, že waldorfský princip nelze uplatňovat bez zapálení a entuziasmu každého z nich, protože úspěch waldorfské pedagogiky závisí na individuálních schopnostech každého učitele.

Učitel ve státem řízeném školství je podřízeným článkem hierarchického byrokratického systému. Ve své práci se řídí úředními předpisy, namísto vlastních názorů a iniciativy. Musí přijímat příkazy vydávané lidmi, kteří děti, o které se konkrétně jedná, vůbec neznají, a své názory na způsob výuky čerpají z vlastních vzpomínek nebo pedagogické teorie. Převzetí školy pod dohled státní správy bylo v minulosti jistě nutným krokem. Jen je potřeba udělat i krok další – např. waldorfské školy výuku a výchovu stavějí na tom, že učiteli by mělo být umožněno plně pedagogicky působit na rozvíjejícího se člověka především na základě svého vlastního úsudku, osobní iniciativy a odpovědnosti. Svobodné a zodpovědné jedince mohou vychovávat jen svobodní a odpovědní učitelé. Proto se ve waldorfských školách uplatňuje princip kolegiální spolupráce při samosprávném řízení školy. Realizuje se především každotýdenní konferencí, jíž se učitelé účastní jako rovnoprávní partneři. Schopnost měnit své návyky a postoje a celoživotně se rozvíjet patří rovněž k posvátným darům lidského ducha. Měla by tedy přirozeně patřit i do výbavy každého pedagoga, který má být průvodcem dítěte na jeho cestě za poznáním. Má v něm probouzet aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, naslouchat a objevovat. Nemá být tím, kdo úkoluje a plnění úkolů kontroluje. Důležité jsou nejen řízené činnosti, ale i kvalita prostředí a využívání spontánně

vzniklých situací ke vzdělávacímu a výchovnému působení. Působení pedagoga by mělo odpovídat osobním možnostem a potřebám každého dítěte, ne být orientováno na plnění společných cílů. Mělo by zasahovat celou dětskou osobnost, poskytovat nejen zkušenosti a poznatky, ale také rozvíjet v dítěti tvořivost a fantazii, umožňovat mu získávání praktických dovedností, rozvíjet jeho fyzické a psychické schopnosti, učit ho vnímat základní lidské, morální a společenské hodnoty, umožňovat mu vytvářet a zaujímat postoje k sobě i ke svému okolí, učit se žít ve společenství s ostatními (Smolková, 2007).

Valenta (1993) uvádí, že například zasedací pořádek ve třídě waldorfské školy podléhá temperamentovému typu žáků. A to je jedním z nejdůležitějších diagnostických úkolů třídního učitele - rozlišení převažujícího temperamentu. Úkolem učitele je zaujmout a oslovit všechny typy převažujících temperamentů, působit v jejich smyslu a snažit se je pomalu proměňovat. Pokusit se rozmělnovat jejich vyhraněnost tak, aby v dospělosti došlo k jisté harmonizaci všech základních typů.

Tamtéž Valenta (1993) uvádí, že učitel waldorfské školy by měl mít vzdělání univerzitního typu, ale je nutné další vzdělání zaměřené na rozvoj kreativity a osobnosti. Základem dalšího vzdělání je studium antroposofické antropologie, jako východisko pro didaktiku a předmětové metodiky. Velký důraz je věnován praktické umělecké oblasti. Od třídního učitele se požaduje nejen odborná znalost v jednotlivých předmětech, ale také schopnost dobrého interpreta, jež umí oslovit a strhnout svým vyprávěním všechny temperameny dětí. Kromě odborné erudovanosti klade waldorfská škola na osobnost učitele požadavek vnitřního přesvědčení ve věci antroposofického světónázoru. Jestliže je učitel jistý ve svém přesvědčení, mohou mít jeho názory a postoje (není to o přesvědčování ve věcech víry a světónázoru) hluboký terapeutický význam.

2.1.8 Prostředí a prostředky ve waldorfských školách

Nelze opomenout rozdílné prostředí waldorfských mateřských či základních škol. S barvami a materiály se pracuje záměrně a vědomě a i tady můžeme najít inspiraci.

Podle Grecmanové, Urbanovské (1997) se specifické cíle waldorfské pedagogiky odrážejí také v architektonickém utváření (nepravidelný mnohoúhelníkový půdorys, rozčlenění velkých ploch, velká okna) a úpravě škoního interiéru. Najdeme zde vedle jednotlivých učeben a sborovny také vybavené knihovny, speciální pracovny, divadelní sál, ateliéry, dílny ap., i když prostředí školy zcela odpovídá požadovaným normám v České republice.

Smolková (2007) konstatuje, že na děti samozřejmě působí hračky nebo předměty, se kterými si hrají. Ve waldorfských školách se při řešení prostoru pro děti myslí na to, aby dostaly co nejpřesnější a nejautentičtější smyslové vjemy. Takovou službu vykonají hračky a předměty vyrobené z přírodních materiálů. Přírodní materiály jsou přirozená informace o světě kolem nás (nezkreslená a nezkarikovaná, lidským působením neproměněná). Hračky z přírodního materiálu nebo přírodnin (plody, kousky různých dřev, ovčí vlna, vosk, hlína, hedvábí, len) nesou samy o sobě životní sílu, příjemně oslovující smysly dítěte (tvar, teplo, barva, povrch, vůně). Waldorfská pedagogika preferuje tuto jednoduchost, čistotu tvarů a organický původ předmětů, takže například ve školkách nenajdete plastové hračky.

Vědomě se přistupuje i k barvám v interiéru. Už bylo vysvětleno v kapitole o výtvarných technikách, že Rudolf Steiner (1993) vytvořil teorii na základě Johanna Wolfganga von Goetheho. Barvy mají vždy velký význam a zásadním způsobem ovlivňují, jak se budeme v daném prostoru cítit. Pro děti, které jsou více vnímavé, to platí dvojnásob. Waldorfské mateřské školy jsou v tónech světle růžové, fialové nebo žluté.

2.2 Charakteristika volného času

Objasňováním pojmů volný čas se zabývá řada autorů. V této práci se ztotožňujeme s pojetím autorů Čihovského a Hodaňě (2005).

Uvádí, že pojem „volný čas“ není samozřejmě pojmem novým. První zmínky najdeme již v antické společnosti a jsou spojeny s obsahem známého pojmu „scholé“. Za klasika v řešení problematiky volného času lze již dnes považovat významného francouzského sociologa Joffre Dumazediera, který na toto téma vydal řadu spisů. Dumazedier naznačil nezbytné podmínky vzniku „volného času“:

- 1) Činnost ve společnosti se již neřídí povinnostmi uloženými komunitou.
- 2) Profesionální práce je vymezována vůlí člověka, nikoli podle přírody. Je speciálně organizována, takže volný čas je od ní dost jasně oddělen nebo je oddělitelný.

Na tomto základě Dumazedier určil specifické charakteristiky volného času. Rozlišil „volný čas“ a „mimopracovní dobu“ (nelze je ztotožnit).

Volnému času přisoudil následující vlastnosti:

- a) Je svobodnou volbou - osvobozuje od povinností určitého druhu.

Závisí na společenských vztazích, interpersonálních závazcích, podléhá závazkům jednotlivých skupin a zařízení (kázeň sportovního oddílu, stanovy apod.).

- b) Volný čas je nezaiteresovaný, tj. nemá v podstatě žádný ziskový, přesvědčovací, ideologický, politický, duchovní cíl. Neslouží tedy žádnému společenskému ani materiálnímu cíli, i když je materiálně i sociálně determinován.

Je-li čas částečně ziskový, mluví Dumazedier o času polovolném a o několika kategoriích:

- a) Činnosti pololukrativního charakteru – drobné práce pro zisk, zahrádkářství, kutilství ap.
- b) Rodinné činnosti polovýchovné a polozábavné – účast na dětských úlohách či hrách.
- c) Práce pro vlastní potěšení, rodinu, přátele, spolky – dekorační práce ap.
- d) Sledování odborné literatury při náročných povoláních.

Dále Dumazedier rozlišil 3 základní funkce volného času:

- Odpočinek, zotavení, reprodukce pracovní síly
- Rozptýlení, zábava, kompenzace, únik z monotónní práce
- Rozvoj osobnosti

5 kategorií – rozčlenění převládajících činností ve volném čase

1. Činnosti manuální
2. Činnosti fyzické
3. Činnosti estetické
4. Činnosti intelektuální
5. Činnosti sociální

Čihovský, Hodaň (2005) dále uvádějí, že většina současných názorů a definic volného času vychází z formulace Dumazedierovy. Jak z uvedeného vyplývá, volný čas pojal jako komplex aktivit mimo pracovní, rodinné a společenské závazky, jimiž se jedinec zabývá ze své vůle, aby si buď odpočinul, pobavil nebo svobodně zdokonaloval svou tvůrčí kapacitu. Volný čas dále můžeme rozdělit podle věku, zaměření, intenzity, délky, pravidelnosti ap.

Pávková, Hájek, Hofbauer (2008) zahrnují pod pojem volný čas odpočinek, rekreaci, zábavu, zájmové činnosti, zájmové vzdělávání,

dobrovolnou společensky prospěšnou činnost i časové ztráty s těmito činnostmi spojené. Z hlediska dětí a mládeže nepatří do volného času vyučování a činnosti s ním související, sebeobsluha, základní péče o zevnějšek a osobní věci, povinnosti spojené s provozem rodiny, domácnosti a další časové ztráty. Součástí volného času nejsou ani činnosti zabezpečující biologickou existenci člověka (jídlo, spánek, hygiena, zdravotní péče). Ale i z těchto činností si někdy lidé vytvoří svého koníčka, což je např. ve vztahu k přípravě (i konzumaci) jídla.

Pávková (2008) považuje oblast volného času za významnou a neprávem zanedbávanou. Základ – jako v mnoha jiných případech – jistě klade rodina, případně dědičné faktory. Děti napodobují své rodiče, ve značné míře přebírají jejich životní styl, a tedy i způsob trávení volného času. Neplatí to vždy a bez výhrad, vztahy mezi rodiči a dětmi jsou složité, komplikované a proměnlivé. Vliv rodičů, rodiny, sourozenců i dalších příbuzných je však obrovský a v každém případě velmi silně a trvale člověka ovlivňuje. Jsou ovšem i jiné vlivy, které významně působí na jedince a způsob hospodaření s volným časem. Patří mezi ně škola, učitelé, vrstevníci, kamarádi, sousedé, hromadné sdělovací prostředky a literatura.

Existují instituce a organizace, jejichž pracovní náplní je působit na děti, mládež či dospělé ve volném čase, naučit je volný čas racionálně využívat. Toto ovlivnění je záměrné, má vymezený cíl, je plánované, většinou dlouhodobé, splňuje tedy požadavky, kterými lze vymezit výchovné působení.

Pávková, Hájek, Hofbauer (2008) k významu volného času uvádějí, že děti mají relativně hodně volného času. Společnost by měla mít zájem na tom, jak děti svůj volný čas tráví. Je samozřejmé, že na prvním místě je to záležitost rodiny. Názor, že výchovu dětí ve volném čase plně zabezpečí rodina, je však mylný. Pro tuto funkci má nejen nedostatek času, ale chybí jí i potřebné materiální vybavení a odborná kvalifikace. Historické zkušenosti i zkušenosti z jiných zemí potvrzují, že prevence ve výchově je účinnější a podstatně levnější, než náprava chyb a převýchova. A právě preventivní výchova dětí ve volném čase má výrazný preventivní význam.

2.2.1 Osobnost jako východisko a cíl výchovy

Pro práci s lidmi, ať už ve volném čase, ve školství klasickém či waldorfském, je velmi důležité pochopit základní psychologii osobnosti člověka.

Psychologii osobnosti charakterizuje Smékal (1994) jako popis a vysvětlení činů lidí a jejich vnitřních stavů. Na základě těchto poznatků můžeme předvídat, jak se člověk v určité situaci zachová a jak ji bude prožívat. Znalost psychologie osobnosti dokonce umožňuje člověka plánovitě ovlivňovat a měnit.

Hanuš, Chytilová (2009) uvádí, že osobnost je nejčastěji chápána jako jednota:

- tělesné konstituce
- temperamentu
- schopností
- zaměřenosti
- charakteru

Osobností rozumíme charakteristické vzorce myšlení, emocí a chování, které určují osobní styl jedince a ovlivňují jeho vzájemné působení s prostředím. Snažíme se popsat a vysvětlit individuální rozdíly, různé způsoby, jimiž se jedinci vzájemně liší. V pravém slova smyslu je jí každý člověk, lidé se však od sebe liší osobnostní zralostí. Klíčový význam pro formování a rozvoj osobnosti mají vztahy k ostatním lidem, v průběhu svého vývoje díky procesům začleňování do společnosti (socializací) a vytvářením osobní totožnosti (individualizace).

I v cílech waldorfské pedagogiky je na jednom z prvních míst rozvoj harmonické osobnosti, to znamená na všech úrovních člověka (fyzické, duchovní i duševní) a ve všech možných směrech (rozumových, pohybových, hudebních, výtvarných atd.).

Příklad z waldorfské školy uvádí Valenta (1993), kdy významným úkolem waldorfského učitele je rozdělit žáky podle jejich temperamentu (předpokládá to velmi dobrou úroveň znalostí psychologie osobnosti). Rudolf Steiner vycházel z Hippokratovy typologie – sangvinik, flegmatik, cholerik a melancholik, a na základě těchto vědomostí vypracoval vlastní teorii, jak přistupovat k jednotlivým temperamentovým typům. Pro efektivnost vyučování je důležité, aby jednotlivé typy byly od sebe pomyslně odděleny a popřípadě mohly podle svého charakteru plnit zadané úkoly. Doporučuje, aby skupina flegmatiků oddělovala choleriky od skupiny melancholiků a sangviniků. Toto rozdělení umožňuje ve waldorfské pedagogice individuální přístup učitele k jednotlivým skupinkám, který by jinak nemohl být aplikován.

Calgren (1991) dodává - přestože je temperament vrozený, podléhá částečně vlivům prostředí (charakter krajiny, temperament celého národa, historický vývoj, geopolitické vlivy...) i faktorům zrání jedince – dítě bývá více sangvinikem, mladý člověk více cholerikem, dospělý má rysy melancholika, ve stáří pozorujeme odstíny flegmatické uvážlivosti.

Wirz (2002, 33): “Jisté je, že bez vztahů, bez výměny, bez setkávání, by nešlo skoro nic. V nejrůznějších rovinách jsou vztahy to nejdůležitější. Začneme u vztahu k sobě samým, který je nejvýznamnější. Vezměme si vztah k našim dětem, žákům, svěřencům ap. Hlavní je, abychom se o ně zajímali. Očekávají to od nás, motivuje je to k učení, vzbuzuje to zájem o nás, o to, co jim chceme zprostředkovat. Každé skutečné setkání nabízí příležitost, abychom se dozvěděli něco nového, abychom objevili na tom druhém a současně sami na sobě.”

2.2.2 Charakteristika věkových skupin

Vzhledem k tomu, že budeme pracovat se třemi skupinami - předškolní děti, děti mladšího předškolního věku a dospívající - uvádíme jen tyto tři. Vývojová psychologie charakterizuje věková období dle vývoje jemné a hrubé motoriky, vývoje poznávacích procesů, emočního a sociálního vývoje. Pro naše účely postačí zabývat se stránkou sociální.

Období předškolního věku

Podle Lievegoeda (1992) předškolní dítě charakterizuje jeho velká otevřenost vůči okolnímu světu. Bez odporu přijímá všechno, s čím se setkává ve svém okolí. Nejdůležitějším učením v tomto období je napodobování. Takto se učí mluvit, ukazovat, hrát si, učí se dobrým i ne třeba užitečným věcem. Dítě svou fantazii proměňuje ve skutečnost a vidí ji jen tak, jak to chce fantazie. Propojuje svět hry a pohádek, v němž je všechno možné. Vidíme zde bezprostřední přechod ze světa fantazie do skutečnosti a naopak. Ve hře můžeme pozorovat, že nejde o to, něco dokončit, nýbrž o radost z tvoření. Mohou si hrát stále stejnou hru, dokud jí nejsou nasyceni. V tomto období je dítě velmi spojeno s rytmem. Opakování tvůrčího procesu v nekonečných rytmech je podstatou hry. Dítě se učí rytmicky tomu, co není možno pochopit abstraktně. Donekonečna může poslouchat ty stejné pohádky či historky. Dítě posuzuje v této fázi člověka podle toho, co umí, a ne podle toho, co ví.

Plevová (1999) k předškolnímu věku dodává, že hlavní činností, ve které probíhá socializace, je hra. Odráží složité vztahy mezi dítětem a jeho životním prostředím, uplatňuje se v ní práce i učení.

Mladší školní věk

Mladší školní období charakterizuje Lievegoeda (1992) jako věk, kdy se dítě otevírá spíše slovu svého okolí, na rozdíl od předešlého, kdy spíše napodobovalo a učilo se začleňovat do společnosti. Chce, aby mu bylo vyprávěno to, co je ve světě, k čemu to slouží a co to má být. Významná je velká souvislost mezi řečí a myšlením.

Petrová (1999) dodává, že první tři roky školního života nepřinášejí v podstatě ještě žádné problémy s pořádkem. Dítě ochotně následuje dané vedení. Toto postavení se mění začátkem čtvrté třídy. Zdá se mu, že svět stojí proti němu nepřátelsky, prožívá především jeho temné, špatné stránky. Ve skutečnosti uběhla fáze dětské volné fantazie. Stává se úzkostlivým, bojí se, dveře musí zůstat otevřené, musí slyšet otce i matku. Je kritické k svému bezprostřednímu okolí a samo se z toho stává nešťastným a z tohoto důvodu užívá stále více drsnějších výrazů. Stává se nyní aktivním v sociální oblasti. Přátelství, která se teď vytvářejí, jsou skutečně pravá přátelství, jenž hledají druhého člověka jako individualitu.

K socializaci dítěte mladšího školního věku Petrová (1999) uvádí, že sociální role žáka přináší nové společenské postavení, dítě rozšiřuje své sociální zkušenosti a odpoutává se od rodiny. Dětská skupina bývá na začátku málo diferencovaná, vztahy ke spolužákům spíše nahodilé, teprve ke konci tohoto období se objevuje vědomí sounáležitosti, společné odpovědnosti, rozvíjí se kamarádské vztahy. Rodinné vztahy zůstávají ale základem jistoty dítěte.

Lievegoeda (1992) dále popisuje období prepuberty. Prepuberta je počátkem úplného oddělení vlastní osobnosti od zevního světa. Na začátku školní zralosti se dítě začalo zabývat světem. Nyní je aktivita zaměřena k dobývání vnějšího světa. Slovo dobývání není zvoleno náhodně, vztah k němu se nyní stává vysloveně agresivním. Chlapci si hrají na loupežníky, vojáky, indiány, rádi se perou. U děvčat jsou problémy jiné. Agresivní chuť dobývat nevystupuje tolik do popředí, obrací se spíše dovnitř, vede k nepřátelskému uzavírání se, se sklonem k exkluzivitě. Znamením tohoto věku je tajuplné snění, mnohmluvné hihňání, nesnášenlivost a náládovost vůči dospělému.

Období dospívání

Období dospívání charakterizuje Binarová (1999) jako typický začátek osamostatňování se od rodiny. Citové vazby k rodičům se uvolňují. Fyzickým vzhledem už nejsou dětmi, ale jako dospělí ještě nejsou akceptováni, neboť ve

svém chování mají ještě projevy infantilnosti. Navazují více kontaktů s vrstevníky, sdružují se do skupin podle společného zájmu. Často se tvoří skupiny čistě chlapecké a dívčí. Je to dáno tím, že děvčata bývají vývojově vyspělejší.

V období puberty dochází k tělesnému zrání a vystupuje v duševním životě sexuální problém, uvádí Lievegoeda (1992). Tělesné zněmy, u děvčat o 1 až 2 roky dříve, vedou k fyziologické zvědavosti, jež souvisí s rozmnožováním jako takovým. Především začínající menstruace jako mezník v životě dívky. Pro chlapce jsou události méně pronikavé. Sexuálnost má v tomto období bezprostřední biologický význam a sexuální děje a symboly vystupují nezahaleně v snění dětí tohoto věku. Ale není to jen sexualita, co se děje v tělesném i duševním vývoji. Osamělost je vůdčím motivem puberty. Nevyrovnanost pubertálních let souvisí s tímto zážitkem osamělosti a z této samoty je dále hledána cesta k člověku, ke společenství. Je to hledání identity. Únik do tlupy může mít podle různých sociálních okolností velmi protikladné formy. Ale vždy je důsledkem nepodařeného nalezení identity. Neomezená autorita jako pedagogický princip při vstupu do puberty skončila. Mladý člověk chce uznávat staršího jako vedoucího v přátelství.

Podle zakladatele waldorfského směru výchovy a vzdělávání Rudolfa Steinera členíme vývoj dítěte od narození do dospělosti na tři základní období, které má své zvláštnosti a zákonitosti, od kterých se odvíjí i další pedagogické působení.

Toto rozdělení uvádí Lievegoeda (1992):

První vývojová fáze – od narození do výměny zubů (zhruba do 7 let)

Druhá vývojová fáze – 7-14 let

Třetí vývojová fáze – 14-21 let

2.2.3 Hra

O hře toho bylo napsáno mnoho a na toto téma najdeme řadu autorů zabývajících se touto tematikou. Za zakladatele hry a přístupu ke hře považuje řada odborníků Schillera. Mazal (2007) uvádí, že hra prostupuje životem člověka od začátku do konce. Je to skutečná, reálná činnost, aktivita, která má určité charakteristiky. Jak v dětství, tak v dospívání, ale i ve vyšším věku, je hra tou kategorií, kterou měníme nejen sebe, ale i své okolí významněji, než si mnohokrát uvědomujeme. Hrou probíhá socializace v úrovni silné prožitkovosti. Je to cílená činnost člověka a přitom zdánlivě zcela nereproduktivní. Hra je však k životu nezbytná, je základní kategorií života.

Mazal (2007) rozděluje hry a pohled na hru z pohledu ontogeneze člověka.

Děti předškolního věku potřebují a vyhledávají pohyb. Proces asimilace, přijímání informací do vlastních schémat, rozhodování a reagování, je na každém jedinci. Objevují a upevňují nové dovednosti, nejen základní pohyby.

Plevová (1999) poukazuje na to, že hra odráží složité vztahy mezi dítětem a jeho životním prostředím, uplatňuje se v ní práce i učení. Hra je významným socializačním a motivačním činitelem, je základní psychickou potřebou. Dítě si hraje, i když je unavené nebo nemocné. Hra je ukazatelem vývojové úrovně dítěte, umožní nám vypořádat vývojové zvláštnosti. V předškolním období jsou aktuální volné hry i hry s pravidly. Volné hry si vymýšlí dítě samo (pohybové, konstrukční), patří mezi ně i hry námětové (hry na „něco“). Jde v nich v podstatě o reprodukci skutečnosti, avšak na vyšší úrovni, než je tomu u nápodobových her batolat. Repertoár hravých námětů se věkem obohacuje. Závislost na hračce postupně oslabuje, zvyšuje se náročnost na opravdovost hračky a na spolupráci s ostatními dětmi. V námětových hrách vznikají pravidla, to znamená, že se hra stává méně individuální. V průběhu předškolního věku se ve hře začínají projevovat intersexuální rozdíly, tedy rozdílnost celkového rázu hravé aktivity u děvčat a chlapců (náměty her, výběr hraček, výběr partnera). Koncem předškolního věku dítě začíná odlišovat práci

od hry. Práce začíná být specifickou aktivitou, dítě postupně začíná chápat smysl pracovní činnosti. Požaduje tuto činnost vykonávat v reálné situaci. Při vstupu do školy se formují první pracovní návyky a postoje, "práce" je pro dítě příjemnou činností. Je proto důležité optimálně využít tzv. hravou motivaci k činnosti. Hry dětí představují chvíle zrcadlení vnějšího světa v jejich životě. Napodobují vše a mnohdy dokonale, a to nejen zjevné, fyzické, slyšitelné a viditelné jevy, ale napodobují i to skryté.

I mladší školní děti pro svůj zdravý vývoj potřebují hru. Petrová (1999) srovnává s předcházejícím obdobím, že hra je více diferencovaná. Oblíbené jsou hry konstruktivní, pohybové, soutěživé, společenské – se složitějšími pravidly. Hra je nezastupitelnou relaxací a přirozeným odreagováním od školních povinností. Může být dobře využita i ve škole.

Mazal (2007) dále rozvádí charakteristiku dětí mladšího školního věku. Končí první období tvořivosti. Děti začínají přijímat nové role, nové kompetence. Velmi rychle pochopí rozdíl mezi prací a hrou. Velmi významně se sníží i kvalita pohybového zatížení. Kolem 6 let věku se zrychluje provádění pohybových dovedností, zkvalitňování koordinace. Dovednosti, herní zkušenosti se proměňují do her sportovních. Období snadného motorického učení trvá do nástupu puberty. Pohybové hry usnadňují přechod mezi mateřskou a základní školou. Slouží k pochopení vztahů podřízenosti, nadřízenosti, významu pravidel, spolupráce a podobně. Od 3. ročníku je realizováno více pohybových her se soutěžením, zdůrazňují se práva i odpovědnost. Častěji se zařazují náročnější herní dovednosti. Soustředěnost je už velmi vysoká. Dokáží ocenit svůj i spoluhráčův úspěch. Vývoj člověka v tomto období se projevuje rozvojem rozumových schopností paměti a herním myšlením.

Dalším obdobím, důležitým pro tuto práci, je období dospívání - puberty. Mazal (2007) hovoří o pubertě jako o období snížené fyzické výkonnosti, přestavbě funkcí, růstu těla a podobně. Hry, především pohybové, pomáhají řešit problémové období, umožňují vznik kladných a příjemných pocitů ve známém prostředí. Studenti preferují krátký výklad před hrou, jasné herní úkoly i cíl, jednoduchou, ale i náročnější herní situaci.

2.2.4 Zážitková pedagogika

Propojení waldorfské pedagogiky a zážitkové pedagogiky se přímo nabízí při plánování několikadenní akce, proto je potřeba vymezit tento pojem.

Pro zážitkovou pedagogiku je typické (a tím se odlišuje od nepedagogických aktivit využívajících fenoménu „prožitek“) zakotvení prožitku do jeho širších souvislostí (Jirásek, 2004). Tedy nejenom vyvolání prožitku, ale především znalost cílů, navozování prožitkových situací, zpracování prožitku a jeho převedení do zkušeností, jež může být opětovně využita.

Pokud se pokusíme shrnout prožitek do několika bodů, můžeme mezi ně zahrnout:

*komplexnost

*verbální nepřenositelnost

*nedefinovatelnost

*jedinečnost

*intencionální zaměření

Hanuš, Chytilová (2009) uvádí, že cíle takových výchovných procesů mohou být vytyčovány a dosahovány v různorodém prostředí (školním i mimoškolním, přírodním i kulturním), v rozmanitých sociálních skupinách (diferencovaných věkem, sociálním statutem, profesním postavením a dalšími demografickými faktory) a naplňovány nejrůznějšími prostředky (hrami všech typů, modelovými situacemi, sebezpознаvacími i týmově spolupracujícími aktivitami). Pro zážitkovou pedagogiku je prožitek vždy pouhým prostředkem, nikoli cílem. Cílem zůstává starořecký výchovný ideál, všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti.

Jirásek (2004) dále uvádí, že výchova ve volném čase a její teoretické uchopení (pedagogika volného času) je disciplínou jdoucí napříč možnostem zážitkové pedagogiky. Akcent je položený na smysluplnosti prožívání nejenom v určité časové rovině, ale i čase tzv. volném, který může být prožíván stejně

intenzivně a dynamicky a užitečně jako je čas primárně věnovaný vzdělávání a osobnostnímu rozvoji, je pro výchovu ve volném čase i výchovu prožitkem totožným.

3 Cíle a úkoly

Hlavním cílem práce bylo na základě teoretických znalostí a dalších metod vytvoření konkrétního návrhu propojení principů waldorfské pedagogiky s volným časem různých věkových skupin - předškolních dětí, dětí mladšího školního věku a dospívajících. Byly vypracovány 3 programy, jež si kladou za hlavní cíl „**Harmonický rozvoj člověka v jeho celistvosti**“. Další cíle jsou specifické pro každý program samostatně.

Další cíle práce byly zaměřeny na rozšíření povědomí o tomto alternativním směru, který má už od roku 1989 své místo i v našem školském systému. Hledali jsme možnosti, jak by prvky waldorfské pedagogiky mohly být využity i ve volnočasových aktivitách. Je to nový pohled na výchovu ve volném čase, který zatím nebyl nikde zpracován.

Z cílů vyplynuly tyto úkoly:

- 1) Studium odborné literatury
- 2) Pozorování práce s dětmi ve WMŠ
- 3) Vytvoření konkrétních programů
- 4) Skupinový rozhovor
- 5) Zpracování bakalářské práce

4 Metodika

Návrh volnočasového programu byl vytvořen na základě autorových dlouholetých zkušeností z práce s dětmi všech věkových skupin, a to při různých typech rozličně dlouhých akcí a pobytů. Přírodním zdrojem inspirace byly i absolvované odborné stáže v Mateřské škole waldorfské v Praze 3 a ve waldorfské mateřské škole ve Vídni-Hüteldorfu.

Metoda sběru dat je nejčastější metodou, uvádí Hendel (2008), jež nám umožňuje vyhodnotit naši práci. Využíváme jak primárních zdrojů dat (dokumenty, sborníky informací, dizertační a diplomové práce apod.), tak i sekundárních (učebnice, monografie, encyklopedie, slovníky, periodika, webové stránky apod.).

Základní techniky sběru dat jsou čtyři, ale existují jejich různé aplikace a také mohou být různým způsobem kombinovány. Jsou to: pozorování, rozhovor, anketa a dotazník.

Technika pozorování podle Hendla (2008) provází v podstatě jakoukoliv výzkumnou metodu. Je to cílevědomé, plánovité a systematické sledování určitých skutečností na základě předem připraveného plánu s cílem ověřit pravdivost určité hypotézy. Toto pozorování bylo prováděno zejména během odborné praxe v mateřských školách v Praze a ve Vídni a bylo zaměřeno na dílčí aspekty výše uvedeného připravovaného programu.

Technika rozhovoru

Rozhovor je nejběžnějším způsobem kontaktu mezi lidmi. Používá se jako technika zejména ve všech vědách zaměřených na zkoumání člověka. Rozhovor může být spontánní nebo řízený, individuální či kolektivní.

Pro celkové zhodnocení přínosu a provedení navrženého programu byla oslovena skupina pěti lidí a vytvořena pracovní skupina pracující na principech práce kolégií waldorfských škol všech stupňů vzdělávání (principy viz dále).

Metoda intorspektivní je nejčastější sociologickou metodou, uvádí Čihovský (2004), a opírá se o osobní znalosti, zkušenosti výzkumníka na základě účasti v prostředí či nějakém společenském procesu.

5 Výsledky

5.1 Principy - metoda sběru dat

Princip (z lat. *principium* – počátek) je základní myšlenkové východisko, zásada, pravidlo, zákon, který se nedokazuje, ale ze kterého se vyvozují další důsledky pro jednání nebo poznání (www.cs.wikipedia.org).

Na základně teoretických poznatků můžeme principy waldorfské pedagogiky shrnout do několika základních bodů. Principy vztahujeme na připravované týdenní programy pro různé věkové skupiny.

Harmonický rozvoj člověka v jeho celistvosti

Zaměřujeme se na rozvoj celého člověka, jak jeho fyzické, tak i psychické stránky. Program vícedenních akcí by měl být pestrý, neměly by být opomenuty žádné z programových oblastí. I když kurz od kurzu je rozdílný, výběr programových prostředků závisí na hlavním cíli.

Z čeho můžeme vybírat:

*hry – pohybové, seznamovací, týmové, strategické ap.

*tvořivostní dílny – akvarel, dřeveřezba, hlína, ovčí vlna (práce s přírodními materiály)

*sporty v přírodě, turistika

*vzdělávací aktivity – přednášky, setkání se zajímavými osobnostmi

*relaxace – společné čtení, řízená relaxace ap.

*aktivní zpívání, hraní, tanec

*eurytmie

*ap.

Rytmus, řád, nápodoba

V životě dětí hraje pravidelnost a rytmus zvlášť významnou roli, opakování a rituály přináší dětem (nejen) oporu a jistotu, mnohem snáze zvládají stresové či kritické situace. Využívání pravidelnosti na několikadenních kurzech není nic nového, v dramaturgickém plánování scénáře se na počátku navrhuje časy jídel, přestávek, aktivního programu i například ranního vstávání nebo večerního ukončení dne. Mohou nastat výjimky, kdy například záměrně budíme k nějaké noční hře, nebo dřívější vstávání, pokud by v programu byl naplánovaný například výlet. Většinou je režim dne na počátku nastaven podle organizátorů a zůstává neměnný do konce akce. Mělo by být samozřejmostí dodržování časů. Tomu předchází reálné plánování jednotlivých aktivit v programu.

Ale na druhou stranu střídání tempa, změna rytmu během dne – to je jeden z neúčinnějších nástrojů dramaturgie. Umožňuje nám vyrovnávat vhodně fyzickou zátěž i emoce.

Nápodoba je nejdůležitější druh učení pro předškolní děti, ale i starší děti ji přivítají, pokud se organizátoři zapojují do programu s nimi a tvoří jim vzor hodný napodobování. Ne vždy je možné, aby všichni dělali všechno s účastníky, většinou je potřeba ještě někde jinde chystat další program, ale pokud je to v silách týmu, tak alespoň některý by měl aktivně spoluprožívat danou aktivitu. Je to velmi přínosné pro skupinu i pro organizátory, tvoří to atmosféru na kurzu.

Spoluprožívání s rodiči, učitelem, vychovatelem

Spoluprožívání buduje vztah mezi dítětem a dospělým, nebo i dětmi navzájem. Je to velmi významný prvek, který nelze opomenout. Rodiče by měli mít vlastní zájem na aktivním trávení volného času s dětmi, je to velmi dobrá

investice do budoucnosti. Z pohledu učitele je to taktéž přínosné. Mohou se při různých aktivitách vzájemně lépe poznat, vědět o sobě více, než jen ze školních lavic.

Spolupráce s rodiči

Velkou snahou je propojení rodiny s chodem školy, pozvání rodičů na jednotlivých slavnostech, nebo setkávání se na celoškolních akcích, přednáškách pro veřejnost, uměleckých trzích ap. I ve volném čase může být rodičům nabídnuta možnost, jak spoluprožívat čas s dětmi, nebo například jen shlédnout, co se podařilo jejich dětem připravit, vytvořit.

Rituály – slavnosti

Každá akce má své specifické rituály, které vznikají buď záměrně nebo spontánně. Mohou provázet celý den, od ranního probuzení, přes přání před jídlem, čtení po obědě, zpívání po večeři apod. Fantazie a tvořivost jsou dobré předpoklady, aby na kurzu díky rituálům byla příjemná atmosféra.

Slavnosti – ve smyslu svátků v celém roce nemají možnost být prožívány během jednoho týdne, ale je zde prostor ve školním roce, kdy skupina dětí stmelená na týdením kurzu či táboře, se setkává při významných událostech, např. před Mikulášem, a může si utvořit adventní spirálu, vánoční setkání, jarní slavnost nebo otevírání studánek. Svátky dávají možnost znovu něco spoluprožívat.

Živá hudba, aktivní zpívání a hraní

Každý umí zpívat. Zpívání je výborný prostředek a můžeme ho zařadit téměř všude. Nejde o to, nacvičit vícehlasý sbor, spíše si užívat skupinové atmosféry, kdy se může zapojit každý, bez hodnocení a kritiky. Není na škodu, pokud si účastníci mohou vzít vlastní hudební nástroje, flétny, housle, kytary, bubínky ap. Nebo pokud je k dispozici pár bubnů či dřívek na půjčení.

Výtvarné techniky - charakteristické prolínání barev, bez konkrétního motivu

Waldorfská pedagogika záměrně pracuje hlavně s akvarelem, tedy malování mokrého do mokrého (viz teoretická část), kdy není důležitý konečný výsledek, ale prožívání barev, jejich střetávání a míchání v další odstíny. Je to technika, která působí harmonicky a má uklidňující charakter. Je vhodná pro jakýkoli věk, člověk nemusí mít žádný talent.

Pohybová výchova – eurytmie

Eurytmie je specifický umělecký obor, ve kterém je možno se zdokonalit formou několikaletého vzdělávání, a proto, pokud bychom ji chtěli zařadit do programu, je vhodné pozvat si zkušeného lektora, který se eurytmií zabývá. Nicméně některé prvky, pokud sami máme zkušenost s eurytmií, do programu zařadit můžeme, např. práce s hláskami, vyjádření jednotlivých hlásek tělem. Jsou to cvičení na uvědomění si vlastního těla, pohyby dovnitř, ven, nahorů, dolů, pomalu, rychle ap.

Pohádky, příběhy, báje

V teoretické části bylo vysvětleno, jak jsou důležité a jak na nás působí. Můžeme jich využívat i na těchto kurzech, nebo všeobecně při práci s dětmi. Pohádky, příběhy, báje mohou být výbornou motivací nebo i samostatnou částí programu, např. odpolední či večerní čtení či dramatické přehrávání.

Princip kolégia, spolurozhodování

Kolegiální spolupráce znamená i jiný způsob rozhodování, než na jaký jsme většinou zvyklí. Všechny otázky a problémy se projednávají tak dlouho, dokud nedojde ke vzájemné shodě, a to nikoli hlasováním, ale vzájemnými konzultacemi a výměnou názorů. Rozhodnutím by mělo být výsledkem shody. Je to velmi obtížné a časově i psychicky náročné, ale vede to ke spoluzodpovědnosti každého k projednávané otázce, k respektování názorů ostatních a vytváření rovnoprávného společenství.

Právě tento princip byl použit i k hodnocení autorem navrženého programu.

5.2 Kolektivní rozhovor - kolégium

Byla vytvořena pracovní skupina pěti lidí (1 speciální pedagog, 1 pedagog volného času, 1 pedagog I. stupně ZŠ, 2 ženy na mateřské dovolené, které mají zkušenosti s vedením volnočasových aktivit – všichni účastníci studovali či studují waldorfský seminář), aby zhodnotila přínosy a provedení navrženého programu. Bylo využito principu kolégia, viz výše.

Diskuse ke skupině předškolních dětí a rodičů:

Rytmus akce – režim dne: děti, které budou vstávat dříve, než ve smluvený čas, budou moci např. pomáhat s přípravou snídaně nebo je rodiče zabaví tichým způsobem tak, aby nerušily ostatní. Odpočinek po obědě či večeři by byl řešen podobným způsobem. Děti, které nepůjdou odpočívat, budou zaměstnány malováním, četbou nebo rukodělným tvořením.

Účast na programech bude dobrovolná, ale bude vyžadováno dodržování začátků programů. Žádoucí je, aby se rodiče účastnili programů se svými dětmi, protože spoluprožívání s dětmi je základem pro kvalitu celé akce.

Informovanost rodičů před začátkem je dalším důležitým bodem. Bylo by vhodné nabídnout i možnost spolutvoření programu. Na základě toho se připravuje akce více na míru, dochází k diskusím a vzájemnému prolínání názorů.

Počet účastníků bylo další téma diskuse. Kolik je minimální počet, při kterém lze akci pořádat – zejména z ekonomického hlediska, a kolik je maximálně únosný počet účastníků, aby bylo možné kolektiv sblížit a vytvořit si příjemnou atmosféru. Shodli jsme se na počtu 20-30 účastníků celkem, tedy dětí i dospělých.

Motiv akce byl všeobecně schválen, přidány další nápady a postřehy, připomínky k variantě v děšti.

Hosté v programu byli přijati velmi dobře, v případě jejich časové neschopnosti navrženy další zajímavé osobnosti z waldorfského prostředí: Táňa Smolková, Emílie Vítková, Iveta Sadecká a další.

Diskuse ke skupině mladších školních dětí:

Rytmus akce byl všeobecně přijat.

Motiv akce byl nejdiskutovanější částí. Zazněl názor, že plnou kvalitu jednotlivých svátků není možno přenést do jednoho týdne. Svátky a slavnosti jsou spojené s přírodními rytmy, a proto prožívání mimo tento kontext není pravdivý. Na druhou stranu je v cílech vymezeno, že jde o přiblížení svátků, které nejsou třeba až tak známé a mohou být dětem přiblíženy v zábavné formě. Názory proti budou zvaženy při skutečné realizaci akce.

Diskuse ke skupině dospívající mládeže:

Kolégium došlo se k závěru, že o waldorfské středoškolské pedagogice nevíme mnoho, nikdo z nás neměl příležitost na takovouto školu zavítat. Na základě nedostatku informací nelze dost dobře posoudit přínosy waldorfských principů na této akci.

Diskuse k celkovému pojetí volnočasového programu s waldorfskými prvky

Můžeme najít i řadu dalších možností využití nejen na několikadenních akcích, ale i v rámci pravidelné činnosti domů dětí (kroužky pro maminky s dětmi, pořádání slavností, řemesla ap.), lidových škol umění (hudební, výtvarné, dramatické činnosti), občanských sdruženích (pořádání společenských akcí pro svoje město, vesnici, školu ap.), v rámci osobního osobnostního růstu mladých rodičů (přednášky, mateřská centra, tvořivé dílny, předporodní kurzy, cvičení s miminky, ap.).

5.3 Technika pozorování

Autor absolvoval dvě odborné praxe, a to v červnu 2009 v Mateřské škole waldofské v Praze 3 a dále v březnu 2010 ve Waldorfské mateřské škole ve Vídni-Hütteldorfu.

Červen 2009 – Waldorfská mateřská škola, Koněvova, Praha 3

Březen 2010 – Waldorfská mateřská škola, Víděň Hütteldorf

Předmětem pozorování bylo:

*prostředí mateřské školy

*rytmus a řád dne a týdne

*přímá práce s dětmi

*jak se učitelky domlouvají, kolégium

*jak probíhá kontakt s rodiči

Praha, Mateřská škola waldorfská, Koněvova ul. – 12.6. - 16.6. 2009

***prostředí mateřské školy**

Objekt waldorfské mateřské školy je budova pro tento účel postavená, dříve to bývala klasická školka. Jsou zde 3 věkově smíšená oddělení, třídu vedou vždy 2 učitelky, které se částečně překrývají a střídají na ranní a odpolední program. Třídy jsou vybaveny jen dřevěným nábytkem, doplněné o řadu barevných šátků, hračky jsou všechny z přírodních materiálů či přírodnin, kaštiny, kameny, dřívka, ap. Nenajdeme zde žádné puzzle, plastové hračky, přehrávače či televizi. Stěny jsou vymalovány v pastelových tónech, barevně oddělena jídelna, hrací prostor i ložnice. Škola má velkou zahradou a vzrostlými stromy,

dřevěnými průlezkami, houpačkami, širokou skluzavkou. Je příjemně členitá a nápaditá.

***rytmus a řád dne, týdne**

Mateřská škola je v provozu od 7.00 do 17.00 hod.

7.00 – 9.20	ranní činnosti dle zájmu dětí, volná hra + jedna z pravidelných činností v týdnu(akvarelové malování, pečení chleba apod.)
9.20 – 9.50	přivítání se, ranní kruh
9.50 – 10.30	svačina (před jídlem přání, děti si samy mažou pečivo)
10.30 – 11.30	pobyt venku
11.30 – 12.00	vyprávěná pohádka
12.00 -12.30	oběd
13.00 – 14.30	odpolední odpočinek (předškolní děti mají možnost v této době mít kroužek, flétničky, vyřezávání ap.)
14.30 – 15.00	svačina
15.00 – 17.00	volná hra, pobyt venku

Týdenní režim

Po – akvarelové malování

Ut - pečení chleba

St – kreslení voskovými bločky

Čt – eurytmie

Pá – modelování, práce se dřevem

***přímá práce s dětmi**

Učitelky mají ve třídách max. 25 dětí. Při volné hře dětí je učitelka mezi nimi a vytváří nějakou rukodělnou práci (šije panenku, skřítku nebo vyrábí obrázek), ale zároveň sleduje dění ve třídě. Zasahuje až případně, že si děti neumí poradit samy a to, z mého pohledu, velmi citlivým přístupem. Žádný křik, žádný spěch, spíše vysvětlení, urovnání, omluva, pokud je potřeba. Děti na to reagují velice dobře. Ranní kruh začínají povídáním o minulém dni, co se komu přihodilo, co zažil. Potom následují říkanky, písničky, pohybové hry či hry s prsty k danému ročnímu období. Při jednotlivých pravidelných činnostech je téměř na všechno průpovídka, písnička, malý rituál, který děti při pravidelném opakování říkají či zpívají s učitelkou.

***spolupráce pedagogů, kolégium**

Celý pedagogický sbor se schází pravidelně každý týden a řeší společně, vzájemnou dohodou, co je potřeba. V našem školském systému je zapotřebí ředitele školy. I tady paní ředitelka je, ale stará se o ekonomickou, legislativní a provozní stránku školy. Co se týká jednotlivých oddělení, přebírají zodpovědnost učitelky. Probírají se i problémy, které vyvstaly v jednotlivých třídách, s konkrétními dětmi. Paní ředitelka nabízí rodičům možnost individuální práce, pomocí léčebné eurytmie.

***spolupráce s rodiči**

Rodiče se setkávají pravidelně s učitelkami ráno i v poledne/odpoledne. Mají možnost se zapojit do chodu školky, často učitelkyž dávají o pomoc s výrobou něčeho konkrétního pro děti. Zástupci rodičů se účastní pravidelného kolégia učitelů a mají možnost spolurozhodovat o dalším dění. Další příležitostí pro vzájemnou spolupráci jsou slavnosti (jarmarky), které často školka pořádá i pro rodiče.

Vídeň–Hütteldorf – 8. 3. – 18. 3. 2010

***prostředí mateřské školy**

Do velikého objektu patří dvanáctiletá WZŠ, WMŠ a jesle s waldorfskými prvky, školní jídelna a rozlehlá zahrada s ohraničenými prostory pro MŠ, basketbalové hřiště, ohniště, záhony a volný porost. Škola je soukromá a 70% financí hradí rodiče ze školného. Na pomoci, ale i plnění podmínek stanovených úřady, je závislá minimálně. Škola nemá ředitele, ale jednatele, a o veškerých otázkách provozu rozhoduje rada skládající se z učitelů a rodičů.

***rytmus a řád dne, týdne WMŠ**

Škola je v provozu od 7.30 do 16.00 hod.

- | | |
|---------------|--|
| 7.30 - 8.00 | provoz v jedné třídě |
| 8.00 – 10.00 | začíná provoz v jednotlivých třídách. Při pozdravu si podají ruku s učitelkou i asistentkou. Volná hra dětí. Stavby z nábytku, stojanů, štaflí, využívání látek a šátků, kostýmů, hry s přírodninami, hry v koutcích, kuchyňce, kreslení, rukodílná činnost u stolu s učitelkou, dobrovolná pomoc dětí s přípravou svačiny. |
| 10.00 – 10.30 | hygiena, přivítání se s vlněným skřítkem Fridolínem. Svačina - s prostíráním pomáhá pár nejstarších dětí, společné přání před i po jídle. Obsluhují hlavně dospělí, vydávají jídlo, odnáší nádobí apod.

Svačiny i obědy bývají jednoduchá jídla v biokvalitě (bulgur s dušenou mrkví, rizoto, špaldová kaše s jablky...). Děti dostávají minimální porce a pak si mohou přidat. Zbytky nedojezených jídel téměř nejsou. |
| 10.30 – 11.00 | dopolední činnost, umění (malba akvarelu, dramatika, eurytmie apod.) |

11.00 – 11.50	pobyt na zahradě. Oplocený prostor s přírodními průlezkami - kůly jako schody, padlý kmen, pramen, písek, klouzačka zapuštěná do svahu, zavěšená houpačka.
11.50- 12.00	hygiena, olejové kapičky*.
12.00 -12.30	oběd
12.30- 13.00	odchod nejmladších dětí domů nebo do ložnice - speciální místnost vyhrazená a příjemně vybavená pro odpočinek. Učitelka hraje na lyru, děti spí nebo dělají klidné činnosti.
13.00 - 14.30	soustředění předškoláků - kutálení kuličky na didaktické pomůcce ve tvaru ležaté osmičky, četba pohádky, kreslení voskovými bločky. Během kreslení asistentka chystá odpolední svačinu. Pak přicházejí mladší děti ze spaní.
14.30 – 15.00	svačina
15.00 – 16.00	volná hra, pobyt venku

***přímá práce s dětmi**

Na skupinu dětí je vždy jedna učitelka a jedna asistentka dopoledne i odpoledne. Učitelka se věnuje dětem a vede běh třídy - rytmus, náplň, komunikace s rodiči. Asistentka má za úkol chystat svačiny, úklid ve třídě, pobyt venku s dětmi.

***spolupráce pedagogů, kolégium**

Učitelky i asistentky se schází jednou týdně po skončení provozu školky a řeší společně problémy, které se vyskytly a je potřeba řešit. Nemají ředitele, vždy jedna z nich zastupuje školu na úřadech a ve veřejných věcech. Střídají se v této pozici. Jinak každá učitelka si své oddělení vede i ekonomicky sama a rozhoduje o týdenní náplni (ale každý týden stejně) i např. o jídelníčku.

***spolupráce s rodiči**

S rodiči se pozdraví učitelky stejně jako s dětmi, pokud je potřeba, mají možnost spolu mluvit ráno i odpoledne. Jinak z každé třídy je vybrán zástupce z rodičů, který má možnost být přítomný na týdenních setkáních – kolégiích a spolurozhodovat o plánovaných akcích. Školka připravuje pro děti a jejich rodiče (či jiné příbuzné) slavnosti během roku.

*olejové kapičky – malý rituálek po umývání rukou, jeden vybraný dostane do dlaně olejíček a rozdělí se s ostatními dětmi

5.4 Introspektivní metoda

Tato metoda se zakládá na autorových dlouholetých zkušenostech s vedením různých skupin dětí i mladých lidí.

Pokud by se navrhované kurzy v budoucnu realizovaly, bude třeba znovu přihlídnout k těmto skutečnostem:

Délka kurzu – čas, který je nám k dispozici (např. 3-denní nebo 7-denní pobyt).

Charakteristika skupiny – počet, poměr chlapců a dívek, věkové složení, je třeba si uvědomit věková specifika (viz teoretická část), fyzická zdatnost nebo další charakteristiky skupiny (rodiče a děti, páry, senioři ap.).

Konkrétní prostředí – kde se bude akce realizovat? Stravovací a ubytovací kapacita, společenská místnost, nabízené služby, cena, jaké jsou možnosti okolí, členitost terénu, prostory ke hrám, tvořivým programům, zajímavosti ap.

Roční doba – léto nabízí jiné možnosti, jiné aktivity, než další roční období.

Realizační tým – jedním z principů waldorfské pedagogiky je kolégium, což znamená, že je to společné hledání co nejlepších metod k dosažení cílů, společné řešení problémů a rozhodování. Je potřeba vzít v úvahu zkušenosti a dovednosti jednotlivých členů týmu, jejich očekávání, cíle a osobní zaujetí. Důležitý je počet organizátorů.

Materiální vybavení – uvedení většiny programů je vázáno na materiální vybavení, technické, sportovní či tvořivé. Je potřeba si uvědomit, že pokud kurz neorganizujeme pod nějakou pořádající organizací, budeme muset zajistit materiální vybavení sami, tedy se zvětší i rozpočet kurzu.

Rozpočet - hledáme možnosti, jak kurz realizovat, aby byl finančně dostupný a zároveň nebyl ztrátový.

6 Praktická část

Pro tuto práci byla zvolena týdenní akce s tématickým zaměřením (tábor, kurz, škola v přírodě ap.). Patří mezi nepravidelné, jednorázové, originální akce, připravované v průběhu všech ročních období.

Objekt pro realizaci kurzu by měl mít tyto předpoklady:

- v přírodě
- s dobrou dopravní dostupností
- kapacita cca 40 osob
- stravovací služby
- cenově dostupný
- společenská místnost, prostor pro hry, tvoření...
- v okolí objektu další sportovní vybavení (event. bazén)
- různorodý terén, les, řeka či potok, louky...

6.1 Cíle programu pro předškolní děti a rodiče

Skupina 3 – 6 předškolních dětí s jejich rodiči je specifická skupina, protože rodiče se mohou stát spolutvůrci a spoluorganizátory kurzového dění.

Ze svého rodinného prostředí mají děti již zavedené zvyky, rituály, odlišný denní režim. Rodiče rozdílný náhled na výchovu či výživu, a je tedy uměním nastavit program k celkové spokojenosti všech. Rodiče samozřejmě prosazují zájmy svého dítěte, a tak se stále hledá hranice mezi individuální svobodou a kolektivním děním.

Je velmi důležité nastavit hned na počátku (lépe ještě před začátkem akce) pravidla, či hranice a na akci zajistit jejich dodržování. Není ale jednoduché sjednotit očekávání a přání jednotlivců. Rozhodně je to velká lekce komunikace, tolerance a respektu k ostatním.

Cíle:

***všestranný rozvoj dětí s využitím waldorfských principů**

*spokojenost dětí i rodičů, program pro děti i rodiče

*zapojení rodičů do celkového dění

*předávání zkušeností mezi rodiči

*sjednocení skupiny pro další společné akce, slavnosti

*posílení rodiny

*vnímání přírody všemi smysly

*táborové rituály

Motiv:

Vybrána byla kniha švýcarského autora Jakoba Streita Tatařukova cesta ke Krytalové hoře. Hlavním hrdinou je malý kořenový skřítek, který se vydává na dalekou pouť pro velký kouzelný křišťál. Cestou musí překonat řadu překážek a vyřešit náročné úkoly. Není to lehký úkol, ale s odvahou a vytrvalostí dosáhne toho, co si předsevzal.

Tento příběh je napínavý a jsou v něm hluboké pravdy a archetypy, které mají dětem předat poselství. Během programu mohou malí i velcí účastníci zažít úspěch i neúspěch, najít odvalu překonat sami sebe, pěstují si vytrvalost, vůli, když něco nejde hned na poprvé. Naučí se dívat se kolem sebe a vnímat všemi smysly les, louku, řeku a vše, co nás v přírodě obklopuje.

Scénář viz příloha č.1

6.2 Cíle programu pro mladší školní děti

Letní tábor byl připraven pro školní děti, od 6 do 12 let. Děti jsou z jedné školy, popřípadě z jednoho města, ale téměř vůbec se neznají. Je nutno přihlížet i k širokému věkovému pásmu této skupiny. Zhruba polovinu tvoří děvčata a polovinu chlapci. Děti jsou různě nadané, s různými zájmy, s rozdílnou fyzickou zdatností.

Cíle:

***všestranný rozvoj dětí s využitím waldorfských principů**

*porozumění svátkům a zvykům, jejich významu

*začlenění se do skupiny

*individuální tvořivost

*zábava

Motiv:

Akce byla nazvaná **Kouzelné putování časem**, Účastníci by měli během kurzu společně projít celým rokem a v náznaku zažít kvality jednotlivých svátků, zvyků, ročních období. Nemělo by chybět povídání o významu jednotlivých slavností, popřípadě vlastní interpretace dětí, např. formou akvarelového malování. Inspirací byly knihy Lidové zvyky (Langhammerová) a Český rok v pohádkách, písních, hrách, tancích, říkadlech a hádankách (Plicka, Wolf, Svolinský).

Scénář viz příloha č.2

6.3 Cíle programu pro dospívající mládež

Za skupinu “dospívající mládež” byla pro potřeby tohoto zpracování návrhu programu považována skupina studentů přicházejících do 1. ročníku na střední školu, tedy ve věku cca 15 – 16 let. Konkrétně jde o návrh pro skupinu přibližně stejně starých studentů gymnázia, smíšená třída s chlapci i děvčaty.

Na některých školách pořádají obdobné kurzy občanská sdružení Hnutí GO! nebo Brontosaurus, jinde je nalezneme jako adaptační kurzy, které připravují sami profesori, popřípadě ve spolupráci se staršími studenty, kteří mají podobnou zkušenost. Liší se nejen věkem a schopnostmi účastníků, ale i celkovým studijním zaměřením školy či učiliště.

Kategorie dospívajících lidí je specifická tím, že většina z nich má již představu, co v budoucnosti chtějí dělat, a k tomu tedy směřují. Rádi se učí, jsou zvědaví, všestranní, cílevědomí. Jsou komunikativní a rádi diskutují, oponují a argumentují.

Cíle:

- *najít si místo ve skupině, každý je důležitý a potřebný**
- *poznání se se svými spolužáky a třídním učitelem
- *všestranný rozvoj osobnosti s využitím waldorfských principů
- *rozvoj komunikace, argumentace
- *uvědomění si zodpovědnosti za své činy

Motiv:

Motiv kurzu je inspirován knihou *Jméno korábu* (Renčín). Vypráví o kapitánovi, který se jednoho dne vzbudí a neví ani své jméno, ani odkud a kam pluje, ani jméno korábu. Postupně se na palubě seznamujeme s posádkou. Společně se vydávají na dobrodružnou cestu za hledáním jména lodi. Dozví se o Mořské věštině na jednom ostrově, kde mohou dosat odpovědi na všechny otázky. Když po velkých obtížích dorazí, Věštinna pustí dovnitř jen jednoho z nich – jedna loď – jedna otázka. Vypraví se kapitán, ale na jméno korábu se nezeptá. Jeho otázka nakonec je, jak uzdravit jednoho člena posádky, který čeká na lodi nemocen. Na svou otázku odpověď dostane, námořník se uzdraví, ale pořád ještě nemají jméno lodi. V závěru příběhu se dozvídáme, že jméno lodi je Láska.

Realizace:

Na úvod setkání s účastníky organizátoři připraví dramatickou scénku začátku příběhu, kdy kapitán lodi neví, jak se jmenuje, kam pluje a neví jméno lodi. Představí se posádka, členové týmu, a začnou nabírat další statečné námořníky na palubu. Celý týden jim bude připomínáno, že je jejich společným úkolem najít jméno pro jejich koráb. Účastníci hledají význam vlastního jména, vymýšlí jména pirátských lodí při Námořní bitvě – strategicko – fyzická hra (v malých skupinkách), až k předposlednímu dni, kdy na cestě k Mořské věštině je jedním z nejtěžších úkolů domluvit se na společném jménu jejich lodi.

Také další pravidelné programy budou inspirovány knížkou – večerní čtení u petrolejky, úryvek z knihy *Jméno korábu*, zpívání námořních i pirátských písní, psaní lodního deníku.

Téma knížky se dobře hodí k cíli, který byl určen jako hlavní – “Každý na palubě je důležitý, ale jedině společně dojdeme k cíli. “

Scénář viz příloha č.3

7 Diskuse

Mým cílem bylo přenést principy waldorfské pedagogiky do volného času různých věkových skupin. V průběhu práce jsem si uvědomila, že není složité vybrat principy a použít je při činnosti, ale že důležitější je náš vlastní postoj a cíl, který chceme dosáhnout a předat dál. Myslím si, že principy jdou velmi dobře propojit téměř s jakoukoli lidskou činností, ale bez vlastního zaujetí pedagoga, vychovatele či rodiče nejsou ničím. I v pedagogice volného času jde především o postoj a životní filozofii, abychom mohli účinně s lidmi pracovat. Waldorfské principy nejsou cílem, pouze jedním z možných prostředků, jak harmonicky působit na rozvoj dětí a mladých lidí.

Zpracování bakalářské práce bylo pro mě velmi přínosné. Začala jsem studovat waldorfský seminář, měla jsem možnost praxe v mateřských waldorfských školách v Praze i Vídní. I zkušenost z práce kolégia je velmi cenná, protože jsem zatím neměla možnost se s touto metodou setkat.

8 Závěry a doporučení

V bakalářské práci byly použity dostupné informace o waldorfské pedagogice a odvozeny obecné principy použitelné pro volný čas. Waldorfské principy se vzájemně velmi dobře doplňují se zážitkovou pedagogikou, řadu cílů i postojů mají společných, ale samozřejmě jsou i místa, kde se názorově míjejí (chybí metoda zpětné vazby).

Závěrem lze říci, že začlenění waldorfských principů je velmi přínosné nejen ve vzdělávání, ale i při výchově ve volném čase, a to bez ohledu na věk. Na druhé straně vyžadují pedagoga s osobním zájmem, přesvědčením, seznámeným s filozofií Rudolfa Steinera. Tedy ne každý pedagog volného času může úspěšně využívat těchto principů.

Jak je tato metoda využitelná a přínosná v praxi bychom se mohli přesvědčit po reálném uskutečnění navrhovaných kurzů a jejich hodnocení samotnými účastníky. Téma by mohlo být podrobněji zpracováno v budoucnu v magisterské práci.

Doporučení:

- Další vzdělávání pedagogů, pedagogů volného času, rodičů
- Rozšíření povědomí o waldorfské pedagogice – semináře, diskuse, akce pro veřejnost
- Realizace navrhovaných programů
- Sdružovat rodiče podobného životního náhledu – např. občanská sdružení – k naplňování společných cílů

9 Souhrn

Teoretická část obsahuje uvedení do historických souvislostí waldorfské pedagogiky. Popisuje jednotlivé aspekty a odlišnosti od klasického školského systému v ČR. Vysvětluje hlavní cíle, které waldorfská pedagogika naplňuje, a to zejména harmonický vývoj dítěte, individuální schopnosti a vlastnosti, vztah učitele a dítěte, dětí mezi sebou, spolupráce s rodiči a práce učitelského sboru v kolégiu. Základními principy práce s dětmi jsou rytmus, řád a nápodoba.

Byly použity metody sběru dat, rozhovoru, pozorování a introspekce.

Práce se zabývá využitím principů waldorfské pedagogiky ve volném čase různých věkových skupin. Praktická část je zaměřena na návrh týdenních programů pro skupinu předškolních dětí s rodiči, mladší školní děti a dospívající mládež.

Waldorfské principy jsou využitelné v praxi jen za předpokladu osobního zaujetí pedagoga pro waldorfskou pedagogiku, sebevzdělávání se, osobního rozvoje a vysokých morálních hodnot. Pro ostatní pedagogy, vychovatele či rodiče, může být tato práce inspirací, jaké možnosti právě waldorfská pedagogika nabízí.

10 Summary

11 Referenční seznam

- Beil,Z. (2004). Kreativita ve škole, 7. díl. Olomouc: Centrum inovativního vzdělávání.
- Carlgren, F. (1991). Výchova ke svobodě. Praha: Baltazar.
- Čihovský,J. (2004). Sociologický výzkum. Olomouc: FTK UP v Olomouci.
- Drgoňová, E. (2003). Malování ve waldorfských školách a školách. Věneček, Sborník č. 5. Praha.
- Felber, R., Reinhold, S., Stuckert, A. (2005). Muzikoterapie, Terapie zpěvem. Hranice: Fabula .
- Fromel, K. (2002). Kompendium psaní a publikování v kinatropologii. Olomouc: UP .
- Goethe, J. W. (2004). Smyslově-morální účinek barev. Hranice: Fabula.
- Grecmanová, Urbanovská (1997). Waldorfská škola. Olomouc: Hanex.
- Hanuš, R., Chytilová, L. (2009). Zážitkově pedagogické učení. Praha: Grada .
- Hendel, J. (2008): Kvalitativní výzkum. Praha: Portál.
- Herman, M. (2006). Najděte si svého manžana. Olomouc: Hanex.
- Hickson, A. (1995). Dramatické a akční hry. Praha: Portál.
- Hodaň, B., Dohnal,T., Čihovský,J. (2005). Rekreeologie. Olomouc: Hanex.
- Langhammerová, J. (2004). Lidové zvyky. Praha: Lidové noviny.
- Lievegoed, B.C.J. (1992). Vývojové fáze dítěte. Praha: Baltazar.
- Machková, E. (1999). Metodika dramatické výchovy. Praha: Ipos.
- Marek, V. (2009). Tajné dějiny hudby. Praha: Eminent.

- Mazal, F. (2007). Hry a hraní pohledem ŠVP. Olomouc: Hanex.
- Neuman, J. (1998). Dobrodružné hry a cvičení v přírodě. Praha: Portál.
- Nováčková, J. (2006). Mýty ve vzdělávání. Kroměříž: Spirála.
- Olšová, I. (2003). Proč hudba? Věneček, Sborník č.6. Praha.
- Pávková, J., Hájek, B., Hofbauer, B., Hrdličková, V., Pavlíková, A. (2008). Pedagogika volného času. Praha: Portál.
- Plevová, I., Čížková, J., Holásková, K., Petrová, A., Pugnerová, M. (1999). Přehled vývojové psychologie. Olomouc: UP v Olomouci.
- Plicka, K., Wolf, F., Svolinský, K. (1978). Český rok v pohádkách, písních, hrách, tancích, říkadlech a hádankách. Praha: Odeon.
- Radová, J. (2003). Eurytmie. Věneček, Sborník č.8. Praha
- Renčín, P. (2007). Jméno korábu. Praha: Knižní klub.
- Smolková, T. (2007). Dítě v úctě přijmout. Praha: Maitrea.
- Smolková, T. (2008). Na cestě od lilie k růži. Praha: Maitrea.
- Steiner, R. (1993). Výchova dítěte a metodika vyučování. Praha: Baltazar.
- Streit, J. (2004). Tatařukova cesta ke Krystalové hoře. Hranice: Fabula.
- Svobodová, J., Jůva, V. (1995). Alternativní školy. Brno: Paido.
- Šimanovský, Z. (1998). Hry s hudbou a techniky muzikoterapie. Praha: Portál.
- Ulrich, H. (1986). Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. München: Weinheim.
- Valenta, M. (1993). Waldorfská pedagogika a jiné alternativy. Olomouc: UP Olomouc.

Viehoffová, H., Reusová, E. (1994). Jak s dětmi trávit volný čas. Praha: Portál.

Vondruška, V. (1991). Církevní rok a lidové obyčeje. České Budějovice: DONA.

Way, B. (1996). Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací. Praha: ISV.

Wirz, D. (2007). Výchova začíná vztahem. Brno: CERM.

Zapletal, M. (1987). Hry v přírodě. Praha: Olympia.

www.iwaldorf.cz

www.awms.cz

www.cs.wikipedia.org

12 Seznam příloh

12.1 Plánovaný scénář – předškolní věk

12.2 Plánovaný scénář – mladší školní věk

12.3 Plánovaný scénář - dospívající

Po		příjezd 10.00 přivítání, rozdělení pokojů, akvarelové malování Kdo tu bydlí	První seznámení se skřítkem Tatařukem, povídání o lese, stromech, vycházka do okolí						Pravidla. Co je to waldorfská pedagogika? Vlastní postřehy, názory, povídání		
Ut	Budíček, protažení, pozdravení sluníčka, umytí v řece 7.30 – 8.0 Snídaně 8.00-8.30 Ranní kruh, co nás dnes čeká.. 9.00 – 9,30	Výprava k řece – hledání kamínků	Malování na kameny	Oběd 12.00 -12.30	Čtení pohádky o Tatařukovi 12.30 – 13.00	do pelíšku...do 15.00	Vycházka do lesa, stavění domečků pro skřítky	Večere	Hraná pohádka rodičemi	Host – Zdenka Zbořilová, waldorfský pedagog, povídání o dětech a jejich světě	
St		Výprava na louku Eurytmie	Smyslové hry – paletky,poznej vůně, hmatové hádanky							Příběh vtištěný do hlíny, otisky rukou	Host - Wolfgang Sassmannshausen, garant vzdělávání wal. učitelů – Význam pohádek
Čt		Výprava na nejvyšší horu s úkoly Hledání pokladu – velkého kouzelného křišťálu								Výzdoba ohniště, příprava ohně, chystání oděvů na slavnost	Slavnost skřítků, oheň, zpívání Indiánská sauna pro rodiče
Pá		Zpětná vazba – akvarelové malování – největší zážitek, povídání Margareta – rodiče	Zpívání							Úklid a odjezd domů....	

Plánovaný scénář – Tatařukovo dobrodružství

				Plánování dalších akcí				
--	--	--	--	---------------------------	--	--	--	--

12.1

Plánovaný scénář – Kouzelné putování časem

12.2

Po		Sraz v masopustních maskách, společná cesta na středisko Seznamovačky		Rozdělení pokojů, zabydlení	Masopustní koblížky – strategicko pohybová hra		Masopustní veselice, Učení se lidovým tancům, zpívání, hraní				
Ut	Budíček se živou hudbou 7.30	Jarní rozcvička	Morena – příprava smrtky, povídání o smyslu		Spálení, hození do řeky	Malování vajíček, pletení tatarů, rozdělení kluci, holky VELIKONOCE	Večeře	Hraná pohádka rodičemi	Devatero bylinek Vaření čaje v kotlíku	Výprava za kouzelným kapradím	
St		Hurá k řece	Čištění studánky, potůčku		Eurytmie - živly				MICHAL – boj s drakem	Svíčkofuk-pohybová hra	MARTIN - světýlko
Čt		Čertovská rozcvička	Dramatika – Mikuláš, čert, anděl		Akwarelové malování Vánoce				Výroba dárečků – dílny Adventní spirála	VÁNOCE	Silvestr – využití dramatiky, scénky
Pá		Snídaně do postele	Nový rok – dopis sobě, psaní předsevzetí		Svíčka Hromnice				Úklid a odjezd domů....		
		Snídaně 8.00-8.30		Oběd 12.00 -12.30	Čtení příběhu o svátcích 12.30 – 13.00		Odpolení klid 13.00 – 14.00				
		Ranní kruh, co nás dnes čeká.. 9.00 – 9,30									

Plánovaný scénář – Jméno korábu

Po	Přivítání scénkou, společný odjezd na středisko Cestou seznamovací hry (Bingo, AB line, řetězce...)		Očekávání, obavy investice	Lodní řád		Stařec moře a Hry bez hranic		
Ut	Budíček, námořnická rozcvička <b style="color: red;">Snídaně 8.00-8.30 <b style="color: green;">Rewiev předešlého dne.. 9.00 – 9,30	Důvěrovky	O jménech a údělech Malování vlastní obálky	<b style="color: red;">Oběd 12.00 -12.30 <b style="color: green;">Odpolení klid 12.30 14.00	Hodnoty – argumentace Boj o vodu – pohybová hra	Alenina volba – struktorované drama		
St		Pirátská bitva			Dramatika	Lanové překážky	Videoklipy – ve skupinkách	
Čt		Trifidi	Relax		Akwarelové malování pocitů z Trifidů	Problemsolvingy		Věštírna
Pá		Stavění lodi	Závěrečná fotoprojekce Malování vlajky – zpětná vazba		Úklid a odjezd domů....			
<b style="color: green;">Zpívání, čtení příběhu u petrolejky								
<b style="color: red;">Večere								

