



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

**Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích**

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Motivace rodičů k volbě alternativní mateřské školy

Vypracovala: Eva Váchalová

Vedoucí práce: PaedDr. Alena Váchová

České Budějovice 2016

## **PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že jsem svoji bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích, 14. června 2016

Eva Váchalová

## **PODĚKOVÁNÍ**

Ráda bych tímto poděkovala PaedDr. Aleně Váchové za odborné vedení mé bakalářské práce, cenné rady a připomínky ke zpracování této práce.

Velké poděkování patří také vedoucím učitelkám paní Anně Marii Steinbach, Bc. Adéle Havlové a Marii Hájkové za velmi vřelé přijetí a celému kolektivu učitelek za pomoc a spolupráci. Dále bych ráda poděkovala všem rodičům za jejich ochotu, bez které by se výzkum neuskutečnil.

Velké poděkování patří také především mému muži za trpělivost, vytrvalou podporu a pomoc.

## **ABSTRAKT**

Cílem bakalářské práce je objasnit důvody, které vedou rodiče k volbě alternativní waldorfské mateřské školy pro jejich děti. V teoretické části jsou charakterizovány alternativní školy, důvody proč tyto školy vznikaly a jejich hlavní přínosy. V další části práce se zmiňuji o zakladateli této předškolní instituce Rudolfu Steinerovi a popisuji vznik, koncepci a cíle waldorfské školy. V dalších kapitolách práce se věnuji tématům rodiny, jejím přeměnám a funkcím. Stěžejní jsou i následující kapitoly, ve kterých se zabývám motivací a hodnotami, se kterými se v životě setkáváme. Výzkumná část je vypracována statisticky kvantitativní metodou, formou dotazníkového šetření. Na otázky v dotaznících odpovídali rodiče dětí ze čtyř waldorfských mateřských škol.

### **Klíčová slova:**

reformní pedagogika, waldorfská pedagogika, alternativní školy, mateřská škola, předškolní vzdělávání, rodina, motivace.

## **ABSTRACT**

The goal of the thesis is to clarify the reasons which lead parents to choosing Waldorf's kindergarten as an alternative option for their children. Alternative schools, reasons why the schools were founded and their main contribution to the education are described in the theoretical part. In the following part of the thesis the founder of the Waldorf's school Rudolf Steiner is mentioned as well as the description of its foundation, conception and goals. The other chapters are dedicated to family topics, family development and its functions. The following chapters are crucial as well. They are devoted to the motivation and the life values we meet during our lifetimes. The research part is conceived by statistically quantitative method by using the questionnaires which were responded by the parents of the children from four Waldorf's kindergartens.

## **Key words**

reform pedagogy, Waldorf pedagogy, alternative schools, kindergarten, pre-school education, family, motivation

## OBSAH

Úvod.....	10
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>12</b>
<b>1 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY.....</b>	<b>12</b>
1.1 Důvody vzniku reformně pedagogických škol.....	14
1.1.1 Rozvoj předškolní výchovy počátkem 19. století .....	14
1.1.2 Zájem o předškolní výchovu do konce 19. století .....	15
1.1.3 Vývoj institucí předškolní výchovy ve 2. polovině 20. století.....	16
1.2 Přínosy reformních škol .....	18
<b>2 WALDORFSKÉ ŠKOLSTVÍ.....</b>	<b>20</b>
2.1 Historie waldorfských škol .....	20
2.2 Josef Lorenz Rudolf Steiner 1861 – 1925 .....	21
2.3 Koncepce waldorfského školství .....	25
2.3.1 Malování .....	27
2.3.2 Modelování.....	27
2.3.3 Vyprávění pohádek.....	28
2.3.4 Zpěv .....	28
2.3.5 Eurytmie .....	28
2.4 Cíle waldorfské pedagogiky.....	29
2.4.1 Specifika waldorfské pedagogiky .....	29
<b>3 RODINA.....</b>	<b>31</b>
3.1 Rodina v čase.....	31
3.2 Funkce Rodiny .....	33
3.3 Hodnoty.....	35
3.4 Motivace.....	37
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>40</b>
<b>4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....</b>	<b>40</b>
4.1 Cíl výzkumného šetření .....	40

4.1.1 Výzkumné otázky .....	40
4.2 Metodika výzkumného šetření .....	40
4.2.1 Výzkumný vzorek .....	41
4.3 Výsledky výzkumného šetření .....	42
4.3.1 Průběh výzkumu .....	42
4.3.2 Vyhodnocení výzkumu .....	43
4.3.2.1 Důvody, které vedou rodiče k volbě waldorfské mateřské školy .....	43
<b>5 DISKUZE .....</b>	<b>60</b>
<b>Závěr .....</b>	<b>64</b>
Seznam použitých zdrojů .....	65
Seznam příloh .....	68

## ÚVOD

V současné době mají rodiče možnost vybrat, si dle svého uvážení, tu správnou a vhodnou mateřskou školu pro své dítě. V České republice již existuje několik typů mateřských škol, které se zaměřují na různé způsoby výchovy a akcentují různé výchovné styly. Při stále větší aktuálnosti tématu, jak je předškolní výchova důležitá pro zdravý vývoj dětí, bych chtěla tímto výzkumným šetřením zjistit, jaký postoj je k celé věci ze strany rodičů, kteří si zvolí jako předškolní instituci pro svoje dítě mateřskou školu s koncepcí waldorfské pedagogiky. Zda a jak moc se rodiče dopředu zajímají o to, kam bude jejich dítě docházet, a jak celou situaci řeší, popřípadě čemu dávají přednost a jaké jsou jejich hodnoty. Dále mě bude také zajímat, zda mají rodiče povědomí o rozmanitosti alternativních škol, a jaké je vedou důvody k tomu, že dají přednost plně alternativní mateřské škole před klasickým vzděláváním. Při své praxi jsem docházela do různých škol s odlišným zaměřením a všimla jsem si rozdílného chování dětí nejen k sobě, ale lišilo se také celkové klima ve třídách. Waldorfské mateřské školy mě zaujaly nejen svoji koncepcí, ale především lidským přístupem a atmosférou, se kterou jsem se zde setkala. Jelikož ve svém okolí žádnou waldorfskou mateřskou školu nemám, chtěla jsem se tímto tématem zabývat i proto, že brzy budu stejnou otázku řešit i já jako rodič a zajímalo mě, jaký typ rodičů a jakým způsobem bych měla oslovit například při založení dalšího podobného typu školy.

V teoretické části se zmiňuji o alternativních školách a důvodech, proč tyto školy vznikaly. K důkladnějšímu popisu jsem si vybrala jednu z nich, a to právě waldorfskou mateřskou školu, které se věnuji více do hloubky a popisuji její cíle a principy. Na závěr uvedu kapitoly na téma rodiny, hodnot a motivace chování.

Tématem výzkumného šetření jsou faktory ovlivňující výběr rodičů při hledání a volbě waldorfské mateřské školy pro jejich děti, a proto se v praktické části zabývám již samotným zjišťováním důvodů pro volbu právě této mateřské školy. Pro svoji práci jsem zvolila metodu dotazníkového šetření a pomocí čtyř waldorfských mateřských škol oslovím rodiče, kteří do těchto škol docházejí se svými dětmi.



Zopakováním teorie a ujasněním všech cílů a principů, na jakých waldorfská mateřská škola funguje, bych si také chtěla vybrat pro svoje budoucí povolání tu nejvhodnější cestu.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 Alternativní školy

Pokud hledáme přesné vymezení pojmu „Alternativní škola“ narážíme na určité terminologické problémy. Průcha (1996) uvádí, že tento pojem patří k těm, které označujeme jako mnohovýznamový a záleží velmi na tom, v jaké pedagogické teorii i v jaké zemi budeme chtít pojem vysvětlit. Pojem „alternativní škola“ nebo i „alternativní vzdělávání“ můžeme najít tedy i pod pojmem „volná škola“, „nezávislá škola“, „netradiční škola“, „soukromá škola“, které v České republice začaly vznikat až po společenských změnách po roce 1989. Z obecného hlediska bychom mohli říci, že za alternativní školu můžeme považovat takovou, která se po pedagogické stránce určitým způsobem odlišuje od standardních škol stejného druhu (Průcha, 1996).

Průcha (1996, s. 35) dále definuje termín moderní alternativní školy. *„Termínem ‚moderní alternativní školy‘ se označují souhrnně všechny současné typy alternativních škol, které nejsou přímo odvozovány od koncepcí reformní pedagogiky (tj. klasické reformní školy) a nejsou zřizovány církevními nebo náboženskými společenstvími (tj. školy církevní).“*

Také Soňa Kořátková (2008, s. 71) definuje pojem alternativní školy jako školy, které: *„...mají ustálené programy, které ve své podstatě fungují na stejném principu i v zahraničí.“* Klasické alternativy, které jsou známé již od roku 1990 a mezi které patří Waldorfská mateřská škola, mateřská škola Marie Montessori a Daltonská mateřská škola, nemohly u nás dříve existovat kvůli jednotnému školskému systému. Za moderní alternativy pokládáme mateřskou školu s programem „Začít spolu“ a „Školu podporující zdraví“, a to díky jejich krátkodobější existenci.

Ve slovníku cizích slov nalezneme definici slova alternativní jako: *„Jiný, zástupný, náhradní“* (Kolektiv autorů a konzultantů Encyklopedického domu, 1993, s. 14).

Pokusím se vystihnout, v čem tkví základní rozdíly mezi běžnými a alternativními školami a také, kdy začaly vznikat, jakým způsobem a co vlastně bylo tím důvodem ke vzniku odlišného vzdělávání.

Průcha (1996) definuje tři základní sféry pro užívání pojmu „Alternativní škola“.

První se týká **školsko-politického významu**, a to především rozdílu mezi státními a nestátními školami. V České republice jsou státní školy zřizované buďto obcí, nebo školským orgánem, či ministerstvem a můžeme je tedy označit jako „veřejně spravované“. Pokud je škola vlastněná a spravovaná jinými zřizovateli než státními orgány, označujeme ji jako „nestátní školu“, tj. soukromou. Jak uvádí Průcha (1996, s. 12), jiný význam budeme hledat mezi **pedagogickými a didaktickými aspekty**: *„Z tohoto hlediska jsou alternativní všechny takové školy, které uplatňují nové, nestandardní, reformní, experimentální formy, obsahy či metody vzdělávání, jiné didaktické přístupy apod. na rozdíl od běžně uplatňovaných (standardních) pedagogických a didaktických koncepcí. V tomto smyslu se často používá termín alternativní škola (alternativní vzdělávání) jako ekvivalent k termínům volná škola, nezávislá škola, reformní škola, netradiční škola.“* V tomto pojetí však můžeme najít i dílčí či ucelené netradiční didaktické inovace, které budou užívány i v rámci státních škol. Odlišnost alternativní mateřské školy od té běžné mateřské školy může tedy spočívat v jiných způsobech organizace výukového procesu, jakož i života dětí ve škole. Změna může být i v prostředí, kde samotný vzdělávací proces probíhá, ve vzdělávacím obsahu kurikula, v hodnocení žáků i v tom, jakou důležitost škola přikládá komunikaci a spolupráci s rodiči, vzájemným vztahům ve škole i vztahům k veřejnosti. Třetí sféra pro užívání pojmu „alternativní škola“ je **ekonomická** a je spjata s rozlišováním státních a soukromých škol. Zde má rozhodující roli především ekonomický aspekt, tedy to, jakým způsobem je škola financovaná. *„Soukromé školy jsou financovány zcela, nebo zčásti jejich zřizovateli a rodiče žáků těchto škol platí určité školné, kdežto státní školy jsou zpravidla bezplatné, jsou financovány ze státních, resp. jiných veřejných zdrojů (například z rozpočtů obcí aj)“* (Průcha, 1996, s. 13). Narazíme však i na výjimky, kdy jsou určité druhy soukromých škol také plně, nebo jen z části hrazeny z veřejných zdrojů. *„Neztotožňujme pojem ‚alternativní škola‘ pouze se soukromými školami nebo těmi, které se za alternativní přímo označují (reformní školy), nýbrž chápeme jej široce, jako všechny školy, vyznačující se nějakou pedagogickou specifičností, která je odlišuje od standardních, běžných škol“* (Průcha, 1996, s. 14).

## 1.1 Důvody vzniku reformně pedagogických škol

Přelom 19. a 20. století byl dobou, která přála reformně pedagogickému hnutí i společensko-kritickým a kulturně-kritickým proudům, které se obracely proti zažitým formám života ve společnosti (Kasper a Kasperová, 2008).

Také Svobodová a Jůva (1996) uvádí, že kritika dosavadního školství byla společným stavebním prvkem pro vznik novodobých škol s alternativním programem, které měly nejrozmanitější charakter, avšak tato kritika jim byla společná.

Průcha (1996) definuje účely, pro které tyto alternativní školy vznikaly. Jedním z těchto účelů bylo, aby nahradily určité nedostatky, které mělo standardní školství. Mohly uspokojit potřeby, které tradiční školy do té doby nemohly, zajišťovaly nezbytnou pluralitu ve vzdělávání a díky inovacím vzdělávacího procesu se žáci mohli těšit na nestandardní metody výuky, způsoby komunikace mezi učiteli a žáky i přátelské klima ve třídách i školách mezi sebou. Teorie pedagogických myslitelů byly nejednou založeny na lékařské praxi, protože se často zabývaly postiženými dětmi a tyto poznatky byly následně aplikovány i na zdravé děti. Průcha však také dodává, že tato role připisovaná alternativnímu školství je diskutabilní: *„Jednak chybí spolehlivé důkazy o tom, které inovace, zaváděné ve sféře státního školství, pocházejí ze sféry školství alternativního. Jednak je zřejmé, že tento přenos inovací mnohdy není z praktických důvodů možný, protože ve státním školství k jejich realizaci chybějí potřebné předpoklady, které alternativní školy mají – například menší počet dětí ve třídách aj.“* (Průcha, 1996, s. 21).

### 1.1.1 Rozvoj předškolní výchovy počátkem 19. století

Rýdl a Šmelová (2012) definují rozvoj předškolní výchovy do dvou linií následovně:

*„Komenského názory o pevné organizaci výchovy s jasným obsahem jsou rozvíjeny zejména v Čechách, Uhrách, protestantské části německých zemí, dnešním Rakousku a v Nizozemí. Rousseauovy názory přirozeného vývoje jsou rozvíjeny zejména v západní Evropě, USA, Rusku a Polsku“* (Rýdl a Šmelová, 2012, s. 9).

Tato doba, nesoucí se v duchu industrializace a větších možností trhu, se již více zaměřovala na předškolní výchovu v praxi a to hlavně na její cíle, obsah a metody

práce. Vznikaly tedy nové představy, které jejich autoři systematizovali a dali jim svojí podobu. Tyto spisy můžeme najít u autorů, které zmiňují i Rýdl a Šmelová (2012, s. 13) „...R Owena (Skotsko), J. J. Pestalozziho (Švýcarsko). J. V. Svobody (Čechy) nebo F. Fröbela (Německo).“

### 1.1.2 Zájem o předškolní výchovu do konce 19. století

Rýdl a Šmelová (2012) se na počátku své knihy zabývají institucionalizací předškolních zařízení a výchově předškolních dětí do konce 19. století. Vyzdvihují zde dílo Jana Ámose Komenského s názvem „Informatorium školy mateřské“. „Až do 19. století se jedná o nejucelnější soubor argumentovaných názorů na cíle, obsah, metody a formy výchovy dětí do šesti let...“ (Rýdl a Šmelová, 2012, s. 9). „Předně budiž sepsána knížka napomenutí pro rodiče a chůvy, aby dobře věděli, co mají činiti. A v ní budiž dopodrobna vypsáno všecko, k čemu má býti vzděláváno dětství, za jakých příležitostí má se co začíti, kterými způsoby a kterými druhy slov i posunků má se to vštěpovati. Knižka mnou napsaná (pod titulem Informatorium školy mateřské), nechť slouží tomu úkolu“ (Komenský, 1947, s. 7). Přičemž Komenského jmenují jako prvního na světě, který předškolní výchovu zasadil do společensko-výchovného a vzdělávacího systému. Že jde skutečně o první vymezení a zamyšlení se nad výchovou dětí jinak, než tomu bylo doposud, dokládá Komenský svými hesly: „...výchovná theorie se má opírat o pozorování a pochopení dítek, o poznání jejich tělesného i duševního vývoje“ (Komenský, 1947, s. 11). Rýdl a Šmelová (2012, s. 9) dále podotýkají, že následující návrhy a úvahy jiných teoretiků pramenily a rozvíjely tuto Komenského vizi. Následovaly další návrhy o výchově předškolních dětí, ve světě jimi byli například jmenovitě: „...John Locke – smyslový a rozumový vývoj, Jean Jacques Rousseau – přirozenost ve výchově, Johan Heinrich Pestalozzi – sociální a psychologické aspekty elementárního vzdělávání, Johann Friedrich Oberlin – zdravotní a sociální aspekty ochrany dětí...“. U nás je pak známé jméno Jan Vladimír Svoboda, který se zaměřil na věkové zvláštnosti mezi dětmi a k nim také koncipoval metody práce. Právě Svoboda, který dobře znal Komenského úvahy a zásady nejen z knihy: „Velké didaktiky“, sepsal další výchovně vzdělávací spis pro předškolní vzdělávání jménem: „Školka čili prvopočáteční, praktické, názorné, všestranné vyučování malých dítek k věčnému

*vybroušenému rozumu a ušlechtnění srdce s navedením ke čtení, počítání a rejsování pro učitele, pěstouny a rodiče“.* Rýdl a Šmelová dále uvádějí, že Svoboda do své metodiky pomalu vkládal i psaní a čtení písmen a číslovek a zdůrazňoval, že je třeba jich využít jen tehdy, projevuje-li dítě právě o tuto věc zájem, což se do budoucna stalo teorií Marie Montessori.

### **1.1.3 Vývoj institucí předškolní výchovy ve 2. polovině 20. století**

Jak uvádí Svobodová, Jůva (1996) snahy o změny a o pokusy zřízení alternativní instituce jsou patrné po staletí. *„Dějiny školství jsou vlastně neustálým dialogem i konfrontací mezi standardní a alternativní školou.“* (Svobodová, Jůva, 1996, s. 5)

Jůva et al. (2001) podotýká, že po vzniku samostatného československého státu v roce 1918 byl ve 20. letech u nás rozkvět tzv. pokusných škol, kterých zde v té době bylo více než 50. Mezi tyto školy patřila například Pokusná pracovní škola v Holešovicích nebo Dům dětství v Horním Krnsku a stěžejním cílem pro obě školy byl důraz na svobodu dítěte a rozvoj jeho tvůrčích schopností. Po druhé světové válce, respektive po roce 1948, *„přebírá odpovědnost za rozvoj školství Komunistická strana Československa a vláda, která je však této straně plně podřízena. Je zavedena důsledná koncepce jednotného školství formulovaná řadou školských zákonů a reforem, které však prakticky nikdy nebyly plně realizovány a nepřinesly očekávané výsledky“* (Jůva et al., 2001, s. 37).

Dobu po ukončení druhé světové války, respektive ještě dále po roce 1948, definuje Rýdl a Šmelová pro Československou republiku jako dobu ideologického systému, který se snažil ovlivnit nejen myšlení nové generace, ale také dostat toto myšlení pod vliv nové totality. *„Pedagogika a další společenské vědy byly tvrdě tlačeny k funkci vykladače vulgárně marxistických pouček a k rozvoji nové ‚vědní‘ disciplíny, totiž vědeckého komunismu“* (Rýdl a Šmelová, 2012, s. 58).

Se společenskými změnami v listopadu 1989 se společnost začala opět výrazně měnit a s ní se zásadně začalo měnit i naše vzdělávání. Otevřela se zde cesta pro pokrokové inovace a snaha překonat a změnit tradiční školy, které byly do té doby odmítány hlavně z ideologických pozic. *„Česká pedagogická teorie se rychle vrací ke*

*svým kořenům – k husitskému odkazu, ke Komenskému, k pedagogickému odkazu 19. století, k Lindnerovi, k Masarykovi a především k tradicím rozvíjených za předmnichovské republiky“ (Jůva et al., 2001, s. 38).*

Rýdl a Šmelová definují toto období takto: *„Etapu od roku 1989 až po rok 2001 lze charakterizovat v pedagogické koncepci mateřských škol jako období hledání a pokusů“ (Rýdl a Šmelová, 2012, s. 97).* Dále uvádějí že, učitelky po roce 1989 odmítaly pracovat tak jako doposud, jelikož si byly vědomy, že *„Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy z roku 1983“ se až příliš opíral o učivo a chyběl prostor pro spontánní hru dítěte.*

Jůva et al. (2001) uvádí myšlenku, že vzrůstá počet pokusů o nový model školy, kde by se uplatnily moderní principy vzdělávání a výchovy nejmladší generace. Nové školy se stávají pedagogickými laboratořemi hledajícími i ověřujícími moderní pedagogické teorie. *„Společným rysem těchto alternativních škol (daltonská, montessoriovská, waldorfská, jenská, freinetovská ad.) je důraz na žákovu i učitelovu svobodu, na rozvoj samostatnosti a tvořivosti (kreativity) a na využití netradičních a nestereotypních forem a metod vyučování“ (Jůva et al., 2001, s. 43).*

Mezi tři nevlivnější průkopníky předškolní výchovy patří podle Tiny Bruceové (1996) Friedrich Wilhelm Froebel (1782 -1852), Marie Montessoriová (1869 – 1952) a Rudolf Steiner (1861 – 1925). *„Dílo těchto průkopníků výchovy předškolních dětí odkrývá celý soubor obecných principů, které přetrvaly léta a stále mají co říci. Společné rysy jejich prací byly pro vytváření tradice předškolní výchovy zcela zásadní“ (Bruceová, 1996, s. 19).*

Pokud bychom tedy chtěli tyto obecné principy zkoumat blíže, zjistili bychom, že se v nich všichni tři průkopníci v podstatě shodují. Mezi tyto tradiční principy můžeme zařadit:

1. Dětství je hodnotné samo o sobě a není jen pouhou přípravou na dospělost, i když platí, že čím bohatěji člověk dětství prožije, tím lépe je na vstup do dospělosti připraven.
2. Důležité je dítě jako celek. Zdůrazňuje se zdraví jak tělesné, tak duševní, stejně jako potřeba vnímat, přemýšlet a mít duchovní prožitky.

3. Učení nelze rozškátulkovat, protože vše spolu navzájem souvisí.
4. Velký význam má vnitřní motivace, která vyúsťuje v činnost, již dítě samo podněcuje i řídí.
5. Důraz na sebekázeň (disciplínu).
6. Různá stádia ve vývoji dítěte.
7. Výchovu a vzdělávání je třeba začít od toho, co už dítě umí.
8. Dítě má svůj vlastní vnitřní život, jenž se vynořuje na povrch za příznivých podmínek.
9. Pro dítě jsou nejdůležitější ti lidé, se kterými vstupuje nejčastěji do kontaktu.
10. Výchova dítěte je chápána jako vzájemné působení mezi dítětem a vnějším prostředím, zahrnujícím také ostatní lidi a vědění samo o sobě (Bruceová, 1996).

Jisté je, že vznik a vývoj alternativního a reformního školství jako takový má pro dnešní předškolní vzdělávání obrovský přínos.

## 1.2 Přínosy reformních škol

Přínosy reformních škol velmi dobře vyjadřují znaky těchto škol **dle T. Kaspera a D. Kasperové (2008)**:

- **Pedocentrismus**: důraz na respektování dítěte, jeho individualitu a celá koncepte je zaměřená a vychází tzv. z dítěte.
- **Kritika tradiční školy**: vznikající nové školy bývají označovány jako školy „nové“ nebo „moderní“.
- **Respekt k dítěti**.
- **Kooperace**: je podporována spíše spolupráce žáků, než soutěživost a také celkový sociální život školy.
- **Individualizované i skupinové výuky**.



- Výchova dítěte ve **svobodném duchu**: pedagog má respektovat a podporovat přirozený vývoj dítěte a do tohoto vývoje nezasahovat. Je kritizována autoritativní výchova a vyzdvihována výchova tzv. **antiautoritativní**.
- Důraz na **individualitu**: je respektována individuální osobnost žáka.
- **Koncentrace** ve vyučování: předmět či téma je ve vyučování rozebrán do delších časových období, které přináší intenzivnější poznání.
- **Globalizace** ve vyučování: probírané školní obsahy mají odpovídat zkušenostem přirozeného dětského světa a spojovat se v bloky, které spolu tematicky či problémově souvisejí.
- Základem učení se stalo tzv. **činnostní učení**, kdy dítě nabývá zkušenost řešením problémových situací.
- Problémové situace se staly také základem pro tzv. **projektové učení**: žáci se učili řešit situace k danému tématu sami, namísto klasického učení jednotlivých předmětů.
- Vyzdvihována je **sebekázeň dětí**, jejich školní parlamenty nebo samosprávy.
- Velmi důležitá je **spolupráce mezi školou a rodiči a širší veřejností**.

Rýdl a Šmelová uvádějí, že v období po roce 1989 můžeme pozorovat proměnu probíhající hlavně uvnitř škol zaměřenou na snížení psychofyzické zátěže dětí a respektování jejich osobnosti a potřeby. *„Mateřské školy přistoupily k uvolnění denního programu, děti přestaly být striktně rozdělovány do tříd podle věku, do běžných tříd začaly být integrovány děti se speciálními vzdělávacími potřebami“* (Rýdl a Šmelová, 2012, s. 98). Svobodová a Švejdová dále uvádějí, že další z těchto velkých přínosů je i dramatická výchova: *„Dramatická výchova se začala formulovat v první polovině dvacátého století v USA. Vznikala jako reakce na podněty reformní pedagogiky, která volala po větší aktivitě dítěte ve vzdělávacích procesech, po rozvoji tvořivosti, sociálním rozvoji, využití osobní zkušenosti a prožitků dítěte, zapojení emocí a umění do poznávacího procesu“* (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 47).

## 2 WALDORFSKÉ ŠKOLSTVÍ

### 2.1 Historie waldorfských škol

Waldorfská škola patří mezi nejrozšířenější typy reformně pedagogických škol. Jedna z prvních waldorfských škol vznikla kolem roku 1919 u německého Stuttgartu a byla známá rovněž pod názvem „Svobodná škola Rudolfa Steinera“, patří mezi nejznámější typy reformních škol. Škola byla založena rakouským filosofem a pedagogem Rudolfem Steinerem a nese název podle obce Waldorf, kde byla poprvé realizována. S touto první školou, jak uvádí Svobodová a Jůva (1996), se waldorfská pedagogika rychle šíří v Německu i v zahraničí.

F. Singule in Rýdl (1993) podotýká, že tato první waldorfská škola, která se stala inspirací pro pojmenování Steinerova pedagogického systému, vznikla pro děti zaměstnanců továrny Waldorf – Astoria. Kubíčková (2015) dále dodává, že škola vznikla díky uvědomění si těchto dělníků ze Steinerových přednášek, jak moc byli v dětství ochuzeni, a tak iniciovali tuto myšlenku nové školy pro své vlastní děti.

Gruneliusová (1992) uvádí, že se stala zakladatelkou první mateřské školy, která byla založena právě při této Svobodné waldorfské škole ve Stuttgartu a stala se tak první mateřskou školou. Elisabethy M. Gruneliusová tuto mateřskou školu řídila až do roku 1938. Nacistický režim však tuto školu zrušil, a tak E. M. Gruneliusová odcestovala do Ameriky, kde postupně založila další mateřské waldorfské školy. Jednou z nich byla školka v Kimbertonu v Pensylvanii, která se později stala také součástí školy waldorfského typu a stejně jako ve Stuttgartu ji E. M. Gruneliusová řídila celých šest let. Další školka vznikla na území Adelphi College v Zahradním městě u New Yorku. Díky ní následně vzniklo waldorfské středisko, které se svoji úrovní podobalo vysoké škole (Gruneliusová, 1992).

V období mezi rokem 1918 – 1939 vzniklo na území Evropy a Severní Ameriky celkem 19 waldorfských škol. Tyto školy však byly v některých případech nacistickým režimem zavřeny nebo úplně zrušeny a svou činnost mohly obnovit až po skončení druhé světové války v roce 1945. *„Podíváme-li se na zastoupení waldorfské pedagogiky v dnešním světě, zjistíme, že v uplynulých padesáti letech zaznamenává podstatný*

*nárůst ze 77 škol v 17 zemích světa v roce 1960 na 1017 škol v 66 zemích v roce 2010“* (<http://www.waldorfcz.cz/skola/vznik-a-rozvoj-waldorfskeho-skolstvi-ve-svete-i-u-nas.html>).

Průcha (1996) dále uvádí, že nejpočetněji je tento typ škol zastoupen v SRN, dále v Holandsku, Švýcarsku, Belgii a Dánsku. Na waldorfské školy dohlíží Mezinárodní asociace pro waldorfskou pedagogiku, která byla založena v roce 1993, aby dohlížela na nově vznikající školy a rozdělovala je tak na waldorfské školy a školy uplatňující pouze prvky waldorfské pedagogiky (Průcha, 1996). *„Vznik prvních waldorfských škol v České republice mohl nastat až po změně politického systému v listopadu 1989“* (<http://www.waldorfcz.cz/skola/vznik-a-rozvoj-waldorfskeho-skolstvi-ve-svete-i-u-nas.html>). Proto byly první školy v České republice realizovány až v letech 1990–1992 a bylo zde založeno prvních šest základních škol ve městech: Písek, Příbram, Ostrava, Praha, Semily, Pardubice.

Kubíčková (2015) uvádí, že se o vznik waldorfských škol po roce 1990 u nás zasloužila Jana Mildeová za podpory doc. Karla Rýdla, profesora Zdeňka Heluse a dalších nadšených učitelů a přívrženců.

## **2.2 Josef Lorenz Rudolf Steiner 1861 – 1925**



*„Všechno výchovné umění, všechna pedagogika je suchá a mrtvá, jestliže k ní nejsou přiváděny stále čerstvé šťávy z duchovních kořenů“ (Steiner, 1993, s. 29).*

Tvůrce a zakladatel waldorfské pedagogiky Rudolf Steiner se narodil, jak uvádí Svobodová a Jůva (1996), roku 1861 v Kraljevci na chorvatském pomezí Rakouska-

Uherska. Už jako dítě se musel potýkat s neustálým stěhováním celé své rodiny, jelikož jeho otec byl velmi často jako úředník rakouské dráhy překládán na nové pracoviště. Autorka se zde také zmiňuje o jeho zájmu o přírodní vědy a matematiku, které zakončil studiem na polytechnické škole ve Vídni, kde se věnoval i německým dějinám, filozofii i literatuře. Po dokončených studiích roku 1890 nastoupil do Goethova a Schillerova archivu, kde se věnoval převážně odkazu slavného Goetha. *„Měl podíl na vydání jeho sebraných spisů, byl autorem několika samostatných prací o Goethových přírodovědných spisech, zaujala ho nauka o barvách, přednášel v Goethově přírodovědném spolku a stále více se zaměřoval na literární vědy a filozofii“* (Svobodová a Jůva, 1996, s. 19).

Po přestěhování do německého Berlína v roce 1897 se začal živit jako učitel na jedné z Dělnických vzdělávacích škol. Berlín byl také prvním místem, kde Steiner začal přednášet jako člen Teosofické společnosti. Jeho přednášky se ale rychle šířily celou Evropou, až vzniklo jeho turné, během něhož v roce 1907 navštívil a přednášel i v Praze (Svobodová a Jůva, 1996).

Že šlo o velmi významného člověka, který zasáhl do evropské pedagogiky i kultury, se zmiňují i Kasper a Kasperová: *„Steinerovy přednášky nezanechávaly posluchače nikdy v klidu. Hovořilo se o silné vnitřní síle Steinerovy osobnosti, která dokázala léčit, ochromit a zprostředkovat neobvyklé zkušenosti a prožitky jiných světů. Steiner se údajně vyznačoval silnou aurou a charismatem“* (Kasper a Kasperová, 2008, s. 177). Steiner byl unesen myšlenkou antroposofie a při svých přednáškách předával svým posluchačům nejen obrazy a myšlenky, kterým věřil, ale snažil se předávat i něco víc. *„Když sdělující nemá sám vřelý cit víry k svému podobenství, nemůže ani učinit žádný dojem na toho, na něhož se obrací“* (Steiner, 1993, s. 28).

*„Chceme-li zasadit Steinerovo pedagogické myšlení do širšího kontextu, musíme se obrátit zejména k problematice teosofie a antroposofie, u jejíhož zrodu samotný Steiner stál“* (Kasper a Kasperová, 2008, s. 176). O antroposofii se zmiňuje i Svobodová a Jůva (1996) a dodávají, že roku 1913 Steiner založil antroposofickou společnost, která sídlila v Dornachu a jejímž srdcem bylo vzdělávací centrum jménem Goetheanum.

Kolektiv autorů a konzultantů Encyklopedického domu (1993, s. 19) definují antroposofii jako: *„Učení o moudrosti člověka, schopného spojení s vyššími světy.“*

A teosofii jako: „*Boží moudrost, intuitivní, mystické zření boha, podstaty světa*“ (Kolektiv autorů a konzultantů Encyklopedického domu, 1993, s. 233).

Podle Svobodové a Jůvy (1996) bychom antroposofii mohli chápat jako soustavu filozoficko-pedagogických názorů, kde je promítán autorovo vztah ke světu, a proto její další zjednodušené chápání je jako věda o podstatě člověka. „*Antroposofie souvisí s křesťanskou orientací, má prvky východní filozofie, obsahuje egyptská a řecká mystéria, přírodní mystiku, okultismus a filozofii J. W. Goetha*“ (Svobodová, Jůva, 1996, s. 19).

Rudolf Steiner často mluvil o přirozené povaze dětství a svými přednáškami i publikací se snažil proniknout do skryté přirozenosti člověka. Podle Steinera se lidské tělo skládá ze tří článků, kterými jsou: fyzické tělo, étherné či životní tělo a třetím článkem je takzvané pocitové či astrální tělo (Steiner, 1993).

Svobodová a Jůva (1996) popsali Steinerovo lidské tělo složené ze tří článků jako tři světy: „*Nejnižší stupeň spočívá v reálném světě a životu těla v něm, vlastní svět má duše a prostřednictvím ducha je člověku svět zprostředkovan. Úkolem člověka je, aby své ‚já‘, vymezené tělem a duší, dokonale oduševnil cestou procítění*“ (s. 20). Autoři také zmiňují, že pokud bychom chtěli pochopit antroposofické chápání jako takové, je potřeba nejprve porozumět existenci duchovního světa, jelikož věda obsahuje víru v karmu a reinkarnaci. „*Materialismus uznává pouze fyzické lidské tělo, ale podle duchovní vědy je zde ještě tělo životní neboli éterické a tělo citivé neboli astrální*“ (Svobodová a Jůva, 1996, s. 20).

Znalost těchto tří částí lidského těla, včetně jejich detailního vývoje, považoval Steiner za základ pro výchovu: „*Základy pravého výchovného umění nemohou být vybudovány na všeobecných frázích, jako je ‚harmonické pěstování všech sil a vloh‘, nýbrž na pravém poznání lidské bytosti*“ (Steiner, 1993, s. 21).

Steinerův odkaz ale poukazuje na existenci něčeho vyššího, než jsou síly tělesné, přírodní a duševní. Věřil v sílu, která člověka vede již od narození a pomáhá mu rozvíjet jak vnitřní tvořivost, tak i tvorbu duchovních hodnot (Svobodová a Jůva, 1996). Tuto sílu považoval i za vhodnou metodu výchovy. „*Smyslem této metody bylo*

*poskytnout dítěti co největší volnost, která umožní maximální rozvoj tvořivých sil“* (Svobodová a Jůva, 1996, s. 20).

*„V celé pozdější době již nelze zpětně napravit, co se při výchově do sedmého roku promeškalo“* (Steiner, 1993, s. 21). Steiner přikládal celému období do sedmého roku věku dítěte, tedy do výměny zubů, velkou důležitost v tom, že orgány a orgánové soustavy v tomto věku získávají svůj určitý specifický tvar a na základě tohoto tvaru se v dalších letech rozrůstají. Jeho definice je následující: *„Jestliže se vytvořily správné formy, pak rostou správné tvary, jestliže se zformovaly znetvořeniny, pak rostou znetvořeniny“* (Steiner, 1993, s. 21). Dodává, že aby se tělo po fyzické stránce správně vyvíjelo, je zapotřebí starat se o fyzické okolí, v němž se vyvíjí. Tato činnost je přikládána právě vychovateli. Steiner tvrdí, že do tohoto okolí patří a velkou úlohu hrají: hračky, prostředí a vše co dítě obklopuje.

Vhodná volba hraček je podle Steinera klíčová, protože pokud dítě musí nad tímto předmětem přemýšlet, funguje tvořivé myšlení, které mozek rozvíjí. *„Velmi dobré jsou i ony obrázkové knihy, jejichž figurky mohou být zdola tahány nitěmi, takže dítě si může převést samo mrtvý obraz v zobrazení činnosti. To všechno tvoří vnitřní pohyblivost orgánů a z této pohyblivosti se buduje správná forma orgánů“* (Steiner, 1993, s. 23).

Zaměřuje se i na prostředí, které dítě vychovává a podotýká, že podle duchovní vědy bychom měli rozlišovat a uspořádat odlišné prostředí pro dítě nervózní a impulzivní, a jiné pro dítě netečné. V úvahu bychom měli vzít jak barvu oblečení, které dítěte oblékáme, barvu pokoje, kde dítě tráví svůj volný čas, i barvu předmětů, se kterými si hraje. *„Má-li vzrušené dítě ve svém okolí červenou barvu, vytváří to v jeho nitru zelený protiobraz. A tato činnost – vytváření zelené – působí uklidňujícím způsobem, orgány inklinují k uklidnění“* (Steiner, 1993, s. 24).

Miluše Kubíčková ve své knize: *„Ve jménu života a naděje“* podotýká, že Rudolf Steiner byl významný ctitel umění jako takového. Obdivoval například divadlo, výtvarné umění, tesařské umění, básně a především hudbu. *„V umění uvolňuje člověk ve světě spoutaného ducha. V umění hudebním pak ducha v něm samotném. Kdybychom neměli hudbu, pak by v člověku vyvstaly strašlivé síly. Hudba je obranným prostředkem proti negativním silám, které v sobě všichni máme...“* (Steiner

in Kubíčková, 2015, s. 20). Kubíčková (2015) definuje také tento vztah k hudbě jako základ pro vytvoření eurytmie.

### 2.3 Koncepte waldorfského školství

Rýdl uvádí základní myšlenku, podle které waldorfská pedagogika vychází z antroposofie, tzn. z cest lidské bytosti k poznání světa. *„Smyslem této koncepce není vnější účelovost, ale rozvoj vnitřních sil, které jsou v dětech odhalovány a rozvíjeny“* (Rýdl, 1993, s. 61).

Kubíčková (2015) shrnula znaky této koncepce, které probíhají v sedmiletích. *„Dítě do sedmi let, do výměny zubů, je jako houba, učí se pouze napodobováním. Proto potřebuje, aby svět zastoupený učitelem byl dobrý a láskyplný. V druhém sedmiletí se rozvíjí city a obrazotvornost a lehce se připravuje tvorba úsudku. Dítě do 14 let proto touží, aby svět byl krásný, potřebuje vzhlížet k ideálům. Závažným rozhraním je doba puberty, kdy se duše probouzí k samostatnosti, ke svobodě“* (Kubíčková, 2015, s. 53).

Podle Svobodové a Jůvy (1996) největší úsilí ve waldorfské pedagogice směřuje k celkovému a maximálnímu rozvoji aktivity každého žáka. *„Klade důraz na estetickovýchovné předměty, na pracovní výchovu i na výchovu jazykovou“* (Svobodová, Jůva, 1996, s. 8). Autoři dále uvádějí, že celková atmosféra ve třídě i ve škole je silně pozitivní a velký důraz je kladen na učitelovu osobnost. Významnou roli zde hraje i náboženská výchova v duchu křesťanské morálky. Vzdělávání ve waldorfských školách je rozděleno místo hodinových výuk do tzv. časových bloků – „epoch“, kdy o obsahu vyučování rozhodují společně žáci i učitel a známky jsou v podobě slovního doporučení.

Rýdl zmiňuje, jak je na waldorfských školách speciálně rozdělený sedmiletý učební plán. Tímto rozdělením se pak v každém ročníku soustředí na jiný tematický celek. První ročník se soustředí na pohádky, další ročník na báje a v pátém například na antickou mytologii. Důraz je zde kladen jednak na všestranný rozvoj a vývoj dítěte, ale na druhé straně také na múzický a kreativní rozvoj. Důležitá je i Steinerova myšlenka „svobodné školy“, kterou zmiňuje Rýdl: *„Protože Steiner považoval*

*hospodářství, právo a kulturu za tři na sobě nezávislé funkce, je také waldorfská pedagogika a waldorfská škola organizována jako svobodná škola, uvolněná od požadavků hospodářství, průmyslu a státu, podporující individuální nadání a tvořivý duchovní život" (Rýdl, 1993, s. 60).*

Dále je, jak uvádí Průcha (1996), alternativa ve waldorfských školách i v rámci řízení celé školy, kde jako nejvyšší představitel nestojí pouze ředitel školy, ale místo něho rozhoduje celý učitelský sbor včetně učitelů a přátel waldorfského hnutí v daném místě ve spolupráci se sdružením rodičů. Tento typ škol patří zpravidla mezi soukromé školy, kde je školné placeno rodiči, ale jak jsem již zmiňovala u alternativních škol, právě zde je část rozpočtu hrazena ze státních nebo jiných zdrojů.

Gruneliusová (1992, s. 14) uvádí, jak waldorfská pedagogika apeluje při výchově dětí předškolního věku na hlavní rozdíly mezi myšlením, cítěním a vůlí u dětí a u dospělého člověka, které vysvětluje jako opačné (viz **tabulka č. 1**).

**Tabulka č. 1**

<b>Dospělí</b>	<b>Děti</b>
1. Myšlení	1. Chtění
2. Cítění	2. Cítění
3. Chtění	3. Myšlení

Gruneliusová (1992) popisuje toto rozdílné chování dále. Rozdíl mezi kontaktem s okolím u dospělého a dítěte je v tom, že se dítě nejprve zapojí do děje, protože chce. Tímto zapojením si vytváří nějaký citový prožitek, který dále může vyvolat nějaké další otázky, představy a pojmy a prohloubí jeho zájem. *„Žádné diskuse s dětmi, žádný vysvětlovací a zdůvodňovací postup se ještě nehodí pro tento věk, prostě a jednoduše dát jim možnost spoluprožívat takové chování dospělých, které jim dá správnou orientaci v životě. Jsme vychovatelkami ne tím, co dětem říkáme, ale tím, co před nimi každodenně děláme“ (Gruneliusová, 1992, s. 15).*



Taktéž i Steiner dále definuje tuto myšlenku, která je podle něj klíčem k výchově dítěte v raném věku. *„Na malé dítě nepůsobí výchovně morální fráze nebo rozumné poučování, nýbrž to, co dospělí dělají v jeho okolí viditelně před jeho zraky“* (Steiner, 1993, s. 22).

K těmto společným činnostem ve školce patří samozřejmě i volná hra, která je uskutečňována každý den, bez ohledu na to, jaká byla řízená činnost. *„V dětské hře žije jedna z nejdůležitějších vlastností – tvůrčí fantazie. Musíme ji hýčkat a pěstovat“* (Gruneliusová, 1992, s. 27). Mezi další společné činnosti dětí ve školce patří malování, modelování, vyprávění pohádek, zpěv a eurytmie. Na jednotlivé činnosti se podrobněji podíváme v následujících podkapitolách.

### **2.3.1 Malování**

Gruneliusová uvádí, že ve waldorfské škole se barvy dělí podle goethovského barevného kruhu na předem dané, které nevznikají překrýváním. Těmi jsou žlutá, červená a modrá. Dalšími barvami, které získáme smíšením předchozích barev, jsou barvy zelená, oranžová a fialová. Děti se tak postupně seznamují s barvami, které jim mohou zesvětlát, popřípadě úplně zmizet. *„A tak je malování pro děti hluboký vnitřní zážitek a prožitek a současně i klíč k citlivému porozumění skutečnosti“* (Gruneliusová, 1992, s. 20). Malování se stane pro děti zážitkem, který si samy korigují. Postupně si samy připraví do skleniček tři základní barvy. Naučí se si do čtvrté skleničky nalít vodu pro umytí štětce a dojít si pro čistý papír. Učitelka téměř vůbec do jejich práce nezasahuje, stejně jako při dodělání výtvoru ho s dětmi nerozebírá, pouze pozorují, jak se barvy na papíře mění. *„Děti se neptají, co mají malovat, prostě začnou malovat“* (Gruneliusová, 1992, s. 22).

### **2.3.2 Modelování**

Modeluje se pomocí obarveného vosku nebo plastelínou, která se uchovává v kamenné nádobě. Děti se do činnosti zapojují už tím, že připraví stoly, které stáhnou dohromady a pokryjí je igelitem, aby je neušpinily. Na každé místo dají prkénko a kus plastelíny. Mohou modelovat vše, co jim jejich fantazie a kreativita dovolí, nebo

napodobit učitelku, která jim modelování prezentuje. *„Když skončíme modelování, stejně jako po skončení malování už s dětmi o výsledcích nemluvíme – zdržíme se srovnávacích a hodnotících komentářů“* (Gruneliusová, 1992, s. 23).

### **2.3.3 Vyprávění pohádek**

Vyprávění je také jednou z činností pro celou skupinu dětí, při které je kladen důraz nejen na obsah vyprávěné pohádky, ale i na celkovou atmosféru ve třídě. *„Vyprávění pohádek nesmíme chápat jen jako ubití času, ale jako příjemné a dětem blízké zaměstnání. Je to nejpodstatnější součást výchovy a pojí se s nejintimnějšími jemnostmi dětského nitra“* (Gruneliusová, 1992, s. 24).

### **2.3.4 Zpěv**

Zpěv může být v doprovodu hudebního nástroje zvaného lyra, nebo bez něj. Paní učitelka může dětem píseň nejdříve předzpívat, nebo nechat děti, aby se samy zapojily.

### **2.3.5 Eurytmie**

Eurytmie je jistý druh pohybového umění. Gruneliusová (1992, s. 26) píše, že: *„Rozvíjí radost z pohybu svobodným a přirozeným způsobem a při tom co nejušlechtileji podněcuje fantazii dětí.“* Do pohybu můžeme použít i pohádkových motivů.

Koťátková doplňuje definici Eurytmie takto: *„...jednoduché vyjádření nálady nebo zážitku z básně, motivu z pohádky nebo ztvárnění prožité události“* (Koťátková, 2008, s. 169). Dodává, že jde především o spojení pohybu celého těla se zpěvem, básnickým textem nebo s řečí.

## 2.4 Cíle waldorfské pedagogiky

Soňa Koťátková (2008) definuje ve své knize „Dítě a mateřská škola“ cíle, které si klade waldorfská mateřská škola:

1. *Vytvořit prostředí a obklopit dítě takovými lidmi, aby se mohlo přirozeně aktivně projevovat a mělo stálou kvalitní příležitost napodobovat konání a jednání dospělých ve svém okolí. Dítě má dostat svobodu pro své odlišné dětské uzpůsobení, pro možnost napodobovat, co vidí, a tvořivě a s fantazií se projevovat.*
2. *Koncipovat práci tak, aby byly děti spoluúčastny na veškerém dění, což stimuluje jejich vůli po zkoušení a dokončování. Součástí je citový prožitek ze společného konání a ze své spoluúčasti. Tento proces probouzí u dětí zájem, rozvíjí představy a buduje pojmy.*
3. *Vytvořit maximálně propojené vedení mateřské školy s rodiči a umožňovat jim podílet se na aktivitách dětí a spolupracovat na jejich výchově (Koťátková, 2008, s. 168).*

### 2.4.1 Specifika waldorfské pedagogiky

Waldorfské školy mají určitá specifika, kterými se výrazně odlišují od ostatních. Vybrala jsem některá, která ve své knize definuje Koťátková (2008) a jsou to:

- Učení probíhá nejčastěji formou přímé činnosti, prací nebo hrou, které zprostředkují přímý prožitek.
- Vybavení třídy i celé školy a zahrady nebo venkovního prostoru je vždy z přírodního materiálu. Škola má zpravidla tvar šestiúhelníku nebo kruhového půdorysu a interiéry budovy jsou vymalovány do příjemných pastelových barev.
- Při jakékoli hře i činnosti není patrná jakákoli pochvala či hodnocení.

- Celé pedagogické působení tvoří celek, který je rozdělen na společné i individuální činnosti, do nichž patří volné i řízené činnosti a vše tvoří rovnováhu.
- Tematické celky jsou rozdělené podle ročních období a křesťanských nebo tradičních národních svátků.
- Děti zde nejsou připravovány na školu, ale je jim dopřáváno hraní a tím i přirozený vývoj. Vytváří se tím předpoklady, že děti s příchodem na základní školu budou silné a zdravé, a tak nároky školy snáze zvládnou.
- Je zde kladen důraz na učitele, který je dětem dáván za vzor a to hlavně v chování a celkovým přístupem k životu. Jeho náplní je vytvořit láskyplné, veselé a příjemné prostředí pro děti i jejich rodiče.
- Třídy jsou převážně věkově heterogenní.

### 3 RODINA

*„Rodiče jsou nejdůležitějšími vychovateli, všichni ostatní vychovatelé mohou pouze doplňovat to, čeho ve výchově dosáhli rodiče“ (Průcha, 2009, s. 490).*

#### 3.1 Rodina v čase

Oldřich Matoušek uvádí myšlenku, že současná rodina má různé podoby. *„Každá lidská kultura přizpůsobuje rodinu svým potřebám a tradicím“* (Matoušek, 1997, s. 18). I Bruceová (1996) konstatuje, že model rodiny se v čase mění a bere na sebe různé podoby. Jednou z podob bylo společenství skládající se ze dvou rodičů a dětí, kdy otec je ten, který pracuje a živí celou rodinu a matka o ni pečuje, nebo je zaměstnána pouze na částečný úvazek.

Dnes se můžeme setkat s mnohými podobami rodiny, ať už jsou to matky samoživitelky, nebo otec na mateřské dovolené či střídává péče, kdy je dítě rozděleno na dva tábory a někdy i dva domovy. Irena Sobotková vytyčuje, že: *„V současnosti je mnohem více rozvedených a znovu uzavíraných manželství než dříve, jejich počty stále rostou“* (Sobotková, 2001, s. 113). K formám rodinného života dodává, že roste počet nesezdaných partnerů a také svobodných matek. Proto je důležité brát rodinu jako celek se všemi jejími vazbami, jak definuje Bruceová: *„Pedagogové mívají často sklon rodinu dítěte soudit, protože se zaměřují spíše na dítě samotné než na dítě ve všech souvislostech, tj. s jeho mezilidskými vztahy a vazbami“* (Bruceová, 1996, s. 103).

Francois de Singly dodává, že některé pilíře rodinného soužití zůstávají a podotýká, že: *„I přes mnohé katastrofické vize a předpovědi o klesající soudržnosti dnešní rodiny, o hrozbách plynoucích z rozvolněnosti manželských vztahů a nárůstu rozvodů, zůstává rodina stále nejvýznamnějším opěrným bodem a institucí socializace člověka“* (Francois de Singly, 1999, s. 7).

Rodina se mění v čase i z hlediska režimů v dané zemi. Pokud bychom pohlédli do minulosti, jak uvádí Matoušek (1997), zjistili bychom, že ne vždy bylo ze strany státu na morálku rodiny vhodně působeno. *„Deformovaný stát vytváří deformované občany i deformované rodiny. Rodina nikdy není nedobytnou tvrzí, její vnější hranice má*

vždycky jistou propustnost. Čím je stát totalitnější, tím více usiluje o proniknutí do soukromí rodiny a tím víc z rodiny dělá věc veřejnou“ (Matoušek, 1997, s. 33). Dále také uvádí, že s příchodem kapitalismu se začal měnit pohled na ženu, která se stává svobodnější, i na muže a na jejich celkové soužití a svazek. „Svobodný muž si vezme svobodnou ženu jen na základě oboustranného přání. Svobodná žena bude se svobodným mužem jen tak dlouho, jak dlouho bude chtít. Rozvody se stanou požehnáním pro společnost, tvrdí Engels“ (Matoušek, 1997, s. 33).

Tyto utopické představy byly již v šedesátých letech označeny za scestné díky vlivu na kolektivní výchovu dětí. U známých českých dětských psychologů se objevuje termín „deprivačního syndromu“ a je zdůrazněná pevná citová vazba právě mezi rodičem a dítětem. Tento vliv zapříčinil oprávněné kritické výhrady proti všem kolektivním dětským zařízením, a to včetně jeslí a školních družin. Matoušek (1997) také uvádí, že tento fakt byl alarmující také vzhledem k tomu, že v totalitní době strmě stoupala zaměstnanost žen v produktivním věku. Avšak podle Matouška častější časné sňatky ze strany střední generace umožňovaly v rodině finanční i morální podporu a pomoc pro mladší příslušníky a další začínající novou rodinu. Tuto skutečnost také autor stejné publikace dokládá srovnáním demografických údajů: „Počet sňatků se v osmdesátých letech v České republice pohyboval v rozmezí mezi 80 – 90 000 ročně. Od roku 1990 stále klesá a v roce 1995 dosáhl hodnoty 54 000“ (Matoušek, 1997, s. 35). S tím podle téhož autora souvisí i věk, kdy muži a ženy poprvé vstupovali do manželství, který byl „rekordmanem“ i mezi státy východního bloku a který činil u mužů v průměru 24 let, u žen 21 let. Matoušek dále dodává: „Rodiny si proti působení socialistického státu pomáhaly sdružováním se do podpůrných sítí, díky nimž bylo možné opatřit si nedostatkové zboží, služby nebo jiné sociální výhody (přijetí dětí do škol, výjezdy do zahraničí)“ (Matoušek, 1997, s. 34).

Průcha (2009, s. 487) zachycuje myšlenku, že: „Mnozí badatelé se domnívají, že evropská společnost a s ní i rodina přechází z období industriálního do období postindustriálního, ve kterém již její tradiční pojítka ztrácí svůj původní význam.“ Dodává, že nejvýše ceněné hodnoty v této době se stávají svoboda, osobní rozvoj a možnost sebeuplatnění, jakož i možnost volby a vzdělání.

Koťátková (2008) uvádí, že současná rodina je označována jako rodina nukleární, což znamená, že jádrem rodiny je matka, otec a děti a kdy rodičovství bývá zpravidla plánované. Rodiny se o své potomky někdy až úzkostně starají a vhodně jim zprostředkovávají kontakt s okolím. Takové jednání bychom mohli označit jako jednou z jejích funkcí, proto se dále budu věnovat nejen rodině ale i tomu, jaké by měla zastávat funkce ve vztahu ke svým potomkům.

### 3.2 Funkce Rodiny

O definicích, jak by měla fungující a harmonická rodina vypadat, se můžeme dočíst v několika publikacích. Vybrala jsem několik citací od známých autorů. Zdeněk Matějček popisuje, proč rodina vznikla, následovně: *„...nejen z přirozeného pudu pohlavního, jenž vede k plození a rozmnožování daného živočišného druhu (k tomu ostatně není třeba rodiny), ale především z potřeby své potomstvo ochraňovat, učit, vzdělávat, připravovat pro život“* (Matějček, 1994, s. 15). Dále zdůrazňuje a definuje, že pro zdravý vývoj dítěte je důležité toto rodinné prostředí vnímat jako prostředí stálé a citově příznivé, vřelé a přijímací. Podobně definuje kvalitní rodinné prostředí i Gruneliusová (1992, s. 19): *„Nejlepší životní prostředí pro harmonický rozvoj dítěte je stále ještě ideální rodinná atmosféra plná mateřského tepla.“* Komenský hovoří o povinnostech k dětem, které *„rodičové tím neodbudou, že je jísti, pítí, choditi, mluviti, do šatů se strojiti naučí“* (Komenský, 1947, s. 23).

I Bruceová (1996) uvádí, že jedním z nejdůležitějších faktorů pro zdravý vývoj jedince je především rodina, ve které dítě vyrůstá, dále všichni, s nimiž se dítě pravidelně setkává, ať už jsou to ostatní příbuzní, pedagogové i jiné děti, s nimiž je v bezprostředním kontaktu. Všechny tyto vlivy tedy na dítě působí a jsou nedílnou součástí výchovy, která jedince konkrétním způsobem utváří. Průcha dodává, že: *„V tomto smyslu je rodina považována za činitele a instituci, v níž se prostřednictvím jejího výchovného vlivu, do něhož zahrnujeme také životní způsob rodiny, uskutečňuje přenos kulturních (sociálních) vzorů a zachovává se kontinuita kulturního (sociálního) vývoje rodiny i společnosti“* (Průcha, 2009, s. 487).

O důležitosti rodinné péče, která by měla vytvářet pro dítě citlivou oporu, píše i Koťátková: „...trpělivá výchova v rodině a mateřské škole, která dokáže správně uchopit silné a slabé stránky dítěte a hledá pro ně vhodný způsob života, je velmi významná“ (Koťátková, 2008, s. 70). Uvádí také výhody rodičovské dovolené, která je finančně podpořena státem, což není všude úplně standartní, například ve velké míře rodin v evropských i amerických státech. Definuje poznatky dlouholetých studií o důležitosti naplnění potřeby bazální neboli základní jistoty pro dítě toho věku vůči svým nejbližším. „Jakkoli se rodinám může zdát finanční podpora na mateřské dovolené nízká, nezapomínejme na to, že vztahová blízkost je pro dítě významným přínosem“ (Koťátková, 2008, s. 12). Dobu vývoje dítěte od narození do tří let definuje Koťátková (2008) jako výsostně důležitou pro jeho nalezení sebe sama a rodina ji buď dokáže akceptovat a přijmout, nebo nechápe její důležitost. „Tam, kde není rané dětství chápáno jako významné, např. pro rodičovskou nezralost nebo z ekonomických důvodů, měla by být možnost svěřit dítě do vhodné denní péče mimo rodinu. Protože každá nevhodná výchova v tomto věku, tedy i rodinná, může negativně ovlivnit rozvíjející se lidskou osobnost“ (Koťátková, 2008, s. 12).

Irena Sobotková ve své knize „Psychologie rodiny“ definuje též oběti a přínosy rodičovství neboli pozitiva a negativa, které každý z nás hodnotí individuálně. Mezi negativa zde uvádí možný dopad na kariéru (převážně matky), finanční stránku, osobní svobodu a manželský vztah. Mezi přínosy uvádí nový a radostný vztah k dítěti i manželovi, osobní naplnění, pokračování rodu. Dále definuje že: „Rodičovství je výzva, zdroj podnětů, dává lidem příležitost poznávat sebe i druhého tak, jak by to bez dítěte nebylo možné. Rodičovství je známkou dospělosti“ (Sobotková, 2001, s. 115).

Průcha (2009) píše, že mezi hlavní a nenahraditelné funkce a vlivy rodiny patří především emocionálně-ochranná a výchovně-socializační.

Matoušek (1997) hovoří také o ekonomickém zabezpečení. Pro současnou českou rodinu je podle něj typické, že se na ekonomické existenci rodiny podílí také žena, a tak se stává, že je žena díky pracovním i domácím požadavkům, které jsou na ni kladeny, přetížena a podle autora častěji nespokojena, což může vést až k rozvodu.



Mohli bychom říci, že o emocionálně-ochranné funkci hovoří i Matějček, který uvádí: „*Dítě je k nám vázáno citovým vztahem, jako my k dítěti. Až do stáří budeme mít na koho myslet, budeme mít někoho „svého“*“ (Matějček, 1994, s. 27). Ve své knize „*O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*“ píše o psychické potřebě „*otevřené budoucnosti*“. „*...Jsou to na prvním místě rodiče, kdo „otvírají“ dítěti budoucnost. Ale také dospělý člověk má silnou potřebu výhledu do budoucna, životní perspektivy a naděje. A tuto potřebu mu uspokojuje velmi výrazně a velmi specificky jeho dítě*“ (Matějček, 1994, s. 32). Autor dále uvádí, že jedním z hlavních znaků, podle kterých se dá rozpoznat fungující rodina, jsou trvalé a hluboké citové vztahy mezi dětmi a jejich rodiči, které se pro dítě stávají trvalými. „*Rodina by měla znamenat pro dítě základní životní jistotu. To je ten nejlepší vklad, který mu můžeme dát*“ (Matějček, 1994, s. 17).

Průcha (2009) zdůrazňuje v rámci výchovné funkce rodiny míru „*pedagogizace*“, neboli připravenost rodiny na výchovu dětí, a především hodnotovou orientaci a vzdělání rodičů. Proto se další kapitola věnuje hodnotám a hodnotové orientaci.

### **3.3 Hodnoty**

Hodnota je: „*Obecný pojem pro ocenění čehokoli jak ve smyslu materiálním, tak duchovním*“ (Ottova všeobecná encyklopedie in Průcha, 2009, s. 834). Na hodnoty je možné nahlížet různým způsobem. „*Každá disciplína tím, že definuje hodnoty ze svého pohledu, a také tím, že pracuje s hodnotami svého kategoriálního aparátu a pomocí metodologie a metodik své disciplíny, dává hodnotám v rámci své disciplíny jemně specificky odstíněný obsah...*“ (Sak in Průcha, 2009, s. 834).

Z pedagogického hlediska můžeme mluvit o důležitosti hodnot v kontextu dle Průchy, Walterové a Mareše in Průcha (2009) jako o:

1. Hodnotových systémech mládeže.
2. Důležitosti vzdělání, které je hodnotou samo o sobě a posuzuje se zde, jaký má význam pro společnost a jaký pro jedince.

3. Vzdělávacích programech, ve kterých jsou hodnoty i postoje jako součást cílů a obsahů edukace.

Milan Nakonečný (2009) zmiňuje rozlišení hodnot na **hodnoty obecné** a **instrumentální**. Definuje, že obecnou hodnotou může být například svoboda, štěstí, zdraví či moudrost, které bychom mohli také chápat jako vyjádření obecného smyslu života. Mezi instrumentální hodnoty patří ty, které nám tyto obecné hodnoty a smysl života pomohou naplňovat. Podotýká, že pokud bychom měli například jako obecnou hodnotu životní štěstí, mohlo by být prostředkem k jeho dosažení, tedy instrumentální hodnotou, například manželství. To, jaký máme k hodnotám vztah, nám vyjadřují naše **postoje**. Abychom tyto postoje uměli pochopit, měli bychom se podle Nakonečného ve světě hodnot vyznat. K tomu nám může pomoci určitá míra zkušenosti a učení. *„Hodnotová orientace se vytváří již u dítěte raného věku v průběhu jeho primární socializace, kdy se postupně odpoutává od světa vrozených smyslových hodnot, jejichž obecným kritériem je smyslová příjemnost, a začíná se seznamovat s hodnotami svého sociálního prostředí“* (Nakonečný, 2009, s. 259). Nakonečný také dodává, že postoje se mohou v průběhu života měnit, i když určité zkušenosti se díky trvalým důsledkům již změnit nemusí.

Kategorií a rozdělení hodnot je v současné době nespočet. Jeden z nejznámějších hodnotových typů podle E. Sprangera, který uvádí ve své knize L. Prudký (2009), je za určitých předpokladů rozdělení hodnot do těchto šesti oblastí: krása, pravda, užitek, láska k lidem, moc a bůh neboli moudrost.

Vybrala jsem si rozdělení podle Kučerové z roku 1996, které uvádí ve své knize Průcha (2009). Kučerová rozděluje hodnoty takto:

1. Přírodní a) Vitální - prosadit, udržet a rozvinout život ve všech jeho formách.

b) Sociální - vztah člověka k sobě samému i k druhým lidem. Být milován i milovat, být oceňován, prosadit se, ale i například být úspěšný.

2. Civilizační – vývoj písma, techniky, ekonomie i vědy. Roli zde hraje historický i společenský kontext ve způsobu organizování lidské pospolitosti.

3. Duchovní – mravnost, morálka, krása a umění, náboženství, ale i světový a životní názor a otázka filozofie.

Kučerová definuje, že duchovní hodnoty mají jakousi podobu ideálů. „*Ideální hodnoty inspirují, mobilizují a dávají lidské existenci smysl*“ (Kučerová in Průcha, 2009, s. 834).

Hodnoty motivují naše jednání a rozhodování v běžném životě, tedy i rozhodování rodičů o vzdělávání jejich dětí, proto se nyní budeme zaměřovat právě na motivaci.

### 3.4 Motivace

Existuje celá řada definic pojmu motivace, které se od sebe ve větší či menší míře liší. Pro zjednodušení uvádíme definici ze Slovníku cizích slov, kde je vymezena jako: „*Souhrn pohnutek jednání, odůvodnění*“ (Kolektiv autorů a konzultantů Encyklopedického domu, 1993, s. 158). Motiv je: „*Nejjednodušší tematický prvek uměleckého díla, základní téma, námět, vnitřní pohnutka chování nebo hodnocení uváděné jako důvod jednání*“ (Kolektiv autorů a konzultantů Encyklopedického domu, 1993, s. 157).

Milan Nakonečný popisuje pojem motivace jako: „*Intrapsychicky probíhající proces, vycházející z nějaké potřeby a vyúsťující ve výsledný žádoucí vnitřní stav, proces, který je iniciován endogenně (vnitřní pohnutka k odpočinku vycházející z pocitu únavy) nebo exogenně (finanční pobídka k splnění nějakého úkolu)*“ (Nakonečný, 2014, s. 15). Také Server studium – psychologie popisuje pojem motivace jako určitý druh pohybu našeho chování s následným uspokojením. „*Motivaci můžeme také popsat jako proces zahájení a následné regulace činnosti, jejímž účelem je dosažení relevantního cíle - kýženeho stavu (často doprovázeno pocitem spokojenosti) - rovnováhy*“ (<http://www.studium-psychologie.cz/obecna-psychologie/12-motivace-deleni-motivu.html>).

Internetový server také hovoří o motivaci v souvislosti s pohybem našeho chování, zároveň ale také vyzdvihuje určitou formu výkonu: „*Motivace je jedním ze základních psychických procesů. Motivace je vnitřní pohnutka, která podněcuje jednání člověka. Motivace může být aktivována pomocí různých stimulů (stimulačních či*

aktivizačních faktorů). *Motivace úzce souvisí s výkonností člověka*“ (<https://managementmania.com/cs/motivace-a-motivovani>).

O souvislosti motivace a výkonu hovoří i E. R. Hilgard a definuje výsledky výzkumu, které jsou zaměřené na podrobnosti výkonové motivace, kde bylo zjištěno, že významným činitelem této motivace je kulturní prostředí, do něhož patří právě výchovné metody z dětství a také sociální prostředí, kterým byly ovlivněny. *„Motiv výkonu je hluboce zakořeněn v naší kultuře. Říci o něm, že je produktivní a úspěšný, znamená velkou pochvalu. Proto není nic divného, že ve fantaziích amerických studentů nacházíme myšlenky o dokonalosti a úspěchu*“ (E. R. Hilgard in Nakonečný, 2014, s. 145).

Tak i Milan Nakonečný (2014) ve své knize *Motivace chování* uvádí, že s motivací velmi úzce souvisí psychika každého jedince, která doslovně reguluje naše chování a podobně jako E. R. Hilgard definuje spojitost mezi motivací a sociokulturním prostředím. *„Obecně se v tomto smyslu hovoří o psychice jako o seberegulujícím se systému nebo o systému seberegulace a podílu psychiky na jeho činnosti*“ (Nakonečný, 2014, s. 107). V tomto smyslu tedy podotýká, že na činnost naší psychiky působí také biologické a sociokulturní činitelé. Mezi tyto procesy regulace chování patří podle Nakonečného (2014) z obecného hlediska i motivace a učení.

Pro následné výzkumné šetření nás budou zajímat především sociokulturní aspekty motivace. Mezi ty podle Nakonečného patří především vliv sociálního a kulturního prostředí, v němž člověk žije. V jeho rámci získáváme určité sociální zkušenosti, které se odrážejí i do duševního života. Do kulturního prostředí patří škola, rodina, různé organizace, které navštěvujeme, ale i normy a vzorce chování, které jsme přijali. *„Soužití vytváří nové druhy komunikace a také motivace*“ (Nakonečný, 2014, s. 138). *„Kulturní normy mají k fenoménu motivace dvojí zásadní, historickým vývojem společnosti určovaný vztah, neruší jeho vrozené základy, jen je rozvíjejí a utvářejí nové způsoby chování, nové potřeby a jejich uspokojování, a to vše zase působí zpětně na utváření kulturních podmínek života...*“ (Nakonečný, 2014, s. 142).

Mezi důležité pojmy v oblasti motivace patří podle Nakonečného (2014) již zmiňované:

- Motiv
- Potřeba
- Cíl
- Cílový objekt
- Incentiva

Podle internetového serveru managementmania.com můžeme rozdělit základní motivační faktory podle pozitivní a negativní motivace následovně:

- Pozitivní motivace je založena na odměně za lepší výkony:
  - Faktor hmotné zainteresovanosti
  - Faktor morálního ocenění
  - Faktor seberealizace
- Negativní motivace je založena na silových faktorech:
  - Faktor existenční
  - Faktor strachu (obava o práci nebo o pracovní místo)

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

### **4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ**

#### **4.1 Cíl výzkumného šetření**

Cílem výzkumného šetření je zjistit, jaké důvody vedou rodiče k volbě alternativní waldorfské mateřské školy pro jejich děti. Jaká je motivace ze strany rodičů, kteří upřednostnili alternativní mateřskou školu před klasickým předškolním vzděláváním. Do jaké míry se rodiče předem zajímají o její koncepci a zaměření, zda mají povědomí i o jiných alternativních mateřských školách a jaké hodnoty jsou pro ně důležité.

##### **4.1.1 Výzkumné otázky**

1. Na základě jakých předností vítězí právě waldorfská mateřská škola?
2. Co ovlivňuje rodiče při výběru mateřské školy?
3. Mají rodiče, jejichž dítě navštěvuje WMŠ povědomí o její koncepci a zaměření?
  - a) Mají rodiče povědomí i o jiných alternativních mateřských školách?
4. Jací jsou rodiče, jejichž děti navštěvují WMŠ?
  - a) Jaký je jejich věk?
  - b) Jaké je vzdělání rodičů, které dávají své děti do waldorfských mateřských škol?
  - c) Mají rodiče sami pedagogické vzdělání?
  - d) Vyznávají rodiče nějaký konkrétní druh víry?
  - e) Jaké jsou hodnoty těchto rodičů?

#### **4.2 Metodika výzkumného šetření**

Chráška in Průcha (2009) definuje metody i techniky, jakými lze postupovat při sběru hromadných dat, především v pedagogickém výzkumu. Mezi tyto techniky

patří například dotazníková metoda, pozorování, interview, didaktický test nebo sociometrický test. Pro svůj výzkum jsem použila nejprve metodu interview neboli **strukturovaného rozhovoru** s předem sestavenými otázkami. „*Interview je metoda shromažďování dat, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka s respondenty.*“ (Průcha, 2009, s. 815)

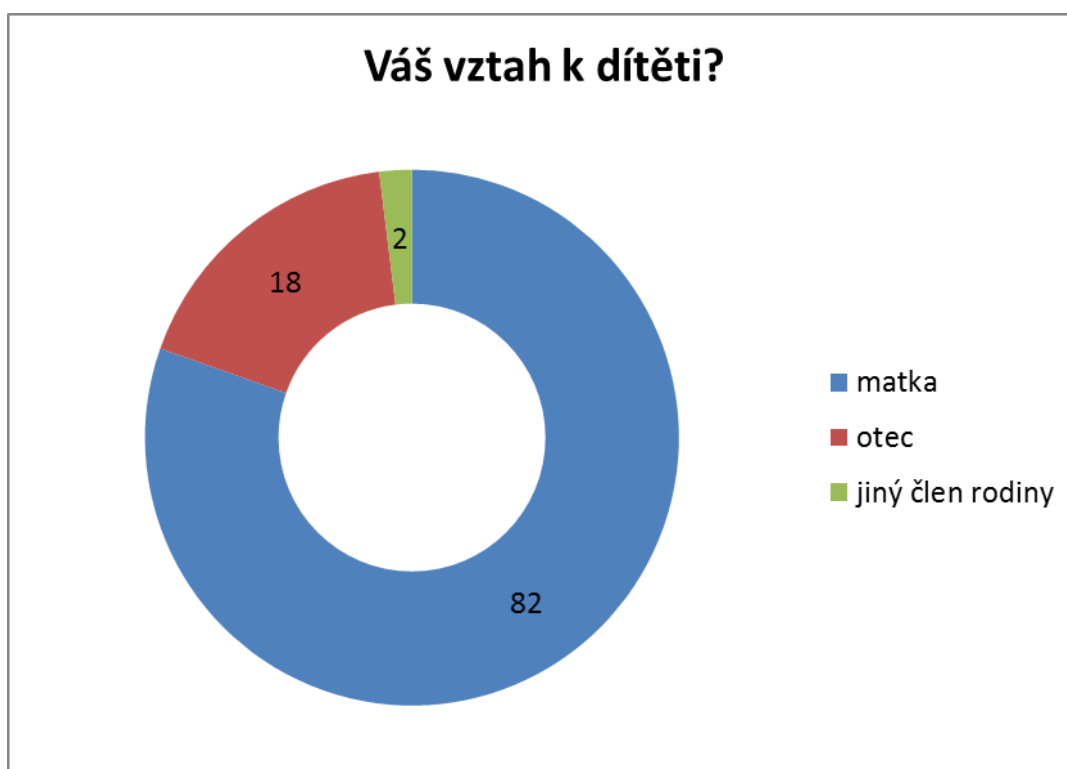
Tímto jsem získala hodnotné informace, na jejichž základě jsem vytvořila **strukturované dotazníky**. Jak uvádí Průcha, jde o nejméně frekventovanější metodu jak získat určitá data. „*Je to většinou soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na něž dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.*“ (Průcha, 2009, s. 815) Dotazník obsahoval celkem 20 otázek, z toho bylo 13 otázek uzavřených, 6 otázek bylo polo-uzavřených a 1 otázka otevřená. Dotazník jsem vložila do přílohy č. 1.

Výzkumné šetření je **kvantitativně orientované**. Průcha (2009) definuje kvantitativní typ výzkumu jako nejčastější typ pedagogického výzkumu v současné době a to jak u nás, tak i ve světě. Avšak podotýká, že vývoj takto orientovaného výzkumu byl v České republice oproti jiným zemím daleko složitější. Dále uvádí, že dvacátá a třicátá léta 20. století se zasloužila o značný rozvoj kvantitativních metod a to díky právě reformnímu pedagogickému hnutí.

#### **4.2.1 Výzkumný vzorek**

Výzkumným vzorkem pro bakalářskou práci jsou rodiče, jejichž děti dochází do vybraných waldorfských mateřských škol. Jedná se o mateřské školy v Příbrami, Písku, Českých Budějovicích a na Praze 3. Nejprve jsem kontaktovala školy pomocí emailu nebo telefonicky a požádala jsem vedoucí učitelky o schůzku. Poté jsem školy osobně navštívila a domluvila podmínky výzkumného šetření. Následně jsem vyhotovila dotazníky a zanesla je vedoucím učitelkám do mateřských škol. Paní učitelky je následně předávaly rodičům. V rámci co nejobjektivnějšího vyhodnocování jsem se snažila o to, aby paní učitelky oslovily co nejvíce rodičů z těchto mateřských škol. Celkem bylo osloveno a požádáno o vyplnění dotazníků 142 respondentů. Složení respondentů vidíme **v grafu č. 1**.

**Graf č. 1**



Z grafu č. 1 je patrné, že dotazníky vyplňovalo 82 matek (80 %), 18 otců (18 %) a 2 hlasy (2%) byly jiných členů rodiny. Z grafu tedy vyplývá, že z 98 % dotazníky vyplňovali rodiče a převážná část patří matkám.

### **4.3 Výsledky výzkumného šetření**

#### **4.3.1 Průběh výzkumu**

Respondenti byli vybráni a osloveni ve čtyřech předškolních zařízeních zaměřených na waldorfskou pedagogiku, které jsou pod záštitou Asociace waldorfských škol České republiky. Celkem bylo rozdáno 142 dotazníků, viz **tabulka č. 2**. Jelikož počet dětí se v každé mateřské škole liší, byl tedy odlišný i počet distribuovaných dotazníků. V Příbrami bylo celkem rozdáno 32 dotazníků, z nichž navraceno bylo 25, v Písku paní učitelky rozdaly 63 dotazníků a navraceno bylo 51, z Českých Budějovic se vrátilo 20 dotazníků z 22 rozdaných a z Prahy 3 se navrátilo 20 z 25 rozdaných dotazníků, celkem se tedy navrátilo 116 dotazníků. Návratnost tedy činí 82%. Některé z nich však byly bohužel chybně nebo nedostatečně vyplněny, a tak pro



svůj výzkum použiji celkem 102 dotazníků. Výsledky šetření pro bakalářskou práci jsou znázorněny v grafech, kdy ke každé otázce náleží jeden graf. Výsledky jsem pro lepší porozumění následně pod každým grafem popsala.

**Tabulka č. 2**

Školky podle měst	počet rozdaných dotazníků	vracené dotazníky	vyřazené dotazníky	dotazníky ke zpracování	návratnost v %
Příbram	32	25	3	22	78,12
Písek	63	51	7	44	80,95
České Budějovice	22	20	2	18	90,90
Praha 3	25	20	2	18	80,00
Celkem	142	116	14	102	81,69

#### **4.3.2 Vyhodnocení výzkumu**

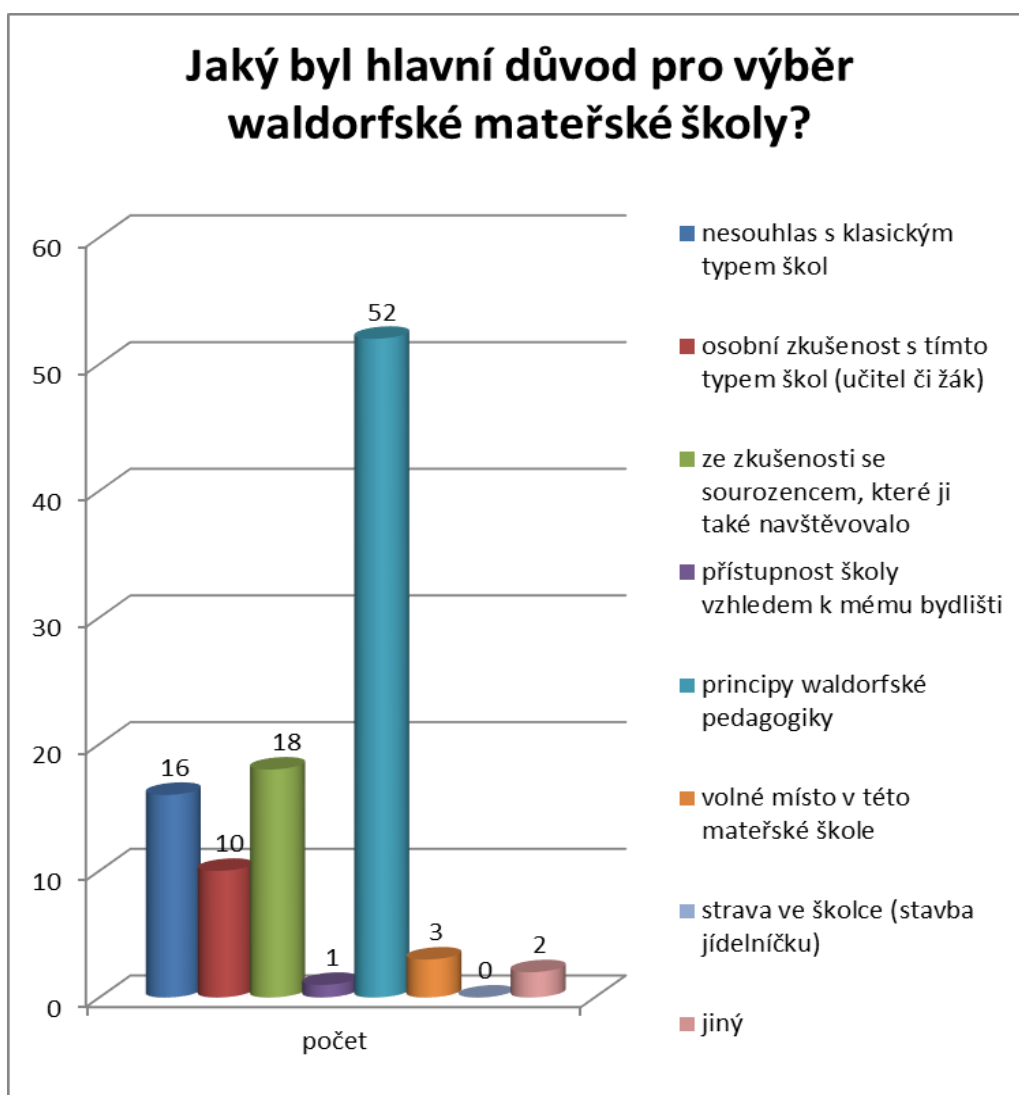
V této kapitole budu vyhodnocovat odpovědi respondentů z celkem 102 navrácených dotazníků. Ve vyhodnocování budu odpovídat na výzkumné otázky uvedené v kap. č. 4.1.1.

##### **4.3.2.1 Důvody, které vedou rodiče k volbě waldorfské mateřské školy.**

**Výzkumná otázka č. 1: Na základě jakých předností vítězí právě waldorfská mateřská škola?**

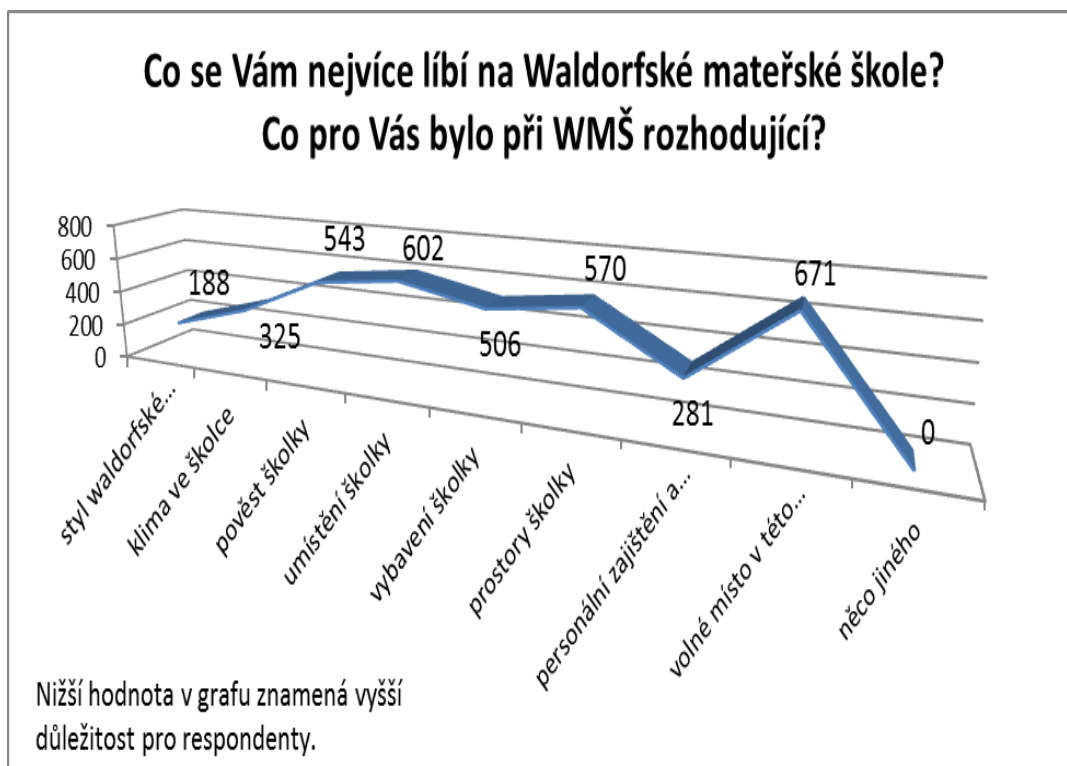
V této otázce nás bude zajímat, co vede rodiče k volbě waldorfské mateřské školy a co preferují při výběru. Touto otázkou se zabývá graf č. 2, 3, 4.

Graf č. 2



V grafu č. 2 je znázorněno, že 52 ze všech dotazovaných respondentů (51%) odpovědělo, že hlavní důvod výběru WMŠ byly principy waldorfské pedagogiky. Druhý nejčastější důvod pro volbu byla udávána zkušenost se sourozencem, který ji také navštěvoval a celkem tuto možnost zvolilo 18 rodičů (17%). Třetí v pořadí pak byl nesouhlas s klasickým typem škol, který zvolilo 16 rodičů (16%). Další důvody byly, že respondenti měli s tímto typem škol osobní zkušenost, což odpovědělo celkem 10 respondentů (10%) a 3 rodiče (3%) uvedli jako hlavní důvod volné místo v této mateřské škole. Dva rodiče (2%) uvedli jako hlavní jiný důvod a upřesnili, že to byla atmosféra ve školce a přístup personálu k dítěti. Přístupnost školy vzhledem k bydlišti zvolil pouze 1 respondent (1%) a stravu ve školce jako hlavní důvod pro výběr této školky nezvolil žádný z dotazovaných respondentů.

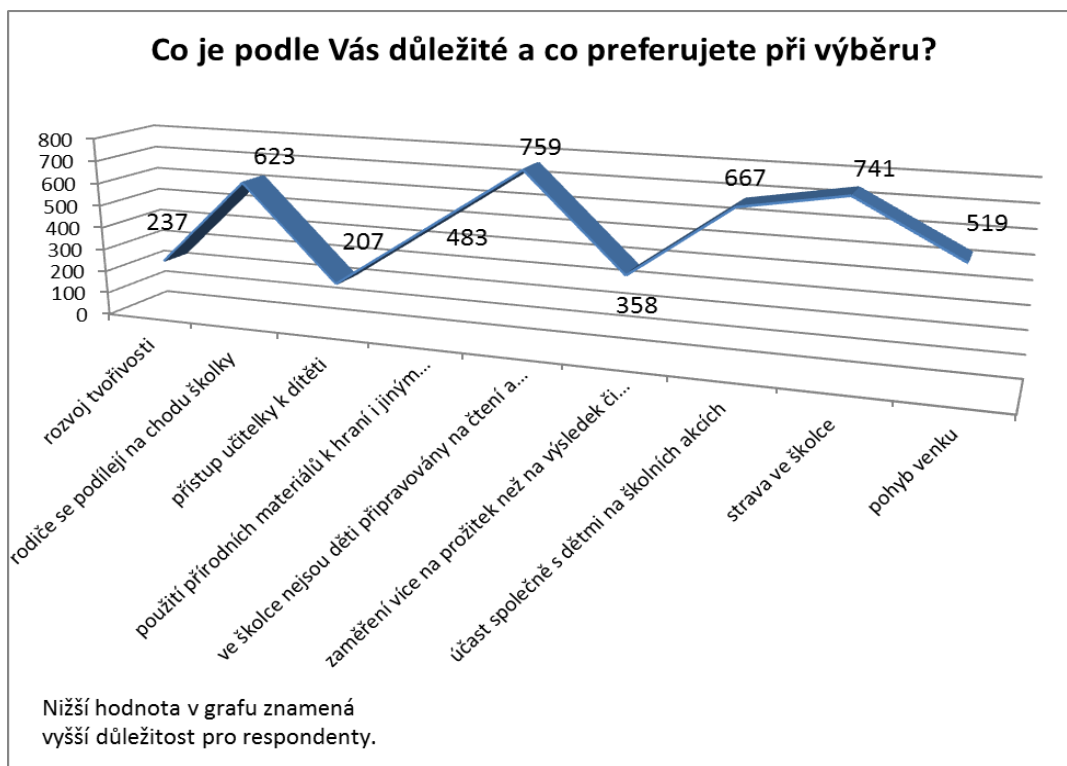
Graf č. 3



V grafu č. 3 jsou znázorněny preference rodičů při výběru waldorfské mateřské školy. Rodiče hodnotili škálově od 1 (nejvíce rozhodující) po 8 (nejméně rozhodující). Čím nižší hodnota, tím vyšší důležitost pro rodiče. Nejméně bodů 188 a tedy největší důležitost získal styl waldorfské výchovné činnosti, dále 281 bodů personální zajištění a jeho přístup, 325 b. klima ve školce, 506 b. vybavení školy, 543 b. pověst školy, 570 b. školní prostory, 602 b. umístění školy a nakonec 671 b. volné místo v dané mateřské škole.

Za nejvíce rozhodující a označené 1 bodem klade 66% rodičů důraz na styl waldorfské výchovné činnosti. Dále 18% rodičů preferuje personální zajištění a jeho přístup, 8% rodičů označilo jako nejvíce rozhodující klima ve školce, pro 4% rodičů je nejdůležitější, zda je volné místo v této mateřské škole, 2% rodičů zvolilo pověst školy a zbylá 2% respondentů zvolilo za nejdůležitější umístění školy. Vybavení a prostory školy nepovažuje za podstatné žádný z dotazovaných. Z grafu tedy vyplývá, že pro rodiče je při volbě rozhodující na prvním místě styl waldorfské výchovné činnosti, na druhém personální zajištění a jeho přístup a na třetím místě klima ve školce.

Graf č. 4



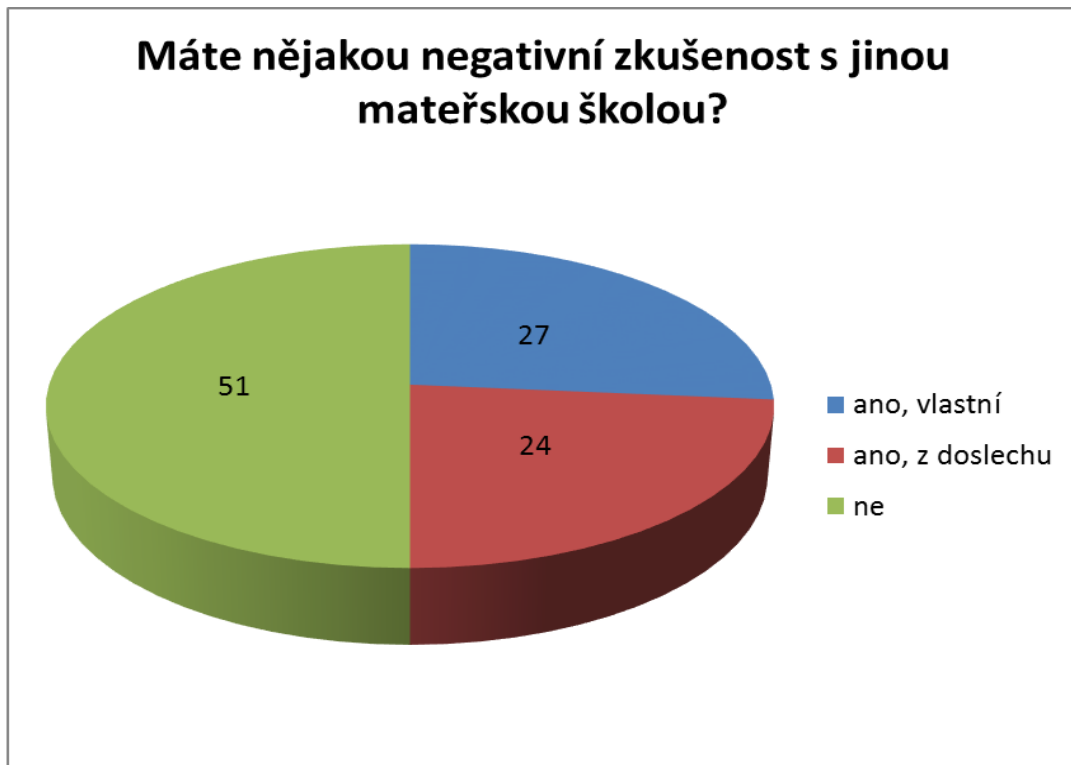
V grafu č. 4 jsou znázorněny preference rodičů při výběru mateřské školy. Z obecného hlediska rodiče nejvíce preferují s 207 body přístup učitele k dítěti, dále s 237 body rozvoj tvořivosti, s 358 body zaměření více na prožitek než na výsledek či výrobek, se 483 body použití přírodních materiálů k hraní a jiným činnostem, s 519 body pobyt venku, s 623 body rodiče se podílejí na chodu školky, s 667 body účast společně s dětmi na školních akcích, se 741 body strava ve školce, se 751 body děti nejsou ve školce připravovány na čtení a psaní.

55 rodičů označilo 1 bodem, a tím tedy za nejvíce preferované z 54 %, přístup učitele k dítěti, 27 rodičů (26%) označilo za nejvíce preferované rozvoj tvořivosti, 10 rodičů (10%) uvedlo zaměření více na prožitek než na výsledek, pro 5 rodičů (5%) je nejdůležitější použití přírodních materiálů ke hraní i jiným činnostem, 3 rodiče (3%) nejvíce upřednostňuje pobyt venku, 1 rodič (1%) zvolil jako nejdůležitější, že se rodiče podílejí na chodu školky, a stejně tak učinil 1 rodič (1%) při volbě možnosti účastnit se společně s dětmi školních akcí. Žádný rodič nezvolil jako nejvíce důležité, že ve školce nejsou děti připravovány na čtení a psaní a stejně se rozhodl i pro stravu ve školce.

## Výzkumná otázka č. 2: Co ovlivňuje rodiče při výběru mateřské školy?

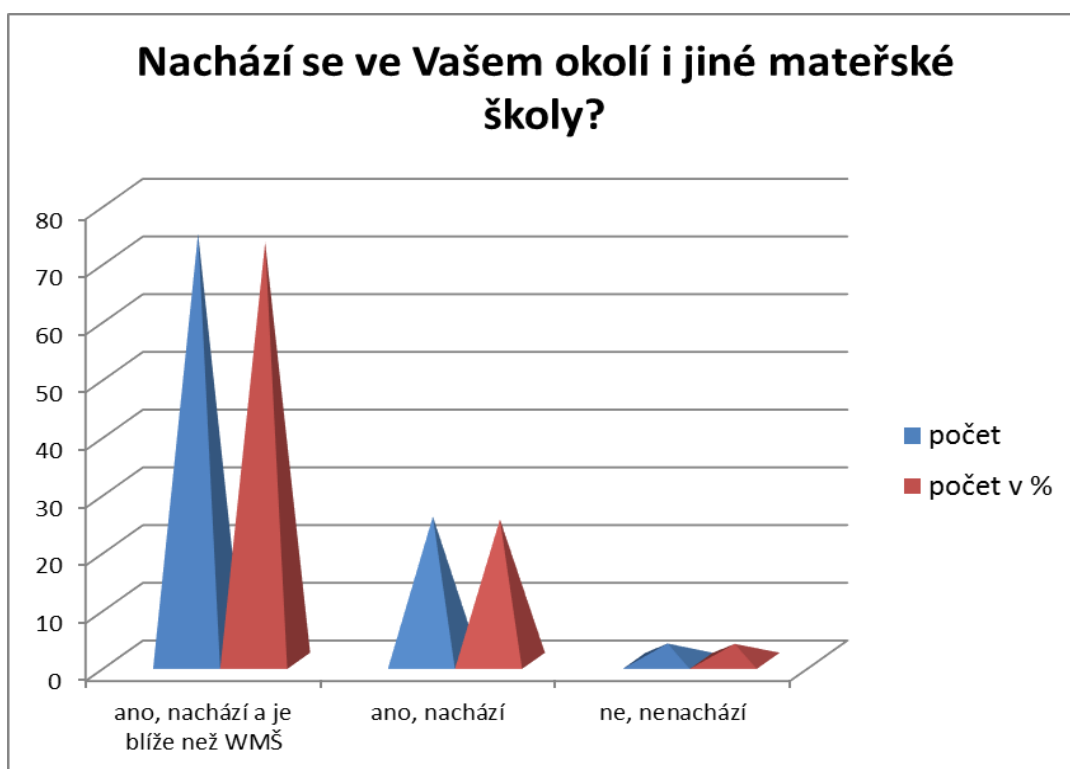
Další výzkumná otázka se zabývá faktory ovlivňující rodiče při výběru mateřské školy. Touto výzkumnou otázkou se zabývají grafy č. 5, 6, 7, 8 a 9.

Graf č. 5



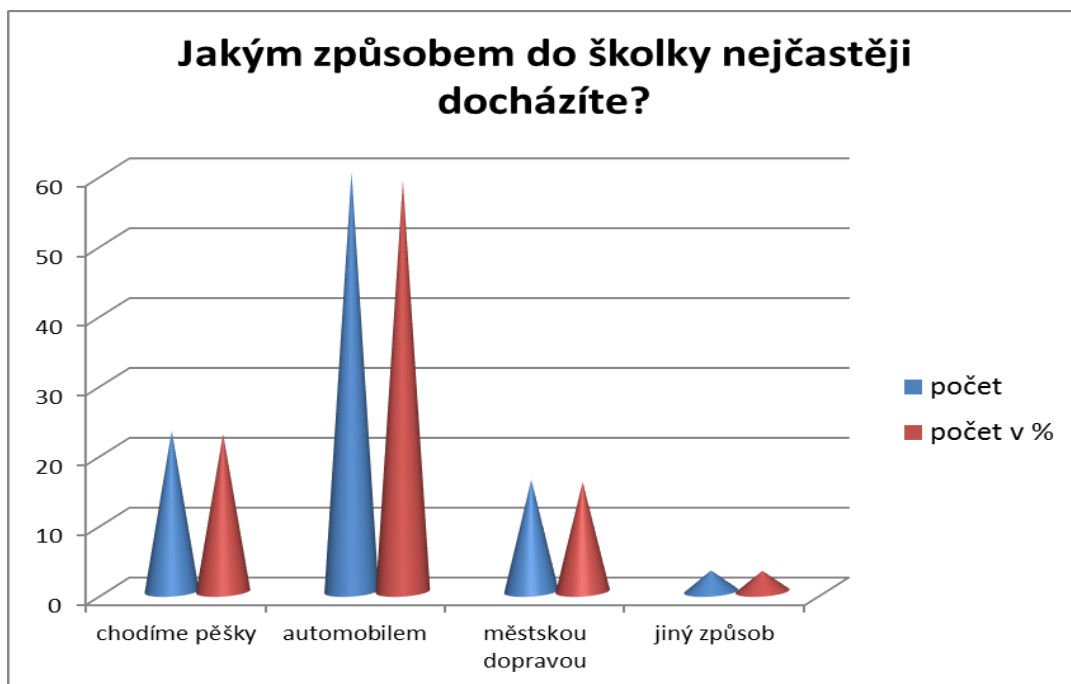
**Graf č. 5** zobrazuje, že 50% všech dotazovaných respondentů nemá negativní zkušenost s jinou mateřskou školou. Další možnost si pro svoji odpověď zvolilo 27 respondentů (26%) a to, že jejich negativní zkušenost s jinou mateřskou školou je, bohužel, vlastní. Poslední možností byla negativní zkušenost pouze z doslechu a tu potvrdilo 24 rodičů (24%). Z grafu tedy vidíme, že 50% respondentů ne zvolilo tento typ předškolního zařízení z důvodu jakékoliv negativní zkušenosti s jinou mateřskou školou.

Graf č. 6



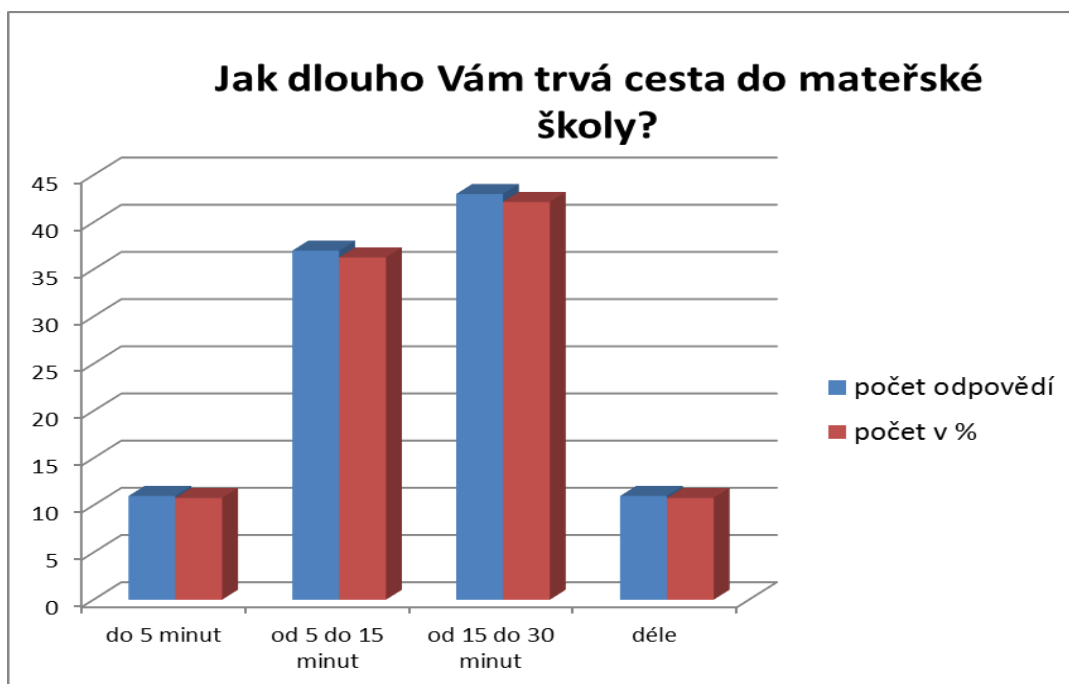
V grafu č. 6 vidíme, že překvapivá většina respondentů a to celkem 74 rodičů (73%) odpovědělo, že se v jejich okolí nachází i jiná mateřská škola a že je dokonce blíže než jimi vybraná waldorfská mateřská škola. Další možnost byla, že se někde v jejich okolí nachází i jiná mateřská škola, tento typ odpovědi zvolilo 25 (24%) rodičů a poslední možnost, že se nenachází žádná jiná mateřská škola v blízkosti bydliště, označili pouze 3 respondenti (3%). Z výsledků vidíme, že dostupnost waldorfské mateřské školy v blízkosti bydliště není pro 97 % respondentů významným důvodem k jejímu výběru.

Graf č. 7



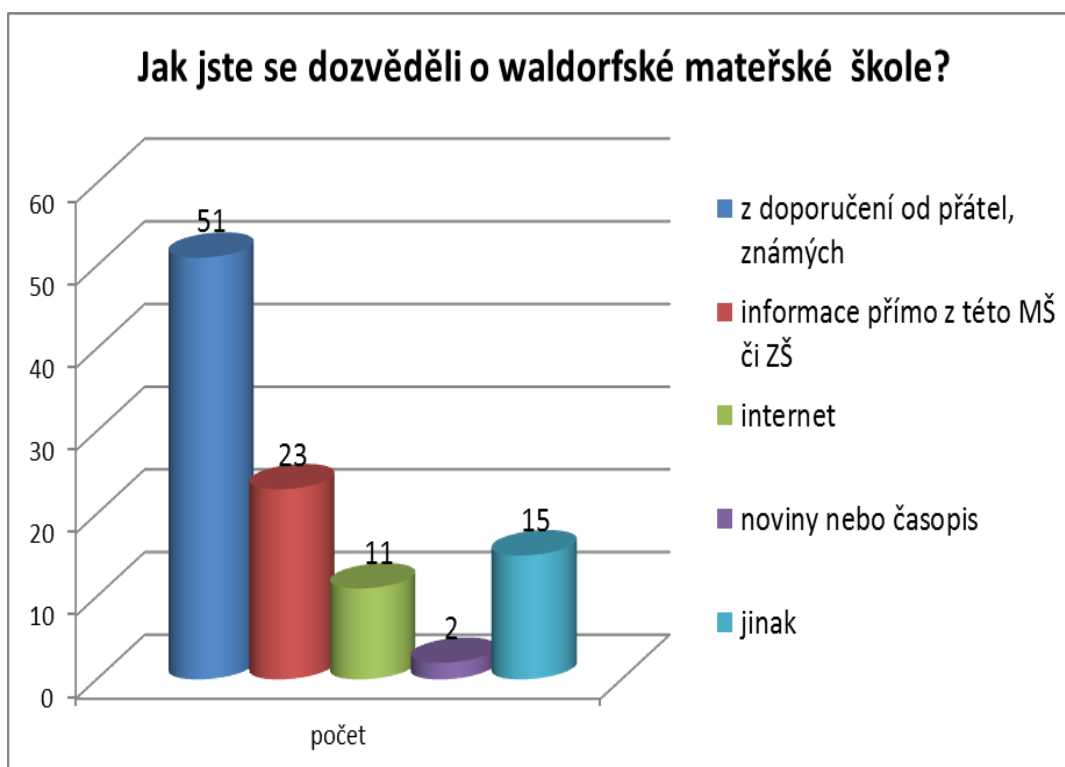
Graf č. 7 ukazuje, že celkem 60 respondentů (59%) dojíždí do předškolního zařízení automobilem. Na druhém místě označilo 23 rodičů (22%) pěší chůzi, další možností bylo využití městské dopravy, kterou zvolilo 16 rodičů (16%) a 3 rodiče (3%) uvedli jako způsob dopravy jiný a upřesnili, že se jedná o kolo či koloběžku.

Graf č. 8



Z grafu č. 8 vyplývá, že 43 rodičům (42%) trvá cesta do mateřské školy 15 – 30 minut, 37 respondentů (36%) má cestu poměrně kratší a to 5 – 15 minut. Další možnost byla do 5 minut, kterou zvolilo 11 respondentů (11%) a stejný počet respondentů (11%) uvedlo, že jim cesta do mateřské školy trvá dokonce ještě déle než 30 minut. Z výsledků je zřetelné, že 89% rodičů zvolilo waldorfskou mateřskou školu přesto, že musí denně docházet, či dojíždět do předškolního zařízení déle než 5 minut.

**Graf č. 9**



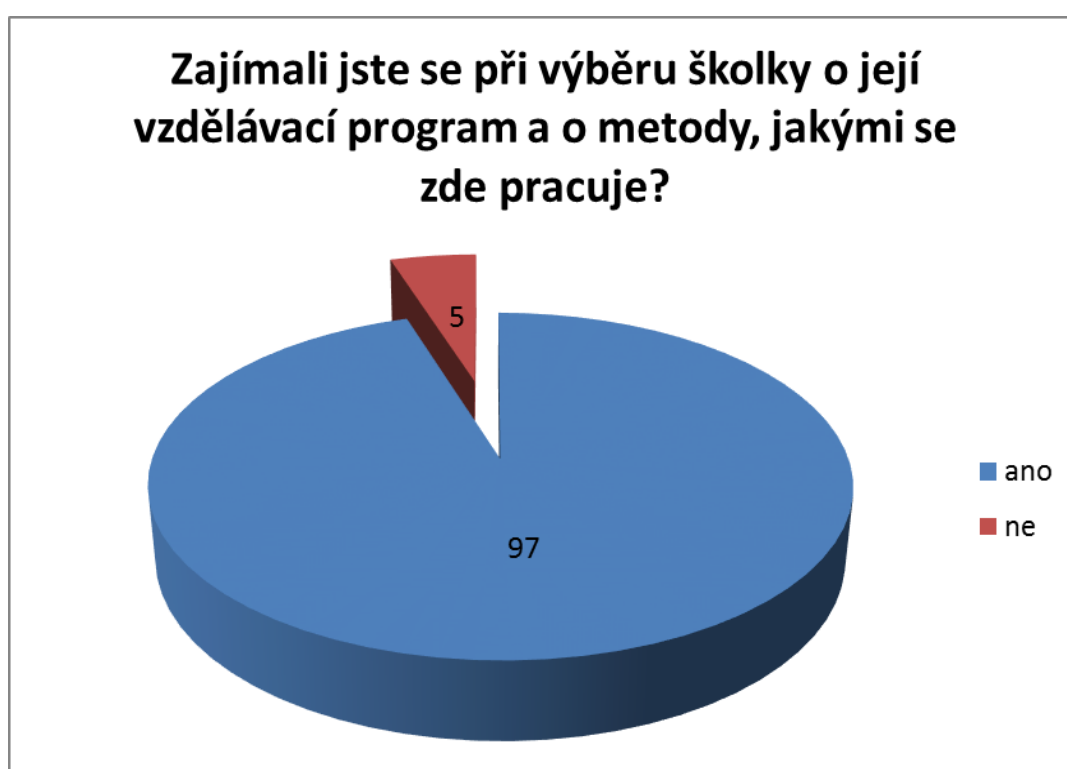
**Graf č. 9** ukazuje, jakým způsobem se respondenti dozvěděli o waldorfské mateřské škole. Můžeme vidět, že 51 respondentů (50%) se o škole dozvědělo z doporučení od svých známých či přátel, 23 respondentů (22%) se informovalo přímo v dané mateřské škole či škole základní, 15 respondentů (15%) uvedlo jinak a upřesnilo, že se jednalo o waldorfské semináře, kterých se účastnili při studiu pedagogiky či jako zakládající člen organizace, 11 respondentů (11%) našlo informace na internetu a nakonec 2 respondenti (2%) objevili předškolní zařízení a informace o něm v novinách či časopisech.



**Výzkumná otázka č. 3: Mají rodiče, jejichž dítě navštěvuje WMŠ povědomí o její koncepci a zaměření?**

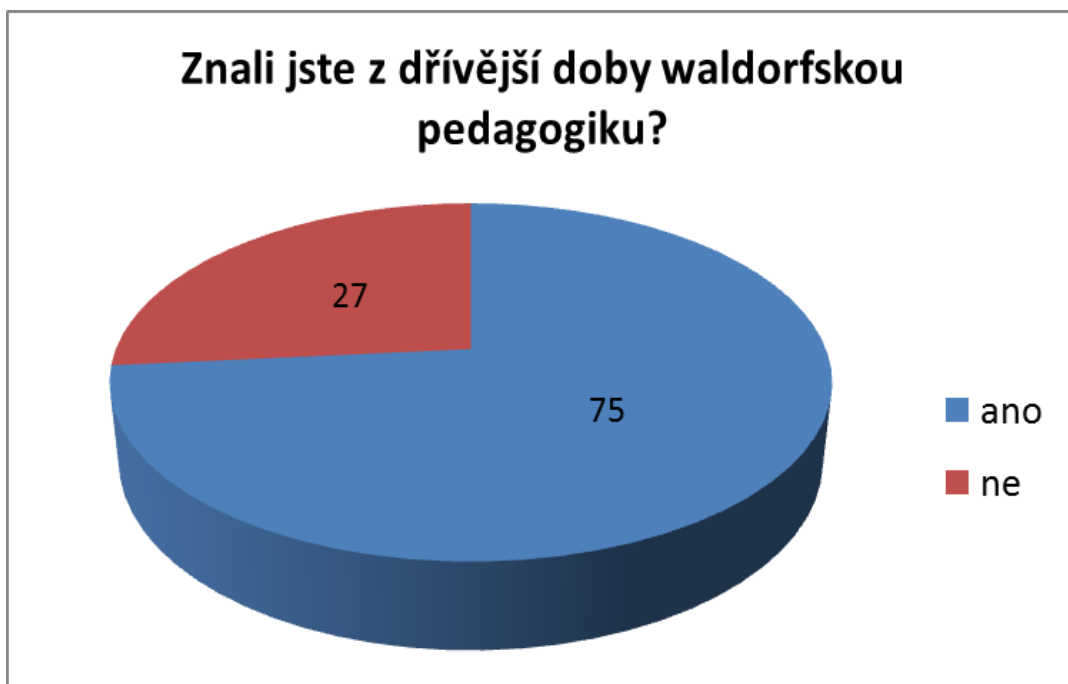
V této otázce nás bude zajímat, zda mají rodiče povědomí o waldorfské pedagogice a zda se zajímali o její koncepci při volbě mateřské školy, nebo ji znali již z dřívější doby. Dále nás bude také zajímat, zda mají rodiče povědomí i o jiných alternativních mateřských školách? Výsledky vidíme v grafu č. 10, 11 a 12.

**Graf č. 10**



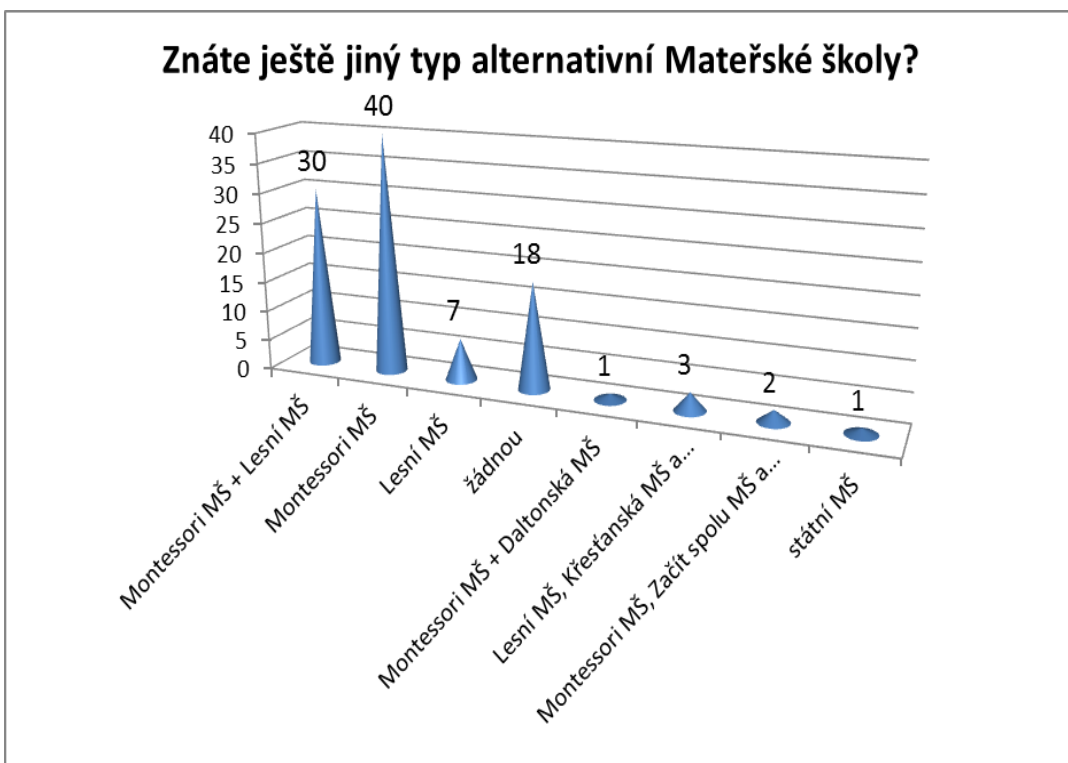
V grafu č. 10 je zřetelné, že 97 rodičů (95%) odpovědělo kladně a 5 rodičů (5%) záporně. Graf nám tedy ukazuje, že naprostá většina rodičů, kteří docházejí do waldorfských mateřských škol, se dopředu informují a získávají tak poznatky o vzdělávacích metodách a programech, jakými se zde pracuje.

Graf č. 11



Z grafu č. 11 vyplývá, že 75 dotazovaných respondentů (74%) dobře zná waldorfskou pedagogiku již z dřívější doby a 27 rodičů (26%) ji dříve neznalo.

Graf č. 12

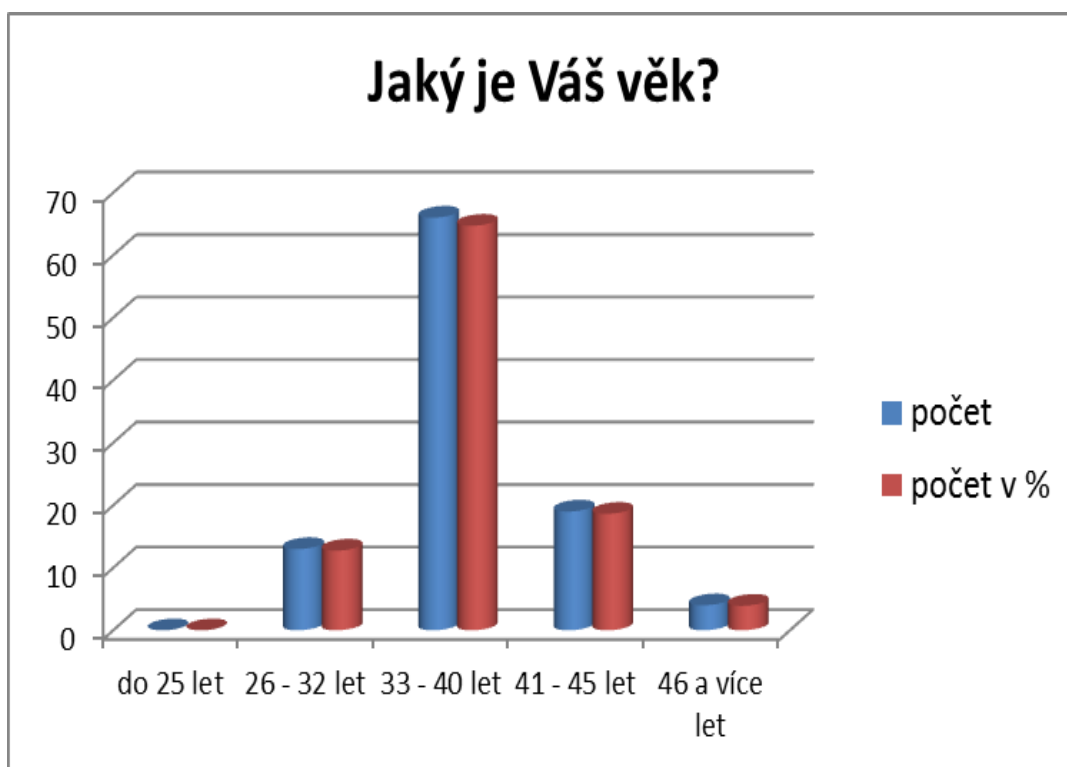


V grafu č. 12 je znázorněno, kolik respondentů zná i jiné alternativní mateřské školy. Nejvíce rodičů 39% uvedlo, že zná Montessori mateřskou školu, dále 30 respondentů (29%) uvedlo Montessori + Lesní mateřské školy, 18 respondentů (18%) nevedlo žádnou další alternativu, 7 respondentů (7%) uvedlo Lesní mateřskou školu, 3 respondenti (3%) napsali Lesní + Křesťanskou + Montessori mateřskou školu, 2 respondenti (2%) znají Montessori + Začít spolu + Zdravou mateřskou školu a po 1 respondentovi (1%) má Montessori + Daltonská mateřská škola a nakonec státní mateřská škola. Z grafu vidíme, že 82% respondentů zná i jinou alternativní mateřskou školu, než je waldorfská.

#### Výzkumná otázka č. 4: Jací jsou rodiče, jejichž děti navštěvují WMŠ?

Abych měla přehled, kdo vlastně dotazník vyplňuje, je následující otázka směřována na osobu respondenta, na jeho věk a vzdělání. Dále se rodičů dotazují, zda vyznávají nějaký konkrétní druh víry. Pro výzkumné šetření nás bude také zajímat, jaké rodiče vyznávají hodnoty a jaké jsou pro ně nejdůležitější. Nakonec se respondentů táží na to, zda jsou pravidelnými účastníky školních akcí. Touto výzkumnou otázkou se zabývají grafy č. 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 a 20.

**Graf č. 13**



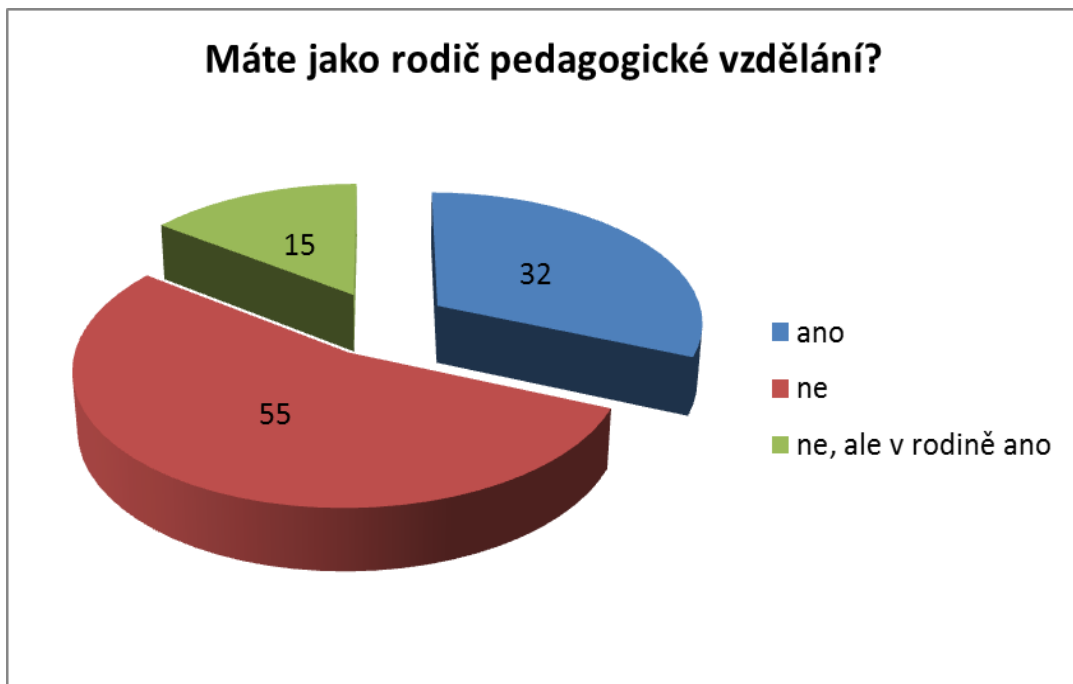
V grafu č. 13 vidíme, že 66 respondentů (65%) uvedlo věk v rozmezí 33 – 40 lety, další možnost a to věk mezi 41 – 45 lety uvedlo 19 respondentů (18%), věk mezi 26 – 32 lety označilo 13 respondentů (13%) a nakonec věk v rozmezí 46 a více let označili pouze 4 rodiče (4%). Poslední možnost a to věkovou hranici do 25 let neoznačil žádný z respondentů.

Graf č. 14



V grafu č. 14 je zobrazeno, že 55 respondentů (54%) má vysokoškolský titul, dále 33 respondentů má středoškolské vzdělání s maturitou, 8 respondentů (8%) uvedlo jako nejvyšší dosažené vzdělání vyšší odborné a 6 respondentů (6%) je vyučeno.

Graf č. 15



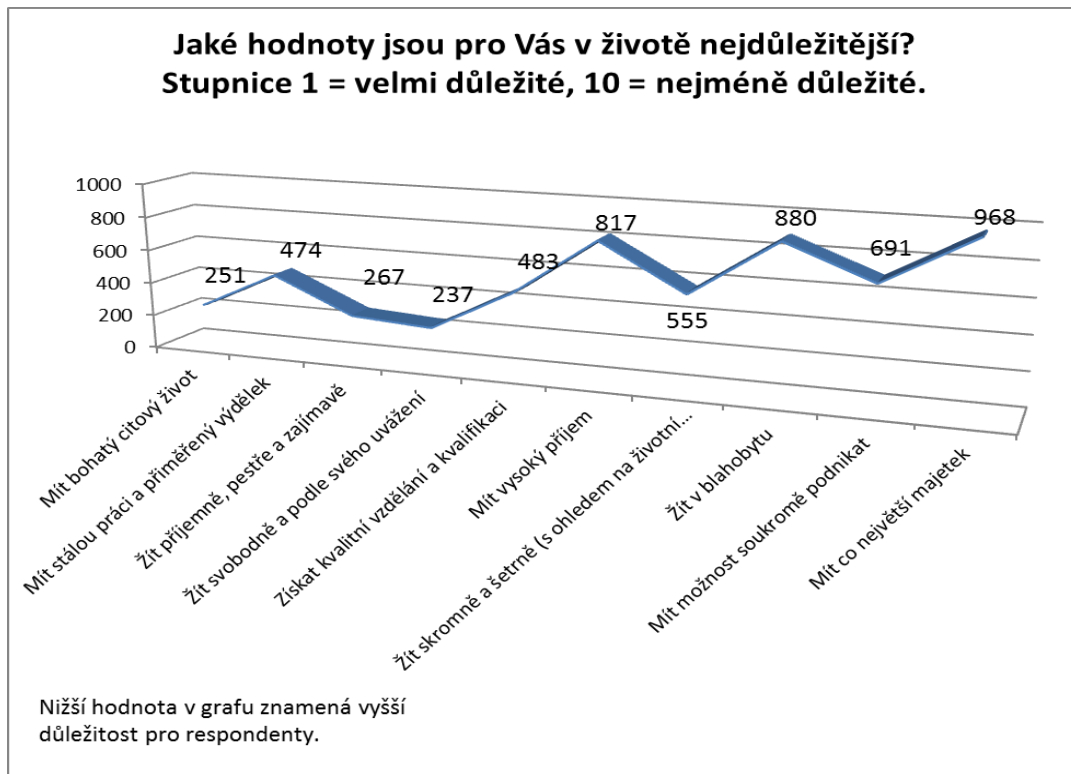
Z grafu č. 15 je zjevné, že většina rodičů nemá pedagogické vzdělání, konkrétně 55 rodičů (54%), 32 rodičů (31%) pedagogické vzdělání má, 15 rodičů (15%) sice osobně pedagogické vzdělání nemá, avšak někdo z rodiny ano.

Graf č. 16



Z grafu č. 16 vyplývá, že 77 respondentů tedy celých 75% nevyznává žádný druh víry, 25 respondentů (25%) vyznává nějaký konkrétní druh víry.

Graf č. 17

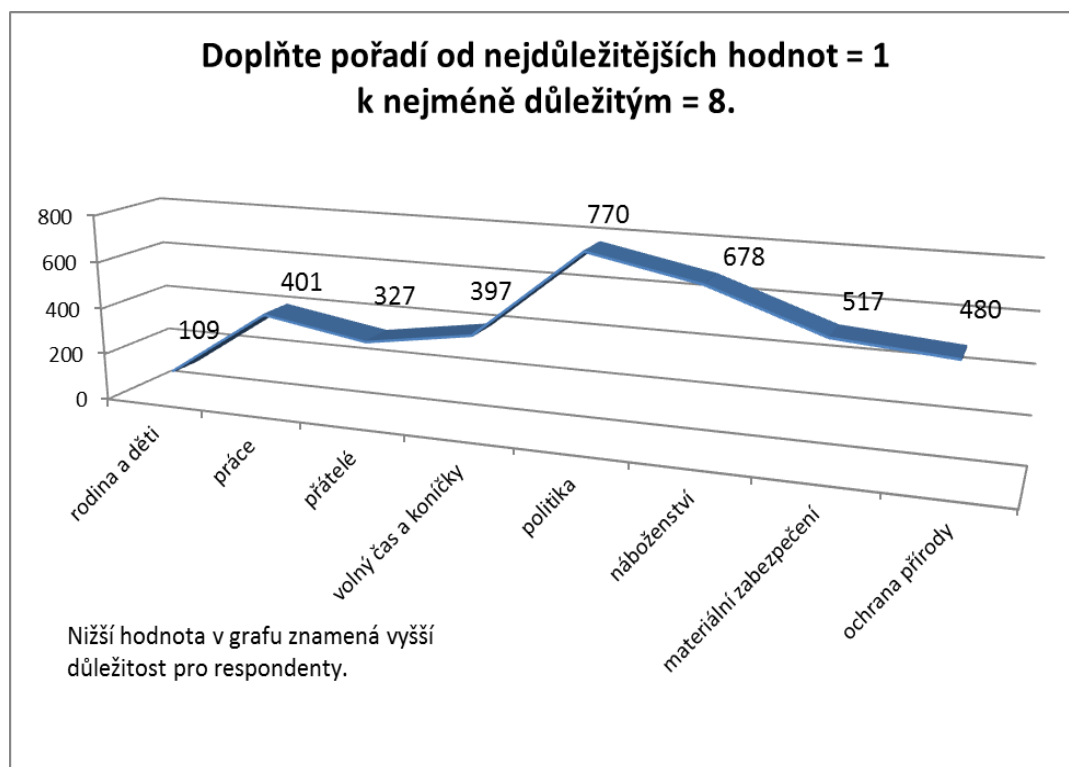


V grafu č. 17 volili rodiče pro ně nejdůležitější životní hodnoty. Jako nejdůležitější hodnotu v životě rodiče zvolili s 237 body odpověď – žít svobodně a podle svého uvážení, dále s 251 body mít bohatý citový život, s 267 body žít příjemně, pestře a zajímavě, se 474 body mít stálou práci a přiměřený výdělek, se 483 body získat kvalitní vzdělání a kvalifikaci, s 555 body žít skromně a šetrně s ohledem na životní prostředí, s 691 body mít možnost soukromě podnikat, s 817 body mít vysoký příjem, s 880 body žít v blahobytu, s 968 body mít co největší majetek.

Za nejdůležitější považuje 37 respondentů (36%) žít svobodně a podle svého uvážení, 31 respondentů (30%) nejvíce preferuje mít bohatý citový život, 27 respondentů (27%) uvedlo za nejdůležitější žít příjemně, pestře a zajímavě, pro 3 respondenty (3%) je nejdůležitější získat kvalitní vzdělání a kvalifikaci, a vždy pouze shodně 1 respondent (1%) zvolil za nejvíce preferovanou hodnotu mít stálou práci a přiměřený výdělek, žít skromně a šetrně s ohledem na životní prostředí, žít

v blahobytu a mít možnost soukromě podnikat. Žádný z respondentů nezvolil jako nejdůležitější hodnotu v životě mít vysoký příjem a mít co největší majetek.

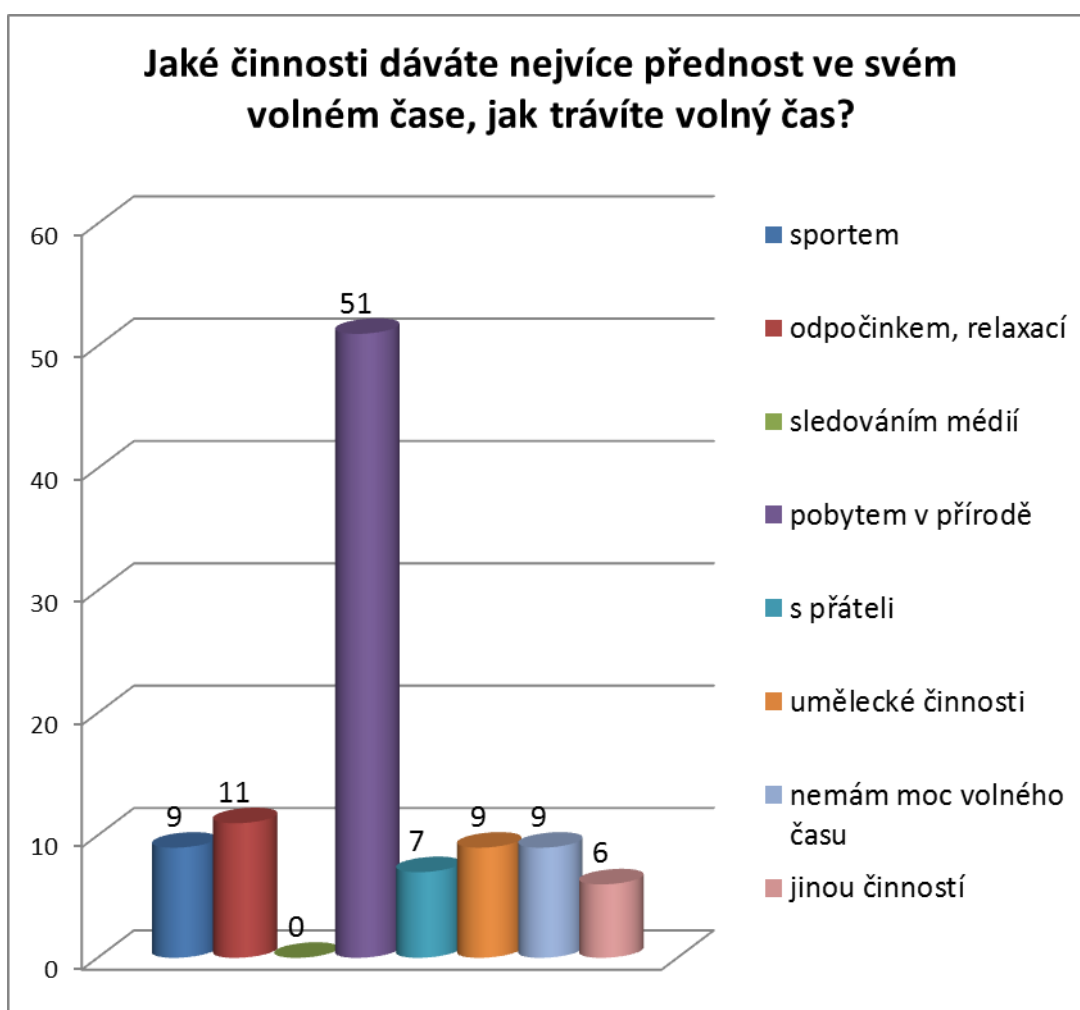
**Graf č. 18**



**V grafu č. 18** doplňovali respondenti pořadí důležitosti hodnot. Jako nejdůležitější hodnotu se 109 body určili rodinu a děti, dále s 327 body přátelé, s 397 body volný čas a koníčky, se 401 body práci, se 480 body ochranu přírody, s 517 body materiální zabezpečení, se 678 body náboženství, se 770 body politiku.

Jako nejdůležitější hodnotu zvolilo 101 respondentů (99%) rodinu a děti, 1 respondent (1%) zvolil náboženství. Ostatní hodnoty nebyly určeny jako nejdůležitější.

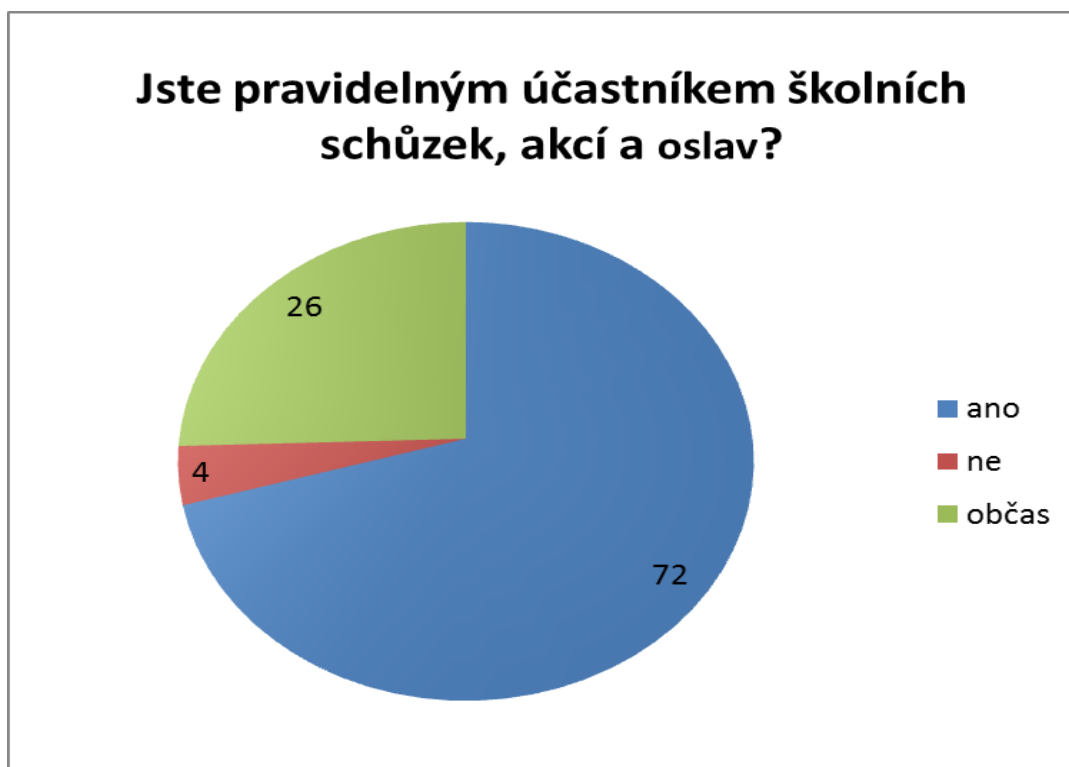
Graf č. 19



**Graf č. 19** ukazuje, jak rodiče tráví volný čas. Polovina rodičů, tedy 51 (50%), tráví svůj volný čas pobytem v přírodě, 11 respondentů (10%) uvedlo odpočinek, relaxaci, 9 respondentů (9%) uvedlo nastejno sport, uměleckou činnost a nedostatek volného času, 7 respondentů (7%) tráví volný čas s přáteli a 6 rodičů (6%) zvolilo jinou činnost, sledováním médií netráví čas žádný z rodičů. Jinou činností měli rodiče na mysli ruční práce, péči o domácnost nebo například hry s dětmi.



Graf č. 20



Z grafu č. 20 je zřejmé, že 72 rodičů, tedy 71%, rádo a pravidelně navštěvuje školní akce, 26 respondentů (25%) uvedlo, že dochází na schůzky občas, hlavně podle času a zbylá 4%, tedy 4 respondenti, nejsou pravidelnými návštěvníky školních akcí, oslav a schůzek.

## 5 DISKUZE

Hlavním cílem bakalářské práce bylo objasnit důvody, které vedou rodiče k volbě alternativní waldorfské mateřské školy pro jejich děti. Jaká je motivace ze strany rodičů, znalost její koncepce, hodnoty a povědomí i o jiných alternativních mateřských školách. Dále mě zajímalo, jaký podíl tvoří rodiče těchto škol, kteří vyznávají konkrétní druh víry a jaký podíl tvoří rodiče, kteří měli nějakou negativní zkušenost s jinou mateřskou školou.

V teoretické části popisují vznik a vývoj alternativních škol, za stěžejní považují i důvody, proč tyto školy vznikaly. Mezi hlavní důvody patřil nesouhlas s klasickým vzděláváním. Ve výzkumné části jsem chtěla zjistit, kolik procent rodičů volí alternativu právě z tohoto důvodu.

Ukázalo se, že 16% rodičů stále nesouhlasí s klasickým vzděláváním. **Co je pro rodiče důležité a na základě jakých předností volí pro své dítě právě waldorfskou mateřskou školu?** Rodiče volí waldorfskou mateřskou školu především na základě jejích principů a stylu výchovné činnosti. Druhý významný faktor ve výběru znamenají učitelky těchto škol a jejich přístup k dětem. Není tedy překvapující, že pro rodiče má daleko větší význam koncepce a personální zajištění před umístěním školy, jejími prostory či vybavením.

Prorektor Univerzity Pardubice Karel Rýdl uvádí myšlenku, že: „*V poslední době jsou waldorfské školy oblíbené, protože se vyhýbají tlaku na žáky formou známek, preferováním výkonu a častým přetěžováním žáků*“ (Rýdl, 1993, s. 60). Zjistila jsem také, že konkrétně nezatěžování dětí, například přípravou na čtení, psaní, zaměření více na prožitek než na výsledek či výrobek preferuje pouze 10 % všech dotazovaných rodičů. Mnohem důležitější je pro ně rozvoj tvořivosti. Všimla jsem si, že u jednotlivých mateřských škol se v některých otázkách data lišila.

V Českých Budějovicích, Příbrami i Písku bylo pořadí první trojice dle důležitosti následující: 1) styl waldorfské výchovné činnosti, 2) personální zajištění a jeho přístup, 3) klima ve školce. V Praze rodiče preferovali klima ve školce před personálním zajištěním, které bylo až na třetím místě. Výsledky ve volbě hlavního důvodu pro výběr waldorfské mateřské školy byly následující: v Českých Budějovicích volilo principy

waldorfské pedagogiky 77% rodičů, v Příbrami to bylo 59% rodičů, v Praze 44% rodičů, zatímco v Písku pouze 38% rodičů.

Druhým nejčastějším důvodem byla v Českých Budějovicích s 11% osobní zkušenost jako učitel či žák, v Praze to byla s 28% zkušenost se sourozencem, v Písku s 25% také zkušenost se sourozencem a v Příbrami byl s 23% jako hlavní důvod určen nesouhlas s klasickým typem škol. V další otázce rodiče seřadili kritéria dle důležitosti: Přístup učitelky k dítěti, rozvoj tvořivosti a zaměření více na prožitek než na výsledek či výrobek. Ve škole v Českých Budějovicích však rodiče nejvíce preferovali rozvoj tvořivosti, pak následoval přístup učitelky k dítěti a zaměření na prožitek nad výsledkem.

Pro rodiče je tedy stěžejní waldorfská pedagogika. Zjistila jsem, **do jaké míry se rodiče o waldorfskou pedagogiku zajímají při výběru mateřské školy.** Výsledek byl opravdu překvapující, jelikož 95% rodičů se dopředu zajímalo o tuto koncepci a 97% rodičů ji dokonce již znalo z dřívější doby. Zde se data také lišila: v Příbrami znalo z dřívější doby waldorfskou pedagogiku celkem 86% rodičů, v Českých Budějovicích to bylo 89%, v Praze 83% a v Písku pouze 57%. Získání těchto dat mě utvrdilo v přesvědčení, že rodiče waldorfskou pedagogiku dobře znají a vybrali si ji jako nejlepší volbu pro své děti. Součástí otázky bylo také zjistit, jaké je povědomí ze strany rodičů o rozmanitosti alternativních mateřských škol. Karel Rýdl v této souvislosti uvádí: „Málokdo z rodičů ví, že existují i jiné formy mateřských škol než jsou běžné typy“ (Rýdl, 1993, s. 22). Mně se podařilo zjistit, že 82% rodičů, kteří navštěvují waldorfské mateřské školy, znají i jinou alternativní mateřskou školu, než je právě ta jejich, 36 % rodičů pak zná dvě a více alternativních škol.

Dále mě zajímaly **faktory, které ovlivňují rodiče při výběru mateřské školy.** Mezi tyto faktory jsem zařadila, zda mají rodiče nějakou negativní zkušenost s jinou mateřskou školou, blízkost školky vzhledem k jejich bydlišti a možnost tak navštěvovat i jinou mateřskou školu v jejich okolí, způsob a délku cesty, jak do mateřské školy docházejí a informace o mateřské škole z různých zdrojů. Není překvapující, že z dotazníkového šetření vyšlo, že více než 73% rodičů má blíže i jinou mateřskou školu, ale přesto zvolilo pro své dítě waldorfskou. Dokonce jim ani nevadilo, že převážná část rodičů musí do předškolního zařízení dojíždět automobilem, cesta jim trvá v rozmezí 15

- 30 minut. Byla jsem dále velmi mile překvapena, že 74% rodičů uvedla, že nemá žádnou negativní zkušenost s jinou mateřskou školou. Negativní zkušenost s jinou mateřskou školou, mělo nejvíce rodičů v Českých Budějovicích 33%. V Praze, stejně jako v Příbrami to bylo 22% rodičů a v Písku 27% rodičů. Téměř polovina rodičů se o waldorfské mateřské škole dozvěděla od svých známých či přátel a dostali na ni tak doporučení.

Výzkumnou otázkou č. 4 jsem zjišťovala, **jací jsou rodiče, jejichž děti navštěvují waldorfské mateřské školy**. Jelikož dotazníky vyplňovaly převážně matky, a to z 80%, zaměřila jsem se právě na ně. Podle českého statistického úřadu se nejvíce dětí narodilo za rok 2011 ženám mezi 30-34 lety (tabulka č. 3 v příloze č. 2). Výzkumným šetřením vyšlo, že nejvíce rodičů je ve věku 33 – 40let. Přičteme-li tedy k výsledkům z roku 2011 věk školkového dítěte (od 3 do 6 let), můžeme říci, že věk rodičů odpovídá zhruba statistickým údajům a dá se tedy předpokládat, že věk rodičů těchto dětí se neliší od věku rodičů z jiných mateřských škol. Dále jsem zjistila, že více než polovina rodičů (54%) má vysokoškolské vzdělání a 31% všech dotazovaných respondentů má vzdělání pedagogického směru, této skutečnosti si v minulosti všiml i Jan Průcha. Podle Průchy (1996, s. 35) *„zřizování moderních alternativních škol bylo a je iniciováno nejčastěji ‚zezdola‘, tj. snahami těch rodičů a učitelů, kteří jsou z různých důvodů nespokojeni s charakterem vzdělávání dětí v tradičních školských institucích a chtějí utvářet školu podle vlastních představ.“* Autor také doplňuje poznámkou, že tyto školy byly v 70. letech zakládány *„...skupinami pedagogicky angažovaných rodičů“* (Průcha, 1996, s. 35). Vezmeme-li v potaz že waldorfské mateřské školy vznikají i nadále z iniciativy rodičů, pak je toto tvrzení velmi pravděpodobné i v současné době.

Nejvíce pedagogicky vzdělaných rodičů 39% je v mateřské škole v Českých Budějovicích a Písku, v Praze je to 33% a v Příbrami pouze 9% rodičů.

Dále jsem zjistila, že 75% respondentů nevyznává žádný konkrétní druh víry, což opět vyvrací tvrzení mezi lidmi, kteří hovoří o waldorfském vzdělávání jako o nábožensky založeném směru. Z výsledků vidíme, že i rodiče, kteří nevyznávají a nevedou svoje děti k nějaké konkrétní víře, pro ně mohou zvolit právě waldorfské předškolní zařízení.

Výzkumné šetření mi také pomohlo zjistit, že rodiče, kteří docházejí se svými dětmi do těchto předškolních zařízení, chtějí ze všeho nejvíce žít svobodně a podle svého uvážení, žít pestře a zajímavě a je pro ně důležité mít bohatý citový život. Což je velmi zajímavé i v souvislosti s tím, že první waldorfská škola se jmenovala: „Svobodná škola Rudolfa Steinera.“ Není velkým překvapením, že jako nejpreferovanější hodnotu volili rodiče (99%) právě rodinu a děti. Potěšující je také údaj, že žádný rodič nevedl mezi preferované činnosti ve volném čase sledování médií. Činnost, které dávají nejvíce přednost, je právě pobyt v přírodě, což je opět zajímavé v souvislosti s tím, že v mateřských školách jsou použity ke hraní i jiným činnostem pouze přírodní materiály. Překvapilo mě, že rodiče jako hodnotu neuváděli tak často ochranu přírody, ale velkou důležitost kladli právě na přátele. Dále jsou to rodiče, kteří se z 71% účastní spolu s dětmi všech školních akcí a oslav.

Pro případné další šetření bych u otázek v dotaznících, které se hodnotily škálovitě, dala do úvodní formulace spíše pokyn k seřazení od 1 do 6, jelikož takto rodiče úplně přesně nevěděli, zda mají bodovat, či možnosti seřadit. Někteří rodiče udělali obojí a některé dotazníky jsem musela právě pro neúplnost vyřadit.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce je zaměřena na motivaci rodičů k volbě alternativní waldorfské mateřské školy. Cílem bylo zjistit, jaké důvody vedou rodiče k volbě této alternativy a jaké jsou podle nich její hlavní přednosti. Dále jsem chtěla zjistit, jací jsou rodiče, kteří se pro tuto alternativu rozhodnou. Pro získání dat jsem použita nejdříve metodu rozhovoru s rodiči a na jejich základě vytvořila dotazníky.

V teoretické části jsem popsala vznik a vývoj alespoň nejznámějších alternativních směrů, hlouběji jsem se pak věnovala waldorfské pedagogice. Na základě těchto získaných informací, jsem mohla při rozhovorech lépe porozumět rodičům a také přizpůsobit odpovědi v dotazníku.

Ve výzkumné části lze z výsledků usoudit, že rodiče dobře znají waldorfskou pedagogiku a její koncepci, která je pro ně hlavním důvodem a nejlepší volbou pro jejich děti. Důležitou roli hrají i pedagogové a personální zajištění, které je pro rodiče druhým nejdůležitějším faktorem. Jsou to rodiče, kteří chtějí podle svého uvážení žít především svobodně a s bohatým citovým životem, svůj volný čas převážně tráví pobytem v přírodě. Z výsledků také vyplývá, že jsou to rodiče, kteří se dopředu informují o metodách a principech předškolního zařízení a podílejí se na řízení a činnosti svojí účastí na školních akcích a schůzkách.

Ráda bych ještě zmínila, že mě velice těší zjištění, že velké množství rodičů se zajímá o to, do jakého předškolního zařízení budou jejich děti docházet, a jak ochotně s mateřskou školou spolupracují. Do budoucna bychom si mohli přát jen více takto informovaných a zodpovědných rodičů. Výsledky mé práce mě přesvědčily o tom, že pokud oslovím vysokoškolsky a středoškolsky vzdělané lidi, kteří mají vztah k přírodě a obecné povědomí o waldorfské pedagogice, nebudu mít problém s naplněním mateřské školy ve středně velkém městě, jako jsou například Strakonice.

## Seznam použitých zdrojů:

BRUCEOVÁ, Tina. *Předškolní výchova: Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Praha 8: Portál, 1996, 172 s. ISBN 80-7178-068-5.

DE SINGLY, Francois. *Sociologie současné rodiny*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999, 128 s. ISBN 80-7178-249-1.

GRUNELIUSOVÁ, Elisabeth M. *Výchova v raném dětském věku: Školky s waldorfskou pedagogikou*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1992, 64 s. ISBN 80-900307-3-4.

JŮVA, Vladimír, Marie PROCHÁZKOVÁ, Oldřich ŠIMONÍK a Jan ŠTÁVA et al. *Základy pedagogiky: pro doplňující pedagogické studium*. 100. publikace. Brno: Paido, 2001, 118 s. ISBN 80-85931-95-8.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4.

Kolektiv autorů a konzultantů Encyklopedického domu. *Slovník cizích slov: Slova známá a neznámá*. 1. vyd. Praha: Encyklopedický dům, spol. s r. o., 1993, 257 s. ISBN 80-901647-0-6.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. 3. vyd. Praha: F. Topič, 1947, 104 s. ISBN 3341.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, 200 s. ISBN 978-80-247-1568-1.

KUBÍČKOVÁ, Miluše. *Ve jménu života a naděje: život a odkaz Rudolfa Steinera: vychází k 90. výročí úmrtí*. 1. vyd. Pelhřimov: Nová tiskárna Pelhřimov, spol. s r.o., 2015, 72 s. ISBN 978-80-7415-107-1.

MATĚJČEK, Zdeněk. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994, 101 s. ISBN 80-85282-83-6.

MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť: Studijní texty*. 2.vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997, 144 s. ISBN 80-85850-24-9.

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace chování*. 3. vyd. Praha: Triton, 2014, 599 s. ISBN 978-80-7387-830-6.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Academia, 2009, 499 s. ISBN 978-80-200-1679-9.

PRUDKÝ, Libor. *Inventura hodnot: výsledky sociologických výzkumů hodnot ve společnosti České republiky*. 1. vyd. Praha: Academia, 2009, 343 s. ISBN 978-80-200-1751-2.

PRŮCHA, Jan (ed.). *Alternativní školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 1996, 108 s. ISBN 80-7178-072-3.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

RÝDL, Karel. *Vybíráme školu pro svoje dítě*. 1. vyd. Praha: Grada, 1993, 112 s. ISBN 80-7169-032-5.

RÝDL, Karel a Eva ŠMELOVÁ. *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869-2011)*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 223 s. ISBN 978-80-244-3033-1.

SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 176 s. ISBN 80-7178-559-8.

STEINER, Rudolf. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy: Metodika vyučování a životní podmínky výchovy*. 2. vyd. Praha: Baltazar, 1993, 120 s. ISBN 80-900307-9-3.

SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 168 s. ISBN 978-80-262-0020-8.

SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. 2. vyd. Brno: PAIDO, 1996, 112 s. ISBN 80-85931-19-2.

### **Internetové zdroje**

Základní škola waldorfská a mateřská škola České Budějovice o.p.s. [online]. [cit. 2016-03-14]. (dostupné z: <http://www.waldorfcz.cz/skola/vznik-a-rozvoj-waldorfskeho-skolstvi-ve-svete-i-u-nas.html>)

Management Mania [online]. [cit. 2016-04-01]. (Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/motivace-a-motivovani>)



Studium Psychologie: web o psychologii, přehledně a v souvislostech [online]. [cit. 2016-04-15]. (Dostupné z: <http://www.studium-psychologie.cz/obecna-psychologie/12-motivace-deleni-motivu.html>)

Český statistický úřad: *Demografická ročenka ČR - 2011* [online]. 2012 [cit. 2016-06-06]. (Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20555191/401912rd03.pdf/1d2940cd-d08e-44be-963e-ca1ae30de92a?version=1.0>)

## **Seznam Příloh**

Příloha č. 1 - Dotazník pro rodiče.

Příloha č. 2 - Tabulka narozených dětí podle věku matky.

## Dotazník pro rodiče

Vážení a milí rodiče,

obracím se na Vás s velkou prosbou o vyplnění tohoto dotazníku k mé bakalářské práci. Jmenuji se Eva Váchalová a jsem studentka III. ročníku Učitelství pro MŠ v Českých Budějovicích. Zajímám se o motivaci rodičů k volbě alternativní mateřské školy. Dotazník je zcela anonymní. Správnou odpověď prosím zaškrtněte. Děkuji Vám a doufám, že vyplňování bude pro vás zajímavé.

### 1. Jak dlouho Vám trvá cesta do mateřské školy?

- a) do 5 minut
- b) od 5 - 15 minut
- c) od 15 - 30 minut
- d) déle

### 2. Váš vztah k dítěti?

- a) matka
- b) otec
- c) jiný člen rodiny

### 3. Jaký je Váš věk?

- a) do 25 let
- b) 26 – 32 let
- c) 33 – 40 let
- d) 41 – 45 let
- e) 46 a více let

### 4. Jakým způsobem do školky nejčastěji docházíte?

- a) chodíme pěšky
- b) automobilem
- c) městskou dopravou
- d) jiným způsobem (prosím, uveďte jakým) \_\_\_\_\_

### 5. Nachází se ve vašem okolí i jiné Mateřské školy?

- a) ano, nachází a je blíže než WMŠ
- b) ano, nachází
- c) ne, nenachází

**6. Co se Vám nejvíce líbí na waldorfské mateřské škole? Co pro Vás bylo při výběru WMŠ rozhodující. (Uveďte prosím pořadí od 1- nejvíce rozhodující po 8-nejméně rozhodující)**

- a) styl waldorfské výchovné činnosti
- b) klima ve škole
- c) pověst školy
- d) umístění školy
- e) vybavení školy
- f) prostory školy
- g) personální zajištění a jeho přístup
- h) volné místo v této mateřské škole
- i) něco jiného (prosím uveďte)\_\_\_\_\_

**7. Zajímali jste se při výběru školky o její vzdělávací program a o metody, jakými se zde pracuje?**

- a) ano
- b) ne

**8. Jaký byl hlavní důvod pro výběr waldorfské mateřské školy? (Označte prosím jeden).**

- a) nesouhlas s klasickým typem škol
- b) osobní zkušenost s tímto typem škol (jako učitel či žák)
- c) ze zkušenosti se sourozencem, které ji také navštěvovalo
- d) přístupnost školy vzhledem k mému bydlišti
- e) principy waldorfské pedagogiky
- f) volné místo v této mateřské škole
- g) strava ve školce (stavba jídelníčku)
- h) jiný: (napište prosím jaký):\_\_\_\_\_

**9. Znali jste z dřívější doby waldorfskou pedagogiku?**

- a) ano
- b) ne

**10. Jak jste se dozvěděli o waldorfské mateřské škole?**

- a) z doporučení od přátel, známých
- b) informace přímo z této MŠ či ZŠ
- c) internet
- d) noviny nebo časopis
- e) jinak:\_\_\_\_\_

**11. Jste pravidelným účastníkem školních schůzek, akcí a oslav?**

- a) ano
- b) ne
- c) občas - Jen podle času

**12. Znáte ještě jiný typ alternativní Mateřské školy? Pokud ano, uveďte prosím jaký.**

---

**13. Máte nějakou negativní zkušenost s jinou mateřskou školou?**

- a) ano vlastní
- b) ano z doslechu
- c) ne

**14. Jaké činnosti dáváte nejvíce přednost ve svém volném čase, jak trávíte volný čas? (Označte prosím jednu).**

- a) sportem
  - b) odpočinkem, relaxací
  - c) sledování médií
  - d) pobytem v přírodě
  - e) s přáteli
  - f) umělecké činnosti
  - g) nemám moc volného času
  - h) jinou
- činností: \_\_\_\_\_

**15. Vyznáváte vy sami nebo jako rodina nějaký konkrétní druh víry?**

- a) ano
- b) ne

**16. Co je podle Vás důležité a co preferujete při výběru? Stupnice od 1 do 9 (1 nejvíce rozhodující, 9 nejméně rozhodující)**

- a) rozvoj tvořivosti
- b) rodiče se podílejí na chodu školky
- c) přístup učitelky k dítěti
- d) použití přírodních materiálů k hraní i jiným činnostem
- e) ve školce nejsou děti připravovány na čtení a psaní
- f) zaměření více na prožitek než na výsledek či výrobek
- g) účast společně s dětmi na školních akcích
- h) strava ve školce
- i) pobyt venku

**17. Jaké je Vaše vzdělání?**

- a) vyučen
- b) středoškolské s maturitou
- c) vyšší odborné vzdělání
- d) vysokoškolské

**18. Máte jako rodič pedagogické vzdělání?**

- a) ano
- b) ne
- c) ne ale v rodině ano

**19. Jaké hodnoty jsou pro Vás v životě nejdůležitější? (stupnice 1-10, 1=velmi důležité, 10=nejméně důležité)**

- a) mít bohatý citový život
- b) mít stálou práci a přiměřený výdělek
- c) žít příjemně, pestře a zajímavě
- d) žít svobodně a podle svého uvážení
- e) získat kvalitní vzdělání a kvalifikaci
- f) mít vysoký příjem
- g) žít skromně a šetrně (s ohledem na životní prostředí)
- h) žít v blahobytu
- i) mít možnost soukromě podnikat
- j) mít co největší majetek
- k) jiné \_\_\_\_\_

**20. Doplňte pořadí od nejdůležitějších hodnot=1 k nejméně důležitým=8:**

- a) rodina a děti
- b) práce
- c) přátelé
- d) volný čas a koníčky
- e) politika
- f) náboženství
- g) materiální zabezpečení
- h) ochrana přírody

## Příloha č. 2

Tabulka č. 3 (r. 2011) narozených dětí podle věku matky

2011		D.03.01 Narození podle věku matky, pohlaví a pořadí narození									
		<i>Births: by age of mother, sex and birth order</i>									
Věk matky Age of mother	Celkem Total	Chlapci Males	Pořadí narození Birth order								
			1	2	3	4	5	6	7	8	9+
<b>Celkem Total</b>	<b>108990</b>	<b>55966</b>	<b>51114</b>	<b>42260</b>	<b>11160</b>	<b>2817</b>	<b>940</b>	<b>358</b>	<b>166</b>	<b>85</b>	<b>90</b>
-14	19	13	19	-	-	-	-	-	-	-	-
15	67	36	67	-	-	-	-	-	-	-	-
16	224	134	217	7	-	-	-	-	-	-	-
17	513	269	454	58	1	-	-	-	-	-	-
18	825	404	712	104	9	-	-	-	-	-	-
19	1435	745	1183	214	35	3	-	-	-	-	-
20	1953	1031	1452	401	84	16	-	-	-	-	-
21	2264	1163	1699	444	103	15	3	-	-	-	-
22	2723	1403	1913	621	124	52	13	-	-	-	-
23	3173	1642	2130	819	150	51	19	3	1	-	-
24	3884	2032	2533	1049	192	72	29	6	2	1	-
25	4528	2330	2950	1239	210	84	36	7	2	-	-
26	5661	2865	3642	1583	289	84	42	15	4	2	-
27	6733	3454	4179	2097	312	92	28	18	6	-	1
28	7699	3898	4461	2707	378	75	42	19	8	6	3
29	8341	4290	4431	3243	485	99	40	21	15	3	4
30	8718	4488	4164	3760	614	116	38	12	5	5	4
31	8945	4673	3810	4232	691	127	45	21	8	6	5
32	8694	4445	3046	4503	871	176	47	23	14	8	6
33	7627	3867	2332	3971	1018	191	70	26	10	4	5
34	6372	3314	1803	3245	980	219	70	32	9	7	7
35	5381	2767	1352	2625	1062	230	65	29	7	4	7
36	4325	2208	950	2041	964	256	71	19	10	4	10
37	3137	1610	649	1287	836	238	69	27	14	7	10
38	2102	1049	379	837	584	187	60	26	13	8	8
39	1416	706	226	523	434	144	50	17	10	5	7
40	984	489	196	310	316	110	27	9	5	6	5
41	535	289	73	147	189	73	30	9	8	2	4
42	324	154	39	106	94	46	23	6	7	2	1
43	183	101	19	46	62	35	11	4	3	2	1
44	104	50	16	22	36	14	5	5	4	1	1
45	46	20	5	8	19	7	5	-	-	2	-
46	20	13	5	5	6	1	1	1	1	-	-
47	16	10	2	3	7	2	-	1	-	-	1
48	5	2	1	2	-	-	1	1	-	-	-
49	6	-	1	1	3	1	-	-	-	-	-
50+	8	2	4	-	2	1	-	1	-	-	-
-14	19	13	19	-	-	-	-	-	-	-	-
15-19	3064	1588	2633	383	45	3	-	-	-	-	-
20-24	13997	7271	9727	3334	653	206	64	9	3	1	-
25-29	32962	16837	19663	10869	1674	434	188	80	35	11	8
30-34	40356	20787	15155	19711	4174	829	270	114	46	30	27
35-39	16361	8340	3556	7313	3880	1055	315	118	54	28	42
40-44	2130	1083	343	631	697	278	96	33	27	13	12
45-49	93	45	14	19	35	11	7	3	1	2	1
50+	8	2	4	-	2	1	-	1	-	-	-

Zdroj: CZSO, Demografická ročenka ČR 2011,

<https://www.czso.cz/documents/10180/20555191/401912rd03.pdf/1d2940cd-d08e-44be-963e-ca1ae30de92a?version=1.0>