



Předškolní výchova ve waldorfské pedagogice

Bakalářská práce

Studijní program:

B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor:

Učitelství pro mateřské školy

Autor práce:

Daniela Náhlovská

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie





Zadání bakalářské práce

Předškolní výchova ve waldorfské pedagogice

Jméno a příjmení: Daniela Náhlovská
Osobní číslo: P16000454
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy
Zadávací katedra: Katedra pedagogiky a psychologie
Akademický rok: 2017/2018

Zásady pro vypracování:

Cílem teoretické části je shrnout historii, principy a metody waldorfské pedagogiky. Praktická část vychází z výzkumného šetření, jeho cílem je zjištění motivů a postojů rodičů pro volbu předškolního zařízení waldorfského typu.

Metoda: Studium a rešerše odborné literatury k tématu, pozorování, dotazníky a analýza získaných dat.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná
Čeština



Seznam odborné literatury:

Carlgren, F. & Váňa, Z., 1991. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera : obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*, Praha: Baltazar.

Lievegoed, B.C.J., 1992. *Vývojové fáze dítěte*, Praha: Baltazar.

Průcha, J., 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání 3.*, aktualiz. vyd., Praha: Portál.

Smolková, T., 2007. *Dítě v úctě přijmout--: vzdělávací program waldorfské mateřské školy*, Praha: Maitrea.

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce:

11. dubna 2018

Předpokládaný termín odevzdání:

24. května 2019

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. června 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

17. července 2020

Daniela Náhlovská

Poděkování

Mé poděkování patří zejména vedoucí doc. PhDr. Daně Kasperové, Ph.D. za odborné vedení práce, za její vstřícnost, trpělivost a ochotu. Dále bych ráda poděkovala paní ředitelce Waldorfské mateřské školy v Turnově Haně Lamačové za umožnění realizace dotazníkového šetření, za zapůjčenou odbornou literaturu a především za její vlídná a povzbudivá slova.

Anotace

Tématem bakalářské práce je předškolní výchova ve waldorfské pedagogice. Teoretická část charakterizuje waldorfskou pedagogiku, kterou v úvodu zasazuje do kontextu alternativního vzdělávání. Poté shrnuje její historii, principy a metody. Dále přibližuje spolupráci, která probíhá mezi rodiči a mateřskou školou. Praktická část je realizována ve Waldorfské mateřské škole v Turnově. Vychází z dotazníkového šetření, jehož cílem je objasnění postojů a motivů, které vedly rodiče k volbě waldorfského předškolního zařízení.

Klíčová slova: waldorfská pedagogika, waldorfská mateřská škola, předškolní výchova, alternativní školy, reformní pedagogika, rodina, spolupráce

Abstract

The main topic of this bachelor thesis is the preschool part of the Waldorf education system. The theoretical part explains the principles of Waldorf pedagogy which is also set in the context of alternative education. The explanation of the Waldorf system is divided in parts concerning history, the principles and the methods used in this type of preschool education including the cooperation between the preschool and the parents. The practical part of the thesis was written in cooperation with the Waldorf preschool in Turnov. The data used in the practical part come from a survey carried out in order to determine the motives which led the parents to choose the Waldorf preschool education for their children.

Keywords: Waldorf pedagogy, Waldorf kindergarten, preschool education, alternative schools, reform pedagogy, family, cooperation

Obsah

Úvod	10
1 Alternativní školy	11
1.1 Vznik alternativních škol	11
1.2 Vlastnosti a funkce alternativních škol	12
1.3 Další typy alternativních škol	13
2 Waldorfská pedagogika	14
2.1 Vznik waldorfské školy	14
2.2 Anthroposofie	15
2.3 Vývoj dítěte z anthroposofického hlediska.....	16
3 Waldorfská předškolní výchova	19
3.1 Obecné principy se zřetelem na prvních sedm let života dítěte.....	19
3.2 Waldorfské mateřské školy.....	22
3.3 Metody waldorfské pedagogiky.....	22
3.4 Role učitele	25
4 Spolupráce s rodiči	26
4.1 Spolupráce rodičů ve waldorfské mateřské škole.....	28
5 Metodologie výzkumného šetření	30
5.1 Cíl.....	30
5.2 Metody výzkumného šetření.....	30
5.3 Charakteristika místa průzkumu	32
5.4 Charakteristika vzdělávacího programu místa průzkumu.....	33
5.5 Vzorek výzkumného šetření	34
5.6 Sběr dat	35
6 Vyhodnocení získaných dat.....	36
6.1 Dotazníkové šetření	36
6.2 Interview	48
6.3 Shrnutí výsledků praktické části	50
Závěrečná diskuze	52
Zdroje	54
Použitá literatura.....	54
Internetové zdroje.....	56
Příloha – Dotazník pro rodiče.....	57

Seznam grafů

Graf č. 1: Rodinný stav respondentů k dítěti.....	36
Graf č. 2: Věk respondentů	37
Graf č. 3: Vzdělání respondentů.....	37
Graf č. 4: Víra respondentů	38
Graf č. 5: Výběr MŠ dle metod a vzdělávacího programu.....	39
Graf č. 6: Důvody výběru WMŠ	40
Graf č. 7: Priority rodičů	41
Graf č. 8: Preferované metody rodičů	42
Graf č. 9: Účast na slavnostech, schůzkách a akcích	43
Graf č. 10: Dřívější znalost waldorfské pedagogiky	43
Graf č. 11: Zdroj informací o WMŠ v Turnově	44
Graf č. 12: Znalost alternativní typů MŠ.....	45
Graf č. 13: Jednotlivé typy alternativních škol	45
Graf č. 14: Vzdálenost bydliště od MŠ	46
Graf č. 15: Návštěvnost WMŠ dalších dětí rodičů.....	47
Graf č. 16: Zájem rodičů o základní waldorfskou školu	47

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Rozdíly tradičního a alternativního vyučování	12
Tabulka č. 2: Rozdělení alternativních škol	13

Úvod

Tato bakalářská práce je zaměřena na waldorfskou předškolní pedagogiku. Jedná se o jednu z nejrozšířenějších alternativních koncepcí předškolního vzdělávání, se kterou se můžeme setkat jak ve světě, tak i u nás v České republice. Waldorfské školy usilují o všestranný a přirozený rozvoj dítěte a snaží se z něj udělat zdravě sebevědomou osobnost a to nenásilnou formou. Vychází z křesťanských tradic a jsou v úzkém propojení s přírodou. V České republice se jim dveře otevřely až po roce 1989, kdy proběhla Sametová revoluce. Poté k nám waldorfské školy přicházely ze západu a to především z Německa, kde již byly v hojném zastoupení.

S Waldorfskou koncepcí jsem se prvně setkala až na vysoké škole. Předtím jsem vůbec netušila, jaké všechny alternativní směry dnes existují. Už od prvního okamžiku, kdy jsem navštívila Waldorfskou mateřskou školu v Turnově, mě tento styl výchovy nadchnul. Proto, když se mi naskytla možnost v posledním semestru studia jít na souvislou praxi právě do Turnova, neváhala jsem ani chvíli. Zpětně jsem velice vděčná za tuto zkušenost, která mě nesmírně obohatila. Při srovnání s praxemi, kterými jsem prošla během studia, jsem si uvědomila, že zde mi paní učitelky předaly nejvíce. Ze zkušeností neustále čerpám a navždy čerpat budu. Díky praxi jsem též zjistila, že bych se ráda v budoucnu věnovala waldorfské pedagogice i nadále. Mým snem by bylo učit v mateřské škole s tímto zaměřením či alespoň s prvky waldorfu. Z tohoto důvodu jsem si vybrala téma, kterému je věnována má bakalářská práce.

Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Cílem teoretické části je shrnout historii, principy a metody waldorfské pedagogiky. V úvodní kapitole nastíním, v čem se alternativní školy odlišují od běžných, jejich funkce a vlastnosti. Druhou kapitolu již věnuji přímo waldorfské pedagogice, její historii, jejímu tvůrci Rudolfovi Steinerovi a vědě, ze které waldorfská pedagogika vychází – anthroposofii. V následující kapitole vymezím waldorfskou předškolní pedagogiku a v poslední popíši spolupráci mezi rodiči a mateřskou školou.

Praktická část vychází z výzkumného šetření, jehož cílem je zjištění motivů a postojů rodičů pro volbu předškolního zařízení waldorfského typu. Realizaci dotazníkové metody provedu ve Waldorfské mateřské škole v Turnově. Výsledky interpretuji a zpracuji do podoby grafů. Na závěr doplním o strukturované interview s jedním rodičem, který přiblíží svým názorem pohled na waldorfskou pedagogiku.

1 Alternativní školy

Pojem „alternativní“ má původnost v latinském slovu *alter*. Jeden z překladů tohoto slova znamená *jiný* či *druhý* (Pražák, Novotný, Sedláček 1955, s. 66). V kontextu se školstvím to značí, že se tyto školy snaží odlišit od klasického běžného vzdělávání.

V slovníku britského vzdělávání je uvedeno, že *alternativní vzdělávání* je obecný termín, který lze chápat jako odlišné vzdělávání od těch, které nabízí stát či tradiční instituce (Lawton, Gordon 2003, s. 14). Dle Průchy (2012, s. 25) tak můžeme brát všechny druhy škol nehledě na zřizovatele (školy soukromé, církevní a veřejné), které spojuje podstatný rys, a to jejich odlišnost od standardu. Jejich rozdílnost spočívá v organizaci výuky, obsahu či cílech vzdělávání, edukačním prostředí, ve způsobu hodnocení žáků a v neposlední řadě ve vztazích, které jsou mezi učiteli a dětmi, učiteli a rodiči nebo školou a místní komunitou.

Alternativní školy můžeme v dějinách považovat za stálý jev, avšak v užším smyslu jde převážně o změny ve školství od konce 19. století. Změny si vyžádala sama společnost, jelikož narůstal rozpor mezi tradičním školstvím a jejími potřebami (Svobodová, Jůva 1996, s. 5).

Dnes mají alternativní vzdělávací přístupy v ústavách demokratických států své podstatné místo. Díky rozhodnutí Evropského parlamentu v roce 1984, který ztvdil rodičovské právo o rozhodování ve volbě vzdělávání svých dětí, je stát povinen umožnit fungování škol veřejných i soukromých (Valenta 1993, s. 8).

1.1 Vznik alternativních škol

Reformní pedagogika se vyvíjela na přelomu 19. a 20. století a to ve státech Evropy i mimo ni. Dá se tedy považovat za mezinárodní fenomén (Kasper, Kasperová 2008, s. 111). Významnými pedagogy této doby jsou např. John Dewey, Marie Montessori, Peter Petersen, Célestine Freinet, Rudolf Steiner, Helen Parkhurstová a další. U nás byla reformní pedagogika rozvíjena jen v meziválečném období, poté v době socialismu byla značně kritizována a zavrhována (Průcha 2012, s. 34). Zvýšený zájem v Česku přichází od počátku devadesátých let, kdy se nejenom uvolnila politická situace, ale také dochází k liberalizaci školství, což vede k příznivým podmínkám a vzniku nových alternativních směrů. Ty mají

možnost se současně rozvíjet vedle standardních státních škol. Inspirace přichází ze zahraničí či z domova, z dob před druhou světovou válkou (Svobodová, Jůva 1996, s. 14).

1.2 Vlastnosti a funkce alternativních škol

Z pedagogického i didaktického hlediska zformulovali pět základních charakteristických rysů němečtí autoři Klassen a Skiera (in Průcha 2012, s. 38, 39):

- 1) pedocentrické zaměření;
- 2) rozvoj aktivity a odpovědnosti žáka;
- 3) komplexní výchova dítěte;
- 4) škola je chápána jako společenství;
- 5) princip učení „z života pro život“.

Podle K. Rýdla (in Průcha 2012, s. 39) má tradiční a alternativním vyučováním tyto rozdílné znaky:

Tabulka č. 1: Rozdíly tradičního a alternativního vyučování

Tradiční forma	Alternativní forma
Pevně daný rozvrh a organizace dne	Organizace podle potřeb a zájmu dítěte
Učitel má vždy pravdu	Učitel v roli poradce, partnera
Plnění zadaných úkolů	Žák si určí pořadí a rozsah úkolů sám
Učení nazpaměť a vnější motivace	Objevování, vnitřní motivace
Selektivní výkonová soutěživost	Spolupráce ve skupině
Vzdělávání omezena prostorem třídy	Vzdělávání ve třídě i mimo ni
Malý důraz na tvořivost a iniciativu	Důraz na rozvoj kreativity a iniciativy

Valenta (1993, s. 10) zmiňuje, že „*K dalším společným principům reformního hnutí můžeme radit maximální zaměření na aktivitu žáka při výchově a vzdělávání, přiblížení školy životu, návrat hry do školní práce a důraz na respektování a rozvoj individuality dítěte*“.

Rozdělení funkcí alternativních škol dle Průchy (2012, s. 41, 42):

Funkce kompenzační – úkolem kompenzační funkce alternativních škol je nahrazení určitých nedostatků, které lze spatřit ve standardním školství. Tyto nedostatky vznikají díky rozmanitým potřebám společnosti.

Funkce diverzifikační – státní školský systém vykazuje jistou jednotnost v obsahu, kvalitě i organizaci vzdělávání. Nemusí být chápán pouze v negativním světle, protože zajišťuje vzdělávání pro značnou část populace. Alternativní školy jsou tedy od toho, aby nám nabídly rozmanitost ve vzdělávání.

Funkce inovační – tato funkce je z pedagogického hlediska nejdůležitější. Alternativní školy vytváří určitý prostor pro experimentování a inovaci ve vzdělávání. Nejvíce se to týká dvou oblastí. V první jde převážně o organizaci vzdělávacího procesu, kam patří netradiční způsoby komunikace mezi partnery vzdělávacího procesu nebo nestandardní metody výuky. Druhá oblast se zaměřuje na inovační funkce ve vzdělávání např. nestandardní vyučovací předměty.

1.3 Další typy alternativních škol

Ve světě i u nás se postupem času vyvinulo mnoho typů alternativních škol. Dělí se na nestátní, státní nebo soukromé. Dále se dají rozdělit na tři skupiny, viz tabulka.

Tabulka č. 2: Rozdělení alternativních škol

Nestátní		Státní nebo soukromé
Klasické reformní školy	Církevní (konfesní)	Moderní alternativní
waldorfské montessoriovské freinetovské jenské daltonské	katolické protestantské židovské jiné konfesní	„škola hrou“ „zdravé školy“ s otevřeným vyučováním s alternativním programem integrované jiné

Waldorfské školy dle typologie jsou považovány za alternativní, nestátní a klasicky reformní školy. Do stejné skupiny pak můžeme řadit školy montessoriovské, freinetovské, jenské a daltonské. (Průcha 2012, s. 46).

2 Waldorfská pedagogika

Waldorfská pedagogika byla založena rakouským filosofem a pedagogem Rudolfem Steinerem. Ten vychází z vlastního filosoficko-pedagogického systému nazývaného anthroposofie (Průcha 2012, s. 47).

Ačkoliv se Steiner narodil na pomezí Rakousko-Uherska a Chorvatska, svůj život prožil převážně v Německu a Rakousku. Své středoškolské i vysokoškolské studium absolvoval ve Vídni. Po ukončení získal práci v archivu, kde se věnoval zpracovávání Goetheho odkazu, jehož myšlenky ho ovlivnily ve vědeckém i filosofickém pohledu na svět (Svobodová, Jůva 1996, s. 19). Steiner byl eklektickým intelektuálem, který za svůj život publikoval více než 50 knih a své myšlenky hojně šířil pomocí přednášek na různá témata, včetně filozofie, vědy, umění a vzdělávání (De Souza 2012, s. 50).

2.1 Vznik waldorfské školy

Waldorfské školy jsou též označovány jako Svobodné školy Rudolfa Steinera. Jejich vznik se datuje po skončení první světové války, kdy Steiner přichází s novou koncepcí vyučování a vzdělávání, která odráží především nově vzniklé normy a ideály společnosti a reaguje na kritiku tehdejších nevyhovujících školských systémů (Valenta 1993, s. 33).

Ideou se stala koncepce „trojčlenné“ společnosti, která měla vycházet již z existujících poměrů a z podstaty člověka. Za touto myšlenkou tedy nebyly žádné nové abstraktní požadavky ani stranický program. Sociální „trojčlennost“ spočívá v rozdělení života na tři samostatně existující oblasti – hospodářskou, právní a duchovní. Steinerovým cílem bylo, aby tyto oblasti vycházely z lidských potřeb a řídily se ideály Francouzské revoluce „svoboda, rovnost, bratrství“. Jeho představou bylo, aby společnost vycházela z demokratické rovnosti v právním životě, žila v sociálním bratrství v životě hospodářském a měla duchovní svobodu v životě kulturním (Carlgren, Klingborg 2013, s. 14).

První waldorfská škola byla založena v září roku 1919 ve Stuttgartu. Její název vychází z názvu cigaretové továrny Waldorf Astoria, jejíž vlastníkem byl anthroposofický a theosofický stoupenec Emil Molt. Jeho záměrem bylo umožnit vzdělávání dětí svých zaměstnanců a to bez ohledu na postavení jejich rodičů (Kasper, Kasperová 2008, s. 179, 180). Zdražil (in Steiner 2011, s. 12) dodává, že tempo vzniku této školy bylo přímo závratné, jelikož v dubnu proběhl první rozhovor o jejím založení, v červnu bylo získáno povolení, a až v červenci začala přestavba zakoupené restaurace pro potřebný prostor školy. V ten měsíc byli

též pozváni kandidáti na učitele, kteří poté koncem srpna absolvovali čtrnáctidenní vzdělávací rychlokurz. V té době však bylo vše čerstvé a nejisté.

Dnes je waldorfská pedagogika jednou z nejrozšířenějších alternativních koncepcí, která získala mnoho příznivců a propagátorů po celém světě. Důvodem může být její pojetí, jelikož učitelé na ni nahlízejí spíše jako na umění než výchovnou vědu. Cílem je především prožitek dítěte, kterým získává poznatky a informace. Další příčinou, proč je waldorfská pedagogika velmi populární, je fakt, že je odolná vůči rozmanitým změnám společnosti. Nemění se její koncepce, učební obsahy, didaktické zásady, metody, formy ani prostředky. Též je možné, že je to díky jejímu filosofickému východisku, který má svoji vlastní metodologickou bázi, kterou je anthroposofie (Valenta 1993, s. 20).

2.2 Anthroposofie

Pro pochopení Steinerovi pedagogiky je potřebné přiblížení idejí theosofie a především anthroposofie, které mohou připadat dnešní generaci velmi vzdálené až fantaskní. V době, kdy se vyvíjely, však oslovovaly široké spektrum společnosti, zejména umělce a intelektuály, ale i bohaté podnikatele, kteří se chtěli oprostít od materiálního pohledu na svět (Kasper, Kasperová 2008, s. 176).

Již od dětství Steiner cítil a prožíval jakousi přítomnost něčeho, co člověk nezachytí pouhými smysly. Dlouho však nenašel podporu a pochopení nikoho, kdo by se s jeho myšlenkami ztotožňoval. I přes to, že byl člověkem společenským a měl kolem sebe mnoho přátel, nedokázal s nimi o své stránce vnitřního života hovořit. Ke změně došlo na přelomu dvacátého století, kdy se díky neustálému vědeckému bádání rozhodl vystoupit se svými poznatky jako s „duchovní vědou“. Nejprve začal přednášet pro úzký okruh lidí. Postupem času získal díky přednáškám jméno mezi významnými německými filosofy a zařadil se do Theosofické společnosti (Carlgren, Klingborg 2013, s. 11, 12).

Pojem theosofie je dle Kasperových (2008, s. 176): *„každé náboženské vědění, které se neopírá o dané zjevení, ale o přímou zkušenost poznávajícího s božským světem“*. Rudolf Steiner na ni pohlížel jako na duchovní nauku o podstatě a poznání světa i vyšších světů. Jelikož byl jeho pohled odlišný od názorů členů Theosofické společnosti, dostával se s nimi opětovně do sporů. To vedlo Steinera až k osamostatnění a založení vlastní Anthroposofické společnosti.

Anthroposofie je spojením řeckých slov „*anthropos*“ člověk a „*sofia*“ moudrost. Jedná se o samostatnou duchovní vědu, která má kořeny především v křesťanství, ale i ve východní filosofii. Též obsahuje řecká a egyptská mystéria, přírodní mystiku či prvky okultismu a vychází z Goetheho filosofie (Svobodová, Jůva 1996, s. 19, 20). Svým bádáním zasahuje i do dalších oborů, jako je pedagogika, lékařství, sociální věda, teologie, zemědělství, umění a stavitelství (Konvalinková 2012, s. 17).

Tato věda pojímá člověka jako trojčlennou bytost, která je složena z těla, duše (cítění, myšlení a vůle) a ducha (nesmrtelná část člověka). Steiner chápal tuto vědu jako cestu poznání, vedoucí ducha v člověku ke spojení k duchu v kosmu (Kasper, Kasperová 2008, s. 177). V tomto trojčlenném pojetí tvoří duše střední článek, který spojuje tělo a ducha. Je tedy tím, co pojí vše, co je dole, s tím, co je nahoře (Baumann 1999, s. 59).

Steiner (2011, s. 55) ve svém původním článku z roku 1921 uvedl, že: „*Anthroposofie se snaží na svět a na člověka pohlížet tak, že tento pohled může plodně využít ve výchovném a vyučovacím umění. Její znalost není snůškou náhodných postřehů vykonaných na člověku, Jde až k duchovním základům lidské bytosti. V každé jednotlivé lidské individualitě spatřuje člověka obecně.*“

Základem waldorfské pedagogiky je tedy anthroposofický výklad světa. To platilo pro waldorfské školy nejen v době jejich vzniku, ale i v době současné. Jsou na ní postavené nejen pedagogicko-psychologické základy, ale i celý edukační proces (Jeřábková 1993, s. 107).

2.3 Vývoj dítěte z anthroposofického hlediska

Z anthroposofie vychází také Steinerův pohled na člověka a jeho vývoj. Tato představa o člověku, který je tvořen třemi články, má kořeny již v antické a raně křesťanské době. Církev ji v 9. století shledala jako představu nepřipustnou a kacířskou. Na člověka se začalo tehdy nahlížet jako na bytost dvojčlennou, složenou pouze z těla a duše. Tento pohled o dvojčlennosti však přetrvává u většinové společnosti dodnes. Steiner ve své nauce na přelomu 20. století navázal na staré pojetí o bytostné trojčlennosti, ke kterému došel na základě vlastního poznání (Baumann 1999, s. 39).

Komplex tří lidských světů, tedy těla, duše a ducha je Steinerem představován jako tři druhy těla – fyzické, étherné a astrální. Jejich vývoj je ve waldorfské pedagogice rozdělen do tří vývojových stupňů (Svobodová, Jůva 1996, s. 20).

Lievengoed (1992, s. 13) tyto fáze dělí dle biologického hlediska na:

- 1) období od narození do výměny zubů;
- 2) období od výměny zubů do puberty;
- 3) období od puberty až k dospělosti.

Každá perioda trvá přibližně sedm let. V těchto fázích dochází k vývoji jednotlivých článků lidské bytosti. V první sedmileté fázi dítě utváří své fyzické tělo. Žádné lidské tělo není po narození ještě zcela vyvinuto, jako je tomu u některých zvířat. Během prvních sedmi let si člověk osvojuje vzpřímené držení těla, chůzi, řeč a myšlení. Když je toto formování ukončeno, dochází k výměně zubů, která značí dovršení fyzického vývoje. Od sedmého roku nastává druhé sedmileté období, v němž se vyvíjí tělo étherné. Během této fáze dítě dožrálo a je připravené na vstup do školy. Dochází především k rozvoji jeho představ a citů. Kolem čtrnáctého roku nastává tzv. zrození třetího těla – astrálního. To je též označováno jako tělo pocitové, díky němu si mladý člověk začne uvědomovat své vnitřní síly. Dochází k rozvoji osobnosti, emocí a tvůrčí fantazie. V této fázi pohlavně dospívá a je schopen reprodukce. Poslední vývojová etapa končí v 21. roce, kdy člověk se stává dospělým (Baumann 1999, s. 130, 131). V tomto období je vytvořen poslední článek, který je označován za „já“ a představuje nejdokonalejší tělo. Jedinec si již uvědomuje své myšlenky i činy, tedy své vlastní já, protože ho provází jeho plné vědomí. Je také nositelem vyšší lidské duše, lásky a svobody. Dle Steinera se fyzické tělo po smrti rozkládá, ale „já“ přetrvává navždy. Znalost těchto sedmiletých vývojových fází je především pro anthroposofického učitele nezbytným předpokladem pro jeho práci (Svobodová, Jůva 1996, s. 21).

Waldorfská pedagogika si dává za cíl připravit takové podmínky pro výchovu, kde by se tyto články lidské bytosti mohly optimálně vyvíjet až do věku dospělosti. Pro období předškolního věku je dle anthroposofie charakteristické první sedmidobí, ve kterém se vyvíjí nejen fyzické tělo, ale je zde také patrný i postupný vznik těla étherného (Smolková 2007, s. 11). V tomto období se dětem nejvíce rozvíjí hlava, hrudník a končetiny. Proto je v této fázi nejdůležitější pečovat o fyzické tělo, neboť jím jedinec dostává jakýsi vklad, kterého by později už nemohl dosáhnout. Sám Steiner (1993, s. 11) uvedl: „*V celé pozdější době již nelze zpětně napravit, co se při výchově do sedmého roku proměškalo*“. Aby se fyzické tělo

mohlo správně vyvíjet, je zapotřebí pomoc okolí. Dle Steinera tato činnost náleží nejen rodičům, ale také vychovatelům či učitelům dětí. Jejich cílem je posílení toho, na co děti ještě nemají samy potřebnou sílu. Ať už se jedná o jejich fyzické zdraví, nebo křehkou psychiku (Smolková 2007, s. 12).

Vedle zmíněných článků lidské bytosti rozdělil Steiner děti dle jednotlivých konstitučních typů, které nazval:

- 1) dítě s velkou hlavou;
- 2) dítě s malou hlavou;
- 3) kosmické dítě;
- 4) pozemské dítě;
- 5) dítě bohaté na fantazii;
- 6) dítě chudé na fantazii.

Prostřednictvím znalosti těchto konstitučních typů, může učitel snadněji pochopit a pracovat s fyzickým, duševním či duchovním založením dítěte (Konvalinková 2012, s. 52, 53). Vedle této konstituční charakteristiky Rudolf Steiner popsal důležitost ohledu na temperament dítěte. Děti dělí dle čtyř základních typů temperamentů. Temperamenty jsou obsaženy v každém člověku, avšak v různých poměrech.

Sangvinické dítě se zajímá o všechno. Jak rychle se umí jeho zájem objevit, tak rychle umí i vymizet. Typickými rysy je pohyblivost, neposednost, těkavost, ale také společenská, zábavnost a oblíbenost. Melancholické dítě má sklon k vnitřnímu hloubání. Takové dítě je často smutné, plačtivé, stydlivé a mrzuté. Po ránu bývá unavené a dlouho se probouzí. Má sklony k bolestem hlavy. Flegmatické dítě působí, jako by mělo vlastní svět. Je také ponořené samo do sebe, jako dítě melancholické, avšak na rozdíl od něj má slabou citovou vzrušivost a je klidné povahy. Jeho tempo je pomalé až rozvláčné. Posledním temperamentem jsou cholericí. Takové dítě svůj postoj bouřlivě vyjadřuje, často propadá záchvatům vzteku a rád na sebe strhává pozornost. Děti bez ohledu na jejich temperament, jsou v předškolním věku vždy také sangvinické (Konvalinková 2012, s. 58, 59).

3 Waldorská předškolní výchova

3.1 Obecné principy se zřetelem na prvních sedm let života dítěte

Hlavní princip waldorfské pedagogiky je snaha o celostní přístup, který by měl umožnit dítěti harmonický rozvoj jeho osobnosti. Sám Steiner zdůrazňoval, že smyslem waldorfských škol je všestranně vychovávat člověka v celé jeho lidské přirozenosti. Takový požadavek lze ve waldorfské pedagogice shrnout pod souslovím „hlava, srdce a ruce“, který vyjadřuje snahu o správný vývoj v oblasti intelektuální, citové a volní. Cílem waldorfských škol je vyváženě rozvíjet rozumové, sociální, praktické, umělecké a kreativní dovednosti každého dítěte (Ronovský 2011, s. 60, 61). Waldorfské školy se snaží pěstovat v dětech především lidskost, toleranci a porozumění druhým (Smolková 2007, s. 10). Většina volených metod ve waldorfské mateřské pedagogice vede k rozvoji tvořivosti dětí. Snahou je především v dětech vzbudit touhu po poznání a podněcovat jejich soustavný rozvoj schopností a dovedností (Nadační fond WALDORF: Waldorfská pedagogika 2018). Mimo toho klade waldorfská pedagogika také velký důraz na přirozený pohyb dítěte v rámci běžných, každodenních činností (Smolková 2007, s. 60).

Dle Smolkové mezi hlavní potřeby u předškolního dítěte patří:

- 1) potřeba náležitého přísunu podnětů zvěncí;
- 2) potřeba smysluplného světa;
- 3) potřeba životní jistoty;
- 4) potřeba vlastní společenské jistoty;
- 5) potřeba otevřené budoucnosti.

Potřeba náležitého přísunu podnětů zvěncí

V prvním sedmiletí lze dítě přirovnat ke smyslovému orgánu, jelikož vše s čím se setká, vnímá a napodobuje. Na základě toho si vytváří dle vzoru vychovatele vnější i vnitřní postoje, se kterými se ztotožňuje. Tyto postoje utváří jeho pohled na ostatní, na svojí osobu, na vykonávané činnosti i morální hodnoty. To by mělo vést rodiče a vychovatele k zodpovědnému jednání a snaze vytvořit pro dítě zdravý vzor (Smolková 2007, s. 13, 14). Wirz zdůrazňuje, že: „To, co nosí učitelé a rodiče nevysloveno ve svém nitru, je pro výchovu nekonečně účinnější, než to, co říkají a viditelně dělají.“ To znamená, že jejich činy musí vycházet z jejich nitra. Až poté to lze pokládat za pravdivé a uvěřitelné. Pokud tomu tak není,

může to dítěti přinést zklamání a bolest (Wirz 2007, s. 60). Svobodová a Jůva (1996, s. 25) dodávají, že charakterové rysy se neutvářejí tím, co dospělí dítěti říkají, ale především tím, jak se před ním chovají. V této souvislosti také zmiňují tělesné tresty. Domnívají se, že děti, které byly trestané, budou v dospělosti napodobovat své rodiče a začnou také trestat své děti. To samé platí i pro křik, hubování a bití.

Nejdůležitější tedy je, aby bylo dítě obklopeno kvalitními podněty. To platí nejen pro osoby v jeho blízkosti, ale také pro činnosti a předměty, které používá během hry. Takové hračky by měly být z přírodních materiálů, aby dítěti zprostředkovaly co nejvíce autentický smyslový vjem. Přírodní materiály předávají přirozenou cestou nejvíce informací o okolním světě a nesou v sobě stále svoji životní sílu, která oslovuje smysly dítěte. Nemusí však vždy jít o hračky již vyrobené, ale také o přírodniny samotné (dřívka, kamínky, mušle, plody, aj.). Waldorfská pedagogika tedy preferuje organický původ předmětů, jejich jednoduchost a čistotu tvarů (Smolková 2007, s. 14). Správná volba hraček je dle Steinera klíčová. Pokud dítě musí nad předmětem přemýšlet, pak dochází k rozvoji tvořivého myšlení (Steiner, 1993, s. 23). V raném věku se záměrně dítěti nepodsouvají technické předměty. Pokud by se dítě s nimi dostávalo pravidelně do styku, mohlo by to mít negativní dopad na jeho zdraví (Jeřábková 1993, s. 117).

Potřeba smysluplného světa

Jedním z hlavních rysů waldorfské pedagogiky je řád a rytmus. Oba provázejí člověka a lidstvo od počátku jejich existence. Člověk vnímá rytmus již před svým narozením, kdy cítí matčin dech či tep. Po narození je s rytmem v neustálém propojení po celý svůj život. Rytmus lze spatřit v tělesných i duševních složkách, jako je nádech a výdech, tep srdce, chůze nebo bdění a spánek. Pozorovat ho můžeme i jako součást přírody – změny ročních období, koloběh vody, fáze měsíce, příliv a odliv nebo také střídání dne a noci. Dnešní lidé rytmus vnímají mnohem slaběji než naši předci, kteří byli v užším spojení s přírodou.

Rytmus je projevem řádu. Řád je pro dítě během prvních sedmi let života, velmi důležitým prvkem, jelikož dítěti zajišťuje pocit, že vše má svůj smysl, účel a místo (Smolková 2007, s. 16, 17).

Tento prvek může každodenní výchovu velmi usnadnit. Pokud jsou zavedeny do života dítěte jednoduché a jasné rytmy, jeho život se stává mnohem poklidnějším (Wirz 2007, s. 54).

Potřeba životní jistoty

Potřeba životní jistoty spočívá v působení dospělého jedince na dítě. Tento dospělý slouží dítěti jako správný vzor. Tím může být každý, kdo je v blízkosti dítěte, jeho rodič, vychovatel, sourozenec, prarodič, aj. Tato blízká osoba je tou, která dítěti zprostředkovává informace o světě a dává mu najevo, že je v tomto neznámém prostředí tady pro něj. Že se ničeho obávat nemusí. Dítě bezvýhradně přijímá a tím mu vyjadřuje důvěru.

Za dovednosti dítěte ve waldorfské předškolní výchově není zodpovědné samo dítě, ale právě dospělá osoba. Aby se u dítěte postupně posilovala sebedůvěra, není vedeno k výkonnostně srovnávacím činnostem, na jejich základě by bylo hodnoceno. Diagnostika je založena pouze na pozorování dítěte a jeho projevů vyjadřujících stav pohody či nepohody (Smolková 2007, s. 18, 19).

Potřeba vlastní společenské jistoty

Aby byl jedinec schopen akceptovat ostatní, musí být sám okolím plně akceptován. Heterogenní třídy jsou vhodným prostředím k sociálnímu učení, jelikož vytvářejí přirozené situace, ve kterých se střetávají potřeby a názory jednotlivých dětí různého věku. Starší děti mohou pomoci mladším, silnější zase slabším. Toto společenství učí děti, aby byly ohleduplní k druhým. Zároveň jim dává pocit, že jsou přímými účastníky dění (Smolková 2007, s. 20).

Potřeba otevřené budoucnosti

Ačkoliv by se mohlo zdát, že dítě během prvních sedmi let života zastává roli pozorovatele, není tomu tak. Dítě je tvůrce. Je vždy připraveno zkoušet, hledat a měnit nové cesty pro své realizace. Občas se však dítě setká s nepříliš přívětivou tváří dospělých. I přes to věří, že stojí za to absolvovat cestu životem a naplnit svůj životní příběh. Potřeba otevřené budoucnosti znamená, že dospělý, by měl tuto touhu dítěte pomoci nasytit a stát se mu průvodcem, který mu ukáže, že svět je dobrý (Smolková 2007, s. 21, 22).

3.2 Waldorfské mateřské školy

Jak již bylo zmíněno, první waldorfská základní škola vznikla roku 1919 ve Stuttgartu. Později při této škole zřídila Elisabeth Gruneliusovou také první waldorfskou mateřskou školu (Valenta 1993, s. 33).

V Česku byla založena první mateřská škola tohoto typu až v roce 1991 v Semilech. Rok poté zde byla vybudována i základní waldorfská škola a později také waldorfské lyceum (Bělíková 2011 s. 9). Dnes je v ČR devět mateřských škol. Ty se nacházejí v Turnově, Semilech, Rovensku pod Troskami, Brně, Českých Budějovicích, Písku, Příbrami a Slušticích. Další dvě najdeme také v Praze. Mimo těchto zmíněných waldorfských mateřských škol je u nás dalších deset, které pracují na principech waldorfské pedagogiky. Tyto mateřské školy najdeme v Klatovech, Olomouci, Mnichově Hradišti, Litvínově, Ostravě, Plzni, dvě také v Praze a ve Žďáru nad Sázavou (Asociace waldorfských mateřských škol: Mateřské školy v ČR 2020).

Všechny waldorfské mateřské školy v ČR pracují v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále RVPPV) a zároveň vycházejí z principů waldorfské pedagogiky.

3.3 Metody waldorfské pedagogiky

Volná hra

Volná hra je jedním z nejdůležitějších výchovných prostředků v předškolním období. Rozvíjí fantazii dítěte. Pokud dojde k jejímu správnému navození, umožní dítěti zprostředkovat také určité umělecké hodnoty. Pro zkvalitnění procesu hry jsou využívány hračky přírodního charakteru, které působí na rozvoj obrazotvornosti, řeči a myšlení (Valenta 1993, s. 35)

Malba

Dalším prostředkem předškolního vzdělávání je malba. Při ní se rozvíjejí nejen kognitivní funkce, ale také emocionální citění. Ve waldorfské mateřské škole děti malují bez zadání konkrétního tématu, což prospívá k rozvoji jejich fantazie a spontánnímu uměleckému projevu. Takové malování nevede dítě k soutěživosti ani k obkreslování. Děti se učí pracovat s akvarelovými barvami. Využívají pro své tvoření pouze modrou, žlutou

a červenou barvu. Během malby pozorují průběh mísení barev, při kterém vznikají další barvy sekundární (Valenta 1993, s. 35, 36).

Kresba

Kresba je vedle malby dalším výrazovým prostředkem dítěte. Děti kreslí voskovými pastely v blocích. Ty mají měkkou širokou stopu. Dětské kresby a malby se nehodnotí ani nevystavují. Důležitým aspektem je prožitek a vlastní potěšení dítěte během těchto činností

Modelování a práce se dřevem

Během práce se dřevem a modelování si děti rozvíjí nejen jemnou motoriku, ale také si pěstují svou trpělivost. Pro obě aktivity je přednější prožitek dítěte než výsledek činnosti. Základním materiálem při modelaci je používán včelí vosk. Práce s ním však vyžaduje více času než je tomu např. u modelování z plastelíny (Smolková 2007, s. 97). Záměrně se však nepoužívá hlína či plastelína, jelikož údajně práce s tímto materiálem odčerpává duchovní síly (Jeřábková 1993, s. 117).

Písňe a pohádky

Zpěv a říkadla jsou součástí všech probíhajících činností během dne v mateřské škole. Dají se považovat za nedílný prvek každodenního života školy. Napomáhají zejména rozvíjet rytmické cítění dětí. Učitelka jimi také utváří atmosféru třídy, kdy např. zpěvem zklidní kolektiv dětí v průběhu aktivity.

Čtené nebo vyprávěné pohádky tvoří také zcela nezastupitelné místo v předškolním věku dítěte. Pro waldorfskou pedagogiku je typické čtení klasických pohádek od Erbena, Němcové nebo bratří Grimmů. Klasické pohádky se volí ze tří hlavních důvodů a to, že podněcují představivost dítěte, zachovávají přímý jazyk a děti si dle nich tříbí svůj charakter. Stejná pohádka je čtena či vyprávěna většinou po dobu jednoho týdne. V dalším týdnu se stejná pohádka často také dramaticky ztvárňuje (Smolková 2007, s. 41, 42).

Eurytmie

Ze všech výrazových prostředků, které uspokojují potřeby dítěte, patří rytmický pohyb k nejpůvodnějším (Carlgren, Klingborg 2013, s. 46). Eurytmie je považována za jakousi viditelnou řeč těla, která je spojením pohybu, slova a hudby. Dle Rudolfa Steinera je snahou této pohybové metody určitá harmonizace člověka ke světu a k sobě samému. Eurytmie nejen podněcuje fantazii dětí, ale také rozvíjí radost z volného pohybu (Smolková 2007, s. 43).

Pečení

Důležitou složkou waldorfské pedagogiky je důraz na výživu dětí. V dětech je vědomě rozvíjen vztah k zemi, rostlinám a ročnímu období. Především v nich buduje úctu a vděk za potravu. Důležité je také jejich aktivní zapojení do přípravy pokrmů. Bývá jim umožněno, aby se podílely např. na přípravě chleba od samého počátku, tedy od zasetí zrna, přes sklizeň, vymláčení obilí, namletí mouky, zadělání těsta a jeho hnětení, až po jeho upečení (Smolková 2007, 25, 26).

Přípravy a pečení chleba se účastní všichni děti ve waldorfské mateřské škole. Společně si s učitelkou ráno zadělají těsto, které nechají dostatečně vykynout. Během řízené činnosti dostane každý svůj kousek, který se následně snaží vytvarovat do malého bochánku (Smolková 2007, s. 97). Upečenými bochánky obdarovávají své blízké.

Slavnosti roku

Smolková napsala, že: *„Slavnosti jsou součástí kultury různých společenství od samého jejich počátku. Jednalo se vždy o pravidelné obřady a příležitosti různých cyklicky se opakujících událostí nebo přírodních jevů, většinou se však vázaly k významným obdobím roku, jako byl zimní nebo letní slunovrat, příchod jara nebo podzimní sklizeň.“* Většina těchto slavností má původ ještě v předkřesťanském období. Tyto rituály oslavovaly především naši Zemi a až později byly obohaceny o prvky křesťanství (Smolková 2007, s. 31).

Díky slavnostním okamžikům mají lidé možnost prožívat dva druhy času, čas všední a sváteční. Každý z nich se řídí vlastním rytmem a zákonitostmi. Čas sváteční umožňuje lidem dělat jiné věci, než dělají během času všedního. Takto rytmicky se opakující prožívaný čas má na člověka psychologický význam, kterým je princip naplněného očekávání (Smolková 2009, s. 3).

Pro děti představují slavnosti mnoho, především ty, které se pravidelně opakují. Vtiskují ročním dobám svou autentickou atmosféru. Děti se těší nejen na onen slavnostní den, ale také na jeho přípravy, které z každého takového svátku, dělají výjimečnou událost. Charakteristické znaky pro určité slavnosti by se měly uchovávat po léta. Tento řád dává průběhu roku rámeček a představuje pro děti určitý pocit bezpečí a důvěry (Wirz 2007, s. 18). Slavnosti vytváří příležitost k potkávání se také s rodiči dětí. Během nich dochází mezi mateřskou školou a rodinou k pěstování a udržování vzájemného vztahu a spolupráce.

Ve většině mateřských škol slaví v průběhu roku tyto slavnosti:

- 1) Michaelská slavnost;
- 2) Slavnosti podzimu;
- 3) Martinská slavnost;
- 4) Adventní čas
- 5) Vánoční čas;
- 6) Tříkrálová slavnost;
- 7) Masopust;
- 8) Vynášení smrtky Morany (slavnost jara);
- 9) Velikonoční slavnost;
- 10) Letnice;
- 11) Svatojánský jarmark.

3.4 Role učitele

V současnosti je osobnost učitele považována, jako nejdůležitější činitel úspěšného edukačního procesu. Jeho kvalita je ovlivněna třemi faktory – odborným vzděláním, pedagogicko-psychologickou přípravou a morálními vlastnostmi, na jejichž základě poskytuje dítěti určité vzory a normy chování, ale také si na nich může vybudovat svoji přirozenou autoritu. Základem takové autority je vztah založený na důvěře (Smolková 2007, s. 34).

Učitel je tzv. průvodcem dítěte na jeho cestě za poznáním. V dítěti by měl zvládnout probudit aktivní zájem a chuť objevovat, naslouchat a sledovat okolí. Neměl by být tím, kdo dítě pouze úkoluje a kontroluje. Jeho pedagogické působení by mělo odpovídat potřebám a možnostem každého dítěte (Smolková 2007, s. 55).

Úkolem učitele v mateřské škole je nabízet činnosti a hry, do kterých se děti zapojí na základě své vlastní vůle. Aby dítě získalo motivaci a mělo zájem o aktivitu, je vhodné v něm podněcovat emoce (Valenta 1993, 34, 35).

Podmínkou pro vykování práce učitele ve waldorfské mateřské škole je vhodné pedagogické vzdělání a absolvování tříletého semináře waldorfské pedagogiky. Ten organizuje Asociace waldorfských mateřských škol ČR (Smolková 2007, s. 53). Základním předpokladem je však znalost a porozumění anthroposofické antropologii, která je podstatou waldorfské pedagogiky (Svobodová, Jůva 1996, s. 30).

4 Spolupráce s rodiči

V současné době si většina škol zakládá na spolupráci s rodiči a snaží se o vybudování vzájemného vztahu. Tento jev nebyl v minulosti považován za zcela běžný. Vztahy mezi rodinou a školou byly dlouhou dobu omezené pouze na jednosměrný přenos informací a poskytování rad rodičům ze strany učitelů. Ke kontaktu docházelo z pravidla až tehdy, pokud byla potřeba řešit chování, výsledky, docházku či jiné problémy dětí. Teprve až od 70. let se tento vztah začal pomalu měnit a rodiče se mnohem častěji a systematictěji začali zapojovat do školního dění. Tato změna byla postupná. V 90. letech spolupráci těchto dvou subjektů podpořily v řadě zemí legislativní změny, které rozšířily práva rodičů a daly jim možnost zapojení se do spolurozhodování o životě školy. Hlavním cílem byla snaha posílit vztah mezi školou a rodinou (Rabušicová et al. 2004, s. 9).

Dnes se hovoří o dvou hlavních přístupech mezi rodiči a školou. Prvním je přístup klientský, kdy je rodič vnímán učitelem, veřejností, i sám sebou jako zákazník či klient. Škola v tomto vztahu reaguje na jeho přání, potřeby a zájmy. Řídí se mottem „náš zákazník, náš pán“. Kvalita školy je hodnocena podle spokojenosti rodičů. V druhém přístupu je rodič vnímán jako partner ve výchovně-vzdělávacím procesu a společně sdílí s učiteli a školou zodpovědnost za edukaci svého dítěte. Tento přístup má motto „ve dvou se to lépe táhne“. Kvalita se hodnotí podle intenzity vztahu mezi rodiči a školou. Ukazatelem kvality je míra zapojení rodičů do školního života a jejich spolupráce s učiteli. Škola by měla s rodiči jednat jako s partnery, aniž by zapomínala na to, že jsou zároveň i jejími klienty, kterým odvádí službu (Čapek 2013, s. 15, 16).

Rodiče se dle Epsteinové (in Čapek 2013, s. 13) do života školy zapojují na různých stupních:

- 1) plnění základních rodičovských povinností;
- 2) komunikace rodiče-škola;
- 3) zapojení rodičů do činností školy;
- 4) zapojení rodičů do rozhodování školy;
- 5) zapojení rodičů do školní komunity.

Podobné, ale s určitými odchylkami, je dělení rodičovského zapojení do vzdělávacího procesu u Rabušicové et al. (2004, s. 16, 17):

- 1) rodičovská role ve vztahu ke škole;
- 2) komunikace mezi školou a rodinou (učitel-rodíč);
- 3) aktivity vůči rodině a formy spolupráce;
- 4) rodiče jako přímí účastníci edukačního procesu;
- 5) vzdělávání rodičů.

První čtyři, z výše uvedených oblastí, tvoří základ partnerství. Šedřová uvádí, že dnes je tento pojem ve spojitosti školy a rodičů asi nejpoužívanějším výrazem. Nabízí oběma stranám rovnoprávný vztah. V rámci něj by měli učitelé potlačit roli profesionálů a přijmout pohledy rodičů jako přínos pro svoji práci s dítětem. Ačkoliv nejsou rodiče většinou nijak odborně vzdělání v tomto směru, mají s výchovou vlastní zkušenosti a své děti znají ze všech nejlépe. Proto mohou být jejich poznatky velkým přínosem právě pro práci učitelů (Rabušicová et al. 2004, s. 35). Trnková dodává: „*Obecně se má za to, že partnerský vztah nastává mezi lidmi a institucemi tehdy, když obě strany vzájemně respektují, akceptují postavení a přínos druhé strany pro daný proces a jsou ochotny diskutovat o tom, jak mohou ve vzájemné spolupráci či součinnosti daný proces zlepšit.*“ (Rabušicová et al. 2004, s. 52).

Rodiče se mohou ve vztahu ke škole dostávat do role výchovných či sociálních partnerů. Výchovné partnery představují jednotlivci nebo skupiny, v jejichž zájmu je v první řadě péče o děti a jejich výchovu a vzdělávání. V sociálním partnerství záleží zúčastněným zejména na rozvoji školy jako instituce. V obou případech je primárním zájmem rodičů především prospěšnost svým dětem (Rabušicová et al. 2004, s. 36).

Ačkoliv se škola a rodina liší ve svém vztahu k dítěti, ve svých požadavcích a očekáváních, v organizaci času a prostoru, v rozsahu formálnosti a dalších aspektech, v edukační oblasti se však tyto dvě instituce vzájemně doplňují, protože jejich společným cílem je zajištění optimálního vývoje dítěte (Rabušicová et al. 2014, s. 22)

Záměrem každé školy by mělo být vytvoření takového školního společenství či komunity, do kterého by byli zapojeni všichni aktéři edukačního procesu, tedy žáci, rodiče, učitelé, školní personál a vedení školy. Mnohá šetření ukázala, že děti rodičů, kteří spolupracují se školou, dosahují lepších výsledků. Jsou ve škole také celkově spokojenější a jejich pohled na vzdělávání je optimističtější. Předpokladem dobré kvality školy je spolupráce mezi ní a rodinou. Pouze tam, kde rodiče dětí získávají potřebné informace, vědí

o dění ve škole a mohou se na něm podílet a také mají se školou společné cíle, tam je možnost rozvoje vzájemného porozumění a příznivého školního klima. Taková spolupráce vytváří mezi školou a rodiči důvěru, podporuje lidské hodnoty, toleranci a respekt k druhým, odbourává předsudky a strach, ale také může pomoci zamezit různým sociálně patologickým jevům (Čapek 2013, s. 16–18). Dle Trnkové patří mezi faktory, které ovlivňují spolupráci a partnerské vztahy rodiny a školy, např. nedostatek času ze strany rodičů nebo pracovní vytížení pedagogů. Také zde mohou hrát roli generové rozdíly, riziko určité exkluzivity rodičů a dětí nebo nedostatečná připravenost učitelů na spolupráci s rodiči (Rabušnicová et al. 2014, s. 65–68).

Mezi klasické formy a metody komunikace patří třídní schůzky, osobní konzultace, společné akce, koncerty a vystoupení dětí nebo výtvarné dílny. Učitelé předávají rodičům informace verbální formou, nebo formou písemnou. V dnešní době mohou učitelé sdělovat informace pomocí E-mailu a školních webových stránek. Často také využívají pro přenos informací vzkazy na nástěnkách přímo v prostorách školy (Lažová 2013, s. 25–31).

4.1 Spolupráce rodičů ve waldorfské mateřské škole

Waldorfské školy si zakládají na spolupráci s rodiči a nepochybně ji mohou pokládat i za jednu ze svých silných stránek. Spolupráce je dokonce jedním z pilířů waldorfské filosofie a dnes si již mnozí ani nedokážou představit její fungování bez podpory rodičů a širší veřejnosti (Čapek 2013, s. 30).

Sám Rudolf Steiner řekl: „Hlavní svátostí budoucnosti bude setkávání člověka s člověkem“ (in Wirz 2007, s. 64). Setkávání dětí s dospělými je v mateřské škole procesem vzájemného obohacování. Mateřská škola je prvním krokem do sociálního života dítěte a záleží tedy na tom, jaké společenství mu bude předloženo jako první vzor. Dospělým se naskýtá možnost vtisknout dětem určité vzorce vztahů, ze kterých budou čerpat celý život (Hajnová 2007, s. 7). Rodiče a učitelé jsou tzv. bránou do světa a je především na nich, aby ji dětem otevřeli (Wirz 2007, s. 73).

Dle Rabušicové et al. (2004, s. 13, 14) je zapojení rodičů do předškolního vzdělávání považováno za nejpodstatnější, protože rodina je chápána jako primární instituce s odpovědností za rozvoj svých dětí. Spolupráce rodičů a školy je založena převážně na principu rodičovské zodpovědnosti. Výchova každé mateřské školy má však svoji filosofii,

pravidla, dohody i směřování a je nutné, aby s těmito okolnostmi byli rodiče seznámeni předem (Lažová 2013, s. 49).

Základním předpokladem fungování zdravých mezilidských vztahů je nejen respekt k druhým, ale také schopnost nezištné oběti. Škola a rodina by měly být rovnocennými partnery. Ve waldorfských základních i mateřských školách je nejčastěji vytvořeno rodiči nezávislé občanské sdružení, které jim dává možnosti nesouhlasu a otevřené kritiky směrem ke škole. Ani jedna strana se tak nemusí podřizovat té druhé, jelikož obě spolupracují na základě suverenity. Obě strany pojí především společný zájem o dítě, zájem o dobrou funkci školy a její obraz na veřejnosti (Hajnová 2007, s. 7, 8). Často jsou waldorfské školy zakládány právě z popudu takového spolku či sdružení rodičů, učitelů a dalších stoupců waldorfské filosofie. Tento spolek se podílí na vybudování školy, pomáhá při její údržbě a úklidu (Svobodová, Jůva 1996, s. 23).

Další formy spolupráce ve waldorfské škole:

- 1) pravidelné společné schůzky;
- 2) individuální konzultace;
- 3) společné výlety do přírody;
- 4) společné výtvarné činnosti;
- 5) společné semináře a školení;
- 6) odborné přednášky;
- 7) pravidelné čtení;
- 8) společná příprava divadelních představení a slavností.

Vzájemná spolupráce a spojení sil rodičů a školy při organizování větších akcí, jako jsou např. slavnosti u příležitosti významných svátků, bývá velice vítaná a potřebná. Zapojení všech členů tedy dětí, učitelů a rodinných příslušníků do takových příprav, zajišťuje mnohem pozitivnější výsledky, než pokud je příprava jednostranná. Tato nápomoc přispívá k atmosféře dané akce, ale i dlouhodobému klimatu mateřské školy (Hajnová 2007, s. 8).

Úzký kontakt mezi učiteli a rodiči je tedy v rámci předškolního vzdělávání nutný. Děti v tomto věku jsou totiž neobyčejně citlivé vůči jakémukoliv napětí mezi dospělými, které jim nesvědčí. Snahou obou stran by mělo být zajištění takové otevřenosti a důvěry, kde by bylo možné navázání dobrých a vřelých vztahů. Toto spojení může dětem přinést více než mnohé pedagogické principy a metody (Keller 2018, s. 111).

5 Metodologie výzkumného šetření

5.1 Cíl

Cílem výzkumného šetření praktické části je zjistit důvody, které vedly rodiče k výběru waldorfské mateřské školy (dále WMS), kterou navštěvují jejich děti. Jaké jsou jejich motivy a postoje, kvůli kterým upřednostnili alternativní druh vzdělávání před klasickým. Zda se při výběru předškolního zařízení zajímali předem o metody a vzdělávací program WMS. Pro kolik z nich je waldorfská pedagogika natolik stěžejní, že trvají, aby jejich dítě pokračovalo ve vzdělávání na waldorfské základní škole.

Výzkumné otázky

- 1) Jaký je nejčastější důvod, který vede rodiče k výběru WMS?
- 2) Kolik rodičů se před nástupem jejich dítěte do MŠ zabývá jejími metodami a vzdělávacím programem?
- 3) Kolik rodičů se rozhodlo své dítě dále vzdělávat v základní waldorfské škole?

5.2 Metody výzkumného šetření

Pro vypracování výzkumného šetření je zvolena metoda kvantitativní i kvalitativní. První část je věnovaná dotazníkové metodě, druhá je doplněna o interview.

Dotazník

Jedna z nejvíce používaných metod k získávání dat v pedagogickém výzkumu je dotazník. Dle Gavory (2000, s. 99) jde o způsob písemného kladení otázek a získávání též písemných odpovědí. Chráska (2007, s. 163) dodává, že se jedná o předem připravené a důkladně formulované otázky, které mají logickou posloupnost. Dotazníková metoda se řadí ke kvantitativní metodě sběru dat, protože díky ní lze získat větší množství potřebných údajů za poměrně krátký časový úsek.

Dotazník je sestaven z otázek, které vedou k zjištění potřebných informací pro zodpovězení výzkumných otázek. Je určen rodičům dětí navštěvujících Waldorfskou mateřskou školu v Turnově. Obsahuje čtrnáct uzavřených otázek a jednu otázku polouzavřenou (č. 12), kde respondenti mohou svoji odpověď doplnit. Otázky jsou systematicky členěné. Dotazník je anonymní. Získané výsledky budou zpracovány do podoby grafů.

Otázky dotazníkového šetření:

1. Jaký je Váš rodinný stav k dítěti?
2. Jaký je Váš věk?
3. Jaké je Vaše dokončené vzdělání?
4. Jste věřící?
5. Zabývali jste se při výběru MŠ i jejími metodami a vzdělávacím programem?
6. Hlavní důvod výběru Waldorfské mateřské školy v Turnově?
7. Co Vám nejvíce vyhovuje na WMŠ v Turnově?
8. Jaké metody oceňujete ve WMŠ?
9. Účastníte se pravidelně slavností, schůzek a akcí WMŠ?
10. Znali jste waldorfskou pedagogiku již dříve?
11. Odkud jste se dozvěděli o WMŠ?
12. Znáte jiný typ alternativní MŠ, popř. jaký?
13. Vzdálenost MŠ od Vašeho bydliště?
14. Navštěvují či navštěvovaly všechny Vaše děti WMŠ?
15. Chtěli byste, aby se Vaše dítě dále vzdělávalo i na základní škole waldorfského typu?

Interview

Metoda interview shromažďuje data pomocí bezprostřední verbální komunikace s respondentem. Občas se používá český výraz rozhovor, avšak ten není zcela přesný. Výhodou této metody je navázání osobního kontaktu s respondentem a tím i hlubší proniknutí do jeho postojů a motivů. Interview se dá dělit na strukturované, nestrukturované a polostrukturované (Chráska 2007, s. 182).

K získání dat je zvolena varianta individuálního strukturovaného interview, pro které je typické předpřipravení otázek a dodržování jejich přesné posloupnosti. Cílem interview je přiblížení pohledu konkrétního rodiče na waldorfskou pedagogiku. Některé otázky korespondují s otázkami v dotazníku, jiné jsou zvoleny za účelem získání dalších, nových, doplňujících informací. Interview obsahuje šest otázek. Zpracované bude v písemné podobě a bude zachována jeho přesná posloupnost.

Kladené otázky v interview:

1. Co považujete za hlavní důvod výběru WMŠ?
2. V čem se dle Vašeho názoru nejvíce liší WMŠ od běžné MŠ?
3. Je pro Vás důležitá spolupráce mezi MŠ a rodiči?
4. Žijete dle waldorfské filosofie i doma?
5. Je Vaše představa o WMŠ naplněna?
6. Máte nějakou negativní zkušenost s WMŠ?

5.3 Charakteristika místa průzkumu

Průzkum byl proveden ve Waldorfské mateřské škole v Turnově, která se nachází na klidném okraji města v blízkosti zámku Hrubý Rohozec. Ve školním roce 2018/2019 byly ve WMŠ dvě třídy po 25 dětech a pracovalo zde celkem 8 zaměstnanců – ředitelka, tři učitelky, školnice, kuchařka a ekonomka.

Mateřská škola se jako waldorfská začala profilovat až po roce 1989. V této době byla ředitelkou paní Květa Loukotová, která se zde zasloužila o vývoj waldorfské pedagogiky. WMŠ vznikla 1. 1. 1997 za podpory sdružení rodičů. Statut jí byl udělen Mezinárodním sdružením waldorfských mateřských škol ve Stuttgartu. Dnes je ředitelkou paní Hana Lamačová, která hojně podporuje waldorfskou pedagogiku, snaží se o zachování jejích principů a metod.

V roce 2014 byla provedená nová výstavba mateřské školy, protože staré prostory byly v nevyhovujícím stavu. Budova je obklopena velkou zahradou se zelení a náleží jí dvě dětská hřiště. Děti zde mohou využívat různá zákoutí z keřů, domečky, pískoviště, houpačky, skluzavky či další vybavení, které jim umožňuje rozmanité pohybové aktivity. Učitelky se v sezóně starají o zahradu, kde na záhonech pěstují zeleninu, zbavují je plevele, pečují o keře a stromy a na podzim hrabou listí. Děti se do těchto aktivit mohou také zapojit. K procházkám je pak využíván blízký zámecký park či les.

Vnitřní prostory mateřské školy působí vzdušným a velmi estetickým dojmem. Interiér školky je vytvořen ve waldorfském stylu. Zdi jsou vymalované ve světle pastelových tónech a navozují příjemnou atmosféru. Jsou zde používány převážně přírodní materiály – dřevo, hedvábí, ovčí vlna, včelí vosk aj. Nábytek i většina vybavení je přizpůsobena antropometrickým požadavkům. Pomůcky a hračky odpovídají věku i vývoji dětí a jsou vhodně umístěné, aby si je děti mohly brát samy. Většina z nich je ručně vyrobena učitelkami nebo rodiči. Herna je dostatečně vybavená pro volnou hru. Děti mají možnost využít ke hře různé přírodniny - kamínky, kaštiny, dřívka a další. Tyto předměty by je měly inspirovat a umožnit jim svobodně tvořit. Každá třída má svoji dětskou knihovnu, ze které si děti mohou půjčit knihu v době volné hry nebo relaxace. V mateřské škole se také nachází knihovna s odbornou literaturou o waldorfské pedagogice. Z ní mají možnost si vypůjčit knihy domů učitelky nebo rodiče dětí.

5.4 Charakteristika vzdělávacího programu místa průzkumu

Vzdělávání v MŠ vychází z RVP PV, za kterého si waldorfská mateřská škola vytváří svůj vlastní ŠVP. Cílem Waldorfské mateřské školy v Turnově je rozvíjet osobnost každého dítěte po všech jeho stránkách a s respektem přistupovat ke zvláštnostem v jeho vývoji. Učitelky jsou tzv. průvodci a ochránci dětí a jejich snahou je vzbuzovat u nich pocit důvěry a bezpečí. Pečují o společenství a přátelskou atmosféru třídy. Nepodsouvají dětem umělé situace. Hlavní metodou je učení nápodobou. Volenými aktivitami si děti rozvíjí tvořivost a umělecké citění (zpěv, kresba, malba, modelování z včelího vosku, aj.). Při tvoření je dětem ponechán klid, aby se mohly soustředit. Nikdy jim není předem zadáno téma. Dětské výrobky se v mateřské škole nevystavují, jelikož je děti tvoří pouze pro vlastní prožitek. Výtvarný projev je chápán jako vnitřní výpověď dítěte. Na druhé straně se děti v MŠ věnují také praktickým činnostem, jako je úklid, pečení, práce v dílně a na zahradě, péče o rostliny a zvířata.

Režim waldorfské mateřské školy je od půl sedmé ráno do čtyř hodin odpoledne. Dny, týdny, měsíce i rok jsou utvářeny řádem, který se opakuje a tím dává dětem určité jistoty i rozvíjí jejich volní vlastnosti. Týdenní program je složen z pravidelně se střídajících řízených činností – kresba, malba, pečení, eurytmie a modelování. Každý den začíná volnou hrou, po které následuje ranní kruh. V něm se děti přivítají a naučí se nebo zopakují písně a říkadla doprovázené pohybem. Zpěv i říkadla jsou doplňkem všech činností probíhajících v mateřské škole a dají se považovat za její nezbytnou součást. To samé pohyb. Významné

místo má v programu také každodenní čtení či vyprávění pohádek, které děti často následně dramatizují.

Učitelky se o děti, rodiče i celkovou roli učitele aktivně zajímají. Během dne děti pozorují, sepisují o nich záznamy, které vkládají do portfolia dítěte. To je vedeno po celou dobu, kdy dítě navštěvuje WMŠ. Své vzdělání si učitelky neustále doplňují na kurzech a přednáškách o waldorfské pedagogice. Pravidelně se účastní pedagogického kolegia a snaží se o vybudování dobrého zázemí pro spolupráci.

Spolupráce a vzájemná pomoc je podporovaná nejen mezi dětmi, ale také mezi rodiči a mateřskou školou. Mateřská škola respektuje zvyklosti rodiny a dítěte. Rodiče mají možnost se zapojit do jejího chodu. WMŠ pravidelně pořádá schůzky, společné akce, přednášky, rodičovské večery, a především měsíční slavnosti, které pro děti představují přirozenou cestu k prožitku a upevnění obecně sdílených lidských hodnot. Pro rodiče zase okamžik, ve kterém mohou pozorovat pokroky ve vývoji jejich dítěte. Slavnosti se připravují ve spolupráci se Spolkem rodičů dle ročního rytmu. Vyvrcholením každého školního roku je Jánský jarmark, jehož finanční výtěžek je věnován na nákup pomůcek, knih a jiných potřeb pro děti. Propojení s rodinou nastává již před nástupem dětí do mateřské školy, kdy učitelky s rodiči absolvují vstupní rozhovor. Rozhovory a osobní konzultace jsou další formou komunikace mezi mateřskou školou a rodiči.

Waldorfská mateřská škola v Turnově si také zakládá na vhodné a vyvážené stravě. Je zapojena do projektu „zdravá mateřská škola“. Pokrmy jsou připravovány z čerstvých produktů, bioproduktů, mléčných výrobků z farmy a potravin od českých dodavatelů. Děti mají ovoce a zeleninu jako doplněk každého jídla. K dispozici je dětem v průběhu celého dne filtrovaná voda, neslazený čaj a ovocné šťávy (Waldorfská mateřská škola: Školní vzdělávací program 2017).

5.5 Vzorek výzkumného šetření

Zkoumaný vzorek byl tvořen z rodičů dětí, které navštěvovaly WMŠ v Turnově ve školním roce 2018/2019. Sonda byla prováděna pouze v této mateřské škole. Dotazník obdrželo celkem 50 respondentů. Vyplněno a vráceno zpět bylo 32 dotazníků, což činí 64% návratnost. Rodič, který poskytl interview, byl doporučen ze strany paní ředitelky WMŠ. Jednalo se o matku dvou dětí, které chodily do stejné, věkově heterogenní třídy.

5.6 Sběr dat

Výzkumné šetření bylo realizováno na přelomu května a června roku 2019. Cíleně byl vybráný konec školního roku, aby i rodiče, jejichž děti navštěvují WMŠ prvním rokem, dokázali adekvátně zhodnotit své postoje k waldorfské pedagogice.

Díky ochotným učitelkám byly dotazníky rozdány rodičům při převzetí dětí. Respondenti měli možnost ihned dotazník vyplnit a odevzdat ho na sběrné místo nebo si jej mohli odnést domů a zaznamenat své odpovědi až po důkladnějším promyšlení. Vyplnění dotazníků i poskytnutí interview bylo dobrovolné.

Interview proběhlo v červnu v roce 2019 v prostorách WMŠ v Turnově. Otázky, které byly mamince pokládány, vyplývaly z dotazníku a jejich cílem bylo prohloubení poznatků o waldorfské tematice.

6 Vyhodnocení získaných dat

6.1 Dotazníkové šetření

Všechna získaná data z dotazníkového šetření jsou v následující kapitole vyhodnoceny a zpracovány do grafů. Nejprve byly v dotazníku zařazeny identifikační otázky, které se vážou na rodinný stav respondentů k dítěti, jejich věk a dokončené vzdělání. Další otázka byla zaměřená na jejich postoj k víře. Zbylé otázky již byly všechny spojené s tematikou waldorfské pedagogiky.

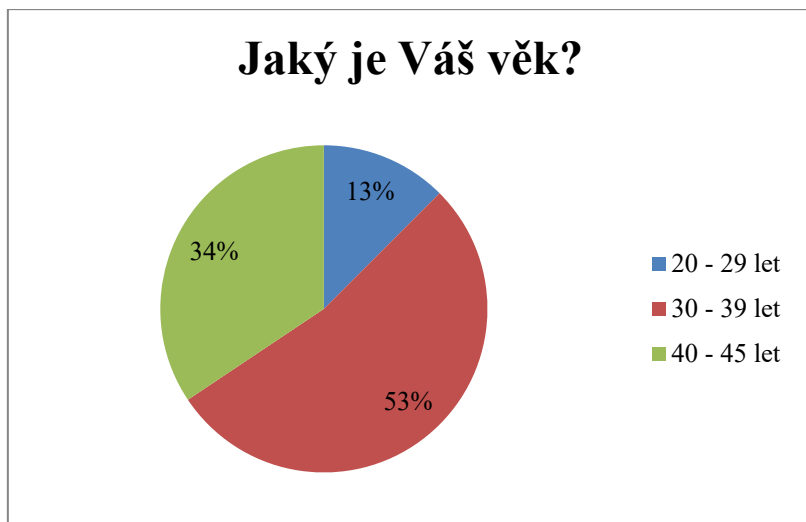
Vyhodnocení otázky č. 1



Graf č. 1: Rodinný stav respondentů k dítěti

První otázka zjišťovala rodinný stav respondentů k dítěti. Z prvního grafu je patrné, že 87 % respondentů bylo matek dětí a zbylých 13 % otců. Číselně by to pak znamenalo, že dotazník vyplnilo 28 žen a 4 muži. Nikdo z dotazovaných si nevybral třetí ani čtvrtou možnost a to, že zaujímá k dítěti jiný rodinný stav či žádný. Jiným rodinným stavem bylo myšleno dlouhodobé pěstounství v péči rodinného příslušníka např. prarodiče či zletilého sourozence. Poslední možnost by představoval např. pěstoun, který nemá s dítětem žádné příbuzenské spojení. Z výsledků první otázky je tedy patrné, že všichni respondenti jsou rodiči dětí, které dochází do WMŠ.

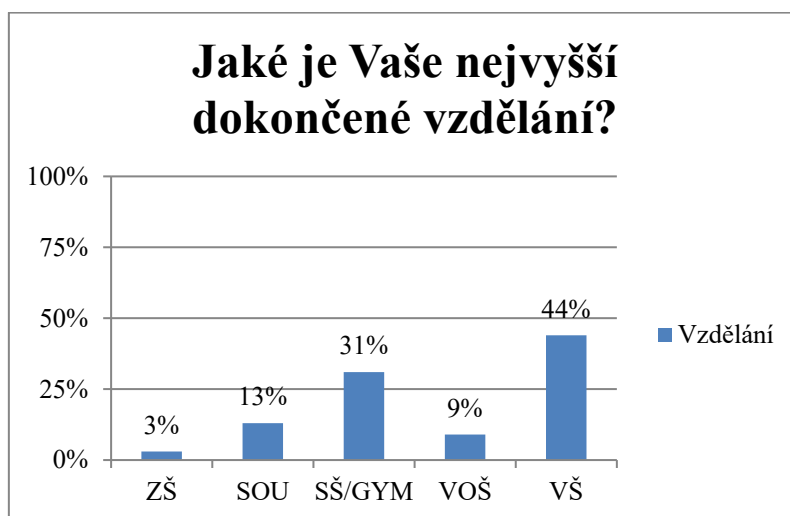
Vyhodnocení otázky č. 2



Graf č. 2: Věk respondentů

Další otázka se zabývala věkem respondentů. Nejpočetnější skupinou byli rodiče mezi 30. až 39. rokem. V této věkové kategorii bylo 53 % dotázaných rodičů. Do skupiny respondentů s věkem mezi 40 až 45 let patřilo 34 % dotázaných a pouhých 13 % představovali rodiče ve věku 20 až 29 lety. Ze získaných dat plyne, že rodiče dětí tvořili ve školním roce 2018/2019 věkově heterogenní skupinu.

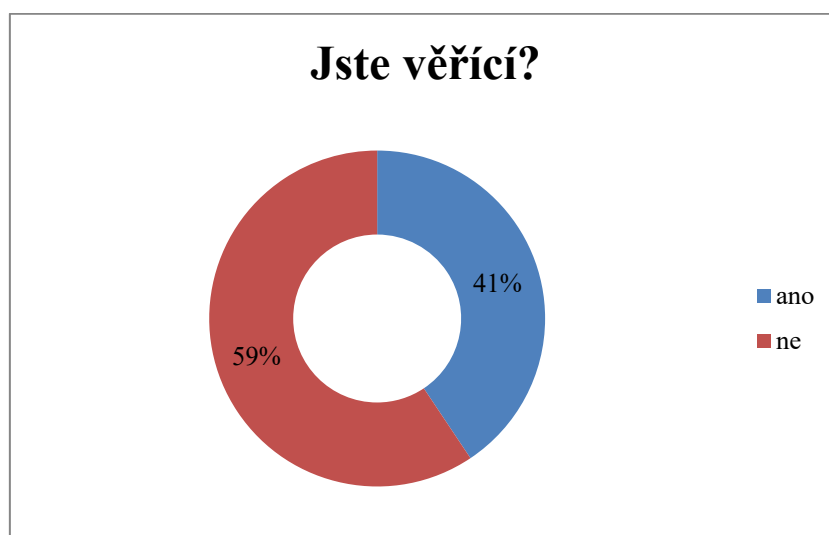
Vyhodnocení otázky č. 3



Graf č. 3: Vzdělání respondentů

Třetí otázka se týkala nejvyššího dokončeného vzdělání respondentů. Nejpočetnější skupinou se 44 % byli rodiče s vysokoškolským vzděláním. Možná i z tohoto důvodu velké množství dotázaných patřilo v minulé otázce k vyššímu věkovému průměru. Kvůli delší době studia, mohli preferovat početí dítěte až po jeho dokončení. O 13 % méně bylo respondentů, jejichž nejvyšším dokončeným vzděláním je maturitní zkouška na střední škole či gymnáziu. Značně méně respondentů spadalo do skupin se středním odborným učilištěm (13 %) a s vyšší odbornou školou (9 %). Pouze jeden respondent tvořící 3 % z celkového počtu, označil základní školu, jako své nejvyšší dokončené vzdělání. Z těchto výsledků vyplynulo, že většina dotázaných rodičů dětí, měla vzdělání s maturitní zkouškou či vyšší.

Vyhodnocení otázky č. 4



Graf č. 4: Víra respondentů

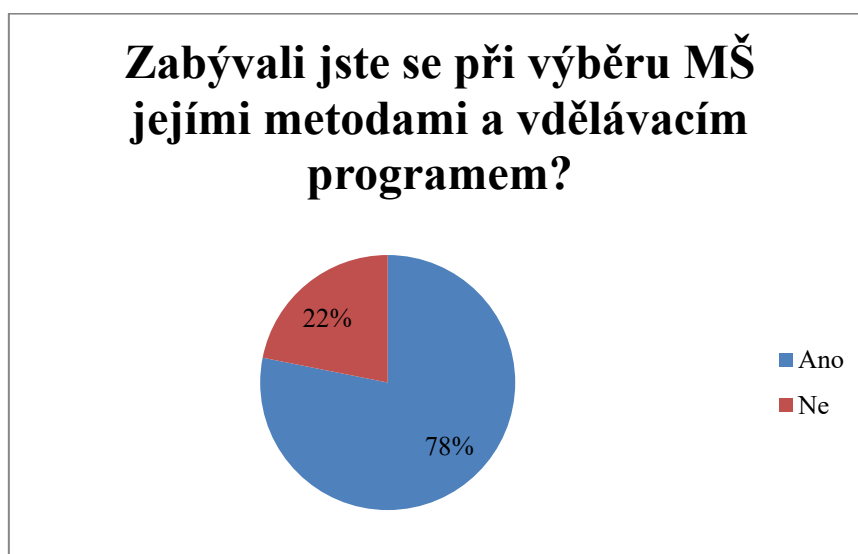
V tomto grafu bylo zjištěno, že 41 % respondentů je věřících a zbylých 59 % se označilo za osoby nevěřící. Z výzkumu Hamplové (2000, s. 42) vyplývá, že Češi, kteří věří v Boha, jsou většinou lidé staršího věku nebo lidé s nižším vzděláním. Též je víra v Boha spojena s určitou tradicí, která se udržuje spíše v menších obcích. Jelikož skupina respondentů byla složena převážně z rodičů bydlících v Turnově a blízkém okolí (viz otázka č. 13), jejichž průměrný věk byl mezi 30 až 39 lety a zároveň většina z nich měla vzdělání ukončeno maturitní zkouškou či vyšší, mohly tyto faktory hrát v jejich pohledu na víru roli.

Na druhé straně se autorka domnívá, že otázka mohla být lépe specifikována. Dotázaní mohli tuto otázku vnímat pouze v souvislosti s tradičním náboženstvím (např. křesťanstvím),

a ne jako víru obecnou. Hamplová (2000, s. 43) dodává, že: „*vlažný přístup k tradičním církvím a ke křesťanství neznamená, že by Češi odmítali existenci nadpřirozena jako celku*“.

Původním cílem autorky bylo zjištění jakéhokoliv vyznání respondentů, ať už spojený s náboženstvím, spiritualitou, nadpřirozenem, okultismem nebo dokonce s něčím, co sami nedovedou definovat.

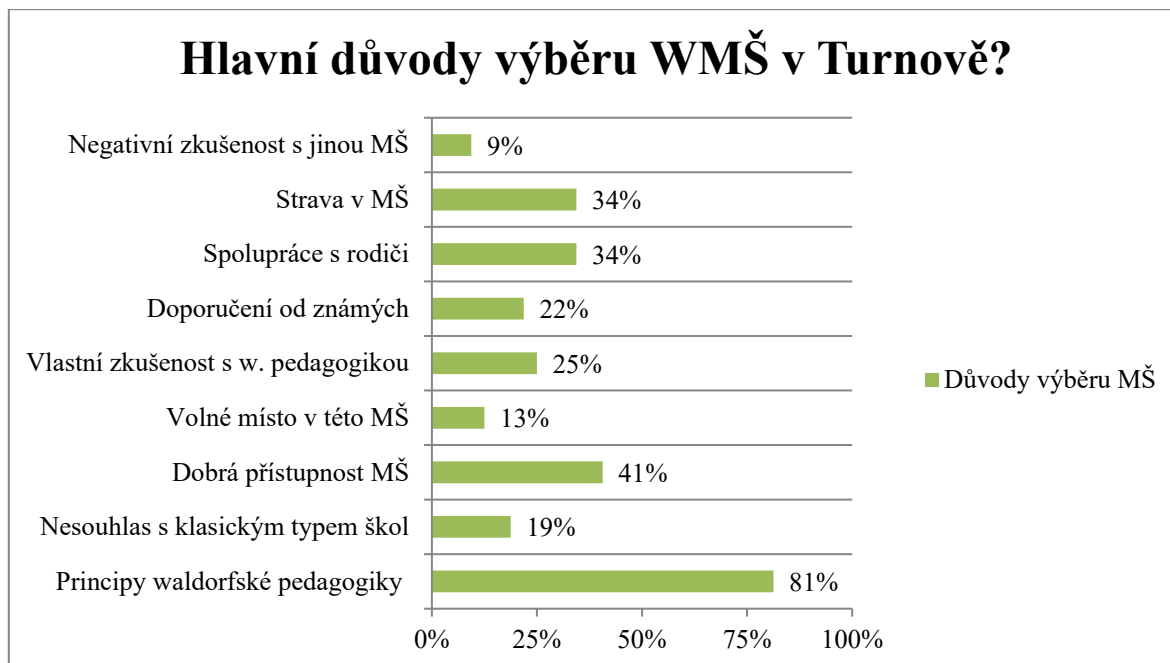
Vyhodnocení otázky č. 5



Graf č. 5: Výběr MŠ dle metod a vzdělávacího programu

Tato otázka měla zjistit, kolik rodičů se zajímá předem o metody a vzdělávací program mateřské školy, kterou chtějí zvolit pro své dítě. Ze získaných dat je zřejmé, že většina rodičů se metodami a vzdělávacím programem zabývala již předtím, než jejich dítě do MŠ nastoupilo. Lze se tudíž domnívat, že těchto 78 % rodičů bylo předem seznámeno s waldorfskou koncepcí a i díky ní se mohli rozhodnout právě pro zvolení WMŠ v Turnově.

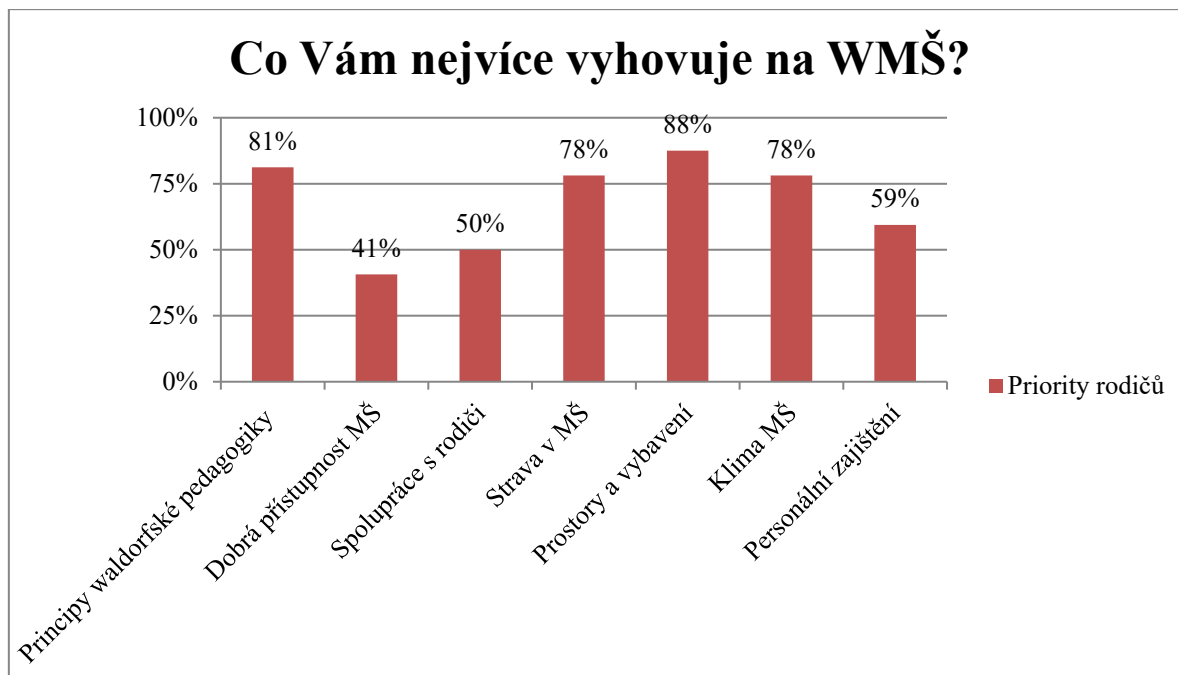
Vyhodnocení otázky č. 6



Graf č. 6: Důvody výběru WMŠ

V této otázce měli respondenti na výběr z 10 možností a každý z nich mohl zvolit libovolný počet odpovědí, dle vlastní preference. Za nejhlavnější důvod výběru Waldorfské mateřské školy v Turnově označili rodiče principy waldorfské pedagogiky. Tuto možnost si vybralo 81 % respondentů tedy 26 z 32 dotázaných. Její označení bylo dvakrát tak vysoké než možnost výběru z důvodu dobré dostupnosti MŠ, která v pořadí následovala na místě druhém se 41 %. O třetí místo se dělila spolupráce s rodiči a strava, což označilo za důvody výběru MŠ 34 % osob. Dalšími argumenty byly vlastní zkušenosti respondentů s waldorfskou pedagogikou (25 %) a doporučení od známých (22 %). Následujícím důvodem, který rozhodl ve výběru rodičů, byl jejich nesouhlas s klasickým typem škol (19 %). Na posledních dvou místech rodiče označili jako argument volné místo v MŠ (13 %) a negativní zkušenost s jinou mateřskou školou (9 %).

Vyhodnocení otázky č. 7

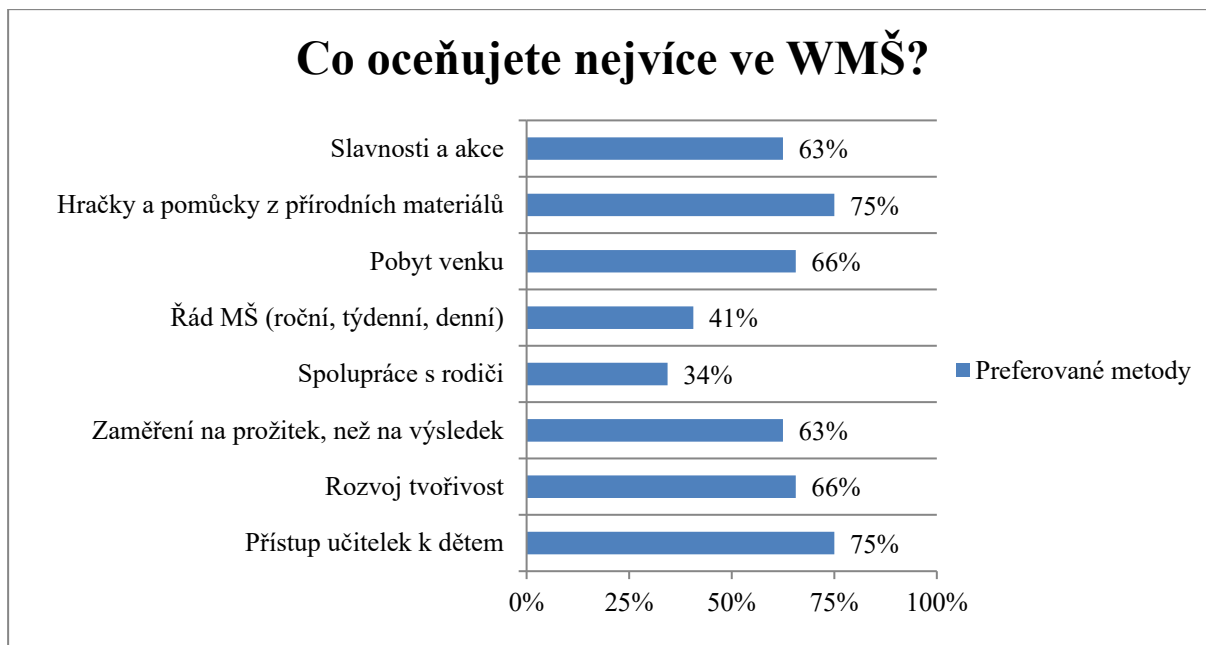


Graf č. 7: Priority rodičů

Otázka sedmá zkoumala, co rodičům dětí na Waldorfské mateřské škole v Turnově nejvíce vyhovuje. Odpovědi v této otázce a téměř většina otázek následujících již vycházejí ze zkušeností dotázaných rodičů, které získali během školního roku, kdy jejich dítě do mateřské školy docházelo. Též, jako v otázce předešlé, mohli rodiče uvést variabilní počet odpovědí.

V tomto grafu se ukázalo, že principy waldorfské pedagogiky označil stejný počet respondentů (81 %) jako v otázce předešlé. O sedm procent více (88%) dotázaných rodičů uvedlo, že jim nejvíce ve waldorfské mateřské škole vyhovují prostory a vybavení, kterými MŠ disponuje. V pořadí na třetím místě se umístilo klima a také strava v mateřské škole, které vyhovovaly 78 % rodičů. Následovalo personální zajištění (59 %) a spolupráce s rodiči (50 %). Nejméně důležitá byla pro respondenty dobrá přístupnost MŠ, kterou označilo 41 %.

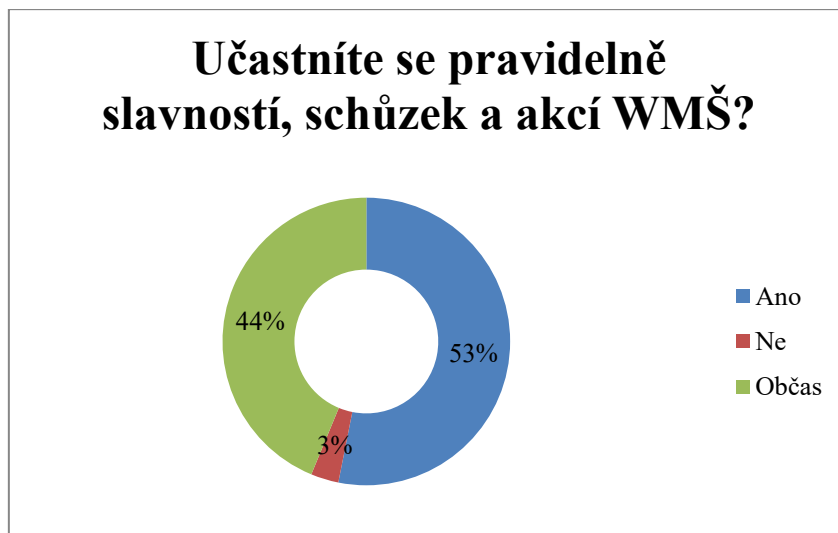
Vyhodnocení otázky č. 8



Graf č. 8: Preferované metody rodičů

Tato otázka se věnovala metodám, které rodiče preferovali v loňském školním roce nejvíce. Měli na výběr z devíti možností a bylo pouze na nich, kolik odpovědí zvolí. Ze získaných výsledků vyplynulo, že nejvíce rodičů (75 %) oceňovalo přístup učitelek k dětem. Stejný počet dotázaných vybral také hračky a pomůcky z přírodních materiálů. Pro 66 % respondentů byl důležitý rozvoj tvořivosti a pobyt venku. Rodiče si též cenili metod, které byly spíše zaměřené na prožitek, než na výsledek, ale také slavností a akcí, které WMŠ pořádá (63 %). Necelých 41 % dotázaných ocenilo řád mateřské školy. Na posledním místě s 34 % se umístila spolupráce mezi MŠ a rodiči. Tuto možnost vybralo méně respondentů, než v otázce předchozí. Je možné, že je to proto, že se znovu opakovala a tím její označení nemuseli vnímat respondenti jako důležité. Cílem autorky bylo zjistit, pro kolik rodičů je spolupráce natolik stěžejní, že její odpověď vyberou v každé otázce. To se však nepotvrdilo.

Vyhodnocení otázky č. 9



Graf č. 9: Účast na slavnostech, schůzkách a akcích

Tento graf vyjadřuje pravidelnou účast rodičů na slavnostech, schůzkách a jiných akcích WMŠ. Pravidelně se jich účastnilo 53 % rodičů. Odpověď „ne“ zvolily pouze 3 % respondentů a zbylých 44 % uvedlo možnost „občas“. Z výsledků této otázky vyplývá, že většina dotázaných se účastnila během roku pravidelně slavností, schůzek a jiných akcí, které mateřská škola pro děti a jejich rodiče pořádala.

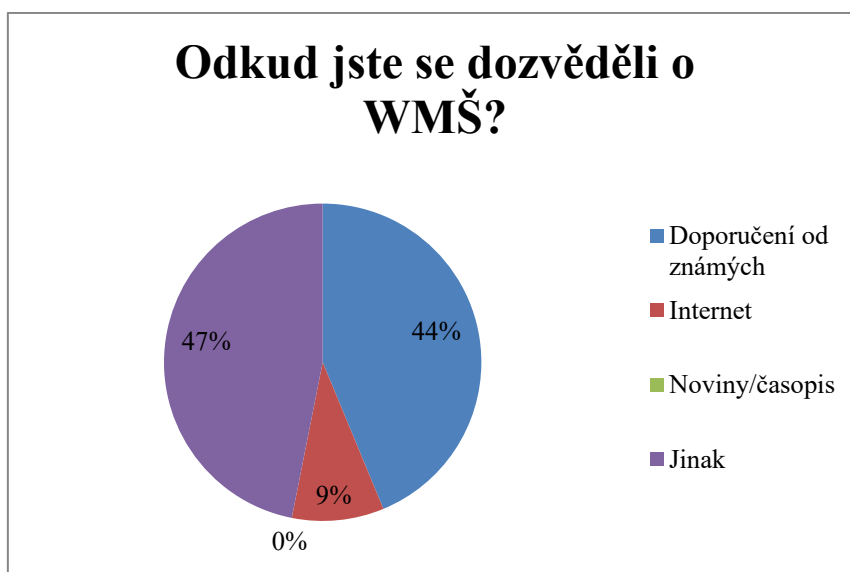
Vyhodnocení otázky č. 10



Graf č. 10: Dřívější znalost waldorfské pedagogiky

Desátá otázka měla ukázat, jak velké procento rodičů znalo waldorfskou pedagogiku již předtím, než jejich dítě začalo navštěvovat tuto mateřskou školu. Z celkového počtu 32 respondentů vybralo odpověď „ano“ 26 z nich. Procentuálně by to znamenalo, že 81 % rodičů znalo waldorfskou pedagogiku již před vstupem jejich dítěte do této mateřské školy. Zbýlých 19 %, tedy 6 osob z 32 uvedlo, že tuto pedagogiku předtím neznalo.

Vyhodnocení otázky č. 11

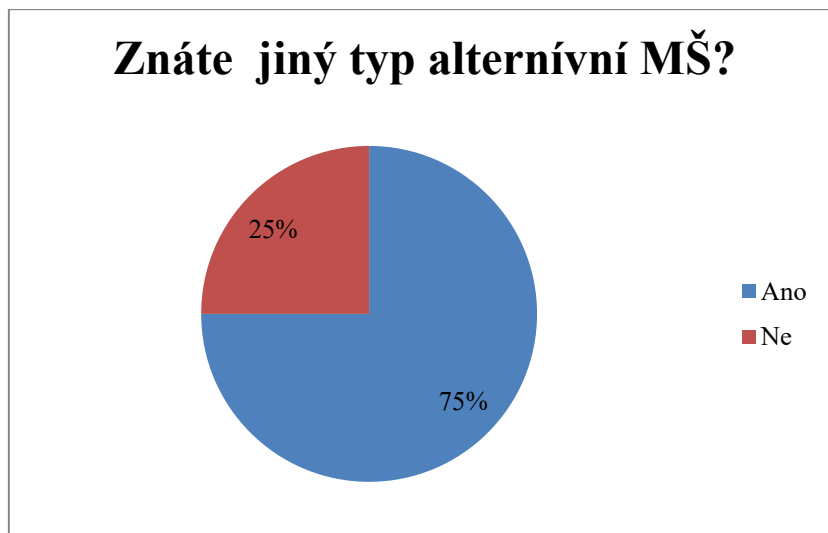


Graf č. 11: Zdroj informací o WMŠ v Turnově

Tato otázka měla zjistit, odkud se rodiče dozvěděli o Waldorfské mateřské škole v Turnově. Respondenti měli na výběr ze čtyř možností. Nejvíce zastoupená byla možnost „jinak“, kterou vybralo 47 % rodičů. Téměř vyrovnanou odpovědí bylo doporučení od známých se 44 %. Na internetu se o WMŠ dozvědělo 9 % respondentů. Nikdo z dotázaných neoznačil jako zdroj informací, ze kterých by čerpal, časopis či noviny.

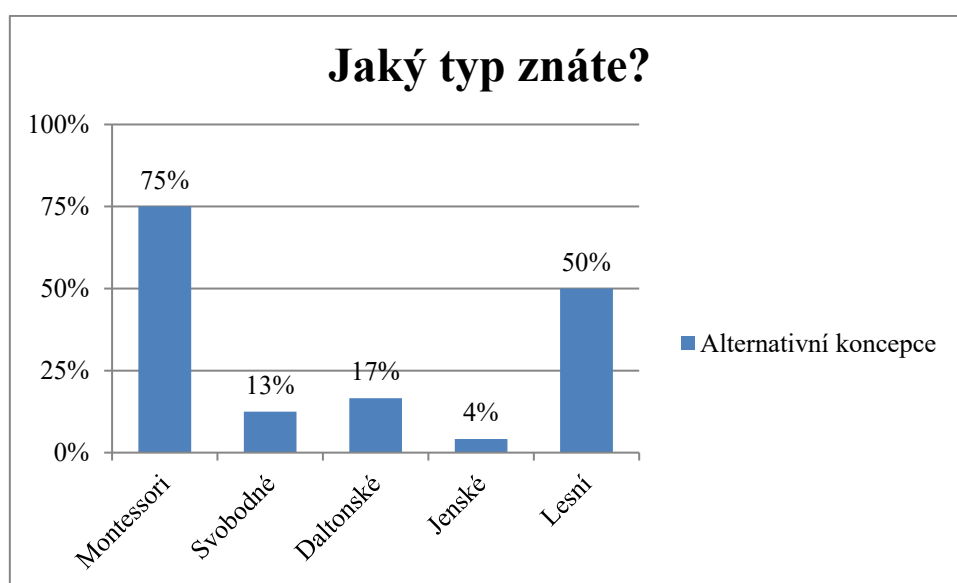
Autorka se domnívá, že v této otázce, by byla lepší otevřená možnost odpovědi, v níž by rodiče mohli svoji odpověď sami doplnit. I přes to, že tato možnost nebyla, našli se i tací, kteří ji v dotazníku upřesnili. Jeden respondent uvedl, že se o waldorfské mateřské škole dozvěděl během svého studia na vysoké škole, jiný ji zná proto, že se nachází v blízkosti jeho bydliště.

Vyhodnocení otázky č. 12



Graf č. 12: Znalost alternativní typů MŠ

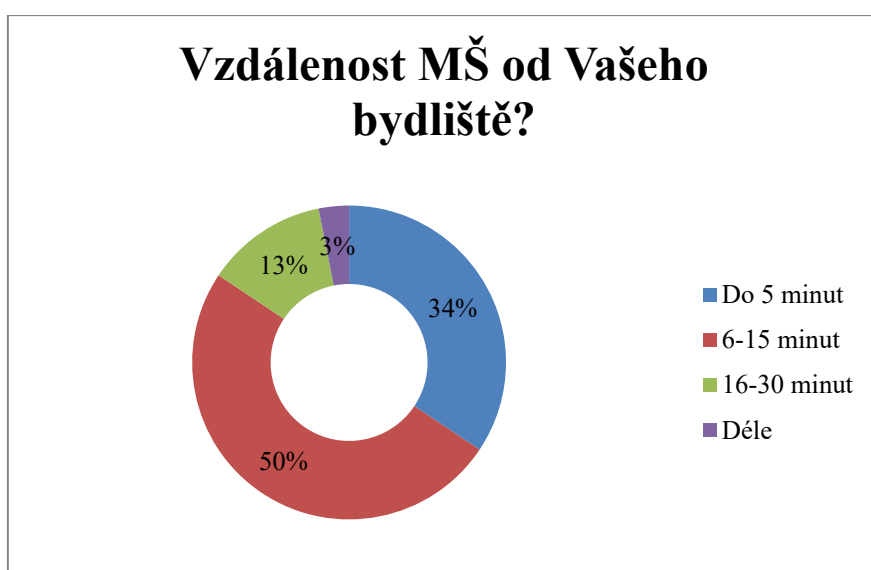
Ve dvanácté otázce měli respondenti na výběr mezi uzavřenou a otevřenou odpovědí. Jednalo se o jedinou otázku polouzavřenou, která zjišťovala, jestli znají dotázaní jiný typ alternativních mateřských škol. Žádnou jinou alternativní koncepci nezná 8 rodičů z 32, tj. 25 %. Ostatních 24 respondentů (75 %) vybralo možnost „ano“, ve které měli možnost doplnit typ alternativní mateřské školy, který znají. Na tuto otázku tak navazuje další graf, který podrobněji ukazuje alternativní směry, které doplnili rodiče dětí.



Graf č. 13: Jednotlivé typy alternativních škol

Z grafu vyplynulo, že dotázaní rodiče mají přehled o dalších možnostech alternativního vzdělávání, kdy společně zaznamenali celkem pět z nich. Nejvíce rodičů doplnilo mateřské školy Montessori. Tuto alternativní koncepci vzdělávání znalo 18 respondentů z 24, tj. 75 %. Lesní školky napsalo 12 rodičů z 24, což je procentuálně 50 %. Někteří respondenti uvedli, že znají školy svobodné (17 %) a daltonské (13 %). Pouze jediný respondent doplnil, že se setkal s jenským plánem.

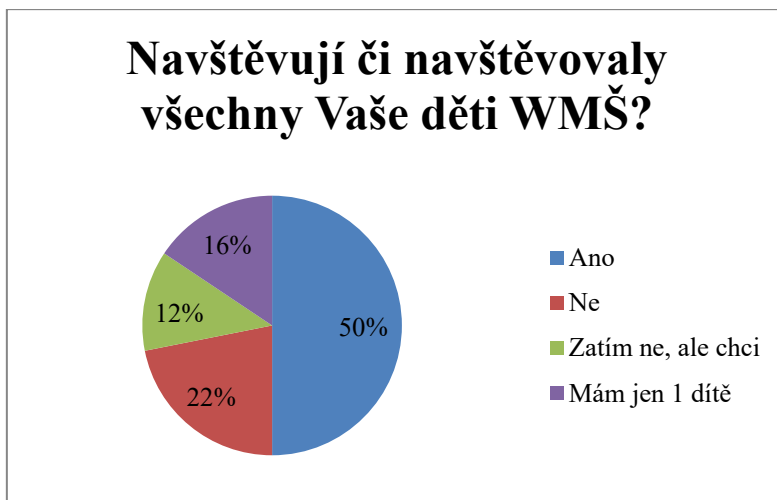
Vyhodnocení otázky č. 13



Graf č. 14: Vzdálenost bydliště od MŠ

Cílem této otázky bylo zjistit vzdálenost mateřské školy od bydliště rodičů a docházejících dětí. Odpovědi měly ukázat, jestli spádovost a blízkost MŠ hraje pro respondenty ve výběru mateřské školy roli. Potvrdilo se, že většina z nich žije v blízkosti WMŠ. Polovina respondentů (50 %) odpověděla, že jejich vzdálenost bydliště je mezi 6 až 15 minutami. Rodiče, kteří bydlí od WMŠ do 5 minut, tvořili skupinu zastoupenou 34 %. Časovou vzdálenost mezi 16 až 30 minutami má 13 % respondentů. Pouze 3 % dotázaných uvedly, že jejich vzdálenost je v časovém horizontu delší než 30 minut.

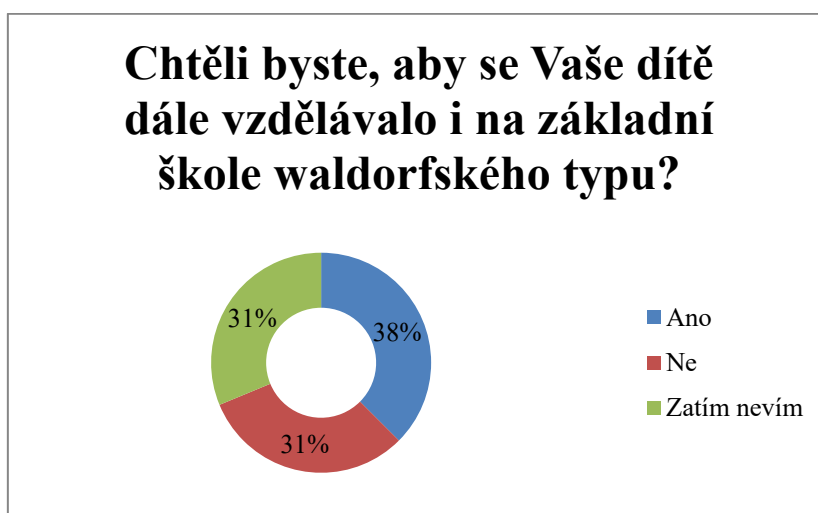
Vyhodnocení otázky č. 14



Graf č. 15: Návštěvnost WMŠ dalších dětí rodičů

Z předposledního grafu je patrné, že polovina respondentů (50 %) uvedla, že waldorfskou mateřskou školu navštěvovaly či navštěvují všechny jejich děti. WMŠ nenavštěvovaly všechny děti 22 % dotázaných rodičů. Jednalo se nejspíš o starší sourozence docházejících dětí. Dvanáct procent respondentů uvedlo, že jejich mladší dítě do WMŠ teprve v budoucnu nastoupí. V tomto případě se jedná pravděpodobně o mladšího sourozence. Zbylých 16 % dotázaných rodičů má zatím pouze jedno dítě.

Vyhodnocení otázky č. 15



Graf č. 16: Zájem rodičů o základní waldorfskou školu

Poslední otázka měla zjistit, pro kolik rodičů je waldorfská pedagogika natolik důležitá, že se rozhodli pro pokračování ve vzdělávání jejich dítěte i na základní škole téhož typu. Na první pohled jsou získaná data v této otázce vcelku vyrovnaná, avšak při detailnějším pohledu z nich lze vyčíst, že nejvíce respondentů (38 %) uvedlo, že mají zájem, aby jejich dítě pokračovalo ve vzdělávání na základní waldorfské škole. Naopak 31 % rodičů odpovědělo, že si přejí, aby se jejich dítě dále vzdělávalo v základní škole běžného typu. Zbylých 31 % dotázaných rodičů uvedlo, že prozatím nemají představu o následném vzdělávacím systému pro svého potomka.

6.2 Interview

Informace získané ze strukturovaného interview, jsou zpracovány do písemné podoby. Je dodržena posloupnost otázek a odpovědi jsou přepsané doslovně. Poté naváže shrnutí získaných dat, kde autorka práce zdůrazní stěžejní informace.

Co považujete za hlavní důvod ve výběru WMŠ?

„Do svých čtrnácti let jsem dojížděla do Semil na základní školu. Moje sousedka chodila do waldorfské základní školy. Byla o kousíček mladší než já a vždy mě zvala, abych se přišla podívat na všechny slavnosti a vystoupení, které měla. Mně se to moc líbilo a toužila jsem tam chodit. Od té doby vím, že waldorfská pedagogika existuje. Hlavní důvod proč jsem si ji zvolila pro své děti, je její přirozenost.“

V čem se dle Vašeho názoru nejvíce liší WMŠ od běžné MŠ?

„Podle mě nejvíce v tom, že se děti nesnaží násilně přeměnit. Nechají je takové, jaké jsou. Dají jim prostor pro volnou hru. Nenutí je, podle mého názoru, do nesmyslných činností, které nemají pro ně žádný význam. Děti umí tvořit samy od sebe a zde je právě podporují v té jejich přirozené tvořivosti. Nekazí jim fantazii, nechají je hrát s klacíky a špalíčky. Nechají je snít. Nepodsouvají dětem již hotové hračky např. plastovou žehličku. Tím by zkazili dítěti celou hru. S ní už se pak dá dělat pouze jen jedna jediná věc, ale nedá se proměnit na něco jiného.“

Je pro Vás důležitá spolupráce mezi MŠ a rodiči?

„Spolupráce je v případě výchovy a vzdělávání malých dětí stěžejní, protože rodiče potřebují vědět, co jejich dítě dělá v mateřské škole každý den. Pokud to tedy neřekne samo. Ale je skvělé, že tady ta spolupráce funguje. Těch možností je zde spousta. Nikdy se tady

nesetkáte s přístupem předání dítěte mezi dveřmi. Vždy nějaká ta zpětná vazba přichází. Když mi doma děti něco vypráví, je určitě dobré situaci znát i z pohledu dospělého, co se stalo. Každá situace se pak s nimi dá lépe rozebrat a vysvětlit jim, proč a jak se dělo.“

Žijete dle waldorfské filosofie i doma?

„Myslím, že se o to snažíme. Ono je těžko říct, co je dnes waldorfská filosofie, protože za posledních sto let ji nikdo nepřepočítal. Určitě by to stálo za to, aby se znovu přepočítala. Takže dogmaticky, tak jak to bylo napsáno, dnes opravdu nežijeme. Snažíme se to tak nějak aplikovat na dnešní dobu. Děti mají hračky, které jsem vyráběla jenom já. Knížky jsem jim také navyráběla. Televizi mají pouze výjimečně.“

Je Vaše představa o WMŠ naplněna?

„To nevím, každý si pod waldorfskou pedagogikou představí asi něco trochu jiného. Tohle je moc těžká otázka. Každý učitel to může cítit jinak. I každý rodič to může cítit jinak. Pak je to tedy vždy o nějaké toleranci. Jestli mi někdy bylo kvůli nějaké situaci „ouvej“, pak jsem se sama sebe zeptala, jak by bylo mému dítěti v běžné mateřské škole. V tuhle chvíli bych řekla, že splnila mé představy.“

Máte nějakou negativní zkušenost s WMŠ?

„Negativní zkušenosti nemám, jen ty pozitivní. Do školky chodí mé první i druhé dítě. Určitě sem bude chodit i mé třetí dítě, které se zanedlouho narodí. Starší dcera půjde letos do waldorfské základní školy v Semilech. Takže určitě v tom budeme pokračovat.“

Vyhodnocení získaných dat z interview

Ze získaných odpovědí vyplývá, že pro dotázanou matku hrála velkou roli ve výběru WMŠ vlastní zkušenost s waldorfskou pedagogikou. Ačkoliv nebyla žačkou základní waldorfské školy, účastnila se jako host slavností a akcích, které škola pořádala. Těmi si ji waldorf už jako dítě získal. Hlavním důvodem, proč si ji vybrala, však je její přirozenost, se kterou waldorfská pedagogika přistupuje k výchově a vzdělávání. Na WMŠ oceňuje, že se nesnaží děti přeměnit, dává jim prostor pro vlastní fantazii, kterou mohou rozvíjet např. ve volné hře. Také spolupráce rodičů s mateřskou školou je pro ni velmi podstatná a cení si, že waldorfská mateřská škola si na ni zakládá. Pro maminku WMŠ naplňuje její představy, čímž je důkazem i to, že do ní dochází obě její děti a další je bude následovat. Také to dokládá její zájem v navázání vzdělávání jejich dětí na základní waldorfské škole.

6.3 Shrnutí výsledků praktické části

V této kapitole autorka shrne a porovná získaná data a pokusí se díky nim zodpovědět výzkumné otázky, které si na počátku stanovila.

Jaký je nejčastější důvod, který vede rodiče k výběru WMŠ?

První výzkumná otázka vyvstala z cíle bakalářské práce, kterým bylo zjištění motivů rodičů ve volbě předškolního zařízení waldorfského typu. Získaná data jasně ukázala, že hlavním důvodem při výběru této konkrétní mateřské školy byly principy waldorfské pedagogiky, které označilo 81 % respondentů. Tento důvod převýšil všechny ostatní o více jak polovinu hlasů. Principy waldorfské filosofie byly ve výběru pro rodiče přednější než její dobrá dostupnost, spolupráce s rodiči, strava v MŠ, vlastní zkušenost s waldorfskou pedagogikou, jejich nesouhlas s klasickým typem škol, volné místo nebo negativní zkušenost s jinou mateřskou školou.

Doplňující rozhovor s matkou potvrdil, že právě principy waldorfské pedagogiky byly v její volbě hlavním důvodem, proč si zvolila právě Waldorfskou mateřskou školu v Turnově. Sama označila přirozenost vzdělávání, tedy jeden z principů waldorfské pedagogiky, jako zásadní důvod jejího výběru. Podpořila to také její vlastní zkušenost s waldorfskou školou.

Ze získaných odpovědí je patrné, že většinu rodičů vedlo k výběru WMŠ více motivů najednou. I přes to byli tací rodiče, kteří označili principy waldorfské pedagogiky za jediný důvod.

Kolik rodičů se před nástupem jejich dítěte do MŠ zabývá jejími metodami a vzdělávacím programem?

Školní vzdělávací program, ve kterém se rodiče mohou seznámit s metodami waldorfské pedagogiky, je rodičům dostupný na webových stránkách školy, nebo přímo v budově MŠ. Všichni respondenti tedy měli stejnou možnost se s ŠVP seznámit před tím, než jejich dítě nastoupilo do Waldorfské mateřské školy v Turnově. Toto platí pro většinu mateřských škol v ČR, protože každý rodič má právo znát všechny okolnosti o MŠ předem. Na jejich základě se pak může rozhodnout pro výběr dané MŠ.

V této výzkumné otázce se ukázalo, že většina rodičů (78 %) tuto možnost využila a o metody a vzdělávací program se zajímala již před nástupem dítěte do předškolního zařízení. Z tohoto zjištění lze usuzovat, že tato skupina rodičů se i díky tomu mohla

rozhodnout předem, jestli metody waldorfské pedagogiky splňují jejich požadavky na vzdělávání jejich dítěte.

Kolik rodičů se rozhodlo své dítě dále vzdělávat v základní waldorfské škole?

Poslední výzkumná otázka zjišťovala, kolik rodičů má zájem pokračovat ve vzdělávání jejich dítěte v duchu waldorfské filosofie i nadále. Z výzkumných dat vyplynulo, že nejpočetnější skupinu (38 %) tvořili rodiče, kteří své děti plánovali dále vzdělávat na základní waldorfské škole. Do této skupiny patřila i matka, která poskytla rozhovor. Zbýlých 62 % rodičů se dělilo do dvou skupin o stejném počtu s 31 %. První skupina neměla zájem pokračovat v tomto alternativním vzdělávání a plánuje, že své dítě bude vzdělávat na klasické základní škole. Druhou skupinou byli rodiče, kteří se ještě nerozhodli, jaký typ školy pro své dítě zvolí.

Z těchto výsledků je zřejmé, že pro více jak třetinu rodičů je waldorfská pedagogika natolik důležitá, že se rozhodli pro pokračování ve vzdělávání jejich dítěte i na základní škole téhož typu. Je možné, že rozhodnutí rodičů pro klasický typ školy může ovlivňovat fakt, že se základní waldorfská škola nenachází přímo v Turnově ani jeho blízkém okolí. Nejbližší základní waldorfská škola je v Semilech, Pro řadu rodičů může být zajišťování dopravy pro své děti do Semil velkou překážkou, kterou nejsou schopni překonat. Autorka se domnívá, že kdyby základní waldorfská škola byla ve stejném městě jako škola mateřská, zájem rodičů by byl vyšší.

Závěrečná diskuze

Bakalářská práce je zaměřena na waldorfskou předškolní pedagogiku. Jejím cílem bylo zjistit důvody, které vedly rodiče k volbě předškolního zařízení waldorfského typu a jaké jsou jejich celková stanoviska vůči waldorfské pedagogice.

Prostřednictvím teoretické části jsem vymezila pojem alternativních škol, jejich vznik a funkce a představila jsem další typy, se kterými se můžeme setkat ve světě i u nás. Dále jsem se věnovala vzniku waldorfských škol, které vychází z anthroposofie – duchovní vědy Rudolfa Steinera. Na této filosofii je založen také pohled na vývoj dítěte, který je členěn do třech období. Předškolní věk náleží prvnímu sedmidobí, ve kterém dítě získává základ pro svůj budoucí život. V další kapitole jsem se zaměřila přímo na waldorfskou předškolní pedagogiku, kde jsem shrnula její základní principy a metody. Na samém konci teoretické části přibližuji problematiku spolupráce mezi školou a rodinou, na které si waldorfské školy zakládají.

Pro zodpovězení cíle mé bakalářské práce jsem si stanovila tři pomocné výzkumné otázky, které se zaměřovaly na postoje a motivy rodičů. Potřebná data jsem získala metodami dotazníkového šetření a strukturovaného interview, které jsem realizovala ve Waldorfské mateřské škole v Turnově. Z výsledků vyplynulo, že hlavním důvodem, proč si rodiče tuto konkrétní mateřskou školu vybrali, byly principy waldorfské pedagogiky. Ty plně korespondují s principy, které vyplývají z odborné literatury a jsou shrnuty v teoretické části. Většina rodičů též uvedla, že se před nástupem jejich dítěte zajímala o metody a vzdělávací program mateřské školy. S těmito principy tedy museli být obeznámeni předem a i na jejich základě se mohli rozhodnout pro zvolení právě této konkrétní mateřské školy. To, že waldorfská pedagogika hraje v životě rodičů velkou roli, potvrdilo také to, že značná část z nich chce, aby jejich dítě pokračovalo ve vzdělávací cestě na základní škole stejného typu.

Za přínos práce považuji především osvojení a ucelení teoretických poznatků o waldorfské pedagogice a získání lepšího porozumění anthroposofii. I přes to, že tato duchovní věda vznikla před sto lety a dnešnímu čtenáři je některými myšlenkami i jazykem vzdálená, domnívám se, že kvůli své kvalitě najde vždy cílovou skupinu, která o ni bude projevovat zájem. Na druhou stranu by praktická část mohla být přínosnější, kdyby byla realizována ve více waldorfských mateřských školách. Avšak myslím si, že by její

rozpracování bylo vhodnější spíše v diplomové práci, kde by se autor mohl věnovat tomuto tématu ještě do větší hloubky.

Pro mne bylo milým zjištěním hlavně to, že většina rodičů waldorfskou pedagogiku znala již před tím, než jejich dítě začalo navštěvovat WMŠ. Tento poznatek mě potěšil proto, že v mém okolí ji málokdo zná. Ačkoliv ve světě i u nás je považovaná za jednu z nejrozšířenějších alternativních vzdělávacích koncepcí, přála bych si, aby její zastoupení a povědomí o její existenci v budoucnu stále rostlo.

Zdroje

Použitá literatura

BAUMANN, A., 1999. *Abeceda anthroposofie: Slovník s výkladem pojmů z oboru anthroposofie*. Březnice: IOANES - Vladimír Nejedlo. ISBN 80-86295-01-X.

CARLGRÉN, F., KLINGBORG, A., 2013. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR. ISBN 978-80-905222-4-4.

ČAPEK, R., 2013. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4640-1.

GAVORA, P., 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

HAJNOVÁ, H., ed., 2007. *Dítě a radost: V mateřské škole. Studánka: sešit námětů pro vychovatele malých dětí*, č. 25, s. 7–10.

CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

JEŘÁBKOVÁ, B., 1993. *Mateřská škola jako životní prostor*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0830-X.

KASPER, T., KASPEROVÁ, D., 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2429-4.

KELLER, G., 2018. *Škola srdce(m): waldorfské inspirace a proměny současné pedagogiky*. Praha: Malvern. ISBN 9788075301307.

KONVALINKOVÁ, J., 2012. *Waldorfská pedagogika - ucelený tvořivý koncept ve výuce: hlouběji rozpracované téma hudba a hudební výchova*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-924-0.

LAWTON, D., GORDON, P., 1993. *Dictionary of education*. 1. vyd. London: Hodder and Stoughton. ISBN 0-340-53179-7.

LAŽOVÁ, L., 2013. *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0378-0.

LIEVEGOED, B. C. J., 1992. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar. ISBN 80-900307-7-7.

PRAŽÁK, J., NOVOTNÝ, F., SEDLÁČEK, J., 1955. *Latinsko-český slovník*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

PRŮCHA, J., 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-999-4.

RABUŠICOVÁ, M., et al., 2004. *Škola a (versus) rodina*. V Brně: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3598-6.

RONOVSKÝ, V., 2011. *Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: Fabula. ISBN 9788086600833.

SMOLKOVÁ, T., 2007. *Dítě v úctě přijmout: vzdělávací program waldorfské mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Maitrea. ISBN 978-80-903761-2-0.

SMOLKOVÁ, T., 2009. *Slavíme s dětmi svátky*. Velké Bílovice: TeMi CZ, 2009. ISBN 9788087156407.

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

STEINER, R., 2011. *Anthroposofie a pedagogika*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR. ISBN 978-80-260-5787-1.

SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V., 1996. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-19-2.

VALENTA, M., 1993. *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. ISBN 80-7067-274-9.

WIRZ, D., 2007. *Výchova začíná vztahem: stati, poznámky z deníku*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2007. ISBN 978-80-7204-503-7.

Internetové zdroje

Asociace waldorfských mateřských škol: Mateřské školy v ČR [online]. [cit. 2020-07-10]. Dostupné z: <http://www.awms.cz/waldorfske-skolky-cr>

BĚLÍKOVÁ, J., 2011. *Waldorfská mateřská škola jako jedna z možností alternativního vzdělávání v České Republice* [online]. Olomouc [cit. 2020-07-13]. Dostupné z: https://theses.cz/id/jt5v96/Kopie_-_Kopie_-_BAKALSK_PRCE_BLKOV_JANA.pdf.

Bakalářská práce. Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

DE SOUZA, D. L., 2012. Learning and human development in Waldorf pedagogy and curriculum. In: *Encounter: Education for Meaning and Social Justice* [online]. [cit. 2020-7-8]. Dostupné z:

https://www.academia.edu/40434332/Learning_and_development_in_Waldorf_pedagogy_and_curriculum

HAMPLOVÁ, D., 2000. Náboženství a nadpřirozeno ve společnosti: mezinárodní srovnání na základě empirického výzkumu ISSP (International Social Survey Programme) In: *Sociological papers*. [online]. [cit. 2020-6-29]. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky. ISBN 80-85950-79-0. Dostupné z:

https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/publikace/136_00-3wptext.pdf

Nadační fond WALDORF: Waldorfská pedagogika [online]. 2018 [cit. 2020-07-12]. Dostupné z: <https://nfwaldorf.webnode.cz/waldorfska-pedagogika/>

Waldorfská mateřská škola: Školní vzdělávací program [online]. 2017. [cit. 2020-6-30] Dostupné z: [file:///C:/Users/j%C3%A1/Downloads/waldorfska-materska-skola-svp%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/j%C3%A1/Downloads/waldorfska-materska-skola-svp%20(2).pdf)

Příloha – Dotazník pro rodiče

Dobrý den, jmenuji se Daniela Náhlovská a studuji na Přírodovědně-humanitní a pedagogické fakultě Technické univerzity v Liberci, obor Učitelství pro mateřské školy. Ráda bych Vás poprosila o vyplnění dotazníku, ve kterém bych zjistila Vaši motivaci a postoje pro výběr waldorfského typu mateřské školy. Jedná se o krátký dotazník, kde své odpovědi budete moci vybírat z nabízených možností. U otázek č. 6, č. 7 a č. 8 můžete zaškrtnout více odpovědí. V otázce č. 12, pokud zaškrtnete odpověď „Ano“, doplňte typ, který znáte.

Na závěr bych ráda dodala, že všechny Vaše odpovědi jsou anonymní a budou sloužit pouze jako zdroj informací pro moji bakalářskou práci.

Mnohokrát děkuji za Váš čas a ochotu.

1) Jaký je Váš rodinný stav k dítěti?

- Matka
- Otec
- Jiný
- Žádný

2) Jaký je Váš věk?

- 20-29 let
- 30-39 let
- 40-45 let
- Jiný

3) Jaké je Vaše dokončené vzdělání?

- Základní škola
- Střední odborné učiliště
- Střední škola/gymnázium
- Vyšší odborná škola
- Vysoká škola

4) Jste věřící?

- Ano
- Ne

5) Zabývali jste se při výběru MŠ i jejími metodami a vzdělávacím programem?

- Ano
- Ne

6) Hlavní důvod výběru Waldorfské mateřské školy v Turnově?

- Principy waldorfské pedagogiky
- Nesouhlas s klasickým typem škol
- Dobrá přístupnost MŠ (bydlení/dojíždění)
- Volné místo v této MŠ
- Vlastní zkušenost s waldorfskou pedagogikou (učitel/žák)
- Doporučení od známých
- Spolupráce s rodiči
- Strava v MŠ
- Negativní zkušenost s jinou MŠ
- Jiný

7) Co Vám nejvíce vyhovuje na WMŠ v Turnově?

- Principy waldorfské pedagogiky
- Dobrá přístupnost MŠ (bydlení/dojíždění)
- Spolupráce s rodiči
- Strava v MŠ
- Prostory a vybavení MŠ
- Klima MŠ
- Personální zajištění MŠ
- Něco jiného

8) Jaké metody oceňujete ve WMŠ?

- Přístup učitelky k dětem
- Rozvoj tvořivosti
- Zaměření na prožitek, než na výsledek
- Spolupráce s rodiči
- Řád MŠ (roční, týdenní, denní)
- Pobyt venku
- Hračky a pomůcky z přírodních materiálů
- Slavnosti a akce
- Něco jiného

9) Účastníte se pravidelně slavností, schůzek a akcí WMŠ?

- Ano
- Ne
- Občas

10) Znali jste waldorfskou pedagogiku již dříve?

- Ano
- Ne

11) Odkud jste se dozvěděli o WMŠ?

- Doporučení od známých
- Internet
- Noviny/časopis
- Jinak

12) Znáte jiný typ alternativní MŠ, popř. jaký?

- Ano, znám:
- Ne

13) Vzdálenost MŠ od Vašeho bydliště?

- Do 5 min
- 6-15 min
- 16-30 min
- Déle

14) Navštěvují či navštěvovaly všechny Vaše děti WMŠ?

- Ano
- Ne
- Zatím ne, ale chci
- Mám jen 1 dítě

15) Chtěli byste, aby se Vaše dítě dále vzdělávalo i na základní škole waldorfského typu?

- Ano
- Ne
- Zatím nevím