

Masarykova univerzita

Filozofická fakulta

Ústav pedagogických věd

Sociální pedagogika a poradenství

Veronika Žebráková

Spolupráce rodičů

s waldorfskou mateřskou školou

Bakalářská diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Zuzana Šalamounová

2013

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala
samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.*

.....

Děkuji Mgr. et Mgr. Zuzaně Šalamounové
za odborné vedení mé diplomové práce a za
vstřícnost a ochotu při poskytování cenných
rad a připomínek.

OBSAH

| | |
|---|----|
| 1. ÚVOD | 5 |
| TEORETICKÁ ČÁST..... | 7 |
| 2. ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ | 7 |
| 2.1 Waldorfská pedagogika..... | 8 |
| 2.1.1 Waldorfská mateřská škola | 10 |
| 3. RODIČE A ŠKOLA..... | 12 |
| 3.1 Role rodičů ve vztahu ke škole | 13 |
| 3.1.1 Role waldorfských rodičů ve vztahu ke škole..... | 14 |
| 3.2 Spolupráce rodičů se školou..... | 15 |
| 3.2.1 Spolupráce rodičů s waldorfskou mateřskou školou..... | 17 |
| EMPIRICKÁ ČÁST..... | 19 |
| 4. METODOLOGIE VÝZKUMU | 19 |
| 4.1 Cíl výzkumu | 19 |
| 4.2 Výzkumné otázky..... | 19 |
| 4.3 Metoda sběru dat | 19 |
| 4.4 Výzkumný nástroj | 20 |
| 4.5 Výzkumný soubor | 20 |
| 4.6 Pilotáž..... | 21 |
| 4.7 Sběr dat..... | 21 |
| 4.8 Způsob zpracování dat | 23 |
| 5. VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ | 24 |
| 5.1 Charakteristika výzkumného souboru | 24 |
| 5.2 Komunikace rodičů s waldorfskou mateřskou školou | 27 |
| 5.3 Spoluúčast rodičů na životě školy | 32 |
| 5.3.1 Aktivity rodičů | 32 |
| 5.3.2 Finanční a materiální příspěvky rodičů..... | 36 |
| 5.4 Rodičovské vzdělávání..... | 37 |
| 6. ZÁVĚR..... | 40 |
| 7. LITERATURA..... | 42 |
| 8. PŘÍLOHY..... | 45 |

1. ÚVOD

Rodina a škola představují dvě nejdůležitější sociální instituce, které se podílejí na výchovně-vzdělávacím procesu dítěte. Vztah mezi rodinou a školou, který byl donedávna omezený pouze na jednosměrný přenos informací, dnes bývá stále častěji označován jako vztah partnerský. O rodičích se ve vztahu ke škole mluví jako o partnerech a spolupracovnících, kteří se mohou aktivně účastnit života školy. Jsou vnímáni jako neopominutelní aktéři výchovy a vzdělávání svých dětí, kteří svými názory a postoji mohou ovlivňovat chod školy (Rabušicová, 2004b). V alternativním vzdělávání je pak na rodiče kladen ještě větší důraz než ve školách standardních. Vztah mezi rodinou a alternativní školou je velmi úzký. Tyto školy jsou typické těsnou, funkční a neformální spoluprací s rodiči.

Tématu vztahů a spolupráce rodiny a školy se věnují teoretické práce i výzkumná šetření. Z výzkumných projektů lze zmínit výzkumy Rabušicové a Pola, dále Štecha, Viktorové nebo Rabušicové, Trnkové, Šed'ové a Čiháčka. O vztazích mezi rodinou a alternativní školou však vznikají především práce teoretické, výzkumná šetření na toto téma se téměř nevyskytují.

Tato bakalářská práce se zabývá právě tématem spolupráce rodičů s alternativní školou, konkrétně s waldorfskou mateřskou školou. Spolupráce představuje v tomto typu škol jeden z charakteristických prvků. Waldorfská škola navazuje a rozvíjí vztahy s rodiči různými formami. Od rodičů, kteří zapsali své dítě do waldorfské školy, se pak očekává, že budou se zájmem a ochotou se školou spolupracovat. Cílem této práce je proto zjistit, jak ve skutečnosti vidí spolupráci se školou rodiče.

V souvislosti s cílem práce byla stanovena hlavní výzkumná otázka: Jak probíhá spolupráce rodičů s waldorfskou mateřskou školou? Z hlavní výzkumné otázky pak byly vytvořeny otázky specifické: V jakých formách funguje komunikace mezi rodiči a školou? Spoluúčastní se rodiče na životě školy? V jakých oblastech? Vzdělávají se rodiče v rámci školou nabízených přednášek a kurzů?

Bakalářskou prací navazuji na práci ročníkovou, v níž jsem se věnovala tématu waldorfského rodiče na teoretické úrovni. V kontextu výzkumů o vztazích rodiny a školy jsem se zabývala otázkou, zda je možné uvažovat obdobně o rodiči dítěte ve waldorfské škole a ve škole tradiční, nebo zda je nutné přemýšlet o vztazích rodiny a školy ve waldorfské pedagogice úplně jinak.

Tato bakalářská práce má teoreticko-empirický charakter. Teoretická část se skládá ze dvou hlavních kapitol, které jsou dále členěny do jednotlivých podkapitol. První kapitola se

věnuje pojmu alternativní vzdělávání, jeho pojetím a typům alternativních škol. Dále se tato kapitola zabývá konkrétním typem alternativního vzdělávání – waldorfskou pedagogikou. V rámci waldorfské pedagogiky je pak šířeji charakterizováno předškolní vzdělávání. Druhá kapitola teoretické práce je zaměřena na rodinu a školu. O těchto dvou významných společenských institucích v oblasti výchovy a vzdělávání je uvažováno v jejich komplementaritě a jsou popsány měnící se vztahy mezi nimi během 2. poloviny 20. století. Dále se tato kapitola zabývá tématem spolupráce mezi rodinou a školou a jejími formami: rolí rodičů ke škole, komunikací mezi rodinou a školou, spoluúčastí rodičů na životě školy a rodičovským vzděláváním. V rámci spolupráce mezi rodinou a školou je popsána spolupráce rodičů s waldorfskou mateřskou školou a konkrétní aktivity waldorfských rodičů.

Na teoretickou část práce navazuje část empirická zahrnující metodologii výzkumu a jeho výsledky. V rámci první kapitoly je popsán cíl výzkumu, výzkumné otázky, metoda sběru dat a výzkumný nástroj, dále výzkumný soubor, pilotáž, sběr dat a způsob zpracování dat. Druhá kapitola se věnuje analýze a interpretaci výsledků výzkumného šetření, konkrétně charakteristice výzkumného souboru a oblastem spolupráce rodičů s waldorfskou mateřskou školou: komunikaci, spoluúčasti a vzdělávání rodičů.

TEORETICKÁ ČÁST

Tématem této bakalářské práce je spolupráce rodičů s waldorfskou mateřskou školou, proto se první kapitola teoretické části věnuje alternativnímu vzdělávání a druhá pak rodině a škole, jejich vztahu a spolupráci.

2. ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Pojem alternativní škola či alternativní vzdělávání není v současnosti vymezován zcela jednotně. Odlišné je chápání tohoto pojmu v jednotlivých zemích, v jednotlivých pedagogických teoriích i u jednotlivých autorů.¹ Například britský pedagogický slovník (Lawton, Gordon, 1993, cit. podle Průcha, 2001, s. 17) definuje alternativní školy jako školy, které „jsou obvykle (nikoli nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky“. Německý pedagogický slovník (Schaub, Zenke, 2000, cit. podle Průcha, 2001) pak o alternativních školách mluví jako o školách s neveřejným zřizovatelem, jako o tzv. svobodných školách. Tato definice poukazuje také na fakt, že pojmu alternativní škola se často užívá jako synonymického ekvivalentu k dalším pojmům, například právě k pojmu svobodná škola či škola volná, netradiční, inovativní, reformní, otevřená a nezávislá.

Významová různorodost pojmu alternativní škola vychází ze skutečnosti, že alternativu ve vzdělávání je možné pojímat z různých hledisek: z hlediska zřizovatele, správy a kontroly školy, z hlediska financování a také z pedagogického hlediska (Průcha, 2001). Waldorfská škola, konkrétní typ alternativního vzdělávání, kterému se věnuje tato práce, koresponduje se všemi třemi uvedenými významovými roviny pojmu alternativní vzdělávání: je školou nestátní, je financována z části rodiči žáků a uplatňuje nestandardní, inovativní formy, obsahy a metody vzdělávání a výchovy.

V obecnějším pohledu alternativní vzdělávání zahrnuje „všechny druhy škol, bez ohledu na zřizovatele, tedy školy soukromé, církevní a veřejné, které mají jeden podstatný rys – odlišují se něčím od hlavního proudu standardních (běžných, převažujících) škol daného vzdělávacího systému“ (Průcha, 2001, s. 20). Alternativní školy se mohou odlišovat ve způsobu organizace výuky, v kurikulárních programech, v parametrech edukačního prostředí,

¹ Průcha (2001) podotýká, že nejednotné vymezení pojmu není v pedagogice nic neobvyklého. Některé pojmy nejsou snadno a jednoduše definovatelné, ať už z důvodu své složitosti, anebo proto, že jsou zatím málo prozkoumané, nové.

ve způsobu hodnocení výkonu žáků nebo ve vztahu mezi školou a rodinou, popř. širší veřejností (Průcha, 2001). Za rozhodující aspekt fungování alternativních škol je tedy považován aspekt pedagogický a didaktický.

V rámci alternativního vzdělávání existuje v současnosti velké množství různých typů škol. Ty lze, podle Průchy (2001), rozdělit kvůli lepší přehlednosti na klasické reformní školy, církevní (konfesní) školy a moderní alternativní školy.

Waldorfská škola je spolu s montessoriovskou, freinetovskou, jenskou a daltonskou školou představitelem klasických reformních škol. Tyto školy vznikaly pod vlivem reformních pedagogických teorií a hnutí, které se rozvíjely od počátku 20. století. Na území našeho státu se celosvětové hnutí reformní pedagogiky projevilo ve dvacátých a třicátých letech 20. století. Snahou reformního hnutí u nás byla přeměna škol, vznikaly tak pokusné a reformní školy. V období mezi dvěma světovými válkami bylo v tomto ohledu Československo jedním z nejprogressivnějších států (Průcha, 2009). Po roce 1948 ale došlo na našem území vlivem politické situace k přerušení reformních pedagogických snah. Ty byly obnoveny až po roce 1989.

2.1 Waldorfská pedagogika

Waldorfská pedagogika vychází z antroposofie, jejímž zakladatelem je rakouský filozof a pedagog Rudolf Steiner (1861–1925). Ve zkratce můžeme antroposofii (z řeckého anthropos = člověk, sofia = moudrost) definovat jako duchovní vědu, která vychází z pozorování a poznávání světa a vede k uvědomění si podstaty člověka (srov. Grecmanová, Urbanovská, 1996; Hradil, 2002). Antroposofii lze v praxi aplikovat právě ve waldorfském školství, dále, jak uvádí Hradil (2002), v antroposofií inspirovaném lékařství, zemědělství, ve farmacii a kosmetice, v léčebné pedagogice a sociální terapii.

První waldorfská škola byla založena roku 1919 Rudolfem Steinerem ve Stuttgartu na přání majitele továrny na tabákové výrobky Waldorf – Astoria (odtud název), který chtěl umožnit adekvátní výchovu dětem svých zaměstnanců, popřípadě i dětem jiných rodičů oslovených antroposofií (srov. Pol, 1995; Grecmanová, Urbanovská, 1996). Postupně vznikaly další waldorfské školy a dnes jich existuje po celém světě několik stovek. V České republice se iniciativy ke vzniku tohoto typu škol začaly objevovat až po roce 1989. Dnes u nás principy waldorfského vzdělávání propaguje zejména Klub přátel Svobodných

waldorfských škol a Antroposofická společnost (srov. Pol, 1996; Průcha, 2009). Waldorfské školy patří v současnosti k nejrozšířenějším typům alternativního vzdělávání.

Waldorfské školy lze charakterizovat jako nestátní školy všeobecně vzdělávacího typu, školy svobodné a koedukované, jejichž cílem je výchova ke svobodě a rozvoj osobnosti člověka. Důraz je kladen na individualitu a sedmileté vývojové fáze dítěte. Waldorfská pedagogika probouzí v dětech zvědavost a zájem o vzdělávání, pěstuje tvořivost, toleranci a spolupráci. Waldorfské školství tvoří ucelený dvanáctiletý vzdělávací systém, ve třináctém ročníku jsou žáci připravováni k maturitě, k waldorfským školám bývají často připojeny školy mateřské. Waldorfské školy jsou netradičně řízeny učitelskou samosprávou, v těsné spolupráci se sdružením rodičů, učitelů a přátel waldorfského hnutí (srov. Rýdl, 1994; Pol, 1995; Grecmanová, Urbanovská, 1996; Průcha, 2001; Hradil, 2002; Průcha, 2009). Právě úzká spolupráce a školní společenství jsou ve waldorfské pedagogice podstatným prvkem².

Učební plán waldorfské školy není vázán osnovami, má rámcový charakter. Waldorfské vzdělávání člení vyučování na hlavní (tzv. epochové) a vedlejší (odborné) předměty. Epocha je zpravidla tvořena dvěma hodinami denně, na začátku vyučování, po dobu čtyř týdnů, během ní se žáci soustavně věnují jednomu tématu. Odborné předměty probíhají v běžných vyučovacích jednotkách po 45 minutách a jsou v nich vyučovány cizí jazyky, pracovní vyučování, tělocvik, náboženství a eurytmie – způsob projevu tělesným pohybem. Žáci si vytvářejí tzv. epochové sešity, do nichž si zaznamenávají všechny poznámky i vlastní postřehy. Tyto sešity jim tak nahrazují učebnice. Učitelé žáky neklasifikují známkami, ale hodnotí je slovně (srov. Rýdl, 1994; Grecmanová, Urbanovská, 1996; Průcha, 2001; Průcha, 2009).

Ve waldorfské pedagogice má důležitý význam řád, rytmus, příroda a svátky. Důraz je kladen na biorytmus, který je zohledňován při utváření učebního plánu, rozvrhu hodin a slavení svátků (Hradil, 2002). Waldorfské školy také mívají specifickou architekturu, v níž je využíváno přírodních materiálů a barev³. Jak uvádí Grecmanová a Urbanovská (1996), prostředí ve waldorfských školách má antroposofický podtext: nábytek je formován tak, aby byly všechny hrany zaoblené, protože člověk, který je obklopen předměty bez ostrých hran, se může svobodně projevovat a jednat, může své myšlenky uvolňovat do prostoru, bez ohraničení. Přírodní materiály jsou pak zdrojem životní energie a barvy, které jsou využívány ve waldorfském školství, podněcují člověka a povzbuzují ho k harmonickému prožívání.

² Více o spolupráci školy a rodiny v podkapitole 3.2.1.

³ Právě tyto charakteristické prvky waldorfské pedagogiky – pravidelný rytmus a řád, vztah k přírodě, slavnosti, prostředí – uváděli respondenti v mém dotazníkovém šetření jako časté důvody výběru waldorfské mateřské školy.

Převládající barvou ve třídách mateřských škol je často růžová, jelikož se jedná o barvu prvního sedmiletí.

2.1.1 Waldorfská mateřská škola

Podstatným prvkem waldorfské výchovy je svobodný akt dítěte v příkladném prostředí a hlavní metodou práce s dětmi ve waldorfských mateřských školách je napodobování a vzor. To znamená, že učitelky nabízejí dětem činnosti a hry, do kterých se ty zapojují podle vlastní vůle (srov. Gruneliusová, 1992; Valenta, 1993; Rýdl, 1994; Hradil, 2002). Děti ve waldorfské mateřské škole tedy nejsou do ničeho nuceny, ale jsou pouze podněcovány k určitému chování a aktivitám⁴.

Ve waldorfských mateřských školách je také kladen důraz na klid a vnitřní jistotu dítěte, které jsou navozovány pomocí pravidelného rytmu a řádu. Rytmus a řád jsou dodržovány ve všech činnostech dne, týdne i roku. Den v mateřské škole se odvíjí tak, že se střídají fáze volné hry (která rozvíjí fantazii dětí) a pracovní činnosti běžné z vedení domácnosti s fázemi, ve kterých pod vedením učitelek dochází ke zklidnění, soustředění a koncentraci dětí, například vyprávění pohádky v kruhu, ranní rituál vítání dne, rytmické kruhové hry atd. Týden má svůj řád daný tak, že každý den v týdnu je prováděna jiná činnost, např. malování, pečení, práce s včelím voskem. Rytmus roku je podle křesťanského kalendáře prožíván prostřednictvím pravidelných slavností. Z těch nejvýraznějších je to sv. Michael, sv. Martin, advent, Vánoce, masopust, vynášení Morany, Velikonoce a letnice (Hradil, 2002). Kromě těchto slavností jsou ve waldorfských mateřských školách velkou událostí i narozeniny každého dítěte.

K častým společným aktivitám ve waldorfských mateřských školách patří společné vycházky, eurytmie, zpěv, hudba, vyprávění pohádek, malování a modelování. Při malování a modelování je dána přednost vnitřnímu prožitku před vysvětlováním (srov. Gruneliusová, 1992; Valenta, 1993). Malovat tedy děti nezačínají tematicky, tzn. nemalují postavy, stromy, domy atd., ale seznamují se s barvami – nanášejí štětcem na papír vodové barvy, vidí, jak barvy tmavnou a zesvětlují, jak se překrývají a vznikají tak barvy nové. I při modelování je kladen důraz na zážitek dětí, které si modelovací techniky osvětlují tak, že pozorují učitelky při práci. Výtvoři dětí se nehodnotí, všechny jsou vystaveny ve třídě na polici.

⁴ Výchova ke svobodě a přístup k dítěti jsou také častými důvody respondentů pro výběr waldorfské mateřské školy.

Při výchově dítěte je kromě vlastní pedagogické práce důležité i prostředí, které ho obklopuje. Ve waldorfských mateřských školách přicházejí děti do styku s přírodními materiály, jako je ovčí rouno, dřevo, včelí vosk, bavlna, hedvábí atd., které podporují jejich tvořivost a fantazii. Waldorfská pedagogika tedy preferuje hračky⁵, které mají přírodní podstatu, jsou vyrobeny například z bavlny, vlny, lnu, a také jednoduchý tvar, například kamínky, mušle, šišky, klacíky, odřezky látky atd. Tyto předměty rozvíjejí obrazotvornost i myšlení a řeč dětí (srov. Gruneliusová, 1992; Valenta, 1993). Dětem nejsou předkládány plastové napodobeniny, ale používají skutečné nástroje a nářadí, například pod dohledem učitelky zapalují samy sirkami svíčky nebo pracují se svěrákem. Ve waldorfské mateřské škole se děti neseťkají s televizí, videem ani jinou technikou, jelikož je waldorfskou pedagogikou považována za škodlivý prvek negativně ovlivňující povahu dětí a jejich hru.

Ve waldorfské mateřské škole je kladen velký důraz na spolupráci s rodiči. Jak uvádí Rabušicová (2004b), zapojení rodičů do výchovy a vzdělávání dítěte je nejpodstatnější právě na úrovni předškolní a primární. U rodičů dětí, které navštěvují waldorfskou školu, se předpokládá, že budou projevovat zájem o waldorfskou pedagogiku a že budou ochotni se školou spolupracovat (Pol, 1996). Waldorfská mateřská škola se také snaží na rodiče působit tak, aby své děti příliš nepřetěžovali a nezahrnovali je velkým množstvím informací, aby je vedli k tomu, že se dokážou dívat kolem sebe a pozorovat svět (Hradil, 2002). Waldorfská mateřská škola tedy po rodičích požaduje, aby své děti vychovávali v souladu s prvky waldorfské pedagogiky, aby nedocházelo k rozporům mezi školní a rodinnou výchovou.

⁵ Specifické hračky a jejich výroba jsou jedním z typických prvků waldorfských mateřských škol. Respondenti byli proto v mém výzkumném šetření dotazováni, zda se v rámci spolupráce s mateřskou školou zapojují právě do jejich výroby.

3. RODIČE A ŠKOLA

Rodiče a škola představují v oblasti vzdělávání dvě významné společenské instituce, které se navzájem doplňují. Jejich komplementaritu můžeme sledovat z několika různých pohledů. Z pedagogického hlediska se rodič a škola liší ve svých prioritách, požadavcích a očekáváních, také v organizaci času a prostoru, ve vztahu k dětem nebo v míře formálnosti, ale sdílejí společný cíl, jímž je zajištění optimálního vývoje dětí (Kellaghan, 1997, cit. podle Šed'ová, 2004a). Psychologický pohled zdůrazňuje koordinaci výchovných vlivů rodiče a školy, která je důležitá pro úspěšnou socializaci dítěte ve škole (Štech, 2004). Komplementarita rodiče a školy v sociologickém pohledu pak vyplývá z jejich společenských funkcí, jež směřují proti sobě. Rodina působí jako mechanismus přenosu sociálního statusu z generace na generaci, škola pak toto úsilí rodiny vyvažuje tím, že dává každému do začátku stejné šance, bez ohledu na původ a rodinné zázemí (Možný, 2004). Vztah rodiče a školy lze ale také sledovat v rámci legislativy a programových dokumentů. Zatímco v legislativních ustanoveních je rodič chápán spíše jako zákazník školy než její partner, jehož jedinou možností spolupráce jsou rady škol; v tzv. Bílé knize se zřetelněji objevuje rodičovské partnerství ve výchově, je zde kladen poměrně velký důraz na aktivitu ve vztazích mezi rodiči a školami a na jejich spolupráci (Rabušicová, 2004a). Obecně vzato jde vždy těmito dvěma institucím o jediné – o harmonický rozvoj osobnosti dítěte.

Rodiče jsou dnes vnímáni jako neopominutelní aktéři výchovy a vzdělávání dětí. Nebylo tomu tak ale vždy. Po dlouhou dobu se vztahy mezi rodiči a školou omezovaly jen na jednostranný přenos informací. Až v sedmdesátých a osmdesátých letech 20. století dostávali rodiče postupně příležitost zapojovat se do dění ve škole. V devadesátých letech pak došlo k legislativním změnám, které rozšířily práva rodičů, a ti tak začali hrát významnější úlohu ve vztahu k výchově a vzdělávání dítěte ve školním prostředí (srov. Rabušicová, 2004b; Průcha, 2009).

Vztahy školy a rodiny v Evropě v průběhu 2. poloviny 20. století lze podle Ravnové (Ravn, 2003, cit. podle Rabušicová, 2004b) rozdělit na čtyři základní modely: kompenzační, konsensuální, participační model a model sdílené odpovědnosti. Kompenzační model převládal podle Ravnové v šedesátých a sedmdesátých letech 20. století a vycházel z ideje rovných vzdělávacích příležitostí. Představou bylo, že někteří rodiče nemají dostatek možností a schopností k podpoře rozvoje dítěte, a tak musí zasáhnout škola a nedostatečnost rodičů kompenzovat. Konsensuální model se podle Ravnové prosazoval v sedmdesátých a osmdesátých letech. Instituce škola a rodina byly ve vzdělávacím procesu dítěte chápány

jako sobě rovné. Rozdíly mezi školním vzděláváním a domácí výchovou se smazávaly. V osmdesátých a devadesátých letech dominoval participační model. Tento model chápe rodiče jako aktivní a samostatné občany, kteří jsou schopni podporovat své dítě ve výchovně-vzdělávacím procesu. Modelem současnosti je model sdílené odpovědnosti, který posunuje participační model k ještě většímu podílu rodičovského rozhodování a odpovědnosti.

3.1 Role rodičů ve vztahu ke škole

Jak uvádí Rabušicová (2004b), je role rodičů, tedy to, jak jsou ve vztahu ke škole vnímání a jak sami vnímají své postavení, důležitým východiskem, od něhož se odvíjejí další oblasti spolupráce mezi školou a rodiči.

V literatuře (srov. Rabušicová, 2004a; Šed'ová, 2004b; Průcha, 2009) nalezneme čtyři základní varianty rolí, v nichž mohou rodiče vůči škole vystupovat. Jedná se o zákaznický, partnerský, občanský a problematický přístup. V prvním přístupu vystupují rodiče ve vztahu ke škole jako zákazníci, klienti, kteří svobodně vybírají pro své dítě školu s přáním, aby z ní mělo co největší užitek. (Tento svobodný výběr školy by měl mít ideálně za následek větší spolupráci rodičů se školou, protože se jim nabízí možnost ovlivnit kvalitu „kupovaných“ služeb, rodič zákazník však tohoto práva obvykle nevyužívá a nezasahuje do chodu školy.) Dalším přístupem je přístup partnerský. Rodiče tu opravdu vystupují jako partneři školy, zauímají ekvivalentní postavení jako pracovníci školy. Jsou aktivní, rozhodují. Jejich cílem je co nejlépe prospět svým dětem. V přístupu rodič-občan rodiče vůči školám aktivně uplatňují svá práva a odpovědnost, zúčastňují se veřejné politiky, angažují se v dobrovolnických aktivitách. Poslední přístup představuje rodiče jako problém, rodič v této roli neprojevuje zájem o vzdělání a výchovu svého dítěte, nespolupracuje se školou. V rámci tohoto přístupu můžeme odlišit rodiče nezávislého, který je vůči škole nedůvěřivý, dále rodiče špatného, který se nezajímá o výsledky svého dítěte, a rodiče snaživého, který je příliš aktivní a ke škole kritický.

Na základě výše zmíněných charakteristik rodičovských rolí ve vztahu ke škole vystavěl kolektiv autorů Rabušicová, Šed'ová, Trnková a Čiháček indikátory, které byly v dotazníkovém šetření prezentovány ve formě výroků, u nichž respondenti, zástupci školy a zástupci rodičů, na škále 0 až 100 % odhadovali, kolika rodičů se který typ týká. Výsledky

výzkumu⁶ dopadly poměrně jednoznačně: 82 % respondentů připisuje českým rodičům roli zákaznickou, poté následuje role partnera (38 % odpovědí), problému (22%) a občana (18 %) (Rabušicová, 2004a). Z výsledků výzkumu tedy plyne, že nejčastěji se můžeme setkat s rodiči klienty, kteří vybírají pro své dítě takovou školu, která mu bude nejvíce vyhovovat, která bude dostatečně kvalitní a na které budou učit ti nejkvalifikovanější učitelé, školu, která bude rodičům poskytovat informace o jejich dítěti, o vzdělávacím obsahu a vyučovacích metodách a od které získají rady ohledně pomoci, kterou mohou sami svému dítěti poskytnout.

3.1.1 Role waldorfských rodičů ve vztahu ke škole

Typ role, který zaujímá waldorfský rodič ve vztahu ke škole, není podložen výzkumy. Na základě odborné literatury je ale možné pokusit se určit waldorfským rodičům takovou variantu role, která jim odpovídá.

Podle Querida přitahují waldorfské školy tři skupiny rodičů: „ty, podle kterých škola odpovídá potřebám jejich dítěte (dětí), osobní zapojenost rodičů nejde dále; ty, kteří dospívají až k otázce proč, pokud jde o kurikulum a pedagogickou praxi; ty, jejichž zájem jde nad výše uvedené úroveň – až ke studiu antroposofických zdrojů této výchovy“ (Querido, 1987, cit. podle Pol, 1996, s. 119). První skupině rodičů můžeme připsat roli rodiče jako zákazníka, která je charakteristická tím, že rodiče chtějí pro své děti to nejlepší a nejvhodnější vzdělání a výchovu, vybírají tedy takovou školu, která se bude shodovat s jejich požadavky a nároky, školu, se kterou budou komunikovat a spolupracovat. Pro druhou a třetí skupinu rodičů můžeme zvolit roli rodiče jako partnera. Rodiče, kteří vystupují v této variantě postavení, jsou „aktivními a ústředními postavami v rozhodování a uvádění rozhodnutí do praxe, mají stejnou pravomoc a ekvivalentní odbornost jako lidé ve škole, jsou schopni dávat i získávat a s profesionálními pracovníky sdílet také odpovědnost. Ve vztahu ke škole se mohou dostávat také do role výchovných partnerů, tedy jednotlivců nebo skupin jednajících v zájmu péče o děti, o jejich edukaci. Kromě toho mohou rodiče přijímat i role sociálních partnerů, tedy jednotlivců nebo skupin vstupujících do vztahů se školou v zájmu rozvoje školy jako organizace“ (Průcha, 2009, s. 322). Na základě odborné literatury je tedy možné usuzovat, že waldorfský rodič vystupuje ve vztahu ke škole jednak v zákaznickém, ale hlavně v partnerském postavení.

⁶ Jedná se o projekt „Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů školy“.

3.2 Spolupráce rodičů se školou

Pojem spolupráce můžeme obecně definovat jako společnou práci dvou a více osob, popřípadě institucí, jako vzájemnou součinnost (SSJČ, 1989). Spolupráce neboli kooperace patří k základním formám sociální interakce, tzn. „jednání, jehož důsledkem je vzájemné ovlivnění jedinců nebo skupin“ a jehož nedílnou součástí je komunikace a předávání informací (Jandourek, 2001, s. 109).

Spolupráci rodiny a školy, popřípadě rodičovskou spolupráci se školou či rodičovské zapojení, můžeme chápat jako zastřešující pojem pro různé oblasti a úrovně vztahů mezi rodinou a školou (Rabušicová, 2004b). V literatuře se objevuje celá řada těchto oblastí či forem spolupráce. Ty se do značné míry opakují. *Pedagogický slovník* (1995) například zahrnuje pod pojem spolupráce rodiny a školy informační publikace o životě školy, jejím programu a cílech, dále participaci rodičů na rozhodování o škole, systematické rozvíjení kontaktů mezi rodiči a školou, aktivní spoluúčast rodičů na životě školy, umožnění vstupu rodičů do vyučování a návštěvy učitelů v rodinách a v neposlední řadě společné programy a domácí úkoly pro rodiče a jejich děti. Rabušicová (2004b) uvádí jako oblasti rodičovského zapojení rodičovské role ve vztahu ke škole, tzn. způsoby zapojení rodičů do školního procesu výchovy a vzdělávání, komunikaci mezi rodinou a školou, aktivity rodičů vůči škole a naopak aktivity školy vůči rodičům, rodičovské vzdělávání a také rodiče jako přímé účastníky výchovně-vzdělávacího procesu ve škole. Podobné položky jako Rabušicová formulovala v rámci typologie rodičovského zapojení také Epsteinová (in Epstein, Sanders, 2000, cit. podle Šedřová, 2009). Pod tento pojem zahrнула posilování rodičovských dovedností (např. rodičovské vzdělávání), dále komunikaci mezi rodinou a školou, dobrovolnou práci rodičů ke škole, domácí učení rodičů s dětmi, rodičovskou účast na rozhodování ve škole a spolupráci se širší komunitou.

Pod pojem spolupráce rodičů se školou můžeme tedy obecně shrnout následující oblasti: rodičovské role, komunikaci mezi rodinou a školou, spoluúčast, participaci rodičů na životě školy a rodičovské vzdělávání. Jak uvádí Rabušicová (2004b), lze o těchto oblastech uvažovat na různých úrovních systému: na úrovni politických východisek a legislativních vymezení, na úrovni kultury a strategie školy nebo na úrovni konkrétního způsobu komunikace mezi rodičem a učitelem určitého žáka.

Co se týče jednotlivých oblastí spolupráce v obecnějším pohledu, pak rodičovská role představuje roli, kterou na sebe berou rodiče ve vztahu ke škole, kterou navštěvuje jejich dítě, případně roli, která je rodičům ve škole vymezována. Pojem role zde neznamena očekávaný

způsob chování jedince, který je vázán určitým sociálním statutem, ale jedná se o roli „ve smyslu osobně prožívaných aktivit a zejména sociálních interakcí“ (Šed'ová, 2004b, s. 33). Jak je uvedeno výše, můžeme identifikovat čtyři varianty rolí, v nichž mohou rodiče vůči škole vystupovat: roli zákaznickou, partnerskou, občanskou a roli rodiče jako problému.

Pojem komunikace lze definovat jako sdělování, dorozumívání, proces předávání informací a vytváření významů mezi dvěma a více lidmi (srov. Průcha, Walterová, Mareš, 1995; Jandourek, 2001; Šed'ová, Čiháček, 2004). Je jednou z hlavních složek sociální interakce. Můžeme rozlišovat různé formy komunikace, například komunikaci verbální a neverbální, přímou a nepřímou, jednosměrnou a obousměrnou, soukromou a veřejnou atd. Pro fungující vztah mezi rodinou a školou představuje komunikace základní stavební kámen, je základem spolupráce rodiny a školy.

Spoluúčast neboli participace rodičů na životě školy zahrnuje aktivity, prostřednictvím kterých je možné budovat partnerský vztah mezi rodinou a školou. Partnerství mezi rodinou a školou lze rozdělit na partnerství výchovné a partnerství sociální. V prvním případě se jedná o partnerství budované v zájmu péče o dítě, jeho výchovu a vzdělávání. Mezi aktivity podporující toto partnerství lze zařadit prezentační a společenské akce a asistenci rodičů ve výuce a na školních akcích. Tyto aktivity umožňují rodičům nahlédnout do školního života a zapojit se do něj, popřípadě ho přímo spoluutvářet. V sociálním partnerství jde škole a rodině o rozvoj školy jako instituce. Mezi aktivity vedoucí k budování sociálního partnerství patří účast rodičů na kontrole a řízení školy a účast ve sdruženích rodičů a přátel školy podporujících činnost školy (Trnková, 2004). Kromě těchto aktivit mohou rodiče školu podporovat finančně a materiálně.

Rodičovské vzdělávání je podstatnou součástí vzdělávání rodinného. To lze definovat jako preventivní a vzdělávací aktivity, které zahrnují vytváření vzdělávacích programů, jejich realizaci, hodnocení, vedení výuky a výcviku a také výzkum, který se vztahuje ke zvyšování kvality života jedinců i rodin (Gentry, 2004, cit. podle Šed'ová, 2006). Samotné rodičovské vzdělávání je vnímáno jako „organizovaná, záměrná snaha změnit nebo pozvednout rodičovské (vychovatelské a pečovatelské) znalosti a dovednosti v rámci rodinného systému“ (Brock, Oertwein, Coufal, 1993, cit. podle Šed'ová, 2006, s. 57). Rodinné i rodičovské vzdělávání může být realizováno ve třech formách: individuální, skupinové a masové. Jak uvádí Rabušicová (2004b), na českých školách není podpora rodičů formou jejich vzdělávání systematicky rozvíjena. Pokud k takové podpoře dochází, pak většinou mimo školu, příkladem mohou být aktivity, které nabízí brněnské Centrum pro rodinu.

3.2.1 Spolupráce rodičů s waldorfskou mateřskou školou

Jak již bylo řečeno výše, jedním z důležitých prvků existence tohoto typu školy je právě úzká spolupráce rodiny a školy. Skutečnost, že první waldorfská škola vznikla na základě podnětů ze setkání Rudolfa Steinera a rodičů budoucích žáků, se promítla do fungování dalších waldorfských škol (Rýdl, 1994). Učitelé, žáci a rodiče vytváří ve waldorfské škole neformální společenství. Má-li toto společenství dobře fungovat, je nezbytný neustálý vzájemný kontakt a spolupráce. V tomto ohledu jsou nejen na učitele, ale i na rodiče dětí kladeny velké nároky a je po nich vyžadována velká aktivita. Důraz je kladen na vzájemnou komunikaci mezi školou a rodiči a na spoluúčast rodičů na životě školy. To vše přispívá k vysoké míře interakce mezi školou a rodinou.

Ve waldorfských školách jsou rozvíjeny četné formy komunikace mezi školou a rodiči. Rodiče jsou zváni několikrát do roka na rodičovské schůzky, kde jsou informováni například o metodách a postupech waldorfské pedagogiky, o výchovném působení a náplni dnů v mateřské škole. Další formou komunikace jsou předem domluvené, formální rozhovory mezi rodiči a školou či neformální rozhovory při každodenním předávání dítěte. K rozvíjení kontaktů mezi školou a rodinou slouží také možnost pro rodiče navštívit dítě ve třídě během dne nebo možnost návštěvy učitele v rodině. Jednou z forem komunikace a navázání vztahů jsou i tzv. party, odpolední návštěvy rodičů konané alespoň jednou ročně, na nichž děti rodičům prezentují svou práci, například formou hudebních, recitačních a dramatických vystoupení nebo výstav (Pol, 1995). Stejně jako v běžných mateřských školách jsou zdrojem získávání informací také nástěnky, školní zpravodaje, e-mail, brožury, webové stránky školy atd.

Co se týče spoluúčasti rodičů na životě školy, rodiče se mohou účastnit různých akcí, které waldorfská mateřská škola pořádá. Jedná se například o festivaly, slavnosti, jarmarky, výstavy, výlety a narozeninové oslavy. Tyto společenské události mohou rodiče pomáhat i organizovat (srov. Rýdl, 1994; Pol, 1995). Rodiče se podle svých schopností, možností a dovedností mohou také spontánně zapojovat do nejrůznějších potřebných činností školy. Rozmanitost těchto činností dokazuje úryvek z brožury brněnské waldorfské mateřské školy: „Manuálně zruční tatínkové nám pomáhají s opravami dřevěných hraček, lehátek, se stavěním tee-pee, upevňováním poliček, či podobnými mužskými pracemi. Šikovné maminky zase pomohou ušít zvířátka nebo panenky pro děti, s prací na počítači, jiní zase s organizací různých akcí, např. jarmarky, semináře, výstavy. Ti z rodičů, kteří mají sklon k dramatickému

umění, nebo ovládají hru na nějaký hudební nástroj, jsou nám také nedocenitelnými pomocníky.“

Rodiče mají možnost být členy sdružení rodičů a přátel waldorfské mateřské školy, popřípadě nějaké jeho alternativy, a podílet se tak určitým způsobem na chodu školy. Sdružení pracuje ve prospěch waldorfské mateřské školy a dětí. Jak je uvedeno na webových stránkách brněnské waldorfské školy, sdružení rodičů a přátel waldorfské školy se zabývá činnostmi jako propagace myšlenek waldorfské pedagogiky, pomoc waldorfské škole v rozvoji, pomoc s organizací společenských aktivit (např. jarmarků a slavností), dále obstarání prostředků na vlastní činnost a na nadstandardní činnosti waldorfské školy, realizace aktivit pro rodiče s dětmi, spolupráce s ostatními waldorfskými školami, podpora vzdělávání a osvěty rodičů a veřejnosti v oblasti antroposofie a waldorfské pedagogiky atd. Rodiče mohou waldorfskou mateřskou školu podporovat finančně a materiálně v podobě různých příspěvků a darů.

Rodiče se v rámci waldorfské mateřské školy mohou vzdělávat – účastnit se přednáškové a vzdělávací činnosti, která je iniciována buď mateřskou školou, nebo samotnými rodiči. Přednášková činnost zahrnuje celou řadu besed, přednášek a diskusí, které se zabývají principy a zásadami waldorfské pedagogiky, otázkami antroposofie a výchovy. Tato přednášková činnost může mít různou úroveň a může být odstupňována podle znalostí rodičů o antroposofii, Steinerově systému a jeho konkrétních projevech. Pro větší část rodičů je ale zajímavá spíše oblast konkrétní výchovné práce s dětmi, její metody a možnosti. Rodiče tak mohou díky přednáškové činnosti hlouběji proniknout například do problematiky vývoje dítěte a jeho potřeb v určité fázi. (srov. Rýdl, 1994; Pol, 1996). V rámci vzdělávací činnosti se rodiče mohou účastnit různých řemeslných a uměleckých kurzů, pracovních skupin a eurytmických cvičení, například kurzu malování, šití, práce se dřevem a kovem atd. Různé formy vzdělávací činnosti mají rodičům umožnit seznámit se se způsoby práce a s cíli waldorfské pedagogiky prostřednictvím vlastních zkušeností a činností (srov. Rýdl, 1994; Grecmanová, Urbanovská, 1996; Pol, 1995).

Z výše uvedeného je tedy patrné, že rodiče mají dostatečný prostor pro začlenění se do života waldorfské mateřské školy a možnost stát se jeho nedílnou součástí. Míra zainteresování záleží jen na nich.

EMPIRICKÁ ČÁST

Na předešlou teoretickou část práce navazuje část empirická, v níž jsou nejprve popsány jednotlivé fáze mého výzkumu a poté prezentovány jeho výsledky. Jedná se o kvantitativně orientovaný výzkum. Ten umožňuje precizní a jednoznačné vyjádření výzkumných údajů pomocí čísel. Lze jím zjistit množství, rozsah či frekvenci výskytu zkoumaných jevů (Gavora, 2000). Předkládaný kvantitativní výzkum se věnuje tématu spolupráce rodičů s waldorfskou mateřskou školou.

4. METODOLOGIE VÝZKUMU

4.1 Cíl výzkumu

Jedním z charakteristických prvků waldorfských škol je úzký vztah s rodiči dětí. Školy se snaží vztahy s rodiči navazovat a rozvíjet různými formami, od pořádání třídních schůzek po organizaci nejrůznějších vzdělávacích kurzů pro rodiče. Od rodičů dětí, které navštěvují waldorfskou školu, se pak očekává zájem a ochota se školou spolupracovat (Pol, 1996). Cílem tohoto výzkumného šetření je proto zjistit, jak rodiče ve skutečnosti vidí spolupráci s waldorfskou mateřskou školou.

4.2 Výzkumné otázky

V souvislosti s vytyčeným cílem byla stanovena hlavní výzkumná otázka:

Jak probíhá spolupráce rodičů s waldorfskou mateřskou školou?

Z hlavní výzkumné otázky byly vytvořeny otázky specifické:

V jakých formách funguje komunikace mezi rodiči a školou?

Spoluúčastní se rodiče na životě školy? V jakých oblastech?

Vzdělávají se rodiče v rámci školou nabízených přednášek a kurzů?

4.3 Metoda sběru dat

Pro tento kvantitativně orientovaný výzkum byla zvolena metoda dotazníkového šetření. Tu Gavora (2000, s. 99) definuje jako „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných

odpovědí“. Díky této metodě lze poměrně za krátký časový úsek získat údaje od velkého množství respondentů. Pro potřeby tohoto výzkumu je tedy zvolená metoda ideální, jelikož snahou bylo získat reprezentativní vzorek.

4.4 Výzkumný nástroj

V rámci zvolené výzkumné metody byl vytvořen výzkumný nástroj – dotazník. Dotazník lze vymezit jako soustavu předem připravených, pečlivě formulovaných a promyšleně seřazených položek, na které respondent písemně odpovídá (Chrásková, 2007). Vytvořený dotazník obsahuje dvacet šest položek⁷. Vyskytují se v něm položky uzavřené, polouzavřené i otevřené⁸, tzn. položky, které nabízejí jak hotové alternativní odpovědi, tak alternativní odpovědi vyžadující další vysvětlení nebo objasnění, a také položky, které dávají respondentovi při odpovědi volnost (Gavora, 2000). V dotazníku převažují položky koncipované jako uzavřené. Z celkového počtu 26 položek je v dotazníku obsaženo 20 položek uzavřených. Uzavřené položky například zjišťují, jak často se respondenti účastní třídních schůzek nebo zda jsou členy sdružení rodičů a přátel školy. Polouzavřené položky požadují po respondentech kupříkladu uvedení dalších aktivit, do kterých se zapojují, nebo jiných forem vzdělávací činnosti, kterých se účastní a které nejsou vyjmenovány v dané položce. Otevřené položky pak například požadují věk respondenta nebo důvody respondentů pro výběr waldorfské mateřské školy.

4.5 Výzkumný soubor

Mou snahou bylo obrátit se na rodiče dětí ze všech waldorfských mateřských škol v České republice a získat tak reprezentativní vzorek. S žádostí o spolupráci – zprostředkování dotazníků rodičům – bylo prostřednictvím e-mailu osloveno devět waldorfských mateřských škol.

Jedna z mateřských škol odmítla zprostředkování dotazníků rodičům po jeho přečtení. Paní ředitelka v e-mailu uvedla, že jí některé otázky připadají hodně osobní a neumí si představit, jaké závěry by z průzkumu mohly být. Položky, které by rodiče v dotazníku měli zodpovídat, pokládala za interní věci mezi mateřskou školou a rodiči nebo za svobodná

⁷ Výzkumný nástroj je součástí této práce (Příloha č. 1).

⁸ Základní dělení otázek podle stupně otevřenosti (Gavora, 2000).

rozhodnutí a projevy rodičů. V této waldorfské mateřské škole tedy podoby spolupráce nelze popsat, neboť škola zůstala pro záměry tohoto výzkumného šetření školou uzavřenou, školou, která nemá potřebu poskytovat širší veřejnosti informace o dění ve škole.

Dvě waldorfské mateřské školy nesouhlasily s posláním dotazníků poštou, jako jedinou možnost uvedly mé osobní předání dotazníků rodičům. Poté, co byly tyto mateřské školy kontaktovány o podrobnostech osobního předání dotazníků rodičům, přestaly komunikovat.

Ostatních šest oslovených waldorfských mateřských škol souhlasilo se zprostředkováním dotazníků rodičům. Výzkumný soubor tak tvoří rodiče dětí, které navštěvují jednu z těchto waldorfských mateřských škol.

4.6 Pilotáž

Před uskutečněním výzkumu byla provedena pilotáž, jejímž cílem je zjistit, „zda výzkumný nástroj funguje a jak funguje“ (Gavora, 2000, s. 69). Pilotáž byla realizována z důvodu ověření správnosti, srozumitelnosti a vhodnosti formulací jednotlivých položek v dotazníku. Pilotáž měla zjistit, zda jsou v dotazníku vhodně navoleny škály, zda jsou zadání jednoznačná či zda nechybí možnosti odpovědí. Dotazník byl záměrně předložen matce dítěte, které navštěvuje waldorfskou mateřskou školu, a která je zároveň i učitelkou ve waldorfské mateřské škole. Mohla tak jednotlivé položky dotazníku posoudit z obou stran, jak se strany rodiče, tak ze strany učitele. Díky připomínkám v pilotáži bylo několik položek drobně upraveno, podoba dotazníku se však zásadně nezměnila. Nejvýraznější úpravou v dotazníku bylo přidání otázek č. 15 a č. 18, které zjišťují, zda probíhá v rámci waldorfských mateřských škol přednášková a vzdělávací činnost iniciovaná samotnými rodiči. Respondentka totiž upozornila na fakt, že tyto aktivity nemusí vždy organizovat jen waldorfská mateřská škola, ale že jejich iniciátory mohou být i rodiče.

4.7 Sběr dat

Samotný výzkum byl realizován v měsících květnu a červnu roku 2012. Termín byl cíleně vybrán tak, aby i rodiče dětí, které navštěvují waldorfskou mateřskou školu prvním rokem, měli možnost adekvátně zhodnotit svůj vztah k waldorfské mateřské škole.

Dotazníky byly do jednotlivých mateřských škol zaslány poštou, zde byly díky ochotě učitelek rozdány rodičům a vyplněné poslány zpět. Vyplnění dotazníků bylo zcela anonymní a dobrovolné.

Jak uvádí Chráska (2007), rozesílání dotazníků poštou má dvě hlavní nevýhody. První z nich je poměrně malá návratnost, a to obzvláště u dotazníků anonymních. Druhou nevýhodou je skutečnost, že vzorek respondentů, kteří dotazník vrátili, nemusí být reprezentativní. Výzkumy uvedené v Chráskově publikaci totiž prokázaly, že dotazníky vyplňují a odesílají spíše lidé s vyšším vzděláním, lidé odpovědní a lidé zaujatí zkoumanou problematikou.

Celkem bylo do waldorfských mateřských škol rozesláno 391 dotazníků. Vyplněných bylo posláno zpět 112. Návratnost dotazníků tedy činí 28,6 %. Minimální požadovaná návratnost dotazníkového výzkumu uvedená v Gavorově metodologické publikaci (2000) činí 75 %. Jedná se o velmi náročný požadavek, kterého se v tomto výzkumném šetření nepodařilo dosáhnout. V další odborné literatuře nejsou údaje o požadované návratnosti jednotné, ale pohybují se v intervalu od 30 do 60 % (Chráska, 2007). Návratnost dotazníků tohoto výzkumného šetření tedy téměř splňuje požadovanou dolní hranici. Jelikož byly dotazníky zasílány poštou a jednalo se o dotazníky anonymní, osobně považují návratnost v tomto výzkumném šetření za úspěšnou.

Počet dotazníků zaslaných do jednotlivých waldorfských mateřských škol odpovídal počtu dětí, které danou mateřskou školu navštěvují. Informace o počtu dětí byly získány na webových stránkách waldorfských mateřských škol nebo při e-mailové komunikaci s ředitelkami či zástupci waldorfských mateřských škol. Do waldorfské mateřské školy A bylo zasláno 75 dotazníků, zpět se jich vrátilo 22, návratnost je tedy 29,3 %. Do mateřské školy B bylo posláno 104 dotazníků, vyplněných se jich vrátilo 26, návratnost činí 25 %. Do školy C bylo zasláno 125 dotazníků, zpět se jich vrátilo 33, návratnost dotazníků je 26,4 %. Do waldorfské mateřské školy D bylo odesláno 25 dotazníků, vyplněných jich bylo vráceno 13, návratnost je 52 %. Do mateřské školy E bylo zasláno 30 dotazníků pro rodiče, zpět se jich vrátilo 6, návratnost tedy činí 20 %. A do školy F bylo odesláno 32 dotazníků, vrátilo se jich 12, návratnost dotazníků je 37,5 %. U menších mateřských škol (D a F, s výjimkou školy E) je tedy návratnost mnohem vyšší než u škol (A, B, C), které navštěvuje velký počet dětí a které se nacházejí ve velkých městech.

4.8 Způsob zpracování dat

Údaje byly zpracovány pomocí počítačového programu Microsoft Office Excel. Nejprve byl nasbíraný materiál převeden do datové matice. Poté byly u dotazníkových položek provedeny operace spadající do roviny deskriptivní statistiky. Ty jsou uvedeny u vyhodnocení jednotlivých položek a znázorněny graficky formou tabulek.

5. VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Tato kapitola se věnuje prezentaci výsledků výzkumného šetření. Na základě získaného datového materiálu je nejprve charakterizován výzkumný soubor a dále jsou popsány oblasti spolupráce rodičů s waldorfskou mateřskou školou: komunikace rodičů s waldorfskou mateřskou školou, spoluúčast rodičů na životě waldorfské mateřské školy a rodičovské vzdělávání v rámci waldorfské mateřské školy.

5.1 Charakteristika výzkumného souboru

Jak již bylo řečeno výše, výzkumný soubor tvoří rodiče dětí, které navštěvují jednu z šesti českých waldorfských mateřských škol. Výzkumu se zúčastnilo celkem 112 rodičů. Většinu výzkumného souboru představují ženy.

Tabulka č. 1: Pohlaví respondentů

| | | |
|------|-------|--------|
| ženy | 95 | 85,6 % |
| muži | 16 | 14,4 % |
| | Σ 111 | Σ 100 |

Tato skutečnost může souviset se vztahem matky k dítěti v předškolním věku. Ve většině případů totiž o děti primárně pečují právě matky, což potvrzuje fakt, že na rodičovské dovolené je s dětmi 98 % žen a pouhá 2 % mužů. (Podle databáze MPSV ČR pobíralo v roce 2011 rodičovský příspěvek 317 300 žen a 5 700 mužů.)

Věk respondentů se nejčastěji pohybuje mezi 36 až 40 lety. Nejméně respondentů je ve věku do 30 let. (Věk respondentů byl pro zjednodušení kategorizován na jednotlivé věkové kategorie: do 30 let, 31–35 let, 36–40 let, 41 let a výše). Věkovou kategorií do 30 let věku tvoří v tomto výzkumném šetření pouze ženy.

Tabulka č. 2: Věk respondentů

| | | |
|---------------|-------|--------|
| do 30 let | 5 | 4,6 % |
| 31–35 let | 32 | 29,3 % |
| 36–40 let | 51 | 46,8 % |
| 41 let a výše | 21 | 19,3 % |
| | Σ 109 | Σ 100 |

Věk respondentů nijak nesouvisí s počtem jejich dětí. Respondenti ve věkové kategorii do 30 let mají jak jedno, tak i dvě děti. Respondenti ve věkové kategorii 41 let a výše mají jedno dítě, dvě i tři děti, přičemž v této věkové kategorii převažují respondenti s jedním dítětem. Otázkou ale zůstává, zda fakt, že většina respondentů spadá do vyšší věkové kategorie,

souvisí s tím, že respondenti měli děti později, nebo s tím, že dotazníky více vyplňovali starší rodiče.

Většina respondentů dosáhla vysokoškolského vzdělání. Žádný z respondentů nemá pouze základní vzdělání.

Tabulka č. 3: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

| | | |
|----------------------------|-------|--------|
| základní | 0 | 0 % |
| středoškolské bez maturity | 6 | 5,5 % |
| středoškolské s maturitou | 37 | 33,6 % |
| vysokoškolské | 67 | 60,9 % |
| | Σ 110 | Σ 100 |

Údaje ze Sčítání lidu, domů a bytů z roku 2001 ukazují, že v České republice žije ve věku 15 a více let necelá desetina (8,9 %) osob s vysokoškolským vzděláním, téměř třetina (28,4 %) osob dosáhla středoškolského vzdělání s maturitou, necelé dvě pětiny (38 %) osob mají středoškolské vzdělání bez maturity a základní vzdělání má přibližně čtvrtina (23 %) osob. Pokud se zaměříme konkrétně na věkovou skupinu 30–39 let, do které patří většina našich respondentů, pak základní vzdělání má 7,6 % osob, středoškolské vzdělání bez maturity má 41,5 % osob, středoškolského vzdělání s maturitou dosáhlo 35,4 % osob a vysokoškolského vzdělání dosáhlo 13,5 % osob. Z toho můžeme říci, že waldorfské rodiče dosahují vyššího vzdělání než obyvatelstvo České republiky, ovšem je nutné brát v potaz údaje z výzkumů uvedených v Chráskově publikaci (2007), které ukazují, že dotazníky jsou vyplňovány spíše lidmi s vyšším vzděláním.

Vzhledem k tomu, že waldorfská pedagogika vychází z duchovního směru antroposofie, zajímala mě v rámci charakteristiky respondentů i otázka víry. Výzkumné šetření ukázalo, že více jak polovina respondentů je věřících. K náboženskému vyznání se přihlásilo 55,3 % respondentů.

Tabulka č. 4 : Náboženské vyznání respondentů

| | | |
|---|-------|--------|
| bez vyznání | 46 | 44,7 % |
| Církev římskokatolická | 18 | 17,5 % |
| Českobratrská církev evangelická | 5 | 4,8 % |
| Církev československá husitská | 4 | 3,9 % |
| Náboženská společnost Svědkové Jehovovi | 0 | 0 % |
| Pravoslavná církev v českých zemích | 0 | 0 % |
| jiné náboženské vyznání | 30 | 29,1 % |
| | Σ 103 | Σ 100 |

Podle ČSÚ se v roce 2001 ve Sčítání lidu, domů a bytů přihlásilo k náboženskému vyznání 32,2 % obyvatel České republiky. Je tedy patrné, že waldorfské rodiče se více hlásí k náboženskému vyznání než celková populace České republiky. Církev a náboženská

společnost uvedené v dotazníkové položce tvoří podle ČSÚ pět nejčastějších náboženských vyznání obyvatelstva České republiky. Přesto Náboženskou společnost Svědkové Jehovovi a Pravoslavnou církev v českých zemích neuvedl jako své vyznání ani jeden z respondentů a téměř třetina respondentů zvolila v této dotazníkové položce možnost jiné náboženské vyznání. Jako jiné náboženské vyznání respondenti uvedli Buddhismus, Obec křesťanů či duchovní směr Antroposofie. (Antroposofie je definována jako duchovní, filozofický směr, který se zabývá rovnostranným vývojem člověka, nicméně je otázkou, zda je možné považovat ji za náboženské vyznání.) Výzkumné šetření tedy ukázalo, že přestože je značná část respondentů věřících, často nevyznává náboženství, která jsou u obyvatelstva České republiky nejvíce zastoupena. Vzhledem k údajům ČSÚ jsem nepředpokládala, že tak velká část respondentů zvolí jiné náboženské vyznání, a proto nebyli v tomto případě respondenti požádáni o uvedení konkrétního náboženství. Z třiceti respondentů, kteří zvolili jiné náboženské vyznání, tak konkrétní náboženství uvedli pouze tři respondenti.

Respondenti byli také tázáni na důvody výběru waldorfské mateřské školy. Vzhledem k tomu, že tato dotazníková položka byla koncipována jako otevřená, byly odpovědi respondentů následně uspořádány do několika kategorií. Při vytváření kategorií jsem postupovala podle systému otevřeného kódování, tzn. odpovědi, které spolu souvisely, měly společný znak, byly zařazeny do jedné kategorie. Jelikož respondenti uváděli najednou i více důvodů, které spadaly do různých kategorií, neukazuje tabulka absolutní četnost, ale u každé kategorie je vždy uveden počet respondentů, který daný důvod výběru uvedl.

Tabulka č. 5: Důvody výběru waldorfské mateřské školy

| | |
|--|----|
| waldorfská pedagogika | 82 |
| doporučení, zkušenost se starším dítětem | 11 |
| je nejlepší | 9 |
| poloha školy | 3 |
| smíšené třídy | 3 |
| spokojenost dítěte | 3 |
| nemám důvod, není jiná možnost | 2 |

Jak ukazuje tabulka, waldorfskou pedagogiku jako důvod výběru uvedlo nejvíce respondentů. V jejich odpovědích se objevovaly prvky waldorfské pedagogiky jako všestranný rozvoj dítěte, přístup k dítěti, vztah k přírodě, rituály, slavnosti, pravidelný rytmus a řád, antroposofie, tvořivost, fantazie, spolupráce, prostředí, hračky. Druhým nejčastějším důvodem respondentů pro výběr waldorfské mateřské školy je doporučení od přátel a známých nebo zkušenost se starším dítětem, ať už negativní zkušenost z „klasické“ mateřské školy nebo pozitivní zkušenost z mateřské školy waldorfské. Několikrát se jako

důvod výběru objevily ryze evaluativní odpovědi typu waldorfská mateřská škola je nejlepší, je báječná, je geniální. K méně častým důvodům respondentů patří blízkost školy, věkově smíšené třídy a spokojenost dítěte. Jen jeden respondent uvedl odpověď nemám důvod a jeden odpověď, že v malém městě není jiná možnost. Je tedy zřejmé, že waldorfskou mateřskou školu volí rodiče pro své dítě především kvůli principům waldorfské pedagogiky.

Vzhledem k tomu, že doprovod dítěte do školy lze chápat jako předpoklad k utváření dobrých vztahů mezi rodiči a školou, bylo v rámci charakteristiky výzkumného souboru také zjišťováno, zda respondenti doprovází své dítě do mateřské školy, nebo zda to dělá někdo jiný. Ve většině případů respondenti uvedli, že své dítě doprovází do mateřské školy právě oni. Pouze jeden rodič své dítě do mateřské školy nikdy nebo téměř nikdy nedoprovází. Více jak polovina respondentů zvolila možnost odpovědi, že své dítě vodí do mateřské školy a vyzvedávají ho z ní vždy nebo téměř vždy právě oni. Dalších 40 % respondentů uvedlo, že jsou to často oni, kdo dítě do mateřské školy doprovází.

Tabulka č. 6: Doprovod dítěte do waldorfské mateřské školy

| | | |
|---------------------------|-------|--------|
| vždy nebo téměř vždy já | 59 | 52,7 % |
| často já | 45 | 40,2 % |
| občas já | 7 | 6,2 % |
| nikdy nebo téměř nikdy já | 1 | 0,9 % |
| | Σ 112 | Σ 100 |

Tabulka č. 7: Docházka dítěte do waldorfské mateřské školy

| | | |
|-----------------------|-------|--------|
| každý den | 103 | 92,8 % |
| 2–3 týdně | 7 | 6,3 % |
| 1 týdně | 1 | 0,9 % |
| přibližně 1 za 14 dní | 0 | 0 % |
| jednou za měsíc | 0 | 0 % |
| téměř vůbec | 0 | 0 % |
| | Σ 111 | Σ 100 |

Děti respondentů navštěvují mateřskou školu v naprosté většině každý den. Respondenti tedy waldorfskou mateřskou školu nevnímají jen jako kroužek pro děti, který by jejich děti navštěvovaly párkrát týdně, ale představuje pro ně skutečnou alternativu ke „klasickým“ mateřským školám.

5.2 Komunikace rodičů s waldorfskou mateřskou školou

Komunikace mezi rodinou a školou je realizována v různých formách. Tyto formy můžeme například dělit na osobní (třídní schůzky, rozhovory) a neosobní (komunikace prostřednictvím

dětí, písemná komunikace) nebo formální a neformální (každodenní kontakty s učitelkami při předávání dětí, rozhovory na akcích školy pro rodičovskou veřejnost). Ve výzkumném šetření byli respondenti požádáni, aby zvolili takové formy, které při komunikaci s waldorfskou mateřskou školou upřednostňují. (Respondenti mohli zvolit i více forem najednou, následující tabulka tedy nepředstavuje absolutní četnost, ale u každé formy komunikace je uveden počet respondentů, který danou formu zvolil.)

Tabulka č. 8: Preferované formy komunikace s waldorfskou mateřskou školou

| | |
|-------------------------------------|-----|
| individuální rozhovory s učitelkami | 103 |
| třídní schůzky | 60 |
| e-mail | 46 |
| nástěnky | 36 |
| návštěvy rodičů ve třídě během dne | 11 |
| návštěvy učitelek v rodině | 4 |
| školní zpravodaj | 3 |
| jinak | 1 |

Nejvíce rodičům vyhovuje komunikace s mateřskou školou v podobě individuálních rozhovorů s učitelkami. Individuální rozhovory s učitelkami zvolila jako preferovanou formu komunikace naprostá většina rodičů. S upřednostněním této formy komunikace koresponduje i fakt, že více jak polovina rodičů si s třídní učitelkou svého dítěte často povídá. Pouze jeden z rodičů uvedl, že si s třídní učitelkou svého dítěte nikdy nebo téměř nikdy individuálně nepopovídal.

Tabulka č. 9: Individuální rozhovory s třídní učitelkou dítěte

| | | |
|---|-------|--------|
| vždy nebo téměř vždy, když přijdu do školky | 27 | 24,1 % |
| často | 58 | 51,8 % |
| občas | 26 | 23,2 % |
| nikdy nebo téměř nikdy | 1 | 0,9 % |
| | Σ 112 | Σ 100 |

Tato forma komunikace zahrnuje jak rozhovory předem domluvené, formální, tak každodenní rozhovory při předávání dětí. Vzhledem k tomu, že rodiče si většinou každé ráno a každé odpoledne předávají dítě s učitelkou (viz. tabulka č. 6 a č. 7), lze očekávat, že i během těchto krátkých setkání dochází k tomu, že mezi sebou prohodí alespoň pár slov, například o aktuálním chování dítěte a jeho aktivitách, o plánovaných akcích atd.

Třídní schůzky jsou další formou komunikace, kterou rodiče při styku s waldorfskou mateřskou školou upřednostňují. Tuto možnost zvolilo jako vyhovující šedesát rodičů. Preference této formy komunikace může vycházet i ze skutečnosti, že všechny waldorfské mateřské školy, podle odpovědí rodičů, třídní schůzky pořádají.

Tabulka č. 10: Existence třídních schůzek

| | | |
|-----|-------|--------|
| ano | 106 | 1000 % |
| ne | 0 | 0 % |
| | Σ 106 | Σ 100 |

Pořádání třídních schůzek je ale časté i v „klasických“ mateřských školách. Podle výzkumu Šedřové a Čiháčka (2004) třídní schůzky organizuje 84 % mateřských škol.

Třídních schůzek se vždy nebo téměř vždy účastní necelá polovina waldorfských rodičů. Nikdy nebo téměř nikdy na třídních schůzkách nebyla přítomna téměř desetina waldorfských rodičů. Jedná se o devět rodičů, které spojuje fakt, že jejich děti navštěvují větší waldorfské mateřské školy ve velkých městech, a také fakt, že se nikdy nebo téměř nikdy neúčastní přednáškové ani vzdělávací činnosti probíhající v mateřské škole. Paradoxní je, že dva z devíti rodičů, kteří uvedli, že se nikdy nebo téměř nikdy neúčastní třídních schůzek, uvedli jako formu komunikace, která jim nejvíce vyhovuje, právě třídní schůzky.

Tabulka č. 11: Účast na třídních schůzkách

| | | |
|------------------------|-------|--------|
| vždy nebo téměř vždy | 51 | 46 % |
| často | 34 | 30,6 % |
| občas | 17 | 15,3 % |
| nikdy nebo téměř nikdy | 9 | 8,1 % |
| | Σ 111 | Σ 100 |

Jak uvádí Šedřová a Čiháček (2004), třídní schůzky jsou tradiční formou komunikace mezi školou a rodinou a účast rodičů na třídních schůzkách je často vnímána téměř jako povinná. Neúčast rodičů na třídních schůzkách může být chápána jako nezájem o školu a výchovně-vzdělávací proces dítěte. Pravděpodobně i z těchto důvodů je účast na nich tak vysoká.

Počet třídních schůzek pořádaných během školního roku se v odpovědích rodičů liší, a to i v rámci jednotlivých waldorfských mateřských škol. Rodiče uváděli počet třídních schůzek pořádaných za rok od čísla 1 až do čísla 14. Nejčastěji uváděli, že jejich waldorfská mateřská škola pořádá třídní schůzky čtyřikrát ročně. V „klasických“ školách probíhají třídní schůzky obvykle také třikrát až čtyřikrát ročně. Počet třídních schůzek je tedy v obou typech škol obdobný.

Tabulka č. 12: Počet třídních schůzek za rok

| | | |
|----|------|--------|
| 1 | 4 | 4,1 % |
| 2 | 20 | 20,8 % |
| 3 | 15 | 15,6 % |
| 4 | 37 | 38,5 % |
| 5 | 5 | 5,2 % |
| 6 | 3 | 3,1 % |
| 7 | 1 | 1,1 % |
| 8 | 1 | 1,1 % |
| 10 | 9 | 9,4 % |
| 14 | 1 | 1,1 % |
| | Σ 96 | Σ 100 |

Nástěnky uvedla jako vyhovující formu komunikace třetina rodičů. Pravděpodobně z toho důvodu, že pro rodiče představují nástěnky nenáročný způsob, jak získávat informace od mateřské školy. V „klasických“ mateřských školách jsou podle výzkumu Šed'ové a Čiháčka (2004) nástěnky dokonce nejčastěji nabízenou formou komunikace ze strany školy. Patrně proto, že rodiče vodí své dítě do mateřské školy ve většině případů každý den a mají tak možnost se s nástěnkami každodenně setkat.

Návštěvy rodičů ve třídě během dne představují méně preferovanou formu komunikace rodičů s waldorfskou mateřskou školou. Přestože waldorfské mateřské školy, podle naprosté většiny kladných odpovědí rodičů, návštěvy ve třídě v průběhu dne umožňují. (Několik rodičů uvedlo, že tato možnost ve waldorfské mateřské škole existuje pouze v adaptačním období dítěte, tedy v několika prvních měsících po nástupu dítěte do mateřské školy.) Waldorfské mateřské školy si tak uvědomují fakt, který uvádí i Trnková (2004), že z hlediska vytváření dobrých vztahů mezi školou a rodinou je podstatné, že rodiče mají možnost vidět, jak probíhá den v mateřské škole.

Tabulka č. 13: Možnost navštívit dítě v průběhu dne

| | | |
|-----|-------|--------|
| ano | 92 | 88,5 % |
| ne | 12 | 11,5 % |
| | Σ 104 | Σ 100 |

I „klasické“ mateřské školy nabízejí možnost přítomnosti rodičů ve třídě během dne. Ukazuje to výzkumné šetření Šed'ové a Čiháčka (2004), v němž měli ředitelé mateřských škol uvést, jak často v posledních dvou letech organizují tuto formu komunikace, zda pravidelně (hodnota 1), občas (2) nebo vůbec ne (3). Na tuto otázku odpovědělo devadesát šest ředitelů a průměrná hodnota jejich odpovědí byla 1,5. Z toho vyplývá, že „klasické“ mateřské školy nenabízejí návštěvy rodičů ve třídě pravidelně, ale spíše pravidelně ano.

Přestože školy rodičům návštěvy ve třídě umožňují, ze strany rodičů se jedná spíše o sporadickou, méně obvyklou formu komunikace. (Několik rodičů uvedlo, že tuto možnost využívali v adaptačním období dítěte.) Ve většině případů využívají waldorfští rodiče možnost navštívit své dítě ve třídě během dne pouze občas nebo nikdy či téměř nikdy. Tito rodiče sdílí pravděpodobně podobný názor jako rodič, který uvedl: „Není to potřeba, spíš to působí rušivě“. Přestože je tedy spolupráce s rodiči jedním ze základních prvků waldorfské pedagogiky, spoluúčast rodičů ve výuce není důležitá. Rodiče nezasahují do průběhu výuky, nenarušují svou přítomností chod, denní režim waldorfské mateřské školy.

Tabulka č. 14: Návštěva dítěte ve třídě během dne

| | | |
|---|------|--------|
| vždy nebo téměř vždy, když přijdu do školky | 6 | 6,7 % |
| často | 7 | 7,9 % |
| občas | 40 | 44,9 % |
| nikdy nebo téměř nikdy | 36 | 40,5 % |
| | Σ 89 | Σ 100 |

Návštěvy učitelek v rodině patří také k málo preferovaným formám komunikace rodičů s waldorfskou mateřskou školou. Tuto formu upřednostnili ve výzkumném šetření čtyři waldorfští rodiče. Jedná se o rodiče z jedné waldorfské mateřské školy. Maminka, které vyhovuje tato forma komunikace, dokonce návštěvu učitelek v rodině uvedla jako jeden z důvodů výběru WMŠ: „Paní učitelky chodí přímo do rodiny a vidí dítě v jeho prostředí. Dítě je rádo a moc se těší“. Na základě těchto skutečností je možné usuzovat, že v dané mateřské škole tato forma komunikace, na rozdíl od jiných škol, aktivně funguje. Zbýlých dvacet dva rodičů, jejichž děti navštěvují stejnou waldorfskou mateřskou školu, však tuto formu komunikace jako vyhovující ne zvolilo.

Tento kontakt učitelek s dítětem a jeho rodiči umožňuje učitelce vidět dítě v jeho přirozeném prostředí a poznat rodinnou situaci a zázemí. Rodičům a dětem pak umožňuje poznat učitelku i z jiného pohledu, než jak ji znají ze školního prostředí. Přesto se jedná o netradiční a málo frekventovanou formu komunikace školy a rodiny. Možná proto, že rodiče mohou návštěvy učitelek vnímat jako zásah do soukromí a škola může mít pocit, že návštěvy učitelů nejsou vítané (Rabušicová, Pol, 1996). V „klasických“ školách je tato forma komunikace využívána jen v krajních případech, u problémových dětí a sociálně znevýhodněných rodin.

Nejméně vyhovující je pro waldorfské rodiče komunikace prostřednictvím školního zpravodaje. Z této skutečnosti lze soudit, že existence školních zpravodajů není ve

waldorfských mateřských školách příliš rozšířena, popřípadě že jejich obsah není pro rodiče dostatečně informativní.

Kromě uvedených forem komunikace mezi rodinou a školou existují i další, například ankety pro rodiče, dny otevřených dveří, brožury, webové stránky školy atd. Ale vzhledem k tomu, že pouze jeden rodič v dotazníku napsal, že mu vyhovuje jiná forma komunikace než ty, které byly uvedeny ve výčtu, lze z toho soudit, že ostatní komunikační formy nejsou pro rodiče zásadní a nekladou na ně v rámci komunikace se školou důraz.

5.3 Spoluúčast rodičů na životě školy

5.3.1 Aktivity rodičů

Rodičovskou aktivitu vůči waldorfské mateřské škole lze rozdělit na individuální a skupinovou. Individuální forma rodičovské aktivity zahrnuje účast na akcích pořádaných mateřskou školou, pomoc při organizaci akcí a zapojení se do dalších potřebných činností školy. Skupinová forma aktivity rodičů představuje existenci sdružení rodičů a přátel školy, popřípadě nějaké jeho alternativy.

Individuální aktivitou, do které se waldorfské rodiče nejvíce zapojují, je účast na slavnostech, jarmarcích a dalších akcích pořádaných waldorfskou mateřskou školou. Těchto akcí se účastní vždy nebo téměř vždy více jak polovina rodičů. Žádný z rodičů neuvedl, že se slavností a jarmarků nikdy nebo téměř nikdy neúčastní.

Tabulka č. 15: Účast na slavnostech a jarmarcích

| | | |
|------------------------|-------|--------|
| vždy nebo téměř vždy | 61 | 56,5 % |
| často | 30 | 27,8 % |
| občas | 17 | 15,7 % |
| nikdy nebo téměř nikdy | 0 | 0 % |
| | Σ 108 | Σ 100 |

Vysoká účast na těchto akcích je pravděpodobně dána tím, že se zde po rodičích nevyžaduje žádná pracovní aktivita. Rodiče jsou na tyto společenské události zváni jako hosté, na nichž mají často možnost vidět vystupovat své dítě (Trnková, 2004). Zároveň jsou tyto akce příležitostí k bližšímu vzájemnému seznámení se s učitelkami mateřské školy.

Při těchto společenských událostech ale mohou rodiče mateřské škole také vypomáhat s organizací. Většina waldorfských rodičů se aktivně zapojuje při přípravě a v průběhu těchto akcí. Pouze osm rodičů nikdy nebo téměř nikdy mateřské škole s organizací nepomohlo. Tato

skupina waldorfských rodičů je specifická tím, že se nikdy nebo téměř nikdy neúčastní ani přednáškové a vzdělávací činnosti.

Tabulka č. 16: Pomoc při přípravě a průběhu akcí

| | | |
|------------------------|-------|--------|
| vždy nebo téměř vždy | 16 | 15 % |
| často | 42 | 39,2 % |
| občas | 41 | 38,3 % |
| nikdy nebo téměř nikdy | 8 | 7,5 % |
| | Σ 107 | Σ 100 |

Další aktivitou, do které se waldorfští rodiče zapojují, je doprovod na výletech, exkurzích a školách v přírodě. Vždy nebo téměř vždy se těchto akcí účastní téměř třetina rodičů. Naopak necelá třetina se takovýchto akcí nikdy nebo téměř nikdy nezúčastnila.

Tabulka č. 17: Výlety, exkurze, školy v přírodě

| | | |
|------------------------|------|--------|
| vždy nebo téměř vždy | 30 | 30,3 % |
| často | 21 | 21,2 % |
| občas | 20 | 20,2 % |
| nikdy nebo téměř nikdy | 28 | 28,3 % |
| | Σ 99 | Σ 100 |

Obdobně jako při účasti na slavnostech mají rodiče i na těchto akcích možnost strávit společný čas s dětmi a učitelkami a lépe se navzájem poznat.

K dalším aktivitám školy, jichž se waldorfští rodiče mohou účastnit, patří výroba a úprava hraček, nástrojů a dalších předmětů. Hračky, s kterými si děti ve waldorfských mateřských školách hrají, jsou vyrobeny převážně z přírodních materiálů a často jsou vytvářeny právě přímo v mateřské škole. Na výrobě se podílí učitelky, děti i rodiče. Výroba různých předmětů spolu s další aktivitou – úklidovými a údržbářskými pracemi – nepatří podle tohoto výzkumného šetření k činnostem, do kterých by se rodiče příliš často zapojovali. Tyto činnosti waldorfští rodiče vykonávají většinou občas nebo nikdy či téměř nikdy. Ale vzhledem k tomu, že se nejedná o každodenní aktivity, ale o aktivity příležitostné, do kterých není třeba se pravidelně zapojovat, lze považovat rodičovské zapojení v těchto aktivitách za dostačující.

Tabulka č. 18: Výroba a úprava předmětů

| | | |
|------------------------|-------|--------|
| vždy nebo téměř vždy | 6 | 5,9 % |
| často | 16 | 15,7 % |
| občas | 44 | 43,1 % |
| nikdy nebo téměř nikdy | 36 | 35,3 % |
| | Σ 102 | Σ 100 |

Tabulka č. 19: Úklidové a údržbářské práce

| | | |
|------------------------|-------|--------|
| vždy nebo téměř vždy | 4 | 3,9 % |
| často | 7 | 6,7 % |
| občas | 49 | 47,1 % |
| nikdy nebo téměř nikdy | 44 | 42,3 % |
| | Σ 104 | Σ 100 |

Desetina waldorfských rodičů (jedenáct rodičů) se zapojuje také do jiných aktivit školy. Jedná se především o budování školní zahrady. Jeden z rodičů uvedl jako jinou aktivitu odvoz koupeného zboží a jeden účtování.

Tabulka č. 20: Jiné aktivity

| | | |
|------------------------|------|--------|
| vždy nebo téměř vždy | 5 | 26,3 % |
| často | 1 | 5,3 % |
| občas | 5 | 26,3 % |
| nikdy nebo téměř nikdy | 8 | 42,1 % |
| | Σ 19 | Σ 100 |

Dobrovolná práce rodičů škole je patrná i v „klasických“ školách. Ukazuje to například empirická studie Šedřové (2009), v níž uvádí, že rodiče příležitostně vypomáhají například s převozem věcí na školní výlet, doprovodem do hodin plavání, odvozem nákupu materiálu atd.

Waldorfští rodiče se tedy různými způsoby individuálně zapojují do akcí a aktivit školy. Tato skutečnost spojuje waldorfské školy se školami komunitními. Pojem komunitní škola představuje školu a její „významné napojení na život lokální komunity. Snaží se využívat místních zdrojů pro vlastní činnost a zároveň naopak nabízí podporu pro rozvoj obce“ (Šedřová, 2009, s. 27). Tento typ školy usiluje o maximální komunikaci a spolupráci s rodiči dětí a také o poskytnutí nabídky přednáškové a vzdělávací činnosti širší veřejnosti. Rodiče ve waldorfských i komunitních školách pomáhají při různých akcích školy, finančně a materiálně přispívají na chod školy, společně s učitelkami řeší problémy dítěte, budují si s učitelkami dobré vztahy atd. (Šedřová, 2009). Spolupráce ze strany rodičů je zde tedy důležitá, ale nevztahuje se k obsahu. Rodiče nevstupují do obsahu výuky, nezasahují do vzdělávání a učení. O tom svědčí i výše zmíněný fakt, že rodiče ve většině případů využívají příležitost navštívit své dítě ve třídě jen občas nebo nikdy či téměř nikdy.

Co se týče skupinové aktivity rodičů, více jak dvě třetiny rodičů uvedly, že v rámci jejich waldorfské mateřské školy existuje sdružení rodičů a přátel školy, popřípadě některá jeho alternativa. Polovina rodičů je jeho členem. Z toho vyplývá, že waldorfští rodiče ve značné míře podporují mateřskou školu, kterou navštěvuje jejich dítě, a chtějí se podílet na životě školy.

Tabulka č. 21: Existence sdružení rodičů a přátel školy

| | | |
|-------|-------|--------|
| ano | 72 | 67,3 % |
| ne | 9 | 8,4 % |
| nevím | 26 | 24,3 % |
| | Σ 107 | Σ 100 |

Tabulka č. 22: Člen sdružení rodičů a přátel školy

| | | |
|-----|------|--------|
| ano | 42 | 50,6 % |
| ne | 41 | 49,4 % |
| | Σ 83 | Σ 100 |

V „klasických“ školách byla do roku 1989 činnost sdružení rodičů a přátel školy povinná. Tato sdružení tedy existovala v každé škole. Přestože je v současné době tato povinnost zrušena, jsou sdružení rodičů a přátel školy poměrně často zřizována i nyní. Ve svém výzkumném šetření se tomuto tématu, kromě jiného, věnovala Rabušicová (2004a). Empirická data ukázala, že sdružení rodičů a přátel školy existují nejčastěji na 1. stupni základních škol, v 79 % zkoumaných škol, a jsou zde hodnocena jako nejužitečnější. Na 2. stupni základních škol jsou rodičovská sdružení zřizována v 74 % případů a rodiče a ředitelé je posuzují jako spíše neužitečná. V mateřských školách fungují sdružení rodičů a přátel školy ve 47 % oslovených škol a jsou považována za spíše užitečná. Výzkumné šetření Rabušicové tedy zjistilo, že rodičovská sdružení jsou zřizována více na školách základních než na školách mateřských. Pravděpodobně z toho důvodu, že mateřské školy používají jiné mechanismy při komunikaci rodiny a školy nebo také proto, že dítě navštěvuje mateřskou školu kratší dobu než školu základní, a proto může být těžší zainteresovat rodiče do účasti v těchto sdruženích (Rabušicová, 2004a). Výzkumné šetření Rabušicové a Pola z roku 1996 pak ukázalo, že v „klasických“ školách se těchto sdružení zdaleka neúčastní zástupci všech rodičů a bývá problém nalézt rodiče, kteří by byli ochotni stát se jeho členy. Pokud tedy srovnáme existenci sdružení ve waldorfských mateřských školách a „klasických“ mateřských školách, vidíme, že ve waldorfských mateřských školách jsou rodičovská sdružení zřizována častěji a i účast waldorfských rodičů v těchto sdruženích podporujících činnost školy je pravděpodobně vyšší.

Rodiče se tedy zapojují do aktivit waldorfské mateřské školy jak v rámci zájmu o dítě, jeho výchovu a vzdělávání, tak v rámci zájmu o rozvoj školy jako instituce. Budují s waldorfskou mateřskou školou partnerský vztah, výchovný i sociální. Roli waldorfských rodičů, to, jak jsou školou vnímáni a jak sami vnímají své postavení, můžeme tedy označit za roli partnerskou. Jedná se o převažující typ role waldorfských rodičů. Někteří waldorfské rodiče vystupují vůči škole také v roli rodiče občana, jelikož se angažují v dobrovolnických aktivitách. Můžeme jim určit i roli zákazníka, vzhledem k tomu, že vybrali pro své dítě takovou školu, která mu (podle nich) poskytne tu nejlepší výchovu a vzdělání a která se shoduje s jejich nároky a požadavky. Jen minimum waldorfských rodičů můžeme označit jako rodiče problémové.

5.3.2 Finanční a materiální příspěvky rodičů

Všichni rodiče dětí, které navštěvují waldorfskou mateřskou školu, jsou povinni platit školné. Kromě toho přes dvě třetiny rodičů finančně podporují mateřskou školu i jiným způsobem. Materiálně pak waldorfskou mateřskou školu podporuje více jak polovina rodičů.

Tabulka č. 23: Finanční příspěvek

| | | |
|-----|-------|--------|
| ano | 82 | 74,5 % |
| ne | 28 | 25,5 % |
| | Σ 110 | Σ 100 |

Tabulka č. 24: Materiální příspěvek

| | | |
|-----|-------|--------|
| ano | 63 | 58,3 % |
| ne | 45 | 41,7 % |
| | Σ 108 | Σ 100 |

Co se týče konkrétních finančních příspěvků, finanční sponzorský dar věnovalo škole sedmnáct waldorfských rodičů, padesát sedm waldorfských rodičů platí pravidelně rodičovský příspěvek v rámci sdružení rodičů a přátel školy a deset waldorfských rodičů finančně přispívá na chod školy jinak.

Tabulka č. 25: Finanční sponzorský dar

| | | |
|-----|------|--------|
| ano | 17 | 22,1 % |
| ne | 60 | 77,9 % |
| | Σ 67 | Σ 100 |

Tabulka č. 26: Rodičovský příspěvek v rámci sdružení

| | | |
|-----|------|-------|
| ano | 57 | 74 % |
| ne | 20 | 26 % |
| | Σ 77 | Σ 100 |

Tabulka č. 27: Jiná forma finančního příspěvku

| | | |
|-----|------|-------|
| ano | 10 | 13 % |
| ne | 67 | 87 % |
| | Σ 77 | Σ 100 |

V rámci materiálních příspěvků přispívá šestnáct rodičů na chod waldorfské mateřské školy ve formě materiálního sponzorského daru, dvacet osm rodičů vyrábí hračky, nástroje a další předměty a dvaadvacet rodičů mateřskou školu podporuje jinou formou materiálního příspěvku.

Tabulka č. 28: Materiální sponzorský dar

| | | |
|-----|------|--------|
| ano | 16 | 27,6 % |
| ne | 42 | 72,4 % |
| | Σ 58 | Σ 100 |

Tabulka č. 29: Výroba hraček, nástrojů a jiných předmětů

| | | |
|-----|------|--------|
| ano | 28 | 48,3 % |
| ne | 30 | 51,7 % |
| | Σ 58 | Σ 100 |

Tabulka č. 30: Jiná forma materiálního příspěvku

| | | |
|-----|------|--------|
| ano | 22 | 37,9 % |
| ne | 36 | 62,1 % |
| | Σ 58 | Σ 100 |

Z uvedených tabulek je zřejmé, že se rodiče zapojují i do této aktivity vůči waldorfské mateřské škole. Nejvíce se tak děje ve formě rodičovských příspěvků v rámci sdružení rodičů a přátel školy. Ale i v rámci ostatních forem sponzorských darů rodiče přispívají, buď přímo

konkrétní finanční částkou, nebo formou materiálního sponzorského daru, zahrnující například donesení sady papírů pro děti na kreslení nebo výrobu hraček. Waldorfští rodiče mateřskou školu podporují finančně a materiálně ve značné míře. Jednoduše by se dalo říci, že kdo může, ten pomůže. Ale finanční a materiální příspěvky samozřejmě přijímají i „klasické“ školy. Výzkumné šetření Rabušicové a Pola z roku 1996 ukázalo, že 72 % škol ze zkoumaného vzorku dostává od rodičů různé sponzorské dary. Tyto příspěvky jsou však většinou směřovány do konkrétních tříd, které navštěvují děti sponzorů.

5.4 Rodičovské vzdělávání

V rámci waldorfských mateřských škol bývají organizovány přednáškové a vzdělávací činnosti pro rodiče. Přednášková činnost zahrnuje přednášky a setkání s odborníky, vzdělávací činnost různé vzdělávací kurzy a tvořivé dílny. Tyto činnosti mohou být iniciovány buď přímo mateřskou školou, nebo samotnými rodiči.

Podle naprosté většiny rodičů probíhá ve waldorfských mateřských školách přednášková činnost iniciovaná mateřskou školou. Žádný z rodičů nevedl, že přednášková činnost iniciovaná mateřskou školou v jejich waldorfské mateřské škole neprobíhá.

Tabulka č. 31: Přednášková činnost iniciovaná waldorfskou mateřskou školou

| | | |
|-------|-------|--------|
| ano | 100 | 90,1 % |
| ne | 0 | 0 % |
| nevím | 11 | 9,9 % |
| | Σ 111 | Σ 100 |

Téměř polovina rodičů neví, zda v jejich waldorfské mateřské škole probíhá přednášková činnost iniciovaná samotnými rodiči. Téměř 40 % rodičů ale uvedlo, že tato přednášková činnost v jejich waldorfské mateřské škole existuje.

Tabulka č. 32: Přednášková činnost iniciovaná rodiči

| | | |
|-------|-------|---------|
| ano | 42 | 38,54 % |
| ne | 14 | 12,84 % |
| nevím | 53 | 48,62 % |
| | Σ 109 | Σ 100 |

Přednáškové činnosti se vždy nebo téměř vždy účastní pouze necelých 7 % rodičů. Tito rodiče, až na dvě výjimky, posílají své děti do menších mateřských škol na menším městě. Jedná se o rodiče, kteří jsou vůči waldorfské mateřské škole aktivní i v dalších aktivitách: vždy nebo téměř vždy, popřípadě často, se účastní třídních schůzek, individuálně si povídají s třídní učitelkou svého dítěte a účastní se vzdělávací činnosti. Ve všech sedmi případech se

jedná o ženy. Dále přes polovinu rodičů uvedlo, že se přednáškové činnosti účastní občas. Nikdy nebo téměř nikdy se přednáškové činnosti neúčastní necelá čtvrtina rodičů.

Tabulka č. 33: Účast na přednáškách a setkáních s odborníky

| | | |
|------------------------|-------|--------|
| vždy nebo téměř vždy | 7 | 6,6 % |
| často | 18 | 17 % |
| občas | 56 | 52,8 % |
| nikdy nebo téměř nikdy | 25 | 23,6 % |
| | Σ 106 | Σ 100 |

Z tabulek je patrné, že přestože je ve waldorfských mateřských školách v naprosté většině organizována přednášková činnost (jak samotnou školou, tak rodiči), velká část rodičů se jí pravidelně neúčastní. Přednášková činnost je rodičům nabízena, ale oni o ni nejeví příliš zájem.

Co se týče vzdělávací činnosti, podle většiny rodičů probíhá ve waldorfských mateřských školách vzdělávací činnost iniciovaná mateřskou školou.

Tabulka č. 34: Vzdělávací činnost iniciovaná waldorfskou mateřskou školou

| | | |
|-------|-------|--------|
| ano | 79 | 71,8 % |
| ne | 13 | 11,8 % |
| nevím | 18 | 16,4 % |
| | Σ 110 | Σ 100 |

Téměř polovina rodičů uvedla, že v jejich waldorfské mateřské škole probíhá vzdělávací činnost iniciovaná i samotnými rodiči. 40 % waldorfských rodičů o takové vzdělávací činnosti neví.

Tabulka č. 35: Vzdělávací činnost iniciovaná rodiči

| | | |
|-------|-------|--------|
| ano | 50 | 45,5 % |
| ne | 16 | 14,5 % |
| nevím | 44 | 40 % |
| | Σ 110 | Σ 100 |

Vzdělávací činnosti se většina waldorfských rodičů účastní občas nebo nikdy či téměř nikdy. Pět rodičů se vždy nebo téměř vždy účastní vzdělávacích kurzů a sedm rodičů se vždy nebo téměř vždy účastní tvořivých dílen. Pro tyto rodiče je specifické, že se vždy nebo téměř vždy, popřípadě často, účastní i přednáškové činnosti. Z toho plyne, že pokud rodiče mají zájem o vzdělávání v rámci waldorfské mateřské školy, pak komplexně: účastní se jak přednáškové, tak vzdělávací činnosti.

Tabulka č. 36: Účast ve vzdělávacích kurzech

| | | |
|------------------------|------|--------|
| vždy nebo téměř vždy | 5 | 5,9 % |
| často | 11 | 12,9 % |
| občas | 36 | 42,4 % |
| nikdy nebo téměř nikdy | 33 | 38,8 % |
| | Σ 85 | Σ 100 |

Tabulka č. 37: Účast v tvořivých dílnách

| | | |
|------------------------|------|--------|
| vždy nebo téměř vždy | 7 | 7,9 % |
| často | 17 | 19,1 % |
| občas | 37 | 41,6 % |
| nikdy nebo téměř nikdy | 28 | 31,4 % |
| | Σ 89 | Σ 100 |

Tabulka č. 38: Účast v jiných vzdělávacích činnostech

| | | |
|------------------------|------|--------|
| vždy nebo téměř vždy | 0 | 0 % |
| často | 0 | 0 % |
| občas | 5 | 26,3 % |
| nikdy nebo téměř nikdy | 14 | 73,7 % |
| | Σ 19 | Σ 100 |

Z tabulek stejně jako u přednáškové činnosti vyplývá, že přestože je tato činnost rodičům ve waldorfských mateřských školách nabízena, oni se jí příliš neúčastní. Narozdíl od ostatních forem rodičovského zapojení se do přednáškové a vzdělávací činnosti zapojují waldorfské rodiče jen v malé míře. Z toho lze soudit, že waldorfské rodiče spolupracují s mateřskou školou především kvůli svému dítěti. Účastní se aktivit, které jsou zaměřeny na děti a pro děti. A aktivit, z kterých nemá prospěch jejich dítě, se příliš neúčastní.

Na rozdíl od waldorfských škol není pro „klasické“ školy systematické vzdělávání rodičů typické. Výzkumné šetření Rabušicové (2004b) ukázalo, že pouze jedna škola z reprezentativního vzorku pořádala kurzy pro rodiče a veřejnost a jedna o možnosti vzdělávacího kurzu pro rodiče reálně uvažovala. Ostatní školy, s výjimkou sporadických přednášek a besed, vzdělávání pro rodiče nerealizovaly. Pokud jsou na školách pořádány odpolední kurzy pro veřejnost, pak s nimi většinou samotné školy nemají nic společného, jsou pouze pronajímateli budovy. Důvod, proč školy nenabízejí rodičovské vzdělávání, je patrně ten, že za svou hlavní úlohu považují práci s dětmi (Rabušicová, 2004b). „Klasické“ školy a waldorfské rodiče se tedy pravděpodobně shodují v tom, že nepovažují rodičovské vzdělávání v rámci školy za důležité. Kladou důraz pouze na samotné dítě.

6. ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá tématem spolupráce rodičů s waldorfskou mateřskou školou. Úzký vztah školy a rodiny je charakteristickým prvkem waldorfských škol. Učitelé, děti a rodiče vytváří v tomto typu škol neformální společenství. Má-li toto společenství dobře fungovat, je právě spolupráce mezi školou a rodinou nezbytná. Na učitele i rodiče jsou v tomto ohledu kladeny velké nároky a je po nich vyžadována velká aktivita. Důraz je kladen na vzájemnou komunikaci a participaci rodičů na životě školy. Cílem této práce bylo zjistit, jak vidí spolupráci s waldorfskou školou samotní rodiče.

V souvislosti s vytyčeným cílem byly stanoveny výzkumné otázky. Hlavní výzkumná otázka zní: Jak probíhá spolupráce rodičů s waldorfskou mateřskou školou? Tato výzkumná otázka zahrnuje dílčí podotázky: V jakých formách funguje komunikace mezi rodiči a školou? Spoluúčastní se rodiče na životě škol? V jakých oblastech? Vzdělávají se rodiče v rámci školou nabízených přednášek a kurzů?

Pro výzkumné šetření byl zvolen kvantitativní přístup. Jako metoda sběru dat byla stanovena metoda dotazníkového šetření. Výzkumný soubor tvoří rodiče dětí, které navštěvují jednu ze šesti českých waldorfských mateřských škol. Před uskutečněním výzkumu byla provedena pilotáž z důvodu ověření správnosti, srozumitelnosti a vhodnosti formulací dotazníkových položek. V rámci samotného výzkumu byly dotazníky rozeslány poštou do waldorfských mateřských škol a zde zprostředkovány rodičům. Navracené dotazníky byly počítačově zpracovány, u dotazníkových položek byly provedeny operace deskriptivní statistiky.

Na základě analyzovaných dat lze říci, že komunikace mezi rodiči a waldorfskou mateřskou školou probíhá v různých formách. Nejvíce rodičům vyhovuje komunikace v podobě individuálních rozhovorů s učitelkami. Další formou komunikace, kterou rodiče upřednostňují, jsou třídní schůzky. Preference této formy může vycházet ze skutečnosti, že všechny oslovené waldorfské mateřské školy třídní schůzky pořádají a účast rodičů na nich může být vnímána jako povinná. Nástěnky uvedla jako vyhovující formu komunikace třetina rodičů, a to pravděpodobně z toho důvodu, že představují nenáročný způsob získávání informací. Návštěvy rodičů ve třídě během dne představují málo preferovanou formu komunikace. Přestože je tedy spolupráce rodiny a školy jedním z charakteristických prvků waldorfské pedagogiky, rodiče nezasahují do obsahu a průběhu výuky. Návštěvy učitelek v rodině patří také ke sporadickým formám komunikace, přestože by tento kontakt umožnil škole a rodině jiný pohled jeden na druhého, než jaký mají ze školního prostředí.

Co se týče spoluúčasti rodičů na životě waldorfské mateřské školy, lze jejich aktivity rozdělit na individuální a skupinové. Individuální aktivitou, do které se zapojují všichni rodiče, je účast na slavnostech, jarmarcích a dalších akcích pořádaných mateřskou školou. Většina rodičů pomáhá i s organizací těchto akcí. Rodiče také často fungují jako doprovod na výletech a exkurzích, což jim, stejně jako účast na slavnostech, umožňuje strávit společný čas s dětmi a učitelkami a lépe se navzájem poznat. Výroba a úprava hraček a různých předmětů a úklidové a údržbářské práce patří k dalším aktivitám, kterými se rodiče podílejí na životě školy. Kromě těchto aktivit rodiče individuálně vykonávají i další dobrovolné práce, jako je péče o školní zahradu, účetnictví, odvoz koupeného zboží atd.

Skupinová aktivita rodičů znamená účast ve sdružení rodičů a přátel školy, popřípadě nějaké jeho alternativě. Polovina rodičů je členem takového sdružení. Je tedy zřejmé, že rodiče podporují činnost waldorfské mateřské školy a chtějí se určitým způsobem podílet na jejím chodu.

Spoluúčast rodičů na životě školy zahrnuje i finanční a materiální podporu školy. Všichni rodiče jsou povinni platit waldorfské mateřské škole školné. Kromě toho více jak dvě třetiny rodičů finančně podporují mateřskou školu i jiným způsobem, například formou finančního sponzorského daru či rodičovského příspěvku v rámci sdružení. Více jak polovina rodičů podporuje mateřskou školu materiálně, například ve formě materiálního sponzorského daru nebo výrobou hraček a jiných předmětů. I do těchto aktivit se tedy rodiče zapojují ve značné míře.

Rodičovské vzdělávání v rámci waldorfské mateřské školy zahrnuje přednáškovou a vzdělávací činnost, tzn. přednášky a setkání s odborníky, vzdělávací kurzy a tvořivé dílny. Tyto činnosti mohou být iniciovány přímo mateřskou školou nebo rodiči. Přestože waldorfské mateřské školy nabízejí rodičům možnost vzdělávat se, rodiče se přednáškové a vzdělávací činnosti příliš neúčastní. Na rozdíl od ostatních oblastí spolupráce rodičů s waldorfskou mateřskou školou se do této aktivity zapojují rodiče jen v malé míře. Na základě údajů z dotazníkového šetření lze tedy soudit, že rodiče spolupracují s waldorfskou mateřskou školou především kvůli svému dítěti. Kladou důraz na dítě samotné a do aktivit, které nejsou zaměřeny na děti a pro děti a z kterých nemá jejich dítě prospěch, se nezapojují.

7. LITERATURA

Gavora, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno, Paido 2000, 207 s.

Grecmanová H., Urbanovská E.: *Waldorfská škola*. Olomouc, Hanex 1996, 145 s.

Gruneliusová E. M.: *Výchova v raném dětském věku. Školky s waldorfskou pedagogikou*. Praha, Baltazar 1992, 64 s.

Hradil R.: *Průvodce českou anthroposofií*. Hranice, Fabula 2002, 250 s.

Chráska, M.: *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha, Grada 2007, 265 s.

Jandourek J.: *Sociologický slovník*. Praha, Portál 2001, 288 s.

Janiš K.: *Rodina a škola*. Hradec Králové, Gaudeamus 2001, 103 s.

Možný I.: Česká rodina pozdní modernity. *Pedagogika*, 2004, 54, 4, s. 309-325.

Náboženské vyznání obyvatelstva České republiky. [online]. [cit. 9.11.2012] Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/tz.nsf/i/nabozenske_vyznani_obyvatelstva_ceske_republiky_23_12_04>.

Počet příjemců rodičovského příspěvku podle pohlaví. [online]. [cit. 20.11.2012] Dostupné z: <<http://www.mpsv.cz/cs/10543>>.

Pol M.: *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno, Masarykova univerzita 1996, 165 s.

Průcha J.: *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha, Portál 2001, 144 s.

Průcha J. (ed.): *Pedagogická encyklopedie*. Praha, Portál 2009, 935 s.

Průcha J., Walterová E., Mareš J.: *Pedagogický slovník*. Praha, Portál 1995, 292 s.

Příručka Waldorfské mateřské školy Brno.

Pupala B., Kolláriková Z.: *Předškolní a primární pedagogika*. Praha, Portál 2001, 455 s.

Rabušicová M.: Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů školy. *Pedagogika*, 2004(a), 54, 4, s. 326–341.

Rabušicová M.: Vztahy rodiny a školy: vývoj tématu. In: Rabušicová M., Šed'ová K., Trnková K., Čiháček V.: *Škola a (versus) rodina*. Brno, Masarykova univerzita 2004(b), s. 9–21.

Rabušicová M., Pol M.: Vztahy školy a rodiny dnes: Hledání cest k partnerství. *Pedagogika*, 1996, 46, 1, s. 49–61 (1. část), 1996, 46, 2, s. 105–116 (2. část).

Rýdl K.: *Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti*. Brno, M. Zeman 1994, 264 s.

(SSJČ) *Slovník spisovného jazyka českého*. [online]. [cit. 20.12.2012] Dostupné z: <http://ssjc.ujc.cas.cz/>.

Šed'ová K.: Komunitní škola a rodiče (případová studie). In: *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání, 11. Konference ČAPV*. Brno, Paido 2003, s. 20–39.

Šed'ová K.: Vzdělávací výsledky dětí: vliv rodiny. In: Rabušicová M., Šed'ová K., Trnková K., Čiháček V.: *Škola a (versus) rodina*. Brno, Masarykova univerzita 2004(a), s. 22–32.

Šed'ová K.: Role rodičů ve vztahu ke škole: teoretické koncepty a empirická zjištění. In: Rabušicová M., Šed'ová K., Trnková K., Čiháček V.: *Škola a (versus) rodina*. Brno, Masarykova univerzita 2004(b), s. 33–51.

Šed'ová K.: Rodinné vzdělávání jako součást celoživotního učení. In: *SPFFBU 54*, 2006, č. U 11, s. 55–66.

Šeďová K.: Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 2009, 14, 1, s. 27–52.

Šeďová K., Čiháček V.: Komunikace: základ vztahů rodiny a školy. In: Rabušicová M., Šeďová K., Trnková K., Čiháček V.: *Škola a (versus) rodina*. Brno, Masarykova univerzita 2004, s. 71–84.

Štech S.: Angažovanost rodičů ve školní socializaci. *Pedagogika*, 2004, 54, 4, s. 374–388.

Trnková K.: Partnerství rodičů a škol: jeho podoby a podmínky. In: Rabušicová M., Šeďová K., Trnková K., Čiháček V.: *Škola a (versus) rodina*. Brno, Masarykova univerzita 2004, s. 52–70.

Valenta M.: *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy*. Olomouc, Vydavatelství Univerzity Palackého 1993, 67 s.

Vývoj úrovně vzdělanosti obyvatelstva v ČR v letech 1950 až 2001. [online]. [cit. 20.11.2012]

Dostupné z:

<[http://notes3.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/t/57004FC6F8/\\$File/411303a2.pdf](http://notes3.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/t/57004FC6F8/$File/411303a2.pdf)>.

Waldorfská škola Brno. [online]. [cit. 20.11.2012] Dostupné z:

<<http://www.waldorf-brno.cz/>>.

8. PŘÍLOHY

Seznam příloh:

Příloha č. 1 Výzkumný nástroj

Příloha č. 2 Vyplněný dotazník

Příloha č. 1 Výzkumný nástroj

DOTAZNÍK PRO RODIČE

Vážení rodiče,

jsem studentkou Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně a svou diplomovou práci píši na téma *Spolupráce rodičů s waldorfskou mateřskou školou*. Mou snahou je získat prostřednictvím dotazníků informace od rodičů ze všech waldorfských mateřských škol v České republice a na základě těchto dat popsat, jakou podobu má spolupráce mezi rodinou a waldorfskou mateřskou školou. Obracím se tedy na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který je anonymní a jehož výsledky budou využity pouze pro mou diplomovou práci.

Děkuji za pomoc
Veronika Žebráková

1. Moje dítě/děti navštěvuje/navštěvují mateřskou školu:

- a) každý den b) 2-3 týdně c) 1 týdně
d) přibližně 1 za 14 dní e) jednou za měsíc f) téměř vůbec

2. Moje dítě/děti vodím do mateřské školy a vyzvedávám ho/je z ní:

| | vždy nebo téměř vždy já | často já | občas já | nikdy nebo téměř nikdy já |
|--|----------------------------|----------|----------|---------------------------------|
| | a) | b) | c) | d) |

3. Naše mateřská škola: a) nepořádá třídní schůzky. (přeskočte na otázku č. 5)

b) pořádá třídní schůzky _____ (doplňte) za rok.

4. Třídních schůzek se účastním:

| | vždy nebo téměř vždy | často | občas | nikdy nebo téměř nikdy |
|--|-------------------------|-------|-------|---------------------------|
| | a) | b) | c) | d) |

5. S třídní učitelkou mého dítěte si individuálně povídám:

| | vždy nebo téměř vždy, když přijdu do školky | často | občas | nikdy nebo téměř nikdy |
|--|---|-------|-------|---------------------------|
| | a) | b) | c) | d) |

6. Je možné navštívit děti ve školce v průběhu dne a pobývat s nimi ve třídě?

- a) ano b) ne (přeskočte na otázku č.8)

7. Tuto možnost využívám:

| | vždy nebo téměř vždy, když přijdu do školky | často | občas | nikdy nebo téměř nikdy |
|--|---|-------|-------|---------------------------|
| | a) | b) | c) | d) |

8. Nejvíce mi vyhovuje komunikace se školkou prostřednictvím:*(vyberte formy, které upřednostňujete):*

- | | |
|--|------------------------|
| a) třídních schůzek | e) nástěnek |
| b) individuálních rozhovorů s učitelkami | f) školního zpravodaje |
| c) návštěv rodičů ve třídě během dne | g) e-mailu |
| d) návštěv učitelek v rodině | h) jinak |

9. Zapojuji se do aktivit školky:

| | vždy nebo téměř vždy | často | občas | nikdy nebo téměř nikdy |
|---|-------------------------|-------|-------|---------------------------|
| výlety, exkurze, školy v přírodě | a) | b) | c) | d) |
| účast na slavnostech, jarmarcích a dalších akcích | a) | b) | c) | d) |
| pomoc při přípravě a průběhu akcí | a) | b) | c) | d) |
| výroba a úprava hraček, nástrojů a dalších předmětů | a) | b) | c) | d) |
| úklidové a údržbářské práce | a) | b) | c) | d) |
| jiné <i>(prosím vypište)</i> | a) | b) | c) | d) |

10. Existuje při školce sdružení rodičů a přátel školy, popřípadě nějaká jeho alternativa?

- a) ano b) ne (přeskočte na otázku č. 12) c) nevím (přeskočte na otázku č. 12)

11. Jsem členem tohoto sdružení:

- a) ano b) ne

12. Přispívám (kromě školního) finančně na chod školky:

- a) ano b) ne

- a) finanční sponzorský dar b) rodičovský příspěvek v rámci sdružení c) jinak

13. Přispívám materiálně na chod školky: a) ano b) ne
 a) materiální sponzorský dar b) výroba hraček, nástrojů a jiných předmětů c) jinak

14. Probíhá v rámci školky (popř. školy, pokud fungují MŠ a ZŠ společně) přednášková činnost (přednášky, setkání s odborníky) pro rodiče iniciovaná školkou (popř. školou)?
 a) ano b) ne c) nevím

15. Probíhá v rámci školky (popř. školy, pokud fungují MŠ a ZŠ společně) přednášková činnost (přednášky, setkání s odborníky) pro rodiče iniciovaná samotnými rodiči?
 a) ano b) ne c) nevím

16. Pokud přednášková činnost v rámci školky probíhá, účastním se jí:

| | vždy nebo téměř vždy | často | občas | nikdy nebo téměř nikdy |
|--|----------------------|-------|-------|------------------------|
| | a) | b) | c) | d) |

17. Probíhá v rámci školky vzdělávací činnost (vzdělávací kurzy, tvořivé dílny) pro rodiče iniciovaná školkou?
 a) ano b) ne c) nevím

18. Probíhá v rámci školky vzdělávací činnost (vzdělávací kurzy, tvořivé dílny) pro rodiče iniciovaná samotnými rodiči?
 a) ano b) ne c) nevím

19. Pokud vzdělávací činnost v rámci školky probíhá, účastním se:

| | vždy nebo téměř vždy | často | občas | nikdy nebo téměř nikdy |
|--------------------------------|----------------------|-------|-------|------------------------|
| vzdělávací kurzy | a) | b) | c) | d) |
| tvořivé dílny | a) | b) | c) | d) |
| jiné (<i>prosím vypište</i>) | a) | b) | c) | d) |

20. Jsem: a) žena b) muž

21. Je mi let.

22. Moje nejvyšší dosažené vzdělání:

- a) základní b) středoškolské bez maturity c) středoškolské s maturitou d) vysokoškolské

23. Přikláním se k náboženskému vyznání:

- a) bez vyznání b) Církev římskokatolická c) Českobratrská církev evangelická
d) Církev československá husitská e) Náboženská společnost Svědkové Jehovovi
f) Pravoslavná církev v českých zemích g) jiné náboženské vyznání

24. Počet mých dětí, které navštěvují waldorfskou mateřskou školu:

- a) 1 dítě b) 2 děti c) 3 děti d) více

25. Počet let, kolik moje dítě/děti navštěvuje/navštěvují waldorfskou mateřskou školu: (*prosím vypište*):

26. Moje důvody pro výběr waldorfské mateřské školy (*prosím vypište*):

Děkuji za Váš čas, který jste tomuto dotazníku věnovali.

V případě Vašeho zájmu mi můžete zanechat kontakt, velmi ráda se s Vámi podělím o výsledky mé práce.

Příloha č. 2 Vyplněný dotazník

DOTAZNÍK PRO RODIČE

Vážení rodiče,

jsm studentkou Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně a svou diplomovou práci píši na téma *Spolupráce rodičů s waldorfskou mateřskou školou*. Mou snahou je získat prostřednictvím dotazníků informace od rodičů ze všech waldorfských mateřských škol v České republice a na základě těchto dat popsat, jakou podobu má spolupráce mezi rodinou a waldorfskou mateřskou školou. Obracím se tedy na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který je anonymní a jehož výsledky budou využity pouze pro mou diplomovou práci.

Děkuji za pomoc
Veronika Žebráková

1. Moje dítě/děti navštěvuje/navštěvují mateřskou školu:

- a) každý den *2x týdně* b) 2-3 týdně c) 1 týdně
d) přibližně 1 za 14 dní e) jednou za měsíc f) téměř vůbec

2. Moje dítě/děti vodím do mateřské školy a vyzvedávám ho/je z ní:

| | vždy nebo téměř vždy já | často já | občas já | nikdy nebo téměř nikdy já |
|--|----------------------------|----------|-------------------------------------|---------------------------------|
| | a) | b) | <input checked="" type="radio"/> c) | d) |

3. Naše mateřská škola: a) nepořádá třídní schůzky. (přeskočte na otázku č. 5)

b) pořádá třídní schůzky *4x* (doplňte) za rok.

4. Třídních schůzek se účastním:

| | vždy nebo téměř vždy | často | občas | nikdy nebo téměř nikdy |
|--|-------------------------|-------------------------------------|-------|---------------------------|
| | a) | <input checked="" type="radio"/> b) | c) | d) |

5. S třídní učitelkou mého dítěte si individuálně povídám:

| | vždy nebo téměř vždy, když přijdu do školky | často | občas | nikdy nebo téměř nikdy |
|--|---|-------------------------------------|-------|---------------------------|
| | a) | <input checked="" type="radio"/> b) | c) | d) |

6. Je možné navštívit děti ve školce v průběhu dne a pobývat s nimi ve třídě?

- a) ano b) ne (přeskočte na otázku č.8)

7. Tuto možnost využívám:

| | vždy nebo téměř vždy, když přijdu do školky | často <i>POUZE PRVNÍ 1/2 ROK</i> | občas | nikdy nebo téměř nikdy |
|--|---|-------------------------------------|-------|-------------------------------------|
| | a) | <input checked="" type="radio"/> b) | c) | <input checked="" type="radio"/> d) |

8. Nejvíce mi vyhovuje komunikace se školkou prostřednictvím:

(vyberte formy, které upřednostňujete):

- a) třídních schůzek
 1 b) individuálních rozhovorů s učitelkami
 c) návštěv rodičů ve třídě během dne
 2 d) návštěv učitelek v rodině
- 3 e) nástěnek
 f) školního zpravodaje
 4 g) e-mailu
 h) jinak

9. Zapojuji se do aktivit školky:

| | vždy nebo téměř vždy | často | občas | nikdy nebo téměř nikdy |
|---|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|------------------------|
| výlety, exkurze, školy v přírodě | <input checked="" type="radio"/> a) | b) | c) | d) |
| účast na slavnostech, jarmarcích a dalších akcích | <input checked="" type="radio"/> a) | b) | c) | d) |
| pomoc při přípravě a průběhu akcí | a) | b) | <input checked="" type="radio"/> c) | d) |
| výroba a úprava hraček, nástrojů a dalších předmětů | a) | <input checked="" type="radio"/> b) | c) | d) |
| úklidové a údržbářské práce | a) | b) | <input checked="" type="radio"/> c) | d) |
| jiné (prosím vypište) | a) | b) | c) | d) |

10. Existuje při školce sdružení rodičů a přátel školy, popřípadě nějaká jeho alternativa?

- a) ano b) ne (přeskočte na otázku č. 12) c) nevím (přeskočte na otázku č. 12)

11. Jsem členem tohoto sdružení:

- a) ano b) ne

12. Přispívám (kromě školného) finančně na chod školky:

- a) finanční sponzorský dar b) rodičovský příspěvek v rámci sdružení c) jinak

13. Přispívám materiálně na chod školky:

- a) ano b) ne
 a) materiální sponzorský dar b) výroba hraček, nástrojů a jiných předmětů c) jinak

14. Probíhá v rámci školky (popř. školy, pokud fungují MŠ a ZŠ společně) přednášková činnost (přednášky, setkání s odborníky) pro rodiče iniciovaná školkou (popř. školou)?

- a) ano b) ne c) nevím

15. Probíhá v rámci školky (popř. školy, pokud fungují MŠ a ZŠ společně) přednášková činnost (přednášky, setkání s odborníky) pro rodiče iniciovaná samotnými rodiči?

- a) ano b) ne c) nevím

16. Pokud přednášková činnost v rámci školky probíhá, účastním se jí:

| | vždy nebo téměř vždy | často | občas | nikdy nebo téměř nikdy |
|--|----------------------|-------|-------|-------------------------------------|
| | a) | b) | c) | <input checked="" type="radio"/> d) |

17. Probíhá v rámci školky vzdělávací činnost (vzdělávací kurzy, tvořivé dílny) pro rodiče iniciovaná školkou?

- a) ano b) ne c) nevím

18. Probíhá v rámci školky vzdělávací činnost (vzdělávací kurzy, tvořivé dílny) pro rodiče iniciovaná samotnými rodiči?

- a) ano b) ne c) nevím

19. Pokud vzdělávací činnost v rámci školky probíhá, účastním se:

| | vždy nebo téměř vždy | často | občas | nikdy nebo téměř nikdy |
|-----------------------|----------------------|-------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| vzdělávací kurzy | a) | b) | c) | <input checked="" type="radio"/> d) |
| tvořivé dílny | a) | b) | <input checked="" type="radio"/> c) | d) |
| jiné (prosím vyplňte) | a) | b) | c) | d) |

20. Jsem: a) žena b) muž

21. Je mi 35 let.

22. Moje nejvyšší dosažené vzdělání:

- a) základní b) středoškolské bez maturity c) středoškolské s maturitou d) vysokoškolské

23. Přikláním se k náboženskému vyznání:

- a) bez vyznání b) Církev římskokatolická c) Českobratrská církev evangelická
d) Církev československá husitská e) Náboženská společnost Svědkové Jehovovi
f) Pravoslavná církev v českých zemích g) jiné náboženské vyznání

24. Počet mých dětí, které navštěvují waldorfskou mateřskou školu:

- a) dítě b) 2 děti c) 3 děti d) více

25. Počet let, kolik moje dítě/děti navštěvuje/navštěvují waldorfskou mateřskou školu: (prosím vyplňte): 1 ROK

26. Moje důvody pro výběr waldorfské mateřské školy (prosím vyplňte):

- Kdykoliv mohu školku navštívit.
- Paní učitelky chodí přímo do rodiny a vidí dítě v jeho prostředí. Dítě je šťastné a moc se těší!
- Rozvoj fantazie, samostatnosti ve hře.
- Opakující se týdenní rituály.
- Stávnosti, původní tradice.
- Nenačítají na výkon.
- Navě dítě je v klidu nestresované.
Do školky se těší!

~~1~~

Děkuji za Váš čas, který jste tomuto dotazníku věnovali.

V případě Vašeho zájmu mi můžete zanechat kontakt, velmi ráda se s Vámi podělím o výsledky mé práce.