



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

# Alternativní předškolní vzdělávání v Českých Budějovicích

Vypracoval: Monika Michalová

Vedoucí práce: Mgr. M. Procházka, Ph.D.

České Budějovice 2016

## Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci na téma **Alternativní předškolní vzdělávání v Českých Budějovicích** jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích dne 6.1. 2016

.....

Podpis

## **Poděkování:**

Děkuji panu Mgr. Miroslavu Procházkovi, Ph.D., za cenné rady, připomínky a metodické vedení při vypracování mé bakalářské práce.

## **Anotace**

Bakalářská práce *Alternativní předškolní vzdělávání v Českých Budějovicích* se zabývá alternativními formami předškolního vzdělávání. Teoretická část vymezuje pojem alternativní školství. Dále popisuje a objasňuje specifika alternativního vzdělávání a mapuje rozsah alternativních mateřských škol v Českých Budějovicích. V praktické části porovnávám názory rodičů a pedagogů na alternativní způsob vzdělávání a zjišťuji jejich důvody výběru waldorfské mateřské školy. Tato část je zpracována na základě dotazníkového šetření. Cílem bakalářské práce je představit možnosti alternativního vzdělávání v předškolním věku v Českých Budějovicích a blíže charakterizovat jednotlivé typy škol.

**Klíčová slova:** alternativní vzdělávání, předškolní vzdělávání, pedagogika, žák, výchova, principy pedagogiky

## Abstract

The bachelor's thesis *Alternative Preschool Education in the City of České Budějovice* deals with alternative forms of preschool education. The theoretical part defines the concept of the alternative education system. It also describes and explains the specifics of alternative preschool education and analyses the extent of alternative kindergartens in České Budějovice. In the practical part I compare the opinions of parents and teachers on the alternative way of education and find out their reasons for choosing the Waldorf kindergarten. This part was made by a questionnaire survey. The goal of the bachelor's thesis is to present the possibilities of alternative education in preschool age and to characterize particular types of schools.

**Keywords:** alternative education, preschool education, pedagogy, pupil, principles of pedagogy,

## **OBSAH**

1	ÚVOD .....	8
2	ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	9
2.1	Pojem alternativní vzdělávání .....	9
2.2	Historie alternativního školství .....	10
2.3	Funkce alternativních škol .....	11
3	ALTERNATIVNÍ PEDAGOGICKÉ SMĚRY V ČR .....	13
3.1	Waldorfská škola .....	13
3.1.1	Principy waldorfské pedagogiky .....	13
3.1.2	Učitel ve waldorfské pedagogice.....	14
3.2	Montessori pedagogika .....	14
3.2.1	Marie Montessori.....	14
3.2.2	Zásady pedagogického systému Montessori.....	15
3.2.3	Zásady vychovatele v Montessori systému.....	17
3.3	Daltonská škola .....	18
3.3.1	Daltonský plán a jeho principy.....	18
3.3.2	Pedagog v Daltonském plánu.....	20
3.3.3	Daltonské prostředky v předškolním vzdělávání .....	20
3.4	Lesní mateřské školy (LMŠ).....	21
3.4.1	Charakteristika LMŠ.....	21
3.4.2	Typy LMŠ .....	22
3.4.3	Pedagogické cíle LMŠ .....	23
3.5	Mateřská škola se vzdělávacím programem „Začít spolu“.....	23
3.5.1	Záměry programu Začít spolu .....	24
3.5.2	Filozofie programu Začít spolu .....	25
3.6	Mateřská škola podporující zdraví .....	26
3.6.1	Podstata a zásady projektu zdravá škola.....	26
3.7	Církevní mateřská škola.....	27
4	ALTERNATIVNÍ ŠKOLSTVÍ V ČESKÝCHBUDEJOVICÍCH.....	29

4.1	Seznam alternativních mateřských škol a center v Českých Budějovicích: .....	29
5	POPIS VÝZKUMU .....	31
5.1	Cíl výzkumu .....	31
5.2	Hlavní výzkumné otázky .....	31
5.3	Hypotézy .....	32
5.4	Charakteristika výzkumného souboru .....	32
5.5	Metodika výzkumu .....	32
5.5.1	Případová studie .....	32
5.5.2	Metoda dotazníková.....	33
5.5.3	Analýza dat v případové studii.....	33
5.5.4	Analýza dotazníkového šetření .....	33
6	PŘÍPADOVÁ STUDIE .....	34
6.1	Objekt zkoumání .....	34
6.2	Kategorizace podle specifík waldorfské pedagogiky .....	34
6.2.1	Působení kvalitního prostředí.....	34
6.2.2	Rytmus .....	35
6.2.3	Princip nápodoby.....	36
6.2.4	Princip fantazie a volné hry.....	36
6.2.5	Spolupráce s rodiči .....	37
6.3	Shrnutí případové studie .....	37
7	INTERPRETACE DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	38
7.1	Zpracování dotazníků .....	38
7.2	Výsledky výzkumu a ověření hypotéz.....	57
7.3	Závěr výzkumné části .....	59
8	ZÁVĚR .....	60
9	SEZNAM LITERATURY .....	61
10	PŘÍLOHY .....	64

# 1 ÚVOD

Při výběru tématu pro mou bakalářskou práci, jsem byla ovlivněna svou rodičovskou rolí při výchově dvou dětí. Tím se pro mě téma alternativních předškolních vzdělávacích programů stalo velmi zajímavým.

Každé dítě je osobností, která se vyvíjí svým vlastním tempem. Předškolní věk je pro dítě jedním z nejdůležitějších období v životě. V tomto období se rozvíjí jeho osobnost, formují se jeho schopnosti a dovednosti. Výběr mateřské školy je tedy z tohoto hlediska velmi důležitý. Přestože v dnešní době je již nabídka předškolních zařízení velmi široká, začíná vznikat stále více alternativních mateřských škol. Otázkou je, na základě jakých informací a důvodů vybírají rodiče pro své ratolesti právě tato předškolní zařízení. Na tuto otázku se pokouším najít odpověď v praktické části své bakalářské práce.

V teoretické části jsem sestavila přehled alternativních pedagogických směrů rozšířených v České republice. V jednotlivých kapitolách popisují jejich vývoj, funkce a filozofii. Dále uvádím seznam alternativních mateřských škol v Českých Budějovicích.

V praktické části se věnuji případové studii waldorfské mateřské školy a dále se pomocí dotazníkového šetření mezi rodiči dětí, které tuto alternativní školu navštěvují, snažím zmapovat důvody jejich výběru waldorfské mateřské školy a zjišťuji, jaké znaky přisuzují pojmu alternativní vzdělávání. Tyto názory poté porovnávám s názory pedagogů v mateřské škole, v níž probíhal průzkum mezi rodiči.



## **Teoretická část**

# **2 ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ**

## **2.1 Pojem alternativní vzdělávání**

Průcha (2012, s. 25) vymezuje pojem alternativní škola následovně: „*Jako alternativní budeme chápat všechny druhy škol, soukromé i státní, které mají jeden podstatný rys - odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol daného vzdělávacího systému*“. Svobodová (1996, s. 6) chápe alternativní školy jako ty, které se snaží svými inovačními programy a postupy cíleně odstranit nedostatky standardních škol.

Přirozeně existují určité obecné definice daného pojmu uváděné v pedagogických slovnících a encyklopediích. Přesto Průcha (1996, s. 17) upozorňuje na rozdílné chápání pojmu alternativní škola a na jeho mnohoznačnost. Britský pedagogický slovník definuje alternativní vzdělávání jako obecný termín označující odlišné vzdělávání od vzdělávání nabízeného státem. „*Alternativní školy jsou obvykle (nikoliv nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky*.“ (D. Lawton, P. Gordon, 1993, s. 42 in Průcha, 2004) V německém slovníku Wörterbuch Pädagogik je uváděn k danému pojmu tento výklad: „*Alternativní školy jsou takové, které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučování, organizací školního života a spoluprací s rodiči od jednotných charakteristik státní / veřejné školy, (...) Alternativní školy jsou zpravidla školy s neveřejným zřizovatelem, tj. svobodné školy*“. (Schaub, Zenke, 2000, s. 28 in Průcha, 2004). Tento chaos v terminologii je komplikován odlišným chápáním pojmu alternativní škola nejen v jednotlivých zemích, ale i jednotlivých pedagogických teoriích a dalších.

V Pedagogickém slovníku je definována alternativní škola jako obecný termín pro všechny druhy škol (soukromé i státní), které se odlišují od běžných

škol určité vzdělávací soustavy. Odlišují se např. ve specifičnosti obsahu vzdělávání, organizaci výuky, hodnocení žáka aj. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 16-17). Odlišnost alternativních škol lze vnímat v jiných způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole, v jiných kurikulárních strukturách, v jiných pramenech edukačního prostředí, v jiných způsobech hodnocení výkonů žáků, v jiných vztazích mezi školou, místní komunitou a rodiči atd. (Průcha, 1996, s. 13).

Průcha (2004) rozlišuje 3 hlavní skupiny alternativních škol:

- klasické reformní školy (Waldorfská škola, Montessori škola, Daltonská škola),
- církevní školy,
- moderní alternativní školy (Mezinárodní škola, Zdravá škola, Integrovaná škola).

## **2.2 Historie alternativního školství**

Stejně jako změny ve společnosti – tak i vývoj vzdělávání doprovázejí změny a inovace. Lidská populace neustále mění a zdokonaluje to, co již bylo jednou vytvořeno. Toto je pravděpodobně jednou z příčin vzniku alternativních škol. Jakmile se určité typy škol ustálily a stávaly se tradičními, souběžně se objevoval sklon tento stav změnit. Změny v českém vzdělávacím systému téměř kopírují světové trendy (srov. Průcha, 2004).

Již jednotlivé antické filozofické školy můžeme považovat za alternativní školy. Z dějin pedagogiky jmenujme italského renesančního vychovatele V. da Feltre, který se pokoušel o vytvoření alternativní školy nového typu, dále německého pedagoga W. Ratkeho a jeho následovníka J. A. Komenského (Svobodová, Jůva, 1996). Až od přelomu 19. a 20. století mluvíme o vzniku alternativních škol. V tomto období dochází v pedagogice k výrazným reformám. Představiteli reformní pedagogiky jsou např. E. Keyová, M. Montessori, O. Decroly, A. Ferrière, J. Dewey, P. Petersen

nebo R. Steiner. V Čechách patří k prvním propagátorům alternativních směrů V. Příhoda, S. Vrána, J. Úlehla a další. Vznikají nové přístupy, které navazují na myšlenky J. J. Rousseaua a L. N. Tolstého (Petlák, 2004). V USA i Evropě se objevují první snahy o uplatnění moderních principů a teorií v nových školách a alternativních programech. Důraz je kladen na svobodu žáka i učitele, rozvoj samostatnosti a tvořivosti a aplikaci netradičních forem a metod vyučování. Ve 20. a 30. letech byl rozvoj alternativních směrů zmírněn. Výchovný pluralismus se přičil mnoha totalitním politickým systémům v Evropě. Po nástupu 2. světové války se jeho vývoj zastavuje. Až ve druhé polovině 20. století se začíná alternativní školství opět rozmáhat (Jůva, 1997).

### **2.3 Funkce alternativních škol**

Němečtí autoři Klassen a Skiera uvádějí pět charakteristických principů alternativních škol (in Klassen, Skiera, Wachter, 1990, Vorwort, s. 7,8) :

- 1) pedocentrismus,
- 2) aktivní škola,
- 3) komplexní výchova,
- 4) škola jako společenství (utváření forem společně mezi učiteli, žáky a rodiči),
- 5) učení „z života pro život (zapojení žáků do světa práce, snaha o rozšíření vzdělávacího prostředí nad rámec školní třídy. (srov. Průcha, 2004)

Průcha (2001) alternativní školy člení z hlediska jejich funkcí. Jedním z důvodů vzniku alternativních škol je kompenzace určitých nedostatků (kompenzační funkce) v klasických školách. Další funkcí je funkce diverzifikační, kdy je díky alternativním školám zabezpečena pluralita v oblasti vzdělávání. Zásadní funkcí z hlediska pedagogiky je však funkce inovační, která dává možnost experimentovat a inovovat ve vzdělávání.

Alternativní školy se ovšem neprojevují pouze funkcemi kladnými. Průcha (2004) je toho názoru, že alternativní školy jsou svým způsobem otevřené, např. ohledně potřeb rozvoje osobnosti dítěte, ale také uzavřené tím, že nejsou příliš nakloněny vědeckým analýzám efektivnosti svého fungování.

## 3 ALTERNATIVNÍ PEDAGOGICKÉ SMĚRY V ČR

### 3.1 Waldorfská škola

Na základě myšlenek Rudolfa Steinera vzniká ve Stuttgartu v roce 1919 první svobodná waldorfská škola. Školu založil ředitel továrny na cigarety Waldorf-Astoria Emil Nolte. Steiner byl požádán, aby převzal vedení školy a stal se tedy jejím ředitelem. Škola byla určena pro děti dělníků z továrny, odtud tedy název waldorfská škola. V roce 1919 navštěvovalo školu zhruba 250 žáků a již v roce 1921 stoupl jejich počet na 540 žáků. Dnes téměř sto let od založení školy najdeme waldorfské školy na všech pěti kontinentech světa. Během druhé světové války byly waldorfské školy pod tlakem nacionálního socialismu uzavírány. Jejich činnost se obnovila po válce. V roce 1946 vzniká Svaz svobodných waldorfských škol se sídlem ve Stuttgartu, součástí svazu je Mezinárodní sdružení waldorfských mateřských škol (Valenta, 1993, s. 67).

#### 3.1.1 Principy waldorfské pedagogiky

Antroposofie je ideovým základem waldorfské pedagogiky. Antroposofie se snaží na svět a na člověka pohlížet, tak, že tento pohled může využít ve výchovném umění. Jde až k duchovním základům lidské bytosti. V každé jednotlivé lidské individualitě spatřuje člověka obecně. „ *Její poznatky oživující cit pro vše lidské, přičemž duševnímu pohledu neodhalují pouze tajemství člověka jako takového, ale také tajemství každé jednotlivé a jedinečné lidské povahy*“ (Steiner, 2011). Podle Filové (2007, s. 133) pracuje antroposofie s fyzikou, duševní a duchovní realitou. Hlásí se ke křesťanství, ale používá i prvky známé z východních směrů.

Waldorfská pedagogika je ucelený dvanáctiletý vzdělávací systém, který zahrnuje tři stupně vzdělávání. Cílem vzdělávacího procesu je harmonický rozvoj dítěte s důrazem na oblast citění, myšlení a vůle.

Dítě do 7 let svého věku využívá všech svých smyslů a napodobuje. V tomto období dítě žije zcela oddáno svému okolí. Je proto kladen velký důraz na

poskytování vhodných vzorů. V oblasti vůle je kladen důraz pevný rytmus a smysl pro pořádek. Oblast citění je rozvíjena tvůrčí fantazií při volné hře, důraz je kladen na umělecké a vyjadřovací schopnosti. V oblasti myšlení jsou děti podporovány k pozorování a vnímání přírody, vesmíru či plynutí času.

Waldorfská mateřská škola (dále jen WMS) prosazuje řád a rytmus. Projevem řádu je rytmus. Školní rok se nese v rytmech různých slavností (Michaelská, Martinská slavnost, masopust, slavnost Tří králů, Velikonoce, Svatojánská slavnost atd.). Děti během dne, týdne i roku provázejí jednoduché rituály, které jim umožní porozumět sobě samému, zakořenit a ustálit se. Všechny tyto slavnosti mají svůj řád. (Smolková, 2007). Jistotu dítěti dodávají opakující se činnosti, proto je kladen důraz na dodržování pevného řádu dne. (Svobodová, Jůva, 1996)

### **3.1.2 Učitel ve waldorfské pedagogice**

Ve waldorfské pedagogice je na osobnost učitele kladen velký důraz. Osobnost učitele je považována za jeden z hlavních prvků pro úspěch ve vzdělávacím procesu. (Smolková, 2007). Podle Hradila (2002) je učitel umělcem výchovy, který dětem předává vědění. Formování harmonické a individuální osobnosti dítěte je cílem waldorfského pedagoga. V tomto období je pro dítě typická nápodoba, proto hledá v pedagogovi vzor a příklad.

## **3.2 Montessori pedagogika**

### **3.2.1 Marie Montessori**

Vzdělávací metoda Montessori získala své jméno po italské lékařce Marii Montessori (1870–1950). Ta byla po základním vzdělání přijata jako jedna z mála žen na technicky orientovanou střední školu. Po jejím ukončení studovala na římské lékařské univerzitě, kde se v roce 1896 stává první lékařkou (ženou) v Itálii vůbec.

K pedagogice se M. Montessori dostává přes svou práci s postiženými dětmi na psychiatrické univerzitní klinice. Zjišťuje, že problém duševně

zaostalých dětí se týká nejen zdravotních problémů, ale týká se i pedagogiky. (Harald a kol., 2008, s. 8,9) V roce 1907 se ujímá projektu na zřízení pečovatelského ústavu pro malé děti z chudého předměstí a v Římě otevřel Dům dětí (Casa dei Bambini). Zde při práci se sociálně slabými dětmi vzniká originální edukační prostředí, jehož hlavní myšlenkou je pedocentrismus a důvěra ve spontánní rozvoj dítěte (Svobodová, 2007, s. 220). Tady také začíná rozvíjet svůj materiál pro smyslovou výchovu a speciální učební pomůcky. Roku 1908 se naplno začíná věnovat pedagogické činnosti a pedagogice Montessori.

### 3.2.2 Zásady pedagogického systému Montessori

Mezi důležité objevy M. Montessori patří podle Haralda (2008, s.58) následující:

**Absorbující (vstřebávající) duch**, kdy v raném dětství má dítě schopnost do sebe vstřebávat celistvě dojmy ze svého okolí. Nevědomě se přitom rozhoduje jen pro to, co potřebuje k vytváření své osobnosti. Velmi důležitý je v jeho okolí řád, který pomáhá dítěti rozvíjet ducha.

**Polarizace pozornosti**, což je schopnost dítěte nenechat se ničím vyrušit. Tím vzniká hluboká vazba na daný předmět. Dítě vyžaduje opakování činnosti a tím je mu umožněno hluboké pochopení, u činnosti pak dobrovolně zůstává.

**Senzitivní fáze** jsou citlivé fáze zvláštní připravenosti pro osvojení zcela určitých schopností, činností, postojů, a to nezávisle na věku dítěte.

Na základě těchto objevů a zkušeností vycházejí další výchovné zásady. **Připravené prostředí** je hlavním motivem teorie i praxe Montessori pedagogiky. Prostor by děti mělo podněcovat k činnosti, zároveň respektovat didaktické principy a stát se místem přátelství a spolupráce. Jedním ze znaků připraveného prostředí je řád a pořádek. V „prostředí“ by měly být pouze věci, které slouží rozvoji dítěte, tedy nic, co působí rušivě a chaoticky. Dle Průchy (2004) je základní myšlenkou koncepce Montessori vytvářet edukační prostředí

umožňující přirozený vývoj dětí. Potřeba jedince něčemu se učit se vyvíjí v tzv. senzitivních fázích. Jsou to např. senzitivní fáze pro rozvoj řeči, pohybových činností nebo morálního cítění. Jedná se o konkrétní období, ve kterých je jedinec zvláště citlivý pro vnímání a chápání určitých jevů reality. Úkolem výchovy je tedy připravovat podněty pro tyto specifické fáze.

Další zásadou je **svobodná volba**. Základním požadavkem je zabezpečení svobodného rozvoje dítěte, z čehož se odvíjí i krédo tohoto systému „Pomoz mi, abych to dokázal sám“. V tomto systému nejde o neomezenou svobodu volby práce. Jde o volbu: výběru činnosti, místa, času, počtu opakování a možnosti pracovat sám nebo s partnerem. „To však neznamená, že svobodné dítě se v jakémkoli prostředí chová tak, jak ho napadne.“ (Zelinková, 1997, s. 21). Svoboda je vždy spojena s disciplínou. Zde se jedná o poznání svých možností, ale i hranic. *„Projevem lidské svobody je spontánní aktivita, která je specifickým znakem člověka. Spontánní aktivita jako projev jedince je východiskem pedagogické práce. V jejím průběhu dochází k polarizaci pozornosti, která je základem vzdělávání“* (tamtéž, s. 19)

Marie Montessori spojovala stejně jako většina reformních pedagogů princip svobody se zodpovědností *„Neexistuje bezbřehá svoboda, dáme-li dětem možnost rozhodovat se, pěstujeme v nich současně pocit zodpovědnosti za své rozhodování a jednání.“* (Svobodová, J. 2007, s. 151)

**Věkově smíšené skupiny** mají zamezit soutěživosti mezi dětmi. Mladší děti se pozorováním starších duševně připravují na své budoucí úkoly.

Montessori **materiál** vede děti k samostatnému učení, poněvadž je povzbuzuje k bezděčné aktivitě. Toto aktivování je vždy propojené s jednotlivými fázemi vývoje. Aby děti získaly maximální užitek z tohoto materiálu, je třeba, aby pedagog (dospělý) velmi dobře znal principy pedagogiky M. Montessori. Dále se předpokládají odborné znalosti týkající se materiálů, jejich použití a



stanovení cílů. Materiál musí být čistý a mít podnětný charakter. (Harald a kolektiv, 2008, s. 59)

Materiál vyvinutý M. Montessori pojímá materiály pro cvičení praktického života, smyslový materiál, materiál na psaní a čtení, matematický materiál a kosmický materiál.

### **3.2.3 Zásady vychovatele v Montessori systému**

12 pokynů pro vychovatele dítěte v MŠ podle M. Montessori (podle projevu M. Montessori v Barceloně 1933. in Montessori M.:Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt. Freiburg 1979, s. 28 a další):

- 1) vychovatel vytváří předem připravené prostředí a stará se o něj,
- 2) vychovatel musí ovládat užívání didaktického materiálu a umět dětem zprostředkovat jeho používání,
- 3) vychovatel zprostředkovává vztah s okolím,
- 4) vychovatel děti pozoruje a diagnostikuje, aby uměl pomoci, když je o pomoc požádán,
- 5) vychovatel musí a smí podat pomocnou ruku, ale jen tehdy, když je o pomoc požádán,
- 6) vychovatel musí umět naslouchat a ptát se, avšak jen když to očekává dítě,
- 7) vychovatel musí respektovat dítě, které pracuje a nevyrušuje,
- 8) vychovatel musí respektovat dítě, které dělá chyby, aniž by ho hned opravoval,
- 9) vychovatel respektuje dítě, které odpočívá a pouze přihlíží práci ostatních, neruší ho a nenutí do práce,
- 10) vychovatel se stále pokouší nadchnout děti pro práci s materiálem v jeho okolí,

- 11) vychovatel musí nechat děti pocítit, že se na jeho pomoc mohou spolehnout, ale svou pomoc nevnucuje,
- 12) vychovatel nabízí dítěti, které dokončilo svou činnost, mlčky svou duši.

Podle Marie Montessori je tajemství přirozeného vývoje dítěte ukryto v přípravě potřebných prostředků pro jeho výživu duševní, prostředků, které odpovídají jeho přirozeným potřebám (Harald a kolektiv, 2008, s. 48,49).

### **3.3 Daltonská škola**

Americká učitelka Helen Parkurstová založila v roce 1919 střední experimentální školu (High School for Boys and Girls) v Daltonu, ve státě Massachusetts. Podstatou této školy se stal Daltonský plán – výchovně - vzdělávací systém, jehož teoretické základy byly autorkou vyloženy v knize Education on the Dalton plan (Výchova podle Daltonského plánu). (Svobodová, Jůva, 1996, s. 49)

#### **3.3.1 Daltonský plán a jeho principy**

Hlavní myšlenkou Daltonského plánu je odlišná organizace vzdělávání. Žák se domlouvá s učitelem o náplni práce v určitém časovém období. Žák samostatně rozhoduje o své práci a svém tempu a učí se spolupracovat s ostatními žáky. Tyto prvky jsou aplikovány záměrně a cíleně se znalostí psychologických potřeb dítěte (srov. Wenke, Röhner, 2000, s. 11).

P. Bakkum chápe Daltonský plán jako „*formu organizace třídy nebo školy, která na principu volnosti a samostatné práce žáků sleduje cíle uvědomělé a aktivní výchovy k zodpovědnosti a samostatnosti. Volnost a samostatná práce ve vyučování a výchově se stimuluje a vymezuje pomocí instrukcí nebo zadání. Individuální zpracování určené učební látky ať už předchází anebo následuje po skupinovém vyučování nebo práci v klasických vyučovacích hodinách, podporuje vzájemnou pomoc a spolupráci stejně jako tyto společné instruktážní*

lekce.“ (P. Bakkum. Daltononderwijs op de lagere school, Groningen – Djakarta 1957).

Jako daltonské principy se uvádějí: svoboda/volnost, samostatnost a spolupráce. Parkhurstová nikdy tato východiska takto neformulovala. Tuto trojici zásad pro Dalton představil P. Bakker (Nederlandse Dalton Vereniging – Nizozemská daltonská asociace) (Wenke,2000 s. 19).

**Princip svobody a zodpovědnosti** je v Daltonu chápán jako předávání zodpovědnosti za učení žákovi. Ten je spoluodpovědný za konečný výsledek, ale také způsob, jakým ho bude dosaženo. Dítě se stává zodpovědným za výsledek i proces (Tamtéž, s. 20). Svobodová (2007, s. 220) uvádí, že přijímání odpovědnosti upevňuje v dětech pocit sebedůvěry a tím pomáhá zvyšovat jejich aktivitu a schopnost objevování.

**Princip samostatnosti** je velmi ovlivněn poznatky z psychologie. V Daltonském plánu znamená samostatnost, že děti samostatně hledají a řeší úkoly a zadání. Možnost samostatné práce silně motivuje žáka. Děti jsou zpravidla sami aktivní a samostatnost je důležitý didaktický - organizační činitel. Pokud děti mají možnost pracovat samostatně, vždy tak činí na své vlastní úrovni (Wenke, 2000, s. 21).

V **principu spolupráce** je třeba rozlišovat mezi pedagogickou a didaktickou spoluprací. Pokud jde o pedagogickou spolupráci, je základním pojmem respekt. Didaktická spolupráce slouží nesporně ke zpřístupnění drobných rozdílů. Pro určitou část učiva se sestavují homogenní skupiny a pro ostatní heterogenní. Pedagog je ústřední osobou didaktické spolupráce (Tamtéž, s. 22). Podle Váňové (1995, s. 45) vytváří Daltonský plán podmínky, kde se žáci neúmyslně stávají členy sociální skupiny, v níž společně řeší zadaný úkol. Zde se vytváří sociální zkušenost, která se stává podkladem pro sociální soužití. Význam spolupráce Váňová (Tamtéž, s. 45) zdůrazňuje především v souvislosti s vyšším výkonem žáků.

### **3.3.2 Pedagog v Daltonském plánu**

Podle Rýdla pensum předkládá učební obsahy, které by měl žák za určité období obsáhnout a dále uvádí, že pensum musí být jasné, jednoznačné a v písemné podobě. Pensum může mít řadu podob a vždy musí být vyvěšeno pro všechny na viditelném místě (Rýdl, 1998, s. 12).

Daltonský plán klade jiné nároky na způsob vyučování, ale také na vyučujícího, než běžný vzdělávací systém. Zcela odlišné je uspořádání, celkovou změnu myšlení vyžaduje didaktika a zcela odlišný je i vztah k žákům (Wenke, Röhner, 2000, s. 19). Pedagog v Daltonském plánu (Tamtéž, s. 87,88) formuluje záměry, stanovuje a sestavuje program, vypracovává úkoly a duchovně a odborně vede a povzbuzuje své žáky. Povinností učitele je být schopen spolupráce a vzdát se svého dominantního postavení.

### **3.3.3 Daltonské prostředky v předškolním vzdělávání**

Používání barev k rozlišení jednotlivých dnů v týdnu je jedním z nejčastějších rysů daltonských MŠ. Díky barvám získávají nejmladší děti přehled o dnech v týdnu dříve, než umí číst. Barvy dnů zůstávají neměnné.

K rozvoji snahy pomáhat, ale především ke stimulaci zodpovědnosti předškoláků v rozsahu, který zvládají, se používají dětské služby. Ty jsou vyznačeny na tabuli úkolů, která je zavěšena na zdi na stálém místě stejně jako barvy dnů. Tyto úkoly jsou v podstatě první povinnosti, s nimiž se děti setkávají.

Balíček denního režimu tvoří sada karet se symboly různých aktivit, pomocí které se přehledně sestavuje denní rozvrh. Toto velmi dobře působí na nejmladší děti. Balíček denního režimu jednoduše podporuje organizaci ve třídě.

### **3.4 Lesní mateřské školy (LMŠ)**

Lesní mateřské školky (dále jen LMŠ) lze řadit mezi alternativní předškolní zařízení. Jejich zásadním znakem je program, který probíhá za každého počasí v přírodním prostředí, kde jsou rozvíjeny dovednosti dětí (Vošahlíková, 2012, s. 11). První zmínky o lesních mateřských školkách se objevují v 50. letech minulého století. Základní koncept LMŠ vznikl postupně jako přirozená součást předškolní výchovy ve skandinávských státech. Historicky první lesní mateřská škola vzniká v Dánsku kolem roku 1954 a za zakladatelku je považována Ella Flatau. Tato mladá matka - pedagožka své děti pravidelně vodila do přírody, kde je i vyučovala. Postupem času se k ní přidávali i další lidé se svými dětmi. Pro nedostatek míst v klasických mateřských školkách se tento způsob změnil v pravidelnou dopolední péči.

LMŠ jsou již několik desítek let provozovány především ve skandinávských zemích a odtud se rozšířily do dalších zemí Evropy. Největší množství těchto MŠ je v současnosti v Německu. U nás lesní školky nejsou řazeny do rejstříku škol a jsou tedy neziskovými organizacemi.

#### **3.4.1 Charakteristika LMŠ**

Hlavní odlišení LMŠ od ostatních MŠ spočívá v prostředí, kde probíhá vzdělávací program. Jde o otevřené přírodní prostředí, kde se organizuje výchovný program a aktivity.

Vošahlíková (2012, s. 12) charakterizuje LMŠ jako školky s celoročním pobytem venku a to za každého počasí, kde zázemí má pouze příležitostný charakter. Základním prostředím výchovy je obvykle les a východiskem pro vzdělávací program se stávají situace, hry a přímá zkušenost dětí s přírodou. LMŠ rozvíjí děti všestranně v souladu s platným kurikulem pro předškolní vzdělávání. Třída je složena optimálně z 15 dětí a je vedena minimálně 2 dospělými. Pro pobyt s dětmi venku je podstatná vzájemná důvěra. Velmi zásadní je komunikace a vzájemná spolupráce školky s rodiči.

### 3.4.2 Typy LMŠ

Lesní mateřské školy dělíme z hlediska organizace na dva základní typy (srov. Vošahlíková, 2012, s. 12,13):

- Samostatné lesní mateřské školy

Tyto školky zřizují zpravidla neziskové organizace. Tyto školky nemají k dispozici vlastní budovu pro celodenní pobyt dětí uvnitř. Zázemí zde často představuje srub, či jurta. Do této skupiny řadíme i putovní LMŠ. Ty nevlastní žádný objekt. V těchto školkách rodiče předávají své děti na určeném místě a odtud vyrážejí i s pedagogy do přírody. V případě nepřízně počasí, nahrazuje ochranný prostor další dohodnutá instituce (knihovna, škola, atd.). Na tomto principu funguje naprostá většina LMŠ v České republice.

Lesní mateřské školky v ČR využívají různé objekty, náležící soukromým osobám nebo obcím, umístěné blízko k lesu.

- Lesní třída při mateřské škole

Zázemí tvoří zpravidla budova MŠ. Součástí této mateřské školy je třída (skupina), která denně vychází do lesa. Někde děti samy rozhodují, kde stráví den, zda v lese či v prostoru MŠ. Na oběd a odpolední program se třída vrací zpět.

Existuje také propojení běžné MŠ s LMŠ. V tomto případě se zřizovatelé dohodnou na sdílení prostoru běžné MŠ, kde jsou uloženy pomůcky a děti sem mají možnost přijít na vybrané činnosti nebo oběd. Tento typ předškolní instituce je rozšířen především v Dánsku.

Další uplatnění prvků LMŠ představují jednorázové projektové lesní dny nebo týdny. Tyto jsou stále častější součástí běžného programu MŠ v Německu, kdy je jeden den v týdnu podle pravidla „za každého počasí“ věnován pobytu v přírodním prostředí (Vošahlíková, 2012, s. 14).

### 3.4.3 Pedagogické cíle LMŠ

Opravilová (2004, s. 26) uvádí, že „záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v environmentální oblasti je založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu – a vytvořit elementární základy pro otevřený postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí...“.

Vošahlíková (2012, s. 33) charakterizuje cíle LMŠ takto:

- celostní vyučování (tzv. všemi rovinami vnímání),
- rozvíjení jemné a hrubé motoriky pohybem dětí v přírodě,
- podpora smyslového vnímání přímou zkušeností,
- rozvoj kreativity a fantazie (využívání přírodních prvků),
- podpora sounáležitosti mezi dětmi navzájem a mezi dětmi a přírodou,
- seznámení se s blízkým přírodním prostředím,
- možnost dát dětem poznat své tělesné hranice,
- umět prožívat ticho a naučit dítě citlivosti k mluvenému slovu,
- poznání hodnot přírody a hodnot lidské společnosti.

LMŠ jsou vzhledem ke svému charakteru mimo současnou českou legislativu platnou pro běžné MŠ s budovou. Právní rámec lesních MŠ v ČR neexistuje, proto nemohou LMŠ užívat názvy, které obsahují označení „škola“ (Vošahlíková, 2012, s. 20).

### 3.5 Mateřská škola se vzdělávacím programem „Začít spolu“

Alternativní vzdělávací program Začít spolu je součástí mezinárodního projektu Step by Step. Garantem programu je americká nezisková organizace Children's Resources International Washington, D. C., financována Open Society Fund. Program vyhovuje dnešním nárokům na výchovu a vzdělávání a

od roku 1994 je tento program uplatňován v mateřských školách v ČR. Jeho metodika je navrhována jako podnětný podklad pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Mezinárodní licenci tohoto vzdělávacího programu drží Step by step ČR, o.s.

### **3.5.1 Záměry programu Začít spolu**

Hlavní záměry programu Začít spolu podle Pavlovské (2012, s. 52-53) jsou:

- individuální přístup k dítěti, se zaměřením na osobní rozvoj a s přihlédnutím na vývojové možnosti a individuální předpoklady,
- spolupráce školy s rodinou a širší společností s cílem vytvořit otevřenou společnost,
- inkluze dětí se speciálními potřebami (dětí s vývojovými poruchami, děti s postižením, děti z etnik, nadprůměrně nadané, atd.),
- význam podnětného prostředí - tzv. centra aktivity, pomůcky v prostoru třídy a práce s nimi,
- aktivizující výukové koncepce (kooperativní učení, projekty, integrovaná tematická výuka),
- význam hodnocení, především práce se sebehodnocením dítěte (např. portfolio), což vede k motivaci dětí k samostatnému učení a odpovědnosti za výsledky.

V programu Začít spolu hraje klíčovou roli podnětné prostředí. Místnost (třída) je rozdělena na jednotlivá „centra aktivit“, což mohou být například stolky s materiálem podle zaměření centra (hrací centrum, pokusy a objevy, místo pro společná setkávání, aj.). V každém centru jsou pro děti připravené úkoly (individuální, společné) a dítě si samo vybírá, které centrum v daný den využije a určuje tempo a způsob své činnosti.



Učitel s dětmi vytváří a formuluje pravidla ohledně práce ve třídě. Výuka je přizpůsobena individualitám dětí. Každý den po ukončení činnosti probíhá slovní formou sebehodnocení a hodnocení práce.

V průběhu docházky si děti vytvářejí portfolia svých prací, do kterých mohou nahlédnout rodiče. Na spolupráci školy s rodiči je kladen velký důraz, často má neformální podobu. Pro tento program je typická integrace dětí jakkoliv odlišných (Gardošová, Dujková, 2003, s. 17,18).

### **3.5.2 Filozofie programu Začít spolu**

Vzdělávací program Začít spolu je zohledňuje individuální potřeby každého dítěte a zároveň podporuje zájmy a potřeby celé komunity. Dále je postaven na pozorování a hodnocení pokroku každého jednotlivého dítěte.

Důležitou součástí programu je práce učitele. Ten je považován za partnera a průvodce. Devizou pedagoga je schopnost předávat nadšení pro poznávání. Při své výchovné práci využívá principy zaměřené na individualitu žáka. Nedílnou součástí programu Začít spolu, je oceňování a podpora od pedagoga. Zde je vnímána jako užitečná technika k usměrňování chování dětí.

Program vychází z názoru, že největší vliv na výchovu dítěte má jeho rodina, proto mateřské školy rozvíjejí vztahy s rodinou. Podle Šulcové (1997) je součástí fungujícího programu Začít spolu týmová spolupráce a komunikace mezi zúčastněnými. Což znamená spolupráci mezi dítětem, učitelem, rodinou i celou komunitou, kde jsou všichni zúčastnění partnery nebo spolupracovníky. Velmi záleží na všech zúčastněných, na jejich komunikačních schopnostech a přístupu k práci každého z nich.

Základní myšlenkou programu Začít spolu je inkluze. Ve Standardech programu se tato myšlenka projevuje snahou o to, aby se do programu mohly zapojit všechny děti i jejich rodiny. Jsou tedy přizpůsobeny také dětem se specifickými vzdělávacími potřebami či postižením. Program zastává myšlenku, že inkluzivní vzdělávání je přínosem pro všechny (rodina, škola,

komunita). Toto přesvědčení je základním východiskem Standardů (Standardy programu Step by Step ČR, 2002, s. 14)

### **3.6 Mateřská škola podporující zdraví**

Projekt zdravá mateřská škola je inovativní národní projekt, podporující zdraví a výchovu ke zdravému způsobu života v mateřských školách. Kopriva (1996, s. 11) uvádí, že tento projekt „*vychází z přesvědčení, podloženého opakovanou zkušeností, že k výrazné proměně a trvalému rozvoji nevedou nahodilé, byť dobře myšlené změny týkající se jen dílčích oblastí života MŠ, nárazové akce nebo práce jedné či dvou učitelek. K tomu vede pouze vědomý a promyšlený program změn, který postupně zasahuje všechny oblasti života MŠ.*“

Zdravá mateřská škola je grantový projekt Ministerstva Zdravotnictví ČR určený mateřským školám, který vznikl v letech 1994/95. Jde o otevřený projekt, jehož garantem je Státní zdravotní ústav v Praze. Pro školy je k dispozici *modelový projekt*, na jehož základě vytvářejí vlastní projekty zdravé MŠ (Tamtéž, s. 15). Ten nabízí obsahový rámec a metodiku, jak postupovat při vytváření vlastního projektu.

#### **3.6.1 Podstata a zásady projektu zdravá škola**

Podstatou projektu je „*vytvoření zdravého prostředí v našich školách a výchova dětí ke zdravým životním návykům a zdraví podporujícímu chování. Škola se má snažit udělat něco pro zdraví i přesto, že nepracuje vždy právě v ideálních podmínkách*“ (Svobodová, 1998, s. 24). Mateřská škola je prvním společenstvím dětí a dospělých se vzdělávacím posláním, se kterým se dítě mimo rodinu setkává. Předškolní věk je zároveň obdobím, během něhož se člověk naučí 50% z toho, co potřebuje ve svém celém dalším životě. Obzvlášť to platí v oblasti návyků, způsobů chování a základů životního prostředí (Havlíková, 2006, s. 299).

Projekt ZMŠ pracuje se šestnácti zásadami, které vystihují základní myšlenky projektu a jsou formulovány v knize *Zdravá mateřská škola*. Podle autorů knihy se zásadou rozumí „*takový požadavek na projekt, který není možné vynechat nebo nahradit, protože by se tím ztratila jeho identita*“ (Kopřiva, 1996, s. 26). Tyto zásady se podle Kopřivy (Tamtéž, s. 32) týkají třech hlavních oblastí podpory zdraví:

1. Zdravé prostředí (bezpečí, sounáležitost, uznání, seberealizace) – vytváření podmínek pro pohodu a zdraví.
2. Výchova ke zdravému životnímu stylu (úcta k životu a zdraví, učení děláním, přirozená témata výchovy ke zdraví).
3. Práce na sobě, spolupráce (osobní rozvoj a sebevzdělávání, důvěra, porozumění, přátelství a spolupráce).

Koordinátor a garant programu ŠPZ (Škola Podporující Zdraví) pro Českou republiku je Státní zdravotní ústav (SZÚ) se sídlem v Praze. Národní síť programu ŠPZ v ČR je zároveň součástí evropského systému Schools for Health in Europe (SHE), která začala v Evropě působit v roce 1992.

### **3.7 Církevní mateřská škola**

V pedagogickém slovníku je pojem církevní škola charakterizován jako druh alternativní školy „*zdůrazňující náboženskou výchovu a morálku v duchu určité konfese (křesťanské, židovské, aj.)*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 30).

Církevní školy v ČR zřizují pouze církve nebo náboženská společenství uznaná státem. Přestože se o církevních školách nepíše jako o alternativních školách, jsou alternativou ke standardním státním školám. Alternativnost spočívá v typu zřizovatele a především v různých pedagogických a didaktických specifitách. Dalším znakem jsou ideologické principy výchovné činnosti, které vycházejí z křesťanské etiky či kulturní tradice (Průcha, 2004).

Režim dne, se podle mých zjištění od běžných mateřských škol neliší. Náboženská výchova není v těchto školkách praktikována jako hodina náboženství, ale prolíná se celým výchovným programem. Do školek jsou přijímány děti věřící i nevěřící, či jiného náboženství. Podle možností jsou přijímány i děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Rodiče ovšem musí souhlasit s křesťanskou výchovou jejich dítěte.

Církevní školy nabízejí nejen vzdělání a výchovu k obecně platným zásadám, ale navíc ještě umožňují svým žákům vzdělání a výchovu v křesťanském duchu.

## 4 ALTERNATIVNÍ ŠKOLSTVÍ V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

### 4.1 Seznam alternativních mateřských škol a center v Českých Budějovicích:

Mateřské školy s alternativní pedagogikou:

- 1) **Základní škola waldorfská a mateřská škola České Budějovice o.p.s.**, Hornická 40/5, Rudolfov
- 2) **Soukromá základní škola a mateřská škola Viva Bambini**, Boženy Němcové 74, České Budějovice  
(škola uplatňuje principy Montessori pedagogiky pro předškolní věk, inspiruje se i z ostatních pedagogických směrů)
- 3) **Montessori Kampus, s.r.o.**, Na sádkách 40, České Budějovice
- 4) **Lesní školka České Budějovice**, Dlouhá 1029/18, České Budějovice  
(ve škole je vyučován anglický jazyk a užívány prvky Montessori pedagogiky)
- 5) **Mateřská škola U Pramene**, U Pramene 13, České Budějovice  
(škola pracuje podle projektu Světové zdravotnické organizace s názvem: "Škola podporující zdraví")

Soukromé mateřské školy:

- 1) **soukromá školka Fazolka**, Dobrovodská 163/17, České Budějovice  
(škola s celoročním provozem, hlídání dětí od 0 roku)
- 2) **Soukromá školka Sovička**, Opatovická 2072/43, České Budějovice
- 3) **II. Soukromá MŠ Sluníčko, České Budějovice s.r.o.**, Na Zlaté stoce 565/12, České Budějovice
- 4) **BARBORKA mateřská škola s.r.o.**, Jírovcova 61, České Budějovice
- 5) **Dětské centrum mlád'átka**, J. Dietricha 30, České Budějovice  
(soukromé centrum s jeslemi a školkou, hlídáním dětí, zájmovými

kroužky, KLUBEM NADANÝCH DĚTÍ ve spolupráci s Mensou ČR a dalšími aktivitami pro děti a pro rodiče)

- 6) **Školička LVÍČEK**, Lannova tř. 90/49, České Budějovice  
(v nabídce školy je také možnost Canisterapie a Arteterapie)
- 7) **FORMELO s.r.o. soukromá školka**, Vrbenská 172/7, České Budějovice
- 8) **Slavíček-hudební mateřská škola s angličtinou s.r.o.**, Rudolfovská tř. 64/34, České Budějovice (předškolní zařízení pro 15 dětí ve věku 2-6 let s aktivní výukou hudby a angličtiny)
- 9) **KinderGartenOne - Mateřská škola s.r.o., MŠ Háječek**, F.A.Gerstnera 1735/2, České Budějovice
- 10) **Mateřinka Loděnice – mateřská škola 1.CZP JČ, o.s. v Českých Budějovicích**, Vltavské nábřeží 1545/5A, České Budějovice
- 11) **Dětské centrum Mateřídouška**, A. Krejčího 805/12, České Budějovice
- 12) **Mini školka Ptáčata**, Pod Lesem 233 370 01 Litvínovice-Šindlový Dvory, České Budějovice

Církevní mateřské školy:

- 1) **Církevní mateřská škola "U sv. Josefa"**, Na Sadech 19, České Budějovice
- 2) **Církevní mateřská škola, Školka „U Srdce Páně“**, Lipenská 3, České Budějovice.

## Praktická část

# 5 POPIS VÝZKUMU

## 5.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je získat poznatky o prostoru pro uplatnění alternativ ve waldorfské mateřské škole a dále zmapovat názory a postoje rodičů, jejichž děti tento typ mateřské školy navštěvují a porovnat je s názory pedagogů, kteří ve škole pracují.

V první části praktického výzkumu je zpracována stručná případová studie waldorfské mateřské školy (dále jen WMŠ), která ve svém programu prosazuje waldorfský model výchovy. Cílem je získat poznatky o uplatnění principů waldorfské pedagogiky v této škole.

Druhá část práce zjišťuje důvody rodičů dětí, navštěvujících WMŠ, které je vedly k rozhodnutí, vybrat pro své děti alternativní způsob předškolního vzdělávání. Snaží se zmapovat kritéria, která rodiče považují za podstatná při hodnocení kvality výuky. Porovnává, do jaké míry se shodují jejich názory s názory pedagogů WMŠ. Dále zjišťuje, zda rodiče i učitelé shodně vyjadřují svůj pohled na pojem „alternativní“ vzdělávání a jak definují znaky, které tomuto pojmu přiřazují.

## 5.2 Hlavní výzkumné otázky

- I. Jaké znaky přiřazují rodiče a pedagogové pojmu „alternativní vzdělávání“?
- II. Jaké jsou hlavní důvody, které vedly rodiče k výběru waldorfské mateřské školky?
- III. Jaká kritéria jsou pro rodiče důležitá pro výběr WMŠ ve vazbě na vnímání její kvality výuky?

### **5.3 Hypotézy**

#### **Hypotéza č. 1**

**H1:** Většina rodičů i pedagogů přiřazuje k pojmu „alternativní vzdělávání“ stejné znaky.

#### **Hypotéza č. 2**

**H2:** Většina rodičů uvádí jako nejdůležitější kritérium pro kvalitu výuky získání sociálních kompetencí dětí.

#### **Hypotéza č. 3**

**H3:** Většina učitelů je toho názoru, že pro rodiče dětí navštěvující WMŠ jsou nejdůležitějším kritériem pro hodnocení kvality výuky metodická a didaktická specifika waldorfské pedagogiky.

### **5.4 Charakteristika výzkumného souboru**

Výzkum je proveden ve waldorfské mateřské škole v Českých Budějovicích.

Při mém výběru této školy mě ovlivnily následující skutečnosti. Ve svých materiálech škola uvádí, že ve svém programu využívá principy waldorfské pedagogiky. WMŠ je jednou z nejdéle působících alternativních škol v Českých Budějovicích a zároveň má navazující vzdělávací stupeň – waldorfskou základní školu.

### **5.5 Metodika výzkumu**

V první části výzkumu je zpracována případová studie. Ta je jednou z metod kvalitativního výzkumu.

Ve druhé části výzkumu, která mapuje postoje rodičů a pedagogů je použita kvalitativní výzkumná metodologie, jejímž základem je dotazníkové šetření.

#### **5.5.1 Případová studie**

Pro první část výzkumu je zvolena případová studie waldorfské mateřské školy v Českých Budějovicích. Případová studie neboli kazuistika je odborný text,



kteřý je zároveň metodou kvalitativního výzkumu. Mezi techniky případové studie patří pozorování, rozhovory a analýza dokumentů. Smyslem případové studie je podrobně zkoumat a porozumět zkoumanému případu. Na každý zkoumaný aspekt je třeba nahlížet jako na součást celku, ne jako na samostatnou část. V případové studii je podstatou, že badatel vždy usiluje o komplexnost v porozumění případu. Aby byl badatel schopen interpretovat interakci mezi případem a okolím, je třeba nasbírat velké množství informací. (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 334).

### **5.5.2 Metoda dotazníková**

Ve druhé části výzkumné práce jsou využity dva dotazníky stejného typu, jeden určený pro rodiče dětí, navštěvujících waldorfskou mateřskou školu, druhý pro pedagogy WMŠ.

Dotazník patří ke specifickým metodám, které se používají ve společenských vědách. „*Je to metoda, která shromažďování dat zakládá na dotazování osob, (...)*“ (Skalková a kol., 1982, s. 86). Objektivní výsledek dotazníkové metody závisí především na teorii, ze které se vychází, konkrétně na hypotéze. Z hlediska dané hypotézy se stylizují jednotlivé otázky, zaměřované na podstatné stránky zkoumaného jevu. Hlavní úlohu v dotazníku má formulace otázek (položek v dotazníku). Otázky musí být jasné a být konkrétně formulovány. Každá otázka má být jednoznačná (Skalková a kol., 1982, s. 87).

### **5.5.3 Analýza dat v případové studii**

Data v případové studii jsou analyzována pomocí tradiční kvalitativní kategorizace.

### **5.5.4 Analýza dotazníkového šetření**

Pro zpracování dat je použita induktivní statistická metoda vyhodnocení. Získaná data jsou zanesena do frekvenčních tabulek (udávány v podobě relativních četností (%)) a poté zpracována do grafů nebo popsána pomocí průměru a zobrazena do histogramu.

## **6 PŘÍPADOVÁ STUDIE**

### **6.1 Objekt zkoumání**

Objektem zkoumání v této případové studii je waldorfská mateřská škola v Českých Budějovicích. Pro zpracování studie jsem využila techniky pozorování (den strávený ve škole) a analýzu odborné literatury.

Uvedu zde tradiční kvalitativní kategorizaci podle jednotlivých specifík waldorfské pedagogiky, mezi která patří:

- Působení kvalitního prostředí.
- Nápodoba.
- Rytmus.
- Fantazie a volná hra.
- Spolupráce s rodiči.

### **6.2 Kategorizace podle specifík waldorfské pedagogiky**

Waldorfská mateřská škola je neziskovou organizací, která spadá pod organizaci Základní škola waldorfská a mateřská škola České Budějovice o.p.s. a vznikla za významné podpory rodičů a zájemců o waldorfskou pedagogiku. V září 2004 byly ve spolupráci s městem České Budějovice otevřeny nejprve dvě třídy při MŠ Nerudova, které pracovaly na principech waldorfské pedagogiky. V roce 2009 se otevírá samostatná waldorfská mateřská škola na Rudolfově. Školka je dvoutřídní, v každé třídě po 15 dětech. Obě třídy jsou věkově smíšené a do školky jsou přijímány děti z celého okolí (školka není spádová). Škola pracuje na principech waldorfské pedagogiky.

#### **6.2.1 Působení kvalitního prostředí**

Škola je umístěna v malé vilce s rozlehlou zahradou. Prostory budovy jsou malé, ale působí velmi útulně. V přízemí vilky je šatna pro děti, dvě třídy, sociální zařízení a místnost pro výdej jídel. Ložnici mají děti umístěnou v podkroví.

Vybavení třídy je jednoduché. Interiér je vybaven dřevěným nábytkem, doplněný je přírodními tkaninami a je zajímavě řešen. Celkově působí prostředí velmi útulně a příjemně. Třída je rozdělena na část s kobercem a část se stolečky (vytvořen dlouhý stůl). Podél stěny je umístěn tzv. roční stůl, který svým obsahem dětem sděluje a připomíná, co se právě děje v přírodě. Hračky jsou vyrobeny převážně ručně z přírodních materiálů (panenky, zvířata, kostky). Součástí vybavení třídy jsou šátky, látky a závoje z bavlny a hedvábí, přírodniny – kameny, šišky, mech, apod. a dřevěná stavebnice Kapla. Dětem jsou k dispozici různé kostýmky – pláštíky, čelenky, závoje a šátky. Tybývají využívány jak při volné hře, tak při společné dramatizaci. Ve třídě není zastoupena multimediální technika.

### **6.2.2 Rytmus**

WMSŠ je otevřena od 6:45 do 16:30 hod. Děti ráno přicházejí do třídy v doprovodu svých rodičů. Každé dítě paní učitelka přivítá podáním ruky. Děti oslovují paní učitelku „teto“. Průběh dne je podřízen pravidelnému rytmu a řídí se režimem dne:

6:45 – 8:30 scházení dětí, volné hry

8:30 – 8:50 svačina

8:50 – 9:30 ranní kruh

9:30 – 11:15 příprava a pobyt venku

11:15 – 11:40 pohádka

11:40 – 12:00 oběd

12:00 – 14:15 příprava na odpočinek, odpočinek

14:15 – 14:40 svačina

14:40 – 16:30 volné hry (třída nebo zahrada)

Ranní kruh začíná svoláním dětí, kdy paní učitelka pomocí nápěvku ukončí volnou hru. Děti se pozdraví básní a posadí se do kroužku. Dítě, které je hospodářem, přináší třídního skřítku z ročního stolku. Během kruhu se děti společně učí básně, písně, prstové hry nebo si společně vyprávějí. Během povídání skřítek putuje kruhem. Vždy může mluvit jen ten z dětí, kdo drží třídního skřítku. Takto se děti učí vyslechnout jeden druhého a nepřerušovat se navzájem. Následuje hlavní společná činnost.

### **6.2.3 Princip nápodoby**

Na každý den je určena pro děti jedna hlavní činnost, ta je postupně rozvíjena. Tyto činnosti se během týdne pravidelně střídají: akvarelové malování, práce s potravinami, modelování (včelí vosk, dřevo), kreslení voskovými bločky, práce s papírem nebo přírodninami a pohybová činnost. Dnešní den je při společné činnosti na programu akvarelová kresba. Téma dnešního obrázku je hvězda na nebi. Děti používají pouze dvě barvy (modrá, žlutá). Pracují společně s paní učitelkou u jednoho stolu. Paní učitelka nejprve vypráví příběh, vše dětem vysvětlí a ukáže. Poté pracují děti. Po ukončení malování společně uklízejí stůl. Odchází se ven. Venku mají děti prostor pro volnou hru, k dispozici mají různé nářadí. V daném čase se děti vrací do školky. Pro ukončení programu venku je opět použita píseň a říkanka. Děti si odloží boty a oblečení v šatně a následuje hygiena a příprava na pohádku.

### **6.2.4 Princip fantazie a volné hry**

Děti – hospodáři připraví do kroužku deky. Paní učitelka do středu kruhu připraví pohádkovou lucernu. Každému dítěti kápne hospodář do dlaní aroma olejíček, který si děti vetrou do dlaní. Následuje pohádka při rozsvícené pohádkové lucerně. Pohádka je vyprávěna vždy před obědem, je obměňována zhruba každé 2 týdny. Zpočátku ji paní učitelka dětem vypráví, později ji předvádí např. s pomocí loutek. Dětem je tak umožněno děj hluboce prožít ve všech detailech. Následně se pohádka přenáší i do jejich her.

Po pohádce je společný oběd s paní učitelkou. Oběd opět zahajuje společná průpovídka. Na stole svítí zapálená svíčka. Děti při jídle komunikují. Po ukončení jídla po sobě děti uklízejí. Některé děti jsou nyní po obědě vyzvedávány rodiči. Zbytek dětí čeká hygiena a následně odpočinek v ložnici. Paní učitelka obchází jednotlivé děti a každého pohladí. Potom vypráví pohádku. Děti, které neusnou, se věnují ve třídě klidovým aktivitám (převážně tvoření). Po spánku a hygieně je odpolední svačina. Poté se děti věnují ve třídě volné hře, někteří malují. Děti postupně odcházejí domů.

### **6.2.5 Spolupráce s rodiči**

Důležitou součástí programu WMS jsou roční slavnosti, které jsou společnou záležitostí mateřské školy a rodičů dětí. Ti se na těchto slavnostech velkou měrou podílejí. Účastní se nejen příprav slavností, ale také jezdí na „školku v přírodě“, vyrábějí dětem hračky či se podílejí na úpravách třídy a školní zahrady. K dispozici rodičům jsou tzv. konzultační hodiny, kdy mohou s pedagogy řešit individuální potřeby dětí.

## **6.3 Shrnutí případové studie**

Waldorfská mateřská škola se v rámci svého programu snaží důsledně naplnit specifika waldorfské pedagogiky. Prostředí a vybavení školky je v souladu s požadavky na co nejpřirozenější prostředí. Režim dne je nastaven tak, aby byla zachována rovnováha mezi volnou hrou dětí, rozvojem jejich vlastní iniciativy a mezi společnou činností skupiny, kterou vede paní učitelka. Velmi důležité jsou rituály a přechodové rituály (průpovídky, písně). Rytmus týdne je určován hlavní činností. Rytmus roku je ovlivněn jednotlivými slavnostmi, které se vážou ke křesťanským svátkům a tradicím. Rytmus se objevuje také v mnoha básních a písních. Princip nápodoby je zachován nejen při společné činnosti dětí s paní učitelkou. Paní učitelka je pro děti opravdovým vzorem. Fantazie a volná hra jsou prvkem, který je ve škole uplatněn. Taktéž spolupráce s rodiči je nedílnou součástí běhu školy.

## 7 INTERPRETACE DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Byly využity 2 varianty dotazníků. Jedna určena pro rodiče dětí navštěvujících waldorfskou mateřskou školu a jedna určena pro pedagogy WMŠ.

Dotazníky byly zcela anonymní, aby údaje neměly vliv na konečné šetření. Dotazníky jsem do WMŠ zanesla osobně, po domluvě s paní ředitelkou. Dotazníky byly rozdány a zpět vybrány hlavní paní učitelkou. Mezi rodiče bylo rozdáno 30 dotazníků, z toho se vrátilo 22 dotazníků, návratnost tedy činí 73%. Mezi pedagogy bylo rozdáno 5 dotazníků, z toho se vrátily 4 dotazníky, návratnost tedy činí 80%. Získaný materiál je zkontrolován z hlediska korektnosti. Všechny dotazníky jsou vyplněny úplně a správně.

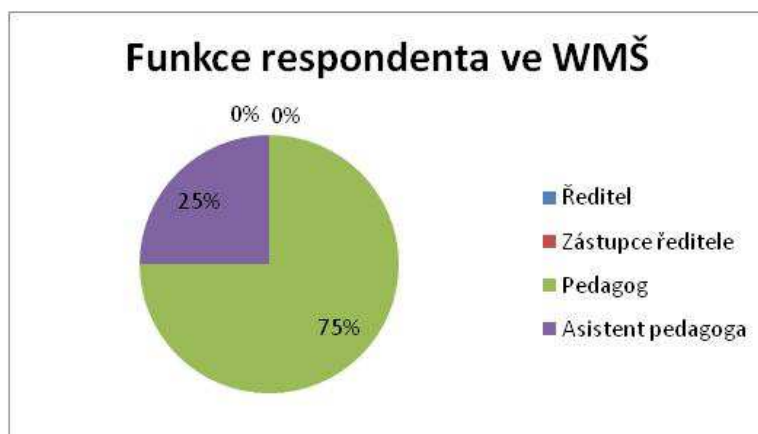
### 7.1 Zpracování dotazníků

1. Dotazník určený pro pedagogy

**Otázka č. 1: Ve WMŠ pracujete jako:**

- Ředitel
- Zástupce ředitele
- Pedagog
- Asistent pedagoga

**Graf 1: Funkce respondenta ve WMŠ**



Z grafu vyplývá, že navracené dotazníky jsou od osob, jež přímo a denně pracují s dětmi v dané mateřské škole (4 x pedagog, 1x asistent pedagoga).

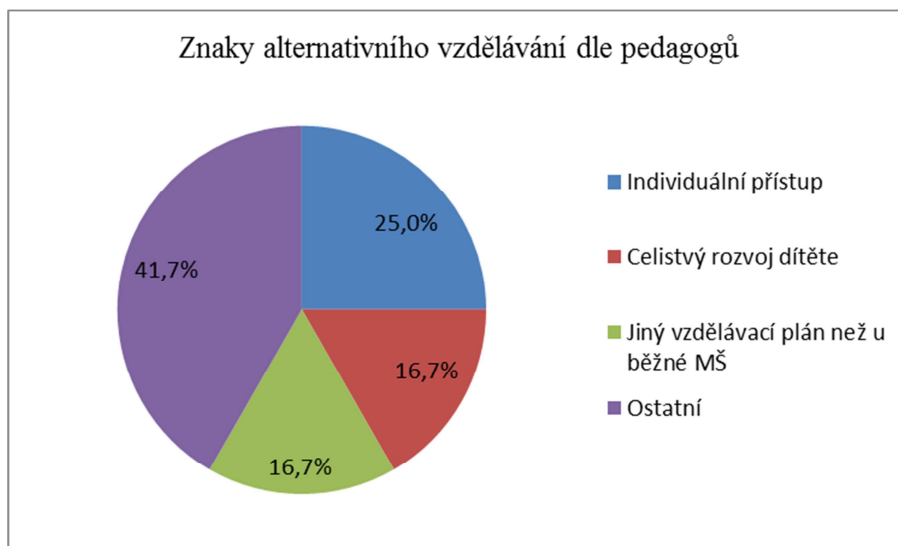
**Otázka č. 2: Jaké znaky přisuzujete pojmu „alternativní vzdělávání“?**

Tato otázka byla položena jako otevřená s cílem získat 3 hlavní znaky.

Tabulka 1

Znaky alternativního vzdělávání dle pedagogů	Počet odpovědí	%
Individuální přístup	3	25,0%
Celistvý rozvoj dítěte	2	16,7%
Jiný vzdělávací plán než u běžné MŠ	2	16,7%
Ostatní	5	41,7%
Celkem	12	100,0%

**Graf 2: Znaky alternativního vzdělávání dle pedagogů**



Za nejsilnější znaky alternativního vzdělávání považují pedagogové WMŠ: individuální přístup, celistvý rozvoj a jiný vzdělávací plán než u běžných MŠ.

V dalších odpovědích se objevovaly znaky jako harmonie mezi poznávacím a duchovním přístupem k životu a člověku, spolupráce s rodiči či vzdělávání na principech antroposofie.

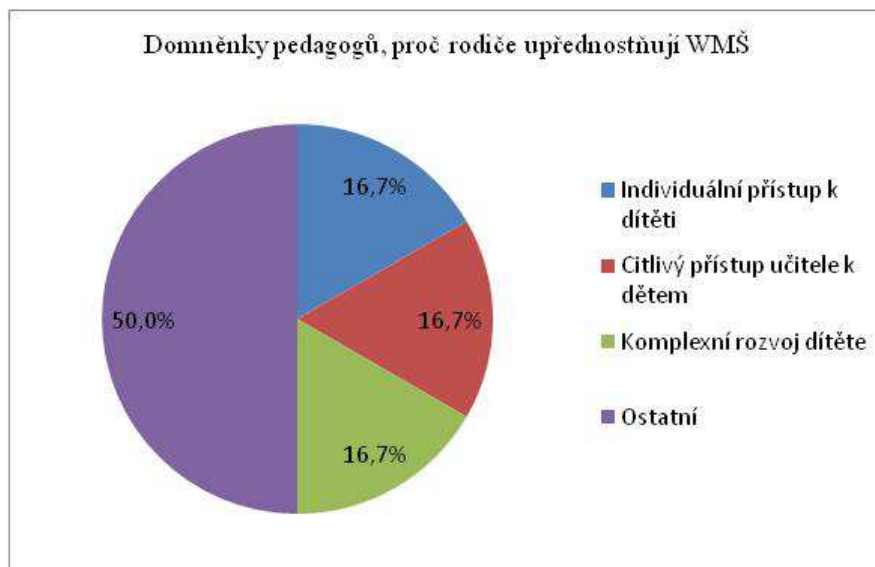
### Otázka č. 3: Proč si myslíte, že rodiče upřednostňují pro své děti WMŠ před běžnými MŠ?

Tato otázka byla položena rovněž jako otevřená. Respondenti z řad pedagogů měli uvést 3 hlavní důvody.

Tabulka 2

Proč rodiče upřednostňují WMŠ	Počet odpovědí	%
Individuální přístup k dítěti	2	16,7%
Citlivý přístup učitele k dětem	2	16,7%
Komplexní rozvoj dítěte	2	16,7%
Ostatní	6	50,0%
Celkem	12	100%

Graf 3: Domněnky pedagogů, proč rodiče upřednostňují WMŠ



Mezi pedagogy převládá názor, že hlavní důvody, proč rodiče upřednostňují WMŠ před běžnými MŠ jsou: individuální přístup k dítěti, citlivý přístup učitele a důraz na komplexní rozvoj dítěte.



Následují tyto důvody: výuka na principech antroposofie, otevřenost a spolupráce školy s rodiči nebo z důvodu víry, či životního přesvědčení.

**Otázka č. 4: Myslíte si, že byly představy a očekávání rodičů o WMŠ naplněny?**

Tabulka 3

Ano	4
Ne	0
Celkem	4

Všichni pedagogové se domnívají, že WMŠ splnila rodičům jejich představy a očekávání.

To může být ovlivněno úzkou spoluprací a častou komunikací mezi pedagogy a rodiči. Rodiče se zapojují do činnosti mateřské školy, účastní se řady společných akcí, které škola pořádá. Pedagog tím získává od rodičů často zajímavé náměty či podnětné připomínky, na které může následně v rámci výuky reagovat.

**Otázka č. 5: Do jaké míry jsou podle rodičů dětí pro kvalitu výuky důležitá následující kritéria?**

Respondenti měli dané kritérium ohodnotit známkou (koeficientem), kdy ke každé nominální hodnotě bylo přiřazeno slovní hodnocení následovně:

1 = velmi důležité

2 = důležité

3 = ani tak ani tak

4 = nedůležité

5 = zcela zbytečné

Pedagogové měli odhadnout, do jaké míry jsou podle rodičů dětí pro kvalitu výuky důležitá uvedená kritéria.

Dotazník obsahoval celkem 28 kritérií, jež jsou uvedeny níže v tabulce č. 5.

**Tabulka 4: Tabulka četnosti odpovědí vyjádřena v procentech**

Známka	četnost hodnocení (n)	%
1 = velmi důležitý	71	63%
2 = důležité	28	25%
3 = ani tak ani tak	9	8%
4 = nedůležité	4	4%
5 = zcela zbytečné	0	0%
CELKEM	112	100%

Známka 1 (= velmi důležité) nebo 2 (= důležité) byla při hodnocení kritérií kvality výuky zvolena hned v 88% všech odpovědí. V ani jednom případě se neobjevila známka 5 = zcela zbytečné.

Z tabulky č. 4 vyplývá, že pedagogové jsou toho názoru, že všechna výše uvedená kritéria jsou pro rodiče dětí důležitá, neboť průměrná známka ze všech odpovědí je 1,52 – ve slovním hodnocení mezi velmi důležitým a důležitým.

V tabulce č. 5 viz níže je uvedeno pořadí hodnocených kritérií dle obdržené průměrné známky hodnocení.

Vzorec výpočtu:

Průměrná známka (r) je vypočtena dle vzorce:  $r = \Sigma / n$ , kde:

r = průměrná známka,

$\Sigma$  = celkem bodů vypočtených jako součet součinů hodnoty známky (koeficient 1 až 5) a počtem, kolikrát byla daná známka (koeficient) u daného kritéria vybrány, tedy:  $\Sigma = (n1*1) + (n2 *2) + (n3 *3) + (n4*4) + (n5*5)$ ,

$n = \text{součet počtů přiřazení hodnoty } k \text{ hodnotě koeficientu, tedy } n = n_1 + n_2 + n_3 + n_4 + n_5$

**Tabulka č. 5: Pořadí kritérií kvality výuky dle průměrné známky (pedagogové)**

Pořadí	Kritéria	Počet hodnocení známkou (koeficientem) (n1 až n5)					Celkem odpovědí (n)	Celkem bodů (Σ)	Průměrná známka (r)
		1	2	3	4	5			
1	Spravedlivý a citlivý přístup učitele	4	0	0	0	0	4	4	1,00
2	Ovzduší důvěry mezi učitelem a dětmi	4	0	0	0	0	4	4	1,00
3	Morální výchova dětí (vlastním příkladem)	4	0	0	0	0	4	4	1,00
4	Vedení dětí k nalezení sebevědomí	4	0	0	0	0	4	4	1,00
5	Přirozený volný pohyb venku	4	0	0	0	0	4	4	1,00
6	Podněty k samostatnému vyjadřování	4	0	0	0	0	4	4	1,00
7	Rozvoj tvořivosti a estetického citění	3	1	0	0	0	4	5	1,25
8	Představovat dětem svět ve vzájemných vztazích	3	1	0	0	0	4	5	1,25
9	Vycházení vstříc individuálním potřebám dětí	3	1	0	0	0	4	5	1,25
10	Usilování o rozvinutí vloh dětí	3	1	0	0	0	4	5	1,25
11	Učitel jako průvodce a pomocník dítěte	3	1	0	0	0	4	5	1,25
12	Rozvíjení fantazie (divadlo, pohádka)	3	1	0	0	0	4	5	1,25
13	Společné činnosti (pečení, malování)	3	0	1	0	0	4	6	1,50
14	Odborné znalosti a připravenost učitele	2	2	0	0	0	4	6	1,50
15	Spolupráce s rodiči	2	2	0	0	0	4	6	1,50
16	Soulad mezi vědou, uměním a duchovními hodnotami	2	2	0	0	0	4	6	1,50
17	Dobrá pověst školy	2	2	0	0	0	4	6	1,50
18	Třídní program (roční koloběh)	2	2	0	0	0	4	6	1,50
19	Pravidelný denní a týdenní rytmus	2	1	1	0	0	4	7	1,75
20	Řada pohybových aktivit ve výuce	2	1	1	0	0	4	7	1,75
21	Méně dětí ve třídě	2	1	1	0	0	4	7	1,75
22	Dát dětem široký, nesespecializovaný základ	2	1	0	1	0	4	8	2,00
23	Snaha učitele vzbudit zájem o celý svět	2	1	0	1	0	4	8	2,00
24	Využívání přírodnin při různých činnostech	2	1	0	1	0	4	8	2,00
25	Respektování zvyklostí dítěte	2	0	2	0	0	4	8	2,00
26	Vybavení školky (přírodní materiály)	1	2	1	0	0	4	8	2,00
27	Kázeň ve třídě	0	3	1	0	0	4	9	2,25
28	Učení se napodobováním	1	1	1	1	0	4	10	2,50
	CELKEM	71	28	9	4	0	112	170	1,52

Hned v 6 případech z uváděných kritérií dosáhla průměrná známka hodnoty 1,0 – tedy 100% respondentů se domnívá, že jsou tato kritéria velmi důležitá.

Z výše uvedené tabulky je patrné, že respondenti - pedagogové uvádějí jako hlavní kritéria pro hodnocení kvality výuky následující:

1. Spravedlivý a citlivý přístup učitele
2. Ovzduší důvěry mezi učitelem a dětmi
3. Morální výchova dětí (vlastním příkladem)
4. Vedení dětí k nalezení sebedůvěry
5. Přirozený volný pohyb venku
6. Podněty k samostatnému vyjadřování

Naopak respondenti - pedagogové uvádějí, že pro rodiče jsou nejméně důležitá kritéria:

26. Vybavení školky (přírodní materiály)
27. Kázeň ve třídě
28. Učení se napodobováním

Stejné hodnocení prováděli i respondenti z řad rodičů. Porovnání odpovědí rodičů a pedagogů bude uvedeno níže.

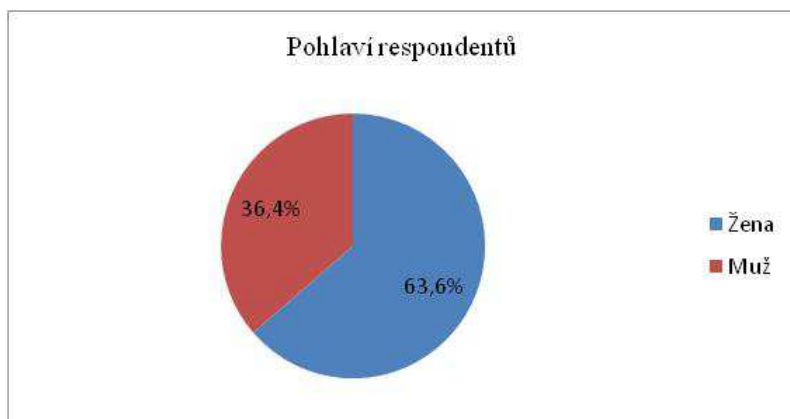
## 2. Dotazník určený pro rodiče dětí ve WMS

### **Otázka č. 1: Pohlaví respondenta?**

Tabulka 6

Žena	14	63,6%
Muž	8	36,4%
Celkem	22	100,0%

**Graf 4: Pohlaví respondentů**



Přestože se výzkumu zúčastnilo 63,6% procent žen, účast mužů (36,4%) je nad očekáváním. Může to být důkazem toho, že v oblasti vzdělávání dětí se zapojují oba rodiče.

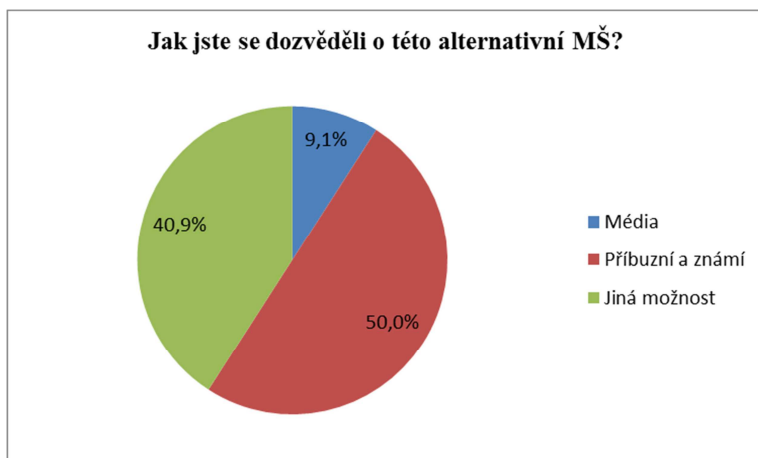
**Otázka č. 2: Jak jste se dozvěděli o této alternativní MŠ?**

- Média
- Příbuzní, známí
- Jiná možnost: .....

Tabulka 7

Média	2	9,1%
Příbuzní a známí	11	50,0%
Jiná možnost	9	40,9%
Celkem	22	100,0%

**Graf 5: Jak jste se dozvěděli o této alternativní MŠ?**



Z odpovědí je patrné, že polovina rodičů se o mateřské škole dozvěděla od svých známých a příbuzných. Domnívám se, že se tak děje na základě pozitivních referencí a zkušeností příbuzných a známých. Naopak nejmenší zastoupení mají média (pouze 2 z celkových 22 respondentů), což přisuzuji finanční náročnosti na rozsáhlejší marketingové kampaně.

Mezi jinými možnostmi se nejčastěji objevuje internet či studium waldorfské pedagogiky a textů R. Steinera.

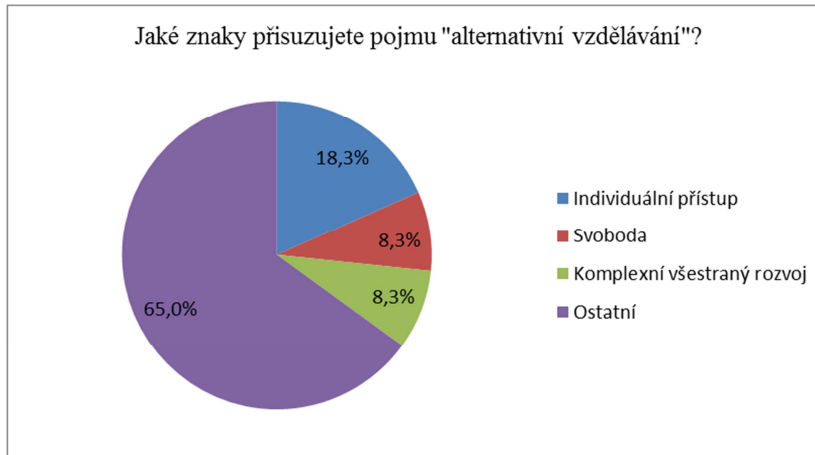
**Otázka č.3: Jaké znaky přisuzujete pojmu „alternativní vzdělávání“?**

Tato otázka byla položena jako otevřená s cílem získat 3 hlavní znaky. Každý z respondentů měl možnost zvolit maximálně 3 znaky.

Tabulka 8

Znaky alternativního vzdělávání dle rodičů	Počet odpovědí	%
Individuální přístup	11	18,3%
Svoboda	5	8,3%
Komplexní všestranný rozvoj	5	8,3%
Ostatní	39	65,0%
Celkem	60	100,0%

**Graf 6: Jaké znaky přisuzujete pojmu „alternativní vzdělávání“?**



Celkem se v dotaznících objevilo více než 20 různých znaků. Nejčastěji byl jako hlavní znak uváděn individuální přístup (více než 18%), dále svoboda a komplexní všestranný rozvoj dítěte (obě 8,3%).

Ostatní znaky tvořily 65% odpovědí a v těchto odpovědích se objevovaly znaky jako: důraz na rozvoj osobnosti, soulad s duchovními hodnotami, morální výchova, rozvoj sociálního citění, odlišný přístup k výuce, vztah k přírodě a další. Některé znaky byly obdobné, avšak vždy rodiči jinak, individuálně formulované.

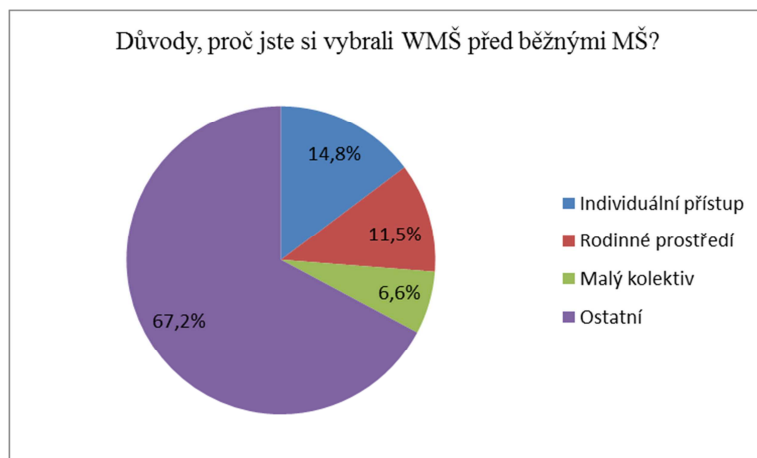
**Otázka č. 4: Důvody, proč jste vybrali WMŠ před běžnými MŠ?**

Tato otázka byla rovněž položena jako otevřená s cílem zjistit maximálně 3 hlavní důvody pro umístění dítěte do WMŠ.

Tabulka 9

Důvody pro WMŠ	Počet odpovědí	%
Individuální přístup	9	14,8%
Rodinné prostředí	7	11,5%
Malý kolektiv	4	6,6%
Ostatní	41	67,2%
<b>Celkem</b>	<b>61</b>	<b>100,0%</b>

### Graf 7: Důvody, proč jste vybrali WMŠ před běžnými MŠ?



Individuální přístup je hlavním důvodem (téměř 15%), proč si rodiče WMŠ vybrali před běžnými MŠ. Rodinné prostředí (11,5%) a malý kolektiv (6,6%) svědčí o tom, že rodiče upřednostňují a předpokládají klidnější atmosféru v menším kolektivu, což jsou také jedny z předpokladů pro individuální přístup.

Mezi ostatními odpověďmi se objevilo více než 20 dalších důvodů jako např. rozvoj tvořivosti a představitivosti dítěte, zájem pedagoga o celkový rozvoj osobnosti, láskyplná péče pedagoga k dětem, vztah k přírodě a používání přírodních pomůcek a materiálů, vnímání tradic a další.

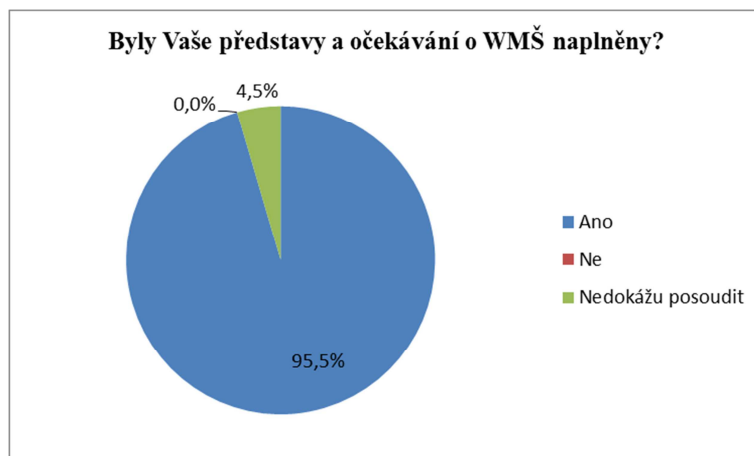
### Otázka č. 5: Byly Vaše představy a očekávání o WMŠ naplněny?

Tabulka 10

Ano	21	95,5%
Ne	0	0,0%
Nedokážu posoudit	1	4,5%
Celkem	22	100,0%



**Graf 8: Byly Vaše představy a očekávání o WMŠ naplněny?**



Téměř všem rodičům se naplnily představy a očekávání o WMŠ. Žádnému z respondentů se představy nenaplnily a pouze 1 nedokáže posoudit. Zbýlých 21 účastníků, tj. více než 95%, odpovědělo kladně.

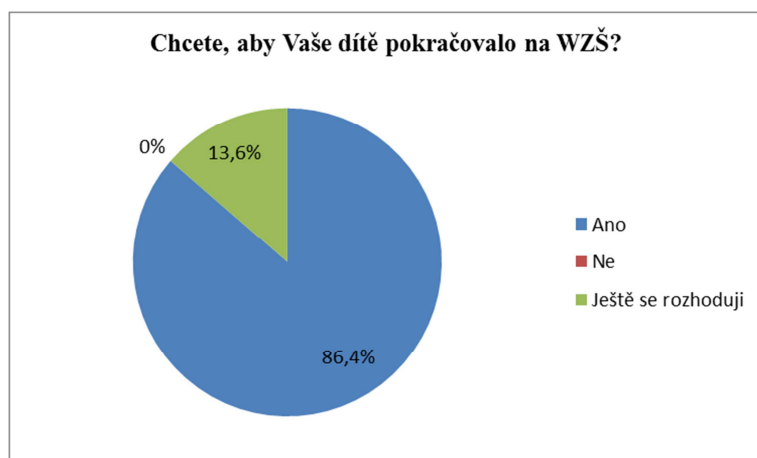
Takto vysoké procento kladných odpovědí je na jedné straně známkou spokojenosti rodičů s prací celého pedagogického sboru WMŠ, na straně druhé také toho, že rodiče mají ještě před umístěním dítěte do školky dobré informace o tom, jak WMŠ funguje a jaký koncept předškolního vzdělávání preferuje.

**Otázka č. 6: Chcete, aby Vaše dítě pokračovalo na WZŠ**

Tabulka 11

Ano	19	86,4%
Ne	0	0,0%
Ještě se rozhoduji	3	13,6%
Celkem	22	100,0%

**Graf 9: Chcete, aby Vaše dítě pokračovalo na WZŠ?**



I z těchto odpovědí je patrná spokojenost rodičů s WMŠ a důvěra ve waldorfské principy vzdělávání. Opět žádný z rodičů neodpověděl přímo negativně, pouze 3 se stále ještě rozhodují a nemají jasno, zda chtějí, aby dítě pokračovalo ve vzdělávání na waldorfské základní škole. Zbylých 19 rodičů (tedy 86,4 %) chce, aby dítě pokračovalo na WZŠ.

Rodiče tedy již na základě vlastních dobrých zkušeností z WMŠ preferují jako další stupeň ve vzdělávání dítěte WZŠ. Z pohledu budoucího vývoje waldorfské pedagogiky v Českých Budějovicích je toto velmi důležité. Díky kvalitní práci kolektivu WMŠ se tak daří z větší části naplnit i kapacitu navazující první třídy WZŠ. Svědčí to i o tom, že waldorfská pedagogika v Českých Budějovicích nepotřebuje masivní mediální marketingovou kampaň, což koresponduje s výsledky Otázky č. 2 .

**Otázka č. 7: Do jaké míry jsou podle rodičů dětí pro kvalitu výuky důležitá následující kritéria?**

Dotazník obsahoval celkem 28 kritérií, jež jsou uvedeny v tabulce č. 13. Respondenti měli dané kritérium ohodnotit známkou (koeficientem), kdy ke každé nominální hodnotě bylo přiřazeno slovní hodnocení následovně:

1 = velmi důležité

- 2 = důležité
- 3 = ani tak ani tak
- 4 = nedůležité
- 5 = zcela zbytečné

**Tabulka 12: Tabulka četnosti odpovědí vyjádřena v procentech**

Známka	četnost hodnocení (n)	%
1 = velmi důležitý	207	34%
2 = důležité	321	52%
3 = ani tak ani tak	70	11%
4 = nedůležité	18	3%
5 = zcela zbytečné	0	0%
CELKEM	616	100%

Celkem 86% respondentů z řad rodičů hodnotilo předložená kritéria jako velmi důležitá nebo důležitá.

V tabulce č. 13 viz níže je uvedeno pořadí hodnocených kritérií dle obdržené průměrné známky hodnocení.

Vzorec výpočtu:

Průměrná známka (r) je vypočtena dle vzorce:  $r = \frac{\Sigma}{n}$ , kde:

r = průměrná známka,

$\Sigma$  = celkem bodů vypočtených jako součet součinů hodnoty známky (koeficient 1 až 5) a počtem, kolikrát byla daná známka (koeficient) u daného kritéria vybrány, tedy:  $\Sigma = (n1*1) + (n2 *2) + (n3 *3) + (n4*4) + (n5*5)$ ,

n = součet počtů přiřazení hodnoty k hodnotě koeficientu, tedy  $n = n1 + n2 + n3 + n4 + n5$

**Tabulka 13: Pořadí kritérií dle průměrné známky v hodnocení**

Pořadí	Kritéria	Počet hodnocení známkou (koeficientem) (n1 až n5)					Celkem odpovědí (n)	Celkem bodů (Σ)	Průměrná známka (r)
		1	2	3	4	5			
1	Spravedlivý a citlivý přístup učitele	19	3	0	0	0	22	25	1,14
2	Ovzduší důvěry mezi učitelem a dětmi	18	4	0	0	0	22	26	1,18
3	Morální výchova dětí (vlastním příkladem)	15	7	0	0	0	22	29	1,32
4	Vedení dětí k nalezení sebe důvěry	16	4	2	0	0	22	30	1,36
5	Odborné znalosti a připravenost učitele	10	11	1	0	0	22	35	1,59
6	Podněty k samostatnému vyjadřování	10	11	1	0	0	22	35	1,59
7	Učitel jako průvodce a pomocník dítěte	9	13	0	0	0	22	35	1,59
8	Představovat dětem svět ve vzájemných vztazích	10	10	2	0	0	22	36	1,64
9	Vycházení vstříc individuálním potřebám dětí	9	11	2	0	0	22	37	1,68
10	Přirozený volný pohyb venku	7	15	0	0	0	22	37	1,68
11	Spolupráce s rodiči	7	14	1	0	0	22	38	1,73
12	Rozvíjení fantazie (divadlo, pohádka)	6	15	1	0	0	22	39	1,77
13	Společné činnosti (pečení, malování)	7	13	2	0	0	22	39	1,77
14	Snaha učitele vzbudit zájem o celý svět	9	10	2	1	0	22	39	1,77
15	Rozvoj tvořivosti a estetického citění	7	13	1	1	0	22	40	1,82
16	Usilování o rozvinutí vloh dětí	7	12	3	0	0	22	40	1,82
17	Řada pohybových aktivit ve výuce	5	14	3	0	0	22	42	1,91
18	Třídní program (roční koloběh)	4	14	4	0	0	22	44	2,00
19	Pravidelný denní a týdenní rytmus	6	10	6	0	0	22	44	2,00
20	Soulad mezi vědou, uměním a duchovními hodnotami	4	13	5	0	0	22	45	2,05
21	Menší počet dětí ve třídě	6	11	3	2	0	22	45	2,05
22	Dát dětem široký, nespécializovaný základ	3	16	2	1	0	22	45	2,05
23	Učení se napodobováním	5	12	2	3	0	22	47	2,14
24	Využívání přírodnin při různých činnostech	5	9	5	3	0	22	50	2,27
25	Respektování zvyklostí dítěte	3	12	5	2	0	22	50	2,27
26	Vybavení školky (přírodní materiály)	0	14	7	1	0	22	53	2,41
27	Kázeň ve třídě	0	15	5	2	0	22	53	2,41
28	Dobrá pověst školy	0	15	5	2	0	22	53	2,41
	<b>CELKEM</b>	<b>207</b>	<b>321</b>	<b>70</b>	<b>18</b>	<b>0</b>	<b>616</b>	<b>1131</b>	<b>1,84</b>

Rodiče považují za klíčové kritérium spravedlivý a citlivý přístup učitele. Celkem 86% rodičů toto kritérium považuje za velmi důležité. Následují kritéria:

1. Spravedlivý a citlivý přístup učitele

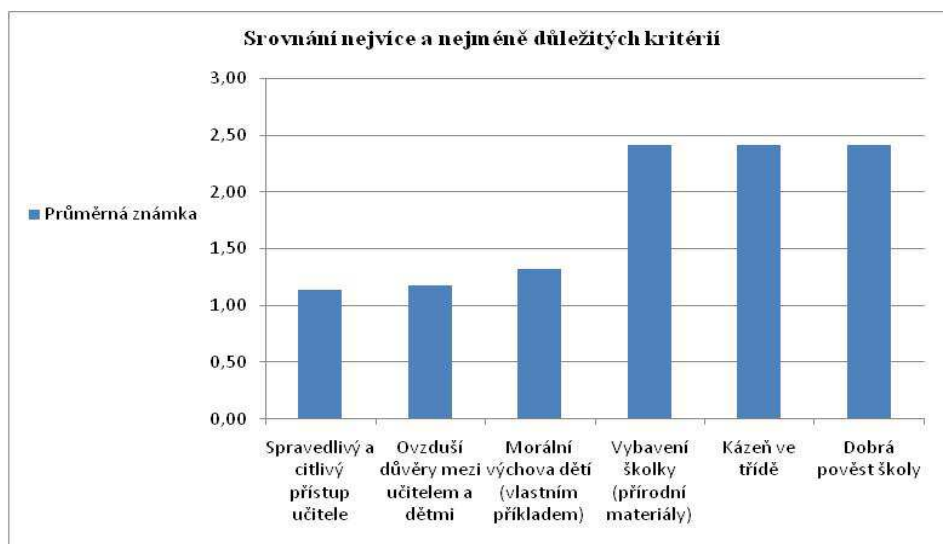
2. Ovzduší důvěry mezi učitelem a dětmi
3. Morální výchova dětí (vlastním příkladem)
4. Vedení dětí k nalezení sebedůvěry
5. Odborné znalosti a připravenost učitele
6. Podněty k samostatnému vyjadřování

Naopak za nejméně důležité kritérium rodiče označili:

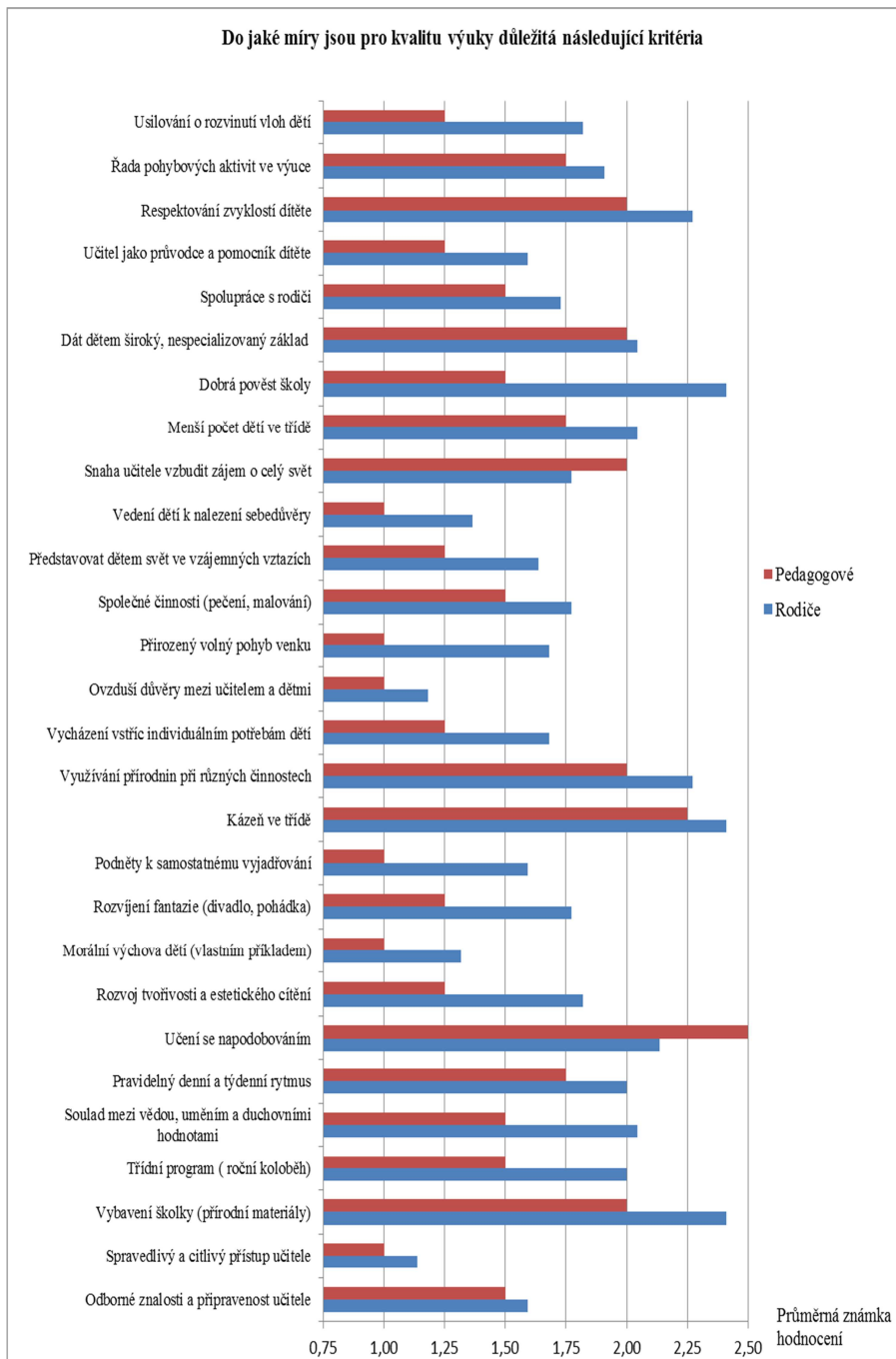
25. Vybavení školky,
26. Kázeň ve třídě,
27. Dobrá pověst školy

Osobu a osobnost pedagoga ve spojení s jeho odbornými znalostmi a připraveností (dosáhlo průměrné známky 1,59) tak považují rodiče za nejdůležitější kritérium při hodnocení kvality výuky v alternativním vzdělávání.

**Graf 10: Srovnání – nejvíce a nejméně důležitá kritéria pro hodnocení kvality výuky z hlediska rodičů**



**Graf 11: Srovnání kritérií pro kvalitu výuky mezi rodiči a pedagogy dle průměrné známky hodnocení**



Výše uvedený graf (předchozí strana) pak pouze srovnává, jakou průměrnou známkou hodnotili jednotlivá kritéria rodiče a pedagogové. Z hlediska průměrné známky se rodiče s pedagogy nejvíce shodují v těchto kritériích:

Dát dětem široký, nesespecializovaný základ

Odborné znalosti a připravenost učitele

Spravedlivý a citlivý přístup učitele

Naopak největších rozdílů se pak projeví v těchto kritériích:

Usilování o rozvinutí vloh dětí

Přirozený volný pohyb venku

Dobrá pověst školy

### **Porovnání pořadí kritérií mezi rodiči a pedagogy dle průměrné známky hodnocení**

V níže uvedeném obrázku bylo cílem porovnat pořadí hodnocených kritérií mezi rodiči a pedagogy na základě průměrné známky. Žlutě označené řádky v obrázku ukazují ta kritéria, kde se rodiče s pedagogy shodují na pořadí. Z celkových 28 hodnocených kritérií došlo hned k 17 shodám – tedy ve více než 60%.

Rodiče se s pedagogy shodují jak v kritériích, které obě skupiny uváděly jako nejdůležitější, kde došlo ke shodě na prvních 4 příčkách, tak v kritériích, které obě skupiny respondentů považují za méně důležité, kde došlo ke shodě ve 4 z posledních 5 příček.

**Obrázek 1: Porovnání pořadí kritérií mezi rodiči a pedagogy dle průměrné známky hodnocení**

Pořadí kritérií kvality výuky dle rodičů			Pořadí kritérií kvality výuky dle pedagogů		
Pořadí	Kritéria	Průměrná známka	Pořadí	Kritéria	Průměrná známka
1	Spravedlivý a citlivý přístup učitele	1,14	1	Spravedlivý a citlivý přístup učitele	1,00
2	Ovzduší důvěry mezi učitelem a dětmi	1,18	2	Ovzduší důvěry mezi učitelem a dětmi	1,00
3	Morální výchova dětí (vlastním příkladem)	1,32	3	Morální výchova dětí (vlastním příkladem)	1,00
4	Vedení dětí k nalezení sebedůvěry	1,36	4	Vedení dětí k nalezení sebedůvěry	1,00
5	Odborné znalosti a připravenost učitele	1,59	5	Přirozený volný pohyb venku	1,00
6	Podněty k samostatnému vyjadřování	1,59	6	Podněty k samostatnému vyjadřování	1,00
7	Učitel jako průvodce a pomocník dítěte	1,59	7	Rozvoj tvořivosti a estetického cítění	1,25
8	Představovat dětem svět ve vzájemných vztazích	1,64	8	Představovat dětem svět ve vzájemných vztazích	1,25
9	Vycházení vstříc individuálním potřebám dětí	1,68	9	Vycházení vstříc individuálním potřebám dětí	1,25
10	Přirozený volný pohyb venku	1,68	10	Usilování o rozvinutí vloh dětí	1,25
11	Spolupráce s rodiči	1,73	11	Učitel jako průvodce a pomocník dítěte	1,25
12	Rozvíjení fantazie (divadlo, pohádka)	1,77	12	Rozvíjení fantazie (divadlo, pohádka)	1,25
13	Společné činnosti (pečení, malování)	1,77	13	Společné činnosti (pečení, malování)	1,50
14	Snaha učitele vzbudit zájem o celý svět	1,77	14	Odborné znalosti a připravenost učitele	1,50
15	Rozvoj tvořivosti a estetického cítění	1,82	15	Spolupráce s rodiči	1,50
16	Usilování o rozvinutí vloh dětí	1,82	16	Soulad mezi vědou, uměním a duchovními hodnotami	1,50
17	Řada pohybových aktivit ve výuce	1,91	17	Dobrá pověst školy	1,50
18	Třídní program ( roční koloběh)	2,00	18	Třídní program ( roční koloběh)	1,50
19	Pravidelný denní a týdenní rytmus	2,00	19	Pravidelný denní a týdenní rytmus	1,75
20	Soulad mezi vědou, uměním a duchovními hodnotami	2,05	20	Řada pohybových aktivit ve výuce	1,75
21	Menší počet dětí ve třídě	2,05	21	Menší počet dětí ve třídě	1,75
22	Dát dětem široký, nespécializovaný základ	2,05	22	Dát dětem široký, nespécializovaný základ	2,00
23	Učení se napodobováním	2,14	23	Snaha učitele vzbudit zájem o celý svět	2,00
24	Využívání přírodnin při různých činnostech	2,27	24	Využívání přírodnin při různých činnostech	2,00
25	Respektování zvyklostí dítěte	2,27	25	Respektování zvyklostí dítěte	2,00
26	Vybavení školky (přírodní materiály)	2,41	26	Vybavení školky (přírodní materiály)	2,00
27	Kázeň ve třídě	2,41	27	Kázeň ve třídě	2,25
28	Dobrá pověst školy	2,41	28	Učení se napodobováním	2,50



## **7.2 Výsledky výzkumu a ověření hypotéz**

V závěrečné kapitole praktické části jsou po zpracování získaných dat a analýze výsledků vypracovány odpovědi na výzkumné otázky a ověřeny hypotézy.

Výzkumné otázky:

### **I. Jaké znaky přiřazují rodiče a pedagogové pojmu „alternativní vzdělávání“?**

Za nejdůležitější znak alternativního vzdělávání považují rodiče i pedagogové individuální přístup. Následuje celistvý rozvoj dítěte a jiný vzdělávací plán než u běžných MŠ.

Na všech těchto znacích se obě skupiny respondentů shodují.

### **II. Jaké jsou hlavní důvody, které vedly rodiče k výběru waldorfské mateřské školy?**

Hlavním důvodem k výběru waldorfské mateřské školy jsou individuální přístup, rodinné prostředí a malý kolektiv.

### **III. Jaká kritéria jsou důležitá pro výběr WMŠ ve vazbě na vnímání její kvality výuky podle rodičů a podle učitelů?**

Podstatným kritériem pro výběr WMŠ ve vazbě na vnímání kvality výuky je pro rodiče role učitele, jeho spravedlivý a citlivý přístup ve spojení s jeho odbornými znalostmi a připraveností.

Pedagogové se též domnívají, že pro rodiče při posuzování kvality výuky hraje nejdůležitější roli pedagog a jeho přístup k dětem.

Ověření hypotéz:

**H1: Většina rodičů i učitelů přiřazuje k pojmu „alternativní vzdělávání“ stejné znaky.**

Na základě odpovědí obou skupin, tedy jak rodičů, tak pedagogů lze konstatovat, že obě skupiny přiřazují pojmu „alternativní vzdělávání“ stejné nebo podobné znaky.

V obou případech jsou hlavními znaky individuální přístup učitele k dítěti a důraz na komplexní všestranný rozvoj dítěte. Jako další společné znaky pak byly označeny např. jiný způsob vzdělání (pedagogy uváděno vzdělávání na principech antroposofie) či rozvíjení duchovních hodnot.

Hypotézu H1 mohu potvrdit.

**H2: Většina rodičů jako nejdůležitější kritérium pro kvalitu výuky uvádí získání sociálních kompetencí dětí.**

Z výzkumu vyplývá, že pro rodiče je nejdůležitějším kritériem role učitele, jeho přístup k dětem a jeho odbornost a připravenost. Dále potom morální výchova dětí a vedení dětí k nalezení sebedůvěry.

Hypotézu H2 nemohu potvrdit.

**H3: Většina učitelů je toho názoru, že pro rodiče dětí navštěvující WMŠ jsou metodická a didaktická specifika WMŠ, nejdůležitějším kritériem pro hodnocení kvality výuky.**

Pedagogové jsou toho názoru, že pro rodiče dětí jsou při hodnocení kvality výuky důležitá tato kritéria: citlivý přístup pedagoga, důvěra mezi učitelem a žákem, morální výchova dětí (vlastním příkladem), vedení dětí k nalezení sebedůvěry a přirozený volný pohyb venku a dostatek podnětů k samostatnému vyjadřování. Všechna tato kritéria jsou součástí metodických a didaktických specifíků WMŠ.

Hypotézu H3 mohu potvrdit.

### 7.3 Závěr výzkumné části

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit důvody rodičů, jejichž děti navštěvují waldorfskou mateřskou školu, které je vedly k rozhodnutí, vybrat pro své děti alternativní způsob předškolního vzdělávání. Dále zmapovat kritéria, která rodiče považují za podstatná při hodnocení kvality výuky. Snažila jsem se zjistit jak rodiče a pedagogové vnímají pojem alternativní vzdělávání a jaké znaky tomuto pojmu přiřazují.

Výzkum prokázal, že hlavním důvodem proč si rodiče WMŠ vybrali před běžnými MŠ je individuální přístup spolu s rodinným prostředím a malým kolektivem dětí. V návaznosti na kvalitu výuky waldorfské školy je pro rodiče důležitým kritériem role pedagoga, jeho citlivý a spravedlivý přístup a odbornost. Téměř všem rodičům se naplnily představy a očekávání o WMŠ. To svědčí o kvalitě vzdělávacího programu i pedagogů a zároveň to potvrzuje myšlenku, že rodiče mají ještě před umístěním dítěte do školky dobré informace o tom, jak WMŠ funguje a jaký je koncept jejího předškolního vzdělávání

Za nejdůležitější znak alternativního vzdělávání považují rodiče i pedagogové individuální přístup, celistvý rozvoj dítěte a jiný vzdělávací plán než u běžných MŠ.

## 8 ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se věnovala alternativnímu předškolnímu vzdělávání v Českých Budějovicích.

Cílem teoretické části bylo vymezení pojmu alternativní vzdělávání, charakteristika jednotlivých alternativních forem vzdělávání, jejich formy a principy, které jsou v nich uplatňovány. Součástí práce je seznam alternativních mateřských škol fungujících v Českých Budějovicích.

Záměrem této práce nebylo hodnotit jednotlivé alternativní školy, ale především tyto alternativy představit a umožnit jejich srovnání.

Praktickou část jsem věnovala z části případové studii waldorfské mateřské školy v Českých Budějovicích, která potvrdila, že škola v rámci svého programu naplňuje specifika waldorfské pedagogiky. Druhá část práce byla věnována výzkumu, který byl proveden mezi rodiči dětí a pedagogy ve WMŠ. Z výzkumu vyplynulo, že rodiče, kteří hledají pro své dítě alternativní formu vzdělávání, mají již určitou představu, co toto vzdělávání nabízí a jejich očekávání jsou zcela plněna. Většina rodičů si přeje, aby děti navštěvovali i waldorfskou základní školu.

Myslím, že waldorfská mateřská škola má dnes již v Českých Budějovicích své důležité místo.

## 9 SEZNAM LITERATURY

FILOVÁ, Hana a Jarmila SVOBODOVÁ. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele)*. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-93-0

GARDOŠOVÁ, Juliana. DUJKOVÁ, Lenka. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071788155

HARALD, Ludwig a kolektiv, *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*. Praha: Univerzita Pardubice, 2008. ISBN 978-80-7395-049-1

HAVLÍNOVÁ, Miluše (za kolektiv). *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-059-3

HRADIL, Radomil. *Průvodce českou antroposofií*, Hranice : Fabula, 2002. ISBN 80-86600-00-9

JŮVA, Vladimír sen. a jun. . *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-43-5

KOPŘIVA, Pavel. *Naše mateřská škola na cestě ke zdraví*. Spirála-Kroměříž: 1996. ISBN 80-901873-2-3

OPRAVILOVÁ, Eva. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, Tauris, 2004. ISBN 80-87000-00-5

PAVLOVSKÁ, Marie. SYSLOVÁ, Zora. ŠMAHELOVÁ, Bohumíra. *Dějiny předškolní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-59-81-8

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9

- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-977-1
- PRŮCHA, Jan. WALTEROVÁ, Eliška. MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4
- RÝDL, Karel. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka*. Praha: Strom, 1998. ISBN 80-86106-03-9
- SMOLKOVÁ, Táňa. *Dítě v úctě přijmout...: vzdělávací program waldorfské mateřské školy*. Praha : Maitrea, 2007. ISBN 978-80-903761-2-0
- SVOBODOVÁ, Jarmila . JŮVA, Vladimír. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2
- SVOBODOVÁ, Jarmila. *Zdravá škola včera a dnes*. Brno:PAIDO. 1998. ISBN 80-85931-53-2
- SVOBODOVÁ, Jarmila. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-86633-93-0
- ŠULCOVÁ, Eva. *Program začít spolu – Individualizace*. Praha, 1997. ISBN 80-7178-815-5
- ŠVARŤÍČEK, Roman; ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. 1.vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2007. ISBN 978-80-7367-313-0
- VALENTA, Milan. *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy [sic]*. Vyd. 1. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 1993. ISBN 80-706-7274-9
- VÁŇOVÁ, Růžena. NEJEDLÁ, Dana. *Texty ke studiu reformní pedagogiky v ČSR : (30.léta 20.století)*. Praha : Pedagogická fakulta UK v Praze, 1995

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza. *Ekoškolky a lesní mateřské školy: praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. Vyd. 2. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2012. ISBN 978-80-7212-537- 1

WENKE, Hans. RÓHNER, Roel. *At' žije škola, Daltonská výuka v praxi*, Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-82-6

ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5.

# 10 PŘÍLOHY

## DOTAZNÍK URČENÝ PRO PEDAGOGY WMŠ

1. Ve WMŠ pracujete jako:
  - ředitel
  - zástupce ředitele
  - pedagog
  - asistent pedagoga
2. Jaké znaky přisuzujete pojmu „alternativní vzdělávání“? (uved'te 3)  
.....  
.....
3. Proč si myslíte, že rodiče upřednostňují pro své děti WMŠ před běžnými MŠ? (max. 3 důvody)  
.....  
.....  
.....
4. Myslíte si, že byly představy a očekávání rodičů o WMŠ naplněny?
  - ano
  - ne
5. Do jaké míry jsou podle rodičů děti pro kvalitu výuky důležitá následující kritéria?

*Vyberte vždy jen jednu možnost, kde:*

*1 = velmi důležité*

*2 = důležité*

*3 = ani tak ani tak*

*4 = nedůležité*

*5 = zcela zbytečné.*

Odborné znalosti a připravenost učitele	1	2	3	4	5
Spravedlivý a citlivý přístup učitele	1	2	3	4	5
Vybavení školky (přírodní materiály)	1	2	3	4	5
Třídní program (roční koloběh)	1	2	3	4	5
Snaha dosáhnout souladu mezi vědou, uměním a duchovními hodnotami	1	2	3	4	5



Pravidelný denní a týdenní rytmus	1	2	3	4	5
Učení se napodobováním	1	2	3	4	5
Rozvoj tvořivosti a estetického cítění	1	2	3	4	5
Morální výchova dětí (vlastním příkladem)	1	2	3	4	5
Rozvíjení fantazie (divadlo, pohádka)	1	2	3	4	5
Podněty k samostatnému vyjadřování	1	2	3	4	5
Kázeň ve třídě	1	2	3	4	5
Využívání přírodnin při různých činnostech	1	2	3	4	5
Vycházení vstříc individuálním potřebám dětí	1	2	3	4	5
Ovzduší důvěry mezi učitelem a dětmi	1	2	3	4	5
Přirozený volný pohyb venku	1	2	3	4	5
Společné činnosti (pečení, malování)	1	2	3	4	5
Představovat dětem svět ve vzájemných vztazích	1	2	3	4	5
Vedení dětí k nalezení sebedůvěry	1	2	3	4	5
Snaha učitele vzbudit zájem o celý svět	1	2	3	4	5
Menší počet dětí ve třídě	1	2	3	4	5
Dobrá pověst školy	1	2	3	4	5
Dát dětem široký, nespécializovaný základ (nenadřazovat žádnou činnost nad jinou)	1	2	3	4	5
Spolupráce s rodiči	1	2	3	4	5
Učitel jako průvodce a pomocník dítěte	1	2	3	4	5
Respektování zvyklostí dítěte	1	2	3	4	5
Řada pohybových aktivit ve výuce	1	2	3	4	5
Usilování o rozvinutí vloh dětí	1	2	3	4	5

## DOTAZNÍK URČENÝ PRO RODIČE DĚTÍ WMŠ

1. Pohlaví respondenta?
  - muž
  - žena
  
2. Jak jste se dozvěděli o této alternativní MŠ?
  - média
  - příbuzní, známí
  - jiná možnost .....
  
3. Jaké znaky přisuzujete pojmu „alternativní vzdělávání“? (uved'te 3)
  - .....
  - .....
  - .....
  
4. Důvody, proč jste vybrali WMŠ před běžnými MŠ? (max. 3)
  - .....
  - .....
  - .....
  
5. Byly Vaše představy a očekávání o WMŠ naplněny?
  - ano
  - ne
  - nedokážu posoudit
  
6. Chcete, aby Vaše dítě pokračovalo na WZŠ?
  - ano
  - ne
  - stále se rozhoduji
  
7. Do jaké míry jsou podle Vás pro kvalitu výuky důležitá následující kritéria?  
*Vyberte vždy jen jednu možnost, kde:*
  - 1 = velmi důležité*
  - 2 = důležité*
  - 3 = ani tak ani tak*
  - 4 = nedůležité*
  - 5 = zcela zbytečné.*

Odborné znalosti a připravenost učitele	1	2	3	4	5
Spravedlivý a citlivý přístup učitele	1	2	3	4	5
Vybavení školky (přírodní materiály)	1	2	3	4	5
Třídní program (roční koloběh)	1	2	3	4	5
Snaha dosáhnout souladu mezi vědou, uměním a duchovními hodnotami	1	2	3	4	5
Pravidelný denní a týdenní rytmus	1	2	3	4	5
Učení se napodobováním	1	2	3	4	5
Rozvoj tvořivosti a estetického cítění	1	2	3	4	5
Morální výchova dětí (vlastním příkladem)	1	2	3	4	5
Rozvíjení fantazie (divadlo, pohádka)	1	2	3	4	5
Podněty k samostatnému vyjadřování	1	2	3	4	5
Kázeň ve třídě	1	2	3	4	5
Využívání přírodnin při různých činnostech	1	2	3	4	5
Vycházení vstříc individuálním potřebám dětí	1	2	3	4	5
Ovzduší důvěry mezi učitelem a dětmi	1	2	3	4	5
Přirozený volný pohyb venku	1	2	3	4	5
Společné činnosti (pečení, malování)	1	2	3	4	5
Představovat dětem svět ve vzájemných vztazích	1	2	3	4	5
Vedení dětí k nalezení sebedůvěry	1	2	3	4	5
Snaha učitele vzbudit zájem o celý svět	1	2	3	4	5
Menší počet dětí ve třídě	1	2	3	4	5
Dobrá pověst školy	1	2	3	4	5
Dát dětem široký, nespécializovaný základ (nenadřazovat žádnou činnost nad jinou)	1	2	3	4	5
Spolupráce s rodiči	1	2	3	4	5
Učitel jako průvodce a pomocník dítěte	1	2	3	4	5
Respektování zvyklostí dítěte	1	2	3	4	5
Řada pohybových aktivit ve výuce	1	2	3	4	5
Usilování o rozvinutí vloh dětí	1	2	3	4	5