

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Alternativní koncepce v předškolním vzdělávání

Diplomová práce

Autor: Bc. Šárka Krejčovská
Studijní program: N7531 - Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku
Vedoucí práce: PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.

2017

Hradec Králové

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno a příjmení: **Bc. Šárka Krejčovská**
Osobní číslo: **P15P0882**
Studijní program: **N7531 - Předškolní a mimoškolní pedagogika**
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**
Název tématu: **Alternativní koncepce v předškolním vzdělávání**
Zadávající katedra: **Ústav primární a preprimární edukace**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í:

Cílem diplomové práce je zjistit míru znalostí o existujících alternativních koncepcích u učitelů běžných mateřských škol a u rodičů předškolních dětí. Teoretická část se zaměřuje na popis a aplikaci alternativních prvků v mateřských školách. Praktická část provádí průzkum pomocí dotazníkového šetření v běžných mateřských školách a u rodičů se zaměřením na kritéria výběru budoucí mateřské školy.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce:

Seznam odborné literatury:

Vedoucí diplomové práce: **PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.**

Ústav primární a preprimární edukace

Oponent diplomové práce: **PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.**

Datum zadání diplomové práce: **18.12.2015**

Datum odevzdání diplomové práce: **13.4.2017**

L.S.

Doc. PhDr. MgA. František Vaníček, Ph.D.

děkan

PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.

vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci na téma Alternativní koncepce v předškolním vzdělávání vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne:

Podpis:

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala své vedoucí diplomové práce, PaedDr. Vladimíře Hornáčkové, Ph.D. za čas věnovaný mé práci, za její cenné odborné i praktické rady a podporu při vypracování.

Anotace

KREJČOVSKÁ, Šárka (2017). *Alternativní koncepce v předškolním vzdělávání*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. 72 s., Diplomová práce.

Diplomová práce „Alternativní koncepce v předškolním vzdělávání“ v teoretické části velmi stručně popisuje alternativní vzdělávání obecně, následně konkretizuje jednotlivé klasické i moderní alternativní vzdělávací koncepce. Praktická část zahrnuje výzkumné šetření u učitelů/ek mateřských škol a rodičů předškolních dětí zaměřené na znalost a případnou otevřenost vůči změnám v mateřských školách. Závěrečná část obsahuje porovnání klíčových otázek v obou případech dotazníkového šetření, ze kterého vyplývají konkrétní potřeby a požadavky nynější rodičů připravujících se na výběr mateřské školy pro své dítě. Závěrečná kapitola je zaměřena na doporučení pro budoucí praxi.

Klíčová slova: Alternativní vzdělávání, alternativní vzdělávací koncepce, předškolní vzdělávání, výzkum

Annotation

KREJČOVSKÁ, Šárka (2017). *Alternative concepts in preschool education*. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové. 72 pp. Thesis.

The thesis "The alternative concepts of preschool education" in the theoretical part briefly describes an alternative education in general, then specifies various classical and modern alternative educational concepts. The practical part includes a research survey of kindergarten teachers and parents of preschool children focused on knowledge and openness to possible changes in kindergartens. The final section contains a comparison of key issues in both cases the survey, implies that the specific needs and requirements of current parents preparing to choose a kindergarten for their child. The final chapter focuses on recommendations for future practice.

Keywords: Alternative education, alternative education concept, preschool education, research

1 Obsah

Úvod.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Alternativní školství.....	10
1.1 Vývoj z historického hlediska u nás i ve světě	10
1.2 Hlavní myšlenky alternativního vzdělávání.....	11
2 Alternativní vzdělávací koncepce	12
2.1 Waldorfská pedagogika.....	13
2.2 Montessori pedagogika	18
2.3 Daltonský plán	24
2.4 Jenský plán.....	27
2.5 Freinetovská pedagogika.....	30
2.6 Moderní alternativní koncepce.....	32
2.6.1 Program Začít spolu.....	32
2.6.2 Lesní mateřské školy	36
2.6.3 Škola podporující zdraví.....	37
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	40
3.1 Cíle praktické části.....	40
3.2 Výzkumné otázky.....	40
3.3 Výzkumný vzorek	40
3.4 Použité metody.....	41
3.5 Sběr dat.....	41

3.6	Výsledky výzkumu a diskuze.....	41
3.6.1	Analýza dat získaných z dotazníku pro učitele mateřských škol.....	42
3.6.2	Analýza výsledku dotazníku pro rodiče dětí předškolního věku.....	50
3.7	Závěrečné hodnocení výzkumu.....	59
3.8	Doporučení pro praxi	67
	Závěr	68
	Literatura.....	70
	Seznam příloh	
	Přílohy	

Úvod

Kvalita výchovně vzdělávacího procesu pro děti předškolního věku je považována za nezbytnou. Otázkou ovšem je, co znamená pojem kvalitní vzdělávání a kdo o tom může rozhodnout. Jedná se o vhodné prostředí, dostatek pomůcek, velké množství aktivit či menší finanční zátěž pro rodiče?

Dnešní doba stále více určuje rodičům a dětem, co je pro ně nejlepší a možnost dobrovolného výběru mateřské školy se snižuje. Tato problematika velmi úzce souvisí nově se zavedením spádovosti u mateřských škol a s jejich zápisy. Pokud se rodičům nebo dítěti bude líbit jiná mateřská škola než ta, která se nachází v místě jeho bydliště, bude nejen z hlediska kapacity mnohem komplikovanější se na ni přihlásit.

Každý rodič, pokud tedy hovoříme o předškolním období jako o nejzásadnějším období výchovy a vzdělávání u dítěte, by měl mít možnost volby. Ať už se jedná o klasickou mateřskou školu či školu alternativní. Již v minulosti vyvstalo mnoho kritiky na standardní institucionální výchovu. Už tehdy lidé potřebovali změny, nové možnosti. Alternativní školy se sice stále snaží o svůj rozvoj, ale vzdělávání pedagogů i rodičů s tímto tématem příliš nenarůstá.

Tento fakt je také důvodem pro napsání diplomové práce. Cílem praktické části je zjištění, zda rodiče a učitelé mají povědomí o těchto možnostech, ale především, zda mají zájem se o nich dozvědět více. Hlavním úkolem je stanovení kritérií od rodičů, která považují za zásadní při výběru mateřské školy pro své dítě, a co od mateřské školy očekávají, což by mohlo zásadně pomoci při budování nových mateřských škol ať už klasického či alternativního typu.

Mateřská škola by měla být místo, kde se dítě cítí šťastné a zároveň ho bude výchovně vzdělávací proces komplexně rozvíjet. Takové místo by měla určit rodina, nikoliv školský vzdělávací systém. Velmi často se v literatuře, médiích a jiných zdrojích hovoří o důležitosti individuálního přístupu, v tomto případě je situace ale přesně opačná. V některých obcích se zřizování alternativních mateřských škol dokonce zakazuje, dokud nebude naplněna spádová mateřská škola.

Nynější postupy tedy nepovažuji za správné a efektivní a doufám, že tato práce napomůže ke zjištění skutečných potřeb rodičů a dětí, na jejichž názory se příliš často zapomíná.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Alternativní školství

Pokud se zamyslíme nad otázkou reformy ať už předškolního vzdělávání nebo jiného, velmi často nás nenapadne, že se jedná z historického hlediska o nejvíce diskutovanou otázku. Jelikož se naše zájmy a potřeby opírají o stále novější a aktuálnější požadavky reformy, neměli bychom přesto zapomínat na historickou dimenzi, jelikož tyto ideje vznikly právě z dřívějších pedagogicko-reformních konceptů. Dalším důvodem, proč je důležité znát tuto problematiku, je reálné posouzení aplikace v dnešní době. Mnoho reformních konceptů se v mateřských školách využívá jen z části právě z důvodu, že v dnešních podmínkách není reálné uchopit a naplnit požadavky původní reformy. (Kasper, 2012)

Průcha, Walterová a Mareš (2008, s. 16) uvádí v Pedagogickém slovníku pojem „alternativní škola“ jako „*obecný termín pokrývající všechny druhy škol, které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních škol určité vzdělávací soustavy. Odlišnost může spočívat ve specifických obsahů vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení výsledku žáků aj.*“

1.1 Vývoj z historického hlediska u nás i ve světě

Myšlenky alternativního neboli reformního vzdělávání vyvstala ve svém prvopočátku již od dob osvícenství během 18. století. V té době probíhal velký rozvoj vzdělanosti s rozvojem sítí škol, kde mohly děti či žáci získat počátky vzdělání. Postupem času se ale z této možnosti stala povinná školní docházka, jejichž způsoby vyučování byly popsány v několika knižních publikacích. Na tyto tradiční koncepce se začaly ozývat velmi negativní ohlasy. Na tuto problematiku poukazoval již Tomáš Garrigue Masaryk v roce 1899. Přibývalo stále více stížností a ohlasů po reformě. V první polovině 20. století začaly v Evropě vznikat první reformní školy, které přišly s jistými změnami. Mezi takové patřila například Marie Montessori, Rudolf Steiner, Peter Peterson, Celestin Freinet a další. Tradiční škola nezanikla, nebyla ovšem jedinou možností. Alternativní školství se tak dále rozšiřovalo na mezinárodní úrovni. Vrchol rozvoje se datuje do 20. – 30. let 20. století.

Celkový význam celého reformního hnutí popisuje H. Röhrs (1992,s 7.): „*Reformní pedagogika není vůbec uzavřenou kapitolou, nýbrž živoucím hnutím, ba přímo pedagogickým kontinuem, z něhož neustále vycházejí rozhodné podněty, pokud jde o další rozvíjená výchovy a školy.*“ (Pohnětalová, Václavík, 2014)

1.2 Hlavní myšlenky alternativního vzdělávání

Pojem alternativní vzdělávací koncepce se často vysvětluje jako jistá odlišnost od tradiční školy. Klasická neboli běžná mateřská škola je typická autoritativnějším postavením učitele, od čehož se postupem času polevuje, dále stálou organizací vzdělávání, předem danými učebními plány, osnovami a pevnou strukturou školního roku. (Zelina, 1992) Nejčastěji je jí vytýkána jistá izolace školy od běžného života, nedostatečné pochopení dítěte ze strany učitelky, z velké části i přílišné nároky na dítě. Alternativní mateřská škola je tedy odlišná v zásadních pravidlech, jako je náhrada „školy učení“ za školu rozvíjející, tvůrčí, dívá se na dítě více komplexněji, dává mu dostatek prostoru pro samostatný rozvoj bez ohledu na plnění tabulek a osnov. Nejvýraznějším znakem alternativních škol je co největší snaha spojit mateřskou školu s běžným životem, orientací v něm a později v nalézání uplatnění. (Svobodová, Jůva, 1995)

Průcha (2004) uvádí ve své knize 5 základních vlastností alternativní školy:

1. Instituce vždy smýšlí pedocentricky, to znamená, že vždy klade důraz na individualitu dítěte a všechny aktivity jsou co nejvíce zaměřené na rozvoj osobnosti dítěte.
2. Je typická svou aktivností. Uplatňuje co největší množství forem a metod výuky a výchovy. Hlavním cílem činností je co největší míra zapojení dítěte a rozvoj odpovědnosti za svou práci.
3. Pokouší se o komplexní výchovu dítěte především v sociální a emoční oblasti.
4. Funguje jako „společenství“, ve kterém se každý, ať už dítě, rodič či učitel, podílí na tvorbě výchovy a vzdělávání
5. Pracuje na principu tzv. „*Par la vie – pour la vie*“, což v překladu znamená „z života pro život“. Jedná se o zapojení dítěte do světa dospělých, do světa práce, a tím si tak zajistit rozšíření znalostí a zkušeností nad rámec mateřské školy.

2 Alternativní vzdělávací koncepce

Ohledně rozsahu a výběru těchto koncepcí se vede mnoho diskusí. V mnoha publikacích lze nalézt jiná řazení či rozdělení. Ve své práci jsem zvolila dělení Jana Průchy (2004, s.37-49), které následně odpovídá podrobnějšímu popisu.

Klasické reformní školy:

- *Waldorfská škola*
- *Montessori pedagogika*
- *Daltonský plán*
- *Jenský plán*
- *Freinetovská pedagogika*

Církevní školy

- *Katolické*
- *Protestantské*
- *Židovské*
- *Jiné konfesní*

Moderní alternativní školy zahraniční:

- *Školy s volnou architekturou*
- *Cestující školy*
- *Školy bez ročníků*
- *Mezinárodní školy*

Mezi moderní české alternativy lze podle Svobodové, Jůvy (1996, s.66-69), zařadit například:

- *Projekt Zdravá škola*
- *Otevřená škola, otevření vyučování*
- *Lesní mateřské školy*
- *Projekt Začít spolu*
- *Integrovaná tematická výuka*
- *Projekt „Dokážu to?“*

- *Projektové vyučování*
- *Kooperativní učení*
- *Komunitní škola a vzdělávání*
- *Vzdělávací program Čtením a psaním ke kritickému myšlení*

Práce se podrobně zaměřuje zejména na klasické reformní školy s přiblížením několika moderních českých alternativ, se kterými jsem se ve své dosavadní praxi v mateřské škole setkala a měla možnost je realizovat.

2.1 Waldorfská pedagogika

Waldorfské školy patří mezi základní klasifikaci klasických reformních škol, které u nás začaly vznikat v první polovině 20. století. Zakladatelem této alternativy je Rudolf Steiner (1861-1925). Jednalo se o váženého a velmi vzdělaného filosofa, pedagoga, umělce, dramatika a sociálního myslitele. Svůj drahocenný čas věnoval převážně analýze Goethových přírodovědných spisů a přednášením po celém světě. Po jeho úmrtí se dochovalo více než 6000 přednášek a 300 děl zaměřujících se převážně na filosofické a lékařské vědy. (Svobodová, Jůva, 1995)

První škola vycházející z jeho myšlenek byla založena v roce 1919 u Stuttgartu s cílem vytvořit vhodné pedagogické prostředí pro děti zaměstnanců cigaretové továrny Waldorf-Astoria, jehož majitelem byl Emil Molta. Z názvu této firmy byl také odvozen název pro waldorfskou pedagogiku. Školy tohoto typu se následně rozšiřovaly nejprve po Německu, s výjimkou druhé světové války, a následně do celého světa. Mateřská škola tohoto typu byla založena v roce 1920 jako součást základní školy u Stuttgartu. (Smolková, 2007)

Jedním s hlavních prvků waldorfské pedagogiky je antroposofie, na jejichž systému Steiner pracovat a v roce 1913 založil Antroposofickou společnost, věnující se právě aplikaci na vzdělávání. Antroposofie není prezentována jako druh náboženství, ale jako duchovní východisko s prvky filosofie, které se dotýká všech, co se podílejí na pedagogické práci a práci s dětmi a rodiči. Podle Steinerovi teorie se v každém skrývá celek tvořící tělo, duše a duch. Těmto aspektům se tedy rovnají tři druhy těla. Cíle této problematiky je tedy co největší rozvoj tzv. „vznikajícího člověka“ po všech směrech. Rozvoj ovšem probíhá v několika v několika etapách, které jsou autorem jasně rozčleněny. (Pecháčková, Václavík, 2014)

První období od narození do 7 let se nejvíce rozvíjí tělo fyzické. V této fázi je pro dítě nejdůležitější nápodoba a příklad nikoliv morální vysvětlování či působení na morální stránku věci. Zásadní v tomto období je také rozvoj fantazie. Utvrdit děti v tom, že existuje ten to, co jejich okolí dělá a vše vypadá snadné a příjemné. Konec sedmého roku je považováno za období zrození éterického těla. Druhé období je kategorizováno od 7 do 10 let a považuje se za důležité v oblasti následování. Vytváří se úcta a láska k autoritám. Rozvíjí se samostatná vůle a charakter dítěte související se zvnitřňováním jistých mravních a jiných norem. Nedílnou součástí je i rozvoj paměti. Ve třetím období nastává rozvoj a osamostatnění tzv. „astrálního těla“, které umožňuje vlastní a svobodné uvažování. Cílem této etapy je tedy pochopení sám sebe, umět samostatně reagovat na prostředí a tím tak dosáhnout vnitřní svobody. V této části se objevuje i rozvoj abstraktního myšlení. (Svobodová, Jůva, 1995)

Principům těchto etap vyhovuje citát od Rudolfa Steinera: „*Celý život se podobá rostlině, která neobsahuje pouze to, co se nabízí oku, nýbrž uchovává ve svých skrytých hlubinách i budoucí stav. Kdo má před sebou rostlinu, jež vyvinula teprve listy, ví dobře, že se po nějaké době objeví na listnatém stvolu i květy a plody. A již nyní obsahuje rostlina kryté vlohy k těmto květům a plodům.*“ (Smolková, 2007, s.11)

Waldorfská základní škola

Základní škola je rozdělena do 12 ročníků. První stupeň je ukončen 8. ročníkem, vyšší stupeň do 12. ročníku. Náplň vzdělávání je rozdělena do přesně stanovených časových bloků, tzv. epoch. Jedná se o výuku jednoho hlavního předmětu po dobu 4-6 týdnů. Témata mohou mít různorodý charakter a zabrousit tak i do jiného předmětu. Cílem těchto epoch je co největší prožití a pochopení dané látky, což si žáci zaznamenávají do epochových sešitů, které si samy na základě svých poznatků tvoří.

Každá vyučovací hodina se dělí na 3 části. První část je navozuje atmosféru, je rozehrívací a motivační. Často bývá doprovázena písní. Ve druhé části nejprve probíhá opakování minulého učiva, následně poté samotná nová výuka. Po shrnutí si žáci zapisují či zakreslují do svých epochálních sešitů. Třetí část můžeme nazvat jako relaxační, a uklidňující. (Čapek, 2015)

V otázkách přípravy vyučovacích hodin má učitel velkou volnost. Jeho povinností není se řídit osnovami oproti klasickým školám. Výuku plánuje vždy ve spolupráci s kolegy, žáky, případně i rodiči.

Od tradiční základní školy je rozdíl také v hodnocení žáků. Známkování bylo nahrazeno písemným hodnocením každého žáka. Velmi je využíváno také slovní hodnocení jak pro pozitivní ohodnocení, ale naopak i pro hledání příčiny negativního hodnocení. Učitel vždy uvede rady a doporučení.

Waldorfské školy se na rozdíl od škol klasických liší způsobem řízením. Odpovědnost nepadá pouze na ředitele školy, ale na celý sbor učitelů v úzké spolupráci s rodiči a přáteli waldorfského hnutí v daném místě. Jedná se o školy veřejné školy nestátního typu. Rodiče tedy za žáky platí školné, ovšem součástí rozpočtu jsou i státní příspěvky. (Průcha, 2004)

Waldorfská mateřská škola

Mateřské školy tohoto typu se velmi často zřizují při základních školách. Důvodem je alternativní pedagogická koncepce a principy, které jsou ve svých podstatách v obou institucích téměř totožné a odpovídají věku dětí. Návaznost souvisí také s plynulým přestupem na další vzdělávací stupeň.

Košťátková a Průcha (2013) ve své publikaci popisují desatero vystihující principy, směřování o obsah waldorfských mateřských škol:

1. **Antroposofie.**
2. Hlavní metoda k práci je **činnost**. Důležité je pro děti zprostředkovávat takovou práci, na základě níž se mohou učit prožitkem.
3. **Specifika prostoru.** Waldorfská koncepce má svá pravidla týkající se materiálu i prostoru. Standardní čtvercové či jiné pravoúhlé uspořádání židlí je nahrazeno půlkruhovými, lichoběžníkovými aj. Změny jsou zřejmé i v hračkách a pomůckách, které by měly být pouze z přírodních materiálů.
4. **Napodobování.** Jak již bylo zmíněno výše, napodobování je nedílnou součástí první etapy vývoje dítěte a mělo by tak být umožněno během celého dne. Principem není nápadné nebo záměrné nabízení činností dětem, ale pouze

samostatná práce, příprava paní učitelky, kdy po sledování dětí se předpokládá jejich následné připojování se k práci.

5. **Výtvarné činnosti.** Malování či jiná tvorba je považována za nezbytný prostředek pro společnou práci, pro seznamování a komunikaci mezi účastníky. Využíváno je co největší škála barev pro pozitivní náladu. Pro modelovou práci se velmi často využívá keramické hlíny, vosku nebo plastelíny.
6. **Pohádky.** Pohádkové příběhy jsou zařazovány z důvodu oslovování dětských emocí. Cílem je zamýšlení se nad postavami příběhu, což velmi často naplní celou vzdělávací epochu.
7. **Volná hra.** Patří ke každodennímu programu. Děti mají svobodu volby a průběhu hry. Odměny či tresty, ať už slovní, nejsou zařazovány vůbec.
8. **Zákonnosti.** V mateřských školách je kladen důraz na rovnováhu ve vícero směrech. Program dne by měl být vyvážený v ohledu společných a individuální práce, řízené a volné činnosti. Dalšími pravidly jsou jasně dané tematické a časové úseky při výchově a vzdělávání, které jsou velmi často zaměřené a křesťanské svátky a tradice. Velmi významně jsou také brány oslavy narozenin a výročí.
9. **Dostatek podnětů.** Jedná se o hry, hračky, pomůcky a materiály, které jsou dětem volně k dispozici. Vše je uzpůsobeno tak, aby co nejvíce dítě rozvíjely a dokázaly ho připravit na pozdější samostatnější život.
10. **Učitel.** Osobnost rozvíjící potenciál dítěte, jeho individualitu. Zajišťuje příjemné a optimální prostředí pro východu a vzdělávání dětí. Má velmi blízký a přátelský vztah s rodinou dítěte.

Ve waldorfských mateřských školách bývají děti ve věkově smíšených skupinách. Výchova a vzdělávání je realizována standardně od 3 let. Ohledně zdrojů financování, velmi často se jedná o státní dotace, školné, rozvojové a grantové programy, případné dary od společností či jednotlivců. Cena se pohybuje orientačně od 1000 - 2500Kč/měsíčně.

Denní režim dne z časového hlediska je srovnatelný s klasickými mateřskými školami. Změna je ovšem v režimu týdenním. Pravidelně každý týden se střídají jasně určené činnosti. Jedná se například o akvarelové malování, práce s potravinami, pečení chleba, práce s papírem, modelování, pohybová výchova a další. Každodenní součástí je také zpěv.

Pravidelně jsou zařazovány také počátky učení eurytmie. Jedná se o výukovou pohybovou metodu. Děti za pomoci gest a kreací vyjadřují různé hlásky. Každá samohláska či souhláska má svůj specifický pohyb. Při každém vyslovení hlásky naše nitro zaznamená vnitřní pohyb, cílem eurytmie je pohyb ztvárnit navenek. V MŠ trvá eurytmie zhruba 30 minut a může být aplikována na jakékoliv téma opět s ohledem na možnosti dětí. (Čapek, 2015)

Dalším specifickým rysem waldorfské pedagogiky je stravování. Nejen, že je kladem velký důraz na správnou výživu dětí, ale změna přichází z přístupu ke stravě, k zemi, k rostlinám, které si vypěstujeme a následně zařadíme do jídelníčku. Každé jídlo je pojímáno jako obřad. Děti jsou vedeny k úctě a aktivní přípravě pokrmů. Nedílnou součástí je také následné umývání nádobí a úklid.

Podmínky související s výchovou a vzděláváním v MŠ odpovídají Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání. Z této struktury tedy vychází i návrhy školního vzdělávacího programu pro waldorfské mateřské školy. Některé podstatné oblasti jsou ale rozšířeny, aby mohl být princip waldorfské pedagogiky naplněn.

V personální oblasti waldorfských škol jsou také změny. Základní podmínkou je odborná kvalifikace učitelky nebo učitele mateřské školy a absolvování 2-4 letých kurzů, seminářů waldorfské pedagogiky. Některé semináře jsou organizovány celosvětově a zajišťuje je Asociace waldorfských mateřských škol ČR spolu s International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education. Asociace je také pověřena zkoumáním kvalit a naplňování této koncepce. Dále existují organizace jako Česká sdružení pro waldorfskou pedagogiku nebo Antroposofická společnost, které se tomuto zaměření věnují a snaží se ho stále rozšiřovat. V některých mateřských školách stačí pouze absolvování kurzu či semináře, primárně vystudovaný obor může být nepedagogicky zaměřený. (Smolková, 2007)

Rudolf Steiner ve své knize s názvem *The Child's Changing Consciousness* (1996) uvádí zajímavý pohled na vzdělávání. Podle jeho názoru je vzdělávání ve své podstatě spíše sebevzděláním a učitel může poskytnout dětem pouze vhodné prostředí pro jejich sebevzdělávání. Musí zajistit co nejvhodnější prostředí, aby se dítě mohlo vzdělávat dle svého uvážení a osudu. Takové prostředí učitel poskytne pouze tehdy, pokud si tento fakt bude sám uvědomovat.

V dnešní době patří waldorfské školy mezi nejrozšířenější alternativní koncepce v České republice. Díky možnosti rozšíření tato alternativa oslovila mnoho lidí a to s rozpačitými názory. Na jedné straně je waldorfská pedagogika bez výjimky obdivována a uznávána. Často brána jako lék na všechny nekalosti dnešní doby a dnešního státního školství. Na druhé straně spousta rodičů, odborníků stále argumentuje nedostatečným posouzením výsledků výchovy a vzdělávání tohoto typu. Chybí objektivní analýza ke zhodnocení. I ve světě panuje mnoho rozpaků o tom, že i když se waldorfská pedagogika prezentuje jako spásná a svobodná, přesto dětem vnucuje jistý dogmatický způsob výchovy. (Průcha, 2004)

Takovéto názory či hodnocení mohou být brány v úvahu od prvního stupně základní školy. V mateřských školách ještě není způsob výchovy a vzdělávání natolik specifický, aby mohl rodiče znepokojoval. Souhlasím s názory týkající se následného přestupu na jiný typ školy, kde se předpokládá, že mohou nastat komplikace především se zařazením do kolektivu. Naopak by měl být brán zřetel na velmi pozitivní vlastnosti této alternativy. V každém případě předpokládám, že každý, kdo vyhledá takovýto styl vzdělávání a výchovy, takový styl už pravděpodobně žije a žít bude i nadále.

2.2 Montessori pedagogika

Zakladatelkou tohoto alternativního směru je Maria Montessori (1870-1952). Jednalo se o první ženu v Itálii, která byla promována jako lékařka. Její zájem byl nejprve směřován na studium dětských nervových onemocnění, což mimo jiné následně vzrostlo o zájem o výchovu mentálně postižených dětí, pro které se snažila vytvářet speciální pomůcky. V roce 1907 otevřela v Říme Dům dětí (Casa del bambini), kde uplatňovala a ověřovala své znalosti ve výzkumných experimentech. Výsledky svého pozorování publikovala v knize Metoda vědecká pedagogiky, která byla prvním popudem pro zakládání mateřských škol Marie Montessori. Většinu svého života se věnovala přednášením a psaním publikací v souvislosti se zdokonalováním své pedagogické koncepce vedoucí k co největšímu rozvoji duševních sil dítěte. Svými názory a teoriemi se stala mezinárodně známou osobností a její mateřské školy byly zakládány po celém světě. I přes druhou světovou válku, kdy byla nucena emigrovat, její myšlenky nebyly zapomenuty a rozkvet této pedagogiky mohl dále pokračovat. V Československu byly prvky realizovány od druhé poloviny devadesátých let 20. století. (Průcha, Kořátková, 2013)

Hlavním mottem či heslem pedagogiky Montessori je „*Pomoz mi, abych to udělal sám*“. Tato věta představuje rozhovor dítěte s vychovatelem. Cíl této koncepce je totiž postavený na pedocentrismu, především na svobodě dítěte, dostatku prostředí pro to, aby vlastními silami dokázalo získat nové zkušenosti a dovednosti. Povinností vychovatele není vše připravovat, servírovat či dítě nějak usměrňovat. Velký důraz je kladen na duševní rozvoj osobnosti a rozvoj smyslů. (Pecháčková, Václavík, 2014)

Potřeba po znalostech dítěte, touha po učení, je vyvíjena v tzv. senzitivních fázích. Je to nejcitlivější období, kdy dítě dokáže nejvíce vnímat vnější vjemy. Jedná se o senzitivní fáze v rozvoji řeči, pohybu apod. Úkolem vychovatele je tedy zajistit a připravit jednotlivé pomůcky a prostředky k jednotlivé fázi. Jakmile dítě dokáže přijímat a chápat tyto podněty, má tedy tzv. „absorbujícího ducha“, výchova může bez komplikací probíhat. (Průcha, 2004)

Koťátková a Průcha (2013) ve své publikaci popisují desatero vystihující principy, směřování o obsah MŠ s Montessori pedagogikou:

1. **Prostředí.** Speciálně připravené a ověřené pedagogické prostředí patří k nezákladnějším znakům. Jeho cílem je takové uzpůsobení, aby dítě mělo co největší šanci nezávislého a samostatného rozvoje, vyplývající samozřejmě z jeho aktuálních možností. Dítě je tak vedeno ke spontánnímu učení a možnosti seberealizace.
2. **Tematické oblasti.** Prostor třídy je členěn do několika oblastí. Jedná se o:
 - Praktický život* – jedná se o nácvik dovedností přesypání, práci se sypaným materiálem, čištění kovového talířku, nametání na lopatku, čištění a zavazování si obuvi, úklid, desky se zapínáním, přelévání, utírání prachu, mytí stolu a podlahy aj. (Hainstock, 2013)
 - Smyslový materiál* – týká se barev, tvarů a povrchů, jako např. zasouvání závaží do bloků, „Montessori fenomén pozornosti“ (praktické ověřování), práce s geometrickými tělesy, rozlišování tvarů, hmatové tabulky, klávesnice, variace s barvami
 - Matematika* – červenomodré počítací tyče, přiřazení grafického symbolu k množství, grafická podoba čísla, hmatové vnímání tvaru čísla, počítání dřevěných jehlic podle nadpisu

Jazykový materiál – obrázková abeceda, soubory zvířat, kovové desky s geometrickými tvary, vlastní činnosti při poznávání dalšího písmene, opakování předvedené činnosti

Kosmická výchova – oblékání v ročních období, dopravní značky, sluneční soustava, fáze měsíce, třídění odpadu (Šebestová, Švarcová, 1999)

Někde nalezneme ještě oblast „soužití s lidmi“ a „člověk a příroda“, které spíše souvisí s Kosmickou výchovou.

3. **Didaktické pomůcky.** Pomůcky jsou vždy poskládány od nejjednoduššího po složitější. Jsou vždy dětem volně dostupné. Veškeré pomůcky jsou originálně promyšlené a většinou z dřevěného materiálu. Můžeme je nazývat také autodidaktické pomůcky, jelikož poskytují dítěti samostatně zpětnou vazbu. U každé hračky či nástroje si dítě může samo zkontrolovat, zda udělalo chybu a opravit ji. Tím se u dítěte rozvíjí analytické myšlení, samostatnost a případný pocit sebeuspokojení. U každé činnosti pouze platí podmínka klidu a pořádku. Tato problematika bude dále a podrobněji rozebrána níže.
4. **Matematické myšlení.** Toto myšlení je rozvíjeno především v oblasti matematiky, jehož pomůcky jsou popsány výše. Pravidlo, které při rozvoji matematického myšlení platí je, že je vždy podáváno od konkrétního po abstraktní, což souvisí i s mentálním vývojem dítěte. Náročnost je také posloupná.
5. **Mluvený a psaný jazyk.** Předměty k tomuto rozvoji jsou též popsány výše. Děti se učí zpravidla za pomoci obrázkové abecedy, která je speciálně upravena tak, že ji děti cítit i dotykem.
6. **Umělecké aktivity.** Tyto aktivity jsou nedílnou součástí života v Montessori mateřských školách. Děti v hudebních a výtvarných aktivitách mají možnost každodenně vyjádřit své pocity a nálady. V některých mateřských školách je zařazována také dramatizace.
7. **Běžné dovednosti.** Jsou využívány činnosti a prostředky vedoucí k osobní samostatnosti, umění navázat sociální vztahy, estetickému citění, případně k pohybu.
8. **Smíšené prostředí.** V prostředí těchto mateřských škol bývají děti věkově smíšené. Cílem tohoto systému je tedy vzájemná pomoc dětí. V případě, že si dítě bude chtít jisté činnosti nebo didaktické pomůcky věnovat samostatně, k dispozici má kobereček, který tzv. ohraničuje jeho prostor.

9. **Venkovní prostor.** Jelikož byla již zmíněna důležitost smyslového rozvoje u dětí, nedílnou součástí MŠ je návštěva venkovního prostředí, ať už se jedná o zahradu či výlet nebo procházku. Děti se opět prakticky a nenásilnou formou učí práci s rostlinami, péči o zvířata, vnímají život přírody.
10. **Učitel.** Osobnost učitele vyžaduje přátelský neautoritativní přístup. Vyžaduje spolupráci, pochopení a respekt individuálních potřeb dítěte. Jeho úkolem je příprava didaktických pomůcek a celkově podnětného prostředí pro děti. Dát jim dostatek prostoru pro jejich zkoumání a příliš se v činnostech neangažovat. Nedílnou součástí je také vyhýbání se přílišnému hodnocení, ale naopak vést děti k tomu, aby se dokázaly v nejlepším případě ohodnotit samy.

Důležitým pojmem ve spojení s Marií Montessori je „polarizace pozornosti“. Jedná se o schopnost soustředit se na nějakou činnost tak dlouho, dokud je ji člověk zaujatý a doku naplňuje jeho vnitřní motiv. Montessori zdůrazňovala důležitost takové koncentrace pro budoucí život i celý vzdělávací proces. (Svobodová, Jůva, 1995)

Kritéria didaktických pomůcek

Jak již bylo zmíněno, každá ze tříd mateřské školy Montessori je vybavena didaktickými nebo jinými specifickými pomůckami. Jedná se o pomůcky vymyšlené přímo Marií Montessori, jejími následovníky v duchu této pedagogické koncepce, učiteli nebo dokonce rodiči. Každá takováto pomůcka má své přesné místo v souvislosti s uvedenými tematickými oblastmi a ve třídě vyskytuje pouze v jednom provedení.

Aby byla pomůcka dostatečně efektivní a rozvíjející, musí splňovat několik jasně daných kritérií. Kritéria jsou uvedena v knize Tomáše Kaspera (2012) pod článkem paní Jany Duňkové:

Konkrétnost

Jak již bylo několikrát zmíněno, u dětí je velmi důležité rozvíjet smyslové vnímání. V několika odborných studiích s dětmi bylo dokázáno, že konkrétnější aktivita dítě vždy zaujme více, než aktivita či pomůcka abstraktní, kde vnímání není natolik využito.

Izolace vjemových rysů

Tento pojem znamená, že správná didaktická pomůcka se zaměřuje na jednu danou problematiku, jeden daný jev, který rozvíjí. Tím dítě lépe chápe a déle se soustředí. Další aspekty jsou považovány za vyrušující a tím pomůcka ztrácí efektivitu.

Kontrola chyb

Dalším kritériem je zpětné opravování chyb. Pomůcka by měla být v rámci své efektivnosti pro dítě zpětnou vazbu. Možností provedení je několik. Může se jednat o mechanickou kontrolu chyb, tzn., že například materiál nebude přesně sedět a chyba bude zjevná na první pohled. Další možností je zjištění chyby na základě cvičení. Dítě s pomůckou dostatečně dlouho a opakovaně manipuluje, tím pádem se stále zdokonaluje, během čehož opravuje své předchozí chyby. Poslední možností je kontrola s předlouhou, na kterou se dítě po ukončení své práce může podívat a porovnat ji.

Estetičnost

Estetičnost v Montessori pomůckách má v porovnání s dnešní velmi komerční dobou jiný význam. Tyto didaktické pomůcky nejsou přehnaně barevné, nemají mnoho efektů ani funkcí. Jsou jednoduché i na manipulaci, srozumitelné, barevně vyvážené a hlavně efektivní. Musí být přitažlivé dětskému oku. Svým materiálem jsou velmi kvalitní, čemuž takové obvykle odpovídá cena, což je pro mateřské školy velmi často krizový bod. Naopak mají díky materiálu velmi dlouhou životnost, což také vede děti k opatrné manipulaci a uvědomění si pravidel chování.

Činorodost

Každá kvalitní didaktická pomůcka by měla dítě vybízet k činnosti, k zájmu. Hovoříme o činnostech, které něco rozvíjejí, díky kterým dítě získá nějakou dovednost. Může se jednat o sestavování, stříhání, řazení, doplňování apod. Důležité v tomto směru je, aby dítě zaujala a v lepším případě ho úplně pohltila.

Limity, hranice

Tento odstavec hovoří o mnohočetnosti hraček a pomůcek. Podle Montessori není důležitá kvantita, ale kvalita a na to není třeba mít plnou třídu věcí. V případě velkého množství hraček je dítě nesoustředěné, neví, co si má vybrat a jeho pozornost se snižuje. Dále se při velkém množství hraček a předmětů snižuje úcta a nadšení z nové pomůcky.

Návaznost, funkční celistvost

V oblasti návaznosti a celistvosti pomáhají dětem učitelé. Každý učitel by měl brát zřetel na senzitivní fázi dítěte a na základě toho ho lehce usměrnit a nabídnout mu jinou pomůcku. V nejlepším případě, pokud je to možné, nabídnout pomůcku stejnou, ale v jednodušším provedení nebo naopak. Dítě si vždy vybere pomůcku samo, ale vždy z okruhu připravených podnětů od učitele, což by dítě nemělo vnímat jako omezující.

Pedagogika Montessori je rozšířena již celosvětově a je zaštitěna mezinárodní společností Association Montessori Internationale (AMI). U nás toto alternativní hnutí nejvíce propaguje Asociace Montessori ČR, která poskytuje v této oblasti poradenství, školení, kurzy pro nově začínající učitele a orientaci v pomůckách. Každý učitel, který chce s dětmi pracovat v rámci této pedagogiky je povinen se dlouhodobějšího kurzu zúčastnit.

V zahraničí se vyskytují společně s vyškolenými učiteli i tzv. Montessori asistenti, které podporuje právě Mezinárodní Montessori asociace (AMI). Role asistenta je v plné míře podpora učitele a udržování co největšího klidu a pořádku ve třídě. Jedná se o pozorovatele zaměřujícího se na individuální potřeby každého dítěte a zároveň pomáhá udržovat kladný přístup k učení. (Association Montessori Internationale, 2016)

Společnost Montessori ČR na svých webových stránkách také uvádí studii, která hovoří o počtu škol v České republice. Jedná se zhruba o 98 mateřských škol a více než 50 škol základních. Do budoucna se připravují koncepce i pro střední školy. Existují také různá Montessori centra, která jsou určena pro rodiče s dětmi od velmi raného věku.

Montessori pedagogika patří stejně jako waldorfská ke stále se rozvíjejícím a rozšiřujícím alternativním koncepcím. Účinnost této metody se dá v praxi velmi snadno ověřit a pokud je prováděna správně, opravdu funguje. Důležité je také rozlišovat, zda hovoříme o Montessori mateřské škole nebo jen o mateřské škole s Montessori prvky. Mezi těmito pojmy institucemi jsou v praxi velké rozdíly. Podobné je to i u didaktických pomůcek.

Nezkušená paní učitelka dokáže říci o běžné dřevěné hračce, že se jedná o Montessori pomůcku, což zpravidla nebývá pravda. Pravidla této pedagogiky včetně pomůcek mají jisté mantinely a pro jejich správnou realizaci je třeba opravdu důkladného vzdělání. V opačném případě hrozí riziko neúspěchu, což může u dítěte negativně ovlivnit další fáze výchovně vzdělávacího procesu.

2.3 Daltonský plán

„Čím více znalostí učitel žákovi zprostředkovává, tím méně se žák snaží si znalosti aktivně osvojit. Čím více učitel vyučuje, tím méně se žák učí.“ (Pecháčková, Václavík, 2014, s. 45)

Autorkou výše zmíněného citátu je Helen Parkhurstová (1887-1973). Jedná se o americkou učitelku, jež vyučovala na základní škole. Velmi blízce spolupracovala s Marií Montessori a Evelinou Dewey, tedy dcerou J. Deweye. V roce 1919 vytvořila svou vlastní experimentální školu ve městě Dalton, jejíž základní výchovně vzdělávací principy byly popsány v knize s názvem *Výchova podle Daltonského plánu*. Kniha byla přeložena do několika jazyků a škola se rozvíjela z počátku především v Anglii a USA, teprve následně do zbytku světa. Mateřské školy jak v minulosti, tak dnes, nalezneme při základních školách. (Průcha, 2004)

Každá mateřská škola, která se rozhodne pracovat s dětmi podle této vzdělávací koncepce, musí svým způsobem přijmout 3 základní principy. Jedná se o princip svobody, což vyjadřuje možnost dítěte samo si volit činnosti a být tak za ně zodpovědný, dále princip samostatnosti, kde je učitelka pouhým pozorovatelem úrovně dětského vývoje a snáze se tak může soustředit na děti, které potřebují více pomoci. Třetím principem je princip spolupráce. Cílem není jen didaktické vedení ke spolupráci a k řešení společných problémů, ale celkový sociální rozvoj dítěte jako příprava pro budoucí život. (Průcha, Koťátková, 2013)

Obsahová stránka učiva či znalostí mateřské školy od základní se samozřejmě liší jak v úrovni a náročnosti, ale také v hodnocení a přípravě, což je ovšem běžné i v klasických školách a školkách. Například originálním prvkem v této koncepci je v mateřských školách tzv. úmluva o harmonogramu práce na určité období mezi dítětem a paní učitelkou. Dítě si tedy samo určuje tempo a způsob práce. Pokud má vše splněno, zaleží už pouze na něm, jak se zbývajícím časem naloží. Děti ve třídách mateřských škol jsou

ve většině případů věkově heterogenní. Na základní škole je už specifitěji dáno, co vše musí dítě splnit a je přezkušováno. Na střední škole se se žáky sepisují dokonce daltonské pracovní smlouvy. Hlavní smysl by ale měl být v každém případě v jakémkoliv zařízení zachován.

Následně uvedené desatero směřování daltonských mateřských škol systém přiblíží.

1. **Evoluční učení.** V mateřských školách ještě nelze mluvit o tom, že si děti mohou program vytvářet zcela samy. Jedná se tedy o více svobodnější volbu než u programového učení. Nejsou dány přesné osnovy určující postupy či zdroje učiva. Hodnocení probíhá pravidelně během pozorování.
2. **Centra aktivit.** Tento způsob hry a práce se prolíná do několika alternativních koncepcí. Vždy je připraven materiál a pomůcky, aby dítě bylo vedeno k samostatnosti bez pomoci učitele. Jako pomůckou pro práci bývá využívání daltonská tabule úkolů. Jedná se o tabuli, kde má každé dítě své jméno a seznam úkolů, které je třeba na určité období splnit.
3. **Volba aktivity.** Po pravidelném ranním kruhu, který slouží pro skupinový rozhovor, si dítě na již zmíněné tabuli může vybrat úkol, který ještě nesplnil. Pro přehled dítěte si po splnění vždy označí, že je hotové a přehledně vidí, co ještě nedokončil. Tímto způsobem jsou vedeny k samostatnosti.
4. **Vytváření skupin.** Již zmíněná centra aktivit mohou také napomáhat k vytváření skupin a spolupráce. Učitelka tedy volí různé druhy organizace a směřuje témata do různých okruhů, ve kterých se dítě může následně samo komplexně vzdělávat.
5. **Kooperativní skupiny.** V těchto skupinách pomohou probíhat různé postupy, např. paralelní pracovní postupy, kdy děti společně plní jeden úkol a následně o něm hovoří a hodnotí svou práci. Další možností je komplementární pracovní postup, kdy je vytvořeno několik skupin a každá plní odlišnou dílčí část jednoho velkého úkolu. V hodnocení se hovoří o celku. Můžeme se setkat také s kombinovaným postupem, kdy spolu naopak jednotlivé úkoly mezi skupinami souvisejí a cílem je tedy hledat jisté souvislosti či naopak.
6. **Pozitivní závislost.** Tento pojem má specifikovat vzájemnou potřebu mezi jednotlivými členy skupiny při plnění úkolu a vést ho k zodpovědnosti za jeho práci.

7. **Iniciativa učitelky.** Učitelka pomáhá při sestavování skupin tak, aby mohly co nejeфекtivněji fungovat. V další fázi už by ale měla být pouze pozorovatelem, případně jen hlídat dostatek prostoru pro vyjádření a vlastní hodnocení dětí.
8. **Barevné dny.** Barvy dnů jsem v mateřských školách neměnné a pomáhají tak k zapamatování. Jsou označeny např. barevnými obdélníky, kde šipka ukazuje na aktuální den. Zadáání jednotlivých úkolů je často v souvislosti s barvou dne.
9. **Úkoly.** Způsob zadávání úkolů učitelem musí vždy vést k podpoře komunikace a spolupráce. Závěrečné vyhodnocení provádí zpravidla děti, kdy se očekává zhodnocení, jak se s úkolem skupina vypořádala, jaký je výsledek celého skupiny a jaký byl postup v rámci spolupráce.
10. **Příprava programu.** V mateřských školách program připravuje paní učitelka. Přípravuje ho vždy tak, aby musela dětem poskytovat co nejméně přímých instrukcí. Program musí být vždy pestrý, aby děti měly možnost sami zkoumat, objevovat, konstruovat apod. Cílem je uvědomění si zodpovědnosti za svou odvedenou práci, a to nejen ve skupině. (Kořátková, Průcha, 2013)

Během dlouholeté praxe ovšem vyvstalo několik pochybností k tomuto výchovně vzdělávací směru, a to nejen ze strany učitelů, ale i rodičů. Četně bývá kritika zaměřena na přílišný prostor pro individualitu, což souvisí s přílišnou volností a spoléhání se na dětskou aktivitu. Dalším kritizujícím bodem je menší kontakt s učitelem, případně dětmi nebo spolužáky ve třídě. Tento bod spadá spíše k základní škole a vyšším institucím, kde bývá např. dlouhodobější plány a méně spolupráce než v mateřské škole. Třetím problémem bývá označováno jednostranné studium, převážně knižní, což nemusí vyhovovat každému. Posledním kritickým bodem, který bývá označen za nejdůležitější je nedostatečný prostor pro opakování látky, což je pro zapamatování si, zásadní. (Pecháčková, Václavík, 2014)

Na mezinárodní úrovni působí sdružení s názvem Dalton International. Jeho členové jsou v zastoupení různých zemích celého světa včetně České republiky. Cílem tohoto sdružení je:

- Neustálá podpora rozvoje a inovací daltonských škol.
- Umožnění výměnných pobytů a informací na mezinárodní úrovni.
- Další rozšíření institucí s daltonským plánem.
- Organizování daltonských mezinárodních setkání a konferencí.

- Vytváření možností kontaktování jednotlivé instituce pomocí internetu.
- Rozvoj učebních programů a vzdělávání pro následné jednotlivé školitele.
- Inovace daltonského internetového časopisu. (Röhner, Wenke, 2003)

V České republice působí Asociace daltonských mateřských škol, která pomáhá rozvíjet a udržovat tuto pedagogickou koncepci stále atraktivní, dohlíží na správné dodržování těchto principů a zajišťuje vzdělávání pedagogických pracovníků v tomto oboru.

Jak již napsala paní Helen Parhurstová: „*Dalton není ani metoda, ani systém. Dalton je vliv.*“ Toto heslo přesně vystihuje cíl této koncepce a je to i základní znak, kterým se odlišuje o jiných alternativních koncepcí. Jak již bylo zmíněno, mateřské školy tohoto typu u nás nejsou natolik rozšířené, ani tolik známé. I z toho důvodu je velice těžké hodnotit. Ve své praxi bych tuto alternativu nejspíše v plné míře nevyužívala, každopádně prvky samostatnosti, svobodného rozhodování a rozvoje spolupráce by měly být součástí každého vzdělávání.

2.4 Jenský plán

Za zakladatele Jenského plánu je považován Peter Peterson (1884-1952) pocházejícího z Fríska poblíž hranic s Dánskem. Během svého dětství vyrůstal na statku, kde díky tvrdé práci a prostředí formoval své povahové rysy, především cílevědomost a náročnost na sebe i druhé, což se následně také snažil aplikovat ve své pedagogické koncepci. Po úspěšném zakončení studia na místo středoškolského učitele pobýval v Hamburku a následně v Jeně, kam byl povolán a kde se také zrodil vnitřní nápad pro reformní školu. Jednalo se také o velkého spisovatele. Za svůj život napsal mnoho pedagogických spisů. V roce 1927 vyšlo průkopnické dílo s názvem Jenský plán svobodné všeobecné národní školy, který byl po mnoho dalších let stále obohacován a inovován. Svůj plán Peterson bohužel nikdy v plné výši, díky politické situaci, a ne příliš optimistickému postoji Němců, nezrealizoval. Po jeho smrti je o jeho reformní koncepci větší zájem. Ve svých myšlenkách se po celý život obracel a navazoval převážně na Rousseaua, Fröbela nebo Pestalozziho. (Svobodová, Jůva, 1995)

Jenský plán je primárně určen pro základní školy, mateřské školy se s tímto plánem v České republice nevyskytují. Ovšem je důležité se o něm zmínit, jelikož se řadí mezi

alternativní vzdělávací koncepce, které se stále rozšiřují. Do budoucna mohou být využity alespoň jeho prvky.

Cílem tohoto plánu je tak vytvořit prostor vybízející žáky ke spontánní aktivitě už svým uspořádáním a pomůckami. Učitel se stává jedním ze skupiny a je řádně uznáván jako nejzkušenější, čímž vzniká tzv. společenství.

Základní znaky

Mezi základní odlišnosti lze uvést rozdělování dětí do skupin. Místo klasických tříd jsou děti děleny do tzv. kmenových skupin, tzn., že jsou děleny heterogenně například 1.- 3. ročník, 4.-6. ročník a 7.-9 ročník.

Klasický školní rozvrh byl nahrazen týdenním plánem, kde se pravidelně v jasně daném pořadí činnosti realizují. Jedná se o rozhovor, hru, práci a slavnost. Tyto body budou ještě níže jednotlivě rozebrány.

Školní prostředí jako klasická školní třída se mění na tzv. obytný pokoj, na jehož utváření se děti podílejí.

Hodnocení není prováděno pomocí známkování, ale naopak převážně slovní formou, dále formou sebehodnocení, práce s chybou, samokontrolou nebo portfoliem. Učitel veškeré úkoly s žákem prochází a hovoří o splnění úkolu, případně hledání příčiny neúspěchu. Žák si vše zakládá do portfolia a svůj vývoj a znalostní růst tak zaznamenává do individuální vzdělávací mapy. (Sýkora, 2016)

Jak již bylo zmíněno, při výuce jsou využívány čtyři hlavní opakující se formy vzdělávání. Jedná se o:

- **Rozhovor** – všichni zúčastnění sedí u jednoho velkého stolu nebo u svého stolu směrem do kruhu. Jedná se o neformální způsob komunikace, kdy se každý žák může zapojit do tématu vyučování a plánování.
- **Hra** – je součástí celého procesu ve škole. Je přizpůsobena především mladším žákům, kteří si díky ní rozvíjejí sociální učení a práci ve společnosti celkově. Formou hry se dá také snáze zopakovat a zapamatovat učební látku.

- Práce – může probíhat formou samostatného učení za případné pomoci učitele, nebo skupinovou formou. Podle plánu by skupinová práce měla být zařazena alespoň 100 minut.
- Slavnost – cílem je vždy co největší emocionální zkušenost a prožitek a stále tak utvrzovat sílu společenství. Většinou se tímto zahajují a končí týdenní plány. Jedná se například o slavnosti rána, narozenin, svátků, dramatická představení. Slavnost je vždy doprovázena hudbou, zpěvem či prvky z výtvarné a dramatické výchovy. (alternativniskoly.cz)

Typické pro Jenskou školu jsou také čtyři základy druhů činností, které uvádí ve své knize Pecháčková, Václavík (2014, s.33):

- „*jádrové vyučování v kmenové skupině*“ – je obsahem více než poloviny výuky a učitelé se tak věnují některým tématům až několik týdnů. Téma se probíhá z různých pohledů v rámci několika předmětů.
- „*výuka v kurzech*“ – cílem je osvojení si základních znalostí jako matematika, čtení, psaní a mateřský jazyk. Každé dítě postupuje podle svých možností.
- „*volná práce*“ – Žáci si mohou volit své aktivity samy dle jejich oblíbenosti, případně je možné více pracovat v oblastech s pochybnostmi. Vše ale musí probíhat podle týdenního plánu.
- „*pracovní společenství*“ – jedná se o nabídku práce, která žáky komplexně rozvíjí, je v rámci jejich možností a pomáhá je připravit na budoucí pracovní život. Zpravidla se jedná o práci v dílnách nebo na školní zahradě.

Mezi hlavní úkoly moderní školy jenského plánu lze zařadit několik zásadních bodů- Jedná se o tvorbu takového prostředí, které co nejvíce koresponduje s opravdovým životem dítěte a mnohostranně ho rozvíjí. Vychovává ho v demokratickém, ale zároveň kritickém postoji vůči společnosti s důrazem na nutnost se do ní zapojit. Poskytuje takové informace, které s sebou nesou hluboké pochopení a jsou co nejvíce využitelné právě v praktickém životě. (Rýdl, 2001)

Ve školním řádu většiny jenských škol vždy nalezneme motto: „*Učíme se, pracujeme, zpíváme a hrajeme si společně. Všichni jsme za naše společenství odpovědní.*“ (Václavík, 1997, s.73)

Jenské školy jsou nejvíce rozšířené v Nizozemí, kde jich nalezneme okolo 200, dále v Německu a v Belgii. V České republice byly v roce 2016 otevřeny dvě nové, také jediné, Jenské základní školy, a to v Praze a v Hradci Králové. V Hradci Králové se jedná o základní školu s kapacitou maximálně 120 dětí a každoročně bude přijímat okolo 13 dětí. Školné se pohybuje okolo 3500,- měsíčně. Na webových stránkách ZŠ Hučák jsou uvedeny všechny potřebné informace k výuce i k reformní pedagogice Jenské školy.

2.5 Freinetovská pedagogika

Podobně jako u Jenského plánu se Freinetova moderní pedagogika vztahuje spíše k žákům od ročníků základní školy. Jelikož pan Freinet spolupracoval a dále navazoval na již výše zmíněné reformní osobnosti, jeho pedagogika se též řadí mezi alternativní vzdělávací koncepce a zcela jistě také ovlivnila pohled na výchovu a vzdělávání mladších dětí.

Zakladatelem tzv. moderní (pracovní) školy je Celestin Freinet (1896-1966) narozený v jižní Francii. Vyrůstal v rodině chudého rolníka, kde jeho život doprovázela tvrdá práce, přesto jinak bezstarostný život na venkově. První známky kritiky tradiční školy vycházely z jeho vlastní zkušenosti. Negativně popisoval prostředí školy, autoritativní styl vyučování a bezvýznamnými zadáními prací. Jeho studijní období bylo následně přerušeno nástupem do války, ze které se vrátil jako invalida. Tato skutečnost ho ovšem od své lásky k učení neodradila a od roku 1920 působí jako učitel na venkovské škole v Provence. Od té doby měl Freinet dostatek prostoru pro nápady, inovace, ale hlavně realizaci svých pokrokových nápadů. V této době se kontaktoval také s M. Montessoriovou nebo H. Perkhurstovou.

Během svého působení se nevzdával a postupně obesílal a svolával i jiné venkovské učitele za účelem setkávání a s cílem výměny zkušeností a rozšířením tak svých myšlenek. V této době se začalo hovořit o tzv. Moderní škole. (Štursa, 2012)

Jeho pedagogika se zakládala především na aktivitě, svobodném rozhodování žáka a na práci. V mnoha publikacích je zmíněna myšlenka Freineta, že vyučování je vlastně práce. Aby vše odpovídalo tomuto názoru, musely být upraveny i třídy. Nejednalo se o standardní vybavení, byly nazývány dílnami, které se členily na jednotlivé ateliéry podle druhu a náplně práce. V těchto prostorách žáci naplňovaly své individuální úkoly. (Čapek, 2015)

Podle Pecháčkové, Václavíka (2014) můžeme mezi základní charakteristické znaky pracovní školy zařadit:

- Změnu postavení učitele, které už není tradiční, ale mění se pouze v partnera připravujícího vhodné podmínky pro samostatný rozvoj žáka. Jeho role je tedy spíše organizační.
- V prostoru již zmiňované dílny je vždy zajištěno místo pro samostatnou práci žáka, kde se může volně pohybovat. Může se jednat o čtecí koutky, klidovou zónu nebo prostory pro společné setkávání s ostatními.
- Škola je vybavena mnohým nezvyklým materiálem jako je například školní tiskárna. Vyskytuje se jich v prostoru více a slouží k především k výuce čtení a tištění nových textů. Další inovací v souvislosti s touto pedagogikou je využíváno školní korespondence nebo třídních novin.
- V každé třídě neboli dílně se nacházela pracovní knihovna obsahující kartotéku s informačními sešity, které byly rozdělovány dle tématu.
- Ohledně vyučování jsou typické týdenní individuální plány, které si žák sám korigoval a směřoval za účelem vše za danou dobu splnit. Učil se tak odpovědnosti za svou práci.
- Forma výuky neboli práce je nejčastěji zajišťována rozhovory, besedami nebo jednotlivými prezentacemi prací žáků. I když je přípustná forma práce pouze skupinová nebo individuální, vždy musí žák pracovat samostatně.
- Svoboda volby velmi úzce souvisí s týdenními plány, kdy si žák může vše naplánovat podle svého uvážení. Tato možnost ho pak vede k větší aktivitě a radosti z práce.

Nedílnou součástí Freinetovi pedagogiky byl tzv. volný text. Velmi dbal na vzájemnou spolupráci žáků s učitelem při volbě tématu učiva. Hodina v jeho době tedy probíhala tím způsobem, že na začátku hodiny oslovil všechny žáky, aby právě volným textem napsaly své nové zážitky, prožitky, pocity ať už dobré či naopak. Veškeré práce se následně vystavily na nástěnku, která patřila jako další zdroj komunikace mezi žáky, tudíž si texty mohl každý přečíst. V rámci výběru žáci zvolily tu nejlepší práci, tedy rozhodly o tom, čím se budou nadále zabývat a co bude náplní práce a vyučování. Učitel následně přizpůsobil a zorganizoval činnosti, které přímo i nepřímo korespondovaly s vybraným textem. (Sarközi, 2010)

V dnešní době je Freinetova pedagogika rozšířena především ve Francii, dále v Německu a Nizozemí. Tam se k jeho pedagogice hlásí na desítky tisíc pedagogů. V České republice se doposud nevyskytuje ani jedna instituce s touto pedagogickou koncepcí. Avšak Freinet byl svou reformní pedagogickou ve své době velice nadčasový, a to především v oblastech tvůrčího psaní a mediálních oborů. Pro mateřské školy je to zcela jistě velký podnět pro práci s texty, s pohádkami, s vlastními pocity a nápady dětí.

Většina pedagogů se s jeho názory ovšem neztotožňuje z důvodu pasivity dnešních dětí a žáků, nezodpovědnosti a z obavy přílišné volnosti. Nejedna kritika také vychází z přílišné materiální nákladnosti, což nepovažují za příliš opodstatněné, jelikož některá vybava dnešních škol, jak mateřských, tak základních, obsahují nadměrnou mediální techniku, která je zcela jistě finančně náročná.

2.6 Moderní alternativní koncepce

Mezi moderní alternativní školy lze řadit takové instituce, které v současnosti fungují, ale přímo nevyplývají z klasické reformní pedagogiky nebo výše zmíněných reformních škol a nepatří mezi školy církevní. Označení těchto škol bývá v různých zemích světa rozmanité, ve většině případů se ale objevují názvy kreativní, svobodná, nezávislá apod.

Většina alternativně zaměřených škol vznikla na popud rodičů či učitelů, nikoliv zřizovatele či vedení. Veškeré inovativní myšlenky vyplývají právě od rodičů a učitelů z důvodu nespokojenosti výchovy a vzdělávání podle dosavadních standardních postupů. Největší rozvoj těchto institucí vychází z USA, kde jich nalezneme opravdu nespočet.

Celkové pojetí moderních alternativních škol prosazuje anti autoritativní výchovu. Od klasických reformních škol není jejich pedagogika a postupy tak striktně vymezeny, což otevírá další možnosti rozvoje a zdokonalování s dostatečnou flexibilitou. (Průcha, 2004)

2.6.1 Program Začít spolu

Vzdělávací program Začít spolu (dnešní mezinárodní označení Step by Step nyní realizuje přibližně 29 zemí světa, a to zejména střední, jihovýchodní a východní Evropa. Tento program je zaštiťován mezinárodní asociací ISSA (International Step by Step Association), která ve své praxi podporuje rozvoj demokracie a podporu rodičů ve

výchově a vzdělávání dětí předškolního a školního věku. Pro kontrolu a rozvoj působí v České republice ještě nezisková organizace s názvem Step by Step ČR, o.s.,

Program, někde uváděný jako projekt s názvem Začít spolu je v mateřských školách v České republice realizován od roku 1994. Během roku 1996 byl se souhlasem MŠMT zařazen také do základních škol. Velký krok pro zařazení a potvrzení toho, že program může být plnohodnotnou součástí vzdělávání, byla reforma kurikula v roce 2004, kdy většina škol tuto alternativní koncepci zařadila do školních vzdělávacích programů. (Gardošová, Dujková a kol.,2003)

Kořátková, Průcha (2013) opět uvádí několik bodů týkající se koncepčního směřování programu:

1. **Centra aktivit.** Jedná se o specifické uspořádání prostoru, který je vzhledem ke svému názvu specificky vybaven. V centru pracuje vždy více dětí najednou, což vede ke spolupráci, vzájemné komunikaci a vždy řešení jistého problému.
2. **Zaměření center.** Mezi základní názvy jednotlivých center můžeme zařadit domácnost, pokusy a objevy, knihy a písmena, ateliér, dílna, dramatické hry, stolní hry a stavebnice. V některých mateřských školách bývá podobně členěno i venkovní prostředí.
3. **Volba centra.** Každý den si dítě volí centrum svobodně a individuálně. Paní učitelka vždy sdělí aktuální nabídku, která je vždy vyznačená na viditelném místě. Dítě si pak samostatně dle svého uvážení označí centrum, ve kterém dnes bude pracovat. U každého centra je také předem určený maximální počet „návštěvníků“, který je nutný dodržovat, aby práce dětí byla efektivní.
4. **Komplexní témata,** například v rámci projektu jsou provázána i jednotlivými centry. Záleží tedy na přípravě paní učitelky.
5. **Rozvoj dítěte.** Díky rozmanitosti jednotlivých center a celkovému programu je u dětí rozvíjena logika a matematika, jazyk, vztahy mezi písmeny a celkový kulturní a informační svět.
6. **Posilování.** Program Začít spolu je konstruovaný tak, aby u dítěte co nejvíce posiloval sociální vztahy, s tím související řešení problému, jeho vyhodnocení, různé formy spolupráce apod. Dále celkový intelektový růst se zaměřením na rozvoj nejen pohybových dovedností.

7. **Dostatek prostoru.** Jelikož děti v centrech pracují primárně bez přítomnosti paní učitelky, mají dostatek prostoru pro své nápady, myšlenky a možnosti. Prostor je poskytován v jakémkoliv výchovně vzdělávacím prostředí, tudíž v mateřské škole, v místě školní zahrady či na výletech nebo exkurzích.
8. **Evaluační a hodnocení.** Součástí programu jsou také detailně vytvořená hodnotící kritéria souvisejících dále také s komplexem evaluačních, případně autoevaluačních metod a postupů. Důraz je kladen na sebehodnocení dětí.
9. **Nedirektivní učitel.** Postupy a reakce paní učitelky mají vždy demokratický charakter. V případě vážnějšího problému, rozhoduje ale vždy ona. Zásadním smyslem její práce je ale promyšlené plánování aktivit se zařazením efektivních pomůcek.
10. **Pozorovatel.** Učitelka vede děti k co největší samostatnosti a stává se tak následně spíše pozorovatelem a pomocníkem. Sleduje jejich postupy, schopnosti a dovednosti, což jí pomáhá k hlubšímu poznání individuality dítěte.

Struktura dne v MŠ bývá dodržována pravidelně a může obsahovat následující posloupné části:

- Příchod dětí do mateřské školy a volné hry
- Svačina
- Ranní kruh
- Činnosti v centrech aktivit
- Hodnotící kruh
- Pobyť venku
- Spánek, odpolední aktivity

Denní řád v mateřské škole je v případě potřeby velice pružný a je tedy možné ho měnit podle individuálních potřeb třídy nebo jednotlivce. Poměr spontánních a řízených aktivit bývá rovnoměrný. (Gardošová, Dujková a kol. 2003)

Ohledně metod práce s dětmi je nejčastěji využíváno již zmíněné projektové učení a integrovaná tematická výuka. Dalo by se říci, že program je sestaven i z tzv. třífázového modelu učení, podle kterého jsou aktivity připravovány a následně na sebe navazují. Obsahuje tři části s jednotlivými cíli.

Evokace

Evokace je první fází. Cílem této části je především naladění dítěte na budoucí aktivitu, hru nebo činnost a uvědomění si o daném tématu jisté poznatky z minulosti, na které bude následně navazovat. Dalším dílčím cílem je aktivizovat dítě, zaujmout ho natolik, že bude ochotné spolupracovat, což povede k naplnění myšlenky projektu. Poslední dílčí částí této fáze je motivace. Nejen vnější, kterou zajišťuje učitel, ale probudit v dítěti i motivaci vnitřní, bez které by nebyla ta učitelova fungovala pouze krátkodobě. V této fázi v mateřské škole mohou být nápomocny např. metody brainstormingu, myšlenková mapa nebo klíčová slova.

Uvědomění

V této druhé fázi dítě přichází do styku s konkrétním vyhledáváním informací, dále s jejím tříděním a utvrzováním. Poskytnuté materiály mohou být jak tištěné, tak v audio formátu nebo je možné s dětmi zkusit přímo experimentovat v rámci prožitkového učení. Cílem této části je udržení zájmu dítěte, podobně jako v evokaci, a poskytnout co nejsrozumitelnější a dostačující materiály. Pro tuto fázi lze využít metody skládkového učení, pracovní listy, čtení s otázkami nebo materiály v jiném formátu.

Reflexe

Třetí a poslední fáze bývá nazývána reflexí. Jedná se o shrnutí, zopakování si a zafixování získaných informací. V tomto případě je důležité, aby dítě dokázalo samo o poznatcích hovořit a nakládat s nimi. Dalším podstatným aspektem pro trvalé zapamatování je vzájemný rozhovor o svých zážitcích a pocitech v rámci projektu se všemi, kteří se na něm podíleli. Metody reflexe v mateřské škole mohou být ústní, tedy formou brainstormingu, rozhovoru aj. Dále pomocí myšlenkové mapy, Vennova diagramu či jiným výtvarným vyjádřením. (Zormanová, 2012)

Kvalifikované vzdělávání pro pedagogy pracující s touto alternativní koncepcí je definováno prostřednictvím Mezinárodního profesního rámce kvality IISA: Kompetentní učitel 21. století. Zde jsou zahraničními odborníky jasně určená kritéria a požadavky na pedagoga zabývajícího se tímto programem. Rámec těchto profesních kvalit zahrnuje několik oblastí, které dále obsahují jednotlivá kritéria. Mezi tyto oblasti se řadí – „*Komunikace, Rodina a komunita, Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty,*

Plánování a hodnocení, Výchovně-vzdělávací strategie, Učební prostředí a Profesní rozvoj.“ (Čapek, 2013, s.165)

V celkovém přehledu patří prvky programu Začít spolu v mateřských školách mezi druhé nejčastější. Zájem rodičů a učitelů o tuto koncepci si vysvětlují především orientací zaměřenou na dítě, na individuální přístup a na čestnou spolupráci právě s rodinou. Dalším příznivým bodem pro určitou část populace je fakt, že program se hlásí k plynulé inkluzi na rozdíl od klasických mateřských škol, které k plnohodnotné inkluzi přistupují skepticky.

2.6.2 Lesní mateřské školy

Lesní mateřské školy definuje školský zákon (zákon č. 561/2004Sb., §34, odst. 9): „*Za lesní mateřskou školu se považuje mateřská škola, ve které vzdělávání probíhá především ve venkovních prostorách mimo zázemí lesní mateřské školy, které slouží pouze k příležitostnému pobytu. Zázemí lesní mateřské školy nesmí být stavbou.*“

Školy tohoto typu se staly mateřskými škola podle školského zákona nově od 1.9. roku 2016. Nyní se tedy mají možnost řádně zapsat do rejstříku škol a stát na ně tak bude poskytovat finance. Provoz je doporučen v maximálním rozsahu 9 hodin. (Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, 2016)

Bližší informace o provozu lesní MŠ také poskytuje vyhláška MŠMT o Předškolním vzdělávání (280/2016 Sb., §2 odst. 3), která stanovuje: „*Třída lesní mateřské školy má nejméně 15 dětí*“. Dále také vyhláška hovoří o nutnosti přijmout v případě potřeby dalšího pedagogického nebo nepedagogického pracovníka.

Vznik lesních MŠ je datován od druhé poloviny 20. století v Dánsku, kde byla první realizace. Myšlenka změny prostředí se v celku rychle ujala a dále se tak rozšiřovala do Německa, Švýcarska, Švédka a Rakouska. Z literatury jasně nevyplývá, zda potřeba nebo myšlenka takovéto změny vyplynula přímo z nudnosti uzavřeného prostředí ve třídách nebo jejich nedostatku. Každopádně podle několika následných testů bylo prokázáno zlepšení imunitního systému, dále rychlejší pokroky v oblasti motorického vývoje a rozvoj tvořivého myšlení. (Opravilová, 2016)

Typickým rysem lesní MŠ školy je, že většina denního programu probíhá ve venkovním prostředí, a to za každého počasí. S tímto souvisí i potřeba celkově menších nákladů, a naopak se otevírá prostor pro mužské pohlaví, jakožto učitele.

Mezi společné znaky mateřských škol tohoto typu patří rozvoj hrubé a jemné motoriky prostřednictvím pohybu v přírodě, celkový rozvoj za pomoci vnímání celým tělem, vyskytuje se převážně prožitkové učení, pochopení jisté sounáležitosti mezi člověkem a přírodou, důraz na ochranu přírody, seznámení se s prostředím, ve kterém se škola vyskytuje a celkové utváření pozitivního vztahu k přírodě. (Vošahlíková, 2010)

V České republice lesní mateřské školy zajišťuje převážně Asociace lesních mateřských škol, která pomáhá s rozvojem, prezentací a poskytuje potřebné informace nejen učitelům, rodičům, ale i u budoucím zřizovatelům. V současné době je zřízeno 109 členských a certifikovaných mateřských škol v České republice, a dále se rozšiřují. (Asociace lesních mateřských škol, 2017)

2.6.3 Škola podporující zdraví

Tento projekt je znám také pod pojmem Zdravá škola. Jedná se o program, který je zajišťován a inspirován WHO neboli v překladu Světovou zdravotnickou organizací a jejími zahraničními projekty. První projekt předškolní výchovy zaměřený na podporu zdraví byl v mateřské škole v České republice realizován v roce 1995 pod názvem Zdravá mateřská škola. Pro velký zájem pedagogů více se věnovat této myšlence a nadále ji rozvíjet, bylo v roce 1998 vydáno kurikulum mateřské školy s tímto zaměřením. Kladné ohlasy všem zúčastněných vedly k mnoha aktualizacím.

V České republice je projekt součástí strategie Národního programu obnovy a podpory zdraví a jeho podpora vyplývá i od Ministerstva zdravotnictví. Nyní u nás tento program využívají desítky mateřských a základních škol, dokonce i několik škol středních. (Oprailová, 2016)

Hlavním cílem projektu je holistické pojetí zdraví, a to jako primární součást výchovy a vzdělávání. Zdraví vychází z celkového propojení a vzájemných interakcí celého člověka z různých oblastí. Podle WHO (1948) je zdraví „stav úplné tělesné, duševní a sociální pohody, a nejen pouhá nepřítomnost nemoci či slabosti.“

Celkový obsah je charakterizován a postaven na třech pilířích. Jedná se o pohodu prostředí, zdravé učení a otevřené partnerství. Součástí je také individuální pohled na dítě a jeho potřeby a dostatečná komunikace. Paní Havlínová s kolegy (1998, s.39) ve své knize uvádějí: „*Tato obecnost je dána jejich významem pro zdraví a kvalitu života člověka v kterémkoliv prostředí, v němž žije. Lze je aplikovat na všechny složky dění ve škole, a tudíž mají schopnost integrovat činnost školy podporující zdraví v jeden celek.*“ (Pecháčková, Václavík, 2014)

Průcha a Košťátková (2013) ve své knize opět uvádějí deset bodů přibližující obsahový směr tohoto programu:

1. **Oblasti zdraví.** Jak již bylo zmíněno výše, obsah a hlavní cíl programu vychází vždy z přirozených procesů člověka a se vzájemně propojujících se oblastí. Jedná o biologickou, psychologickou, interpersonální, sociálně kulturní a enviromentální oblast.
2. **Přístup k dětem.** Dalším bodem je dostatečný individuální přístup k dětem. Díky těmto poznatkům je možné zvolit dostatečně pestrou nabídku činností a rozvíjet tak dítě pomocí vnitřní i vnější motivace. Děti bývají ve třídě často věkově smíšené.
3. **Činnosti.** Správně zvolené činnosti vedou vždy k uspokojení potřeb dětí a učitelé pomáhají naplnit jeho dílčí cíle. Velmi často zařazovanou aktivitou je právě spontánní hra, která pomáhá k seberozvoji dítěte a k formování osobnosti dítěte.
4. **Posilování organismu.** Celkově dobré prospívání organismu souvisí s dostatkem pohybové aktivity, zdravou stravou a dobrém prostředí. Toto všechno je v rámci režimu v MŠ zajištěno.
5. **Psychické zdraví** patří mezi nedílnou součást celkového rozvoje dítěte. V mateřské škole je tato oblast podporována především příjemným klimatem, k čemuž napomáhá vždy učitel. Dále se děti učí vzájemné empatii, porozumění a spolupráci.
6. **Témata** vztahující se k výše zmiňovaným pěti oblastem jsou volena nejen učitelem, ale i dětmi. Vždy je důležité brát v úvahu intelektovou úroveň dítěte. Uplatňuje se především prožitkové učení, které v sobě skrývá mnoho experimentů, učení hrou s aktivním zapojením učitele.

7. **Pravidla života.** Tyto pravidla nesouvisí jen s pravidly v mateřské škole. Děti se učí řádu a optimálnímu režimu souvisejícího se zdravým životním stylem. Důležitou součástí je také informovat rodičů o tomto tématu a aktivní spolupráce.
8. **Možnosti rodičů** jsou v tomto programu pestré. Rodič, pokud má zájem, může nahlédnout do podmínek v mateřské škole, nechat si poradit nebo se inspirovat pro změnu svého dosavadního fungování. Spolupráce rodičů je vždy vítána a napomáhá také k vzájemnému bližšímu poznání.
9. **Spolupráce se ZŠ.** Díky spolupráci se základními školami se dětem zajišťuje plynulý přechod z jedné etapy do druhé. U dítěte je posilováno sebevědomí a sebedůvěra pro novou roli.
10. **Hodnocení** tohoto programu vychází z hodnotících kritérií. Každá škola ovšem v rámci potřeby svého zkvalitňování pracuje na mnoha autoevaluačních plánech a procesech.

Vzdělávání učitelů probíhá v rámci pravidelných seminářů a školení. Díky tomuto programu se mnoha školám otevřela možnost využít, nebo se alespoň ucházet o poskytnutí finančních prostředků z mnoha zdrojů. Téma zdraví, zdravého stravování nebo celkového životního stylu je v dnešní době velice populární. Vyplývá to i růstu obezity u malých dětí, nemluvě o rodičích. Celkově se snížila i pohybová aktivita. Dalším problémem mohou být různé alergie nebo nechutě, které sebou často přinášejí v klasických školách komplikace vzhledem k financím a organizaci. Program podpory zdraví patří k nejrozšířenějším moderním alternativním školám, což v rámci životního stylu nynější populaci považují za správné.

V teoretické části byly popsány principy nejzákladnějších a nejrozšířenějších alternativních vzdělávacích koncepcí. Následující praktická část bude obsahovat popis a výsledky výzkumného šetření vyplývajícího z odborných znalostí teoretické části a předem stanoveného cíle.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Cíle praktické části

Cílem výzkumu je zjištění povědomí učitelek běžných mateřských škol a rodičů o alternativních vzdělávacích koncepcích v návaznosti na priority a potřeby rodičů předškolních dětí. Diplomová práce by tak mohla sloužit jako podklad pro zakládání budoucích mateřských škol vzhledem k jejich zaměření, případně jako stručný přehled pro nynější vedoucí pracovníky s ohledem na poptávku rodičů rozhodujících se o předškolním vzdělávání pro své děti.

Na základě teoretické části byly vytvořeny dva dotazníky, jeden pro učitelky mateřských škol se zaměřením na jejich znalosti v oblasti alternativního vzdělávání a dále na jejich chuť a iniciativu se v této pedagogice vzdělávat. Druhý dotazník je určen rodičům dětí zpravidla předškolního věku, kde rodiče odpovídají na znalostní otázky z tohoto oboru a dále na jejich požadavky, názory a potřeby v souvislosti s mateřskou školou.

3.2 Výzkumné otázky

Za pomoci výzkumu bude možné odpovědět na následující výzkumné otázky:

- 1) Jsou alternativní vzdělávací koncepce mezi rodiči a učiteli dostatečně známé?
- 2) Projevují učitelé běžných mateřských škol zájem o alternativní vzdělávací koncepce?
- 3) Upřednostňují rodiče předškolních dětí běžné mateřské školy před alternativními?
- 4) Odpovídají alternativní koncepce požadavkům a kritériím nynějších rodičů?

3.3 Výzkumný vzorek

Pro výzkum byli osloveni nejprve učitelky a učitelé běžných mateřských škol, které pracují s dětmi ve věku 3-6 let a pochází z různých krajů České republiky. Dále odpovídali rodiče dětí předškolního věku nebo rodiče dětí mladších, které ještě nenastoupily do mateřské školy. Dotazníky jsou na sobě zcela nezávislé.

Celkem dotazník vyplnilo 128 učitelů a učitelek mateřských škol a 97 rodičů.

3.4 Použité metody

Výzkumné nástroje byly použity ve formě dvou dotazníků, prezentovaných jako Příloha A a Příloha B. Dotazníky byly vytvořeny na základě knihy pana Miroslava Chrásky (2007), dále vlastní konstrukce a byly inspirovány poznatky z teoretické části diplomové práce, za pomoci výzkumných otázek a stanoveného cíle práce. Obsahem dotazníků jsou otevřené, polouzavřené a uzavřené otázky.

3.5 Sběr dat

Dotazníky, vzhledem k předpokladu rozsáhlosti výzkumu, byly vytvořeny za pomoci systému google.com. Následně se rozesílaly konkrétní internetové odkazy, na kterých bylo možné dotazník vyplnit.

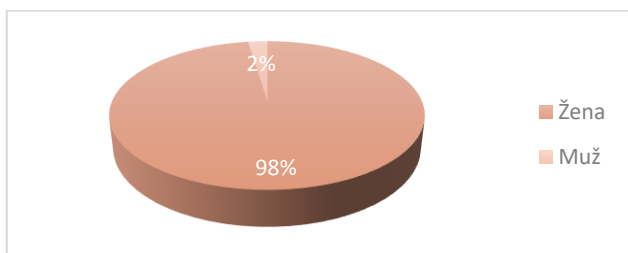
Sběr dat probíhal pomocí internetových stránek a sociálních sítí. Jelikož má výzkum široký záběr a obrací se na rodiče a učitele z různých krajů České republiky, díky moderním možnostem je možné výzkum realizovat. Data byla získána pomocí stránky facebook.com, kde je možné komunikovat s mnoha skupinami zabývající se prací a inspirací pro stávající nebo budoucí učitelky mateřských škol. Rodiče byly oslovovány také pomocí sociálních sítí nebo v rámci bohaté míry známostí. Jednalo se o rodiče různých profesí a z různých krajů České republiky.

3.6 Výsledky výzkumu a diskuze

Pro přehlednost a orientaci ve výzkumu budou odpovědi na jednotlivé dotazníky prezentovány postupně a jednotlivě. První popis se týká dotazníku pro učitelky a učitele mateřských škol níže pojmenovaného jako Příloha A – dotazník pro učitele/ky mateřských škol, následně Příloha B – dotazník pro rodiče předškolních dětí.

3.6.1 Analýza dat získaných z dotazníku pro učitele mateřských škol

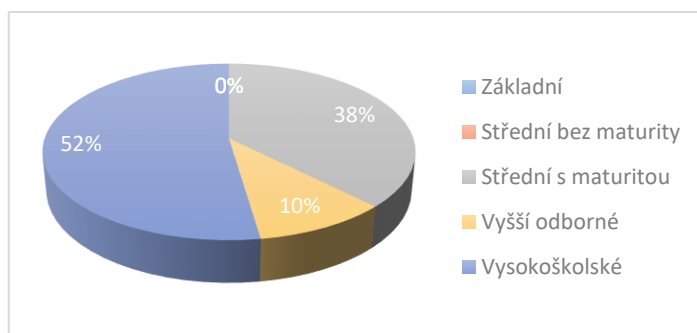
Otázka č. 1: Pohlaví



Graf 1 - Pohlaví respondentů

Z celkového počtu 128 respondentů se z hlediska pohlaví výzkumu zúčastnily převážně ženy. Věkové kategorie v tomto případě nebylo nutné zjišťovat.

Otázka č. 2: Nejvyšší dosažené vzdělání

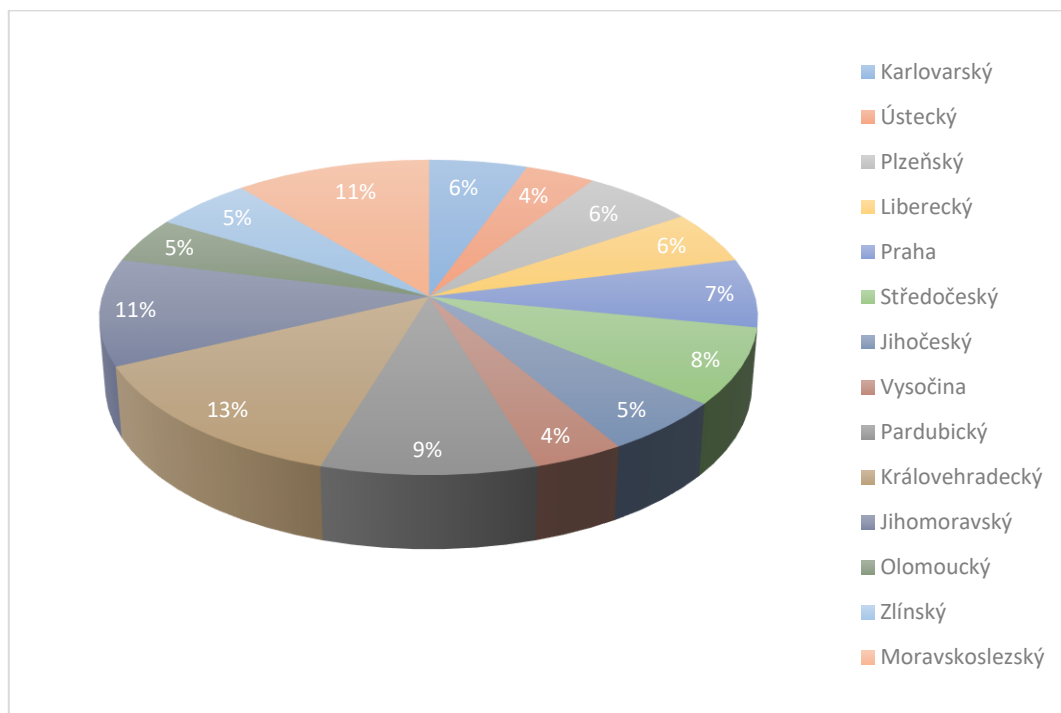


Graf 2 - Nejvyšší dosažené vzdělání

Více jak polovina dotazovaných učitelů a učitelek má vysokoškolské vzdělání, následně se střední školu zakončenou maturitní zkouškou. Vzhledem k vysokému počtu respondentů s vyšším vzděláním byla znalost alternativních vzdělávacích koncepcí větší a do dotazníku bylo možné zapsat více konkrétních odpovědí.

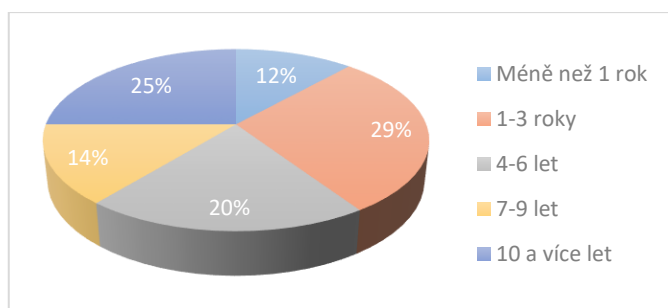
Níže uvedený Graf 3 zobrazuje zastoupení všech krajů České republiky. Nejvíce respondentů pochází z Královéhradeckého, následně Jihomoravského a Moravskoslezského kraje.

Otázka č. 3: Z jakého kraje pocházíte?



Graf 3 - Místo bydliště

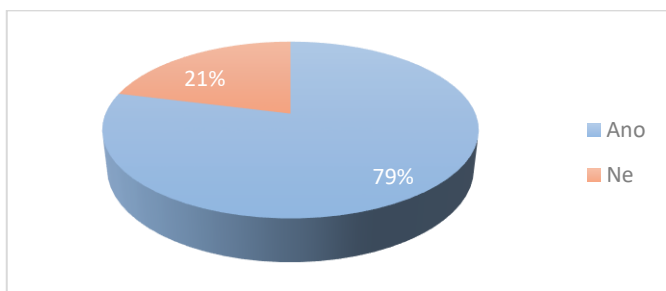
Otázka č. 4: Jak dlouho pracujete v oboru školství?



Graf 4 – Délka pedagogické praxe

Praxe jednotlivých učitelů, kteří nejčastěji odpovídali, se pohybuje mezi 1-3 rokem, naopak nejméně odpovědí bylo zaznamenáno od nově začínajících učitelů s praxí kratší než 1 rok.

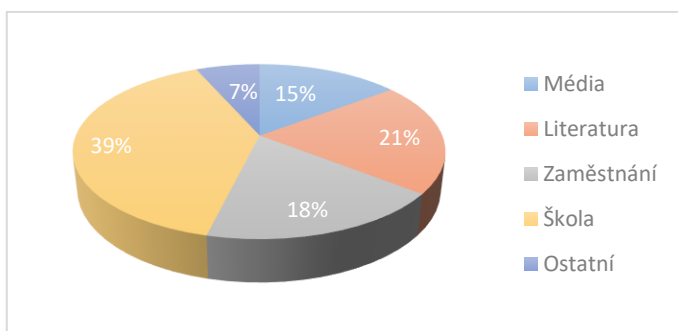
Otázka č. 5: Setkal/a jste se někdy s pojmem alternativní vzdělávací koncepce?



Graf 5 - Znalost pojmu alternativní vzdělávací koncepce

Z grafu vyplývá, že více jak $\frac{3}{4}$ učitelů a učitelek v mateřské školy se ve své praxi setkali s pojmem alternativní vzdělávací koncepce. V otázce není uvedeno, zda rozumí bližší specifikaci výrazu. Pokud byla zodpovězena záporná odpověď, dotazník byl ukončen. Takto odpovědělo z celkového počtu 27 učitelů.

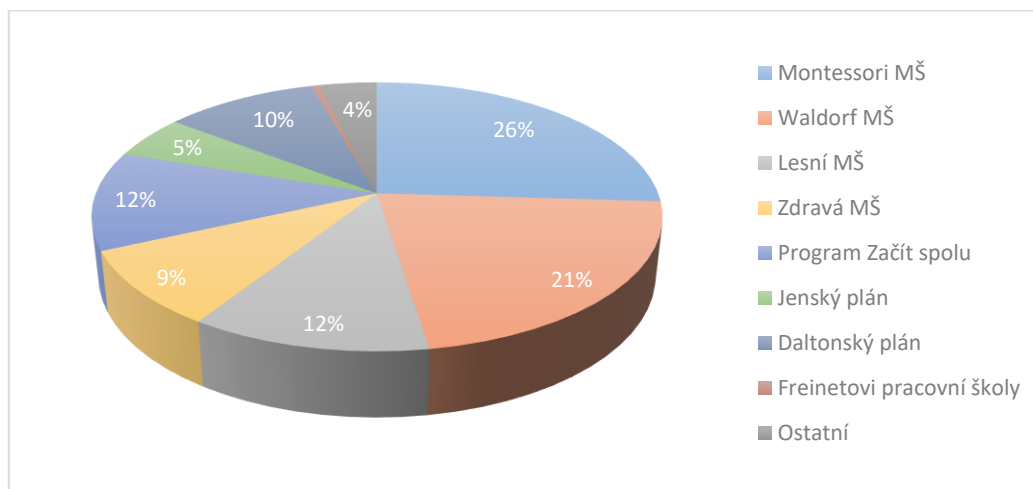
Otázka č. 6: Jakým způsobem jste získal/a informace o tomto druhu vzdělávání?



Graf 6 - Získávání informací o vzdělávání

Na tuto otázku odpovídalo 101 respondentů, kteří na předchozí otázku reagovali kladně. V tomto případě se vyskytla možnost výběru více odpovědí. Vzhledem k většině vysokoškolsky vzdělaných učitelů měla největší zastoupení škola. Dále se jednalo o literaturu a zaměstnání, předpokládám v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Překvapující je nízké procento médií, které i v rámci sociálních sítí působí velmi frekventovaně a často jsou poptávána nová pracovní místa v tomto oboru.

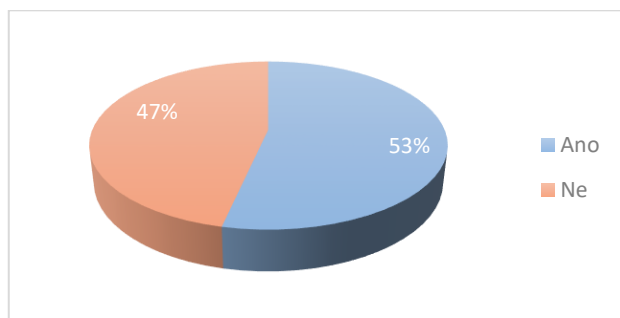
Otázka č. 7: Jaké druhy alternativních škol znáte?



Graf 7 - Druhy alternativních škol

V tomto případě odpovídalo stále 101 učitelů či učitelek. Jednalo se o volnou otázku, kde každý mohl napsat více možností, které jsou mu známé. Celkem se sešlo 362 odpovědí s největší znalostí Montessori a Waldorfské pedagogiky. Zajímavé bylo sledovat, že ze 101 respondentů se v odpovědích 94x vyskytla odpověď v souvislosti s Marií Montessori. Graf ukazuje procenta z celkového počtu odpovědí.

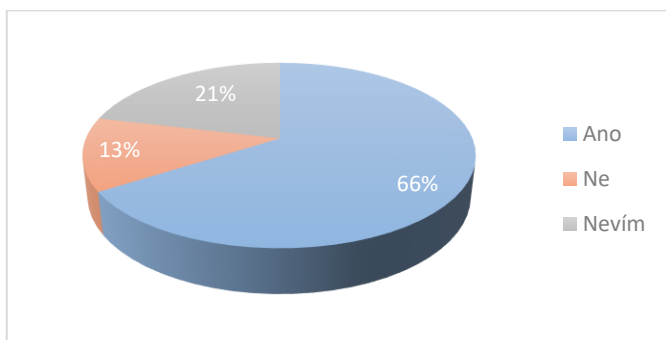
Otázka č. 8: Máte osobní zkušenost s výše uvedenými typy mateřských škol nebo s jejich alternativními prvky?



Graf 8 - Osobní zkušenosti s alternativní koncepcí

Osobní zkušenost alespoň s alternativními prvky má mírná většina. Otázka č. 9 navazuje v případě, že respondent odpověděl záporně. Pokud osobní zkušenost má, dotazník byl přesměrován k otázce č. 11.

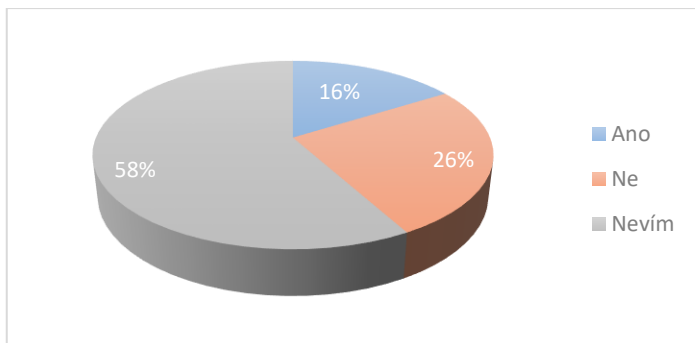
Otázka č. 9: Měl/a byste o zkušenost zájem?



Graf 9 - Zájem o zkušenost

Na otázku č. 9 odpovídalo 47 respondentů a blíže specifikuje zájem o zkušenost související s alternativními koncepcemi nebo alespoň s jejich prvky. Vzhledem k předchozí otázce, kde zhruba polovina respondentů odpověděla, že zkušenosti nemá, je zájem relativně vysoký, tedy 66%. 13% o této problematice nikdy nepřemýšlelo. Pokud byla otázka zodpovězena bez zájmu, dotazník generoval přímo otázku č. 16.

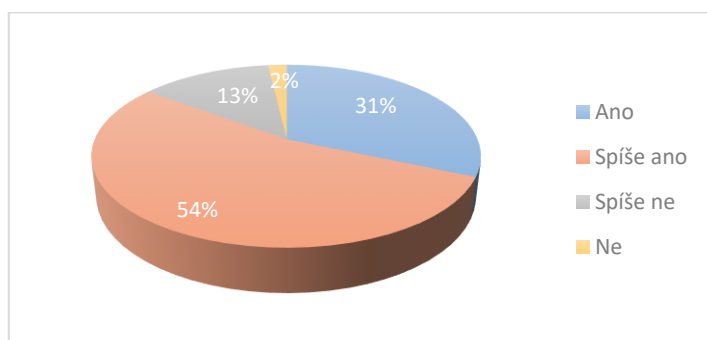
Otázka č. 10: Budete svůj zájem prezentovat vedení školy?



Graf 10 - Prezentace zájmu o novou koncepci

Tuto otázku považuji za jednu z nejzajímavějších. Odpovědělo na ni celkem 31 respondentů. Z výzkumu a předchozích otázek tedy vyplývá, že zájem o zkušenosti v této oblasti je nadpoloviční, přesto pouze 16% učitelů a učitelek je ochotných svůj nápad, svou potřebu prezentovat vedení školy, ve které pracují. Absolutní počet z 31 je pouze 5 lidí. Dalších 58% si není jistých, důvod ovšem není uveden.

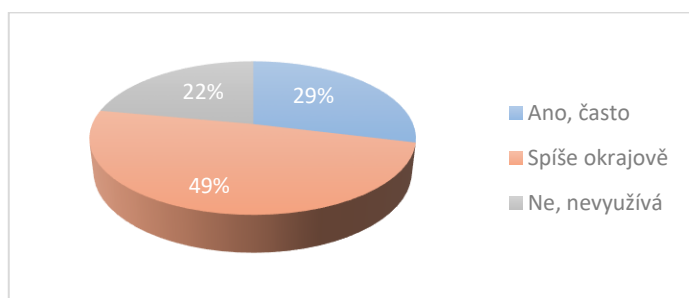
Otázka č. 11: Byla Vaše zkušenost pozitivní?



Graf 11 - Míra pozitivní zkušenosti

Těmto odpovědím přecházela otázka č. 8 týkající se osobní zkušenosti. Z grafu vyplývá, že 46 učitelů má pozitivní zkušenosti, což může vést k dalšímu rozvoji těchto koncepcí.

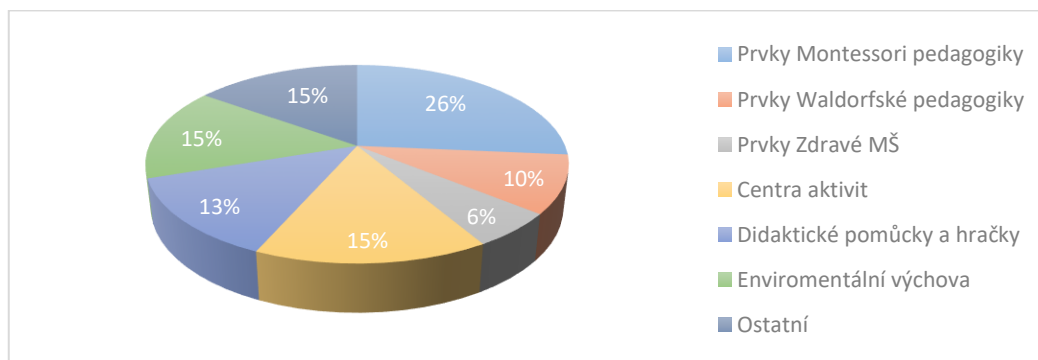
Otázka č. 12: Využívá Vaše mateřská škola některé alternativní prvky?



Graf 12 - Využití alternativních prvků v MŠ

Tento graf poukazuje na využití alternativních prvků v jednotlivých mateřských školách. Většina učitelů a učitelek do běžných činností prvky zařazují.

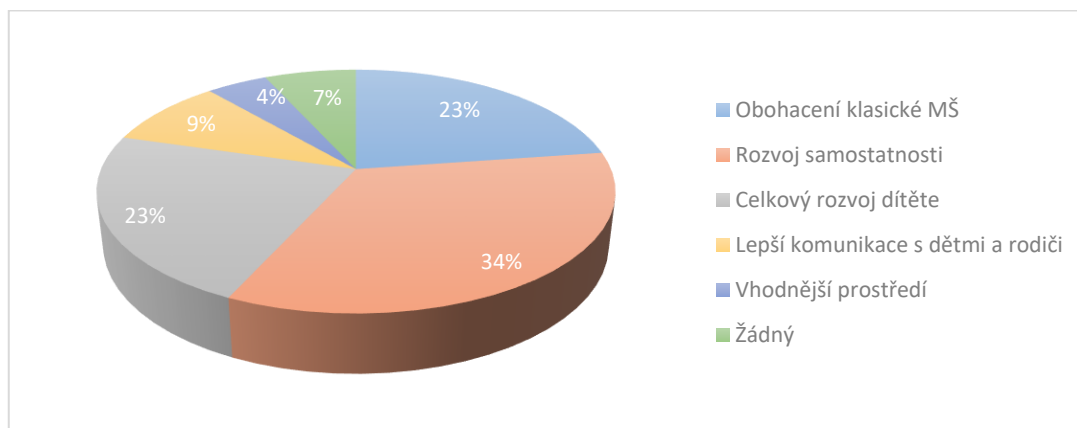
Otázka č. 13: O jaké prvky se jedná?



Graf 13 - Alternativní prvky

U otázky č. 13 odpovídalo 46 respondentů a jednalo se o možnost volné odpovědi. Celkem se jich sešlo 53 opět s nejvyšším počtem prvků Montessori pedagogiky. Dalším výraznějším ukazatelem jsou centra aktivit v rámci Programu Začít spolu. Několik odpovědí u respondentů bylo zavádějících. Uváděly se prvky nespádající do žádné z uvedených koncepcí nebo se za alternativní vůbec nepovažují.

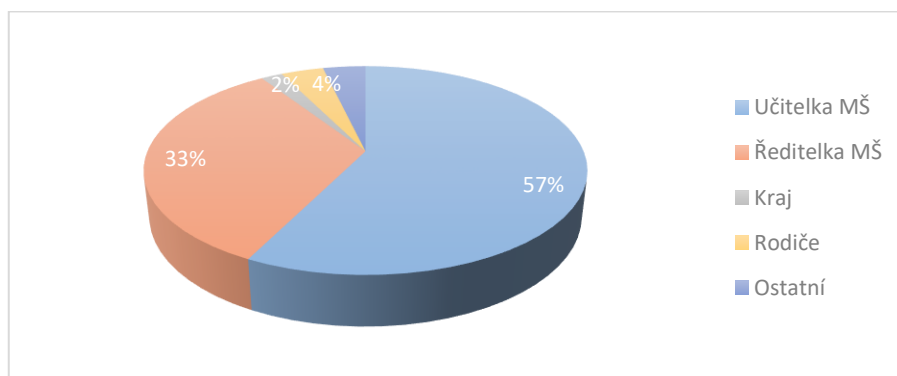
Otázka č. 14: Jaký vidíte v tomto směru přínos?



Graf 14 - Přínos alternativních prvků dle učitelů

Graf poukazuje na odpovědi učitelů a učitelek, které ve své praxi alternativní prvky využívají. Cílem bylo zjistit, z jakého důvodu. Nejvyšší procento ukazuje, oproti klasickým vzdělávacím koncepcím, více prostoru pro rozvoj samostatnosti dětí. Další výhody učitelé vidí v celkovém obohacení klasické MŠ, děti mají možnost samy objevovat, učit se a mají možnost výběru. Učitel je pouze poradce. Mnoho odpovědí dále upozorňuje na tzv. „nestádovost“ dětí.

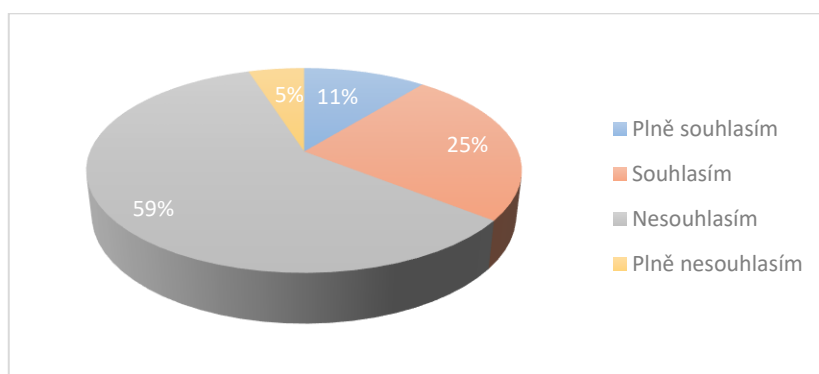
Otázka č. 15: Kdo přišel s iniciativou změny ve vzdělávací koncepci?



Graf 15 - Iniciativa ke změně vzdělávání

Otázku č. 15 považuji opět za velice překvapující. Cílem otázky bylo zjištění, kdo byl iniciátorem zavedení alternativních prvků do běžného provozu mateřské školy. Z 57% se jednalo o učitele či učitelky. Zajímavostí tedy je, že z předchozích otázek výzkumu vyplývá většinový zájem o nové alternativní prvky, ovšem odhodlání se k prezentaci vedení je velice nízká. Graf č. 15 avšak ukazuje, že pro změnu v této oblasti se zasloužili především učitelé. Považuji tedy za velice zásadní podporovat budoucí a nové učitele v eliminaci jejich obav vůči vedení a v prezentaci novodobých nápadů. Bez těchto lidí by se výchova a vzdělávání v mateřských školách nemohly posouvat dále.

Otázka č. 16: Výrok: Běžné mateřské školy dokážou dítě lépe připravit na povinnou školní docházku než alternativní mateřské školy.

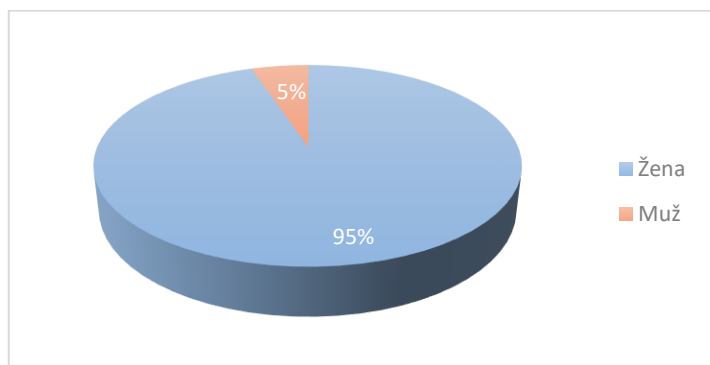


Graf 16 - Přípravenost na školní docházku z pohledu učitelů

Tento výrok se objevuje v obou dotaznících. Poukazuje na názor týkající se povinné školní docházky a přípravy běžnou mateřskou školou. Přesto, že tento dotazník byl určen právě pro učitele a učitelky klasických MŠ, více než 50% odpovědělo, že nepovažují alternativní školy za méně důležité při přípravě na základní školu. Tudíž mohou dětem nabídnout stejné podmínky a prostředky pro úspěšný nástup. 25% s tímto názorem nesouhlasí.

3.6.2 Analýza výsledku dotazníku pro rodiče dětí předškolního věku

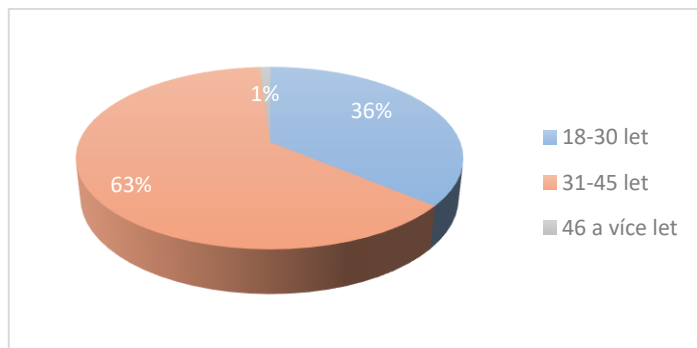
Otázka č. 1: Pohlaví



Graf 17 - Pohlaví respondentů

Na tento dotazník odpovídalo 97 respondentů, tedy rodičů. Z hlediska pohlaví je mužské pohlaví zastoupeno více než v předchozím dotazníku, konkrétně 5%. V celkovém počtu se na dotazníku podílelo více žen.

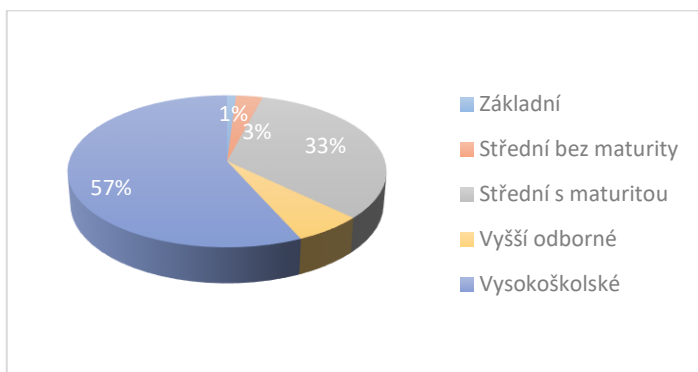
Otázka č. 2: Věk



Graf 18 - Věk respondentů

Věková hranice přesáhla pouze 1% nad 45 let, což vysvětluje i tím, že dotazník byl určen pro rodiče předškolních či mladších dětí. Největší zastoupení respondentů bylo ve věku 31-45 let.

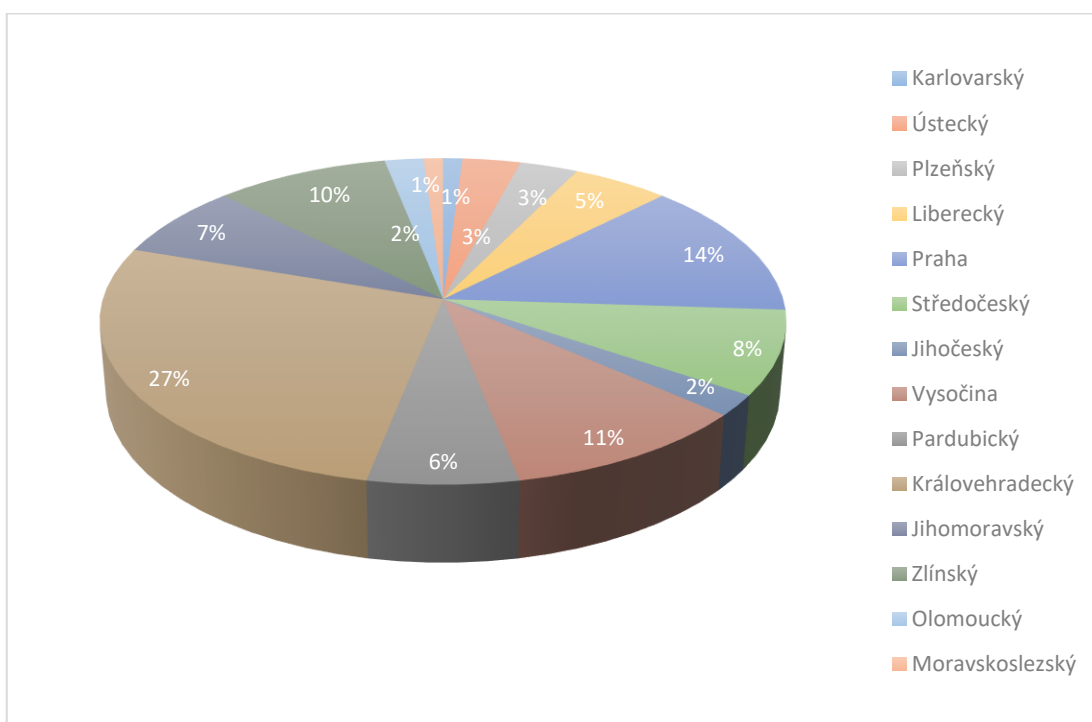
Otázka č. 3: Nejvyšší dosažené vzdělání



Graf 19 - Nejvyšší dosažené vzdělání

Vzdělanost rodičů dosáhla u 57% dotazovaných vysokoškolského vzdělání, následně středního s maturitou. Vyskytl se i případ pouze základního vzdělání.

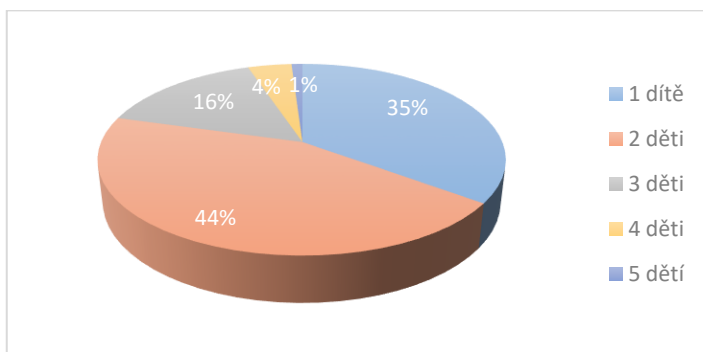
Otázka č. 4: Z jakého kraje pocházíte?



Graf 20 - Místo bydliště

Tento dotazník je také určen rodičům v zastoupení všech krajů České republiky. Největší procento pochází z Královehradeckého kraje, z Prahy a Vysočiny.

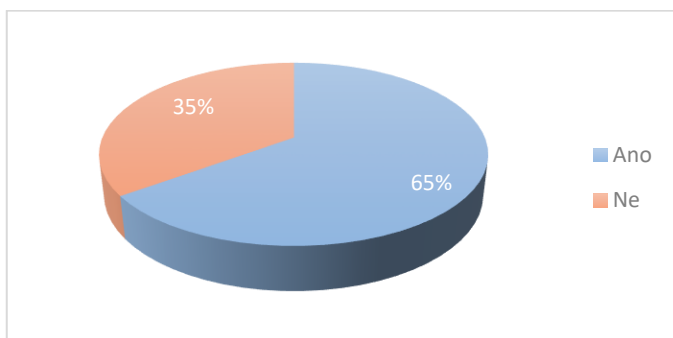
Otázka č. 5: Kolik máte dětí?



Graf 21 - Počet dětí

Na tuto otázku odpovídalo stále 97 rodičů. Průměrný počet dětí v rodině jsou dvě, následně jedno. Výsledky odpovídají mému očekávání, že se počty dětí postupem času snižují.

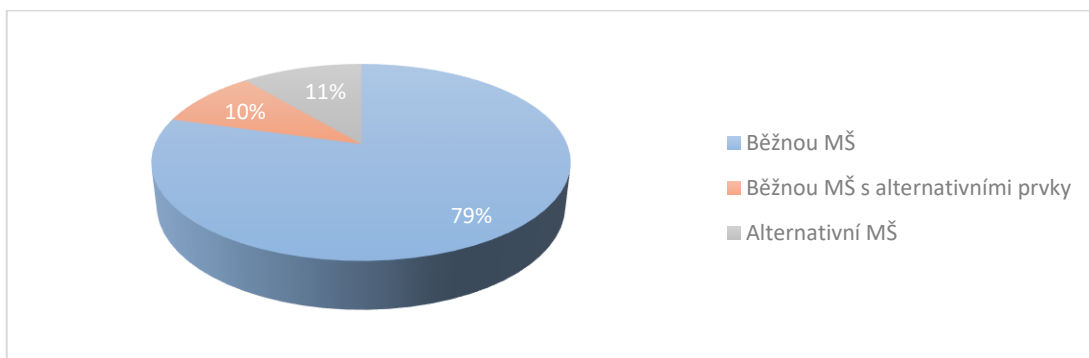
Otázka č. 6: Navštěvuje Vaše dítě/děti mateřskou školu?



Graf 22 - Pobyť v MŠ

Z výše uvedeného počtu dětí 63 respondentů odpovědělo, že jejich dítě/děti navštěvuje/í mateřskou školu. Důležité je uvést, že nikde není zmíněn věk dětí, tzn. může se jedna o děti mladší 3 let, které do mateřské školy ještě nastoupit nemohly. Pokud bylo v otázce odpovězeno kladně, následuje další otázka týkající se druhu mateřské školy, pokud negativně, dotazník generován na otázku č. 8.

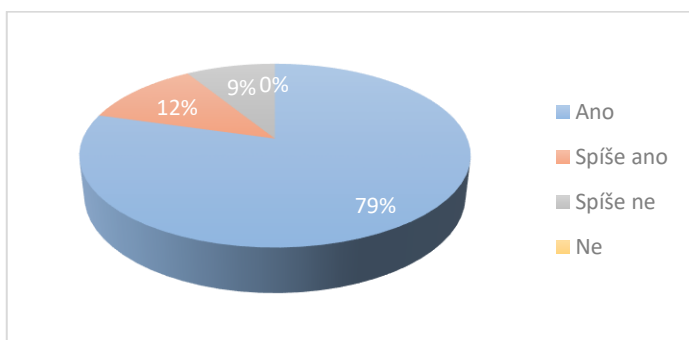
Otázka č. 7: Jakou mateřskou školu (dále jen MŠ)?



Graf 23 - Druh MŠ

Otázka č. 7 byla zodpovězena 63 respondenty. 50 z nich odpovědělo, že jejich dítě navštěvuje běžnou mateřskou školu bez jakýchkoliv alternativních znaků. Pouze 7 dotazovaných označilo alternativní MŠ.

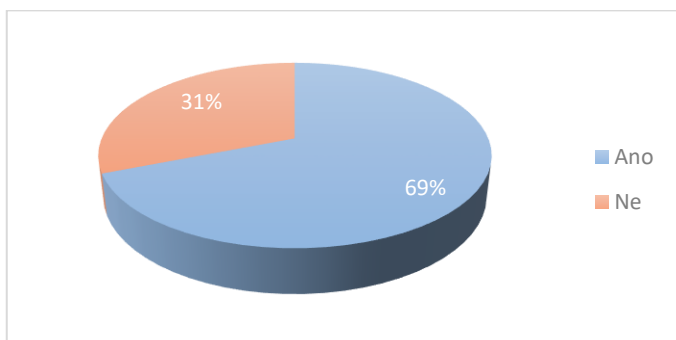
Otázka č. 8: Přemýšlíte důkladně nad výběrem mateřské školy?



Graf 24 - Závažnost výběru MŠ

Graf se vztahuje k otázce č.6 a je určen rodičům, které teprve čeká rozhodování ohledně výběru mateřské školy. Cílem bylo zjištění, zda je pro ně toto rozhodnutí zásadní a důležité. Odpovídalo celkem 34 respondentů, z toho 27 odpovědělo zcela jasně ano. Nikdo neoznačil odpověď ne.

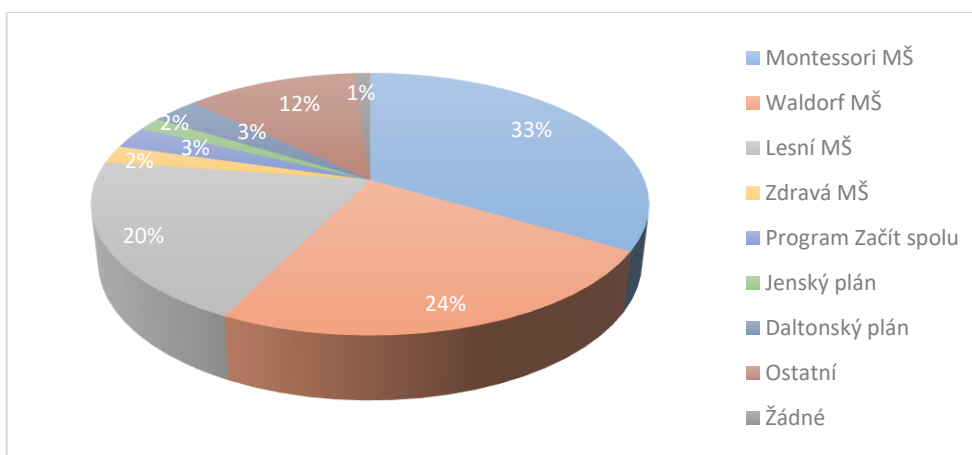
Otázka č. 9: Setkal/a jste se někdy s pojmem alternativní vzdělávací koncepce?



Graf 25 - Znalost pojmu alternativní vzdělávací koncepce

Nový okruh týkající se konkrétně alternativních vzdělávacích koncepcí začíná otázkou znalosti této problematiky, zda respondenti rozumí tomuto pojmu. 31% dotazovaných se s tímto termínem nikdy nesešlo. Dále pokračovali na otázku č. 12.

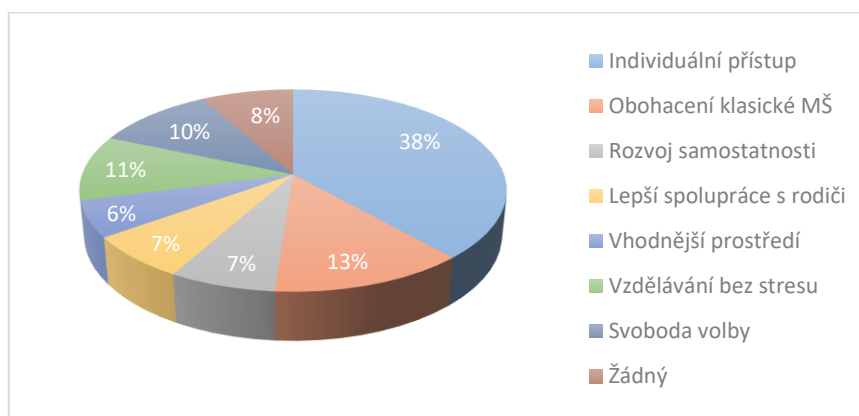
Otázka č. 10: Jaké druhy alternativních škol znáte?



Graf 26 - Druhy alternativních škol

V přechodí otázce 58 dotazovaných odpovědělo kladně na zkušenost či znalost s těmito koncepcemi. Otázka č.10 upřesňuje, jaké konkrétní druhy alternativních koncepcí respondenti znají. Největší zastoupení měly Montessori MŠ, dále Waldorfské MŠ a mateřské školy lesní. Mezi položku ostatní často rodiče psali domácí vzdělávání, křesťanské školy, jazykové školy aj. Někteří nedokázali přesně pojmenovat žádný druh alternativní mateřské školy.

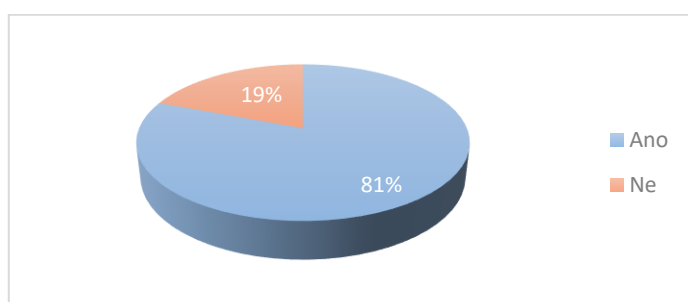
Otázka č. 11: Jaký vidíte v tomto směru přínos?



Graf 27 - Přínos alternativního vzdělávání z hlediska rodičů

Na přínosu alternativních škol se většina respondentů shodla především na individuálním přístupu učitelů k dětem. Jako důvod uváděli zpravidla menší počet dětí ve třídách, tudíž více času na individuální péči. Dalším nejvíce označovaným bodem bylo obohacení klasické MŠ. V tomto případě se rodiče obraceli na různé možnosti vzdělávacích metod a na fakt, že každému dítěti či rodiči vyhovuje něco jiného, tudíž je dobré mít možnost výběru. Vzdělávání bez stresu je zastoupeno 11% a bylo vysvětleno využitím hravých forem ve výchově a vzdělávání, „neškatulkováním“ a větším důrazem na přirozené učení.

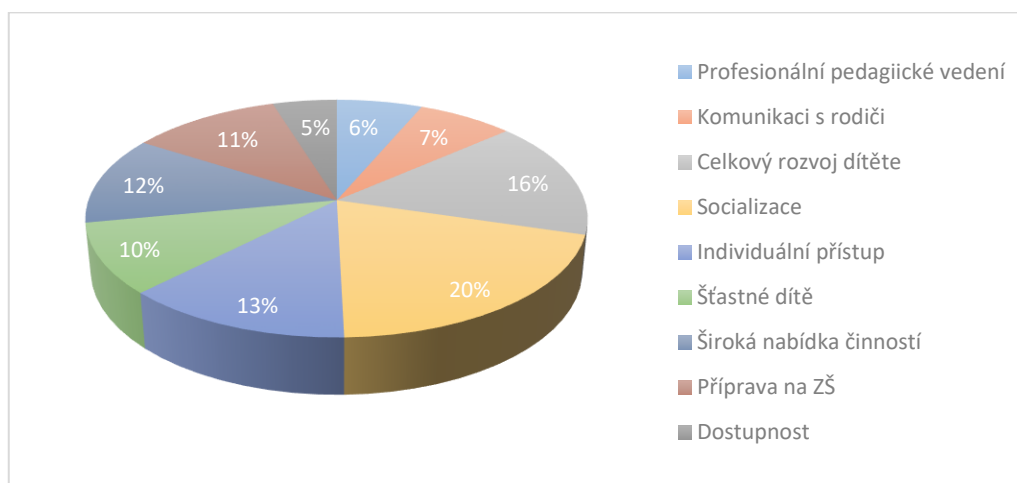
Otázka č. 12: Zajímaly by Vás informace o tomto tématu?



Graf 28 - Zájem o nové informace

Otázka č. 12 navazuje na otázku č. 9, ve které rodiče odpovídali negativně na otázku znalosti alternativních koncepcí. Cílem této otázky bylo zjištění, zda by projevíli zájem se více informovat v této problematice. 81% by se rádo blíže seznámilo s tímto tématem.

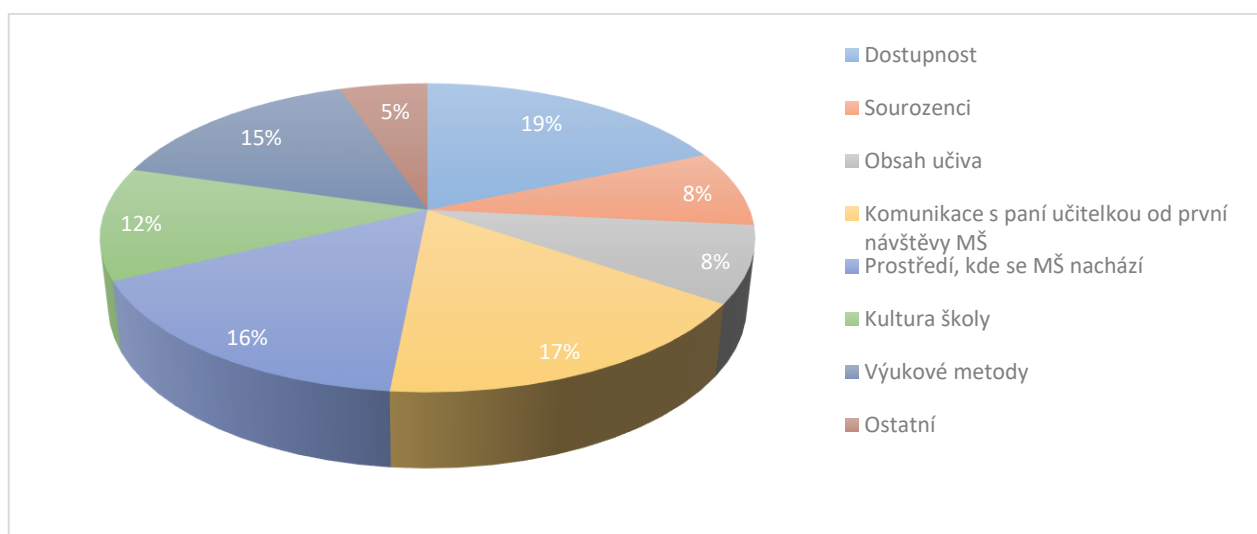
Otázka č. 13: Co očekáváte od MŠ?



Graf 29 - Očekávání od MŠ

Otázka se týká okruhu kritérií pro výběr MŠ. Cílem je zjistit očekávání rodičů, od mateřské školy, kterou dítě již navštěvuje nebo očekávání v případě, že se nad výběrem budou teprve zamýšlet. Nejvíce dotazovaných vidí prioritu v socializaci dítěte. Setkávání se s vrstevníky, zapojení se do kolektivu a celkové zdokonalení sociálních dovedností. Dalším očekáváním je celkový kognitivní a motorický vývoj dítěte, který by měl také přirozenou cestou dosahovat stále vyšší úrovně. Někteří respondenti zmínili potřebu plynulého přechodu dětí do ZŠ a nutnost jejich přípravy. Nemalá část rodičů upřednostňuje pocit štěstí, když dítě MŠ navštěvuje.

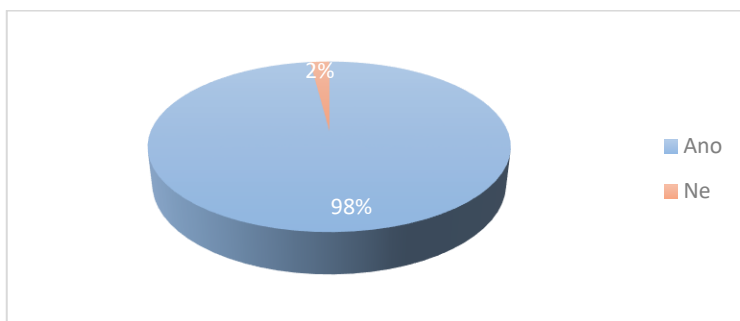
Otázka č. 14: Co je pro Vás důležité při výběru MŠ?



Graf 30 - Priority při výběru MŠ

Otázka č. 14 se zdá být podobná předchozí otázce, ale zaměřuje se spíše na konkrétní priority rodičů při výběru konkrétních mateřských škol, nikoliv na jejich očekávání či přání. Na tuto otázku odpovídal opět plný počet dotazovaných, tedy 97. Největší prioritou se ukázala být dostupnost, což v dnešní době nepovažují za neobvyklé. Dalším frekventovaným bodem byla komunikace učitelky s rodiči již od první návštěvy, což je naopak překvapující vzhledem ke spíše se snižující spolupráci mezi rodinou a školou v běžných mateřských školách. V každém případě považují tento fakt za přínosný pro učitelky v jakékoliv mateřské škole. V porovnání dále stojí odpovědi týkající se prostředí, ve kterém se MŠ nachází a výukové metody, které jsou ve výchovně vzdělávacím procesu používány.

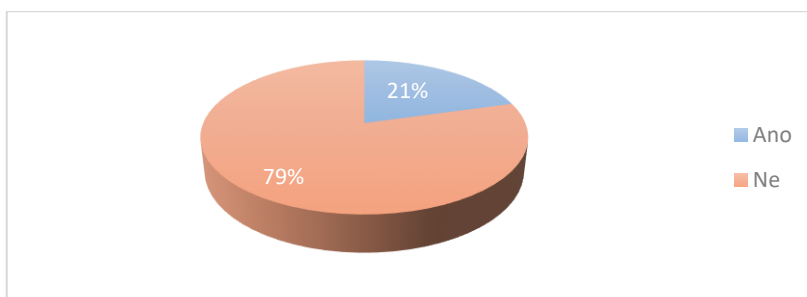
Otázka č. 15: Výrok: Jsem otevřený/á změnám či jiným způsobům vzdělávání.



Graf 31 - Otevřenost vůči změnám

Tento výrok byl použit především k zamyšlení respondentů, kteří nejsou příliš seznámeni s problematikou alternativních škol a dále rodičů, kteří znalosti mají, ale nikdy se nepokusili o změnu. Pouze 2 dotazující odpověděli, že nejsou otevřeni jakýmikoliv změnám ve vzdělávání.

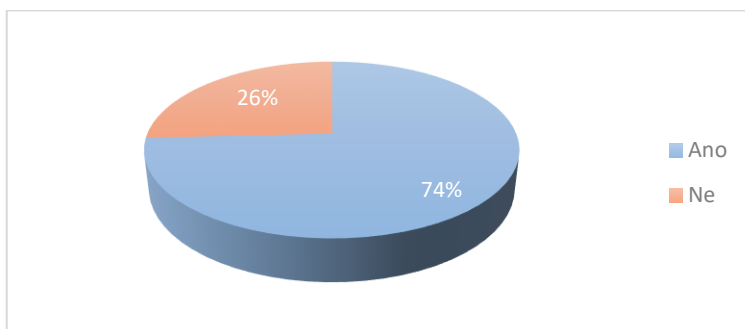
Otázka č. 16: Výrok: Běžné MŠ dokážou dítě lépe připravit na povinnou školní docházku než MŠ alternativní.



Graf 32 - Přípravenost na školní docházku z pohledu rodičů

Otázka č. 16 se vyskytuje i v dotazníku pro učitele mateřských škol. Opět na ní odpovídal plný počet dotazovaných. 77 rodičů není přesvědčeno o lepší přípravě a základní školu z běžné mateřské školy, tedy jsou si vědomi, že by alternativní mateřské školy děti připravily nedostatečně. Což s otázkou četnosti zastoupení dětí v alternativních mateřských školách příliš nekoresponduje.

Otázka č. 17: Měl/a byste zájem o alternativní MŠ ve Vašem okolí?



Graf 33 - Alternativní MŠ v okolí

Konkrétně 72 z celkové počtu respondentů odpovědělo, že by mělo zájem o alternativní mateřskou školu v okolí bydliště. S velkou pravděpodobností by to mohlo ovlivnit právě jejich výběr budoucí mateřské školy.

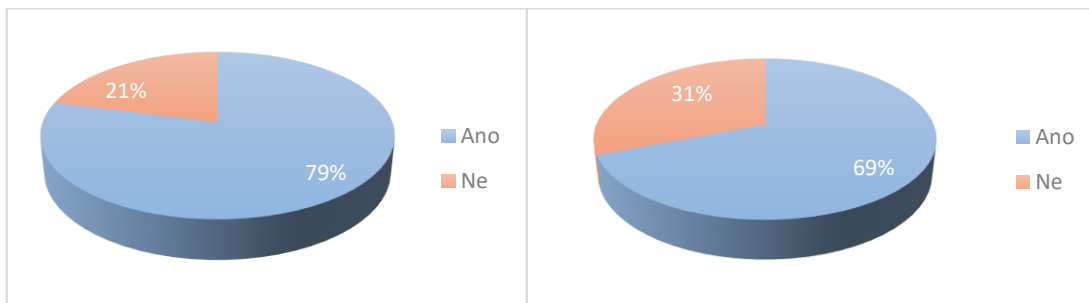
3.7 Závěrečné hodnocení výzkumu

Za pomoci svou dotazníků byly hledány odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky. Uváděny jsou pod otázkou nejprve celkové výsledky výzkumu a zhodnocení, následně je vše prokázáno na vybraných grafech z obou dotazníků. Grafy jsou v tomto případě pro lepší přehlednost popsány dle učitelů/ek a rodičů.

Výzkumná otázka č.1: Jsou alternativní vzdělávací koncepce mezi rodiči a učiteli dostatečně známé?

Celkové odpovědi na tuto výzkumnou otázku hodnotím kladně. Většina rodičů i učitelů/ek mají povědomí o těchto vzdělávacích koncepcích, a dokonce v nich vidí přínos pro vzdělávání a výchovu dětí předškolního věku. Otázkou však zůstává, zda to budou tak silné faktory, aby rodiče i učitelé dokázali svůj přístup a výběr MŠ změnit.

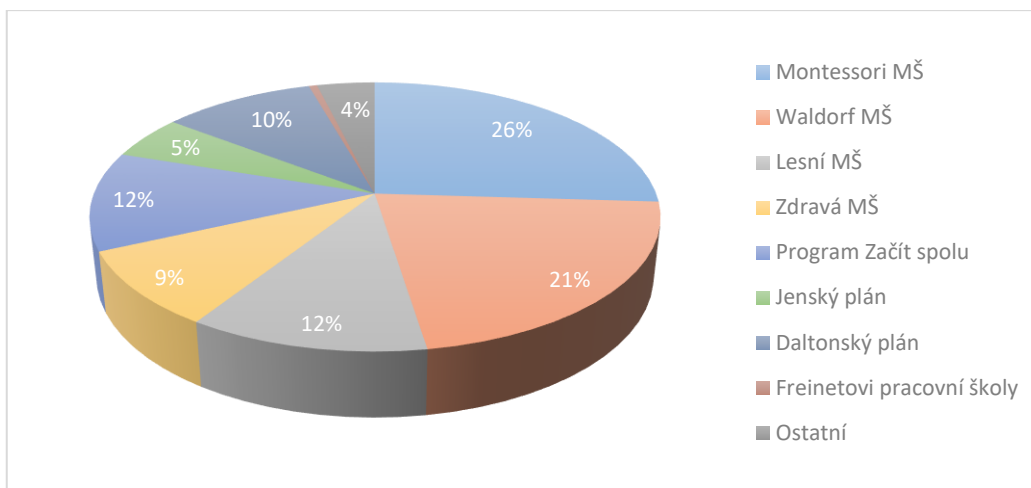
Této výzkumné otázce odpovídají nejprve otázky č. 5 učitelského dotazníku a č. 9 rodičovského dotazníku. Jedná se o otázku týkající se znalosti pojmu alternativní vzdělávací koncepce. Výsledkům odpovídá graf 5 a graf 25.



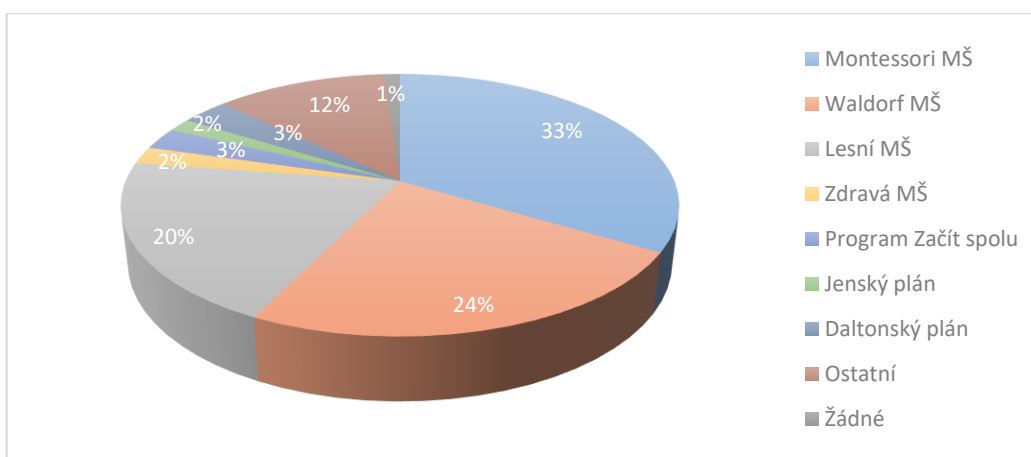
Graf 5 – učitelé/ky

Graf 25 - rodiče

Z grafů 5 a 25 jednoznačně vyplývá, že většina respondentů z obou dotazníků se s pojmem alternativní vzdělávací koncepce setkala. Dalšími ukazateli, které prokazují povědomí o této problematice jsou otázky č. 7 učitelského dotazníku a č. 10 rodičovského dotazníku, týkající se výpisu konkrétních alternativních škol.



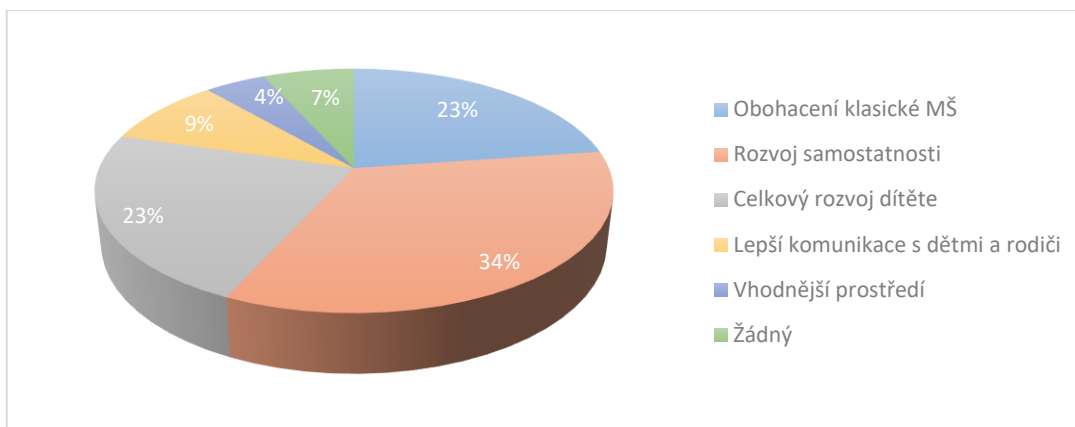
Graf 7 – učitelé/ky



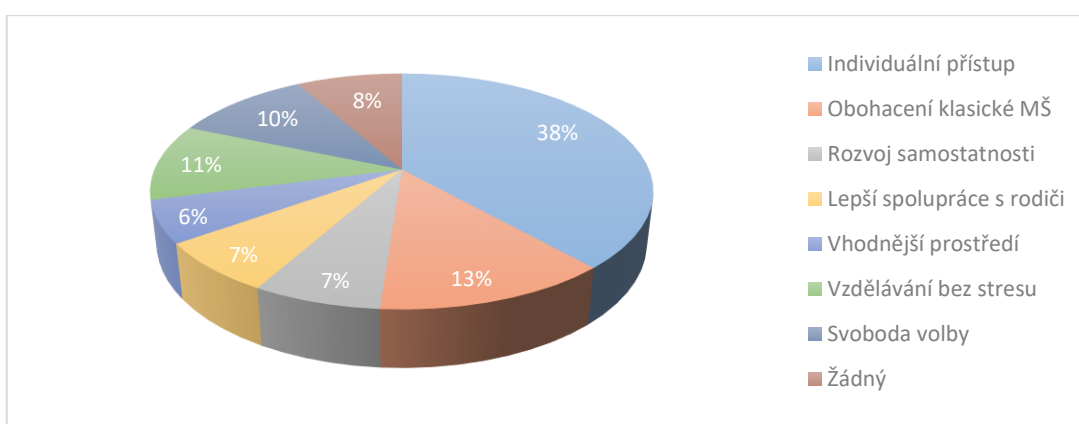
Graf 26 - rodiče

V tomto případě se oba druhy respondentů jednoznačně shodují na nejznámějších Montessori mateřských školách, následně Waldorf a Lesní mateřské školy. (Graf 7 a 26)

Další společnou otázkou byl přínos alternativních prvků jak pro učitelky v MŠ, tak pro rodiče, kteří buď dítě v alternativní MŠ mají, nebo se o ni alespoň zajímají. Jedná se o otázku č. 14 učitelského dotazníku a otázku č. 11 rodičovského. Otázkám odpovídají grafy 14 a 27.



Graf 14 – učitelé/ky



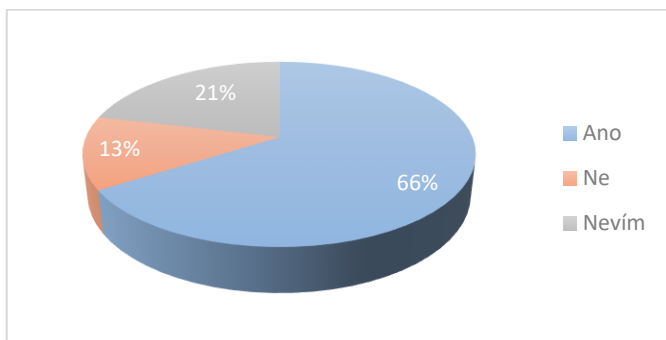
Graf 27 - rodiče

Mezi těmito grafy také nalezneme několik společných znaků. Do obohacení klasické MŠ lze zařadit individuální přístup v alternativních MŠ, což velmi úzce souvisí s menším počtem dětí ve třídách. Bod, na kterém se shodly obě skupiny respondentů, je velký důraz na rozvoj samostatnosti, celkový rozvoj dítěte a také lepší spolupráce či komunikace s rodiči.

Výzkumná otázka č.2: Projevují učitelé běžných mateřských škol zájem o alternativní vzdělávací koncepcí?

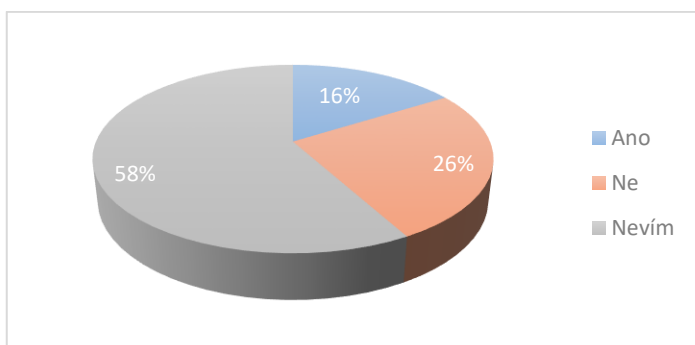
Odpovědi na tuto výzkumnou otázku jednoznačně prokazují, že učitelé běžných mateřských škol mají o alternativní vzdělávací koncepcí a o zkušenosti s nimi velký zájem, ale z různých důvodů se ho bojí sdělit na svém pracovišti. V každém případě, pokud se neodhodlají k jisté změně, jen velmi malé procento zbývajících účastníků na výchovně vzdělávacím procesu se bude podílet na dalším rozvoji či modernizaci mateřské školy.

Na odpověď byla zaměřena otázka č. 9 učitelského dotazníku, týkající se přímého zájmu o alternativní koncepce. Jedná se o graf 9.



Graf 9 – učitelé/ky

Z grafu jednoznačně vyplývá, že 66% dotazovaných učitelů a učitelek z běžných MŠ by mělo zájem o zkušenost s alternativními vzdělávacími koncepcemi. Na tuto otázku navazuje další graf 10, zda budou svou potřebu či nápad prezentovat vedení MŠ, ve které jsou zaměstnáni.



Graf 10 – učitelé/ky

Odpověď je velmi překvapující. Tuto otázku jsem v dotazníku uvedla záměrně, jelikož z praxe mých kolegyň mi bylo několikrát sděleno, že jsou v praxi velmi krátce a nemohou si tedy dovolit prezentovat jistou změnu, případně vědí předem, že nebudou úspěšní, i když zájem je většinový.

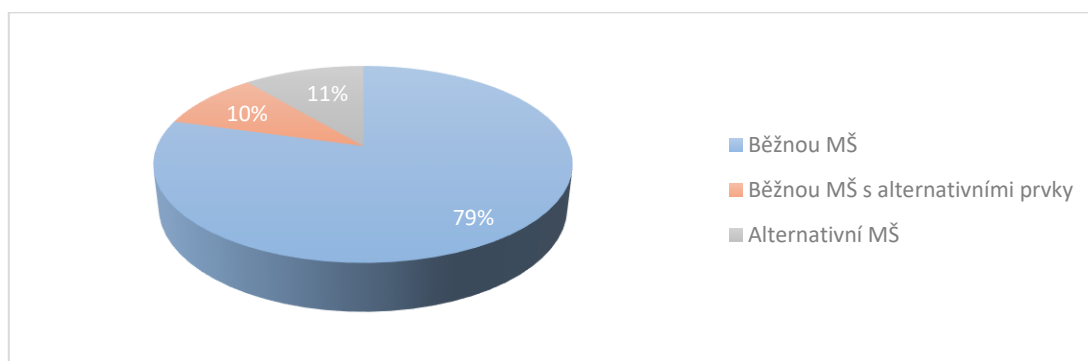
V tomto případě bych ještě ráda připomněla otázku č. 15, která uvádí, kdo přišel s iniciativou změny ve výchově a vzdělávání, pokud v běžné MŠ používají alespoň alternativní prvky. V 57% případů se jednalo o učitelku MŠ.

Výzkumná otázka č. 3: Upřednostňují rodiče předškolních dětí běžné mateřské školy před alternativními?

Výzkumná otázka poukazuje na většinovou návštěvnost běžných mateřských škol a potvrzení rodičů, že důkladně přemýšlejí nad výběrem mateřské školy, přesto však dítě umístí do běžné MŠ. Vzhledem k odpovědím je zřejmé, že běžné mateřské školy jsou rodiči cíleně a většinově vybírány.

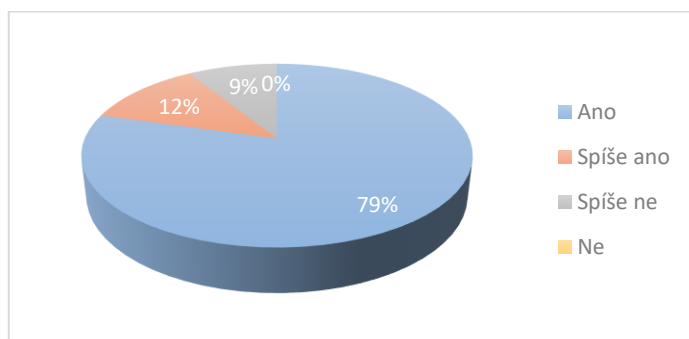
Otázkou k diskusi jsou možnosti rodičů a jejich priority. Tomuto tématu se věnuje výzkumná otázka č. 4. Otevřenost rodičů ke změnám je však z 98% hodnocena kladně.

Na odpověď se zaměřuje otázka č. 7 rodičovského dotazníku, která zjišťuje, jakou MŠ děti navštěvují. Jedná se o graf 22.



Graf 22 - rodiče

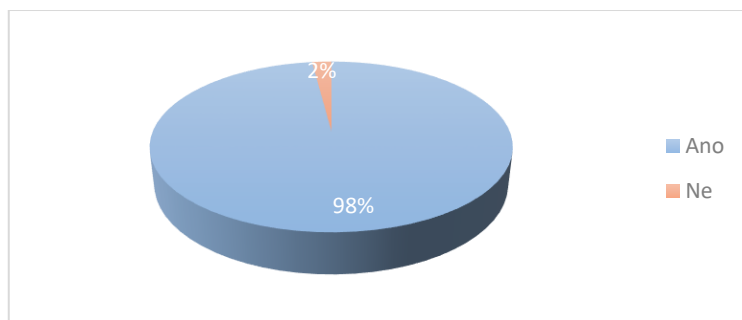
Více jak 70% dotazovaných odpovědělo, že jejich navštěvují běžnou mateřskou školu, což úzce souvisí i s následující otázkou, zda důkladně přemýšlejí nad výběrem MŠ či ne. Otázce č. 8 odpovídá graf 23.



Graf 23 - rodiče

Z grafu vyplývá, že opět více jak 79% rodičů se opravdu zamýšlí nad tím, do jaké MŠ své dítě umístí.

V každém případě otázka č. 15, graf 32 poukazuje na otevřenost rodičů vůči změnám, což je pro budoucí mateřské školy velkou motivací.



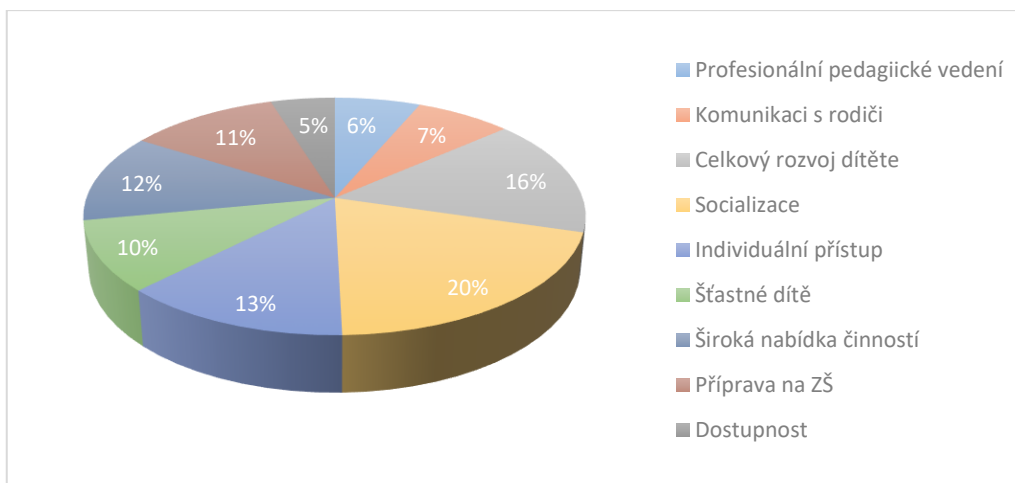
Graf 32 - rodiče

Výzkumná otázka č. 4: Odpovídají alternativní koncepce požadavkům a kritériím nynějších rodičů?

Cílem této otázky bylo zjištění, jaká jsou kritéria a potřeby rodičů při výběru mateřské školy a zda s těmi názory mohou korespondovat i mateřské školy alternativní či běžné školy s alternativními prvky. Celkové zhodnocení této výzkumné otázky považuji za velice perspektivní pro zakládání budoucích mateřských škol, ať už alternativního nebo běžného typu. Kritéria a požadavky rodičů jsou téměř srovnatelné s tím, co mohou alternativní školy nabídnout. Níže jsou tyto skutečnosti blíže popsány na jednotlivých grafech.

Závěr této otázky se týká porovnání totožného výroku v obou dotaznících. Z hlediska učitelů/ek i rodičů se ve většině případů nejedná o upřednostnění běžných mateřských škol z hlediska kvalitnější péče. Často se objevuje problém neznalosti, nedostupnosti nebo absence alternativních mateřských škol, což vede rodiče k výběru běžné mateřské školy, což nemusí být vždy v souladu s jejich potřebami.

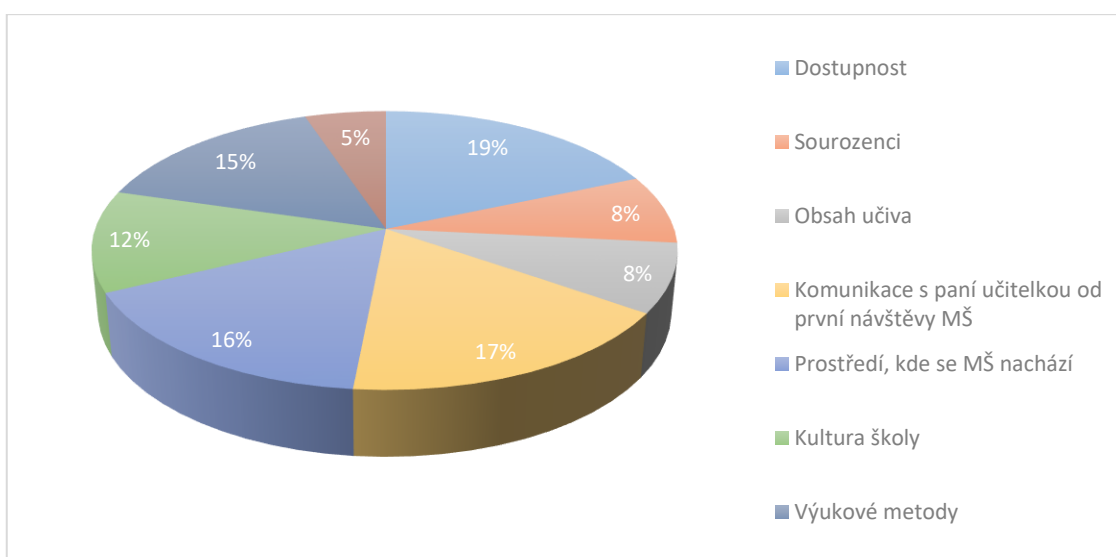
První odpovědi poskytla otázka č. 13, graf 29, týkající se očekávání rodičů od mateřské školy.



Graf 29 - rodiče

Největší zastoupení se objevilo v oblasti socializace a celkového rozvoje dítěte. Ohledně socializace předpokládám, že příliš nezáleží na velkém množství dětí, naopak se dá velmi dobře pracovat s dětmi v komornější skupině, kterou alternativní školy nabízejí, což dále souvisí i s možností individuálního přístupu. Ohledně celkového rozvoje dítěte školy alternativní nabízejí více možností a metod výuky, které často v běžné mateřské škole nejsou známe. V každém případě souhlasím s postojem, že důležité je, aby se dítě v mateřské škole cítilo šťastné, ať už se jedná o jakýkoliv druh vzdělávání.

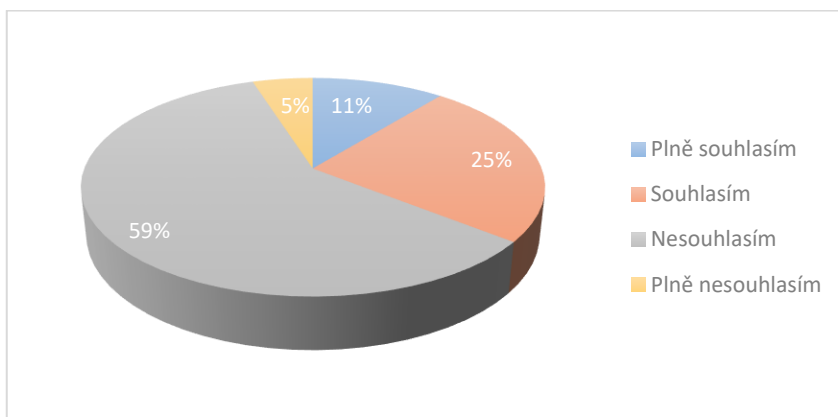
Další otázkou na toto téma je otázka č. 14 ve znění: „Co je pro Vás důležité při výběru MŠ?“ Odpovědím odpovídá graf 30.



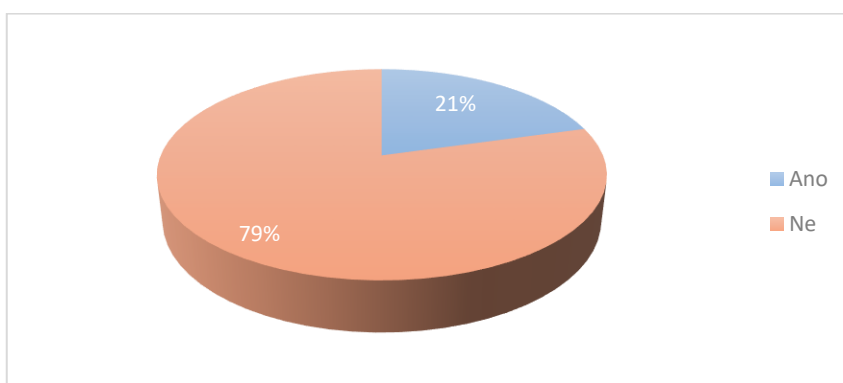
Graf 30 - rodiče

Z grafu vyplývají zásadní kritéria rodičů pro výběr mateřské školy. Nejdůležitějším bodem je dostupnost, přičemž z otázky č. 17 (graf 33), týkající se toho, zda by si rodiče přáli alternativní MŠ v jejich okolí, odpovědělo více jak 70% kladně. Otázku kvalitní komunikace s paní učitelkou již od první návštěvy MŠ nepovažují za příliš související se vzdělávací koncepcí, nýbrž s osobností učitelky. Posledním výraznějším bodem bylo označeno prostředí, kde se MŠ nachází, což je například s lesních mateřských školách velkou výhodou.

V závěru této otázky bych ještě ráda porovнала výrok, který byl předložen oběma skupinám respondentů. Jedná se o výrok: „Běžné MŠ dokážou dítě lépe připravit na povinnou školní docházku než alternativní MŠ.“ Jedná se o otázku a graf 16, učitelského dotazníku a otázku č. 16, graf 32, dotazníku rodičů.



Graf 16 – učitelé/ky



Graf 32 - rodiče

3.8 Doporučení pro praxi

Vzhledem ke zjištěným výsledkům výzkumu považuji diplomovou práci za přínosnou. Ráda bych, aby posloužila jako varovný signál či motivace ke zkvalitnění výchovy a vzdělávání předškolních dětí. Cílem je také pochopení a zájem nejen o potřeby učitelů a učitelek mateřských škol, ale také rodičů, kteří mají mnohdy velmi malou možnost výběru alternativních škol v oblasti předškolního vzdělávání.

Výzkum může být použit jako podklad pro novou koncepci při zakládání budoucí mateřské školy, kde jsou prokazatelně popsány potřeby a priority rodičů, které v běžných mateřských školách nejsou vždy zcela naplňovány. Může být tak mateřská škola sestavena přímo z těchto potřeb a vzájemná komunikace a celková spolupráce na výchovně vzdělávacím procesu bude pro dítě daleko více efektivní a zároveň přinášející radost, což považuji za nejdůležitější.

Závěr

V diplomové práci jsem se v teoretické části zabývala nejprve obecným popisem alternativního školství a pouze okrajově jeho vývojem. Z následné klasifikace byly konkrétně vybrány a popsány veškeré klasické koncepce, jako jsou Montessori pedagogika, Waldorfská pedagogika, Jenský plán, Freinetova pedagogika a Daltonský plán. Z moderních alternativních koncepcí jsou konkretizovány pouze ty nejvíce frekventované a nejznámější.

Nedílnou součástí práce je praktická část, představující výzkumné šetření mezi učiteli/kami běžných mateřských škol a rodiči předškolních dětí. Pomocí dotazníkového šetření byly zjištěny překvapující informace od obou skupin respondentů.

Jedním z cílů diplomové práce bylo zjištění, zda jsou informace o alternativních vzdělávacích koncepcích pro veřejnost a učitele/ky mateřských škol dostačující. U rodičů se tato skutečnost bohužel nepotvrdila, ovšem u pedagogických pracovníků se nejedná o neznalost, ale o nekvalitní vztahy s vedením mateřských škol, obávanou komunikaci a následně tak o blokaci dalšího rozvoje či možnostech změny ve výchově a vzdělávání. Přesto by většina dotazovaných učitelů/ek měla zájem o osobní zkušenost s alternativními koncepcemi.

Další z hlavních cílů byl směřován na rodiče předškolních dětí, na jejich priority a potřeby. Výzkum ukazuje konkrétní faktory, které jsou pro rodiče před výběrem budoucí mateřské školy pro jejich děti důležité, a které tak mohou posloužit jako zásadní materiál pro plánování nových koncepcí mateřských škol. Žádný z požadavků či očekávání se nevyklučuje s tím, co alternativní mateřské školy mohou nabídnout, což potvrzuje i totožná otázka z obou dotazníků, týkající se přípravy na povinnou školní docházku. Jak učitelé, tak rodiče nepřipouští vyšší kvalitu přípravy v běžné mateřské škole oproti alternativní. Jak již hovořím v úvodu své diplomové práce, jedná se o neznalost, a především o jistou svázanost obou skupin respondentů.

Výzkum diplomové práce považuji pro mne za velice obohacující nejen v prohloubení si teoretických znalostí, ale i v lepší orientaci v této problematice. Práce potvrdila i naopak vyvrátila některé pochybnosti či předsudky nejen mé, ale i mého okolí.

Touto prací bych také ráda poukázala na důležitost změn a pokroků ve výchovně vzdělávacím procesu, na otevřenost vůči novým metodám a postupům, což je nedílnou součástí celoživotního vzdělávání pedagogických pracovníků, kteří následně mohou své zkušenosti předávat rodičům. Pro budoucí praxi poznatky z této práce jistě použiji a mým nastávajícím cílem bude je prezentovat všem, kteří se na zkvalitňování výchovně vzdělávacího procesu předškolních dětí budou chtít podílet.

Literatura

- Asociace lesních mateřských škol. Mapa lesních MŠ. In: *lesnims.cz* [online]. [cit. 28. 2. 2017]. Dostupné z: <http://www.lesnims.cz/mapa-lesnich-ms.html>.
- Association Montessori Internationale. Montessori Educators. In: *ami-global.org* [online]. [cit. 12. 3. 2017]. Dostupné z: <http://ami-global.org/montessori/montessori-educators>.
- ČAPEK, Robert (2013). *Učitel a rodič*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-440-1.
- ČAPEK, Robert (2015). *Moderní didaktika*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-3450-7.
- Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. Změny v předškolním vzdělávání. In: *Cosiv.cz* [online]. [cit. 2. 3. 2017]. Dostupné z: <http://cosiv.cz/cs/2016/08/11/zmeny-v-predskolnim-vzdelavani-povinny-rok-predskolniho-vzdelavani-i-vzdelavani-dvouletych-deti/>.
- GARDOŠOVÁ, Juliana, DUJKOVÁ, Lenka a kol. (2003). *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-815-5.
- HAINSTOCK, G. Elizabeth (2013). *Metoda Montessori a jak učit doma*. Praha: Pragma. ISBN 978-80-7349-370-7.
- HAVLÍNOVÁ, Miluše a kol. (1998). *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-263-7.
- CHRÁSKA, Miroslav (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- Jenský plán. In: *Alternativniskoly.cz* [online]. [cit. 30. 1. 2017]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/uvod/jensky-plan/>.
- KASPER, Tomáš (2012). *Reformní a alternativní aspekty vzdělávání – historické kontexty a současné příklady*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-834-2.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa, PRŮCHA, Jan (2013). *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.
- OPRAVILOVÁ, Eva (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5107-8.

- PECHÁČKOVÁ, Yveta, VÁCLAVÍK, Vladimír (2014). *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. UHK: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-501-1.
- PRŮCHA, Jan (2004). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-977-1..
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří (2008). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.
- RÖHNER, Roel, WENKE, Hans (2003). *Daltonské vyučování*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-041-7.
- RÝDL, Karel (2001). *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. Praha: ISV nakladatelství. ISBN 80-85866-87-0.
- SARKÖZI, Radek (2010). Freinetovská pedagogika a volný text. In: *Ctenarska-gramotnost.cz* [online]. 12.7.2010 [cit. 1. 2. 2017]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/tvurci-psani/tp-zahranici/freinetovska-pedagogika-a-volny-text>.
- SMOLKOVÁ, Táňa (2007). *Dítě v úctě přijmout*. Praha: Maitrea. ISBN 80-903761-2-6.
- STEINER, Rudolf (1996). *The Child's Changing Consciousness*. N.Y.: Anthroposophic Press. 96-33210.
- SVOBODOVÁ, Jarmila, JŮVA, Vladimír (1995). *Alternativní školy*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-00-1.
- SÝKORA, Jan (2016). Principy školy a koncepce výuky. *Hucak.cz* [online]. [cit. 30. 1. 2017]. Dostupné z: <http://hucak.cz/o-skole/principy-skoly/>.
- ŠEBESTOVÁ, V., ŠVARCOVÁ, (1999). *J. M. Montessori aktuálně. 1. díl*. Praha: VPŠ a SPŠ a gymnázium. ISBN neuvedeno.
- ŠTURSA, Zdeněk (2012). Bakalářská práce. *Alternativní pedagogické směry – alternativní školy*. Brno: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně – Institut mezioborových studií Brno.
- VÁCLAVÍK, Vladimír (1997). *Cesta ke svobodné škole*. Hradec Králové: Líp. ISBN 80-902289-0-9.
- VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza (2010). *Ekoškolky a lesní mateřské školy*. Praha: Ministerstvo životního prostředí. ISBN 978-80-7212-537-1.

- Vyhláška č. 280/2016 Sb., o předškolním vzdělávání, §2 odst. 3. In: *Sbirka.cz* [online]. [cit. 2. 3. 2017]. Dostupné z: <http://www.sbirka.cz/POSL4TYD/NOVE/16-280.htm>.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), §34, odst. 9. In: *zakonyprolidi.cz*. [online]. [cit. 12. 3. 2017]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast2>.
- ZELINA, Miron (1992). *Alternatívne školstvo*. Bratislava: Metodické centrum mesta Bratislavy. ISBN 80-7164-004-2.
- ZORMANOVÁ, Lucie (2012). *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada Publishing a. s. ISBN 978-80-247-4100-0.

Seznam příloh

Příloha A – Dotazník pro učitele běžných mateřských škol

Příloha B – Dotazník pro rodiče předškolních dětí

Přílohy

Příloha A – Dotazník pro učitele běžných mateřských škol

Dobrý den,

jmenuji se Bc. Šárka Krejčovská a jsem studentkou magisterského oboru Předškolní pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. Nyní pracuji na své diplomové práci s názvem Alternativní vzdělávací koncepce. Tento dotazník poslouží ke zmapování míry znalostí o těchto vzdělávacích koncepcích mezi učiteli/kami mateřských škol a o jejich otevřenosti novým změnám. Dotazník je zcela anonymní a jeho vyplňování nezabere více jak 10 minut. Pokud není uvedeno jinak, zakroužkujte vždy jen jednu odpověď.

Děkuji mnohokrát za Váš čas.

1. Pohlaví

- a) Žena
- b) Muž

2. Nejvyšší dosažené vzdělání

- a) Základní
- b) Střední bez maturity
- c) Střední s maturitou
- d) Vyšší odborné
- e) Vysokoškolské

3. Z jakého kraje pocházíte?

.....

4. Jak dlouho pracujete v oboru školství?

- a) Méně než 1 rok
- b) 1-3 roky
- c) 4-6 let
- d) 7-9 let
- e) 10 a více let

5. Setkal/a jste se někdy s pojmem alternativní vzdělávací koncepce?

- a) Ano
- b) Ne

6. Jakým způsobem jste získal/a informace o tomto druhu vzdělávání?

- a) Média
- b) Literatura
- c) Zaměstnání
- d) Škola
- e) Ostatní

.....

7. Jaké druhy alternativních škol znáte?

.....

8. Máte osobní zkušenost s výše uvedenými typy mateřských škol nebo s jejich alternativními prvky?

- a) Ano
- b) Ne

9. Měl/a byste o zkušenost zájem?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

10. Budete svůj zájem prezentovat vedení školy?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

11. Byla Vaše zkušenost pozitivní?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

12. Využívá vaše mateřská škola některé alternativní prvky?

- a) Ano často
- b) Spíše okrajově
- c) Ne, nevyužívá

13. O jaké prvky se jedná?

.....

14. Jaký vidíte v tomto směru přínos?

.....

15. Kdo přišel s iniciativou změny ve vzdělávací koncepci?

- a) Učitelka mateřské školy
- b) Ředitel/ka mateřské školy
- c) Kraj
- d) Rodiče
- e) Jiné

.....

16. Výrok: Běžné mateřské školy dokážou dítě lépe připravit na povinnou školní docházku než alternativní mateřské školy.

Příloha B – Dotazník pro rodiče předškolních dětí

Dobrý den,

jmenuji se Bc. Šárka Krejčovská a jsem studentkou magisterského oboru Předškolní pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. Nyní pracuji na své diplomové práci s názvem Alternativní vzdělávací koncepce. Tento dotazník poslouží ke zmapování míry znalostí o těchto vzdělávacích koncepcích a přiblíží kritéria výběru MŠ mezi rodiči předškolních dětí. Dotazník je zcela anonymní a jeho vyplňování nezabere více jak 10 minut. Pokud není uvedeno jinak, zakroužkujte vždy jen jednu odpověď.

Děkuji mnohokrát za Váš čas.

1. Pohlaví

- a) Žena
- b) Muž

2. Věk

- a) 18-30
- b) 31-45
- c) 46 a více let

3. Nejvyšší dosažené vzdělání

- a) Základní
- b) Střední bez maturity
- c) Střední s maturitou
- d) Vyšší odborné
- e) Vysokoškolské

4. Z jakého kraje pocházíte?

.....

5. Kolik máte dětí?

.....

6. Navštěvuje Vaše dítě/děti mateřskou školu?

- a) Ano
- b) Ne

7. Jakou mateřskou školu? (Dále jen MŠ)

- a) Běžnou MŠ
- b) Běžnou MŠ s alternativními prvky
- c) Alternativní MŠ

8. Přemýšlíte důkladně nad výběrem mateřské školy?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

9. Setkal/a jste se někdy s pojmem alternativní vzdělávací koncepce?

- a) Ano
- b) Ne

10. Jaké druhy alternativních škol znáte? (doplňte)

.....

11. Jste s výběrem Vaší MŠ spokojený/á?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

12. Jaký vidíte v tomto směru přínos?

.....

13. Zajímali by Vás informace o tomto tématu?

- a) Ano
- b) Ne

14. Co očekáváte od MŠ?

.....

15. Co je pro Vás důležité při výběru MŠ? (V případě potřeby možné zaškrtnout více odpovědí)

- a) Dostupnost
- b) Sourozenci
- c) Obsah učiva
- d) Komunikace s paní učitelkou od první návštěvy
- e) Prostředí, kde se MŠ nachází
- f) Kultura školy
- g) Výukové metody
- h) Ostatní

.....

16. Výrok: Jsem otevřený/á změnám či jiným způsobům vzdělávání

- a) Ano
- b) Ne

17. Výrok: Běžné MŠ dokážou dítě lépe připravit na povinnou školní docházku než MŠ alternativní

- a) Ano
- b) Ne

18. Měl/a byste zájem o alternativní MŠ ve Vašem okolí?

- a) Ano
- b) Ne