

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Informovanost rodičů o alternativním předškolním vzdělávání v Praze
a okolí

Debora Vávrová

Olomouc 2023

Mgr. Alena Srbená Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny podklady a literaturu.

V Olomouci dne 4.12.2023



Debora Vávrová

Poděkování

Ráda bych zde poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Aleně Srbené Ph. D. za ochotu, cenné rady, čas a vedení. A také bych ráda poděkovala všem respondentům, kteří mi věnovali čas a potřebné informace.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Debora Vávrová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Alena Srbená Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Informovanost rodičů o alternativním předškolním vzdělávání
Název v angličtině:	Parental awareness of alternative approaches to education of preschool children in Prague and its surroundings
Zvolený typ práce:	Výzkumná práce- zpracování primárních dat
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá informovaností rodičů o alternativním předškolním vzdělávání a je zaměřena na Prahu a okolí. V teoretické části se věnujeme předškolnímu vzdělávání, dětem předškolního věku a následně rodičům těchto dětí. Druhá půlka teoretické části je zaměřena na alternativní vzdělávání a její druhy. Empirická část je tvořena kvantitativním výzkumným šetřením. Jako metoda pro získání dat je použit nestandardizovaný dotazník vlastní tvorby.
Klíčová slova:	Alternativní vzdělávání, mateřská škola, rodič, předškolní vzdělávání
Anotace v angličtině:	This bachelor's thesis deals with the awareness of parents about alternative preschool education and is focused on Prague and its surroundings. The first part of the theoretical part is focused on preschool education, children of preschool

	age and the parents of these children. The second half of the theoretical part is focused on alternative education and its types. The empirical part consists of quantitative research. A non-standard self-created questionnaire is used as a method for obtaining data.
Klíčová slova v angličtině:	Alternativ preschool education, kindergarten, parent, preschool education
Přílohy vázané v práci:	Příloha číslo 1- vzor dotazníku
Rozsah práce:	39 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

Podklad pro zadání BAKALÁŘSKÉ práce studenta

Jméno a příjmení: Debora VÁVROVÁ
Osobní číslo: D190831
Adresa: Nad Lomem 13, Praha – Braník, 14700 Praha 47, Česká republika
Téma práce: Informovanost rodičů o alternativním předškolním vzdělávání v Praze a okolí
Téma práce anglicky: Parental awareness of alternative approaches to education of preschool children in Prague and its surroundings
Vedoucí práce: Mgr. Alena Srbená, Ph.D.
Katedra primární pedagogiky

Zásady pro vypracování:

1. Studium odborné literatury
2. Vymezení terminologie
3. Navržení struktury práce
4. Zpracování vymezené problematiky
5. Změny budou konzultovány během zpracování práce

Seznam doporučené literatury:

PRŮCHA, Jan. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
SVOBODOVÁ, Jarmila. Alternativní školy. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-19-2.
ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. Didaktika předškolního vzdělávání. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4
Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: MŠMT. 2018

Podpis studenta:

Debora Vávrová

Datum:

22. 4. 2021

Podpis vedoucího práce:

Datum:

Podpis vedoucího pracoviště:

Datum:

OBSAH

ÚVOD	1
1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	2
1.1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	2
1.2 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	3
1.3 RODIČE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	4
2 ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	8
2.1 DEFINICE A CHARAKTERISTIKA ALTERNATIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	8
3 DRUHY ALTERNATIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	11
3.1 MONTESSORI PEDAGOGIKA	12
3.2 LESNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY	13
3.3 WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA	14
3.4 DALTONSKÁ PEDAGOGIKA	15
3.5 PROGRAM ZAČÍT SPOLU	15
3.6 SHRUTÍ ZÁKLADNÍCH ZNAKŮ ALTERNATIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	16
4 EMPIRICKÁ ČÁST	18
4.1 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	18
4.2 POPIS VÝZKUMNÉHO NÁSTROJE	18
4.3 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	19
4.4 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	27
4.5 DISKUSE K VÝSLEDKŮM VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	29
ZÁVĚR	30
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	32
SEZNAM GRAFŮ	35
SEZNAM TABULEK	36
PŘÍLOHY	37

ÚVOD

Tato bakalářská práce se věnuje problematice alternativního předškolního vzdělávání a informovanosti rodičů o tomto typu vzdělávání. Lokalita pro výzkumné šetření byla vybrána z důvodu největší frekvence alternativních škol na našem území, a sice hlavní město Praha a její okolí, kde se vyskytují různorodé pedagogické přístupy.

Alternativní předškolní vzdělávání je v současné době velice aktuální, neboť pozorujeme narůstající trend nejen v České republice. Vzdělávání hraje důležitou roli ve formování jednotlivce. Tyto metody poskytují individualizované a inovativní přístupy, které lépe odpovídají potřebám dítěte.

Toto téma je také vybráno z důvodu určité nedůvěry vůči alternativnímu vzdělávání, kdy nerada následuji určitá pravidla. Raději kombinuji různé přístupy a pomůcky z jednotlivých alternativ. Ve své praxi ráda trávím čas s dětmi venku, kdy se učí hrou a prožitkem a ve škole využívám různé montessori pomůcky, většinou vlastní výroby z důvodu velké finanční náročnosti.

Teoretická část práce je rozdělena do tří kapitol. Předškolní vzdělávání, alternativní vzdělávání a druhy alternativního vzdělávání. V první kapitole se věnujeme předškolnímu vzdělávání a dítěti předškolního věku, následně spoluúčasti rodičů během předškolního vzdělávání. Druhá kapitola uvádí do problematiky a představuje definici alternativního vzdělávání a souvisejících pojmů. Třetí kapitola charakterizuje současné proudy v této oblasti, jako je Montessori, Waldorf nebo lesní mateřské školy a podobně.

Empirická část práce představuje kvantitativní výzkumné šetření realizované prostřednictvím dotazníkového šetření. Pro výzkumné šetření byla využita platforma Survio a roznesení dotazníků do mateřské školy.

Cílem bakalářské práce je zjistit informovanost rodičů o alternativním předškolním vzdělávání v Praze a okolí.

1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V první kapitole práce se budeme věnovat charakteristice dítěte předškolního věku, předškolnímu vzdělávání a možnostem spolupráce rodičů se školou.

1.1 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je upraveno zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, tzv. školským zákonem. Ten určuje, že pro každý obor vzdělání v základním a středním vzdělání, ale také pro vzdělávání předškolní, jazykové i základní umělecké se vydávají rámcové vzdělávací programy (§ 3 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů).

Předškolní vzdělávání je realizováno v mateřských školách, které jsou zákonem definovány jako druh školy. Cílem předškolního vzdělávání realizovaného v mateřských školách je podpora rozvoje osobnosti dítěte předškolního věku, podílení se na jeho zdravém citovém, rozumovém i tělesném rozvoji, osvojení základních pravidel chování i životních hodnot. Zřizovatelem škol jsou ministerstva a ostatní organizační složky státu. Předškolní vzdělávání je určeno dětem ve věku nejdříve od 2 až zpravidla 6 let. Děti mladší 3 let nemají právní nárok na přijetí do mateřské školy, a naopak od školního roku, kdy dítě již dosáhlo 5. roku věku je předškolní vzdělávání do zahájení školní docházky povinné (§ 33 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) uvádí, co by se měly naučit a osvojit si všechny děti daného věku. Předpokládán je osobnostně orientovaný přístup. Předškolní vzdělávání má rozvíjet osobnost dítěte, jeho spokojenost, napomáhat mu k chápání okolního světa, a má také maximálně podporovat individuální rozvojové možnosti dětí. Pedagog mateřské školy by měl zjistit, s jakými zkušenostmi a informacemi každé dítě do předškolního vzdělávání vstupuje a jaké jsou jeho individuální rysy, charakteristiky a potřeby. Učení by mělo zahrnovat formu hry, mělo by se pro dítě stát přirozenou a stálou činností a potřebou. V předškolním věku děti poznávají okolní svět, jejich myšlení je názorné, intuitivní a také subjektivní. Přestože nástup do mateřské školy přináší mnohé informace,

může také dítěti přinášet úzkost ze změny či z odloučení od rodičů (Opravilová, 2016, s. 104-105).

Skutečnost, že pedagogové mateřských škol by měly poznávat individuální potřeby dětí, je již v literatuře běžně přijímána. Jak potvrzují Mertin a Gillernová (2015, s. 94) poznávání individuálních potřeb dětí se stává neoddelitelnou součástí práce pedagoga každé mateřské školy, ať již státní či soukromé, tradiční či alternativní. Například roste počet věkově smíšených tříd, které umožňují lepší podmínky pro rozvoj sociálních dovedností dětí, nicméně věkově smíšené třídy jsou náročnější pro přípravu pedagoga.

Děti předškolního věku vyžadují citlivý a individuální přístup, ať už se jedná o tradiční nebo alternativní mateřskou školu. Dítě, učitel a rodič by měli všichni vzájemně co nejlépe spolupracovat. Když rodiče dítě přivádí ráno do mateřské školy, jsou v kontaktu s pedagogem, domů naopak dítě nosí některé úkoly nebo nakreslené obrázky či výrobky, které samo vyrábělo. Pedagog například rodičům sděluje, že dítě bylo unavené nebo že pojedje s celou třídou na výlet a podobně (Čapek, 2015, s. 55).

Právě alternativní školy, jak bude uvedeno v další samostatné kapitole, se na spolupráci s rodiči výrazně soustředí, a to více, než mnohé státní vzdělávací instituce. Následující kapitola se více než na charakteristiku dětského předškolního věku zaměří právě na předškolní vzdělávání.

Rodič si může vybrat z velké škály mateřských škol dle vzdělávacího programu. Alternativní, kam patří například Montessori mateřská škola, Lesní mateřská škola atd. Dále si rodič může vybrat z církevní, firemní nebo soukromé mateřské školy. (nejskolky, 2023)

1.2 Dítě předškolního věku

Předškolní období je klíčové pro to, jakým způsobem se bude dítě vyrovnávat s nároky života. Okolo tří let věku začíná proces sebeuvědomování, které se postupně rozvíjí. Děti nemají schopnost vnímat celý děj komplexně, v souvislostech, nebo objektivně. Naopak vnímají jen jednotlivé části situací a vše posuzují z perspektivy svých zkušeností (Matoušková, 2013, s. 262).

Děti předškolního věku jsou obecně dětmi ve věku 3-6 let. Tato etapa je charakteristická první společenskou emancipací dítěte a poté druhým výrazným krokem do

společnosti a nástupem do školy. V tomto věkovém období dítě vyspívá a rozvíjí se jak tělesně, tak pohybově, intelektově, citově a také společensky. Dítě je aktivní, chce poznávat svět, přijímá kulturní nároky dané společnosti. Výslovnost ještě nebývá dokonalá, ale dítě už dokáže vyjadřovat myšlenky, které jsou až překvapivě složité. Předškolní dítě má velmi rozvinutou fantazii, má rádo příběhy a pohádky. Buduje své prosociální vlastnosti, jako přátelství, spolupráci, soucit a podobně. V tomto věku také nejlépe přijímá zvláštnosti ostatních dětí v kolektivu (Matějček, 2005, s. 139-140).

V předškolním věku dítě nejen získává, ale spíše již rozvíjí získané schopnosti a dovednosti. Například tříleté a čtyřleté dítě kreslí čáry, kola, a do jisté míry je spojuje, a hovoří se o takzvaném hlavonožci. Předškolní dítě v 6 letech již dokáže nakreslit postavu včetně všech částí těla i hlavních detailů obličeje. A takový rozvoj je patrný i v sociální oblasti nebo ve fyzické zdatnosti či hrubé a jemné motorice a podobně (Blatný, 2016, s. 78).

Matějček (2005, s. 141) doplňuje, že většina dětí předškolního věku navštěvuje mateřskou školu. Zejména v posledním ročníku mateřské školy je účast dětí na předškolním vzdělávání vysoká, již na počátku tohoto století se pohybovala okolo 90 %, a tento podíl ještě vzrostl po označení posledního ročníku za povinný pro všechny děti. Ještě než se budeme alternativnímu vzdělávání věnovat, se blíže zaměříme na současné postavení rodičů a možnosti jejich spolupráce s mateřskou školou.

1.3 Rodiče dětí předškolního věku

Rodiče jsou nejčastěji definováni jako zákonní zástupci dítěte. Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník uvádí, že rodiče a dítě mají vůči sobě navzájem jak povinnosti, tak práva. Právem dítěte je zajištění morálního a hmotného prospěchu. Práva a povinnosti vznikají narozením dítěte a zanikají dosažením zletilosti dítěte. Odpovědnost rodiče jako vychovatele zahrnuje péči o dítě, jeho zdraví, citový, mravní, tělesný vývoj, zajišťování výchovy a vzdělávání (§ 855 zákona č. 89/2012 Sb., občanský zákoník ve znění pozdějších předpisů).

Rodinu pak můžeme charakterizovat jako společenskou skupinu, která je spojená manželstvím či pokrevními vztahy a vzájemnou odpovědností a pomocí (Špaňhelová, 2011, s. 11).

Současné postavení rodičů v systému vzdělávání je velmi neuspořádané. Některé školy s rodiči spolupracují spíše minimálně, jiné školy je zapojují do co největšího podílu chodu školy. Postavení rodičů je také komplikované ve společnosti. V současnosti totiž takřka neomezené informační zdroje způsobují v mnoha oblastech lidského života roztržitost. A tato roztržitost je zřejmá i ve výchově a výchovném stylu rodičů.

Oprailová (2016, s. 180) souhlasí s dělením výchovných stylů na autoritativní, liberální a demokratické. Autoritativní typ výchovy představuje výchovu dominantnosti rodiče, kdy ovšem u dětí není budována samostatnost a zodpovědnost za vlastní rozhodování. Dítě se rodiče může bát, což se projevuje i ve školním věku, kdy se bojí doma oznámit, že dostalo špatnou známku. Naopak liberální volná výchova, která stojí na opačném konci, neučí děti zodpovědnosti a ohleduplnosti k ostatním, nestanovuje jim žádné hranice, a děti pak mohou mít problém s přizpůsobením se školnímu řádu. Demokratická výchova je považována za optimální, a je výchovou partnerskou a spolupracující. Děti jsou vychovávány tak, aby se učily zodpovědnosti, samostatnosti, aby chápaly jak potřeby ostatních, tak uspokojovaly i potřeby vlastní. Už v tomto bodě, kterým je velmi různorodý styl výchovy rodičů, může vzniknout konflikt týkající se nástupu dítěte do mateřské školy. Pedagogové musí spolupracovat jak s rodiči liberálními, tak demokratickými i autoritářskými, ať jsou jejich preference výchovy jakékoliv.

Zatímco vztah školy k rodině bylo možné zejména v 60. letech minulého století označit za kompenzační model, v 70. a 80. letech už se jednalo o konsenzuální model, následně v 80. a 90. letech o konsenzuální model. V současnosti je ve společnosti využíváno modelu sdílené zodpovědnosti (Kropáčková, 2017, s. 62). Jak jsme ovšem potvrdili, různé školy využívají spolupráce s rodiči velmi odlišným způsobem.

V současnosti se pak uvádí čtyři základní přístupy školy a rodičů, přičemž každá škola může v praxi využívat jakýkoliv z nich, a tyto přístupy se také mohou prolínat. Tyto čtyři přístupy představují klientský model, partnerský model, rodič jako problém, a občanský model. Klientský model zahrnuje rodiče, kteří se do vzdělávání nezapojují. Očekávají co nejkvalitnější služby pro své dítě a respektují učitele jako odborníka. Rodiče a škola ale v tomto modelu často jednají jako soupeři. Partnerský model je velmi doporučován, protože představuje oboustrannou důvěru a rovnoprávnost vztahu rodičů a školy. Rodič respektuje učitele jako odborníka, má k němu důvěru a může s ním cokoli prodiskutovat. Rodič jako problém je model, který je jaksi tradiční. Rodič nemá zájem o spolupráci se školou. Občanský

model je pak založen na vymezení vztahu občana a státní instituce (Kropáčková, 2017, s. 62-63).

Postavení rodičů ve školském systému a jejich spoluúčast popisuje také RVP PV. Spoluúčast rodičů na předškolním vzdělávání doporučuje program pouze za určitých vyjmenovaných okolností. Účast rodičů je žádoucí, pokud vzájemné vztahy rodiny a školy jsou vstřícné, otevřené, zahrnují porozumění, důvěru a ochotu spolupracovat. Dalším předpokladem je, že učitelé sledují individuální potřeby dětí a snaží se jim vyhovět. Rodiče by také měli mít možnost účastnit se různých programů, a měli by vědět o všem, co se děje v mateřské škole. Ideálním stavem je také dohoda pedagogů s rodiči o společném postupu při jeho výchově a vzdělávání (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021).

Tato část RVP PV je poměrně diskutabilní a vyvolává řadu otázek. Spoluúčast rodičů je tedy vyhovující pouze v uvedených případech? A co když rodič nemá důvěru v pedagoga, tedy nemá být zapojován? Nebo tím spíše by měl vědět o všem, co se děje v mateřské škole? Co když pedagog nesouhlasí s příliš autoritativní výchovou dítěte, která mu podle ní způsobuje trauma? Jak konkrétně je splněna podmínka, že rodiče vědí o tom, co se děje ve škole? Může být dostačující, když na nástěnce při vstupu do budovy vyvěsí škola roční plán akcí? Variabilita zapojení rodičů a jejich informovanost je skutečně velká. Dále se podíváme na to, co říkají výzkumy týkající se spolupráce rodičů s mateřskými školami.

Jak potvrzuje Kropáčková (2017, s. 61), v souvislosti s nastávajícími změnami v předškolním vzdělávání lze předpokládat růst důležitosti vztahu rodičů a mateřských škol. Důraz bude kladen zejména na vzájemnou důvěru a efektivní komunikaci mezi rodiči a pedagogem. Sociální vztahy mezi rodinou a školou přitom začaly nabývat na významu teprve od poloviny minulého století, a to zejména z důvodu zvýšené interakce mezi rodiči a pedagogem. Rodiče jsou v souvislosti s dostupností informací a rozšiřováním psychologické osvěty vývoje dítěte stále informovanější a od pedagogů si žádají stále více informací.

Kropáčková (2017, s. 66-67) ve svém výzkumu zjistila, že rodiče ve spolupráci se školou vítají především pravidelné neformální rozhovory s pedagogy a příležitostné setkávání s dalšími rodiči žáků. Rodiče pak obecně přistupují ochotně k zapojování do nabízených školních akcí. Přestože každý rodič má jiné preference a očekávání, pro všechny je důležitá možnost volby. Tedy volby toho, zda a jakým způsobem se rodič do předškolního vzdělávání zapojí.

Ze zahraničních výzkumů lze jmenovat výzkum autorů Murphy a kol. (2021), podle kterých je budování pevných vztahů rodin s předškolní institucí účinným způsobem, jak zlepšit zdraví a pohodu dětí i jejich vzdělávací výsledky. Z výzkumu vyplynulo, že rodiny se sice cítí být školou vítány a respektovány, současně by si ale přáli lepší komunikaci s pedagogy. Pedagogové pak uváděli, že velmi rádi s rodiči diskutují úspěchy a pokroky jejich dětí, ale pokud čelí některých výzvám, problémům nebo strachu rodiče, nejsou si v komunikaci již tolik jisti. Otevřená a efektivní komunikace a spolupráce mezi rodiči a školou může podpořit rozvoj dětí i jejich sociálně-emoční dovednosti. Silný vztah pedagoga s rodičem může pomoci dětem dosahovat lepších výsledků.

Komunikace školy a rodiny může probíhat prostřednictvím společných setkávání (například setkávání předškoláčků), dne otevřených dveří, informačních setkání pro rodiče budoucích prvňáčků, společnými akcemi (sportovní den, besídka, den dětí), společných pobytů pro rodiče a děti (adaptační kurz), přítomností rodičů ve vyučování, konzultací, rodičovské kavárny, a podobně. Komunikace může být jak osobní, v rámci výše jmenovaných příležitostí, tak skrze emailovou komunikaci, telefonní hovor, týdenní výukové listy, webové stránky školy, sociální sítě, informační nástěnku ve škole nebo školní časopis, a další (EDU.cz, 2022).

Následující kapitola se již blíže zaměří na alternativní vzdělávání a jednotlivé druhy.

2 ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Druhá kapitola práce definuje pojem alternativní vzdělání. Mateřské školy alternativního zaměření mohou zřizovat obce, soukromé osoby, spolky či církve. Česká legislativa nevyužívá pojmu alternativních škol, protože i alternativní školy se musí řídit zákonem a rámcovými vzdělávacími programy. Zákon nezmiňuje například Montessori či jiné druhy alternativních škol, ale zmiňuje problematiku lesní mateřské školy. (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů).

2.1 Definice a charakteristika alternativního vzdělávání

Pojem alternativní je spojován s mnoha oblastmi. Literatura se věnuje alternativnímu vzdělávání, ale také alternativnímu způsobu života, alternativní medicíně nebo alternativním politickým režimům či kulturám (Matoušek, Osman, 2014, s. 68).

Pojem alternativní je spojován s pojmy jako jiný, odlišný, nestandardní. Pojem alternativní odkazuje na hledání, objevování a zkoušení nových cest inovativního, netradičního školství a vzdělávání. Nové přístupy mají lépe vyhovovat žákům a reflektovat měnící se společenské podmínky (Kolář, 2012, s. 14).

Pojem alternativní je tedy velmi široký a lze jej charakterizovat jako odklon od hlavních proudů. Alternativní škola nebo alternativní vzdělávání nemají v literatuře jednotnou definici, kterou by přijímali všichni autoři. Lze ovšem využít definici, podle které je alternativní škola taková, která využívá partnerský přístup k dětem a respektuje jejich individuální potřeby. Alternativní škola je tedy partnerská a respektující. V porovnání s běžnými školami, tedy hlavním vzdělávacím proudem, se alternativní školy liší jak vzdělávacím programem a obsahem, tak organizací a metodami vyučování, i vztahy mezi učiteli a žáky a mezi školou, rodinou a obcí (Vališková a kol., 2011, s. 95).

Průcha (2012, s. 21) uvádí, že pojem alternativních škol je mnohovýznamový a často je připodobňován k pojmům jako otevřená škola, respektující škola, volná škola, netradiční škola a podobně. Nejednotná terminologie přitom panuje nejen v České republice, ale i dalších zemích.

Britannica (2023) charakterizuje alternativní vzdělávání jako takové, které se nějakým způsobem liší od toho běžně nabízeného ve většině škol. Může se jednat jak o státní, tak soukromé školy, které mohou být zaměřeny na alternativní struktury (jako například věkově smíšené třídy), alternativní předměty (například výuka náboženství) nebo alternativní vztahy (neformálnější vztahy mezi dětmi a pedagogy). Každý z těchto alternativních přístupů si klade za cíl poskytnout dětem to, co v klasickém tradičním vzdělávání postrádá.

Alternativní školy mohou být chápány jako „nestandardní“. Alternativní školy vznikaly zejména z důvodu nespokojenosti rodičů i pedagogů s tradičními způsoby vzdělávání dětí. Tyto snahy se objevovaly v souvislosti s požadavkem na kvalitnější vzdělání, a také v souvislosti s hnutím takzvaných reformních škol v 1. polovině 20. století (Průcha, Veteška, 2014, s. 28).

Vališová a kol. (2011, s. 96) doplňuje, že pojem alternativních škol se v českých podmínkách začal více objevovat až v 70. letech minulého století, nicméně potvrzuje, že mezi alternativní směry jsou dnes řazeny i ty, které vznikaly již dříve v rámci reformního pedagogického hnutí.

Podle Průchy (2012, s. 20) je alternativní škola od hlavního proudu odlišná především v pedagogických a didaktických aspektech, jako je způsob hodnocení žáků, vzdělávací program lépe respektující individuální vzdělávací potřeby dětí, a také organizace výuky nebo život dětí v prostředí školy.

Alternativním vzděláváním může být myšlena jak alternativní škola, tak i například domácí vzdělávání. Některé ze škol pak mohou využívat alternativní metody (Čapek, 2015, s. 23).

K základním znakům alternativních směrů vzdělávání tedy patří zejména:

- Partnerský, přátelský přístup učitelů k dětem
- Snaha motivovat děti a respektovat jejich individuální zvláštnosti a potřeby
- Snaha co nejvíce podporovat přirozenou touhu dětí po poznávání a objevování nových věcí
- Zapojování rodin, aktivnější zapojení dítěte ve výuce, rozvoj jeho samostatnosti
- Propojování předmětů
- Prostředí přátelské k dětem (například pomůcky dostupné v nízkých policích)

- Vyučování bez zvonění, dle únavy či zaujetí dětí
- Slovní hodnocení (Němcová, 2020).

V České republice existuje řada alternativních škol v různých stupních vzdělávání, tedy jak v rámci mateřských, tak i základních a středních škol. Často se jedná o školy, které jsou soukromé, ale není to podmínkou. Některé z alternativních škol jsou též veřejné, jako například školy se sportovním zaměřením nebo rozšířenou výukou cizích jazyků, a podobně (Průcha, Veteška, 2014, s. 28).

Hejlová (2013, s. 15) k tématu alternativních škol doplňuje, že veřejná institucionální výchova a zavedení předškolního vzdělávání umožnilo dětem lépe porozumět. Byla nasměrována pozornost směrem k zákonitostem dětského vývoje, formovány byly podmínky výchovy dítěte v předškolním věku. Dosud je velmi diskutovaná otázka, jak nalézt rovnováhu mezi požadavkem na přirozenou volnost dítěte a nároky na jeho přizpůsobení se výchovným záměrům. Vznik veřejných institucí pro výchovu dětí předškolního věku ukázal důležitost přípravy na povinné školní vzdělávání, ale ukázal i na problémy celospolečenského významu, které nelze dodnes považovat za definitivně vyřešené.

Šmelová a Prášilová (2018, s. 50) doplňují, že ať už se jedná o alternativní či tradiční předškolní vzdělávání, pedagog musí mít určité kompetence, jako jsou pedagogická, didaktická, diagnostická, sociální, komunikační, manažerská, a další.

V této práci se budeme věnovat alternativnímu vzdělávání na úrovni mateřských škol, tedy předškolnímu alternativnímu vzdělávání. Jak uvádí Kolář (2012, s. 14), alternativní předškolní zařízení je tedy takovým zařízením, které hledá a zkouší nové metodické postupy a respektuje individuální zvláštnosti dětí. Jedná se o zařízení, které klade důraz na motivující atmosféru, partnerský vztah učitele a dítěte, prostor pro samostatnost.

Vzdělávání předškolních dětí by mělo respektovat individuální potřeby, ale také specifika dětí tohoto věku. Následně se podíváme na vybrané druhy alternativního vzdělávání.

Zákon zmiňuje problematiku lesní mateřské školy, kdy určuje, že musí splňovat podmínky drobné stavby zázemí lesní mateřské školy dle stavebního zákona (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů).

3 DRUHY ALTERNATIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

RVP PV uvádí, že při tvorbě školních i třídních vzdělávacích programů mohou mateřské školy využívat jak programy určené pro hlavní proud, tak i zveřejněné alternativní programy, jako program Mateřská škola podporující zdraví, Začít spolu, Montessori pedagogiku, Waldorfskou školu a další (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021).

Byly vybrány tyto druhy, které jsou nejvíce zastoupeny v Praze a okolí.

K druhům alternativního vzdělávání, které zahrnují předškolní vzdělávání, patří v podmínkách České republiky tyto, u kterých uvádíme, v jakých stupních vzdělávacího systému mohou být uplatňovány:

- Montessori
- Waldorfská alternativa
- Daltonská
- Začít spolu
- Zdravá škola
- Lesní / přírodní škola (Alternativní školy, 2023).

Waldorfská, Montessori a Daltonská alternativa vznikala již v 1. polovině 20. století a jsou označovány za takzvané reformní školy. Spadá sem také Jenská alternativa, která je ovšem využívána pouze na 1. stupni základních škol, proto není součástí našeho přehledu předškolních alternativ. Programy Začít spolu, Zdravá škola nebo Lesní či přírodní škola jsou alternativy vznikající v posledních desetiletích (Alternativní školy, 2023).

Jak na alternativní vzdělávání pohlíží zákon a Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání? Každá mateřská škola vytváří na základě RVP PV svůj Školský vzdělávací program (ŠVP). Při tvorbě školských, ale také třídních vzdělávacích programů mohou školy využívat i zveřejněné programy jako jsou právě zmiňované Začít spolu, Montessori nebo Waldorfská škola. Mateřské školy mohou dle RVP PV využívat jak programy určené hlavnímu proudu vzdělávání, tak programy alternativní (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021).

Alternativní mateřské školy musí také dodržovat platnou legislativu, z níž za klíčovou můžeme považovat zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Takzvaný školský zákon přímo nehovoří o pojmu

„alternativní“ škola, ale nabízí různé možnosti. Například pro hodnocení mohou školy využívat jak klasifikační stupeň, tak slovní hodnocení, případně jejich kombinaci (§51 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů).

Jak ovšem bylo již v práci zmíněno, v literatuře není využívána jednotná terminologie, a stejně tak není problematika alternativních škol plně řešena a vysvětlována v zákonech.

Následující text představí jednotlivé alternativní proudy předškolního vzdělávání.

3.1 Montessori pedagogika

Montessori pedagogiku lze charakterizovat jako výukový systém, který navrhla a vytvořila italská lékařka, pedagožka a antropoložka Maria Montessori, která žila na přelomu 19. a 20. století. Tento systém vytvořila na základě vlastní práce s dětmi, které byly z velké části postižené nebo sociálně znevýhodněné. Součástí konceptu Montessori je využívání takových pomůcek a stimulujícího prostředí, které v dětech vzbuzuje přirozený zájem o poznávání (Divoká, 2017, s. 118).

Předškolní zařízení založené na těchto pedagogických principech založila Montessori v roce 1907, a to v Římě. Montessori byla toho názoru, že tradiční školní prostředí včetně využívaných odměn a trestů omezuje duševní i fyzickou svobodu dítěte a nepomáhá jeho kvalitnímu růstu. Aby dítě využívalo a rozvíjelo své vnitřní síly, je nutno přizpůsobit jemu vývoji a vzdělávání prostředí o obsah nabízených činností. Montessori vyznávala celostní přístup k dítěti (Kotátková, 2014, s. 220).

Jančaříková (2019, s. 50) doplňuje, že základními myšlenkami Montessori pedagogiky jsou:

- Pomoz mi, abych to dokázal sám
- Dítě tvoří samo sebe
- Respektování senzitivních období
- Práce rukou pro rozvoj učení, myšlení, řeči i pochopení jevů
- Svobodná volba aktivit
- Připravené prostředí pro dítě.

Připraveným prostředím je myšleno zajištění dítěti takové prostředí, aktivity a možnosti, které respektují jeho vývojové období a nabízí dítěti posun do dalšího rozvoje. Pokud rodiče i učitelé nabízí dítěti vhodné prostředí, pak se dítě dovednostem učí mnohem rychleji a radostněji. Montessori také zavedla pojem kosmická výchova, která seznamuje děti se vším, co je obklopuje. Děti mohou být díky tomuto učení samostatnější, získají znalosti o fungování světa (Jančaříková, 2019, s. 50).

Přirozeným prostředím je myšleno takové prostředí, které bude pro dítě uzpůsobené, jako například všechny skříně a poličky tak nízké, aby si z nich dítě mohlo brát a vracet věci samo, aby například mohlo samo zalévat květiny, a podobně (Svobodová, 1996, s. 23).

3.2 Lesní mateřské školy

Lesní mateřská škola je přímo jmenována ve školském zákoně. Z pohledu legislativy je lesní mateřskou školou taková škola, která realizuje vzdělávání zejména ve venkovních prostorech, mimo budovu a zázemí školy, jenž slouží pouze k příležitostnému pobytu (§ 34 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů).

Koncept lesních mateřských škol pochází ze skandinávských zemí, přičemž první lesní školky vznikaly v Dánsku ve druhé polovině minulého století. Lesní mateřské školy jsou také nazývány jako školy přírodní nebo parkové. Pozdější výzkumy poukázaly na to, že děti z lesních školek mají oproti dětem z běžných školek vyšší kreativitu, lepší hrubou motoriku i posílený imunitní systém (Opravilová, 2016, s. 56).

Koncept lesní mateřské školy je založen na myšlence, že děti mají v přírodě trávit co nejvíce času, protože tak se nejlépe připraví na život (Koťátková, 2014, s. 235).

Děti se učí prostřednictvím přírody, a pedagogové se zde označují za „průvodce“. Dítě se na rozdíl od klasických mateřských škol učí více samo, samo objevuje. Průvodce pomáhá zejména udržovat pro dítě bezpečné hranice, aktivně pozoruje děti při hře a vyhodnocuje vzniklé situace. Děti si nachází hru v přírodě samotné, a průvodce s nabídkou aktivit přichází tehdy, chce-li dětem pomoci rozvinout nějakou schopnost či dovednost. Velký prostor je zde věnován volné hře i přírodním materiálům (Valkounová, Daniš, 2019, s. 11).

Opraviťová (2016, s. 56-57) doplňuje, že lesní mateřské školy kladou velký důraz na aktivní vnímání světa přírody a úcty k němu, rozvoj samostatnosti a tvořivosti. Učení hrou a prožitkem úzce souvisí s ekologickou a environmentální výchovou. Prostředí respektuje potřeby dětí a dbá na to, aby si děti hrály pokud možno bez zásahu dospělých a bez umělých podnětů, například plastových hraček a podobně. Existuje samozřejmě také kritika tohoto směru, která upozorňuje na jistou jednostrannost vzdělávací nabídky, kdy například chybí činnosti zaměřené na rozvoj hudebnosti nebo výtvarné činnosti.

3.3 Waldorfská pedagogika

Waldorfské školy jsou v současnosti celosvětově jedním z nejrozšířenějších druhů alternativních škol. Koncept podporuje rozvoj člověka v jeho celistvosti, respektuje dítě a podporuje jeho práva (Bytešnicková, 2012, s. 108).

Waldorfská pedagogika neboli waldorfská škola představuje koncept systému Rudolfa Steinera, který žil na přelomu 19. a 20. století (Svobodová, 1996, s. 19).

Steinerova nauka o člověku, kterou nazýval antroposofie, zastávala názor, že v každém člověku jsou zahrnuty tři světy (tři druhy těla) s různými funkcemi. Pedagog má poznat celou bytost dítěte a zajistit mu poznání nevyššího a nejdokonalejšího těla. Člověk se vyvíjí ve 3 sedmiletých cyklech a v prvních sedmi letech se rozvíjí zejména tělo dítěte. Dítě ještě nedošlo vnitřnímu uvědomění si sebe sama, ale citlivě vnímá okolní vlivy. To, co dítě prožívá, se odráží v pohybu a činnosti. Důležitá je zde nápodoba, ovšem nápodoba příkladem. Děti nemají být poučovány, ale začleňovány ve smyslu spoluvůrců. Důraz je kladen na námětové, tvořivé i volné hry, společné zážitky a tradice, často jsou využívány specifické esteticko-výchovné činnosti probouzející fantazii a schopnost prožitku. Hudební a pohybová výchova se obrací k nitru jedince a přináší mu radost z přirozeného pohybu (Opraviťová, 2016, s. 43).

Děti pracují i ve skupinkách tak, aby byla zajištěna jejich spolupráce při jejich nadání i temperamentu (Svobodová, 1996, s. 23).

3.4 Daltonská pedagogika

Daltonská pedagogika je v literatuře také někdy označována jako daltonský plán. Daltonský plán začal být uplatňován Helenou Parkhurstovou roku 1920 ve vyšších ročnících vzdělání, kde kladla důraz na samostatnost žáků, jejich individuální práci a svobodné rozhodování. V daltonské škole se žáci ráno rozhodují, kterým předmětem z učiva začnou, pracují samostatně, a pokud získá čas navíc, věnuje ho tomu, co ho nejvíce zajímá nebo baví. V tomto konceptu mají žáci velkou zodpovědnost, ale i svobodu (Čapek, 2015, s. 62).

Daltonský plán se ale uplatňuje i v předškolním vzdělávání, kde je založen taktéž na principu volnosti, samostatnosti a spolupráce. Dítě je vnímáno jako svobodná bytost, která má možnost výběru a současně přijímá zodpovědnost za svá rozhodnutí. Cílem daltonské pedagogiky je tedy naučit dítě zacházet se svobodou, učit ho samostatně pracovat a učit se spolupracovat. Je zde také systém „mentorů“, kdy starší děti pomáhají těm mladším nebo méně zdatnějším. Takzvané „daltonské úkoly“ musí děti dokončit v dohodnutém termínu a pomocí vizualizace a symbolů se v aktuálních činnostech a úkolech orientují (Bytešníková, 2012, s. 111).

3.5 Program Začít spolu

Program Začít spolu se objevil v sedmdesátých letech minulého století jako snaha o demokratické propojení institucí mateřských a základních škol s rodinami, zajištění efektivního vzdělávání, respektu individuality dětí, a jejich svobodné volby bez ohledu na kulturu, schopnosti si sociální vybavenosti (Kotátková, 2014, s. 227).

Program byl v České republice poprvé realizován v roce 1994 a zaštiťuje jej mezinárodní asociace ISSA (International Step by Step Association), která podporuje demokratické principy a zapojení rodičů i okolí dítěte do předškolního i mladšího školního vzdělávání. Klíčový je zde individuální přístup k dítěti, spolupráce rodiny, mateřské školy i širší společnosti, rozvoj komunikačních kompetencí a práce se sebehodnocením. Pro rozvoj komunikačních kompetencí je v programu důležitý takzvaný ranní kruh, kde se děti společně setkávají, vyjadřují své prožitky a dozívají se o programu na celý den. Program podporuje také inkluzi dětí a využívá zejména projektové učení (Bytešníková, 2012, s. 100).

Základní princip programu Začít spolu lze tedy označit jako partnerství. Skutečnost, že jsou dané mezinárodní standardy, vytváří určité hranice. Pedagogové znají přesnou formulaci požadavků na jejich práci, strategie, i očekávání práce od učitele i dítěte (Čapek, 2015, s. 164).

Následující kapitola se bude věnovat porovnání těchto zmíněných alternativních směrů předškolního vzdělávání a představí výsledky některých realizovaných studií na toto téma.

3.6 Shrnutí základních znaků alternativního vzdělávání

Všechny uvedené směry mají shodné znaky, ale v něčem jsou odlišné. Za shodný znak můžeme považovat respektování individuálních možností a schopností dítěte, podporu jeho samostatného rozhodování a růstu zodpovědnosti. Lesní mateřské školy se liší časem tráveným venku v přírodě, waldorfská pedagogika zase klade důraz na přirozený pohyb a rozvoj schopnosti prožitku.

Aljabreen (2020) dále uvádí, že waldorfská pedagogika klade zvláštní důraz na umění, který je v montessori přístupu méně patrný. V montessori programu pak není předstíraná hra a fantazie zaměřena využívána pro rozvoj učení, nicméně waldorf naopak pravidelně pro učení a růst využívá různé imaginace, dramatické a epizodické hry. Zatímco waldorfské školy obvykle využívají jednoho vedoucího pedagoga, montessori neurčuje potřebný počet učitelů. Montessori učitelé fungují po celou dobu programu zejména jako pozorovatelé, kdežto waldorfští učitelé jsou velmi aktivní během dramatické výchovy a vyprávění příběhů, a omezují zasahování do umělecké práce dětí.

Další zdroje uvádí hlavní rozdíly mezi tradičním předškolním vzděláváním a montessori pedagogikou. Zmiňují větší pasivitu u dětí tradičních mateřských škol, a naopak aktivitu dětí navštěvujících montessori programy, které dětem poskytují praktické lekce a umožňují jim hledat odpovědi a objevovat informace samostatně. Tradiční třídy jsou zaměřeny na činnostech nabízených učitelem, kdežto alternativní programy dávají dětem možnost volby a respektují jejich individualitu. Klasické předškolní zařízení předpokládá, že děti budou pracovat zhruba stejným tempem, montessori respektuje jedinečné pracovní tempo každého dítěte. Tradiční osnovy „plní úkoly“ a zaměřují se na standardizované výsledky, kdežto alternativní programy probouzí v dítěti touhu po vědění (Grey Matter Montessori, 2023).

Přestože zastánci alternativních programů vyzdvihují výhody těchto směrů a jejich přínos pro dítě, jak bylo řečeno, tyto směry jsou mnohdy i kritizovány. Navíc výhody programů nejsou dostatečně podloženy četnými výzkumy a bádáním. Velká část výzkumů zkoumá spíše organizační procesy, než výsledky dětí, mnoho studií navíc pak zkoumá jeden z programů, což omezuje zobecnitelnost výsledků. Mnoho studií navíc nepoužívá objektivní a měřitelné výsledky, nezahrnují srovnávací skupiny, a vznikají tak nejednoznačné údaje (Aronson, 2023).

Teoretická část práce byla uvedením do problematiky a věnovala se alternativnímu předškolnímu vzdělávání i vybraným druhům alternativní předškolní pedagogiky, jako Montessori pedagogika, lesní mateřské školy, Waldorfská a Daltonská pedagogika, a program Začít spolu. Literatura nabízí řadu výhod, které alternativní předškolní vzdělávání nabízí, nicméně nacházíme i kritiku těchto programů. Problémem je zejména nedostatečný výzkum, který by potvrdil či vyvrátil výhody a nevýhody těchto směrů. Nejen že neexistuje dostatečně obsáhlý výzkum, který by potvrdil či vyvrátil efektivitu jednotlivých typů předškolního vzdělávání, a objektivně zhodnotil skutečně dopady na dítě, ale neexistují také výzkumy věnující se informovanosti rodičů o alternativních školách. I proto je důležité se tomuto tématu nadále věnovat.

4 EMPIRICKÁ ČÁST

Podle Průchy (2014, s. 107) patří k výhodám kvantitativního šetření možnost získat vyšší počet respondentů, což je v tématu informovanosti o alternativním vzdělávání velmi vhodná možnost. Výhodou dotazníkového šetření je také rychlý sběr dat, kvantifikovatelné a objektivní výsledky nezávislé na výzkumníkovi, i skutečnost, že poznatky lze zobecnit na širší soubor.

4.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit informovanost rodičů o alternativním předškolním vzdělávání v Praze a okolí.

Díličními cíle byly tři:

- 1) Zjistit, jaké je povědomí rodičů o alternativním vzdělávání
- 2) Zjistit, zda rodiče uvažují o alternativním vzdělávání pro svoje děti
- 3) Zjistit, co je pro rodiče důležité při výběru mateřské školy

Pro dosažení cíle práce bylo využito kvantitativní výzkumné šetření za využití nestandardizovaného dotazníku vlastní tvorby.

Výzkumný vzorek byl tvořen rodiči dětí předškolního věku, navštěvující mateřské školy v Praze a okolí.

4.2 Popis výzkumného nástroje

Pro účely této práce byla zvolena metoda dotazníkového šetření s využitím platformy Survio, která nabízí službu tvorby a distribuce online dotazníků. Dotazníky byly online zpřístupněné od 4. dubna do 4. května 2022 na webové stránce <https://www.survio.com/survey/d/X9X3S5T7P8P8A7K3G>. K distribuci dotazníku byla využita sociální síť. Dotazník zahrnuje jak otevřené, tak uzavřené či polozavřené otázky.

Po uplynutí této doby byla ještě oslovena mateřská státní škola, a zde byly doplněny další odpovědi respondentů, tedy rodičů dětí z mateřské školy.

Nakonec bylo přes platformu Survio vyplněno 108 dotazníků a dalších 19 se jich podařilo získat díky oslovení mateřské školy. Celkový soubor tedy tvoří 127 respondentů.

4.3 Vyhodnocení výsledků výzkumného šetření

Metody výzkumného šetření byly využity kódování a kategorizace dat u otázek s otevřenou odpovědí, poté relativní četnost. A následně komparace a vážený průměr.

V této podkapitole vyhodnotíme jednotlivé otázky dotazníkového šetření. U každé otázky přikládáme tabulky s počtem zvolených odpovědí. Tabulka obsahuje jak celkový počet zvolených odpovědí, tak i jejich podíl v celém souboru respondentů. K vybraným vyhodnoceným otázkám, které byly vyhodnoceny jako nejvíce důležité pro cíl této práce, nebo jako výrazně zajímavé, jsou vytvořeny také názorné grafy.

Tabulka 1 – Podíl žen a mužů jako respondentů

	Počet respondentů	Podíl respondentů
ŽENY	113	89 %
MUŽI	14	11 %

Zdroj: (Vlastní zpracování autora).

Komentář: První otázka zjišťovala, zda je respondentem muž či žena. Převážnou většinu respondentů tvořily ženy, jak ukazuje přiložená tabulka č. 1.

Tabulka 2 – Věkové kategorie respondentů

	Počet respondentů	Podíl respondentů
18-30 let	23	18 %
31-45 let	93	73 %
46-60 let	10	8 %
60 +	1	1 %

Zdroj: (Vlastní zpracování autora).

Komentář: Druhá otázka zjišťovala věk respondentů a nabízela 4 věková rozmezí, jak ukazuje příložená tabulka č. 2. Nejvíce respondentů uvedlo věkovou kategorii 31-45 let.

Tabulka 3 – Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

	Počet respondentů	Podíl respondentů
Základní	1	1 %
Středoškolské bez maturity	2	2 %
Středoškolské s maturitou	22	17 %
Vyšší odborné	4	3 %
Vysokoškolské	98	77 %

Zdroj: (Vlastní zpracování autora).

Komentář: Třetí otázka zjišťovala nejvyšší dosažené vzdělání respondentů. Nabízela celkem 5 možností. Největší počet respondentů má vysokoškolské vzdělání.

Tabulka 4 – Znalost některých alternativních MŠ

	Počet respondentů	Podíl respondentů
ANO	116	91 %
NE	11	9 %

Zdroj: (Vlastní zpracování autora).

Komentář: Čtvrtá otázka se respondentů dotazovala na to, zda znají nějaké alternativní mateřské školy. Respondenti vybírali možnost „ano“ nebo „ne“. K tabulce č. 4 můžeme dodat, že zhruba každý desátý respondent uvedl, že nezná žádnou alternativní mateřskou školu.

Tabulka 5 – Znalost konkrétních druhů alternativních pedagogických směrů

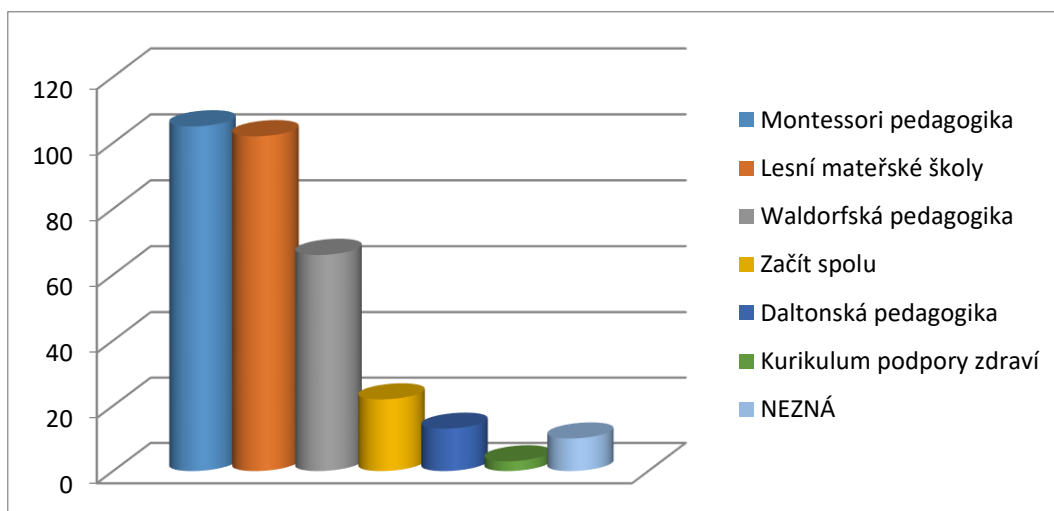
	Počet respondentů	Podíl respondentů
Montessori pedagogika	105	83 %
Lesní mateřské školy	102	80 %
Waldorfská pedagogika	66	52 %
Začít spolu	22	17 %
Daltonská pedagogika	13	10 %
Kurikulum podpory zdraví	3	2 %
Jiný směr	8	6 %
NEZNÁ ŽÁDNÉ	10	8 %

Zdroj: (Vlastní zpracování autora).

Komentář: Pátá otázka nabídla názvy konkrétních alternativních pedagogických směrů a dotazovaní označovali ty, které znají alespoň názvem, pokud ne obsahem. Zatímco u 4. Otázky odpovědělo 11 dotázaných, že nezná žádný alternativní směr, u páté otázky takto odpovědělo 10 dotázaných. To znamená, že jeden respondent, který si myslel, že žádný alternativní směr nezná, se při vyjmenování alternativních pedagogik rozvzpomněl, že přeci jen nějakou alternativu zná. U páté otázky tak označilo nejvíce respondentů Montessori pedagogiku. Tu zná 83 % dotázaných. Dalších 80 % respondentů zná lesní mateřské školy, a následně 52 % respondentů zná Waldorfskou pedagogiku. Ostatní směry už zná jen 17 % a méně respondentů. Nejmenší informovanost je obecně o Kurikulu podpory zdraví, jehož označily jen 2 % dotázaných, jak ukazuje tabulka č. 5.

Jak tedy ukazuje přiložený graf č. 1, nejznámější jsou pro rodiče alternativní programy Montessori a lesní mateřské školy.

Graf 1 – Povědomí rodičů o konkrétních alternativních pedagogických programech



Zdroj: (Vlastní zpracování autora).

Tabulka 6 – Co si respondent vybaví pod pojmem alternativní vzdělávání

KATEGORIE	Počet respondentů	Podíl respondentů
Jinakost, jiné pojetí vzdělávání	35	28 %
Osobnější / individuální přístup	28	22 %
Alternativní / nestátní vzdělávání	20	16 %
Větší svoboda, volnost, samostatnost	12	10 %
Menší kolektiv	8	6 %
Vyjmenování alternativ (lesní, Montessori, Waldorf, unschooling)	8	6 %
Respekt, respektující	6	5 %
Pobyt v přírodě	4	3 %
Jiné hodnocení, bez známek	3	2 %
Zdravá strava	2	2 %
Jiné (biomatky, paskvil, chaos..)	11	9%

Zdroj: (Vlastní zpracování autora).

Komentář: Šestá otázka byla otázkou otevřenou a zjišťovala, co si respondenti představí pod pojmem alternativní vzdělávání. Myšlenky tedy vyjadřovali volně. Odpovědi na tuto otázku byly kategorizovány, a vzniklo tak celkem 10 kategorií, ve kterých byly minimálně dvě shodné či podobné odpovědi, a k nim další 1 kategorie, která reprezentovala jednu jedinou odpověď tedy 11 respondentů. Z přiložené tabulky č. 6 vyplývá, že nejčastěji spojují rodiče alternativní vzdělávání s „jinakostí“, alternativou, nestátním systémem školství a osobnějším, individuálním přístupem.

Tabulka 7 – Respondenti uvažující o umístění dítěte do alternativní MŠ

	Počet respondentů	Podíl respondentů
ANO	73	57 %
NE	54	43 %

Zdroj: (Vlastní zpracování autora).

Komentář: Sedmá otázka zjišťovala, zda respondenti uvažují nebo někdy uvažovali o umístění jejich dítěte do alternativní mateřské školy. Na výběr byly možnosti ano nebo ne. Většina respondentů o umístění dítěte do alternativní MŠ někdy uvažovala, jak ukazuje tabulka č. 7.

Tabulka 8 – Děti aktuálně navštěvující alternativní mateřskou školu

	Počet respondentů	Podíl respondentů
ANO	28	22 %
NE	99	78 %

Zdroj: (Vlastní zpracování autora).

Komentář: V osmé otázce respondenti odpovídali na to, zda jejich dítě v současnosti navštěvuje nějakou alternativní mateřskou školu. Přestože většina respondentů někdy o alternativním vzdělávání uvažovala, aktuálně jich většina nemá žádné dítě umístěné v alternativní školce či škole. Dítě v alternativní mateřské škole má aktuálně asi pětina respondentů.

Tabulka 9 – Největší výhody alternativ podle respondentů

	Počet respondentů	Podíl respondentů
Menší kolektiv	51	40 %
Jiné činnosti	48	38 %
Jiná možnost	16	13 %
NIC	12	9 %

Zdroj: (Vlastní zpracování autora).

Komentář: Devátá otázka zjišťovala, v čem respondenti vidí přínos pro dítě navštěvující alternativní MŠ. Zaškrtnout měli jednu možnost. Na výběr byly odpovědi: v

jiných činnostech, které děti mohou realizovat / menší kolektiv dětí / v ničem / jiná odpověď s uvedením vlastního vyjádření. Nejčastěji tak vidí respondenti výhody alternativ v menším kolektivu dětí, jak ukazuje názorně tabulka č. 9.

Tabulka 10 – Kritéria výběru mateřské školy

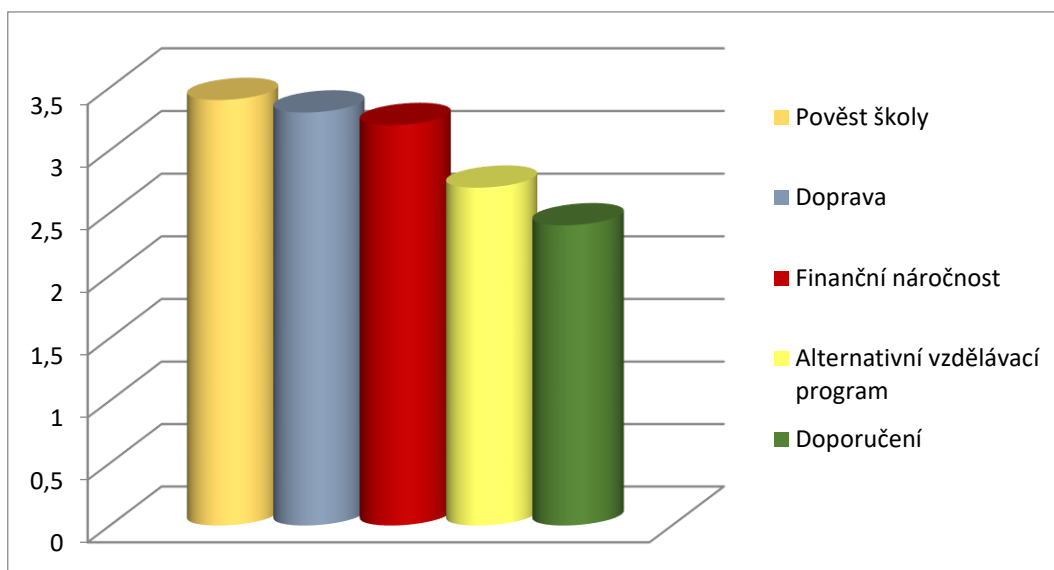
KRITÉRIUM	Průměr
Pověst školy	3,4
Doprava	3,3
Finanční náročnost	3,2
Alternativní vzdělávací program	2,7
Doporučení	2,4

Zdroj: (Vlastní zpracování autora).

Komentář: V desáté otázce respondenti seřazovali podle důležitosti celkem 5 kritérií, podle kterých vybírali mateřskou školu pro své dítě. Někteří z respondentů ale i přes uvedenou formulaci (seřad'te podle důležitosti) přiřazovali některá stejná čísla více kritériím. Otázku jsme tedy vyhodnotili váženým průměrem, podle toho, jakou důležitost jednotlivým kritériím respondenti přiřazují. Průměr byl vždy zaokrouhlen na jednu desetinnou čárku. Kritéria byla tato: finanční náročnost, doprava, pověst školy, alternativní vzdělávací program, doporučení od známého nebo rodinného příslušníka. Číslem 1 měli respondenti označit nejméně důležité kritérium, číslem 5 pak nejdůležitější. Největší význam přiřazují respondenti pověsti školy, následují možnosti dopravy do školy a poté finance. Nejméně důležité je pro ně naopak doporučení od známého nebo rodinného příslušníka.

Kritéria výběru pak názorně shrnuje i příložený graf č. 2.

Graf 2 – Kritéria výběru MŠ a jejich důležitost



Zdroj: (Vlastní zpracování autora).

Tabulka 11 – Důležitost alternativního vzdělávacího programu při volbě MŠ

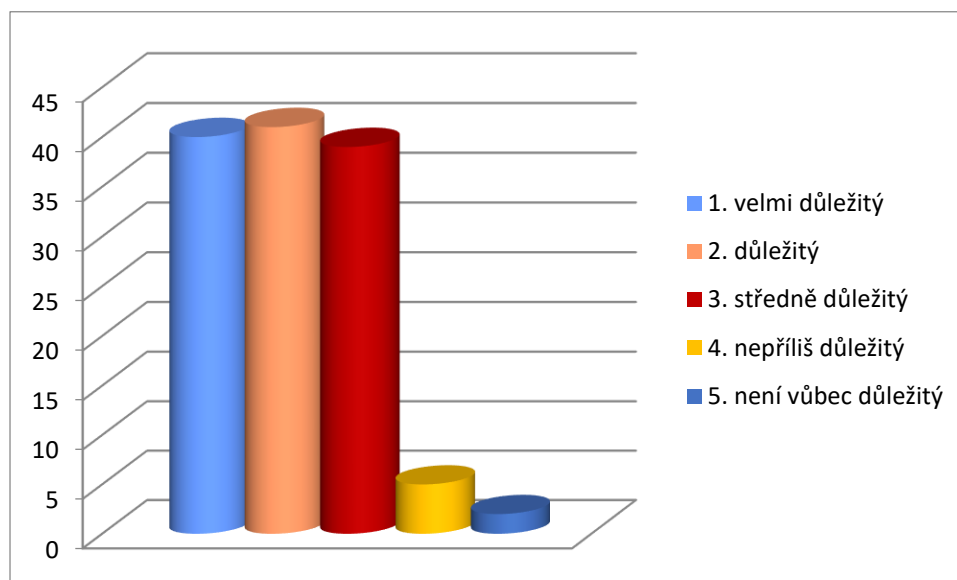
	Počet respondentů	Podíl respondentů
1. velmi důležitý	40	31 %
2. důležitý	41	32 %
3. středně důležitý	39	31 %
4. nepříliš důležitý	5	4 %
5. není vůbec důležitý	2	2 %

Zdroj: (Vlastní zpracování autora).

Komentář: Poslední jedenáctá otázka dotazníku zjišťovala, jak moc je pro respondenty důležitý vzdělávací program, který MŠ nabízí, při výběru školy pro své dítě. Respondenti volili na škále 1-5 jednu z nabízených možností: 1. velmi důležitý / 2. důležitý / 3. středně důležitý / 4. nepříliš důležitý / 5. není vůbec důležitý. Celkový počet odpovědí uvádí tabulka č. 11. Nejčastěji volili respondenti možnost „2. důležitý“, ale i tak se jednalo jen o necelou třetinu dotázaných. Varianty „1. velmi důležitý“, „2. důležitý“, „3. středně důležitý“ byly voleny vždy téměř třetinou respondentů. Následně jsme pomocí čísel na škále vypočetli průměr a zjistili jsme, že všichni respondenti průměrně odpovídali hodnotou 2,12. Dle výsledků je tedy alternativní program pro respondenty důležitý.

Skutečnost, jak je pro respondenty důležitá možnost alternativního vzdělávacího programu při výběru MŠ, je znázorněna také pomocí grafu č. 3.

Graf 3 – Důležitost alternativního vzdělávacího programu



Zdroj: (Vlastní zpracování autora).

Následující podkapitola shrne zjištěné výsledky výzkumného šetření.

4.4 Vyhodnocení výzkumného šetření

Z výzkumného šetření vyplynulo, že zhruba desetina respondentů nezná žádné alternativní pedagogické směry. Ti, kteří alternativní pedagogiku znají, nejčastěji uváděli povědomí o Montessori pedagogice a lesních mateřských školách. Tyto dvě varianty uvádělo okolo 80 % dotázaných. Naopak mezi nejméně známé patří směry Kurikulum podpory zdraví nebo Daltonská pedagogika, kterou zná jen každý desátý dotázaný.

Respondenti měli možnost volně se vyjádřit k tomu, co pro ně znamená alternativní vzdělávání. Většina volných odpovědí obsahovala pojmy jako jinakost, jiný způsob vzdělávání mimo státní školský systém, ale také osobnější a individuálnější přístup.

Většina respondentů někdy uvažovala o umístění dítěte do alternativní MŠ, ale aktuálně jich má v alternativní mateřské škole umístěné dítě jen asi pětina rodičů.

Největší přínosy alternativních programů mateřských škol vidí rodiče v menších kolektivech, případně také v jiných činnostech, kterých se děti účastní.

Z vybraných a nabízených pěti kritérií je pro rodiče při rozhodování a volbě mateřské školy pro své dítě nejdůležitější pověst školy, následně doprava a finanční náročnost. Méně důležitý je pro rodiče nabízený alternativní program, a jako nejméně důležité kritérium označovali rodiče doporučení od známých či rodiny.

Cílem práce bylo zjistit informovanost rodičů o alternativním předškolním vzdělávání v Praze a okolí. Dílčí cíle byly tři. Dílčími cíli bylo zjistit, jaké je povědomí rodičů o alternativním vzdělávání, zjistit, kolik procent rodičů přemýšlí o alternativním vzdělávání pro svoje děti, a následně zjistit, co je pro rodiče důležité při výběru mateřské školy. Tyto dílčí cíle a odpovědi na ně dále shrneme.

Jaké je povědomí rodičů o alternativním vzdělávání? Zhruba 8 % rodičů nezná žádné směry alternativního vzdělávání, což ovšem znamená, že 92 % respondentů má o alternativním vzdělávání určité povědomí. Přes 80 % rodičů zná Montessori pedagogiku a stejný podíl respondentů zná také lesní mateřské školy. Waldorfská pedagogika je známá jen asi polovině rodičů, program Začít spolu jen necelé pětině. Daltonskou pedagogiku zná dokonce jen desetina rodičů.

Kolik procent rodičů přemýšlí o alternativním vzdělávání pro svoje děti? O umístění svého dítěte do alternativní mateřské školy někdy uvažovalo nebo uvažuje 57 % respondentů, tedy více než polovina. Naopak 43 % o umístění dítěte do alternativní mateřské školy nikdy neuvažovalo. Můžeme doplnit, že dítě má aktuálně umístěné v některé alternativní mateřské asi pětina respondentů.

Co je pro rodiče důležité při výběru mateřské školy? Rodiče za nejdůležitější kritérium označovali pověst školy. Poměrně důležité jsou pro ně i možnosti dopravy, a následně finanční náročnost. Nabídka alternativních vzdělávacích programů již pro rodiče není tak důležitá, jako předcházející zmíněná kritéria. Nejméně důležité je pak pro rodiče doporučení školy od známého či rodinného příslušníka.

Uvedené výsledky jsou platné pouze pro danou skupinu respondentů a nelze je zobecňovat.

Během výzkumného šetření se vyskytly určité limity, a to neochota rodičů při vyplňování dotazníků.

4.5 Diskuse k výsledkům výzkumného šetření

Za nejzajímavější zjištění výzkumu považujeme skutečnost, že jen asi 8 % respondentů nezná žádné alternativní vzdělávací programy. Respondenti naopak nejvíce znají Montessori pedagogiku a lesní mateřské školy.

Jak uvádí Bytešnicková (2012, s. 108), celosvětově jedním z nejrozšířenějších druhů alternativ je Waldorfská škola, kterou ovšem v našem výzkumném šetření znala asi polovina dotázaných.

U tohoto tématu se domníváme, že výsledky našeho výzkumu kopírují obecný trend, a lze je tedy zobecnit. Montessori pedagogiku ve výzkumu respondenti nejčastěji označovali jako alternativu, kterou znají, a následně lesní mateřské školy. Jak potvrzuje web Mapa inspirativních škol (2023), Institut pro podporu inovativního vzdělávání nejvíce vyzdvihuje právě školy s Montessori programy. Inspirativních Montessori škol uvádí 63, lesní mateřských škol doporučuje 39, a dalších programů již uvádí mnohem méně.

Za nejznámější koncepty alternativního vzdělávání v České republice tedy můžeme obecně považovat Montessori pedagogiku a lesní mateřské školy.

Zajímavé také je, že podle Němcové (2020) patří k základním znakům alternativních směrů vzdělávání partnerský přístup k dětem, respekt k individuálním zvláštěm, podporovat přirozenou touhu dětí po poznávání, zapojování rodin i prostředí přátelské k dětem. Právě zapojování rodin je v alternativních směrech velmi důležité. Proto je zajímavým výsledkem, že ani jeden ze 127 respondentů tuto skutečnost při volných odpovědích na to, co je alternativní vzdělávání, nevyužil. Naopak nejčastěji bylo alternativní vzdělávání ve volných výpovědích respondentů spojováno s pojmy jinakost, alternativa a odlišnost. To si vysvětlujeme častým využíváním tohoto pojmu ve společnosti, kdy je pojen alternativní spojován s mnoha oblastmi. Nejen vzdělávání může být alternativní, ale známe také pojmy jako alternativní způsob života, alternativní medicína nebo alternativní kultury a podobně (Matoušek, Osman, 2014, s. 68).

ZÁVĚR

Tato práce se věnovala informovanosti rodičů o alternativním předškolním vzdělávání, zejména se zaměřením na Prahu a okolí.

Teoretická část práce byla uvedením do problematiky a zaměřila se na předškolní vzdělávání, specifika předškolního věku i spoluúčasti rodičů na předškolním vzdělávání. Další kapitola se věnovala alternativnímu vzdělávání a jeho specifikům. Následující kapitola jednotlivým směrům, kterými byli Montessori pedagogika, lesní mateřské školy, Waldorfská pedagogika, Daltonská pedagogika a program Začít spolu. Byly to ty alternativní směry, které jsou v rámci předškolního vzdělávání v České republice nejvíce rozšířené.

Empirická část práce zahrnovala dotazníkové šetření, které využilo jak platformu pro dotazníkové šetření Survio, tak i vlastní výzkumné šetření mezi rodiči ve vybrané mateřské škole.

Zjistili jsme, že necelá desetina dotázaných nezná žádné alternativní pedagogické směry. Více než 90 % rodičů nicméně má o alternativním vzdělávání určité povědomí. Nejčastěji přitom byla jmenována Montessori pedagogika a lesní mateřské školy. Většina respondentů, a to konkrétně 57 %, někdy uvažovala o umístění dítěte do alternativní MŠ, ale aktuálně jich má v alternativní mateřské škole umístěné dítě jen asi pětina rodičů. Největší přínosy alternativních programů mateřských škol vidí rodiče v menších kolektivech, případně také v jiných činnostech, kterých se děti účastní.

Rodiče zmiňovali, že pro ně alternativní vzdělávání znamená jinakost, jiný osobitější a individuální přístup k dítěti, menší kolektiv dětí, odlišnost od tradičního školství, jiné hodnocení i spojení dětí s přírodou. Žádný ze 127 respondentů ale nezmínil větší spolupráci mateřské školy a rodiny, což je přitom jeden ze základních znaků alternativního vzdělávání.

Cílem práce bylo zjistit informovanost rodičů o alternativním předškolním vzdělávání v Praze a okolí. Dílčími cíli bylo zjistit, jaké je povědomí rodičů o alternativním vzdělávání, zjistit, kolik procent rodičů přemýšlí o alternativním vzdělávání pro svoje děti, a následně zjistit, co je pro rodiče důležité při výběru mateřské školy. Pokud tedy naše zjištění na závěr stručně shrneme, 92 % respondentů má o alternativním vzdělávání určité povědomí. Přes 80 % rodičů zná Montessori pedagogiku, stejný podíl respondentů zná také lesní mateřské školy. Waldorfská pedagogika je známá jen asi polovině rodičů, program Začít spolu jen necelé

pětině. Daltonskou pedagogiku zná dokonce jen desetina rodičů. O umístění svého dítěte do alternativní mateřské školy někdy uvažovalo nebo uvažuje 57 % respondentů, tedy více než polovina. Rodiče za nejdůležitější kritérium označovali pověst školy. Poměrně důležité jsou pro ně i možnosti dopravy, a následně finanční náročnost. Nabídka alternativních vzdělávacích programů již pro rodiče není tak důležitá, jako předcházející zmíněná kritéria. Nejméně důležité je pak pro rodiče doporučení školy od známého či rodinného příslušníka.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BLATNÝ, Marek (ed.). *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3462-3.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.
- ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.
- DIVOKÁ, Jana. *Jak podpořit dítě s problémovým chováním ve škole*. V Praze: Pasparta, 2017. ISBN 978-80-88163-72-5.
- HEJLOVÁ, Helena. *Nahlížení do světa dětí*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-640-6.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
- JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. *Didaktické přístupy k přírodovědnému vzdělávání předškolních dětí a mladších žáků*. Druhé, rozšířené vydání. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019. ISBN 978-80-7603-051-0.
- KOLÁŘ, Zdeněk a VALIŠOVÁ, Alena. *Analýza vyučování*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2857-5.
- KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Pro rodiče. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1.
- MATOUŠEK, Roman, OSMAN, Robert (ed.). *Prostor(y) geografie*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 9788024627335.
- MATOUŠKOVÁ, Ingrid. *Aplikovaná forenzní psychologie*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4580-0.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.
- PRŮCHA, Jan a VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.
- PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5232-7.

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

SVOBODOVÁ, Jarmila. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2.

ŠMELOVÁ, Eva a PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě a rozvod rodičů*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3181-0.

VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VALKOUNOVÁ, Tereza a DANIŠ, Petr. *Nejlepší hry z lesních školek*. Brno: CPress, 2019. ISBN 978-80-264-2570-0.

Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů

Internetové zdroje a odborné články

ALJABREEN, Haifa. Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A Comparative Analysis of Alternative Models of Early Childhood Education. Online. *International Journal of Early Childhood*. 2020, roč. 52, s. 337-353. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s13158-020-00277-1>. [cit. 2023-11-15].

Alternativní školy. *Alternativní školy* [online]. 2023 [cit. 18.9.2023]. Dostupné z: <https://alternativniskoly.cz/>

ARONSON, Stacey Rosenkrantz. *Examining Effective Alternative Programs* [online]. 2023 [cit. 26.10.2023]. Dostupné z: <https://sedl.org/policy/insights/n06/2.html>

Britannica. *Alternative Education* [online]. 2023 [cit. 18.9.2023]. Dostupné z: <https://www.britannica.com/topic/alternative-education>

EDU.cz. *Efektivní komunikace školy s rodiči* [online]. 2022 [cit. 18.11.2023]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/efektivni-komunikace-skoly-s-rodici/>

Grey matter Montessori. *7 Major Differences Between Montessori and Traditional Preschools* [online]. 2023 [cit. 15.10.2023]. Dostupné z: <https://calgarypreschools.ca/blog/7+Major+Differences+Between+Montessori+and+Traditional+Preschools+/22>

KROPÁČKOVÁ, Jana. Spolupráce mateřské školy s rodinou. Online. *Žilinská univerzita v Žilině*. 2018. Dostupné z: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20618.77762>. [cit. 2023-11-20].

Mapa inspirativních škol. *Mapa inspirativních škol* [online]. 2023 [cit. 20.11.2023]. Dostupné z: <https://www.inspirativni-skoly.cz/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *RVP PV* [online]. 2021 [cit. 25.8.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

MURPHY, Catherine; MATTHEWS, Jan; CLAYTON, Olivia a CANN, Warren. Partnership with families in early childhood education: Exploratory study. Online. *Australasian Journal of Early Childhood*. 2021, roč. 46, č. 1, s. 93-106. ISSN 1836-9391. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/1836939120979067>. [cit. 2023-11-20].

NĚMCOVÁ, Martina. *Alternativní školství v ČR* [online]. 2020 [cit. 15.9.2023]. Dostupné z: <https://www.zkola.cz/informace-o-alternativnim-skolstvi/>

Typy školek. *Typy školek* [online] 2023 [cit. 3.12.2023]. Dostupné z: <https://www.nejskolky.cz/typy-skolek/#specialni>

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 – Povědomí rodičů o konkrétních alternativních pedagogických programech.....	22
Graf 2 – Kritéria výběru MŠ a jejich důležitost	26
Graf 3 – Důležitost alternativního vzdělávacího programu	27

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – Podíl žen a mužů jako respondentů.....	19
Tabulka 2 – Věkové kategorie respondentů	20
Tabulka 3 – Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů	20
Tabulka 4 – Znalost některých alternativních MŠ	20
Tabulka 5 – Znalost konkrétních druhů alternativních pedagogických směrů	21
Tabulka 6 – Co si respondent vybaví pod pojmem alternativní vzdělávání	23
Tabulka 7 – Respondenti uvažující o umístění dítěte do alternativní MŠ	24
Tabulka 8 – Děti aktuálně navštěvující alternativní mateřskou školu.....	24
Tabulka 9 – Největší výhody alternativ podle respondentů	24
Tabulka 10 – Kritéria výběru mateřské školy	25
Tabulka 11 – Důležitost alternativního vzdělávacího programu při volbě MŠ	26

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – Vzor dotazníku

Informovanost rodičů o alternativním vzdělávání v Praze

Příloha: dotazník

Informovanost rodičů o alternativním vzdělávání v Praze

Vážený rodiče,

studuji obor Učitelství pro mateřské školy a speciální pedagogiku na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Ráda bych Vás požádala o spolupráci na mé praktické části bakalářské práce, která se zabývá informovaností rodičů o předškolním alternativním vzdělávání v Praze. Dotazník je anonymní a jeho vyplnění Vám zabere maximálně 10 minut.

Předem děkuji za Váš čas při vyplnění dotazníku.

Debora Vávrová

1 Pohlaví

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Žena Muž

2 Věk

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

18-30 let 31-45 let 46-60 let 60 a více let

3 Nejvyšší dosažené vzdělání

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Základní Středoškolské bez maturity Středoškolské s maturitou VOŠ Vysokoškolské

4 Znáte nějaké alternativní MŠ

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano Ne

5 Pokud ano, jaké to jsou

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Lesní MŠ Montessori MŠ Waldorfská MŠ Daltonská MŠ Začít spolu Kurikulum podpory zdraví
- Neznám
- Jiná..

6 Co se Vám vybaví pod pojmem alternativní vzdělávání

Nápověda k otázce: *Volná odpověď*

7 Uvažovali jste/ Uvažujete o umístění vašeho dítěte do alternativní MŠ?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano Ne

8 Navštěvuje Vaše dítě alternativní MŠ

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano Ne

9 V čem vidíte přínos pro dítě navštěvující alternativní MŠ

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- V jiných činnostech, které děti mohou realizovat Menší kolektiv dětí V ničem
- Jiná..

10 Dle jakého kritéria jste si vybírali/ vybíráte MŠ

Nápověda k otázce: *Změřte pořadí položek dle svých preferencí (1. - nejméně důležitá, 5. - nejdůležitější)*

Finanční náročnost

Doprava

Pověst školy

Alternativní vzdělávací program

Doporučení od známého nebo rodinného příslušníka

11 Jak moc je pro Vás důležitý vzdělávací program, který MŠ nabízí při výběru MŠ pro své dítě

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Velmi důležitý
 Důležitý
 Středně důležitý
 Nepříliš důležitý
 Není vůbec důležitý