



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Alternativní pedagogické směry v předškolním vzdělávání v Jihočeském kraji

Vypracovala: Bc. Petra Kabešová

Vedoucí práce: Mgr. Margareta Garabiková Pártlová, Ph.D.

České Budějovice 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne

Bc. Petra Kabešová

Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce paní Mgr. Margaretě Garabikové Pártlové, Ph.D. za odborné vedení, ochotu a vstřícnost při zpracování této bakalářské práce. Velké poděkování náleží také pedagogům z mateřské školy, se kterými jsem realizovala praktickou část.

Abstrakt

Tématem bakalářské práce jsou alternativní pedagogické směry v předškolním vzdělávání v Jihočeském kraji. Cílem bakalářské práce je představit alternativní mateřské školy jako formy předškolní výchovy a vzdělávání. Teoretická část se zaměřuje na specifika těchto alternativních mateřských škol a výzkumná část zjišťuje, jaký mají pedagogové pohled na tyto instituce, jaká je jejich motivace k zaměstnání v těchto alternativních mateřských školách před ostatními institucemi. V praktické části jsou dále prezentovány výsledky rozhovorů/dotazníku s pedagogy z vybraných institucí v Jihočeském kraji.

Klíčová slova: alternativní směry, tradiční vzdělávání, předškolní vzdělávání

Abstract

The topic of the bachelor thesis is alternative pedagogical directions in preschool education in the South Bohemia Region. The aim of the bachelor thesis is to present alternative kindergartens as forms of preschool education. The theoretical part focuses on the specifics of these alternative kindergartens, and the research part finds out what educators' view of these institutions is, what their motivation is to work in these alternative kindergartens over other institutions. The practical part also presents the results of interviews/questionnaires with teachers from selected institutions in the South Bohemia Region.

Keywords: alternative directions, traditional education, preschool education

Obsah

ÚVOD	8
1 TRADIČNÍ PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČR	9
1.1 Pojem předškolní vzdělávání	9
1.2 Tradiční pedagogika	9
1.3 Pedagog v tradiční mateřské škole	10
1.4 Silné a slabé stránky tradičního vzdělávání	11
2 MOTIVACE	11
2.1 Vymezení pojmu motivace	11
2.2 Pracovní motivace učitelů	11
3 ALTERNATIVNÍ PEDAGOGIKA V ČR	13
3.1 Pojem „alternativní vzdělávání“	13
3.2 Vlastnosti a funkce alternativních mateřských škol	16
4 TYPY ALTERNATIVNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL	18
4.1 Montessori pedagogika	18
4.1.1 Vznik Montessori pedagogiky v ČR	19
4.1.2 Hlavní záměry Montessori pedagogiky	19
4.1.3 Role učitele jako průvodce	21
4.2 Waldorfská pedagogika	22
4.2.1 Vznik waldorfské pedagogiky v ČR	22
4.2.2 Hlavní záměry waldorfské pedagogiky	23
4.2.3 Role pedagoga ve výchově dětí	24
4.3 Vzdělávací program Začít spolu	25
4.3.1 Vznik programu Začít spolu v ČR	25
4.3.2 Hlavní záměry programu Začít spolu	26
4.3.3 Role učitele v programu Začít spolu	27
PRAKTICKÁ ČÁST	29

5 METODOLOGICKÝ POSTUP	29
5.1 Výzkumný cíl.....	29
5.2 Výzkumný problém	30
5.3 Výzkumné otázky	30
5.4 Kvantitativní výzkum	31
5.5 Výzkumný vzorek.....	31
5.5.1 Montessori mateřské školy v Jihočeském kraji.....	32
5.5.2 Waldorfské mateřské školy v Jihočeském kraji.....	35
5.5.3 Vzdělávací program na mateřských školách Začít spolu v Jihočeském kraji	38
Závěr	41
Seznam použité literatury	44
Elektronické zdroje.....	47
Seznam tabulek.....	49
Seznam příloh	49

ÚVOD

Od počátku mé pedagogické kariéry pro mě bylo zajímavým tématem alternativní vzdělávání. Moje první pracovní příležitost v pedagogice byla montessori mateřská škola v Táboře, jež mě ovlivnila velmi pozitivně, a čerpám z ní i v dosavadním zaměstnání, kterým je standardní mateřská škola. Absolvovala jsem kurz „Montessori pedagogika pro MŠ“ akreditovaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Díky studiu pedagogické fakulty na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích jsem získala další poznatky i o jiných alternativních směrech. Především mě zaujala pedagogika Franze Ketta, jehož kurz „Základní kurz pedagogiky Franze Ketta“ jsem absolvovala na jaře roku 2023. Těmito zkušenostmi jsem změnila pohled na předškolní vzdělávání a do své praxe využívám metody a pomůcky pro zlepšení tradiční pedagogiky v naší „běžné“ mateřské škole. Při výběru tématu bakalářské práce jsem tedy chtěla zjistit více o alternativním vzdělávání mateřských škol v Jihočeském kraji. Zajímal mě pohled samotných pedagogů na toto vzdělávání a jejich motivace k zaměstnání v alternativních mateřských školách před běžnými institucemi.

Předškolní věk je plný objevování, zkoumání, radosti z poznávání okolního světa, sebe samého, čísel, písmen, ale také učení se komunikovat a být součástí kolektivu. Předškolní vzdělávání je nedílnou součástí našeho školství. Dochází ke změnám jak ve společnosti, tak i ve vzdělávání. Vzhledem k inovaci školství, vznikají nové pedagogické směry, které se liší od tradiční pedagogiky. Alternativní pedagogické směry jsou samozřejmě dostupné i v České republice v relativně velkém množství. Tato práce se zabývá alternativním předškolním vzděláváním v Jihočeském kraji a zaměřuje se na montessori pedagogikou, waldorfskou pedagogikou a vzdělávací program Začít spolu. Cílem teoretické části je představit alternativní mateřské školy jako formy předškolní výchovy a vzdělávání. Jsou popsána specifika, hlavní záměry jednotlivých alternativních mateřských škol a běžné mateřské školy a popis pedagoga, který pracuje v těchto zařízeních. V rámci toho byly navrženy výzkumné otázky společně se specifickými otázkami, aby byly zjištěny odpovědi od respondentů

1 TRADIČNÍ PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Předškolní vzdělávání vnímá dítě jako osobnost vzdělávacího procesu, nikoliv jako objekt výchovy. Důležitý je především rozvoj celé osobnosti dítěte, rozvoj jeho samostatnosti a odpovědnosti (Syslová, 2012).

1.1 Pojem předškolní vzdělávání

Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školským zákonem), ve znění pozdějších předpisů, se předškolní vzdělávání stává legitimní součástí systému vzdělávání. Představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného požadavky a pokyny MŠMT. Koncepce předškolního vzdělávání je založena na týchž zásadách jako ostatní obory a úrovně vzdělávání a řídí se s nimi společnými cíli: orientuje se k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání, umožňující mu se snáze a spolehlivěji uplatnit ve společnosti znalostí (2. Předškolní vzdělávání v systému vzdělávání a jeho organizace).

Jak zmiňuje Smolíková (2004), pro rozvoj dítěte je důležité podnětné prostředí s dostatečnou motivací. Předškolní vzdělávání je proces, kde je cílem rozvíjet individuální možnosti dětí.

Na dítě v mateřské škole mají vliv výchovné a vzdělávací podněty, tím lze tedy označit předškolní vzdělávání jako proces cíleného a organizovaného působení na dítě, které napomáhá k rozvoji a podpoře dítěte, motivuje ho a směřuje (Opravilová, 2016).

1.2 Tradiční pedagogika

Tradiční pedagogika se vyučuje na tradičních školách, se kterými se na našem území setkáváme nejčastěji. Tyto školy se zaměřují na paměťové učení a kladou důraz zejména na rozumový vývoj dítěte. Tradiční pedagogika byla chápána jako věda a zdůrazňovala se její normativní funkce (tzn. ideální podoba toho, čeho se má výchovou jedinců, skupin, národa docílit).

Tradiční pedagogika dle Průchy (2005) stanovuje ideální představu o vzdělaném člověku a vymezuje, čeho se má pedagogickou výchovou dosáhnout.

1.3 Pedagog v tradiční mateřské škole

Helus (2009) uvádí, že pokud má pedagog rozvíjet další osobnosti, měl by on sám pracovat na své osobnosti a rozvíjet ji. Pedagog by měl být vybaven kompetencemi, které se týkají jeho zaměstnání, a to především naplňování potřeb dětí v předškolním věku. Měl by respektovat vývoj dítěte a dát mu možnost se rozvíjet, aby získalo důvěru samo v sebe a bylo odpovědné za své chování. Pedagog mateřské školy by měl disponovat předmětovou kompetencí, kam patří osvojení teoretických i odborných znalostí oboru. Pedagog by měl ve svých činnostech využívat pohyb, prvky hudby, výtvarné činnosti, dramatické činnosti, estetiky a měl by mít znalosti i z přírodních věd, matematiky a mateřského jazyka. Všechny tyto oblasti by pedagog měl během dne dětem nabízet a zahrnout je do výuky. Činnosti by měly být dětem nabídnuté kreativně, originálně, tvořivě, aby je motivovaly a ony se tak zapojily do činností. Další kompetence jsou didaktické a psycho- didaktické, to znamená, že pedagog umí zařadit výukové metody a podle zvolených cílů je používat. Pedagog připravuje vhodné prostředí, pomůcky pro děti a také má podporovat individuální rozvoj dítěte. Jeho způsob práce poskytuje promyšlené a uspořádané činnosti a při výskytu nějakých potíží dokáže zaimprovizovat. Jeho výuka by měla obsahovat hlavně kooperativní a prožitkové učení, protože jimi získáváme nejvíce zkušeností a dovedností. Do pedagogických kompetencí jsou zahrnuty diagnostické a intervenční kompetence, jež napomáhají učitelům při rozpoznání, diagnostice a utváření hodnocení jedince s jeho individuálními vývojovými zvláštnostmi. Pedagog, který má všechny tyto kompetence je schopen rozeznat děti se specifickými poruchami a děti nadané. Pedagog by měl respektovat potřeby dítěte a respektovat vývoj každého dítěte. Sociální, psychosociální a komunikativní kompetence umožňují učitelům vytvářet mezi dětmi emočně příznivé klima, vést k podpoře socializace a efektivně komunikovat jak s dětmi, kolegy, tak i s rodiči. Učitel by měl zvládat takové dovednosti, které vedou k vytváření příznivé atmosféry ve skupině dětí. Pedagog by měl ovládat i manažerské a normativní kompetence, do kterých se řadí organizace práce pro skupinu i pro jednotlivce. Měl by mít základní znalosti managementu, legislativy a smysluplně by měl plánovat zvyšující kvalitu vzdělávání. Měl by mít zájem o inovaci ve vzdělávání a je ochotný věnovat svůj

volný čas (Vašutová, 2007). Pedagog by měl provádět svojí sebereflexi ke své práci a zakládat si své pracovní portfolio.

1.4 Silné a slabé stránky tradičního vzdělávání

Každá mateřská škola má své silné a slabé stránky, které lze brát jako výhody a nevýhody. Slabé stránky tradičního vzdělávání vytváří možnost pro uplatnění alternativního vzdělávání.

Silné stránky tradičního vzdělávání jsou v organizaci výuky a přípravě učitelů, kdy jsou třídy rozdělené dle věku dětí (existují výjimky například malotřídky, které vznikají z důvodu malého počtu dětí ve škole). Výuky v tradičních třídách jsou rozděleny do vyučovacích hodin a každá hodina je věnovaná jinému předmětu (jedno téma pro celou třídu). Pedagog má přehled, jak děti pracují, a nemusí zjišťovat, v jaké fázi se dítě nachází v dané oblasti či v probrané látce, protože je předpokládáno, že děti postupují v látce podobným tempem (Malach, 2003).

2 MOTIVACE

2.1 Vymezení pojmu motivace

Pojem motivace, z latinského slova *movere*, což v překladu znamená pohyb, lze říci, že motivace je směřování k něčemu (Plháková, 2007). Motivaci dělíme na vnitřní motivaci, která ovlivňuje naši činnost na základě vlastního impulsu a vnější motivace, jež ovlivňuje naši činnost na základě cizí pohnutky. Motivace v sobě zahrnuje stimulaci, jež obsahuje podněty, které mají ovlivnit pracovní jednání. Motivátor vede k rozhodnutí učinit nějaký krok, neboli rozhodnutí. Stimul, který skutečně zapůsobí na motivaci člověka, se nazývá aktivní motivátor, a naopak stimul, který zapůsobí opačně, má tzv. bumerangový efekt (Motivace).

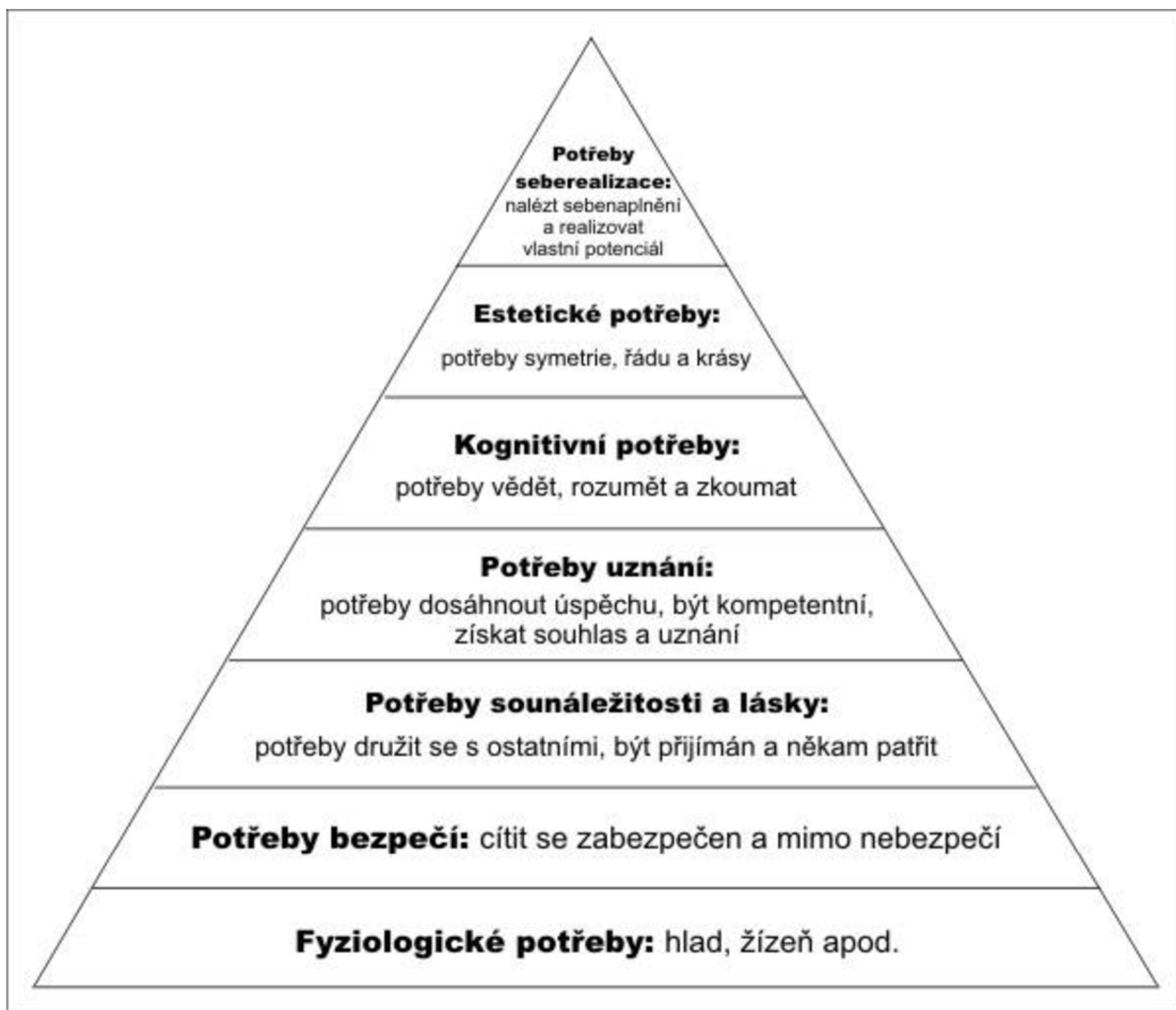
2.2 Pracovní motivace učitelů

Dle Říčana (2010) se budoucí mladý jedinec chce stát pedagogem z toho důvodu, že má rád práci s dětmi a aby se sám seberealizoval. Jak zas uvádí Kohoutek (2003),

jednotlivé motivy se na sebe navazují a dávají směr zájmů. Motivace jedinců je závislá i na schopnostech a pracovních vlastnostech. Prvotní motivy pro volbu jim zvoleného oboru nejsou neměnné. Během získávání zkušeností v tomto oboru působí několik vlivů, které mohou motivaci pozměnit, upevnit, dokonce úplně zničit. Mezi faktory by mohli zapůsobit v tom negativním smyslu jiní pedagogové, jejich způsob výuky, vlastní praxe (Hanušová, 2005).

Učitel často přemýšlí o smysluplnosti své pedagogické práce. Holeček (2014, s. 16) na základě poznatků z psychologie uvádí, že „nejsilnějším motivačním činitelem je právě odměna“. Pokud je člověk oceněn, nalezne smysl své práce, vede to ke zlepšení pocitu spokojenosti se sebou samým, a tím i naplnění potřeby sebeúcty. Učitel se ve své profesi setkává s mnoha tzv. pozorovateli (žáci, rodiče, kolegové, vedení školy, inspektoři, zřizovatelé), přičemž nejdůležitější jsou pracovníci vedení školy. Bečvářová pojednává o vedení a motivování lidí, především tedy pracovníků mateřské školy. Vzor ředitelky a kolegyně, které se dále osobně/odborně rozvíjí, více motivuje pedagogické pracovníky k jejich dalšímu odbornému rozvoji, k odbornému růstu. Vhodnou stimulací je také hmotné, slovní nebo jiné ocenění. Pedagogové motivují a stimulují k dalšímu zkvalitnění práce různé formy hodnocení jak od vedoucích pracovníků, tak od rodičů nebo prarodičů ve formě poděkování či od dětí, vyjádřené různým dojemným způsobem. Případné neodměňování může znamenat nezáměr organizace o pracovníka. Kvalitní vzájemné vztahy mateřské školy a rodičů dětí, aktivní zapojování rodičů do různých činností mateřské školy a jejich účast přináší pozitiva. Slouží jako vhodná motivace, ovlivňuje chování i výchovné postoje a postupy a vede k následnému uznání a respektu odborníkům. Dle potřeb podle Maslowa (viz obrázek č.1), člověk potřebuje pocit bezpečí, jistoty a celkové pohody. V podmínkách školy to ovlivňuje právě klima mateřské školy. Klima spadá pod základní podmínky úspěšného naplňování pedagogických záměrů, ovlivňuje také pocit jistoty a bezpečí a má za následek prosociální chování a dítěti se tak dostává správný příklad. Klima školy ovlivňuje spousta faktorů, jež je možné rozdělit na vnitřní a vnější faktory (Bečvářová, 2003).

Obrázek 1 Maslowova pyramida lidských potřeb



zdroj: <https://www.filosofie-uspechu.cz/maslowova-pyramida-lidskych-potreb/2/>

3 ALTERNATIVNÍ PEDAGOGIKA V ČR

3.1 Pojem „alternativní vzdělávání“

Pojem „alternativní“ je odvozen z latinského „alter“, což znamená jiný, ten druhý. V dnešní době je vždy trendy něco neobvyklého, a je to tak i ve vzdělávání. Dle Průchy (2012) se na alternativní školy v České republice stále pohlíží jako na něco netradičního, hlavně z toho důvodu, že se v naší zemi objevily až v pozdějších letech. Většina společnosti na tyto instituce pohlíží jako na soukromé sektory, ale jedná se především o nedostatek informací o těchto zařízeních. Průcha ve své knize Alternativní

školy a inovace ve vzdělávání (2012) uvádí, že pojem alternativní škola nebo alternativní vzdělávání je mnohovýznamový a využívá se také pojmenování netradiční škola, svobodná škola, otevřená škola, volná škola, nezávislá škola. Alternativní školy jsou spojeny např. z odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky. Každá alternativní škola je svým druhem jedinečná, a tak je těžké je popisovat jako komplet. Alternativní pedagogická idea představuje jiné možnosti, volby, změny, než které nabízí tradiční systém školy.

V pedagogickém slovníku jsou charakterizovány alternativní školy, jako všechny druhy škol jak veřejné, tak soukromé, které mají jeden podstatný znak odlišující se od hlavního proudu běžných škol vzdělávacího systému. Diferencují se ve specifikách obsahu vzdělávání, v organizaci a metodách výuky a v hodnocení studentů ve vzdělávání např. slovní hodnocení (Průcha et al., 2009). Dle Svobodové (1996) mají alternativní instituce pestrý charakter, jsou odlišné ve výchovně – vzdělávacím programu, nových metodách výuky a prostředcích.

Rozdíl mezi tradiční a alternativní formou vzdělávání dle Rýdla (1999) znázorňuje následující tabulka 1.

Tabulka 1: Rozdíl mezi tradiční formou vzdělávání a alternativní formou vzdělávání

Tradiční forma	Alternativní forma
Výuka probíhá podle pevného rozvrhu hodin a jednotné organizace dne.	Rozvrh a organizace dne vychází ze zájmu dětí a flexibility jejich potřeb.
Učitel má monopol na pravdu, který předává žákům.	Učitel je v roli poradce, partnera.
Žák plní uložené úkoly dle zadání.	Žák sám rozhoduje o pořadí a rozsahu zadaných úkolů.
Důraz na pamětné učení a vnější motivaci.	Důraz na objevování věcí a vnitřní motivaci.
Důraz na selektivní výkonovou soutěživost.	Důraz na spolupráci ve skupinách.
Vzdělávání je omezeno prostorem třídy.	Vzdělávání jsou otevřeny i prostory mimo třídu a školu.
Menší důraz na tvořivost a iniciativu.	Důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy.

Alternativní mateřské školy se vybudovaly pro svoji jedinečnost vzdělávání. Jedná se o školy s různorodým charakterem, a proto je těžké je charakterizovat. Průcha (2012) ve své publikaci uvádí, že Klassen a Skier se pokusili charakterizovat alternativní školy dle pěti hlavních znaků. Alternativní škola:

- se zabývá především pedocentrismem (individuální potřeby a zájmy dítěte). Škola umožňuje všechny výchovné aktivity v souladu s individualitou dítěte.
- prosazuje mnoho vyučovacích forem např. rozhovory, skupinové, individuální práce, projektové vyučování apod. Tyto instituce mají především zájem o rozvoj aktivity a odpovědnosti dítěte.
- klade důraz nejen na rozvoj intelektuální složky, dbá i na dítě v ohledu emočního a sociálního rozvoje.

-lze ji nazývat jako „společenství“, tedy že na metodách a způsobech výuky spolupracují nejen učitelé, ale i žáci s rodiči.

-je dle principu „Par la vie- pour lavie“, v překladu učení „životem pro život“. Orientuje se na pracovní výchovu a zájmy dětí. Jak Průcha zmiňuje těchto pět bodů je napsáno dost obecně. Každá alternativní škola je specifická, a nelze definovat všechny jako celek.

3.2 Vlastnosti a funkce alternativních mateřských škol

Alternativní mateřské školy, jak již bylo zmíněno, jsou orientované na pedocentrismus, kde se výchova zaměřuje na osobnost dítěte. Středem pozornosti je výchova s rozvojem individuálních předpokladů dítěte. Pedagog je v roli podněcovatele k prohlubování znalostí a pomáhá zajišťovat optimální podmínky pro život. Účelem alternativních mateřských škol je jedinci rozvíjet odpovědnost a vlastní aktivitu. Vlastní aktivitou je chápáno to, jak dítě přistupuje k výuce. Učí se plnit úkoly individuálně i společně ve skupině a to vše dle jeho potřeb. Díky takovému přístupu se rozvíjí jeho vyjadřovací schopnosti, učí se řešit vzniklé problémy, být samostatné a zodpovědné. Alternativní školy se soustředí nejen na intelektuální složku rozvoje dítěte, ale velký důraz kladou i na emoční a sociální rozvoj dítěte. Významným rysem alternativní škol je spolupráce mezi dětmi, pedagogy a rodiči, společně se podílí na formách a postupech vzdělávání (Průcha, 2004).

Alternativní školy je potřeba charakterizovat i podle jejich funkcí, které mohou být trochu opomíjeny. Ve velké většině se popisují pouze vlastnosti těchto škol a nepoukazuje se na to, k jakým účelům vznikají, nebo jak pracují (Průcha, 2012).

Maňák (1997) ve své publikaci zmiňuje další z vlastností těchto škol, kterou je pozitivní přístup a ostatní výčet vlastností viz tabulka č.2.

Tabulka 2: Vlastnosti alternativních škol

Vlastnost	Charakteristika vlastnosti
Individualizace	napomáhá jednotlivcům při jejich rozvoji osobitého temperamentu, získávání nových schopností, vědomostí i zkušeností
Vlastní činnost	zajišťuje elementární činnosti např. dramatizace, hra rolí, rozhovory, tvůrčí hra
Variabilita	jejím smyslem je dosáhnout různých výsledků za využití všemožných postupů, metod, tolerance a předvídatosti
Svoboda	odpovědnost za chování dítěte, rozhodovat se sám, vytvářet své vlastní názory
Kooperace	spolupráce v týmu, bez soupeření mezi dětmi, obhajovat svůj názor a přijmout názor ostatních
Konstruktivní přístup	získávání nových znalostí a zkušeností
Smysluplnost a srozumitelnost	další stupeň vzdělávání, díky získaným podnětům dítě využívá zkušenosti a dovednosti orientovat se v okolním světě.
Hravost	důležitý prvek ve výchově a vzdělávání
Zdravotní aspekt	vést děti k zodpovědnosti za své zdraví
Globální pojetí	jedná se o velmi důležitý aspekt alternativního vzdělávání, protože na rozdíl od tradičního školství soustřeďuje učivo do tematických celků a žáci tak mohou lépe proniknout do souvislostí a vzájemné pospolitosti jednotlivých sfér světa i jeho problémů.

Funkce alternativních škol:

- Kompenzační funkce

Alternativní školy nahrazují nedostatky tradičního vzdělávání ve standardních školách. Uspokojují individuální potřeby jednotlivce, kterým nemohou vyhovět státní školy (Průcha, 2005).

- Diverzifikační funkce

Dvořáková (2015) uvádí, že diverzifikační funkce alternativního vzdělávání má rozmanitější náplň obsahu než tradiční vzdělávání. Je potřeba zmínit, že některé alternativní školy (církevní, reformní) se kloní k jednotnosti.

- Inovační funkce

Nejdůležitější funkce z pohledu pedagogického je právě inovační. Alternativní školy reagují na vývoj techniky, na měnící se společnost, zdokonalování, experimentování a inovaci výuky (Matulčíková, 2007).

4 TYPY ALTERNATIVNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL

Mezi alternativními směry mateřských škol v Jihočeském kraji jsem si vybrala zástupce těchto alternativních mateřských škol- montessori mateřská škola, waldorfská mateřská škola, mateřská škola se vzdělávacím programem Začít spolu.

4.1 Montessori pedagogika

Hlavní motto Montessori pedagogiky je „Pomoz mi, abych to dokázal sám“. Jak již je z motta jasné, alternativní směr klade důraz na svobodný rozvoj dítěte a jeho samostatnou práci.

Jak se lze dočíst v pedagogickém slovníku, Montessori škola je typ alternativní školy nazývaný podle italské lékařky Marie Montessori (1870-1952), která rozvinula reformní pedagogické hnutí především v oblasti předškolní výchovy. Její koncepce zdůrazňuje vliv vhodných výchovných podnětů na rozvoj dítěte, zejména v senzitivních fázích dětského života (Průcha et al., 2003).

4.1.1 Vznik Montessori pedagogiky v ČR

Jak zmiňuje Rýdl (2007), pedagogika dle Marie Montessori se v ČR objevila za první republiky, poté nastalo období, kdy byly všechny školy s Montessori pedagogikou zavřeny z toho důvodu, že školy nabízely individualitu, samostatnost, odpovědnost, svobodu a nebylo možné dále pracovat v takovém pedagogickém systému. Ani po druhé světové válce nebyla tato pedagogika přijatá, na katedrách pedagogiky a psychologie alternativní směr Marie Montessori nebyl zmiňován. Díky rodičům, především pedagogům po roce 1989 se začal alternativní směr Montessori vracet. V 90. letech 20. století se objevovaly soukromé Montessori mateřské škol. Pro tyto školy byl zpracován vzdělávací program, ze kterého dnes čerpají i dnešní Montessori školy, které tvoří svůj školní vzdělávací program.

Za založení společnosti Montessori ČR stojí PhDr. Jitka Brunclíková, která zřídila společnost v letech 1998–2010. První Montessori škola vznikla v Kladně a soukromá mateřská škola a základní škola v Praze 14. V té době se překládaly knihy Marie Montessori s podporou Carol Ann Hotz, Karla Rýdla, Jiřího Plachého a Společnosti Montessori. V roce 1999 vydal Karel Rýdl svou publikaci s názvem Principy a pojmy pedagogiky Maria Montessori. V roce 2000 vznikl první český Národní diplomový kurz Montessori na Karlově Univerzitě s lektory z evropských zemí a Prof. PhDr. Karlem Rýdlem, CSc. V roce 2005 společnost Montessori ČR koordinuje sestavení školního vzdělávacího programu pro třídy základních škol s Montessori programem (Historie společnosti Montessori ČR).

4.1.2 Hlavní záměry Montessori pedagogiky

Montessori vzdělávání je založeno na vědeckém pozorování lidského vývoje paní Marií Montessori. Tato vědkyně a lékařka založila svůj přístup na tisících hodinách pozorování dětí a jejich života plného experimentování a zpřesňování. Vyvinula vědecký model lidského vývoje a jemu odpovídající vzdělávací přístup, který umožňuje plně využít lidský potenciál.

Ze základních záměrů Montessori pedagogiky Kasper s Kasperovou (2008) poukazují zejména na svobodu dítěte a z ní vyplývající osobní samostatnost, zajišťování

didaktického materiálu, dbání na senzitivní období ve vývoji dítěte, princip věkové heterogenity a v neposlední řadě na princip připraveného prostředí. Základní principy Montessori při vzdělávání a výchově dítěte jsou:

- Věkově smíšené třídy

Marie Montessori doporučuje věkově smíšené skupiny dětí, napomáhá to ke vzniku spolupráce, vzájemné pomoci mezi dětmi, harmonickému soužití, kde každé dítě je respektováno. Dítě v předškolním věku navazuje sociální vztahy, je pro něj tedy přínosné učit se od starších, komunikovat s nimi, tolerovat druhé děti, vzájemně si pomoci. Další výhodou je, že se mladší děti učí od starších, a starší děti se též mohou učit od mladších (Hillebrandová, 2011).

- Svoboda a zodpovědnost

Svoboda je hlavním záměrem Montessori přístupu. K ní je spjatá ale i zodpovědnost. Míra svobody je vždy úměrná odpovědnosti, kterou je dítě schopno unést nebo se jí pokouší unést. V Montessori skupině si dítě vybírá aktivitu/pomůcku a sám si určuje délku své činnosti, místo a zda chce pracovat sám anebo s někým, ale je omezen výběrem druhých dětí. Dítě tak odpovídá za prostředí, ale i vzdělávání ostatních, vybírají si svou činnost ze skupiny pečlivě připravených činností a materiálů, vyvinutých tak, aby podporovaly přirozený vývoj dětí a jejich touhu učit se (Základní principy Montessori přístupu).

- Hluboká morálka

Celý Montessori přístup je založen na porozumění sobě, porozumění okolnímu světu a respektu k němu, ba ještě více. Montessori učí děti lásce k sobě samému, lásce k ostatním a lásce k celému světu. Tato hluboká morálka vyžaduje každodenní nezávislé přemýšlení nad dobrem a zlem, hledání rovnováhy v nás samých, volit a prosazovat dobro a postavit se zlu (Základní principy Montessori přístupu).

- Ticho a klid

Ticho a klid nevyplývá z nehybnosti a autoritativního ticha dítěte. Ticho je důležité pro vnitřní disciplínu, napomáhá ke koordinaci dětského pohybu. Klid působí na soustředěnost a koncentraci pozornosti dítěte, nenaučí se to hned, chce to nácvik, a to opakování intervalu ticha a postupně se časový úsek navyšuje (Montessori, 2001).

- Práce s chybou

Maria Montessori se vyvarovala vnější motivace v podobě odměn a trestů. Připravovala takové pomůcky, které dávají dítěti zpětnou vazbu hned. Zjistí, zda pracovalo správně nebo chybně. Někdy je ale potřeba kontrola pedagoga, který respektuje rozvoj dítěte a oceňuje odvedenou práci. Chyba má být vnímaná jako výzva, vede k dalším možnostem a postupům, jak danou aktivitu zvládnout (Montessori, 2003).

- Připravené prostředí

Připravené prostředí je takové, které odpovídá potřebám dítěte v daném věku. Prostředí je bohaté, pestré, motivující, bezpečné a příjemné pro dítě a tvoří ho i další děti, pedagogové a nálada (Základní principy Montessori přístupu).

- Montessori pomůcky

Používají se Montessori pomůcky a materiály, které rozvíjí dětský potenciál a umožňují mu postupovat do hloubky dle zájmu, slouží především k manipulaci, jsou konkrétní, umožňují sebekontrolu a kontrolu chyby (Základní principy Montessori přístupu).

4.1.3 Role učitele jako průvodce

Montessori pedagogika je velmi specifická. Na prvním místě je dítě, které se učí dle svých schopností a pedagog ho při jeho cestě poznávání doprovází, vytváří dítěti podnětné prostředí a vhodné podmínky i pomůcky. Další věci jsou zvolené pomůcky, v tradičních školách získávají děti vědomosti za pomoci učebnic, avšak průvodce v Montessori škole nabízí dětem takové pomůcky, které je rozvíjí ve všech oblastech (Montessori, 2017).

Předpoklad průvodce je vlastní sebekázeň, která se projevuje trpělivostí a respektem k osobnosti dítěte. Pedagog má tedy vnímat to, jak se dítě pohybuje, chová, reaguje na různé situace, aby pro něj díky tomu mohl připravit podnětné prostředí a nabídnout mu vzdělávací nabídku. Jak uvádí Zelinková (1997) pro pedagoga je důležité, aby znal dobře osobnost dítěte, postřehl všechny senzitivní fáze, měl schopnost dítě pozorovat a analyzovat při činnosti, být dobrým průvodcem, poradcem. Montessori pedagog děti motivuje a vede. Jeho cílem není učit či přednášet danou látku. Průvodce dává najevo rovnocenné partnerství mezi učitelem a dítětem, projevuje trpělivost, je otevřený a vstřícný. Nabízí dítěti volbu při činnosti, ale současně nabídne dítěti pomoc při rozhodování, když si dítě není jisté, pro jakou aktivitu se rozhodnout. Lze díky tomu říct, že dítě v Montessori má volnost tehdy a tam, kde vezme na sebe svou odpovědnost. Průvodce takový moment musí rozpoznat a umět s ním nadále pracovat ve vzdělávacím procesu (Montessori, 1995).

4.2 Waldorfská pedagogika

Waldorfská pedagogika vychází ze zásady vytvořit dítěti co možná nejlepší prostředí pro jeho vývoj i v období, kdy navštěvuje mateřskou školu. Všechno, co děti v prvních sedmi letech svého života ve svém okolí vnímají a z okolí nápodobou přijímají (Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners).

4.2.1 Vznik waldorfské pedagogiky v ČR

Waldorfská pedagogika se u nás rozvíjela po roce 1989 jako alternativa k běžnému modelu vyučování. V současné době u nás působí několik waldorfských mateřských center, mateřské waldorfské školy, základní waldorfské školy, střední waldorfské školy a speciální waldorfská škola (Vznik, historie a současnost waldorfské pedagogiky).

Za zakladatele waldorfské pedagogiky se považuje rakouský filozof, pedagog, umělec a sociální myslitel Rudolfa Steinera. První škola byla založená v roce 1919 ve Stuttgartu zaměřující se na principy dle Rudolfa Steinera. Od té chvíle vznikaly další waldorfské školy po celém světě (Smolková, 2007).

Nejrozšířenější a nejvýznačnější školou v našem státě vůbec je právě waldorfská škola. Je to dáno z velké části i tím, že zpočátku byla považována za jedinou možnou alternativu učit jiným způsobem, než jakým bylo vyučováno v tradičních školách. Ve školním roce 1990-91 byla zahájena výuka v první waldorfské třídě. Zájem i informovanost veřejnosti rostl a počet škol se velmi dynamicky změnil (Svobodová & Jůva, 1996).

4.2.2 Hlavní záměry waldorfské pedagogiky

Rudolf Steiner formuloval ideál výchovy následujícími slovy: „Dítě v úctě přijmout, v lásce vychovat a ve svobodě propustit.“

Výchova a vzdělávání ve waldorfské škole je plně podřízeno tomu, aby podněcovalo a rozvíjelo aktivitu dítěte, jeho zájmy a potřeby. Tomu je přizpůsobena i didaktická koncepce výuky (Lepková, 2007). Pan Steiner rozlišuje čtyři články lidské bytosti:

1. tělo fyzické,
2. tělo éterné,
3. astrální tělo
4. „já“

Tyto články lidské bytosti se neobjevují současně, ale postupně se rozvíjí v průběhu života. **Fyzické tělo** tvoří naši tělesnou schránku a v průběhu prvních sedmi let dochází k jeho výstavbě. **Éterné tělo** pak udržuje naše životní procesy. **Astrální tělo** si lze představit jako lidskou duši, nese v sobě naše pocity. Poslední článek lidské bytosti řídící články předchozí se nazývá „já“.

Dospělí jsou vzorem pro děti. Éterné tělo dospělého tedy slouží jako pedagogický nástroj pro výchovu daného jedince. Tuto definici pan Steiner popisuje jako hlavní pedagogický zákon a je jedním z nejdůležitějších principů waldorfské pedagogiky (Boogerd, 2009).

Mezi další základní rys waldorfské pedagogiky zařazujeme snahu o rozvoj člověka v jeho celistvosti. Waldorfská pedagogika vychází z potřeby dítěte a zaměřuje se na utváření vztahu ke světu prostřednictvím myšlení, citění a vůle. Dalším důležitým

principem je pěstování lidskosti, tolerance i zodpovědnosti nejen k druhým, ale především k sobě samému.

V období předškolního věku se rodí tzv. éterné tělo. To vyjadřuje lidskou sílu a odolnost. V tomto věku má dítě vytvořeny orgány, potřebné k žití v dnešním světě, je ale zatím nechráněno vůči okolním vlivům. Je potřeba tedy především vyhovět duševním potřebám dítěte, aby se mohlo optimálně rozvíjet (Smolková, 2007). Jedním z nejdůležitějších principů, který se uplatňuje především v mateřské škole, je princip nápodoby. Dítě tohoto věku zcela přirozeně napodobuje nejen to, co dospělí kolem něj říkají, dělají i jak se chovají, ale také dokáže napodobit jejich vnitřní postoje a pocity. Nápodoba je zdrojem jeho poznávání, učení se. Obrovskou roli zde tedy hraje vědomí dospělých. Je potřeba, aby rodiče i učitelé byli v přítomnosti dítěte předškolního věku bdělí téměř v každé chvíli. Aby si uvědomovali, co dělají, a především proč to dělají. Vše, co dítě vidí a cítí, se vtiskuje do jeho osobnosti a spoluutváří jeho budoucnost. Velice významnou roli v životě předškolního dítěte hraje rytmus. Nejen děti, ale všichni jsme rytmem obklopeni. Střídání ročních období, dne a noci, práce i odpočinku. To vše je spojeno s rytmem. Děti v mateřské škole ještě nevnímají rytmus jako dospělí, vnímají jej však prostřednictvím přírody a jejich změn v pravidelných intervalech. Tato pravidelnost se odráží i na rytmu dne v mateřské škole (Růžičková, 2012).

Ve waldorfských školách lze najít tři skupiny cílů a to rozvoj schopnosti jasně a logicky myslet (vést k sebepoznávání), rozvoj schopnosti objevovat cítění, senzitivity ke krásnu, k druhým lidem i k radostem a smutkům tohoto světa, rozvoj schopnosti kultivovat ochotu a sílu dělat to, co má být učiněno, tedy pro užitek lidstva, nejen pro svůj vlastní.

4.2.3 Role pedagoga ve výchově dětí

Waldorfský pedagog by měl mít umělecké předpoklady, cit pro práci s dětmi, řemeslnou dovednost, měl by respektovat individualitu dítěte a hledat si cestu k dítěti. Dle Steinerja se waldorfské metody používají s nadšením, dítě přijímá více od učitele, než mu dá učebnice či jiná média (Grecmanová & Urbanovská, 1997).

Holland (1977) uvádí, že hlavní zásada waldorfské pedagogiky je individuální přístup a realizace dle potřeb dítěte. Waldorfská pedagogika však klade velký důraz na svobodný

projev pedagoga v realizaci vzdělávacího procesu, ten je jen v rukách pedagoga. Ve waldorfské mateřské škole lze vykonávat pedagogickou činnost dosáhnutím odborného osvědčení od Asociace waldorfských mateřských škol ČR, která potřebná školení organizuje. Předpokladem pro získání pedagogického vzdělání pro učitele waldorfských mateřských škol je potřeba absolvovat sérii kurzů. Často je waldorfská pedagogika spojena s výrazem „volná pedagogika“. Nelze chápat volnou pedagogiku jako volnou sebevýchovu. Důraz je především dbán na pedagogy waldorfské školy, kteří by se měli zajímat o každé dítě, rozpoznat potřeby dítěte a uskutečnit metody k naplnění. Pedagog tak vede dítě k samostatnosti a odpovědnosti. V oblasti rozvoje vůle je kladen důraz na poskytování vhodných vzorů, vytvoření spořádaného okolí s pevným životním rytmem. V oblasti citění jde o umožnění rozvoje tvůrčí fantazie prostřednictvím volné hry, pěstování sociálních, kulturních, uměleckých i vyjadřovacích schopností, při malování vnímání barev, pomocí uměleckého zážitku z pohádek, přírody, říkadel a písní je dítě vedeno k prožití sebe sama v souvislostech kulturně historických i přírodních. Cílem v oblasti myšlení je zprostředkovávat a charakterizovat dětem určité jevy tak, aby dítě docházelo k vytvoření vlastních i obecných pojmů na základě vlastní zkušenosti.

Jak uvádí Steiner (1993), waldorfský učitel by se měl rozvíjet v oblasti antroposofie, pedagogiky a psychologie, měl by rozšiřovat své vědomosti v oblasti vyučovacích předmětů učebního plánu waldorfských škol, měl by zdokonalovat své dovednosti v oblasti umělecké a řemeslné.

Antroposofie, slovo pochází řeckých slov „anthropos“ (člověk) a „sofia“ (moudrost). Myšlenkový směr, na kterém si zakládá waldorfská pedagogika je nauka o člověku a humanitně založené učení jako základ pedagogiky (Steiner, 1999).

4.3 Vzdělávací program Začít spolu

4.3.1 Vznik programu Začít spolu v ČR

Vzdělávací program Začít spolu se mezinárodně označuje jako „Step by Step“. V České republice se objevil v mateřských školách v roce 1994 a je zastáncem moderního vyučování v souladu s rámcovým programem pro předškolní vzdělávání. Začít spolu

využívá integrovaného učení hrou a činnostmi, tematického plánování a principů individualizace. Z pohledu organizace a vedení respektuje zásady demokratického řízení na všech úrovních (Gardošová & Dujková, 2003).

4.3.2 Hlavní záměry programu Začít spolu

Vzdělávací program vyzdvihuje individuální přístup k dítěti, spolupráci školy a rodiny v oblasti výchovy a vzdělávání. Umožňuje a prosazuje inkluzi dětí se speciálními potřebami, jak dětí nadprůměrně nadaných, tak dětí s vývojovými poruchami či s postižením. Zvláště vhodný je pro děti z různých etnických menšin a sociálně slabých rodin. Je postaven na demokratickém vzdělávání a vychází z psychologických vývojových teorií Piageta, Vygotského a Eriksona. Tento přístup lze označit jako pedagogický přístup orientovaný na dítě, jeho osobnostní rozvoj a potřeby. Vzdělávací program podporuje svobodu, zodpovědnost a snaží se o co nejintenzivnější zapojení dětí do aktivit. Tento projekt poskytuje inspiraci pro práci každé mateřské i základní škole. Hlavními záměry jsou:

- Společné vzdělávání pro všechny děti

Tento záměr podporuje rozmanitost, která je součástí naší společnosti. Děti přichází z různých kulturních a sociálních prostředí, s ohledem na aktuální úrovně schopností. Respektují se potřeby všech dětí, buduje se tímto vzájemná důvěra, vzájemný tolerance, spolupráce mezi dětmi. Pro děti se vytváří prostor být sám sebou.

- Aktivní zapojení dítěte

Aktivní je více dítě než pedagog. To se učí vlastním prožitkem a činností, kterou si samo vybere. Dětem jsou nabízeny možnosti, v nichž mohou vyhledávat a zpracovávat informace, učit se od ostatních dětí a předávat své zkušenosti, představit své myšlenky, přicházet na nové věci, experimentovat, spolupracovat v týmu, své aktivity promýšlet a zhodnotit. Podpora dětí je velmi důležitá k jejich motivaci a k jejich vzdělávání se po celý život. Přírozenou součástí učení je i chyba, která se v tomto směru považuje za naprosto normální.

- Učení v souvislostech

Využívají se autentické případy a témata, které samy děti zažijí. Cílem je, aby porozuměly světu kolem sebe a uměly jej kriticky zhodnotit. Podporuje se časová a organizační struktura dne, výuka probíhá ve větších tematických celcích, v podnětném učebním prostředí uspořádaném do center aktivit. V mateřské škole jsou tato centra aktivit:

- Ateliér – určený pro výtvarné činnosti
 - Dramatika – zde probíhají námětové hry
 - Knihy a písmena – zájem o písmo, literaturu
 - Hudba – výroba nástrojů, univerzální prostředek komunikace
 - Kostky – procvičování hrubé a jemné motoriky
 - Manipulační a stolní hry – rozvoj jemné motoriky, rozvoj fantazie
 - Domácnost – pracovní kout, hra na domácnost
 - Dílna – práce s různým materiálem
 - Pokusy a objevy – pozorování a objevování
 - Voda – písek – koordinace svalů celého těla
 - Školní zahrada – uvolnění od stresu, zlepšení sebedůvěry a spolupráce
- Rodiče a komunita

Pracuje se na partnerském vztahu mezi rodinami dětí a školou, ve které je důležitá otevřená komunikace. Rodiče se mohou zapojit do chodu školy, spolupracovat, podílet se na vzdělávání dětí.

Ve vzdělávacím programu začít spolu je důležitá týmová spolupráce. Záleží na všech, na dětech, rodičích, pedagogích, asistentech a dalších přátelích školy, je to jeden pracovní tým, ve kterém jsou všichni spolupracovníci a partneři (Šulcová, 1997).

4.3.3 Role učitele v programu Začít spolu

Práce v programu by měla být volitelná, ne nařízená. Předpokládá ochotu měnit „zaběhnuté“ postupy v jednání s dětmi a v návaznosti na ně měnit i metodickou kvalitu

práce. K této potřebě je realizováno vzdělávání prostřednictvím krátkých tréninků a tzv. letních škol, které trvají zpravidla týden. Proškolení na odborné úrovni zajišťují lektoři z řad učitelů, kteří pracují s metodologií ve své praxi. Jsou to fundovaní odborníci a pod jejich vedením je proniknutí do metodologie programu rychlejší a efektivnější. Následně byl umožněn vznik tzv. Tréninkových center, která pak mohou poskytovat další vzdělávání pedagogů. Poskytují jak teoretickou, tak praktickou pomoc. Program je šířen i prostřednictvím pedagogických center (díky akreditaci vzdělávacích modulů) (Zacitspolu.eu).

Pedagog by měl být pro děti dobrým vzorem, průvodcem během cesty vzdělávání. Měl by vytvářet stimulační prostředí pro učení a získávání informací. Vychází ze vzdělávacího standardu, který i tvoří, plánuje společnou i individuální práci v centrech aktivit. Měl by rozhodovat o potřebách dané třídy, organizuje prostor třídy, vybírá a připravuje didaktické materiály. Pedagog ve vzdělávacím programu Začít spolu by měl pozorovat a hodnotit. Na začátku roku zjistí, jaké má dítě předpoklady, znalosti, zájmy, motivaci a průběžně o něm vede portfolio, kam zapisuje podrobné informace pro sebe i rodiče (Zacitspolu.eu).

Pedagog mateřské školy, který má zájem zařadit do své výuky vzdělávací program začít spolu, musí absolvovat základní kurz pro pedagogy v rozsahu 40 hodin. Na kurzu se zájemci seznámí s programem začít spolu a zkušenosti předávají pedagogové z praxe. Lze absolvovat kurz na letní škole, vzdělání na cykly, či interní kurz. Po absolvování kurzů musí mateřská škola upravit prostředí, aby vznikla centra pro dané aktivity (Jak zavést program Začít spolu, 2020).

PRAKTICKÁ ČÁST

Ve výzkumné části této bakalářské práce bylo zjišťováno, jaký mají pedagogové pohled na instituce s alternativním předškolním vzděláváním, jaká je jejich motivace k zaměstnání v těchto mateřských školách. Práce prezentuje výsledky rozhovorů/dotazníku s pedagogy z vybraných institucí v Jihočeském kraji a vychází i z prostudované literatury k tomuto tématu stejně jako z aktuálních článků.

Praktická část je rozdělena do kapitol metodologický postup a interpretace dat. V první zmíněné kapitole je vymezen cíl, výzkumný problém a jsou zde uvedené výzkumné otázky. Rozepisují popis techniky sběru dat a jejich analýzy. Výsledky výzkumného šetření jsou prezentovány v kapitole interpretace dat.

5 METODOLOGICKÝ POSTUP

Pro tuto práci jsem zvolila metodu rozhovoru a dotazníkového šetření. Ředitelům škol jsem rozeslala na e-mailové adresy žádost o spolupráci na bakalářské práci. Mateřské školy jsem hledala v seznamech škol zveřejňovaných samotnými alternativními asociacemi na jejich webových stránkách (alternativniskoly.cz, montessoricr.cz a zacitspolu.eu.) a s některými mám sama pracovní zkušenosti.

5.1 Výzkumný cíl

Cílem této práce je představit alternativní mateřské školy jako formy předškolní výchovy a vzdělávání, zjistit pohled pedagogů na tyto instituce a odhalit jejich motivaci k zaměstnání v těchto alternativních mateřských školách před ostatními institucemi. Zvolila jsem ke zkoumání alternativní směry zaměřené na montessori pedagogiku, waldorfskou pedagogiku a začít spolu. Snažila jsem se zjistit, jaká je motivace pedagogů pracovat v alternativních mateřských školách, co vidí jako výhodu a v tomto vzdělávání. Informace z této práce mohou umožnit veřejnosti přiblížit alternativní pedagogické směry i s názory na ně od přímo oslovených pedagogů. Práce může napomoci budoucím pedagogům při volbě zaměstnání v alternativních mateřských školách.

5.2 Výzkumný problém

V literatuře a výzkumech lze nalézt informace většinou pouze o alternativních mateřských školách zvláště. Shromáždila jsem informace o těchto školách v Jihočeském kraji, jejich specifika, principy, a zjišťovala jsem především pohled pedagogů na alternativní předškolní vzdělávání a motivaci pedagogů v těchto směrech.

5.3 Výzkumné otázky

První základní výzkumnou otázku jsem si stanovila na základě toho, že mě zajímalo, jaký přehled mají pedagogové alternativních škol o ostatních alternativách? Stanovenou otázku jsem rozčlenila do dalších specifických otázek a to: Máte zkušenosti i s dalšími alternativními směry? Pokud ano, co Vás na nich zaujalo a co Vás od takového směru odrazovalo? Jaký celkový pohled máte na tyto instituce? (na mateřské školy zaměřené na alternativní vzdělávací program). Druhou výzkumnou otázku jsem si stanovila na základě výzkumného cíle a problému: Jaký mají, jako pedagog, pohled na alternativní mateřskou školu? Co bylo motivací pracovat v alternativní škole? Tuto otázku jsem doplnila o specifickou otázku: Jaká byla Vaše motivace k volbě mateřské školy s alternativním vzdělávacím programem? Dále mě zajímalo, jaké studijní a pracovní zkušenosti mají pedagogové alternativních mateřských škol. Zvolila jsem výzkumnou otázku: Jaké jsou předchozí studijní a pracovní zkušenosti pedagogů, pracujících v alternativní mateřské škole zaměřené na vzdělávací program Montessori pedagogiky/ Waldorfské pedagogiky/ Začít spolu? Zároveň mě zajímalo, co museli pedagogové absolvovat, aby mohli pracovat v alternativní mateřské škole, což zahrnuje jak výzkumnou otázku, tak specifickou. Další výzkumná otázka byla vybrána z toho důvodu, že mě zajímalo, jak se dál pedagogové rozvíjí ve svém oboru, jelikož jsem spíše v obklopení pedagogů, kteří nejsou příznivci inovativního vzdělávání. Tuto problematiku zahrnuje specifická otázka: Jaké možnosti využíváte pro Váš další rozvoj? (např. semináře, kurzy, spolupráce s jinou MŠ, spolupráce MŠ v zahraničí apod.)

Poslední výzkumnou otázkou jsem zjišťovala, jaká pozitiva vidí pedagogové mateřských škol v umístění dítěte do alternativních mateřských škol? Specifickou otázku jsem rozšířila o úskalí takového umístění.

5.4 Kvantitativní výzkum

Pro své výzkumné šetření jsem zvolila kvantitativně orientovaný přístup s ohledem na výzkumné otázky, výzkumný cíl a výzkumný problém. Sběr dat probíhá zpravidla pomocí dotazníků (Hendl, 2008). Výsledky získané z dotazníkového šetření (viz Příloha 1) odpověděly na výzkumné otázky.

5.5 Výzkumný vzorek

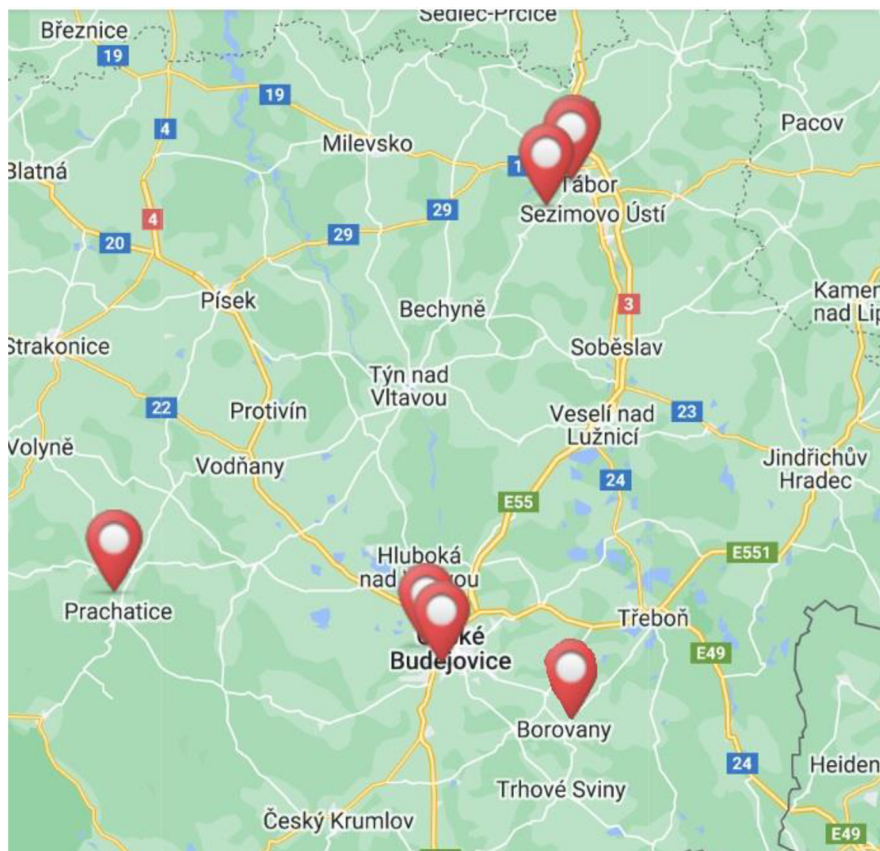
V této práci jsem se zaměřila na motivaci pedagogů, kteří pracují v alternativních mateřských školách v Jihočeském kraji. Tyto mateřské školy s alternativním vzděláváním jsem si vybrala proto, že se o ně zajímám od počátku své pedagogické kariéry. Specifikovala jsem je pouze na Jihočeský kraj, protože zde žiji, pracuji a veškerá má dosavadní studia probíhala právě v jižních Čechách.

Výzkumným vzorkem byly osloveny čtyři mateřské školy zaměřené na montessori předškolní pedagogiku, dvě mateřské školy zaměřené na waldorfskou pedagogiku a dvě mateřské školy zaměřené na vzdělávací program „Začít spolu“. Tyto školy jsou charakterizovány v níže přiložené tabulce. Odpovědi na mé dotazy jsem nakonec získala od Montessori mateřské školy Borovany, od Waldorfské školy České Budějovice a z jedné mateřské školy se vzdělávacím programem „Začít spolu“. Získaná data z dotazníkového šetření jsem spojila s daty na webových stránkách těchto škol.

Výsledky a interpretace dat

V následující kapitole se zabývám výsledky výzkumného šetření. Kapitola poskytuje odpovědi na výzkumné otázky v montessori, waldorfském učení a programu „Začít spolu“. Výsledky analýzy jsou strukturovány podle dílčích výzkumných otázek.

5.5.1 Montessori mateřské školy v Jihočeském kraji



Obrázek 1: Mapa montessori mateřských škol v Jihočeském kraji

(zdroj: <https://mapy.cz/>)

Tabulka 3: Přehled montessori mateřských škol v Jihočeském kraji

Název mateřské školy	Město	Webová stránka
MMŠ Mufík	Tábor	https://mufikdetem.cz/
Česko-anglická Montessori škola Pampeliška	Tábor	https://www.montessoritabor.cz/
Montessori Kampus	České Budějovice	https://www.montessorikampus.cz/
Viva Bambini	České Budějovice	https://www.montessoricb.cz/
Mateřská škola Prachatice	Prachatice	https://www.narodka.cz/materska-skola.html
Mateřská škola Borovany	Borovany	https://www.msborovany.cz/

Popis mateřské školy Borovany

Borovany se nachází sedmnáct kilometrů jihovýchodně od Českých Budějovic. Součástí školy je školní jídelna, která je vybavena moderní technikou. Kolem budovy školy je školní zahrada, která v posledních letech prošla velkými proměnami. Mateřská škola Borovany má sedm tříd, z nichž jedna třída „Žabiček“, s kapacitou 28 dětí, se zaměřuje na montessori pedagogiku. Ta vznikla v roce 2011 z důvodů nedostačující kapacity školky. Při výstavbě měla paní ředitelka Božena Velíšková myšlenku, zda by třída nemohla být zaměřena jinak. Po konzultaci s ostatními kolegy a odborníky se rozhodlo, že se ve třídě bude využívat montessori pedagogika. V lednu 2011 absolvovalo několik pedagogů z Mateřské školy Borovany spolu s Pavlou Tomandlovou (tehdy ještě studentkou PF JČU) úvodní kurz montessori pedagogiky vedený paní Evou Štarkovou. Při výstavbě nové třídy zároveň začalo i vzdělávání pedagogů v montessori pedagogice. V únoru roku 2012 byla nová třída dostavena a vybavovala se montessori pomůckami. Od začátku školního roku 2012 začala třída fungovat dle zásad Marie Montessori s průvodci Vítem Sumerauerem (nynějším ředitelem Mateřské školy Borovany) a Pavlou Tomandlovou.

Pavla Tomandlová je absolventkou diplomového kurzu Montessori Společnosti v Praze akreditovaným MŠMT a pan učitel Vít Sumerauer se vzdělával v Montessori pedagogice na kurzech Evy Štarkové a je také absolventem diplomového kurzu Montessori Společnosti v Praze. Potřebný materiál a pomůcky, které dětem zajišťují vzdělávání dle principu M. Montessori nakoupili rodiče dětí a dárci školy. Díky finančním prostředkům z řad rodičů bylo možno zajistit i další vzdělání v montessori pedagogice pedagogům v této mateřské škole. Učitelé v montessori třídě mají také osvědčení z projektu Rozvoj pedagogů MŠ Montessori zakončený stážemi v zahraničních montessori mateřských školách (Holandsko, Anglie, Rakousko a Německo).

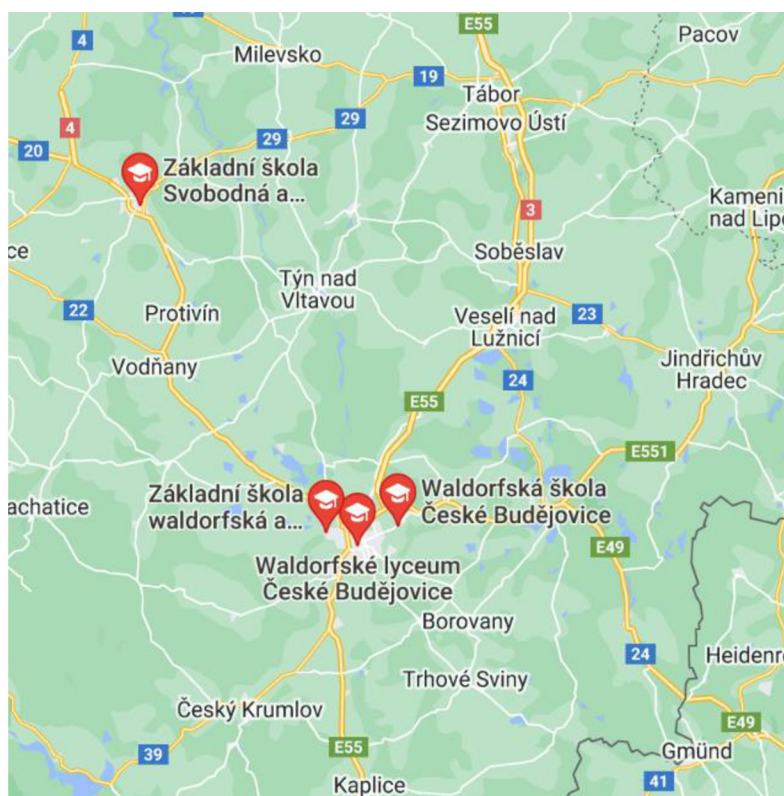
Výstup rozhovoru/dotazníku

Respondenti věnující se montessori pedagogice se setkali s alternativním vzděláváním na vysoké škole, jak teoreticky, tak v rámci praxe. S dalšími alternativními školami nemají zkušenosti nebo se s jinou metodou vůbec nesešli. Alternativní směry

považují za pozitivní změnu v dnešním předškolním vzdělávání. Výhodu spatřují v menším počtu dětí na pedagoga a tím v lepším individuálním přístupu. Nezávisle na sobě se shodují, že vždy především záleží na osobnosti pedagoga. Na tyto alternativní instituce pohlíží respondenti tak, že některým rodičům bude vyhovovat tradiční škola a některým škola alternativní. K motivaci k zaměstnání jedna z dotazovaných uvádí, že montessori třídu navštěvovaly její děti. Líbil se jí přístup pedagogů, individuální přístup k dítěti, používané pomůcky, které rozvíjely jednotlivce a také častý pobyt venku. Dotazující pedagogové mají zkušenosti s běžnou mateřskou školou, a aby mohli pracovat v alternativní mateřské škole zaměřené na montessori pedagogiku, absolvovali montessori kurzy. Dále se rozvíjí semináři prezenčně on-line, spolupracují s jinými mateřskými školami, kde si vyměňují zkušenosti a další vzdělávání čerpají z literatury. Zajímalo mě, jaké mají předchozí studijní či pracovní zkušenosti z toho důvodu, že sama jsem vystudovala obor se zaměřením na zemědělství a pedagogice jsem se začala věnovat až později. Respondenti z montessori mateřské školy studovali střední školu, obor předškolní a mimoškolní pedagogiku, dále vysokou školu zaměřenou na psychosociální péči, včetně pedagogiky a částečně speciální pedagogiky. Předchozí pracovní zkušenosti má jedna z dotazovaných na České správě sociálního zabezpečení (přibližně deset let) a poté sedm let v mateřské škole, kde absolvovala kurzy montessori pedagogiky, které vedla paní Štarková. Další respondentka odmaturovala na Obchodní akademii v Českých Budějovicích a poté vystudovala bakalářský obor Učitelství pro mateřské školy na pedagogické fakultě na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. Při studiu absolvovala kurzy „Filozofie pro děti“ a animátorský kurz. Po úspěšném dokončení studia v roce 2011 začala pracovat jako učitelka v MŠ Borovany a zároveň studovat další bakalářský obor – Arteterapie na pedagogické fakultě na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. Zároveň zahájila respondentka tříletý diplomový kurz Montessori pedagogiky v Praze. S dalšími kolegy z Mateřské školy Borovany absolvovala projekt Rozvoj pedagogů MŠ Montessori zakončený stáží v Montessori mateřské škole ve Vídni. Zajímavá odpověď byla na otázku, jaká vidí pozitiva v umístění do alternativní mateřské školy a kde vidí naopak úskalí. Respondenti by se nejdříve podívali do prostředí, seznámili se s pedagogy, jejich přístupem a prioritami. Shodují se, že nelze hodnotit pozitiva a úskalí mateřských škol,

protože může být dobrá alternativní i tradiční mateřská škola s dobrou filozofií a naopak. Uvádí, že záleží především na pedagozích, kteří ve škole pracují. Velké pozitivum vidí v montessori pomůckách, které jsou přínosem pro děti. Kdyby všichni dospělí byli vnímaví k přirozeným potřebám dětí, mohli bychom s radostí pozorovat zdravý harmonický vývoj nejen dětí, ale celé společnosti. Respondent v otázce na celkový pohled na tyto instituce uvedl, že pokud je osobnost pedagoga – průvodce-blízká nám, bude jistě blízká i našemu dítěti a je úplně jedno, jestli se drží zásad montessori nebo má metodiku vlastní. A pokud osobnost pedagoga (průvodce) neznám, platí nejspíš i naopak – pokud budou s průvodci spokojeny naše děti, máme jistotu, že naše volba byla správná.

5.5.2 Waldorfské mateřské školy v Jihočeském kraji



Obrázek 2: Mapa waldorfských mateřských škol v Jihočeském kraji

(zdroj: <https://mapy.cz/>)

Tabulka 4: Přehled waldorfských mateřských škol v Jihočeském kraji

název mateřské školy	město	webové stránky
Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek, Dr.M.Horákové 1720	Písek	https://zssvobodna.cz/
Základní škola waldorfská a mateřská škola České Budějovice o.p.s.	České Budějovice	https://www.waldorfcz.cz/

Popis mateřské školy Waldorfská škola České Budějovice – mateřská škola, základní škola a střední škola o. p. s.

Mateřská Waldorfská škola se nachází v Českých Budějovicích. Vznikla na přání rodičů, kteří měli zájem o waldorfské předškolní vzdělávání. Mateřská škola je součástí organizace Waldorfská škola České Budějovice – mateřská škola, základní škola a střední škola o.p.s. Ze státních dotací dostává škola finance, jako i jiné „tradiční školy“, ale získané prostředky jsou nižší než náklady, a tak jsou další finance čerpány ze školného. Škola chce být přístupná pro všechny sociální vrstvy a snaží se získat finance z darů, grantů apod.

Při rekonstrukci a vybavování školy byl kladen důraz na vytvoření esteticky příjemného a podnětného prostředí pro děti. Prostory byly zachovány, ale prodělaly rozsáhlou rekonstrukci. Mateřská škola má tři třídy s celkovou kapacitou 46 dětí. Přijímány jsou děti od tří let a kolektiv dětí ve třídě je věkově smíšený. Tato mateřská škola není spádová, přijímá děti ze širokého okolí a je fakultní a spolupracuje tedy s Pedagogickou fakultou Jihočeské univerzity.

Škola používá principy waldorfské pedagogiky. Průběh každého dne má pravidelný rytmus – režim dne. Děti mají dostatečný prostor pro vlastní hru, rozvoj vlastní iniciativy a prostor pro společnou práci s pedagogem. Tyto činnosti jsou v rovnováze.

Každý den mají děti jednu hlavní činnost, která se postupně rozvíjí. Během týdne se pravidelně střídají tyto činnosti:

- akvarelové malování,
- práce s potravinami,
- modelování ze včelího vosku,
- kreslení voskovými bločky,
- dlouhá vycházka do přírody,
- práce s papírem, přírodninou,
- pohybová činnost.

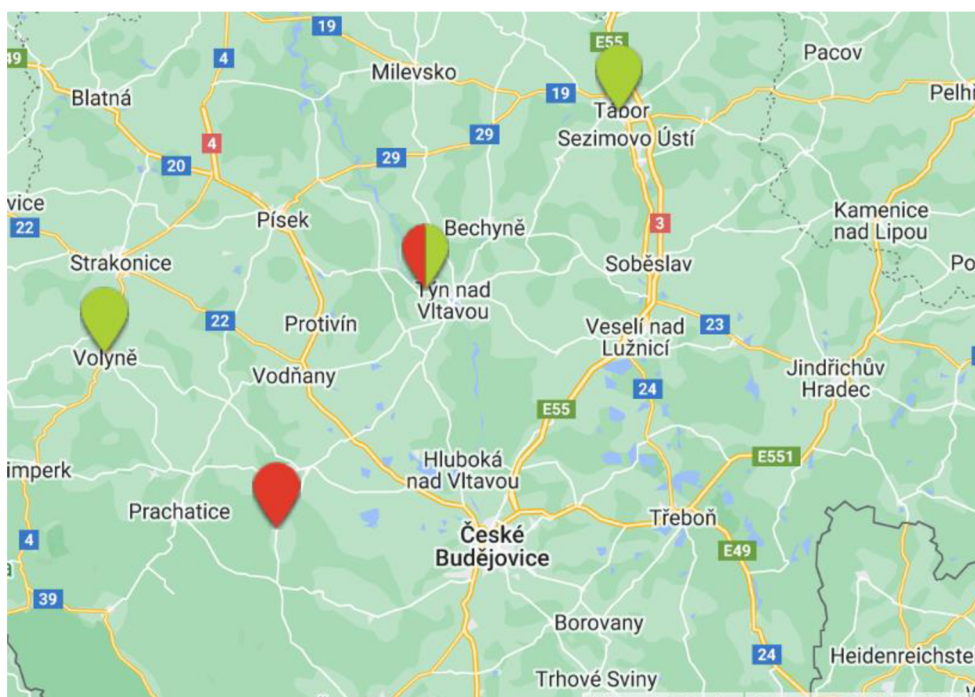
Výstup rozhovoru/dotazníku

Respondenti z waldorfské mateřské školy se setkali poprvé s tímto směrem na schůzce rodičů, kteří byli nespokojeni s běžným vzděláváním svých dětí v tradiční škole. Jedna z respondentek má zkušenosti se vzdělávacím programem Začít spolu, ve kterém se jí líbí, jak pracují se sebehodnocením dětí. Dále mají pedagogové v tomto směru zkušenost i s montessori pedagogikou, ve které ale shledávají negativa v přílišném individualismu a také selektivismu (jak bylo uvedeno v dotazníku- nevezmou do základní školy děti s problémy). Zkušenosti získali studiem pedagogické fakulty na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích a pracovní zkušenosti nabyli v běžné mateřské škole. Pedagogy lákal odklon od tradičního vzdělávání. Chtěli mít vstřícnější přístup k dítěti, poznat dítě více do hloubky, pracovat se zájmem a spolupracovat s pedagogy, kteří stejně smýšlejí o vzdělávání, používají efektivní komunikaci, podporují vnitřní motivaci dítěte. Pedagogové učí smysluplně a nenásilně řešit konflikty a problémy. Podmínkou pro učení ve waldorfské mateřské škole bylo absolvovat tříleté studium waldorfské pedagogiky pro předškolní věk s dvoutýdenními praxemi, z nichž jedna byla i zahraniční. Další metody pro rozvoj pedagogů jsou semináře, kurzy pro seberozvoj, osobnostní růst, zážitková pedagogika, oblast waldorfského vzdělávání, spolupráce se všemi mateřskými školami se zaměřením na waldorfskou pedagogiku v Jihočeském kraji, setkávají se i dvakrát ročně na celostátním víkendovém semináři

s dalšími waldorfskými pedagogy. Zaměstnanci waldorfské mateřské školy vidí pozitiva v umístění dětí do mateřských škol, především ve zdravém sebevědomí dítěte, sociální citlivosti a vnímavosti pro další učení. Úskalí vidí v přechodech z alternativních škol do běžných, kde si děti musí zvykat nejen na rozkazy a povely, ale i „stádovost“, čímž veškeré dosavadní alternativní vzdělávání ztrácí význam.

5.5.3 Vzdělávací program na mateřských školách Začít spolu v Jihočeském kraji

Zeleně jsou označeny základní školy, červeně mateřské školy, které se zabývají vzdělávacím programem „Začít spolu“.



Obrázek 3: Mapa mateřských škol se vzdělávacím programem „Začít spolu“ v Jihočeském kraji

(zdroj: <https://mapy.cz/>)

Tabulka 5: Přehled mateřských škol se vzdělávacím programem Začít spolu v Jihočeském kraji

název mateřské školy	město	webové stránky
Základní škola a Mateřská škola Lhenice	Lhenice	https://www.skolalhenice.cz/
ZŠ a MŠ Neznašov	Neznašov	https://www.zsneznasov.cz/

Popis mateřské školy Lhenice

Mateřská škola se nachází v centru městyse Lhenice a je součástí areálu základní školy. Mateřské škola má detašované pracoviště v obci Mičovice, přibližně tři kilometry od Lhenic. Ve školním roce 2019/2020 byly ve lhenické mateřské škole zřízeny 3 třídy a jedna třída v Mičovicích. Mateřská škola Lhenice pracuje ve vzdělávacím programu Začít spolu a zároveň dodržuje požadavky rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Vzdělávací program Začít spolu je v ČR realizován od roku 1994 pod tímto názvem je zastřešen mezinárodní asociací ISSA, která také vydala publikaci Kompetentní učitel 21 století, kterou se v této mateřské škole pedagogové inspiroují. Principy programu Začít spolu jsou centra aktivit, která nabízejí ve stejný čas více činností tak, aby rozvíjely dovednosti, kompetence a podporovaly spolupráci dětí a vzájemné učení.

Výstup rozhovoru/dotazníku

Respondenti z mateřské školy Lhenice se prvně se vzdělávacím programem Začít spolu setkali v rámci praxe při studiu na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích a někteří pedagogové se zajímali o toto alternativní vzdělávání už dříve, ale naplno se mu mohli věnovat až po revoluci.

Jedna z dotazovaných má zkušenost s montessori pedagogikou, ve které ji nejvíce zaujala propracovanost pomůcek, vysoká úroveň vzdělávání, samostatnost, ke které jsou děti vedeny, a uvedla, že sama z této pedagogiky čerpá. U montessori směru se ovšem neztotožňuje s komerčním pojetím a především vysokým školným. Respondenti mají také zkušenosti s waldorfskou pedagogikou, kde pedagogy zaujalo střídme vybavení třídy, převážně přírodní materiály, které rozvíjí dětskou fantazii, soulad s přirozeným koloběhem roku, hodně zpěvu v průběhu dne a pojetí pohádky na dobrou noc. Dále se zajímají o pedagogiku Franze Ketta, kde je zaujalo obrovské množství tvořivého materiálu, hra s abstrakcemi a klid. Respondenti nachází zalíbení i v jiných alternativách a také se shodují, že záleží na pedagogovi. Pokud je dobrý pedagog, je jedno, kde pracuje. Může být mateřská škola s dobrou filozofií, ale pedagog není vhodný, potom vše ztrácí význam. Záleží i na týmu, na pracovišti, kde se musejí pedagogové tolerovat a sdílet své myšlenky a zkušenosti.

Studijní zkušenost jedné z respondentek je Střední pedagogická škola Prachatice a dále má patnáctiletou pracovní zkušenost v zemědělské firmě, pětiletou praxi v knihovně na dětském oddělení a nyní už pracuje desátým rokem v mateřské škole, kde zavedla vzdělávací systém „Začít spolu“. Další respondentka uvedla, že studovala vysokou školu předškolní pedagogiky na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích a pracovní zkušenost má pouze z mateřské školy Lhenice. Jedna z dotázaných uvedla, že si alternativní školu vybrala i z toho důvodu, že byla nejbližší jejímu místu bydliště. Pro práci v tomto vzdělávacím programu respondenti absolvovali letní školu „Začít spolu“, dále doplňující rozvíjející kurzy. Zkušenosti získávají sdílením, návštěvami jiných mateřských škol se stejným programem a samostudiem. Také spolupracují se Základní školou a Mateřskou školou v Neznašově, s další školou v Třebíči. Účastní se seminářů na rozvoj pedagogických kompetencí. Spolupracují se zahraničními mateřskými školami. Pozitiva spatřují pedagogové ve vzdělání dle moderních principů. Dále uvedli, že pokud rodič přemýšlí nad alternativní školou, je předpoklad, že hledá nejlepší cestu ve výchově a vzdělávání svého dítěte i v soukromí. Úskalí naopak vidí v tom, že se alternativní směr může brát moc ortodoxně a opomíjí se některé potřeby dětí.

Závěr

Pojem alternativní vzdělávání se začíná čím dál více dostávat do povědomí dnešní společnosti. Každý rodič má možnost si pro své dítě vybrat mateřskou školu s takovou filozofií, která bude vyhovovat jeho vizím. Myslím si, že díky sociálním sítím lidé zjišťují, jaké směry mateřských škol jsou na výběr. Alternativní vzdělávání je v České republice už několik let, bohužel o takové téma nebyl zájem. Dnes už alternativní pedagogické směry vyvolávají změny i v tradičním školství. Troufám si říct, že tento krok vůbec není špatný. Tradiční pedagogika v předškolním vzdělávání může dostat „nový kabát“, čemuž mohou přispět mladí pedagogové, kteří se už setkávají s jinými metodami vzdělávání v rámci výuky na střední škole, vysoké škole či na sociálních sítích, kde pedagogové sdílejí navzájem své zkušenosti.

Do bakalářské práce jsem pravděpodobně vybrala nejstarší alternativní pedagogické směry – waldorfský, montessori a z nich nejmladší vzdělávací program „Začít spolu“. V teoretické části jsem představila alternativní mateřské školy jako formy předškolní výchovy a vzdělávání, zaměřené na hlavní záměry běžné mateřské školy a alternativní mateřské školy a role pedagoga v těchto institucích, což popisuji v kapitolách „Tradiční předškolní vzdělávání v ČR“ a „Typy alternativních mateřských škol“. Cílem výzkumné části práce bylo zjistit, jaký mají pedagogové pohledy na alternativní vzdělávání a jaká je jejich motivace k zaměstnání v těchto alternativních mateřských školách před ostatními institucemi. Získané informace jsem zjistila díky vytvořeným výzkumným otázkám a specifickým otázkám, které byly použity v dotazníkovém šetření a rozhovoru. Pohledy pedagogů na alternativní mateřské školy jsou velmi pozitivní, vzájemně čerpají i z jiných alternativních směrů, podporují se, spolupracují s ostatními mateřskými školami zaměřenými stejným alternativním směrem a to i v zahraničí. Velmi mě zaujalo, že respondenti ze všech alternativních směrů, kteří byli osloveni, uvedli nezávisle na sobě, že **záleží především na osobnosti pedagoga**. S tímto tvrzením souhlasím z vlastní praxe, a jak uvádí i literatura, rozdíl mezi pedagogem tradiční školy a alternativní školy je ve výsledku ten, že učitel tradiční školy je jako vedoucí- očekává, že děti splní jeho nároky, bez zpětné vazby; a druhý pedagog, který se zabývá alternativní pedagogikou, připravuje pro děti podnětné prostředí, aby dítě samo

přicházelo na informace, které se kolem něho dějí, a samo se rozvíjelo v určitých oblastech. Na pedagoga jsou kladeny nároky, a to, aby dokázal vytvořit podnětné prostředí, aby měl individuální přístup ke každému dítěti, aby podporoval rozvoj dítěte ve všech oblastech a aby bylo aktivnější dítě než pedagog. A to přece nemusí splňovat jen pedagog zaměřený na „jiný“ způsob pedagogiky.

Motivace k zaměstnání v alternativních mateřských školách se liší. V jedné z nerelevantních odpovědí bylo uvedeno, že se mateřská škola nachází blízko bydliště. Sama pokládám důležitost v odpovědi jedné z respondentek, která uvedla, že měla snahu o změnu tradičního vzdělávání, a proto zavedla alternativní směr v jí vedené mateřské škole. Tím potvrdila, proč vznikají alternativní mateřské školy. Pedagogové se setkali s alternativním vzděláváním i prostřednictvím svých dětí, které navštěvovali mateřskou školu s alternativní pedagogikou, o kterou se pak začali více zajímat. Další motivací bylo pracovat vstřícně k dítěti, do hloubky a se zájmem o něj, podporovat jeho vnitřní motivaci, pracovat se stejně smýšlejícími lidmi s totožným zájmem o dítě.

Z výzkumné otázky na studijní a pracovní zkušenosti vyplynulo, že v alternativních školách působí pedagogové s praxí i bez praxe v oboru. Převážně vysokoškolské pedagogické vzdělání si doplňují kurzy. Polovina respondentů měla zkušenosti už od střední školy s předškolní pedagogikou a někdo si našel cestu k alternativnímu vzdělávání až později. Tuto otázku jsem zařadila proto, že jsem sama měla vystudovaný obor v zemědělství a pedagogické vzdělání jsem si doplňovala a stále doplňuji v průběhu pedagogické praxe.

Záměrně jsem do dotazníku zařadila i otázku jaké kurzy či školy pedagogové absolvovali a jaké kurzy využívají pro svůj další pedagogický rozvoj. Zajímalo mě to především pro mé možné další vzdělávání v těchto směrech. Doufám, že odpovědi pomohou i dalším lidem, kteří se zajímají o toto téma, a bude jim přínosné. V bakalářské práci mě nejvíce zaujal vzdělávací program „Začít spolu“, především výuka v centrech. S mateřskými školkami jsem i nadále v kontaktu, protože zde mám domluvené náhledy v těchto zařízeních pro svůj další rozvoj v alternativní pedagogice.

Ty jsem bohužel nestihla z časových důvodů uskutečnit před odevzdáním této bakalářské práce.

Seznam použité literatury

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. Základní učebnice pedagogiky. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5039-2.

GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání. Praha: Portál, 2003. Step by step (Portál). ISBN 80-7178-815-5.

GAVORA, Peter. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

HELUS, Zdeněk. Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

In: Vedení školy. Praha: Josef Raabe, 1999, D 1.9, s. 1 – 36. ISBN 80-902-1897-0.

MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 8021015497.

MATULČÍKOVÁ, M., 2007 Reformnopedagogické školy a alternativne školy a ich prínos pre reformu školy. Bratislava: Musica Liturgica. 270 s. ISBN 978-80-969-7840-3.

MONTESSORI, M., 2003. The Montessori Method with an introduction by June Goodrich.

MONTESSORI, Maria. Das Kreative Kind. Freiburg: Herder, 1991. ISBN 3-451-16277-6.

MONTESSORI, Maria. Objevování dítěte. Vydání druhé, v Portále první, revidované. Přeložil Vladimíra HENELOVÁ. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1234-8.

OPRAVILOVÁ, Eva. Předškolní pedagogika. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. Pedagogický slovník. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

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

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN isbn80-7178-977-1.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN isbn80-7367-047-x.

RÝDL, Karel, ed. Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1.

RÝDL, Karel. Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační.

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

STEINER, Rudolf. Anthroposofie: úvod do anthroposofického světového názoru. Svatý Kopeček u Olomouce: Michael, 1999. ISBN 80-86340-02-3.

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

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

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

SYSLOVÁ, Zora, SEDLÁČKOVÁ, Hana a ŠTĚPÁNKOVÁ, Lucie (2012). Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7357-884-8.

ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

ZELINKOVÁ, Olga. Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessori a její metody dnes. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-071-5.

Elektronické zdroje

2. Předškolní vzdělávání v systému vzdělávání a jeho organizace

(<https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12125>)

Motivace

(<https://publi.cz/books/114/08.html>)

Maslowova pyramida lidských potřeb

(<https://www.filosofie-uspechu.cz/maslowova-pyramida-lidskych-potreb/2/>)

Historie společnosti Montessori ČR

(<https://www.montessoricr.cz/o-nas/historie>)

Základní principy Montessori přístupu

(<https://montessoriandilek.cz/vice-o-montessori/>)

Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners

(<https://www.freunde-waldorf.de/>)

Vznik, historie a současnost waldorfské pedagogiky

(<https://www.waldorfliberec.cz/waldorfska-pedagogika/vznik-historie-a-soucasnost-waldorfske-pedagogiky>)

PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ORIENTOVANÉ NA DÍTĚ

https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2020/08/ebook_predskolni-vzdelavani-orientovane-na-dite-2stranny.pdf

(<https://mapy.cz/>)

Mateřská škola Borovany

(<https://www.msborovany.cz/>)

Waldorfská mateřská škola v Českých Budějovicích

<https://www.waldorfcz.cz/>

Mateřská škola Lhenice

<https://www.skola1henice.cz/>

Seznam tabulek

Tabulka 1: Rozdíl mezi tradiční formou vzdělávání a alternativní formou vzdělávání

Tabulka 2: Vlastnosti alternativních škol

Tabulka 3: Přehled montessori mateřských škol v Jihočeském kraji

Tabulka 4: Přehled waldorfských mateřských škol v Jihočeském kraji

Tabulka 5: Přehled mateřských škol se vzdělávacím programem Začít spolu v Jihočeském kraji

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník pro pedagogy alternativních mateřských škol

Alternativní pedagogické směry v předškolním vzdělávání

v Jihočeském kraji

Dobrý den,

jmenuji se Petra Kabešová a jsem studentkou třetího ročníku, obor učitelství pro MŠ na pedagogické fakultě v Českých Budějovicích. Ve své bakalářské práci se zajímám o alternativní pedagogické směry v předškolním vzdělávání v Jihočeském kraji.

Pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala Vaši alternativní mateřskou školu.

V dotazníku jsou otevřené otázky. Zajišťuji Vám maximální diskrétnost a anonymitu při následném vyhodnocení dotazníku. Výsledky budou použity pouze pro mou bakalářskou práci.

Předem Vám děkuji za ochotu a čas, který dotazníku věnujete.

S pozdravem a přáním hezkého dne

Bc. Petra Kabešová

1. V jaké alternativní MŠ pracujete? (přesný název Vaší MŠ)

2. Kde jste se poprvé setkali s alternativním vzděláváním?

3. Máte zkušenosti i s dalšími alternativními směry?
Označte jen jednu elipsu.
 - ANO
 - NE
4. Pokud ano, co Vás na nich zaujalo a co Vás od takového alternativního směru odrazovalo?

5. Jaký celkový pohled máte na tyto instituce? (na mateřské školy zaměřené na alternativní vzdělávací program)

6. Jaké jsou Vaše předchozí studijní a pracovní zkušenosti, než jste nastoupil/a do alternativní mateřské školy zaměřené na vzdělávací program Montessori pedagogiky/ Waldorfské pedagogiky/ Začít spolu?

7. Jaká byla Vaše motivace k volbě mateřské školy s alternativním vzdělávacím programem?

8. Jaké kurzy či školy jste musel/a absolvovat, abyste mohl/a pracovat v mateřské škole s alternativním zaměřením?

9. Jaké možnosti využíváte pro Váš další rozvoj? (např. semináře, kurzy, spolupráce s jinou MŠ, spolupráce s MŠ v zahraničí apod.)

10. Jaká pozitiva vidíte v umístění dítěte do alternativní mateřské školy a kde naopak vidíte úskalí?