

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární a preprimární edukace

## **Inovativní mateřská škola**

Diplomová práce

Autor: Bc. Gabriela Velebová  
Studijní program: Předškolní a mimoškolní pedagogika  
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku (PPVN)  
Vedoucí práce: PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.

Hradec Králové

2017

# ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno a příjmení: **Bc. Gabriela Velebová**  
Osobní číslo: **P14P0251**  
Studijní program: **N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika**  
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**  
Název tématu: **Inovativní mateřská škola**  
Zadávající katedra: **Ústav primární a preprimární edukace**

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

Teoretická část mé diplomové práce se zabývá předškolním vzděláváním v současné mateřské škole. Popisuje využití alternativních prvků v prostředí a edukaci mateřské školy. Praktická část obsahuje průzkum u rodičů zaměřen na inovativní změny mateřské školy a uvádí model nové inovativní mateřské školy s návrhem školního vzdělávacího programu.

Vedoucí diplomové práce: **PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.**  
Ústav primární a preprimární edukace  
Oponent diplomové práce: **PhDr. Vladimír Václavík, Ph.D.**  
Datum zadání diplomové práce: **27. 11. 2014**  
Termín odevzdání diplomové práce:

doc. PhDr. MgA. František Vaníček,  
Ph.D.  
děkan

PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.  
vedoucí katedry

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením PaedDr. Vladimíry Hornáčkové, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne: 31. 3. 2017

.....

*Podpis*

## **Poděkování**

Děkuji paní PaedDr. Vladimíře Hornáčkové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, paní Mgr. Radomíře Víkové za pomoc a podporu a dále své rodině za bohaté životní zkušenosti.

## **Anotace**

VELEBOVÁ, Gabriela (2017). *Inovativní mateřská škola*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. 67 s. Diplomová práce

Má diplomová práce se zabývá inovativním předškolním vzděláváním, porovnáváním rozdílů mezi alternativní a standardní školou a rolí pedagoga. Dále se zabývá školním vzdělávacím programem a spoluprací školy a rodiny, popisuje alternativní předškolní vzdělávání a v závěru se zaměřuje na kvalitu mateřské školy a na nové trendy výchovy dětí v rodině.

Praktická část se zaměřuje na výzkum, který od rodičů zjišťuje, zda přemýšlí nad možnostmi předškolního vzdělávání, zda se v něm orientují a jaké jsou jejich názory a připomínky nejen k učitelům, ale i ke škole samotné. Závěr praktické části se věnuje inovativním námětům pro tvorbu školního vzdělávacího programu.

Klíčová slova: mateřská škola, alternativní škola, inovace, školní vzdělávací program

## **Annotation**

VELEBOVÁ, Gabriela (2017). *Innovative kindergarten*. Hradec Králové: Pedagogical Faculty University of Hradec Králové. 67 pp. Master Degree Thesis.

My degree thesis deals with an innovative pre-school education, comparing the differences between the standard and the alternative school and role of the teacher. It also deals with the school educational program and cooperation between schools and families, describes an alternative pre-school education and finally is focuses on the quality of kindergarten and new trends in education of children in the family.

The practical part focuses on research that parents find out whether thinking about the possibilities of pre-school education, whether they focus on education, and what are their opinions and comments not only to teachers but also to the school. Conclusion of the practical part is dedicated innovative themes for a school educational program.

Keywords: kindergarten, alternative school, innovation, school educational program

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 1/2013 (Řád pro nakládání se školními a některými jinými autorskými díly na UHK).

Datum: .....

Podpis studenta: .....

## Obsah

<b>Úvod</b> .....	<b>9</b>
<b>1 Inovace ve vzdělávání</b> .....	<b>11</b>
1.1 Základní pojmy .....	11
1.2 Role pedagoga.....	13
1.2.1 Sociální vztahy učitele .....	14
1.2.2 Profesní dovednosti učitele .....	15
1.2.3 Kompetence učitele.....	17
1.3 Jak motivovat učitele ke změně? .....	19
<b>2 Školní vzdělávací program</b> .....	<b>21</b>
2.1 Spolupráce školy a rodiny .....	22
<b>3 Alternativní předškolní vzdělávání</b> .....	<b>24</b>
3.1 Vlastnosti alternativních škol .....	24
3.2 Funkce alternativních škol.....	25
3.3 Vybrané typy alternativních škol.....	26
3.3.1 Klasické reformní školy .....	26
3.3.2 Církevní školy.....	28
3.3.3 Moderní alternativní školy .....	29
<b>4 Kvalita mateřské školy a její podpora</b> .....	<b>35</b>
4.1 Co ovlivňuje kvalitu mateřské školy? .....	37
4.2 Trendy ve výchově dětí .....	38
<b>5 Úvod do výzkumného šetření</b> .....	<b>43</b>
5.1 Analýza a výsledky průzkumu.....	44
5.2 Závěrečné vyhodnocení průzkumu .....	57
<b>6 Inovativní náměty pro ŠVP – doporučení pro pedagogickou praxi</b> .....	<b>59</b>
<b>Závěr</b> .....	<b>63</b>
<b>Seznam literatury</b> .....	<b>64</b>
<b>Internetové zdroje</b> .....	<b>66</b>



## Úvod

V dnešní době je spousta vzdělávacích institucí, ve kterých jsou vzdělávací programy sestaveny z různých přístupů a iniciativ pedagogů. Je na každé mateřské škole, jak si vytvoří a realizuje svůj vzdělávací program, na kterém se projeví originalita školy.

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala téma „Inovativní mateřská škola“. Toto téma mě velmi láká, protože je v něm mnoho možností, jakým způsobem se dá uchopit vzdělávání v mateřské škole, spousta názorů a nápadů, co a jak dělat či nedělat. Naše školství se stále mění, objevují se nové alternativní směry, přístupy ve výchově a komunikaci s dětmi, aj. Své poznatky k práci jsem převážně čerpala z odborné literatury různých autorů a z internetových stránek.

Cílem mé diplomové práce je uchopit a popsat, co znamená inovativní mateřská škola a jakým různorodým způsobem se může uskutečňovat předškolní vzdělávání. Možností, jak děti inovativně vzdělávat, je mnoho.

Teoretická část se zabývá inovativní školou a porovnáním rozdílů alternativní a standardní školy. Patří sem i role pedagoga a popisují, jak motivovat kolektiv ke změnám. Práce se dále zabývá školním vzdělávacím programem a spoluprací školy a rodiny. Dále popisují alternativní školy klasické i moderní. V závěru práce se zabývám kvalitou školy a zařazuji sem i nové trendy výchovy dětí v rodině.

Praktickou část zaměřuji na výzkum, ve kterém od rodičů zjišťuji, zda přemýšlí nad hlavním důvodem, proč dávat děti do mateřských škol, zda si rodič vybírá mateřskou školu ze svého zájmu či ze zájmu dítěte, zda mají rodiče povědomí o některých alternativách vzdělávání a jaké jsou jejich názory a připomínky nejen k učitelům, ale i ke škole samotné. V závěru praktické části se věnuji inovativním námětům pro tvorbu ŠVP, jako doporučení pro pedagogickou praxi. Popisují zde části, které považuji za důležité v inovativní mateřské škole.

Tato práce by měla být přínosem pro rodiče, kteří by se chtěli dozvědět o inovacích v předškolním vzdělávání, o alternativních školách a stylech výchovy. Učitelkám mateřských škol nabízím některé inovativní náměty k tvorbě školního vzdělávacího programu a také zpětnou vazbu a inspiraci z výsledků výzkumného šetření, kde odpovídali rodiče dětí navštěvující různé typy mateřských škol.

# 1 Inovace ve vzdělávání

První kapitolu věnuji inovaci ve vzdělávání. Objasním základní pojmy, jako jsou: pedagogická inovace, inovativní škola, alternativní škola, standardní škola. Zabývám se rolí pedagoga, požadavky na jeho profesi a motivací učitele ke změnám.

Proč se vlastně školství stále mění? Vždy se najde někdo, kdo je se školním vzděláváním nespokojený a kritizuje ho. Tím vznikají inovativní koncepce vzdělávání a nové školy. Hodně často jsou alternativní školy inspirovány těmi ze zahraničí. Nejpodstatnější změnou je změna v obsahu vzdělávání. Školy uplatňují nestandardní a inovativní formy, obsahy a metody vzdělávání a jiné přístupy na rozdíl škol běžných. (Průcha, 2012)

## 1.1 Základní pojmy

Pojem inovace se vyskytuje v mnoha oborech a znamená obnovování, modernizování. **Pedagogickou inovaci** můžeme definovat jako rozvíjení a zavádění nových prvků do výchovného a vzdělávacího systému pro následné zkvalitnění práce. Úsilí o inovaci je spojeno se společenským kontextem, který vyvolává zájem o změnu a dává této změně podněty, které se týkají nových struktur školy, obsahu, metod, aj. (Skalková, 1999)

**Inovativní /inovující se škola** („innovative school“) je termín, který nahrazuje pojem „alternativní škola“ a to z důvodu, že pro některé odborníky byl tento termín nedostačující. Co si pod tímto termínem představit? Průcha (2012) inovativní školu popisuje jako školu, která realizuje určité inovace na základě svého vlastního úsilí. Chápe ji tak, že každá alternativní škola je zároveň školou inovativní, protože kterákoli alternativa byla zavedena změnou, inovací v porovnání se standardem. Oproti tomu Rýdlova charakteristika (1999a, In Průcha, 2012) se podobá definici alternativní školy: inovativní škola prosazuje v praxi metody a formy práce, které umožňují naplňovat principy alternativní pedagogiky. Jako další definici uvádím Spilkovou a Koťu (1998, s. 342, In Průcha, 2012): inovativní školy se snaží o proměnu většinou v rámci běžné státní školy a kladou důraz na osobnostní a sociální rozvoj žáka, propojování poznatků z různých vzdělávacích oblastí, kooperativní strategie učení, otevřenou partnerskou komunikaci školy jak uvnitř, tak i spolupráci školy s rodinou.

V zahraničí se s pojmem inovativní škola setkáme velmi málo. Blízký tomuto pojmu je výraz „improving school“ neboli „zdokonalující se škola“, který se objevuje převážně v britské pedagogice. (Průcha, 2012)

Průcha, Walterová a Mareš (2009) uvádějí, že alternativní a inovativní škola se do značené míry shodují. Alternativnost se však zakládá na dlouhodobých a zásadnějších koncepcích vzdělávání a inovativnost se vztahuje spíše na dílčí a časově omezenější změny a úpravy.

**Alternativní školy** mají mnoho významů, např.: volná, netradiční, svobodná, otevřená nebo nezávislá škola. V pedagogickém slovníku je alternativní škola popsána jako: „obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i státní, veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol určité vzdělávací soustavy. Odlišnost může spočívat ve specifčnostech obsahu vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy veřejné“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 16-17).

Pojem „alternativní“ má několik významných rovin:

1. **školskopolitický aspekt** – toto rozdělení se týká rozdílů mezi školami státními a nestátními. Státní školy zřizuje některý z orgánů státní správy (školy zřízené obcí, krajským úřadem či ministerstvem). Kdo může být zřizovatelem školy stanovuje školský zákon č.561/2004 Sb. Školy nestátní jsou spravované jinými zřizovateli. Čili termínem „alternativní školy“ označujeme takové druhy škol, které fungují mimo sektor škol veřejných, ale souběžně s nimi (školy církevní, školy zřizované a provozované soukromým subjektem, aj.).
2. **ekonomický aspekt** – je další vymezení, jak můžeme rozlišovat školy. Podle způsobu financování. Školy soukromé jsou financovány jejich zřizovateli a rodiči, kteří platí školné. Oproti tomu školy státní jsou financovány státem či jinými veřejnými zdroji (rozpočty obcí, aj.). Existují výjimky, např.: určitý druh soukromých škol je financován z veřejných zdrojů. Ve většině alternativních škol rodiče platí školné, protože mají odlišnou nabídku vzdělávání. Bohužel

podle tohoto aspektu nemůžeme alternativnost posoudit, protože se můžeme setkat i se školami alternativními, které jsou veřejné.

3. **pedagogický a didaktický aspekt** – alternativní školy jsou takové, které nabízejí nestandardní, inovativní, zvláštní obsah, metody a formy vzdělávání, mají jiné didaktické přístupy oproti těm běžným. Můžeme se také setkat, že i státní školy uplatňují některé z inovací. (Průcha, 2012)

Průcha tedy říká: „Neztotožňujme pojem alternativní škola pouze se soukromými školami nebo s těmi, které se za alternativní přímo označují (reformní školy), nýbrž chápeme je široce, jako všechny školy vyznačující se nějakou pedagogickou specifičností, která je odlišuje od standardních, běžných škol.“ (Průcha, 2012, 26 s.)

**Standardní škola** se vyznačuje tím, že reprezentuje určitou zavedenou normu, neboli standard. Pokud se školy nějakým způsobem odlišují, můžeme je považovat za nestandardní, tj. alternativní. To platí i u škol státních, které přijímají specifické vzdělávací programy, jako např.: Zdravá škola, Začít spolu, aj. Samozřejmě se předpokládá, že daná změna se vždy posune ve směru pozitivním a na vyšší kvalitu. (Průcha, 2012)

Avšak není škola jako škola. I ty běžné se od sebe liší. Každá se profiluje svým jedinečným školním vzdělávacím programem, filozofií školy, složením a kvalifikovaností pedagogického personálu, ale i budovou, prostředím, atd. (Dvořáková a kol., 2015)

## 1.2 Role pedagoga

Dnešní role učitele je opravdu náročná, neboť jsou na něho kladeny stále vyšší požadavky. Učitel je vysoce kvalifikovaný pedagogický pracovník, který má určité osobnostní i profesní kompetence. (Pohnětalová, 2015)

Docházka do mateřské školy není povinná, a přesto se od učitelky očekává, že bude na děti výchovně působit a ovlivňovat jejich vzdělávání. Je pro děti vzorem a její přirozená autorita se považuje za důležitý předpoklad. Autorita vychází z přístupu k dětem, schopnosti jim naslouchat a porozumět jim. Očekává se, že učitelka bude laskavá,

vstřícná, spravedlivá, bude plnit přání dětí a uspokojí jejich potřeby. Do jednání učitelky se promítají osobnostní rysy a charakterové vlastnosti (empatie, otevřenost, vyrovnanost, trpělivost, odpovědnost, aj.). K profesi pedagoga patří důvěra ve vlastní výchovné působení (pedagogický optimismus), zaujetí, přístup k práci a tvořivost jako schopnost přijít na nová, originální řešení (pedagogický takt).

Hippokratova typologie temperamentu rozlišuje čtyři základní typy – sangvinik, choleric, flegmatik, melancholik. Každý z těchto typů má své klady i zápory pro práci učitele. Sangvinik je komunikativní a lépe navazuje kontakty, choleric je aktivní a má rychlé reakce, flegmatik umí kolem sebe vytvořit klidnou atmosféru a melancholik je citlivý. Dále můžeme osobnost pedagoga rozdělit podle toho, jaký zaujímá vztah k dětem – autokratický, liberální či demokratický, nebo podle zaměření osobnosti na paidotropa (zaměřený na dítě, jeho zájem a potřeby) a logotropa (zaměření na učivo). Je výhodou, pokud si učitel uvědomuje, jaká je osobnost. Může ovlivnit své jednání a uvědomit si, v čem je dobrý a v čem slabší. Poznání a přijetí pravdy (sebehodnocení) je pro učitele důležité, protože si může najít svou cestu k úspěchu (Opravilová, 2016).

### **1.2.1 Sociální vztahy učitele**

Učitelka mateřské školy musí zvládat rozmanité činnosti a pohybuje se ve složité síti sociálních vztahů. Rozlišujeme tři roviny sociálních vztahů. Nejzákladnější rovinou je vztah učitelky a dítěte, kdy učitelka je pro dítě vzorem a modelem chování a reagování. Mezi další rovinu patří spolupráce s dalšími učitelkami či zaměstnanci v jedné mateřské škole. Všichni dohromady tvoří celek, podílejí se na rozvíjení sociálního a emočního klimatu, pomáhají si a řeší spolu různé situace. Poslední rovinou jsou vztahy mezi učiteli a rodiči. Pro mnoho učitelek je tato interakce jednou z nejobtížnějších, protože své dovednosti lépe uplatňují v interakcích s dětmi. Učitelka je expertem na výchovu a vzdělávání dítěte v MŠ a rodič je expertem doma. Je dobré, když se vzájemně doplňují a přispívají tak k rozvoji dítěte. (Mertin, Gillernová (eds.), 2010)

Ve vztazích by učitel neměl zapomínat sám na sebe. Jedním z hlavních předpokladů výchovy je spokojenost a psychická vyrovnanost učitele. Tím učitel nehraje role, nepřetvařuje se a může být sám sebou. Proto je důležité o emocích a prožitcích mluvit

i s dětmi (Mertin, Gillernová (eds.), 2010). Ze své zkušenosti mohou říci, že děti u dospělých velmi rychle vycítí nepohodu a psychickou nestabilitu. Pokud s dětmi o emocích hovoříme, umí se vcítit do situace a tím zlepšují vztahy mezi učitelem a dětmi.

### 1.2.2 Profesní dovednosti učitele

Když učitelka vychovává své vlastní dítě, tak se může projevovat, jako kterákoli matka. V MŠ musí uplatňovat profesionální přístupy. A naopak představa, že by se doma učitelka chovala stejně, jako v MŠ je trochu absurdní. Rozdíl je v tom, že má doma jedno dítě, které vyžaduje jeden konkrétní přístup, zatímco ve škole je takových 28. A se všemi se snaží vyjít, i když k některým si cestu hledá složitěji. (Mertin, 2016)

Aby učitelka úspěšně zvládala různé činnosti a vztahy, využívá profesní dovednosti, jako jsou:

- sociálněpsychologické (sociální) profesní dovednosti – jsou předpokladem či základem pro uplatňování i jiných skupin profesních dovedností
- profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku
- metodické profesní dovednosti – tyto dvě dovednosti (viz předchozí bod) souvisejí s tím, co s nimi učitelka dělá a jak má aktivitu metodicky a didakticky zpracovanou
- speciálněvýchovné a diagnostické profesní dovednosti – vztahují se k respektování vývojových a individuálních zvláštností dítěte, reaguje na změny a přizpůsobuje se.

Pro inovativní pohled na pedagoga sledávám sociálněpsychologické profesní dovednosti učitelky za podstatné. Poslední dobou se na ně klade malý důraz, i když by měly být základem profese pedagoga. Co do těchto sociálněpsychologických dovedností patří:

- **Akceptování osobnosti dětí, rodičů, kolegů** – umět přijímat osobnosti takové, jaké jsou. Každý z nás je jedinečný a právě u dětí bychom si to měli nejvíce uvědomovat. Pokud dítě poznáme a akceptujeme jeho specifika, tak ho lépe

můžeme dál rozvíjet. Člověk se učí celý život, a pokud se něco dítěti nepovede, je dobré mu ukázat, jak se z chyby dále poučit.

- **Autenticita projevů učitelky** – pokud učitelka projevuje své emoce, pocity, názory a postoje, tak pomáhá dítěti orientovat se v chování a poznávat cesty i hranice výchovného působení. Je důležité při projevech zvolit vhodnou formu pro školní prostředí.
- **Empatie** – znamená umět se vcítit či pohlédnout na danou situaci očima druhého, být vstřícný, porozumět významu prožitků, ale zároveň zůstat sama sebou. Neshoduje se to se situací být sympatický. Učitelka má pochopení pro to, co dítě či rodič prožívá a snaží se projevy zvládat.
- **Naslouchání** – zahrnuje v sobě řadu dalších dovedností (empatii, akceptace, porozumění neverbálním projevům, aj.). Pokud nasloucháme, lépe porozumíme sdělení a vyjádření druhého.
- **Odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních** – prožitky jsou efektem procesů a stavů emocionálních a úsudky jsou výsledkem racionálního uchopení světa. Jsou často zaměňovány a komplikuje to vzájemné porozumění (např.: „Je mi zima“, odpověď „Vždyť je tu 24 °C“). S úsudky můžeme dále diskutovat, ale to, co jedinec v dané situaci prožívá a vnímá, není možné vyvracet.
- **Orientace na konkrétní situace** – je cesta k efektivnímu výchovnému působení. Čím konkrétněji danou situaci či chování vysvětlíme, tím větší je naděje na změnu v žádoucím směru a upevnění chování.
- **Podporování sebekontroly a seberegulace u sebe i dětí** – pro učitelky jsou sebekontrola a sebereflexe součástí profesní výbavy a pro děti sociálními dovednostmi, které dále rozvíjejí. Jsou podmínkou ke zvládnutí sociálních interakcí.
- **Porozumění neverbálním projevům jedince** – neverbální projevy (gesta, mimika, pohyby, aj.) jsou důležitým komunikačním prostředkem, který nás informuje o emocích jedince. Má větší váhu než projev verbální, který se dá snáze kontrolovat.
- **Respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí** – poskytujeme dětem model tolerantního pohledu, ukazujeme jim odlišné názory na svět, pomáháme se v nich orientovat a společně zvažujeme příčiny a důsledky



různých úhlů pohledu. Při vzájemných vztazích připouštíme různorodost a projevujeme toleranci.

- **Rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování** – sebedůvěra patří k realizaci této profese. Souvisí i s podporou sebedůvěry u dětí. Je přirozené, že se dítě srovnává s ostatními. Učitelka dětem poskytuje zkušenost, že něco umí, dovedou či dokážou, v čem vynikají a jsou dobré.
- **Umění pochválit** – je podstatné hledat příležitost pro pochvalu dítěte. Nestačí však pouze ocenit výsledek, ale důležité je ocenit celý proces, tj. snahu dítěte, úsilí, nadšení, aj. Rodiče také rádi slyší ocenění jejich dítěte, těší je to a stimuluje k působení na dítě.
- **Zpětná vazba v profesních sociálních vztazích** – poskytování i přijímání zpětné vazby (otevřená komunikace) je důležité k sebereflexi a k rozvoji profesních dovedností. Když učitelka mluví s dětmi i s rodiči, měla by do konverzace zapojovat své prožitky, přání, názory. Myslím si, že je pak mnohem lepší druhému porozumět a orientovat se v něm.
- **Zvládání konfliktních situací** – v mateřské škole se s konflikty setkáváme často. Nejde o to je odstranit, ale naučit se je řešit ve prospěch rozvoje vztahů. Pro učitelku jsou konflikty řešené mezi dětmi snazší, protože jsou součástí výchovně-vzdělávacích aktivit, než ty mezi učitelkami nebo s rodiči.

(Mertin, Gillernová (eds.), 2010)

### 1.2.3 Kompetence učitele

Učitel by měl být vybaven osobnostními a profesními kompetencemi, díky kterým zvládá nároky svého povolání ve vztahu k dětem i k rodičům.

„Kompetence je v pedagogickém pojetí schopnost, dovednost, způsobilost úspěšně realizovat nějaké činnosti, řešit úkoly. Kompetence učitele je soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové i osobnostní složce učitelství. Rozlišujeme kompetence pedagogické a didaktické; oborově předmětové; diagnostické a informační; sociální, psychosociální a komunikační; manažerské a normativní; profesně a osobnostně kultivující.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 129)

„Kompetence je soubor odborných a osobních předpokladů pro výkon učitelské profese, které by měli učitelé získávat studiem, ale pak dále rozvíjet v průběhu profesionalizace, tj. při vlastním výkonu učitelského povolání.“ (Průcha, 2002, s. 108)

Každý z autorů dělí kompetence jinak. Podle mého názoru je tento výčet kompetencí přehledný:

- **Kompetence oborově předmětová** – učitel přepracovává své poznatky do vzdělávacích obsahů vyučování. Dovede integrovat mezioborové poznatky a vytvářet mezioborové vztahy.
- **Kompetence didaktická/psychodidaktická** – ovládá strategie vyučování a učení, dovede využívat metodický repertoár a přizpůsobuje ho individuálním potřebám žáků.
- **Kompetence pedagogická** – ovládá procesy a podmínky výchovy, podporuje rozvoj individuálních kvalit žáků, má znalosti o právech dítěte a respektuje je.
- **Kompetence manažerská** – má znalosti o podmínkách a procesech fungování školy, ovládá administrativu spojenou s evidencí žáků, má organizační schopnosti pro mimovýukové aktivity žáků.
- **Kompetence diagnostická, hodnotící** – dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky a je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení.
- **Kompetence sociální** – ovládá prostředky utváření pozitivního učebního klimatu.
- **Kompetence prosociální** – ovládá prostředky socializace žáků.
- **Kompetence komunikativní** – ovládá prostředky pedagogické komunikace, uplatňuje efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči, popř. i s ostatními sociálními partnery.
- **Kompetence intervenční** – ovládá intervenční prostředky k zajištění kázně a umí rozpoznat sociálně patologické projevy žáků.
- **Kompetence osobnostní** – učitel má psychickou a fyzickou zdatnost a odolnost, dobrý aktuální zdravotní stav a mravní bezúhonnost.
- **Kompetence osobnostně kultivující** – má znalosti všeobecného rozhledu, reprezentuje svou profesi, má osobnostní předpoklady pro kooperaci s kolegy, je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků.

(Vašutová, 2007, Švec, 1999 In Kompetence učitele, 2017)

K inovativnímu pohledu na kompetence bych ráda u pedagoga zdůraznila kompetenci **komunikativní**, neboť si myslím, že je v profesi učitele i v roli rodiče nesmírně důležitá. Nekomunikujeme pouze slovy, ale převážně si druzí všímají neverbální komunikace. Pedagog je pro děti v MŠ vzorem. Všímají si, jak se učitelka chová, komunikuje a jaké má názory, a to vše děti ovlivňuje. Pokud to spojím se svým praktickým výzkumem v této práci, i rodiče by rádi uvítali více komunikace ze strany školy (viz analýza a výsledky průzkumu, otázka č. 16).

Komunikace s dítětem je občas velmi náročná. O tom jak mluvit, aby nás děti poslouchaly a jak naslouchat, aby nám důvěřovaly, pojednává ve své knize Faber a Mazlish (2013). Při komunikaci je hlavní mluvit a vyjadřovat pocity své i pocity dětí. Někdy je nutné vcítit se do role dětí, aby komunikace byla přirozenější. Při řešení problému s dětmi jsou čtyři možnosti pro kvalitní komunikaci: pozorně naslouchat, připustit si to, co dítě cítí, vyjádřit a pojmenovat situaci a nakonec splnit přání alespoň v představách. Avšak důležitější než přístup je postoj k situaci – nezesměšňovat, nepodceňovat a nepřehlížet. Naše slova by měla být v souladu s našimi pocity. Děti pochopí, že se o jejich pocity někdo zajímá, pomůže jim to vyznat se v nich a vznikne u nich pocit bezpečí (že se mohou někomu svěřit).

### 1.3 Jak motivovat učitele ke změně?

Co dělat, když máme v kolektivu pedagogy, kteří nemají rádi nové věci, nechtějí si přidělovat práci navíc a už vůbec ne dělat něco jinak? Být v roli ředitele školy, snažila bych se s takovým učitelem více komunikovat, vyvolávat diskuse, více s ním pracovat, motivovat ho a pomoci mu, aby se přidal a našel stejnou cestu k inovacím, jako ostatní pedagogové. Úkolem ředitele je motivovat a stimulovat pracovníka požadovaným směrem tak, že sjednotí zájmy zaměstnance s cíli (Syslová, 2012). Doporučovala bych mu další vzdělávání v oblastech, ve kterých si není zcela jistý, různé hospitace v jiných třídách u učitelů, kteří jim budou tou správnou inspirací (i v alternativních školách), videonahrávky jako příklady dobré praxe. Díky videonahrávce má učitel možnost si uvědomit své silné i slabé stránky, což je jedna z cest jeho dalšího rozvoje. Další možnost profesního rozvoje je **mentoring**, který je jednou z forem kolegiální podpory a umožňuje předávání zkušeností mezi pedagogy. Jde o zkvalitňování pedagogické praxe, pomáhá a podporuje pracovníky v řízení svého vlastního učení (Havrdová

a Vyhnánková, 2015). Základem mentoringu je spolupráce mezi mentorem a menteeem (mentorovaným). Mentor je tzv. „průvodcem“ mentorovaného období změn na cestě ke stanovenému cíli. Vztah mezi nimi je rovnocenný a založený na vzájemné důvěře a otevřenosti. Mentor pomáhá mentorovanému především k sebepoznání (svých schopností, potenciálu) (Co je mentoring? Jsem koučem nebo mentorem?, 2013).

Popsala jsem základní pojmy týkající se inovativního vzdělávání, roli pedagoga a jeho motivaci ke změnám. Zpětnou vazbou pro učitele je analýza a výsledky průzkumu, otázky č. 13 a 14. (Jak jsou rodiče spokojeni s učitelkami na třídě). V další kapitole se budu věnovat školnímu vzdělávacímu programu se zaměřením na spolupráci školy a rodiny.

## 2 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2006) je jedinečným a povinným dokumentem, podle kterého se uskutečňuje vzdělávání dětí v konkrétní MŠ. Každá škola si program zpracovává sama a to v souladu s RVP PV a s konkrétními podmínkami školy. Je stručný, výstižný a dává nám obraz o dané škole. Tento dokument je veřejný a odpovědnost za jeho zpracování má ředitel školy. Na jeho tvorbě by se měl spolupodílet pedagogický sbor a rodiče by s ním měli být seznámeni, popř. by měl být i s rodiči projednáván (viz analýza a výsledky průzkumu, otázky č. 11 a 12).

Školní vzdělávací program má podle RVP PV obsahovat tyto informace:

- identifikační údaje o MŠ – údaje týkající se sídla školy, názvu, zřizovatele a další okolnosti, jako např.: název programu, personální složení, aj.
- obecná charakteristika školy – velikost školy, počet tříd, lokalita školy, charakteristika budovy a okolí
- podmínky vzdělávání – vybavení školy, životospráva, psychosociální podmínky, organizace chodu, řízení MŠ, personální zajištění, spoluúčast rodičů
- organizace vzdělávání – struktura školy, popis jednotlivých tříd, kritéria přijímání dětí
- charakteristika vzdělávacího programu – klíčová část programu, která popisuje cíle a záměry školy; hlavní myšlenky; přístupy, formy a metody práce, aj.
- vzdělávací obsah – vzdělávací nabídka uspořádaná do integrovaných bloků z hlediska cílů, činností (pro celou školu nebo pro každou třídu zvlášť); měl by být zpracován obecně, aby se dále mohly rozvíjet a rozpracovat v třídním vzdělávacím programu
- evaluační systém – systém evaluace a hodnocení v rámci MŠ; předměty (co se bude sledovat), prostředky (metody, techniky), časový plán, aj.

(Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2006, s. 42)

## 2.1 Spolupráce školy a rodiny

V dřívějších letech byly postoje ke škole a rodině zcela jiné. Před rokem 1989 byla škola vnímána jako instituce, kde odborní učitelé vzdělávali a vychovávali děti. Rodiče nijak do procesu nezasahovali a socialistická pedagogika se vztahy mezi školou a rodinou spíše nezabývala. Školní a rodičovská edukace na sebe nenavazovala – odlišovala se a převládal autoritativní přístup. Předpokládalo se, že školství má kvalifikované odborníky, kteří nesou odpovědnost a vzdělávání je tak v naprostém pořádku. Průcha (2005, In Pohnětalová, 2015, s. 14) nádherně vystihl charakteristiku této doby: „Typické bylo, že se učitelé obávali rodičů a rodiče se obávali učitelů.“

Po roce 1989 došlo k zásadním změnám. Zřizovaly se školy nestátní a posilovala se autonomie škol. V roce 2004 s přijetím Školského zákona (č. 561/2004 Sb.) byly ustanoveny rámcové vzdělávací programy jako státní kurikulum. Z toho vyplývá, že se posílila role školy a její odpovědnost za vytvoření příznivých podmínek, za organizaci školy i výuky. Vztahy mezi školou a rodinou se proměnily v partnerství. Trnková (In Pohnětalová, 2015) si však myslí, že takový vztah je zpochybňován. Předpokládá se, že rodiče akceptují učitele jako odborníky na výchovu a vzdělávání, ale naopak učitelé už méně přijímají zkušenosti od rodičů, které by mohly obohatit jejich práci. V jistém slova smyslu je to pravda, např.: u státních škol, kde se plní funkce. Podle mého názoru je partnerský vztah mezi školou a rodinou doopravdy chápán pouze v alternativní škole či směru. Je to zřejmě dáno i tím, že rodiče i prarodiče současných dětí mají spoustu zkušeností se školním vzděláváním a své představy o tom, jaké byly vztahy mezi školou a rodinou. Proto je pak těžké přijmout současnou „otevřenou“ školu a porozumět jí.

Jaké je ale očekávání současných rodičů? Od mateřské školy rodiče očekávají, že bude kompenzovat vše, co nezvládají doma. Setkáváme se s dětmi, které např.: doma nosí plenu, je stále kojeno a nejí pevnou stravu, neumí si hrát, rodiče ho přepravují v kočárku nebo s ním jezdí autem až před školku, takže se pak stává, že nepřišlo v bundě a tudíž nemá oblečení na ven. Starostí je pak nad hlavu a učitelka neví, kam dřív skočit. Učitelka pak rodiče bere jako ohrožení, protože vždy najdou něco, v čem jsou nespokojení, stále radí a kontrolují. Přitom je patrné, že tyto děti doma žádnou výchovu nemají. Na druhou stranu partnerství mezi učitelem a rodiči přináší nové poznatky. Pro rodiče mohou být přínosné metody a způsob vzdělávání a učitelka zase od rodičů

lépe pozná dítě i jejich společné soužití v rodině. Stačí jen změnit či vylepšit komunikaci s rodiči. (Svobodová, 2010)

Aby mohla taková spolupráce s rodiči dobře fungovat, měli by být před vstupem do mateřské školy informováni o tom, jak mateřská škola funguje. U současných rodičů stále přetrvávají vzpomínky na jejich mateřskou školu (jako je např.: nucení do jídla a do spaní, hromadné chození na záchod, aj.). To u nich stále vyvolává nedůvěru, protože i dnes učí ve školách ti samí učitelé, kteří je takto vedli. Pro vyvrácení tohoto mýtu by bylo dobré, aby rodič a učitel mezi sebou komunikovali. Nejlepším způsobem je školu osobně navštívit v průběhu dne a podívat se, jak to tam chodí. (Svobodová, 2010)

Existují různé typy rodičů, které dělíme podle míry jejich zapojení do práce školy (Bruceová, 1996 In Šmelová, 2004)

- 1. typ:** Rodiče, co schvalují vše, čemu se dítě ve škole naučí, případně se snaží učivo rozšířit.
- 2. typ:** Rodiče, kteří se snaží spolupracovat s učitelem, bohužel ne vždy vhodným způsobem.
- 3. typ:** Rodiče, kteří jsou fyzicky přítomni, ale nejsou aktivní.
- 4. typ:** Rodiče, kteří mají jako hlavní úlohu přivést a odvést děti, nanejvýš se účastní třídních schůzek.
- 5. typ:** Rodiče, kteří dítě nedoprovázejí a školu nevyhledávají.

Bohužel, mohu ze své praxe říci, že stále přibývají rodiče typu 4 – přivést a odvést dítě. Ale na druhou stranu, rodičů typu 1. je stále hodně, a proto si jich musíme vážit.

Spolupráce školy a rodiny je základním faktorem především v alternativních školách. Proto dále navazuji alternativním předškolním vzděláváním, které dělím na vlastnosti, funkce a uvádím i typy alternativních škol.

### 3 Alternativní předškolní vzdělávání

Pojem alternativní vzdělávání má mnoho významů jako například netradiční škola, volná škola, svobodná škola, otevřená škola, aj. Obecně však můžeme říci, že alternativní vzdělávání je takové vzdělávání, které se liší od běžného vzdělávání svými cíli, obsahem a formou vzdělávání. (Průcha, 2012)

#### 3.1 Vlastnosti alternativních škol

Každá z alternativních škol má své rysy a z toho důvodu je těžké charakterizovat tyto školy jako celek. O velmi stručnou a obecnou charakteristiku se přeci jen pokusili němečtí autoři Klassen a Skiera (Klassen, Skiera, Wachter, 1990, Vorwort, s. vii-viii In Průcha, 2012) a uvádějí pět základních rysů těchto škol.

- alternativní škola je zaměřena **pedocentricky** (tzn., že se výchova zaměřuje na osobu dítěte), respektuje individualitu dítěte
- alternativní škola je **aktivní**, uplatňuje různé vyučovací formy, cílem je rozvoj aktivity a odpovědnosti dítěte
- alternativní škola usiluje o **komplexní výchovu dítěte** a nejvyšší důležitost klade na emoční a sociální rozvoj dítěte
- alternativní škola je vnímána jako **společenství**, tj. že formy a postupy výchovy a vzdělávání vytvářejí učitelé, žáci i rodiče společně
- alternativní škola je chápána podle principu „**Par la vie – pour la vie**“, neboli „z života pro život“; důležitým cílem je propojení školního vzdělávání se světem práce a úsilí o rozšíření edukačního prostředí

Rýdl (1999a In Průcha, 2012, s. 39) se pokusil charakterizovat rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním, která se týká především oblasti didaktické a metodické (viz Tabulka 1).



**Tabulka 1 - Rozdíly tradičního a alternativního vzdělávání**

Tradiční forma	Alternativní forma
Výuka probíhá podle pevného rozvrhu hodin a jednotlivé organizace dne.	Rozvrh a organizace dne se přizpůsobují potřebám a zájmům dítěte.
Učitel má monopol na pravdu, kterou předává žákům.	Učitel je v roli poradce, partnera a staršího (zkušenějšího) kamaráda.
Žák plní 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 je kladen na tvořivost a iniciativu učitelů a žáků.	Důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy.

Je však pravdou, že různé vlastnosti v alternativních školách jsou realizovány i v standardních školách a naopak. Dnes je přeci běžné, že standardní školy usilují o to samé, jako školy alternativní (např.: humánní přístup k dítěti). (Průcha, 2012)

### 3.2 Funkce alternativních škol

Průcha (2012) ve své publikaci popsal, že alternativní školy je nutné popsat nejen z hlediska vlastností (jaké jsou to školy), ale i z hlediska funkcí (k jakým účelům vznikají, jak pracují a jakých výsledků dosahují). Uvedl tři funkce:

1. **Kompenzační funkce** – Tato funkce nám říká, že alternativní školy vznikají, aby nahradily (kompenzovaly) nějaké nedostatky, které se objevují v běžných školách.
2. **Diverzifikační funkce** – Alternativní školy vznikají, aby zajišťovaly pluralitu vzdělávání. Státní školy mají určitou uniformitu, kterou mít musí, protože zajišťují vzdělávání pro velké skupiny populace. Avšak některé alternativní školy tíhnou k jednotnosti, např.: církevní školy.
3. **Inovační funkce** – Je funkcí nejdůležitější. Alternativní školy vytvářejí prostor, v němž se realizuje experimentování a různé inovace ve vzdělání. Inovace se týkají hlavně organizace vzdělávání a obsahu vzdělávání. (Průcha, 2012)

Stává se, že některé inovace jsou přenášeny do běžných škol. Nastává však problém, protože alternativní školy obsahují určité protikladné prvky k těm běžným. (Průcha, 2012)

### **3.3 Vybrané typy alternativních škol**

Existuje mnoho typů alternativních škol. Máme školy soukromé (neveřejné), jiné jsou školy státní (veřejné). Průcha (2012) pro přehlednost dělí alternativní školy do tří skupin:

- klasické reformní školy – waldorfské, montessoriovské, freinetovské, jenské, daltonské
- církevní (konfesní) školy – katolické, protestantské, židovské, aj.
- moderní alternativní školy
  - české alternativy – projekt Zdravá škola, projekt Začít spolu, otevřená škola, ITV – integrovaná tematická výuka, projekt Dokážu to, aj.
  - zahraniční alternativy – cestující školy, magnetové školy, školy bez ročníků, nezávislé školy, přesahující školy, aj.

#### **3.3.1 Klasické reformní školy**

- **Waldorfská škola**

Zakladatelem této školy byl rakouský filozof a pedagog Rudolf Steiner (1861-1925). Vytvořil tzv. antroposofii, filozoficko-pedagogická soustava o výchově člověka. Z této teorie vznikla škola, která byla otevřena v roce 1919 v obci Waldorf u Stuttgartu (Průcha, 2012). Podle antroposofie má člověk tři světy, kterým odpovídají tři druhy těla a každá z nich má svou funkci. Dále se podle Steinera člověk vyvíjí ve třech sedmiletých cyklech (fyzický, duševní a duchovní vývoj), které vymezuje výměna zubů a pohlavní zralost. Jedním z hlavních principů této pedagogiky je nápodoba. (Opravilová, 2016)

Waldorfská škola podněcuje a rozvíjí aktivitu dítěte, jeho zájmy a potřeby. Proto je výuka rozdělena do tzv. epoch a žáci také nejsou hodnoceni známkami, ale slovně. Učitelé jsou svobodní – nejsou vázáni na osnovy, výuku plánují spolu s žáky i rodiči a uplatňují princip harmonické spolupráce a sociálního partnerství. (Průcha, 2012)

- **Škola Montessori**

Tento typ alternativní školy založila italská lékařka Maria Montessori (1870-1952). Je jednou z nejvýznamnějších osobností reformně-pedagogického hnutí. V Římě založila Dům dětí pro mentálně postižené děti. Smyslem této pedagogiky je vytvoření prostředí pro normální a přirozený vývoj dítěte. Výchova je ve smyslu svobody dítěte, jejíž součástí je svoboda biologická, sociální a pedagogická. Dítě si ve své volné, svobodné činnosti a práci volí oblast, ve které chce pracovat, materiál, místo, dobu, popř. s kým chce pracovat. Neznamena to však, že si dítě dělá, co chce, nebo že činnosti nedokončuje či je nahodile střídá. Svoboda má vést dítě k odpovědnosti. Dále výchova vychází z tzv. senzitivních fází. Jsou to období u dítěte, kdy je zvláště citlivé pro vnímání a chápání určitých jevů. Úkolem je vždy tyto období podněcovat. Montessori také vytvořila speciální (didaktické) pomůcky, které jsou klíčem k poznání světa (praktického života). Důležitou roli zde hraje chyba jako přirozená součást učení. Většina pomůcek a materiálů jsou konstruovány tak, aby dítěti dávaly zpětnou vazbu při kontrole (autodidaktické, samoučící pomůcky). *Pomoz mi, abych to dokázal sám*, je základním principem montessoriovské pedagogiky. Znakem je také slučování dětí různého věku – heterogenní třídy, kde má vznikat spolupráce, vzájemná pomoc, respektování a uplatnění druhého. Pro tuto školu je typická tzv. kosmická výchova, jejímž úkolem je poskytovat vědomí o vazbách mezi člověkem a přírodním prostředím. (Průcha, 2012 a Opravilová, 2016)

- **Freinetovská škola**

Tato škola je pojmenovaná podle francouzského učitele Célestina Freineta (1896-1966). Jeho hlavní myšlenkou je „z života – pro život – prací“. Jeho koncepcí bylo vybavit tzv. pracovní školu (třídy) různými pracovními koutky – „ateliéry“ (např.: technické, přírodní, domácí, umělecké, aj.). Každý týden má žák pracovní plán, který je na začátku projednán s učitelem. Dále je zde pracovní knihovna, která obsahuje informativní sešity k bádání, kartotéku se základním učivem, akustické učení programy pro jazykovou výchovu, aj. (Průcha, 2012)

- **Jenská škola**

Zakladatelem této školy je Peter Petersen (1884-1952), který v roce 1923 založil pokusnou školu v Jeně, kterou přestavěl na školu pracovní, tzv. jenský plán. Charakteristickým znakem je, že žáci jsou sdružováni do skupin podle věku, nikoliv

podle jednotlivých ročníků, např.: žáci 6-9 let jsou dohromady jedna skupina. Jde zde o vytvoření podnětného, bohatého a volného edukačního prostředí. (Průcha, 2012)

- **Daltonská škola**

Zakladatelkou je americká učitelka Helen Parkhurstová (1887-1973), která hodně spolupracovala s Marií Montessoriovou. V této škole má každý žák vytvořen svůj program na měsíc – pro každý předmět zvlášť. Žák k dosažení vymezeného výsledku postupuje sám svým vlastním tempem, libovolně si volí úkoly a zodpovídá si za úspěch svého učení. Tímto programem získává osobní zkušenosti. Tyto školy jsou charakterizovány jako školy s uvolněnou vnitřní strukturou. Škola se také setkala s kritikou, jak uvádí Svobodová a Jůva (1996 In Průcha, 2012), že obtíže způsobuje nedostatečné opakování látky, nesystematické získávání poznatků a přílišné spoléhání na žakovu aktivitu.

Třída má své bloky, ve kterých dostávají děti svůj plán práce. Mohou si podle sebe zvolit, co si v bloku splní či nesplní, ale na konci bloku mají mít všechny úkoly splněny. Hodnocení se týká pocitů dětí z práce a učí se sebekritice a komunikace s ostatními. Za podstatu se považuje to, že starší děti jsou patrony těch mladších. (Průcha, 2012)

### **3.3.2 Církevní školy**

Mají dlouhou historii a mezi ostatními školami se neliší pouze tím, že se jedná školy nestátní, ale mají svou specifičnost. V Německu jsou církevní školy velmi častým typem nestátních škol, především se jedná o katolické a evangelické školy. Nizozemsko se může chlubit největším podílem církevních škol v Evropě a převládají nad školami státními. V Belgii tvoří církevní školy (nejvíce katolické) většinu všech škol a mnoho rodičů je volí nikoli z náboženských důvodů, ale proto, že mají lepší kvalitu vzdělávacích výsledků než jiné školy. V USA mají tyto školy také významné místo. Nejčastější jsou katolické, protestantské a židovské. Zejména ty katolické mají dobrou prestiž a dosahují lepších výsledků než školy veřejné. U nás byly církevní školy zřizovány po roce 1989 a měly velký počet zájemců, ale v současnosti je počet velmi nízký.

U církevních škol jako škol alternativních můžeme nalézt různé specifčnosti v těchto oblastech:

- **kurikulum** – církevní školy zavádějí do učebního plánu takové předměty, které nejsou v běžných školách (např.: náboženství, latina, aj.)
- **ideologické principy výchovné činnosti** – principy křesťanství, křesťanské etiky a kulturní tradice; nelze však odhadnout, do jaké míry jsou tyto principy realizovány v předmětech (křesťanská nauka) a do jaké míry v celkovém vzdělávání
- **profese** – některé školy jsou zaměřeny na přípravu absolventů pro profese, které nejsou pokryty standardními školami (charitativní, zdravotní a náboženská činnost, v sociálních zařízeních a pečovatelských ústavech, sbormistrovství chrámové hudby, apod.)
- **děti se speciálními vzdělávacími potřebami** – v církevních školách je malý počet žáků, tudíž jsou mnohé z nich zaměřeny na děti se speciálními vzdělávacími potřebami

(Průcha, 2012)

### 3.3.3 Moderní alternativní školy

Tyto školy nejsou přímo odvozovány od klasických reformních škol a nejsou zřizovány církvemi nebo náboženskými společenstvími. Povětšinou se jedná o školy soukromé a některé typy i státní. Často jsou tyto moderní alternativní školy snahou rodičů a učitelů, kteří jsou nespokojeni s těmi standardními a rádi by si vytvořili školu podle svých vlastních představ. Stále vznikají nové a nové a právě v USA se jich rodí velmi mnoho (Průcha, 2012). Nyní bych ráda ve stručnosti uvedla některé typy moderních alternativních škol – čtyři české a dvě zahraniční.

- **Projekt Zdravá mateřská škola**

Jak už z názvu vyplývá, tento projekt se snaží podporovat zdraví v MŠ. Důraz klade na partnerství s rodinou, vytvoření podmínek pohody, vede děti ke zdravému životnímu stylu a zdravým návykům.

Zdravá MŠ vychází z několika myšlenek, např.:

- soulad jednotlivce se světem a s prostředím

- zdraví není pouze absence nemoci, ale je jednou z hodnot, které tvoří kvalitu lidského života
- posilování a ochrana zdraví (komplexní zdraví – tělesné, duševní, sociální)
- životní styl dětí = způsob života rodiny, vyvážení a upevňování návyků a postojů zdravého životního stylu
- nejlepší příklad je zkušenost dítěte (kolem vidí příklady zdravého chování, žije ve zdravě utvářených podmínkách)

Cílem je podpora současného zdraví (tělesná, duševní i sociální pohoda) i budoucího zdraví (návyky, odolnost vůči škodícím vlivům). Projekt se řídí zásadami, které vyplývají z interakcí mezi dítětem, rodinou, mateřskou školou, legislativním rámcem, obcí a přírodou. Jsou to zásady:

1. Vytváření podmínek pro pohodu a zdraví:
  - uspokojování každodenních potřeb dítěte
  - prostor, čas a prostředky pro spontánní hru
  - zdravá výživa
  - respektuje a podporuje duševní vývoj dítěte
  - podnětné a hygienicky nezávadné prostředí, aj.
2. Výchova ke zdravému životnímu stylu:
  - výchova ke zdraví (přirozeným způsobem – experimentování, prožitek)
3. Spolupráce se sociálními a odbornými partnery
  - spolupráce mateřské školy a rodiny (vzájemné vlivy rodiny a MŠ)
  - řízení mateřské školy, spolupráce s obcí
  - učitelka (jako vzor, který děti napodobují)
  - obec, komunitní programy, odborníci (stabilita)
  - základní škola (spolupráce pro plynulý přechod do základní školy)

(Havlíková a kol., 1995)

- **Projekt Začít spolu**

Tento směr (v mezinárodním označení Step by Step) se v České republice začal realizovat v roce 1994. Vychází z Komenského díla Škola hrou, z teorií Ericsona (psychosociální vývoj), Piageta a Vygotského (kategorizace učení), Gardnera (typy inteligencí), aj. Program Začít spolu je postaven na demokratických, humanistických principech a na osobnostně rozvíjejícím modelu ve výchově a vzdělávání. Osobnostně

rozvíjející model klade důraz na rozvoj možností a vlastní potenciál dětí. Děti se nejlépe vyvíjejí, když se věnují hře, protože se v ní nejefektivněji učí. Dále je dětem poskytováno porozumění, bezpodmínečné přijetí, uznání, empatické naslouchání, aj. Prožitky a pocity dítěte mají vliv na jeho úspěšnost, proto převládá prožitkové, integrované učení a kooperativní činnosti.

Model klade důraz také na konstruktivismus, podle kterého k učení dochází, když se děti snaží dát světu smysl. Je postavený na učení „škola života“ či „ze života a pro život“. Podstatou je hledání smyslu ve věcech. Pedagog má za úkol dávat dítěti co nejpodnětnější prostředí. Konstruktivismus můžeme popsat třemi fázemi: evokace (úvod do tématu, shrnutí poznatků o tématu), ukotvení (prohlubování a pochopení poznatků) a reflexe (znovu si uvědomění poznatků, na kterých se může dále stavět). Dítě je také schopno sebehodnocení a sebepoznání.

Pedagog je chápán jako autorita (ve smyslu vyzrálé osobnosti), partner, pomocník a pro mě je nejlepším označením průvodce na jeho cestě k poznávání. Každé dítě respektuje a bere ho takového, jaké je. Dominuje více aktivita dětí, pedagog je spíše v pozadí a podporuje u dětí samostatnost a zájem o poznávání vlastní aktivitou.

Typické pro program Začít spolu je uspořádání třídy do pracovních koutků, neboli „center aktivit“, ve kterých mají děti dostupné materiály a pomůcky. Poskytují tvůrčí práci v individuální i skupinové formě. (Gardošová, Dujková, 2012)

- **Lesní mateřská škola**

První lesní (nebo také přírodní, parková) MŠ byla založena v Dánku Ellou Flatau, která jako matka čtyř dětí trávila čas s dětmi v lese. Později se k ní přidaly i děti sousedů a tak vznikla lesní mateřská škola (Historie lesní MŠ, 2017). Poslední dobou stoupá zájem o tyto školy.

Lesní mateřská škola klade důraz na obnovu aktivního vnímání světa přírody a úcty k němu, což vede k rozvoji samostatnosti, tvořivosti a aktivitě dítěte. Učení hrou a prožitkem je propojeno s environmentální a ekologickou výchovou. V lesní mateřské škole jsou třídní a školní vzdělávací programy v souladu s RVP PV. Myšlenkou školy je

využití přírodního prostředí pro přirozený a zdravý vývoj dítěte. Základním prostředkem a didaktickou pomůckou je sama příroda, která dává příležitost dětem získat požadované kompetence. (Opravilová, 2016)

Podle Školského zákona (§39, odst. 9) se za „lesní mateřskou školu považuje mateřská škola, ve které vzdělávání probíhá především ve venkovních prostorách mimo zázemí lesní mateřské školy, které slouží pouze k příležitostnému pobytu. Zázemí lesní mateřské školy nesmí být stavbou.“

Základní charakteristiku lesních MŠ lze shrnout následovně:

- Celoroční pobyt venku za každého počasí.
- Není špatné počasí, pouze špatné oblečení.
- Zázemí má charakter příležitostně využívaného vyhřívatelného přístřeší.
- Základní prostředí výchovy je zpravidla v lese.
- Třídu tvoří optimálně 15 dětí a minimálně 2 dospělí.
- Základem pro pobyt s dětmi venku je vzájemná důvěra.
- Dobrá komunikace s komunitou a rodiči je zásadní.
- Východiskem pro vzdělávací program je situace, spontánní hra a přímá zkušenost dětí.
- Lesní mateřská škola rozvíjí děti všestranně v souladu s platným kurikulem pro předškolní vzdělávání.

(Vošahlíková, 2012, s. 12)

- **Integrovaná tematická výuka**

Tento model výuky vytvořila američanka Susan Kovaliková. Převážně vycházela ze své praxe při práci s nadanými dětmi a z výzkumů o činnosti lidského mozku. Ve třídě probíhá výuka ve věkově smíšených skupinách. Jedna třída má 2-5 žáků od každého ročníku v rozsahu od MŠ do 5. ročníku ZŠ. Pro výuku je učivo integrováno do tematických celků (téma na celý rok, měsíční podtéma a tematické celky). Celky obsahují základní učivo, které musí zvládnout každý a toto učivo děti využívají na tzv. aplikačních úkolech – nové dovednosti se děti učí tehdy, když je k něčemu potřebují. Děti se mohou podílet na podobě výuky – navrhují, vymýšlejí, pomáhají, apod. Integrovaná tematická výuka je obdobou projektu, projektového vyučování. (Integrovaná tematická výuka, 2017)



- **Summerhill**

Tato škola vznikla v roce 1921 a jejím zakladatelem je skot Alexander Sutherland Neill. Jedná se o internátní školu, kterou navštěvují děti od 5 do 18 let. Rovnocennost, svoboda a demokracie patří k základním myšlenkám této školy: Summerhill učí děti, aby řídili samy sebe. Neill při zakládání řekl, že škola má být vhodná pro dítě, nikoli, aby se dítě přizpůsobovalo škole.

- **Demokratická výchova** – děti se učí lépe, pokud jsou osvobozeny od donucování. Děti ve škole dělají jen to, co samy chtějí, svobodně se rozhodují, vybírají si, jak naloží se svým časem, aj. Tento způsob děti učí, aby nesly odpovědnost samy za sebe. I přesto má svoboda své limity. Dělají si, co chtějí pod podmínkou, že nezpůsobí škodu někomu jinému. Mohou navštěvovat i lekce. Nejsou povinné, ale pokud si dítě vybere, že se jich zúčastní, je pravidlem, že se musí soustředit, nevyrušovat ostatní a pokud se zapsal, tak i pravidelně navštěvovat.
- **Individuální tempo** – v jedné třídě mohou být žáci různého věku. Ročníky tu neexistují. Každé má své vlastní, individuální tempo. Pro Neilla nebylo důležité splňovat stanovené normy, podle kterých by dítě v daném věku mělo mít určité dovednosti, vědomosti a schopnosti. Výuka probíhá s ohledem na každé dítě.
- **Život v komunitě** – vzhledem k tomu, že je škola internátní, učí se děti životu v komunitě (komunikace, kompromis, tolerance, odpovědnost, aj.). Všichni tu mají stejné postavení – jak děti, i dospělí. Třikrát týdně mají v Summerhillu shromáždění, který slouží jako zákonodárny soudní orgán. Každý zúčastněný má při hlasování stejný hlas a jsou zde projednávány problémy, které souvisejí s každodenním životem v komunitě (pravidla, školní řád, sankce, aj.) (Zormanová, 2015)

- **Reggio pedagogika**

U nás není moc známá, ale podle mého názoru stojí za zmínku. Zakladatelem tohoto systému, který se jmenuje podle města v severní Itálii, je Loris Malaguzzi (1920-1994). Poprvé byla tato pedagogika představena v roce 1981. Podstatou výchovy je dialog a komunikace s dětmi, do které se zapojuje svým způsobem každý (nejen pedagog). Tato pedagogika má za cíl propojit rodinu a mateřskou školu s celým širokým společenským okolím. Za zásadní součást výchovného procesu se v Reggio pedagogice považuje široce vymezený prostor (celý okolní svět). Jsou zde netradičně pojednané a vybavené

prostory, které jsou chápány jako malá obec či město. Centrem je náměstí s amfiteátre, který slouží k setkávání dětí a dospělých. Je zde např.: samoobslužný obchůdek, půjčovna kostýmů, aj. a tato nabídka pak podněcuje děti k činnostem. Další části budovy jsou skupinové prostory (otevřená kuchyně, dětská jídelní restaurace a velký centrální ateliér jako netradiční herna) a vedlejší místnosti (miniateliéry s hračkami a předměty z různých materiálů sloužící k experimentaci, rozvoji fantazie a komunikaci). Škola nemá ředitele, je řízena společným vedením a její členové vymýšlejí projekty, které vycházejí z pozorování dětí. Reggio pedagogika odmítá dětem poskytovat připravené prostředí, ale chce, aby děti měly příležitost se aktivně vyrovnávat s každým prostorem, který se pak stává výchovným prostředím. (Opravilová, 2016)

V této kapitole jsem popsala alternativní vzdělávání, které se týká mateřských škol a uvedla jsem i některé typy. Jaké alternativy znají rodiče, viz analýza a výsledky průzkumu, otázka č. 4 a 5). Jak poznáme dobrou školu a co můžeme udělat pro to, aby škola dosahovala vyšší kvality, se věnuji v další kapitole této práce. Zahrnuji sem i vybrané trendy ve výchově, které mohou školu obohatit o různé pohledy na výchovu a tím pádem ji i zkvalitnit.

## 4 Kvalita mateřské školy a její podpora

Co je v kontextu současné transformace českého školství kvalitní, dobrá škola? Podle pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009) se kvalitou školy rozumí žádoucí či optimální úroveň jejího fungování a jejích produktů. Školy se považují za součást služeb veřejnosti a žáci, resp. jejich rodiče, za klienty škol a pro zdárnou existenci je rozhodující dosahovaná kvalita školy. Hodnocení kvality škol je požadováno zákonem č. 561/2004 Sb., podle kterého je uskutečňováno vnitřní hodnocení (autoevaluace) a vnější hodnocení (Česká školní inspekce).

„Kvalita vzdělávacích procesů, vzdělávací instituce, vzdělávací soustavy je žádoucí úroveň fungování a produkce těchto procesů či institucí, která může být předepsána určitými požadavky (např.: vzdělávacími standardy), a může být tudíž objektivně měřena a hodnocena.“ (Průcha, 2012, s. 107)

Pro srovnání škol různého druhu je na místě určit, co měřit jako indikátory kvality a efektivnosti fungování škol. Hodnocení školy patří k prioritám vzdělávací politiky, ale nevíme, který z mnoha ukazatelů pro hodnocení kvality nejdůležitější (Průcha, 2012). Každá škola má svou vizi, způsoby komunikace a specifickou strukturu a tím se odlišuje od škol ostatních. Kvalitní škola navíc umí pružně reagovat na aktuální změny pedagogické práce. Jednou z cest, která kvalitu ovlivňuje, je evaluace, neboli vyhodnocování, hodnocení. V případě, pokud se jedná o vnitřní hodnocení, používáme pojem autoevaluace. (Pohnětalová, 2015)

Z RVP PV víme, že evaluace je „proces průběžného vyhodnocování procesu vzdělávání (činností, situací, podmínek) a jeho výsledků, který je realizován systematicky, pravidelně a jehož výsledky jsou v praxi smysluplně užívány.“ Autoevaluaci rozumíme „systematické posuzování a vyhodnocování procesu vzdělávání a jeho výsledků realizované účastníky vzdělávacího procesu. Výsledky slouží jako zpětná vazba pro zkvalitnění činnosti školy.“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2006, s. 46)

Efektivní škola může mít dvě hlediska. Za prvé je efektivita škol posuzována na základě výsledků, které jsou ve vzdělávání dosahovány (rezultativní přístup) a za druhé je

posuzována na základě charakteristik fungování (procesuální přístup). Oba přístupy se propojují, protože výsledné produkty jsou ovlivňovány vnitřní podmínkami. (Pohnětalová, 2015)

Rýdl (2003 In Pohnětalová, 2015, s. 56-57) uvádí desatero znaků dobré (efektivní) školy. Tento výčet se mi líbí, protože jsou znaky zaměřeny pozitivně.

1. Dobrá škola nabízí vlastní programovou vizi (vzdělávací program s nabídkou různých aktivit), která směřuje k získávání potřebných sociálních, rozumových, emočních a pohybových dovedností (hotové poznatky nejsou cílem, ale prostředkem k získání dovedností, které se tím žádoucím cílem stávají).
2. Dobrá škola rozvíjí příznivé klima školy (podporuje prosazování pozitivních mezilidských vztahů mezi dětmi a dospělými, podporuje ohleduplnou komunikaci, aj.).
3. Zaměstnanci jsou si vědomi svého servisního postavení vůči dětem a plně respektují specifické rysy osobnosti dítěte.
4. Učitelé přemýšlí o své práci a nabízejí nejefektivnější metody a formy práce podle věkových a specifických zvláštností jednotlivců i skupin dětí.
5. V dobré škole funguje pozitivní motivace širokou nabídkou různých aktivit, vedoucí k osvojování a procvičování si řady sociálních a profesních dovedností.
6. Dobrá škola se snaží získávat doplňkové finanční a materiální zdroje a efektivně je využívat po dohodě se všemi aktéry vzdělávacích procesů ve prospěch dětí.
7. Dobrá škola disponuje vysoce odborně a lidsky kvalifikovanými učiteli a nepedagogickými zaměstnanci, které jsou motivováni ke stálému zvyšování vlastní profesní i lidské kvalifikace a podporujícími efektivní normy sdílené spoluzodpovědnosti za chod celé školy.
8. Dobrá škola nemá důvod zatajovat a zamlčovat sociálně patologické, kriminální, kázeňské a disciplinární problémy, ale nabízí jejich odborné řešení (čím větší podpora vnějšího prostředí, tím efektivnější).
9. Dobrá škola je učící se dynamickou institucí, která se sama vyvíjí po stránce organizační a obsahové tak, aby odpovídala co možná nejvíce představě rodičů i dětí.
10. Dobrá škola k sobě přitahuje i další aktivní a inspirující podniky, jednotlivce, organizace ze svého okolí a postupně se profiluje navenek jako efektivní

komunitní centrum hodnotné kultury a vzdělanosti ve smyslu celoživotního vzdělávání.

Pro porovnání, Spilková a kol. (2005) popisují znaky modelu kvalitní školy:

- Jasná filozofie školy – vize školy; stanovení cílů v programu; systém hodnot, identifikace učitelů s filozofií školy; aj.
- Kvalitní systém řízení školy – dlouhodobý plán rozvoje školy; systém ke zlepšování kvality.
- Tvorba školního kurikula – profilace školy za spoluúčasti učitelů, rodičů, žáků a dalších; spolupráce mezi učiteli; sebeevaluace školy s jasnými kritérii; otevřenost školy ve vztahu k rodičům i dalším; aj.
- Kvalitní učitelský sbor – kvalifikovanost a profesionalita pedagogů; zaujetí pro práci; pozitivní přístup a vstřícnost; spolupráce; aj.
- Převažující progresivní didaktická koncepce výuky – pozitivní přístup k dětem; metody a organizace výuky (konstruktivistické pojetí); spolupráce s rodiči; aj.

#### **4.1 Co ovlivňuje kvalitu mateřské školy?**

Faktorů, které mají vliv na kvalitu MŠ je mnoho. Záleží také na tom, z jakého pohledu se na kvalitu díváme – jestli jako učitelka nebo jako rodič. Z pohledu učitelky považují pracovní kolektiv za základ, zejména kolegyni na třídě a vedení MŠ. Rozhodně sem řadím i kvalifikovanost všech učitelů a možnost využívat další vzdělávání pedagogů, buď podle svých zájmů, nebo jako doplnění dalších poznatků v oblastech, ve kterých si pedagog není zcela jistý. Podstatné je i ztotožnění se s koncepcí školy, cílem výchovy a celkově se školním vzdělávacím programem. Dále záleží na rodičích dětí, které má učitelka ve třídě, na sociálním složení dětí ve třídě. Prezentace školy na veřejnosti, ale i lokalita školy také hraje svou roli. Z pohledu rodiče jsou podle mého názoru důležité faktory: vzdálenost od domova (spádovost školy), lokalita a okolí MŠ, učitelka ve třídě a její kvalifikovanost, vybavenost a další nadstandardní aktivity školy, aj. (viz analýza a výsledky průzkumu, otázka č. 3). Někteří rodiče si školu cíleně vyberou kvůli její koncepci školy a jsou ochotni dát vzdálenost od domova na druhé místo priorit při výběru. U praktického výzkumu v této práci ale vyšlo, že rodiče ovlivňuje při výběru MŠ vzdálenost od domova (viz analýza a výsledky průzkumu, otázka č. 2).

Co podpoří školu, aby se stále zlepšovala? Za základ považuji ředitele školy (manažera), který vede, povzbuzuje, táhne a dodává sebedůvěru všem zaměstnancům školy. Ředitel hlavně musí umět vést lidi – být schopný vytvořit a rozvíjet příznivé klima, využívat svou moc odpovědně a efektivně, inspirovat a být schopný motivovat. (Syslová, 2012)

Dalším faktorem je autoevaluace, která musí mít dobře nastavená kritéria hodnocení, aby byla pro školu přínosem. Slouží pro zpětnou vazbu a pro objevení slabších míst či mezer, na které by se mělo zaměřit a zlepšit je. Můžeme sem řadit různé dotazníky, pozorování, portfolia, sebehodnocení, diskuse, hospitace s reflexí a zpětnou vazbou, videonahrávky, SWOT analýzu, aj. Záměrem je ujasnit si cíl evaluace, jak jí provádět a řídit, co k ní budeme potřebovat, čemu předcházet a jak informace zpracovávat. Dále sem patří vzájemná spolupráce škol – workshopy, vzájemné návštěvy škol a kolegiální hodnocení, tzv. peer review. Hlavním cílem je sdílení zkušeností, kolegiální podpora a inspirace. (Chvál, 2012).

## 4.2 Trendy ve výchově dětí

„Způsob či styl výchovy vyjadřují klíčové momenty vzájemné interakce a komunikace dospělých s dětmi – v rodině, v mateřské škole či jinde“ (Mertin, Gillernová (eds.), 2010, s. 184). Ve způsobu výchovy rozlišujeme dva aspekty: kvalitu emočního vztahu k dítěti a formu výchovného působení. Dané aspekty ovlivňuje volba a způsob užití výchovných prostředků (odměny, tresty) a působí také na prožívání i chování dítěte. Dospělý a dítě se vzájemně ovlivňují a tím utvářejí vzájemné vztahy. Do způsobu výchovy se promítají i osobní zkušenosti dospělého, vlastnosti rodičů a jejich vztah a osobní problémy. (Mertin, Gillernová (eds.), 2010)

Určitě si každý z nás vybaví tradiční styly výchovy podle K. Lewina (In Mertin, Gillernová (eds.), 2010):

- autokratický styl – zde převládají příkazy a zákazy, tresty a málo se respektuje přání dítěte, jeho samostatnost a iniciativa;
- liberální styl – u toho stylu výchovy se nedávají dětem hranice, nekladou se na ně požadavky a rodiče jim nepomáhají k vytyčení vlastních cílů;

- demokratický styl – nebo také integrační, autoritativní, v tomto stylu se kombinují předchozí dva, podporuje se iniciativa dětí, je zde málo příkazů a větší prostor pro samostatnost, jsou zde kompromisy, porozumění a podpora. Proto je z těchto stylů nejlepší.

Styly však nepopisují emoční vztah rodičů k dětem a jsou tím pádem nepřesné, nevyhovující.

V dnešní době je mnoho trendů výchovy dětí v rodinách. Některé z nich, které považuji za inovativní, jsem vybrala a zde je uvádím.

- **Výchova nevýchovou**

Katka Králová je zakladatelkou principů nevýchovy. Mezi ty důležité principy patří:

- Dětství – je základ života stejně jako rodina základ společnosti. Spokojenost všech členů rodiny.
- Partnerství – jsme na jedné lodi. Je zde rovnováha mezi členy a respektování jejich potřeb. Převažuje porozumění, láska, důvěra a respekt.
- Otevřená komunikace – toužím ti rozumět. Dítě a rodiče se snaží najít to správné řešení pro všechny.
- Důvěra – věřím v tebe a vím, kdo jsi. Důvěra je základem fungujících vztahů.
- Jedinečnost – jsi originál, já taky. Každý potřebuje něco jiného. Stačí porozumět sobě a svému dítěti.
- Zodpovědnost – žij, v co věříš. Děti spolurozhodují o věcech, které se jich týkají a prožívají i důsledky svých rozhodnutí. Vede je to ke svobodě, sebevědomí a stabilitě.

Nevýchova znamená, že si děti a rodiče rozumí, nebojují spolu a umí se domluvit bez křičení a zbytečného připomínání (Nevýchova je když..., 2017). U tohoto trendu je nejvíce důležitá komunikace rodičů s dětmi. Podstatné je hlavně mluvit o svých potřebách a naučit se je vzájemně respektovat a dělat kompromisy. Není to jen o tom, abychom my jako rodiče dělali vše pro to, aby potřeby dětí byly uspokojeny. Jde především o to, aby si děti uvědomily, že i dospělí mají své potřeby.

- **Respektovat a být respektován**

Metoda Respektovat a být respektován byla vyvinuta kolektivem autorů: Pavlem Kopřivou, Janou Nováčkovou, Dobromilou Nevolovou a Tatjanou Kopřivovou. Pro úspěšnou výchovu tohoto směru je nezbytnou podmínkou láska a respekt k dětem, jak už vyplývá z názvu. Je k tomu potřeba, aby sám dospělý vychovávající dítě k respektu zažil na vlastní kůži respekt od dospělých. Důležité je ve výchově vybudovat morálku, která se opírá o zvnitřněné hodnoty. Podle těch se děti chovají, i když nemají na blízku kontrolu od dospělého. Zde vypisuji některé důležité body k této výchově. **Partnerský přístup k dětem**, který je založen na rovnocennosti – chováme se k nim jako k dospělým, kterých si vážíme. Z dětí pak vyrostou kompetentní a zodpovědní lidé, schopni řešit problémy současného světa. **Efektivní komunikace** s dětmi bez nátlaku a příkazů založená na výběru, spolupodílení se na možnosti řešení a s respektováním potřeb dospělého i dítěte. **Zvládání negativních emocí**. Máme právo na to, prožívat a dávat najevo své emoce, i když jsou negativní. K tomu, abychom negativní emoce zvládli, potřebujeme empatii (naslouchat, pojmenovat pocity a vyjádřit podporu). Místo trestů nechat **přiměřeně dopadnout důsledky** svého jednání. Samozřejmě se jedná o důsledky, které přicházejí samy od sebe, nikoliv od dalších osob. V situacích, ve kterých reagujeme na přestupek či nesprávné chování, je lepší se věnovat emocím, přizvat druhého ke spoluúčasti na řešení a provést opatření. A v případě, že dětem nabízíme odměnu, snižujeme tím význam a hodnotu činnosti, která má být za odměnu vykonána. **Pravidla a hranice** by měly být vytvořeny se všemi, kterých se to týká. Takže v mateřské škole se při tvorbě se podílejí všichni. Nejdříve popíšeme problém, který chceme vyřešit a pak vyzveme ostatní ke spolupráci na řešení (Kopřiva a kol., 2012). U tohoto trendu výchovy se mi opět líbí komunikace mezi dospělými a dětmi. Považuji to za klíč ke všemu dalšímu – k respektu, důvěře, zodpovědnosti, atd.

Pokud není dítě respektováno a vyslyšeno, dítě se začne značně projevovat. Buď se dítě uzavře do sebe, nebo se naopak začne vztekat a být agresivní. Rodiče se často obrací na odborníky s tím, že má dítě problém, ačkoli je problémem vztah mezi dítětem a rodičem – nedostatek empatie, vstřícnosti a komunikace. Rodiče musí pochopit, že pokud je dítě nespokojené, bývá to z důvodu nevhodného postoje a vztahu k dítěti. Proto by se měl změnit přístup a pomoci rodičům nalézt uvolněnější způsob, jak s dítětem být. (Gueguenová, 2014)



- **Model devíti polí způsobu výchovy**

Autorem tohoto modelu je Jan Čáp, který z mnoha výzkumných údajů zobecňoval základní poznatky o způsobu výchovy v rodině, jeho působení na vývoj a rozvoj, jeho vlastnosti a realizovatelné činnosti. Model zaujímá dvě dimenze – emoční vztahy a řízení.

**Emoční vztahy** tvoří dva komponenty – záporné a kladné, tzn., že rodiče v různé míře projevují dítěti lásku, přijímání, kladné citové vztahy nebo naopak odstup, odměřenost, odmítání dítěte. Rozlišujeme vztahy kladné, střední, záporně-kladné, záporné. **Řízení** chápeme jako dvojici komponentů - požadavky a volnost. Každá výchovná situace klade na dítě určité nároky, požadavky a záleží na rodičích, zda tyto požadavky kontrolují. Rozlišujeme míru a rozsah požadavků – silné (hodně požadavků a vysoká kontrola), střední (přiměřená míra požadavků a kontrola), slabé (málo požadavků bez důsledné kontroly), rozporné (množství požadavků bez kontroly). Komponenty emočního vztahu a komponenty v řízení se vzájemně kombinují (viz Tabulka 2).

**Tabulka 2 - Model devíti polí způsobu výchovy v rodině (1996)**

Emoční vztah	Řízení			
	Silné	Střední	Slabé	Rozporné
Záporný	1		2	3
Kladně-záporný	9			
Kladný	4	5	6	7
Extrémně kladný			8	

Každé pole vymezuje jednu z forem způsobu výchovy v rodině, která se odlišuje od ostatních svojí charakteristikou.

**1** – autokratický styl; přísná a málo laskavá výchova s převažujícími úkoly a jejich nutné plnění

**2** – liberální styl; bez požadavků a hranic s malým zájmem o dítě

**3** – záporný emoční vztah a záporné řízení; kladení mnoha požadavků s poskytováním volnosti a s chladným vztahem až odmítáním dítěte

**4** – přísná a zároveň laskavá výchova; kladení požadavků s ohledem na přání a možnosti dítěte

**5** – optimální forma výchovy bez extrémů v řízení a kontrole; vzájemné porozumění, přijímání dítěte a jeho akceptování

**6** – laskavá výchova bez vymezených požadavků a hranic

**7** – rozporné řízení s množstvím požadavků a malou kontrolou vyvážen kladným emočním vztahem

**8** – tzv. kamarádská výchova, kde převládá dobrovolné dodržování norem s extrémně kladným emočním vztahem; požadavkům dítě dobře rozumí a přijímá je bez nutnosti jejich kontroly

**9** – emočně rozporná (ambivalentní) výchova  
(Mertin, Gillernová (eds.), 2010, s. 190-191)

Tento model uvádím z toho důvodu, že je přehledný a každý z dospělých se svým stylem výchovy se v něm najde. Samozřejmě je velmi individuální. Tímto bych ráda uzavřela teoretickou část a dále se dostáváme k mému výzkumnému šetření, ve kterém se nacházejí zajímavé informace získané od rodičů předškolních dětí, které navštěvují mateřskou školu, zejm. pro učitele jako zpětná vazba k jejich profesi.

## **5 Úvod do výzkumného šetření**

Jedna polovina praktické části mé diplomové práce tvoří dotazníkové šetření zaměřené na rodiče dětí navštěvující mateřskou školu. Zajímalo mě, jak rodiče pohlíží na mateřskou školu, zda si uvědomují, v čem je pro jejich děti přínosem, ptám se jich na názory a případné změny (inovace), které by jim více vyhovovali. Zjišťuji, jestli rodiče mají povědomí o některých alternativách předškolního vzdělávání, školním vzdělávacím programu či zda se zapojují do dění MŠ.

### **Cíl výzkumného šetření**

Cílem je pro mě zjistit, zda rodiče přemýšlí nad možnostmi předškolního vzdělávání a zda se v něm orientují.

### **Výzkumné otázky**

1. Předpokládám, že rodiče se hodně zajímají o alternativní vzdělávání.
2. Předpokládám, že rodiče nemají moc příležitostí se zapojit do dění MŠ.
3. Předpokládám, že rodiče jako první na MŠ zaujme její doplňková činnost (nadstandardní aktivity).
4. Předpokládám, že rodiče přemýšlí nad tím, co je pro jejich dítě v MŠ nejlepší (za jakým účelem dávají dítě do MŠ).

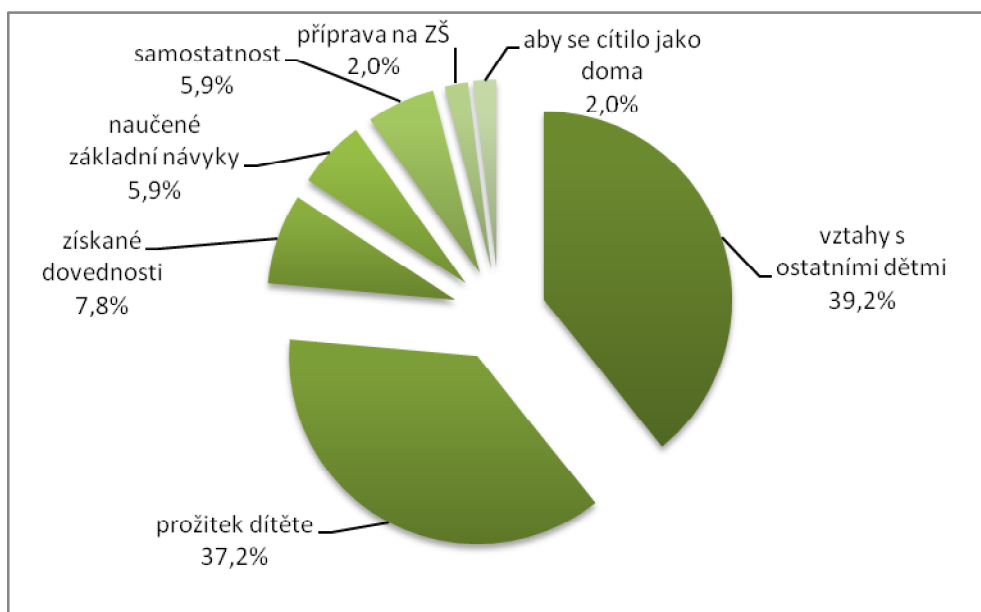
### **Výzkumný vzorek a metoda průzkumu**

Respondenty tvořili rodiče dětí, kteří navštěvují jakoukoli mateřskou školu. Pro zjišťování informací od rodičů jsem použila metodu dotazníkového šetření. Dotazník obsahuje 16 otázek, které byly z větší části testové s výběrem odpovědí, dále byly otevřené i škálové. Ke sběru dotazníků jsem použila internetovou stránku [www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com), kam jsem dotazník vložila a pomocí sociálních sítí jsem žádala rodiče předškolních dětí o jeho vyplnění. Během 4 měsíců jsem jich nasbírala pouhých 51.

## 5.1 Analýza a výsledky průzkumu

V této kapitole vyhodnocuji dotazníky, které vyplňovali rodiče dětí navštěvující mateřskou školu. Uvedené výsledky jsou znázorněny pomocí grafů.

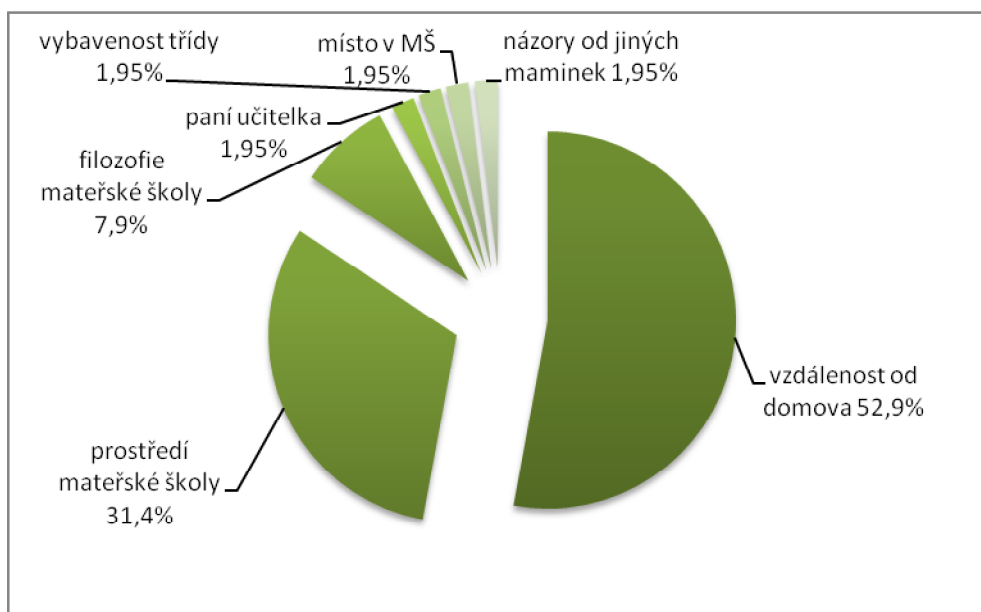
**Otázka č. 1.: Co je podle Vás u dítěte v mateřské škole nejdůležitější? (viz Graf 1)**



**Graf 1 - Co je pro dítě v MŠ nejdůležitější**

Jak je patrné z Grafu 1, 39,2% respondentů odpovědělo, že nejdůležitější u dítěte v MŠ jsou vztahy s ostatními dětmi a 37,2% se domnívá, že prožitek dítěte, za což jsem moc ráda. Získané dovednosti zodpovědělo 7,8% respondentů, naučené základní návyky 5,9% a samostatnost zodpovědělo také 5,9% rodičů. Jako další odpovědi respondenti zvolili přípravu na ZŠ (2%). Domnívala jsem se, že příznivců bude více. Odpověď, aby se děti cítily jako doma, zvolilo 2%. Velmi mile mě překvapilo, že možnost hodně zájmů a kroužků nezvolil ani jeden z rodičů, což považuji za správné.

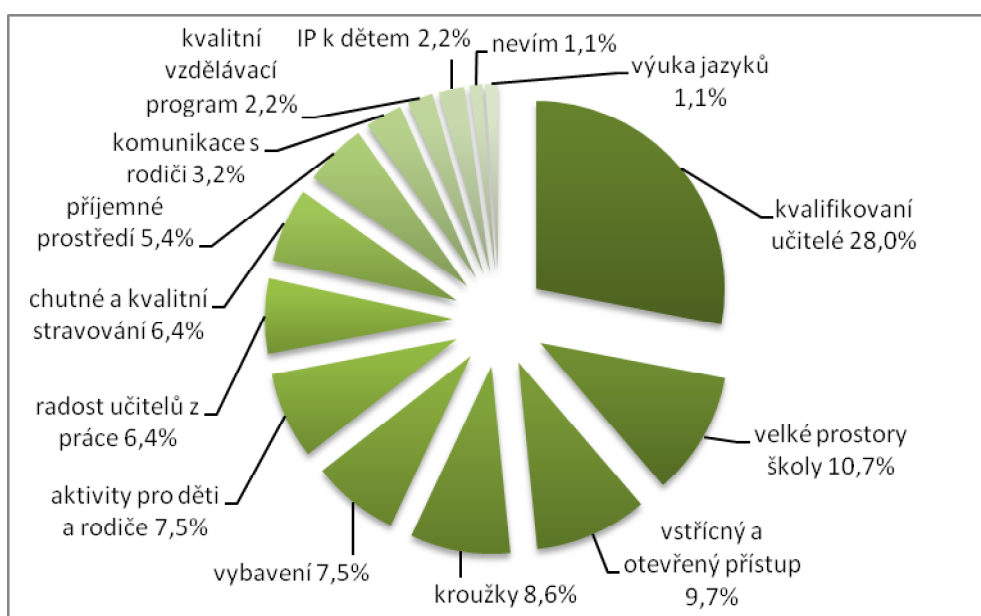
**Otázka č. 2.: Co Vás při výběru mateřské školy nejvíce ovlivnilo? (viz Graf 2)**



**Graf 2 - Ovlivnění při výběru MŠ**

Nejdůležitějším faktorem pro výběr MŠ je pro rodiče vzdálenost od domova (52,9%). Dále se rodiče nechají ovlivnit prostředím MŠ (31,4%) a filozofii MŠ zvolilo 7,9%. Mezi méně důležité faktory pro výběr MŠ rodiče řadí paní učitelku (1,95%), vybavenost třídy (1,95%), místo v MŠ (1,95%) a názory od jiných maminek (1,95%).

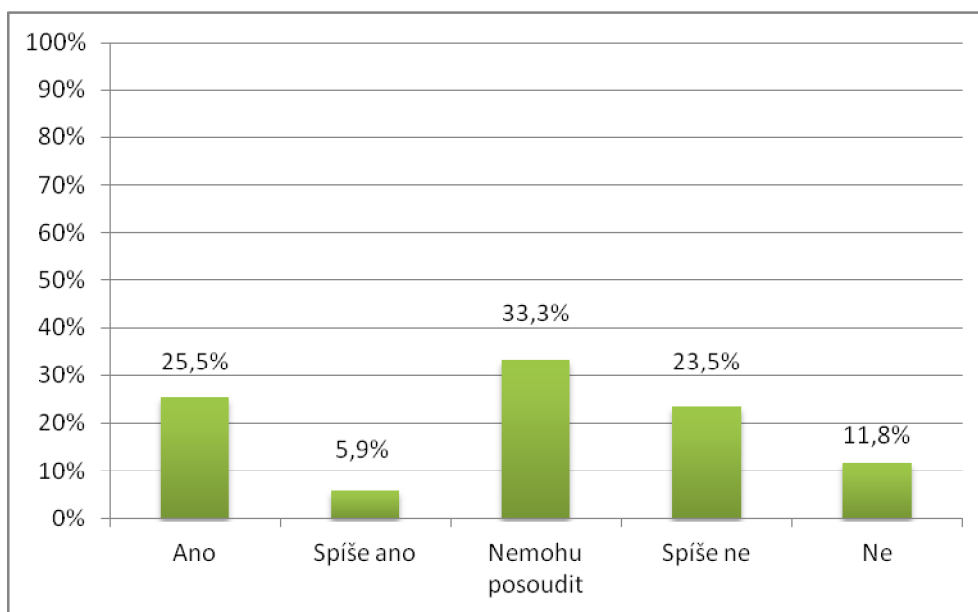
**Otázka č. 3.: Co by podle Vás měla DOBRÁ mateřská škola mít - co zvyšuje její kvalitu? (viz Graf 3)**



**Graf 3 - Co by měla dobrá MŠ mít**

Podle rodičů by dobrá MŠ měla mít hlavně kvalifikované učitele (28%), velké prostory školy (10,7%) a vstřícný a otevřený přístup (9,7%). Dále, rodiče napsali kroužky (8,6%), které očividně shledávají jako podstatnou část v programu MŠ. Vybavení MŠ zvolilo 7,5% respondentů a aktivity pro děti a rodiče zrovna tak (7,5%). Moc se mi líbila odpověď radost učitelů z práce, kterou uvedlo 6,4% rodičů a stejný počet, 6,4% uvedlo chutné a kvalitní stravování, s čímž souhlasím. Pro kvalitní školu je podle rodičů důležité i příjemné prostředí (5,4%) a komunikace s nimi (3,2%). Další odpovědi rodičů je kvalitní vzdělávací program (2,2%) a individuální přístup k dítěti (2,2%). V poslední řadě respondenti uvedli, že neví (1,1%) a stejný počet (1,1%) napsalo jako odpověď výuku jazyků.

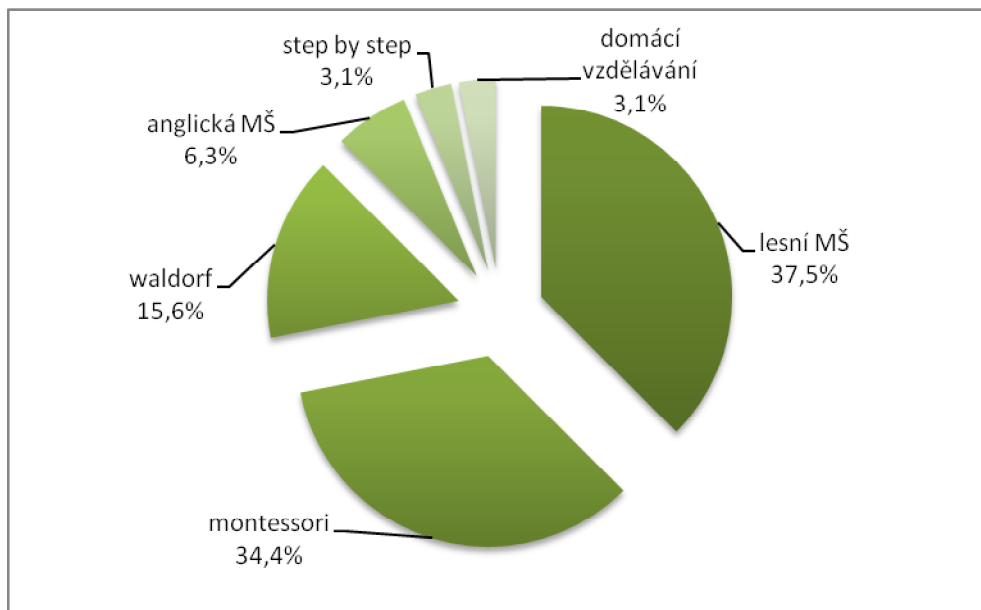
**Otázka č. 4.: Znáte nějaké alternativní vzdělávání pro mateřskou školu? (viz Graf 4)**



**Graf 4 – Povědomí o alternativách MŠ**

Překvapilo mě, že u této otázky nejvíce respondentů uvedlo neutrální odpověď - nemohu posoudit (33,3%). 25,5% rodičů zná nějaké alternativní MŠ a o něco méně respondentů (23,5%) spíše nezná. Dále 11,8% rodičů vůbec nezná alternativní MŠ a 5,9% uvedlo odpověď spíše ano.

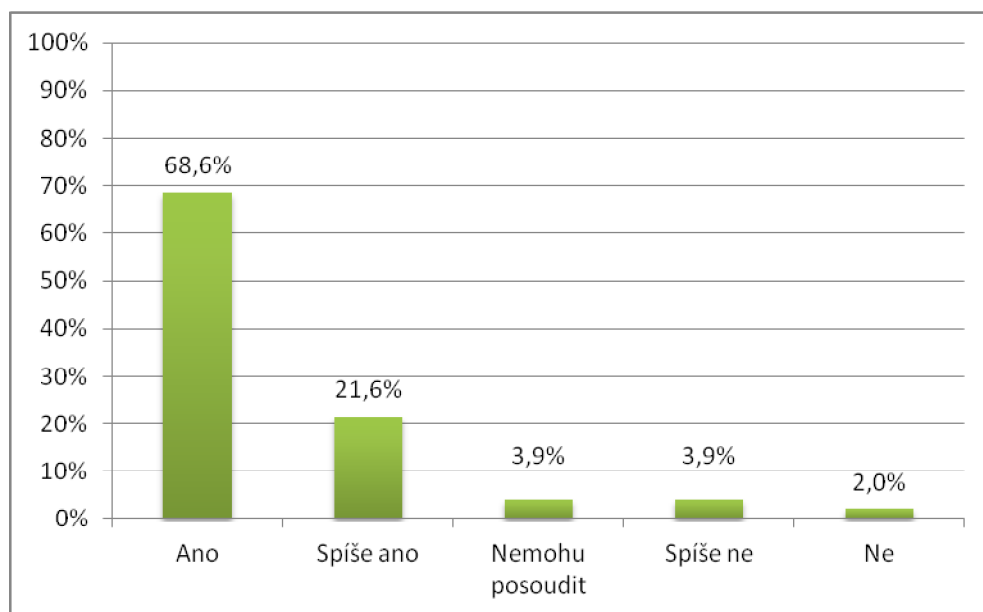
**Otázka č. 5.: Pokud jste v předchozí otázce označili odpověď "Ano" nebo "Spíše ano", vypište, jaké alternativy znáte? (viz Graf 5)**



**Graf 5 – Znalost druhů alternativ MŠ**

V této otázce odpovídali pouze respondenti, kteří v předchozí otázce odpověděli „Ano“ nebo „Spíše ano“. Nejznámějšími alternativami MŠ pro rodiče jsou lesní MŠ (37,5%) a montessori MŠ (34,4%). Méně známá je alternativa MŠ waldorf (15,6%) a 6,3% respondentů uvedlo anglickou MŠ, která je podle mého názoru stále více vyhledávanou. Nakonec rodiče uvedli školu Step by step (3,1%) a domácí vzdělávání (3,1%).

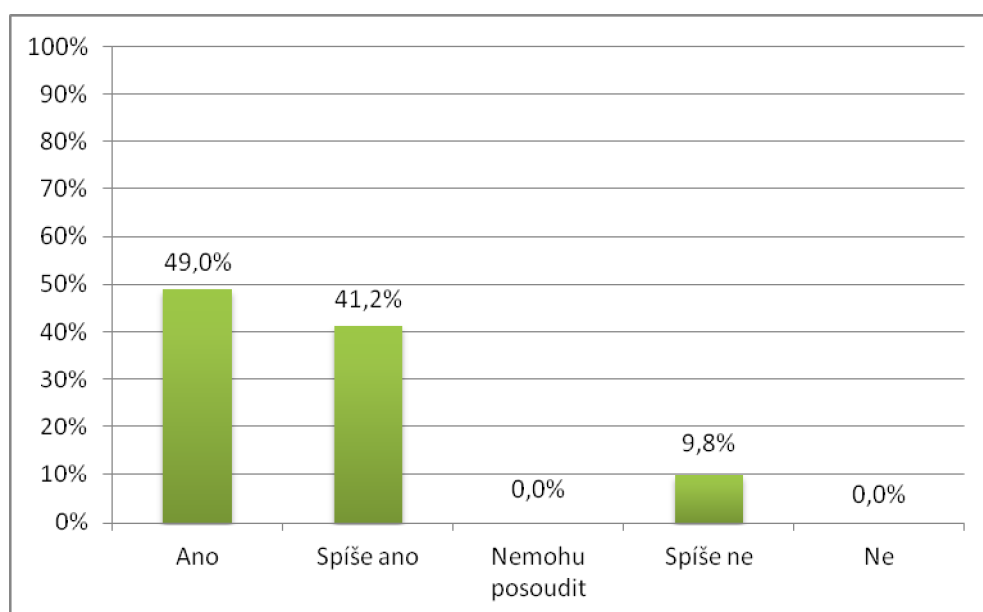
**Otázka č. 6.: Chodíte rádi na akce mateřské školy? (viz Graf 6)**



**Graf 6 – Účast na akcích MŠ**

V této otázce nejvíce respondentů odpovědělo, že rádi chodí na akce MŠ (68,6%). Spíše ano odpovědělo 21,6% rodičů. Za tyto odpovědi jsem velmi ráda. Neutrální odpověď - nemohu posoudit zvolilo 3,9% rodičů a taktéž i odpověď spíše ne (3,9%). Neradi na akce MŠ chodí 2% respondentů.

**Otázka č. 7.: Zapojili byste se rádi do programu mateřské školy? (viz Graf 7)**

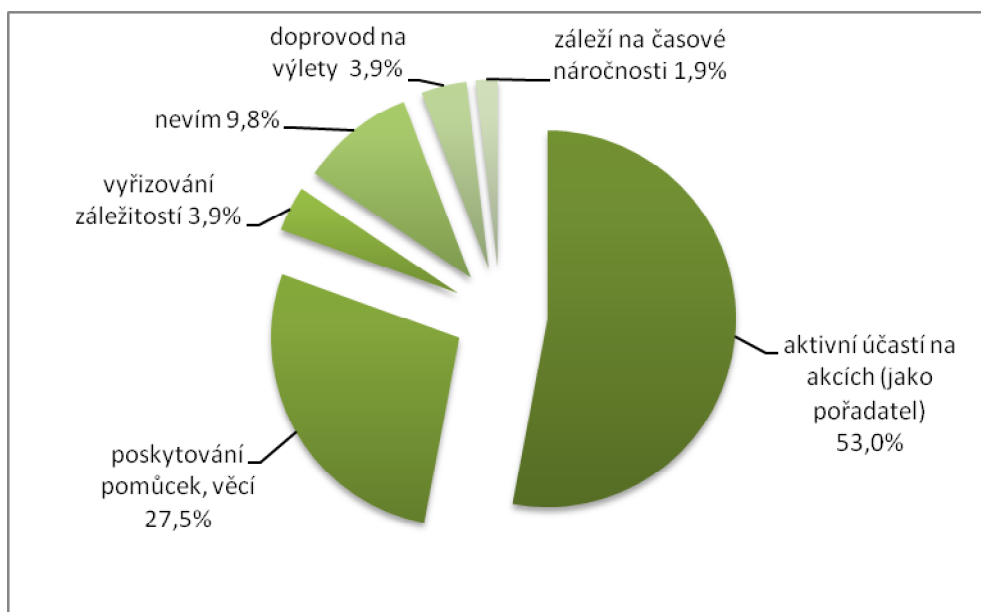


**Graf 7 - Zapojení do programu MŠ**



Do programu MŠ by se rádo dohromady zapojilo 90,2% rodičů (49% zvolilo odpověď ano a 41,2% rodičů odpověď spíše ano). Jsem ráda, že je tolik nadšených příznivců. Zbytek respondentů (9,8%) by se spíše nezapojilo a možnosti odpovědí – nemohu posoudit a ne bylo zvoleno.

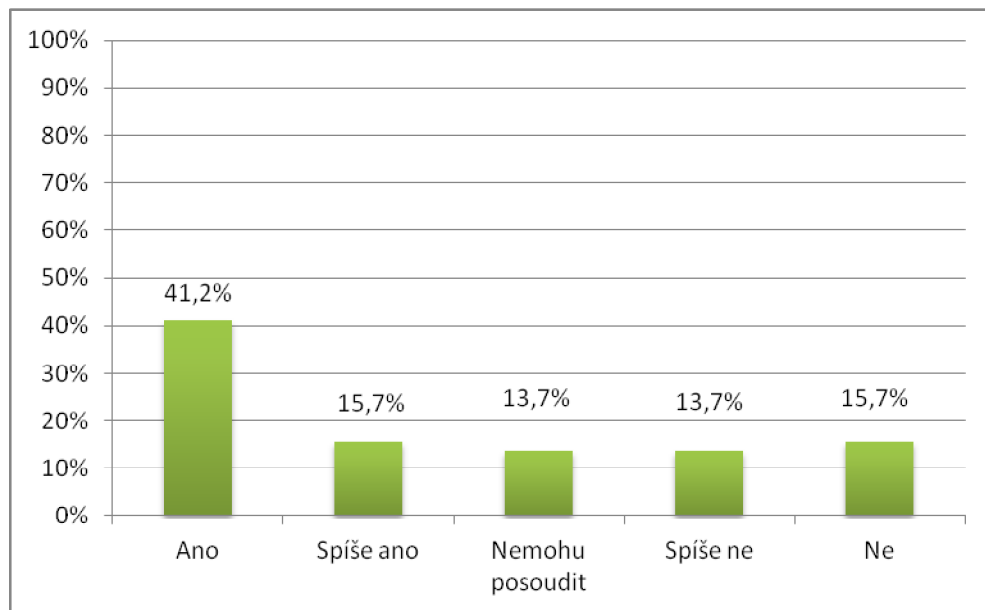
**Otázka č. 8.: Jak byste se do dění MŠ nejraději zapojili? (viz Graf 8)**



**Graf 8 – Způsob zapojení do programu MŠ**

Jak je patrné z grafu 8, způsob, jak by se více než polovina respondentů zapojila do dění MŠ je aktivní účastí na akcích (53%). Dále by se 27,5% rodičů zapojilo tím, že by poskytla pomůcky a věci a 3,9% by vyřizovalo záležitostí (např.: domlouvání akcí pro děti, návrhy a tipy, aj.). Jakým způsobem se zapojit by nevědělo 9,8% rodičů a 3,9% by se zapojila při akcích jako doprovod. Zbýlých 1,9% rodičů by se zapojilo, ale záleželo by u nich na časové náročnosti.

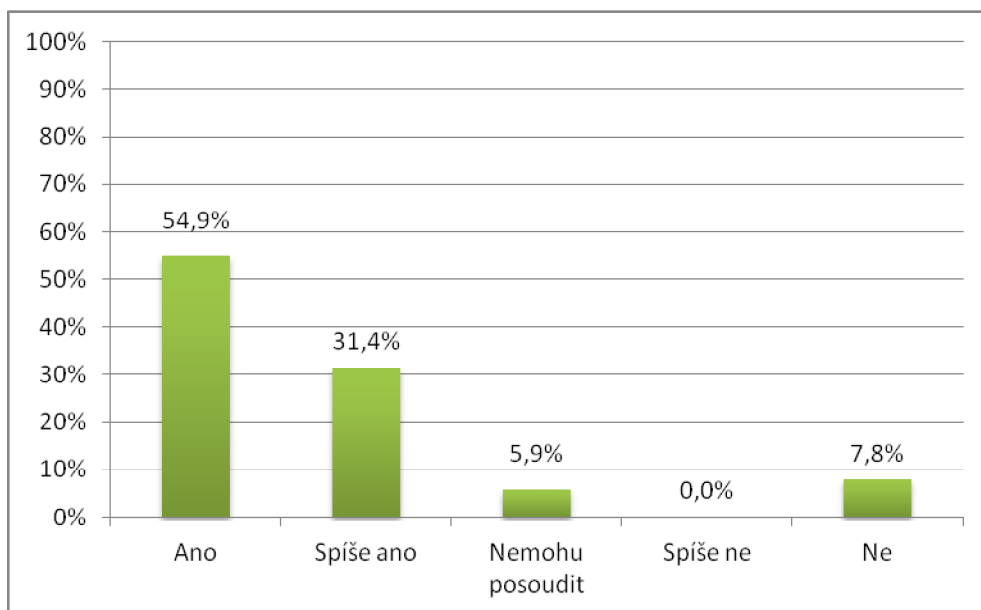
**Otázka č. 9.: Máte možnost navštívit Vaši mateřskou školu (např.: na část dne)?  
(viz Graf 9)**



**Graf 9 - Možnost navštívit MŠ**

Na otázku, zda je MŠ respondentů přístupná a otevřená, odpovědělo 41,2%. Spíše ano odpovědělo 15,7% respondentů. Stejný počet rodičů (15,7%) bohužel nemají MŠ otevřenou k návštěvám. Rodiče z 13,7% neví, zda je jejich MŠ otevřená a z taktéž 13,7% odpovědělo spíše ne.

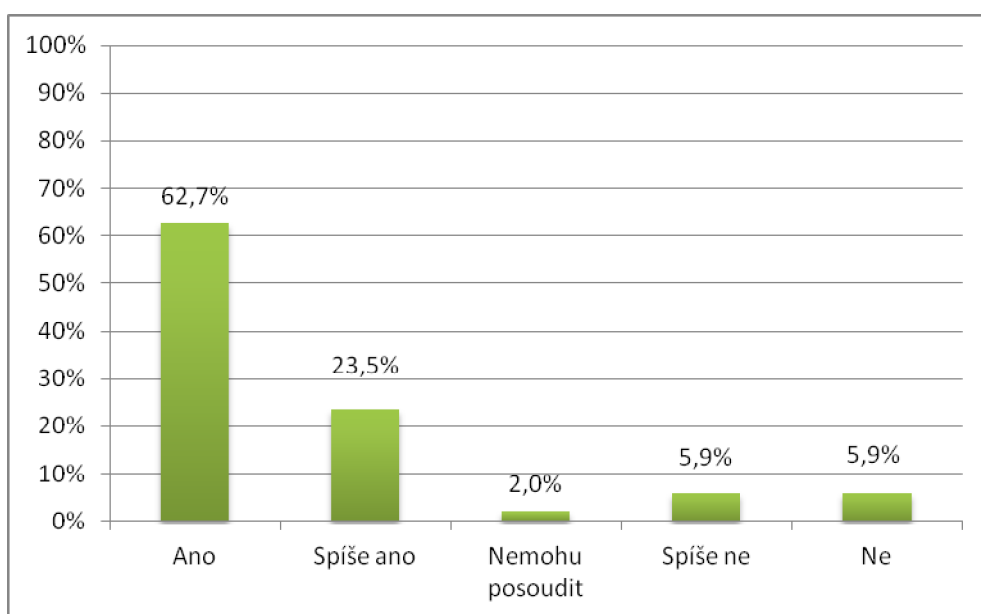
**Otázka č. 10.: Využili byste tuto nabídku otevřené mateřské školy (účasti při konkrétní činnosti dětí)? (viz Graf 10)**



**Graf 10 - Využití nabídky otevřené MŠ**

Těší mě, že přes polovinu respondentů (54,9%) by rádo využilo nabídku otevřené MŠ. Odpověď spíše ano zvolilo 31,4% respondentů. Dále by tuto nabídku nevyužilo 7,8% rodičů. U této odpovědi by mě dále zajímalo, z jakého důvodu by nechtěli MŠ navštívit. Nakonec 5,9% odpovědělo – nemohu posoudit a odpověď spíše ne nebyla zvolena.

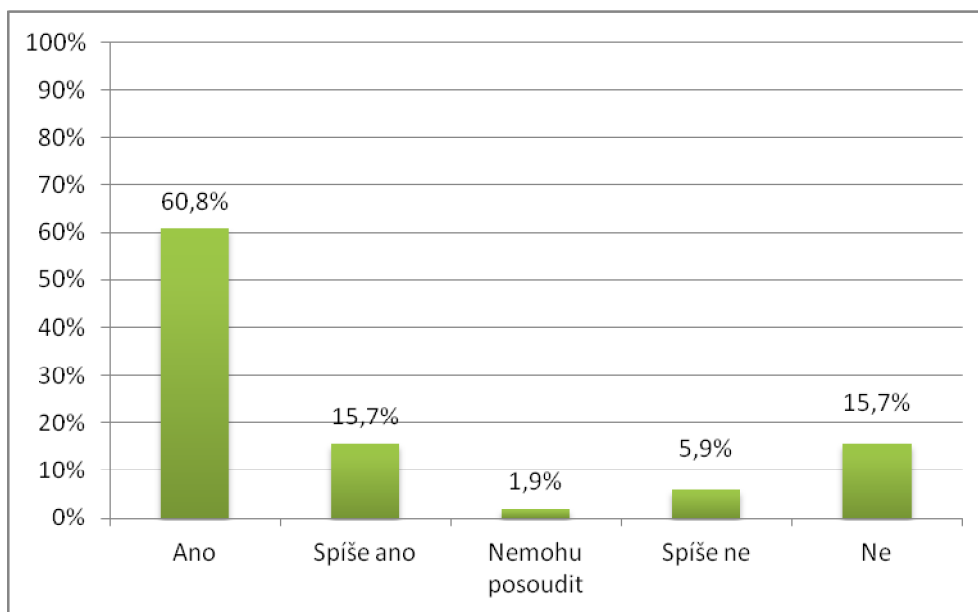
**Otázka č. 11.: Víte, co je školní vzdělávací program? (viz Graf 11)**



**Graf 11 – Povědomí o školním vzdělávacím programu**

Povědomí o ŠVP má 62,7% rodičů a 23,5% odpovědělo, že spíše znají ŠVP. Dále 5,9% rodičů netuší, co ŠVP je a stejně tak 5,9% spíše neznají ŠVP. Posoudit nemohlo 2% respondentů.

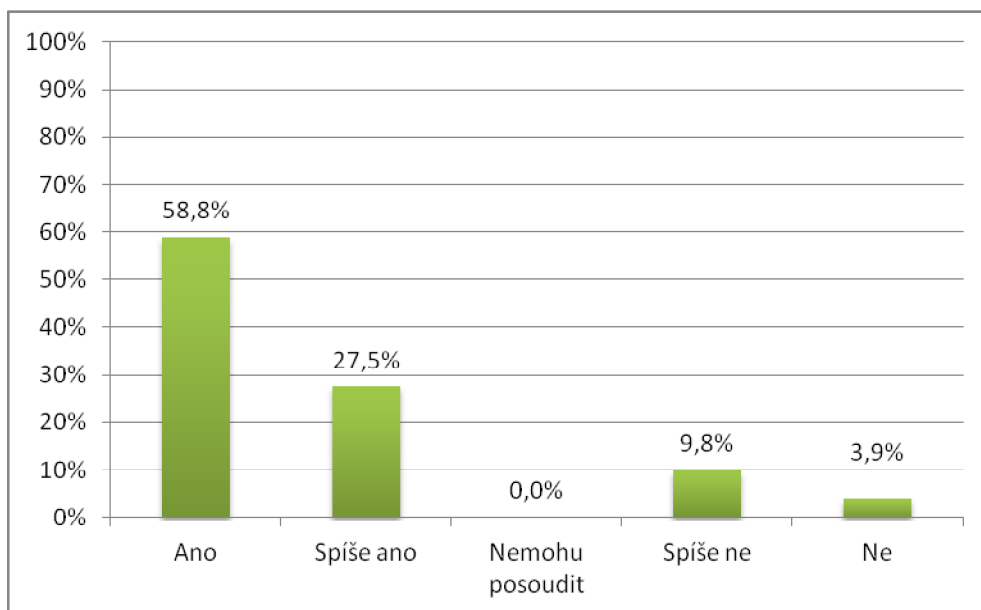
**Otázka č. 12.: Přečetli jste si nebo nahlédli jste do školního vzdělávacího programu? (viz Graf 12)**



**Graf 12 - Znalost školního vzdělávacího programu**

ŠVP přečetlo a zná 60,8% rodičů, 15,7% rodičů má o obsahu ŠVP povědomí. Dalších 15,7% respondentů nezná ŠVP a 5,9% rodičů spíše nezná ŠVP. Zbýlých 1,9% odpovědělo - nemohu posoudit. Rodičům, kteří nevědí nebo neznají ŠVP, bych jako učitelka poradila, kde ho mají vůbec najít a co v něm všechno mohou najít. Po přečtení bych se jich ptala, zda mají nějaké otázky či připomínky.

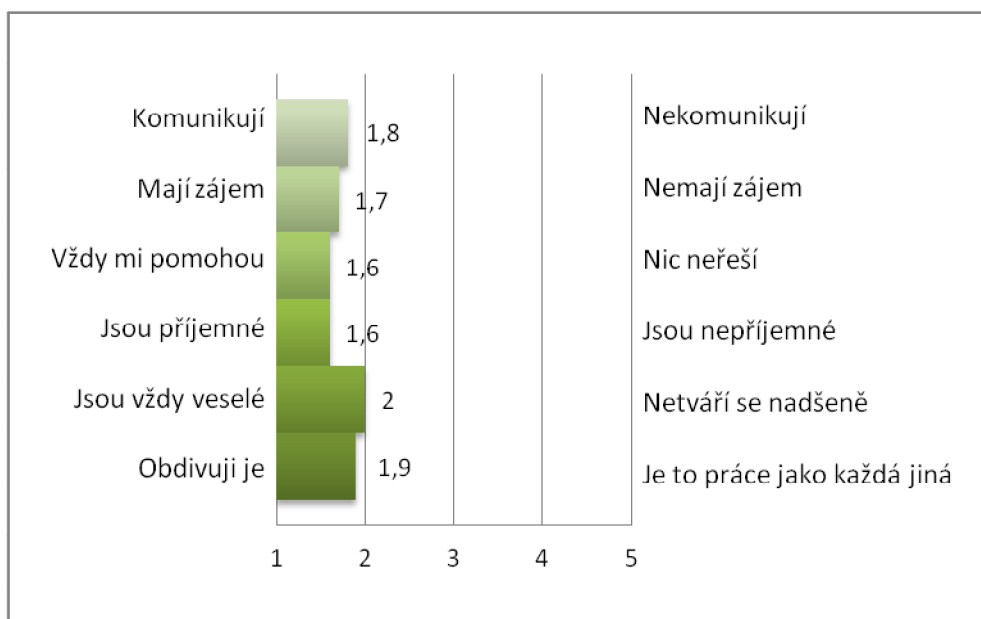
**Otázka č. 13.: Jste spokojeni s učitelkami ve Vaší mateřské škole (ve třídě)?  
(viz Graf 13)**



**Graf 13 - Spokojenost rodičů s učitelkami ve třídě**

Jak vidíme na Grafu 13, nejvíce rodičů vyjádřilo spokojenost s učitelkami ve třídě (58,8%), za což jsem velmi ráda. Dalších 27,5% rodičů je spíše spokojeno a spíše nespokojeno je 9,8% respondentů. Nespokojeno s učitelkami ve třídě je 3,9% rodičů. U rodičů, kteří jsou nespokojeni, bych ráda dále zjišťovala jejich důvod nespokojenosti. Pokud je MŠ otevřená všem názorům a přijme chválu a dokáže přijmout i nedostatky, bylo by dobré zavést schránku pro rodiče, kam mohou anonymně napsat různé připomínky, ze kterých může škola dále čerpat a využít tyto dopisy jako zpětnou vazbu pro MŠ.

**Otázka č. 14.: Jak vnímáte učitelky ve Vaší mateřské škole (ve třídě)? (viz Graf 14)**



**Graf 14 - Učitelky v MŠ**

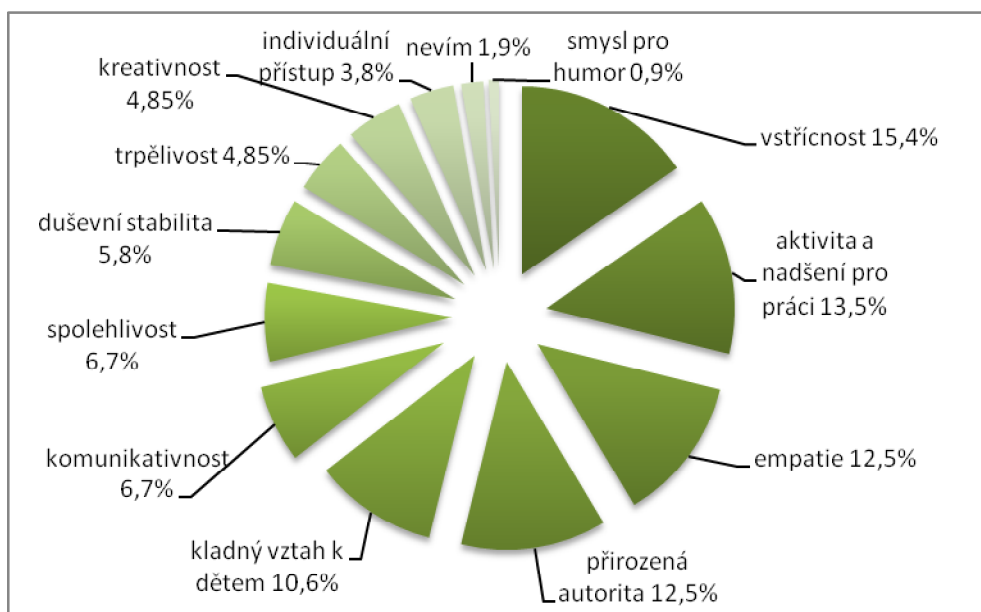
U této otázky se měli rodiče vyjádřit k výroku na stupnici od 1 do 5 (jako ve škole). Výsledky jsem zprůměrovala a nejlepší hodnocení dali rodiče k výroku, že učitelky jim vždy pomohou (1,6) a jsou příjemné (1,6). Dále uvedli, že učitelky mají zájem (1,7) a jejich komunikace s rodiči je o něco slabší (1,8). Rodiče učitelky obdivují (1,9) a jako poslední vyšlo, že jsou učitelky veselé (2,0). Pro větší přehlednost uvádím tabulku č. 3, kde jsou odpovědi rodičů podrobněji vypsány.

**Tabulka 3 – Učitelky v MŠ**

	1	2	3	4	5	
<b>Obdivuji je</b>	25 (49,0%)	14 (27,5%)	8 (15,7%)	2 (3,9%)	2 (3,9%)	<b>Je to práce jako každá jiná</b>
<b>Jsou vždy veselé</b>	21 (41,2%)	14 (27,5%)	12 (23,5%)	3 (5,9%)	1 (2,0%)	<b>Netváří se nadšeně</b>
<b>Jsou příjemné</b>	32 (62,7%)	8 (15,7%)	10 (19,6%)	0 (0%)	1 (2,0%)	<b>Jsou nepříjemné</b>
<b>Vždy mi pomohou</b>	31 (60,8%)	11 (21,6%)	8 (15,7%)	0 (0%)	1 (2,0%)	<b>Nic neřeší</b>
<b>Mají zájem</b>	30 (58,8%)	10 (19,6%)	9 (17,6%)	2 (3,9%)	0 (0%)	<b>Nemají zájem</b>
<b>Komunikují</b>	28 (54,9%)	9 (17,6%)	12 (23,5%)	1 (2,0%)	1 (2,0%)	<b>Nekomunikují</b>

Tyto výsledky nám říkají, že rodičům chybí u učitelek více nadšení a samozřejmě by se mohla více zlepšit komunikace s nimi. Přesto si myslím, že jsou rodiče s učitelkami spokojeni. Je ale pravděpodobné, že učitelky moc neznají a hodnotí je z rozhovorů u předávání, neboli u komunikace „mezi dveřmi“. Doporučovala bych rodičům, aby se šli na část dne podívat do třídy, aby viděli, jak den MŠ probíhá a co se v něm odehrává.

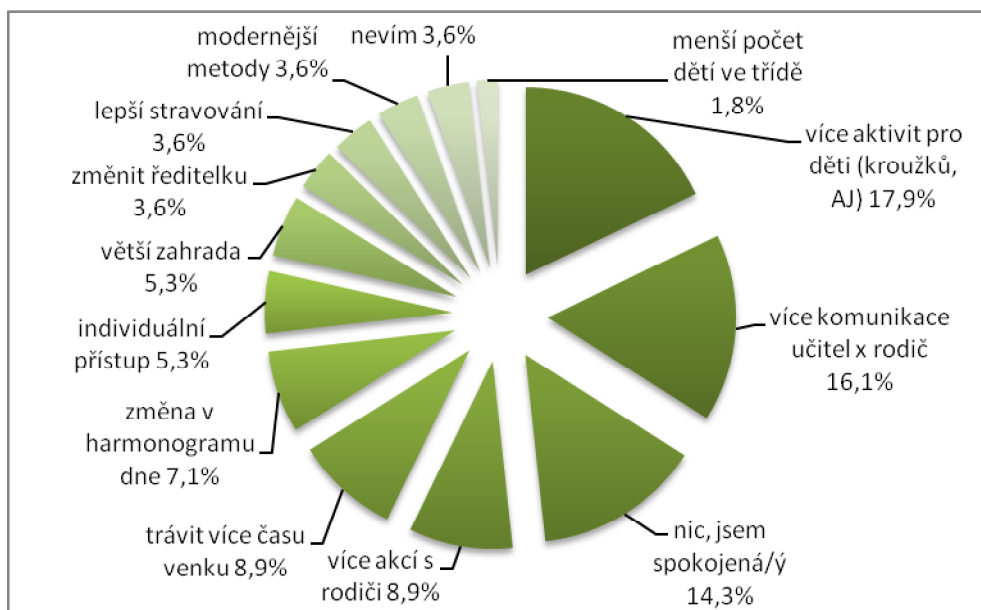
**Otázka č. 15.: Co byste uvítali/očekávali u osobnosti učitelky nejvíce? (viz Graf 15)**



**Graf 15 – Osobnost učitelky MŠ**

Rodiče by u učitelky nejvíce očekávali vstřícnost (15,4%), dále aktivitu a nadšení pro práci (13,5%), přirozenou autoritu (12,5%) a kladný vztah k dětem (10,6%). Dále by uvítali komunikativnost (6,7%), spolehlivost (6,7%), duševní stabilitu (5,8%), trpělivost (4,85%), kreativnost (4,85%) a uvítali by i individuální přístup k dětem (3,8%). Odpověď na tuto otázku nevědělo 1,9% rodičů a zbylých 0,9% odpovědělo, že učitelky by měli mít smysl pro humor.

**Otázka č. 16.: Kdybyste mohli ve Vaší mateřské škole cokoliv změnit nebo zavést, co by to bylo? (např.: materiální změny, změny v přístupu, aj.) (viz Graf 16)**



**Graf 16 - Změny ve Vaší MŠ**

Co by rodiče rádi v MŠ změnili, můžeme vyčíst z Grafu 16. Přáli by si více aktivit pro děti, jako jsou např.: kroužky, angličtina, aj. (17,9%), dále jim chybí více komunikace mezi učitelem a rodičem (16,1%) a 14,3% rodičů odpovědělo, že jsou spokojeni. Více akcí s rodiči postrádá 8,9% rodičů a stejně tak 8,9% by chtělo, aby děti trávili více času venku. Respondentům se nelíbí harmonogram dne (7,1%), postrádají více individuálního přístupu k dětem (5,3%) a větší zahradu v MŠ (5,3%). Rodiče by si přáli změnit ředitelku v MŠ (3,6%), lepší stravování (3,6%) a modernější metody ve výuce (3,6%). Odpověď nevím uvedlo 3,6% rodičů a 1,8% by zavedlo menší počet dětí na třídách (1,8%), za což jsem ráda, když toto zmínil někdo z rodičů. Obvykle by tuto odpověď uvedl učitel.



## 5.2 Závěrečné vyhodnocení průzkumu

Cílem mého dotazníku určeného pro rodiče dětí, které navštěvující mateřskou školu, bylo zjistit, zda rodiče přemýšlí nad možnostmi předškolního vzdělávání a zda se v něm orientují. Mohu potvrdit, že většina rodičů má o předškolním vzdělávání povědomí. Znájí alternativní vzdělávání pro MŠ, především lesní MŠ a montessori. O školním vzdělávacím programu jsou rodiče informováni a většina ho i četla, což mě těší. Z pohledu rodiče přemýšlí nad změnami a vylepšením MŠ. Změny se týkají především aktivit pro děti, kterých by podle rodičů mohlo být více a rádi by zlepšili komunikaci mezi učiteli a rodiči. Konkrétně u učitelů by uvítali více vstřícnosti, aktivity a nadšení pro jejich práci. Domnívám se, že tato navrhovaná změna pramení z důvodu neznalosti klimatu školy.

V položených výzkumných otázkách jsem předpokládala, že rodiče mají zájem o alternativní vzdělávání. Z odpovědí bylo patrné, že nejvíce známá alternativa je lesní mateřská škola a škola montessori. Myslela jsem si, že zájem a povědomí o alternativách bude mnohem větší. Např. zdravá MŠ nebyla uvedena.

Předpokládala jsem, že rodiče nemají moc příležitostí se zapojit do dění MŠ. Jak je z výsledků šetření patrné, rodiče navštěvují akce MŠ rádi, zejména se akcí účastní a mají zájem o zapojení se do programu MŠ, čímž se mi můj předpoklad nepotvrdil. O návštěvy v MŠ v průběhu dne mají také rodiče velký zájem, což považuji za velmi pozitivní. Otázkou však je, zda je škola otevřená tomuto přístupu a bere ho jako přínos pro navázání partnerských vztahů s rodiči a tím i přínos pro celou mateřskou školu.

Dále jsem předpokládala, že rodiče jako první na MŠ zaujme její doplňková činnost. Vzhledem k tomu, že při výběru mateřské školy rodiče nejvíce ovlivnila vzdálenost MŠ od domova, se mi tento předpoklad také nepotvrdil. V otázce, kdy jsem se ptala, co je pro dítě v MŠ nejdůležitější, ani jeden z rodičů neodpověděl zájmy a kroužky. Přesto se ale domnívám, že rodiče dětem různé zájmové činnosti vyhledávají.

U mé poslední výzkumné otázky jsem předpokládala, že rodiče přemýšlí nad tím, co je pro jejich dítě v MŠ nejlepší, za jakým účelem dávají dítě do MŠ. Nejpočetnější odpovědi byly vztahy s ostatními dětmi a prožitek dítěte. Soudím, že si uvědomují

přínos MŠ pro jejich dítě. Právě vztahy s ostatními dětmi i s dospělými a prožitky jsou to, co si děti z MŠ odnášejí.

## 6 Inovativní náměty pro ŠVP – doporučení pro pedagogickou praxi

V další polovině praktické části bych ráda uvedla a popsalala některé body ke školnímu vzdělávacímu programu, které považuji v inovativní mateřské škole za podstatné.

- **Prožitkové učení**

Stejně tak, jak uvádí Svobodová (2010, s. 117), obsahem vzdělávání předškolních dětí by mělo být učivo, které s reálnými prožitky dětí nejen počítá, ale záměrně je navozuje. Na rozdíl od dospělého, který má bohaté zkušenosti a učí se na základě zprostředkovaných prožitků, předškolní dítě se daleko více naučí prostřednictvím prožitku reálného. Když nebudeme dítěti nic říkat a záměrně ho necháme, aby se dotklo prstem rozpálené trouby, je to pro něho reálný prožitek, z kterého se nadále poučí. Děti se učí tak, že konají, jednají a prožívají, protože vlastní zkušenost je ten nejdůležitější základ, na kterém se dá dále stavět.

Abychom mohli hovořit o prožitkovém učení v MŠ, měly by činnosti mít tyto znaky: spontaneitu, objevnost (uvést jako problém, který děti řeší a objevují), komunikativnost (souvisí se spoluprací), aktivitu a tvořivost, konkrétnost (aktivita, při které děti něco dělají, zkoumají), celostnost (zapojení všech smyslů) (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015).

Děti jsou přirozeně nastaveny tak, že se učí samy od sebe a nikdo je k tomu nemusí nutit. A rády se učí to, co pro ně má smysl, protože pochopení smyslu uvolňuje endorfiny a působí příjemný pocit a dále nás motivuje. Je to individuální – co je smysluplné pro jednoho nemusí být pro druhého. Proto je lepší, aby učení bylo propojeno se skutečným životem. Když něco slyšíme, zapamatujeme si toho velmi málo (asi 10-15%). Pokud něco vidíme a slyšíme zároveň, šance se zvyšují. Dále stoupají, když k tomu dále přidáme diskusi, zkusíme a zažíváme si to sami. Nejvíce si zapamatujeme to, co se snažíme učit druhé (až 90%). Ve školách ale převládá výklad učitele a pasivita žáků. Kdo z nich se učí? Už Komenský byl přesvědčen, že do školy donucování nepatří (Všechno nechť plyne volně, prosto násilí!). Klíčem ke kvalitnímu učení je smysluplnost, přiměřenost učiva a metod, vlastní aktivita dětí, spolupráce a pohoda. (Nováčková, 2015)

- **Volná hra neboli „volné pátky pro hru“**

Jak už dobře víme, hra je pro dítě tou nepřírozenější a nejčastější činností. Je dobrovolná a spontánní. Díky hře dítě objevuje, poznává, napodobuje, učí se, řeší své problémy, orientuje se ve světě atd. Ale přiznejme, kdy v mateřské škole mají děti opravdu čas a prostor pro svou spontánní hru, která není řízená pedagogem? Celý den je naplánovaný, má svůj režim – scházení dětí, ranní kruh, svačina, řízená činnosti, pobyt venku, oběd, odpočinek/nespavý režim (předškoláček), svačina, odchod domů. Proto jsme se v naší mateřské škole rozhodli, že pátek bude volnější, bez dopoledních naplánovaných činností a bude patřit jen hře. Ke konci týdne je vidět, že jsou děti velmi unavené a chtějí si trochu od řízených aktivit oddychnout.

- **Psychomotorické hry v MŠ**

Když si představím pohybové hry, které se hrají v mateřských školách, děti se při nich učí jen pravidla a vedou k soutěživosti. Proto bych také více zařazovala hry, které rozvíjejí i témata jako jsou kamarádství a sounáležitost, citlivé jednání, součinnost/spolupráce a přívětivost. Témata na sebe postupně navazují, takže hned na začátek nebudu volit hru na citlivé jednání, když nemám základ v kamarádství a sounáležitosti. Nejdříve se třída či skupina dětí musí poznat, pak rozpoznává pocity své i ostatních dětí, dále děti spolupracují s ostatními a řeší spolu nějaké problémy a nakonec dokážou i někomu pomoci. (Smith, 1996)

- **Zdravá strava**

Dnes už by, podle mého názoru, měla být v každé mateřské škole zavedená zdravá a především kvalitní strava. Považuji to za její základ. Samozřejmě je to dnes o financích a o tom, zda by rodiče byli ochotní zdravou a vyváženou stravu zaplatit. U stravování bych zavedla možnost výběru alespoň ze dvou jídel a pití a porcování jídla dětmi.

- **Pracovní koutky, centra aktivit**

Pracovní koutky by podle mého názoru měly fungovat v každé mateřské škole. Pro mě je to ten nejlepší způsob organizace výuky pro děti. Stimulují děti ke hře a práci. Děti se učí tím, že si hrají a pracují s předměty a materiály, které jsou k dispozici v každém

centru. Centra by měla být vhodně rozmístěna (tichá a hlučnější centra) a ohraničena pro soukromí, pro hru a práci.

Podle mého jsou děti vedené v tomto způsobu organizace více samostatné. K tomu vede už jen to, že v každém centru je daná kapacita dětí a pokud dítě vidí, že je tam plno, vybízí ho to ke komunikaci (např.: aby se domluvil, za jak dlouho bude pro něho místo) a k výběru dalšího z center. Při výběru úkolu či materiálu k němu se dítě učí rozhodovat a dokáže i lépe spolupracovat s ostatními (komunikace a řešení problémů). (Gardošová, Dujková, 2012)

- **Zájmové aktivity**

Momentálním trendem mateřských škol je nabízení nadstandardních aktivit, díky kterým si rodiče často zvolí mateřskou školu (např.: cizí jazyky, sporty, hudební kroužky, aj). Nejlépe čím více, tím lépe. Bohužel, děti jsou pak scholarizovány, jak popisuje Helus (2004): děti jsou vyjmuty ze svých běžných mimoškolních prostředí a činností a jsou podrobeny působení školy. Tzn., že děti jsou ve volném čase dále vzdělávány ve škole a nemají čas na své vlastní zájmy, přemýšlení, hru, které by správně, jak uvádí Svobodová (2010), měly být součástí běžných činností v MŠ.

I tak tyto aktivity považuji za dobré, s podmínkami, že se uskutečňují z vlastního zájmu a výběru dítěte a konají se v době nespavého režimu (po obědě). I děti méně zdatné mají příležitost se zapojit do skupiny ostatních dětí. Nejedná se o výběrovost. Vede je učitelka, která má k dané činnosti určitý vztah, zvolí si, kolik dětí na danou aktivitu zvládne a samozřejmě to dělá z lásky k dětem, nikoliv ve smyslu placených kroužků, které se většinou uskutečňují po pracovní době učitelek. Nikdo není v kroužku nějak vázaný přihláškou, placením (mimo materiálů např.: na výtvarný kroužek) a účastí.

- **Komunikace s rodiči**

Stěžejní je pro mě v inovativní mateřské škole komunikace a spolupráce s rodiči. Podle mého názoru je tento pojem stále neuchopitelný. Představíme si pod ním jakoukoliv akci nebo událost, kterou mateřská škola pořádá, aby se rodiče zapojili do dění mateřské školy a zúčastnili se. Myslím si však, že pouze tohle nestačí. Mám představu o úplném propojení školy a rodiny. Ráda bych zavedla setkání učitelek, rodičů i dětí. Nemyslím tím třídní schůzku, kde se řeší např.: úvodní informace, problémy, akce školy, aj. Spíše

něco jako „pohodové posezení“. Cílem konverzace by byla otevřenost a postupné získávání důvěry a respektu na obou stranách. Mluvení o běžných věcech, o práci, volném čase, názorech, apod. Podle mého názoru, kdyby se navázal užší a partnerský vztah mezi učitelkami a rodiči, bylo by pro obě strany lehčí nebát se mluvit o jakémkoliv problému, přijímat rady jeden od druhého, navazovat nové vztahy v kolektivu rodičů i učitelek, vymýšlet a zpestřovat dětem výuku, apod. Učitelka by více mohla nahlédnout do rodiny daného dítěte a lépe ji poznat. Jak tráví volný čas, jaké je jejich zaměstnání, co plánují, jaké mají rituály s dětmi, apod. Z hlediska diagnostiky může učitelka více propojit chování dítěte ve škole a doma.

Cílem setkání je navodit příjemnou atmosféru pro rodiče a učitelky a aby rodiče mateřskou školu navštěvovali nejen, když vyzvedávají dítě nebo musí na akci školy, ale proto, že chtějí, něco je zajímavá (např.: přednášky pro rodiče), anebo chtějí něco udělat jinak.

- **Heterogenní třídy (smíšené třídy)**

Jaké jsou klady a zápory tříd heterogenních? Výhodou je to, že děti bez ohledu na věk přirozeně tvoří skupinky. V průběhu docházky do MŠ si vyzkoušejí roli mladšího a postupně i roli staršího, který se tak učí novým zkušenostem (pomoc při adaptaci nových členů, při sebeobsluze, respektování mladších, komunikace, aj.). Nevýhodou je, že učitelka má více práce s přípravou činností – těžší i lehčí varianty. Nebo u společného programu je obtížné najít tu střední cestu, že se budou bavit všichni (mladší třeba nepochopí a pro starší je to lehké a nudné). I tak si myslím, že je více výhod v tom mít heterogenní třídy. Dětem to svědčí a dáváme jim tak možnost, aby navazovaly kontakty s různě starými dětmi. Neznamena to, že kdo je starší, tak je lepší nebo je vzorem pro ty mladší. Jde o to, aby respektovali jeden druhého a učili se od sebe navzájem.

## Závěr

Inovací a alternativ v předškolním vzdělávání je nespočetně mnoho a díky našemu způsobu života se budou stále více měnit a vymýšlet novější a originálnější způsoby výchovy a vzdělávání. Bude záležet na tom, zda pro nás budou ještě přínosné a obohacující, nebo už toho bude tolik, že budou naopak škodit.

V teoretické části jsem popsala význam inovativní a alternativní školy. Dále jsem se zabývala školním vzdělávacím programem a spoluprací školy a rodiny. Uvádím a popisuji některé z alternativních škol, jak těch klasických, tak i moderních a ke konci se zabývám kvalitou MŠ, ke které jsem zařadila i nové trendy ve výchově.

Cílem mé práce bylo uchopit a popsat, co znamená inovativní mateřská škola a jakým jiným způsobem se může uskutečňovat předškolní vzdělávání. Jak už víme, možností je mnoho a je na každé mateřské škole, jak vzdělávání uchopí a obohatí různými nápady a inovacemi.

Z analýzy výsledků je patrné, že se rodiče o předškolní vzdělávání většinou zajímají, vědí o přínosech MŠ pro jejich dítě, o alternativách předškolního vzdělávání i ŠVP. Jejich aktivní zapojování je příležitostí pro navázání partnerských vztahů s učitelkami a vylepšení tak nedostatků, které rodiče uvedli.

Ráda bych tuto diplomovou práci doporučila učitelům, aby zauvažovali nad tím, co všechno mohou ve své práci změnit či zavést. Mají možnost zhodnotit situaci z pohledu rodičů, seznámit se s jejich názory na vzdělávání a na ně samotné. Doufám, že tato práce inspiruje pedagogy podniknout další kroky ke změnám.

## Seznam literatury

DVOŘÁKOVÁ, Markéta, KOLÁŘ, Zdeněk, TVRZOVÁ, Ivana, VÁŇOVÁ, Růžena (2015). *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada. 248 s. ISBN 978-80-247-5039-2.

FABER, Adele, MAZLISH, Elaine (2013). *Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly, jak naslouchat, aby nám děti důvěřovaly*. Brno: CPress. ISBN 978-80-264-0147-6.

GARDOŠOVÁ, Juliana, DUJKOVÁ, Lenka a kol. (2012). *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál. 160 s. ISBN 978-80-262-0106-9.

GUEGUENOVÁ, Catherine (2014). *Cesta ke šťastnému dětství*. Praha: Rybka Publishers. 280 s. ISBN 978-80-87950-03-6.

HAVLÍNOVÁ, Miluše a kol., (1997). *Zdravá mateřská škola*. Praha: Portál. 144 s. ISBN 80-7178-164-9.

HAVRDOVÁ, Egle, VYHNÁNKOVÁ, Kateřina (2015). *Dobry začátek: ověřené postupy pro učitelky mateřských škol*. Praha: Schola Empirica. ISBN 978-80-905748-2-3.

HELUS, Zdeněk (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál. 232 s. ISBN 80-7178-888-0.

CHVÁL, Martin a kol. (2012). *Školy na cestě ke kvalitě: systém podpory autoevaluace škol v ČR*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-86856-90-2.

KOPŘIVA, Pavel a kol. (2012). *Respektovat a být respektován*. Spirála, Kroměříž. 288 s. ISBN 978-80-904030-0-0.

KREJČOVÁ, Věra, KARGEROVÁ, Jana, SYSLOVÁ, Zora (2015). *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál. 184 s. ISBN 978-80-262-0812-9.



MERTIN, Václav (2016). *Abeceda pro učitelky mateřských škol*. Praha: Wolters Kluwer. 228 s. ISBN 978-80-7478-923-6.

MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona (eds.) (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. 248 s. ISBN 978-80-7367-627-8.

NOVÁČKOVÁ, Jana (2015). *Mýty ve vzdělávání*. Kroměříž: Spirála. 48 s. ISBN 978-80-901873-9-9.

OPRAVILOVÁ, Eva (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. 224 s. ISBN 978-80-247-5107-8.

POHNĚTALOVÁ, Yveta (2015). *Vztahy školy a rodiny: případové studie*. Hradec Králové: Gaudeamus. 179 s. ISBN 978-80-7435-626-1.

PRŮCHA, Jan (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. 156 s. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál. 192 s. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (2006). Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 80-87000-00-5.

SKALKOVÁ, Jarmila (1999). *Obecná didaktika*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-33-1.

SMITH, Charles (1996). *Třída plná pohody*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-097-9.

SPILKOVÁ, Vladimíra a kol. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál. 312 s. ISBN 80-7178-942-9.

SVOBODOVÁ, Eva a kol. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. 168 s. ISBN 978- 80-7367-774-9.

SYSLOVÁ, Zora a kol. (2012). *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. Praha: Wolters Kluwer. 344 s. ISBN 978-80-7357-976-0.

ŠMELOVÁ, Eva (2004). *Mateřská škola: teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého. 168 s. ISBN 80-244-0945-8.

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

## Internetové zdroje

Co je mentoring? Jsem koučem nebo mentorem? In: *Česká Andragogická Společnost* [online]. © 2013 [cit. 2017-3-20]. Dostupné z: <http://www.andragogika.info/aktuality/blog/co-je-mentoring-jsem-koucem-nebo-mentorem>

Historie lesních MŠ. In: *Asociace lesních MŠ* [online]. © 2017 [cit. 2017-2-4]. Dostupné z: <http://www.lesnims.cz/lesni-ms/historie-lesnich-ms.html>

Integrovaná tematická výuka. In: *Alternativní školy* [online]. © 2001- 2017 [cit. 2017-3-20]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/category/integrovana-tematicka-vyuka/>

Kompetence učitele. In: *Metodický portál* [online]. © 2017 [cit. 2017-3-21]. Dostupné z: [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/K/Kompetence\\_u%C4%8Ditele](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/K/Kompetence_u%C4%8Ditele)

Nevýchova je když... In: *Nevýchova* [online]. © 2017 [cit. 2017-3-13]. Dostupné z: <https://www.nevychova.cz/o-nevychove/>

Stručně o waldorfské pedagogice. In: *Asociace waldorfských škol České republiky* [online]. © 2008 [cit. 2017-2-2]. Dostupné z: [http://www.iwaldorf.cz/wald\\_ped.php?menu=ped-owa](http://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa)

ZORMANOVÁ, Lucie. Summerhill. In: *Metodický portál* [online]. 10. 12. 2015 [cit. 2017-2-2]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/a/15017/20505/SUMMERHILL.html/>

## **Seznam zkratek**

IP – individuální plán

MŠ – mateřská škola

ZŠ – základní škola

ŠVP – školní vzdělávací program

RVP PV – rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

## Seznam příloh

### Příloha č. 1 – Dotazník pro rodiče dětí v mateřské škole

Vážení rodiče,

jmenuji se Gabriela Velebová a studuji na Univerzitě Hradec Králové obor Předškolní pedagogiku. Pro svoji diplomovou práci jsem si zvolila téma *Inovativní mateřská škola*. Ráda bych požádala **rodiče dětí v mateřské škole** o vyplnění následujícího dotazníku. Je **zcela anonymní** a výsledky budou použity pouze pro účely k mé práci.

Předem děkuji za Váš čas.

---

#### 1. Co je podle Vás u dítěte v mateřské škole nejdůležitější?

- a) získané dovednosti
- b) prožitek dítěte
- c) hodně zájmů a kroužků
- d) samostatnost
- e) příprava na základní školu
- f) naučené základní návyky
- g) vztahy s ostatními dětmi
- h) jiné -

#### 2. Co Vás při výběru mateřské školy nejvíce ovlivnilo?

- a) paní učitelka
- b) prostředí mateřské školy
- c) vzdálenost od domova
- d) nabídky kroužků
- e) filozofie mateřské školy
- f) vybavenost třídy
- g) jiné -

#### 3. Co by podle Vás měla DOBRÁ mateřská škola mít - co zvyšuje její kvalitu?

**4. Znáte nějaké alternativní vzdělávání pro mateřskou školu?**

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Nemohu posoudit
- d) Spíše ne
- e) Ne

**5. Pokud jste v předchozí otázce označili odpověď "Ano" nebo "Spíše ano", vypište, jaké alternativy znáte?**

**6. Chodíte rádi na akce mateřské školy?**

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Nemohu posoudit
- d) Spíše ne
- e) Ne

**7. Zapojili byste se rádi do programu mateřské školy?**

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Nemohu posoudit
- d) Spíše ne
- e) Ne

**8. Jak byste se do dění MŠ nejraději zapojili?**

- a) poskytování pomůcek, věcí
- b) aktivní účastí na akcích (jako pořadatel)
- c) vyřizování záležitostí
- d) nevím
- e) jiné -

**9. Máte možnost navštívit Vaši mateřskou školu (např.: na část dne)?**

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Nemohu posoudit
- d) Spíše ne
- e) Ne

**10. Využili byste tuto nabídku otevřené mateřské školy (účasti při konkrétní činnosti dětí)?**

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Nemohu posoudit
- d) Spíše ne
- e) Ne

**11. Víte, co je školní vzdělávací program?**

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Nemohu posoudit
- d) Spíše ne
- e) Ne

**12. Přečetli jste si nebo nahlédli jste do školního vzdělávacího programu?**

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Nemohu posoudit
- d) Spíše ne
- e) Ne

**13. Jste spokojeni s učitelkami ve Vaší mateřské škole (ve třídě)?**

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Nemohu posoudit
- d) Spíše ne

e) Ne

**14. Jak vnímáte učitelky ve Vaší mateřské škole (ve třídě)?**

Obdivuji je	1	2	3	4	5	Je to práce jako každá jiná
Jsou vždy veselé	1	2	3	4	5	Netváří se nadšeně
Jsou příjemné	1	2	3	4	5	Jsou nepříjemné
Vždy mi pomohou	1	2	3	4	5	Nic neřeší
Mají zájem	1	2	3	4	5	Nemají zájem
Komunikují	1	2	3	4	5	Nekomunikují

**15. Co byste uvítali/očekávali u osobnosti učitelky nejvíce?**

**16. Kdybyste mohli ve Vaší mateřské škole cokoliv změnit nebo zavést, co by to bylo?**

(např.: materiální změny, změny v přístupu, aj.)