

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární pedagogiky



Bakalářská práce

Mgr. Barbora Bazalová

**Preference a zájem rodičů o alternativní mateřské školy v okrese
Třebíč**

Olomouc 2022

vedoucí práce: Mgr. Alena Srbená, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předloženou bakalářskou práci vypracovala samostatně s využitím podkladů (použitá literatura, internetové zdroje, vlastní empirická data) citovaných v práci a uvedených v příloženém seznamu literatury.

Dále prohlašuji, že tištěná a elektronická verze jsou shodné.

V Olomouci dne

Barbora Bazalová

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat paní Mgr. Aleně Srbené, Ph.D., za odborné vedení, věcné připomínky a rady při zpracovávání bakalářské práce. Děkuji také za trpělivost, laskavý přístup a čas, který mi při konzultacích věnovala.

OBSAH

ÚVOD	5
TEORETICKÁ ČÁST	6
1 Předškolní vzdělávání v České republice.....	6
1. 2 Kurikulum pro předškolní vzdělávání	6
1.2.1 Vzdělávací politika státu.....	7
1.2.2 Dvouúrovňové kurikulum	8
1.3 Instituce zajišťující předškolní výchovu a vzdělávání v České republice.....	9
1.3.1 Mateřské školy	9
1.3.2 Dětská centra a kluby.....	10
1.3.3 Dětské skupiny	10
2 Alternativní mateřské školy.....	11
2.1 Charakteristika vybraných alternativních mateřských škol	11
2.1.1 Waldorfské mateřské školy	11
2.1.2 Montessori mateřské školy.....	13
2.1.3 Daltonské mateřské školy	14
2.1.4 Lesní mateřské školy	15
2.1.5 Vzdělávací program „Začít spolu“ v mateřské škole	15
2.1.6 Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole	16
3 Současná rodina a mateřská škola.....	18
3.1 Rodiče dětí předškolního věku a výběr předškolního zařízení	18
4 Předškolní vzdělávání v okrese Třebíč	20
PRAKTICKÁ ČÁST.....	22
5 Charakteristika výzkumu.....	22
5.1 Cíle praktické části	22
5.2 Sběr dat, charakteristika respondentů.....	23
5.3 Výzkumný nástroj	23
6 Výsledky.....	24
7 Shrnutí a interpretace výsledků	37
ZÁVĚR	40
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	41
PŘÍLOHY.....	46

ÚVOD

V současné době se předškolní vzdělávání v České republice uskutečňuje podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání z roku 2021. Nejčastěji bývá realizováno v mateřských školách, lesních mateřských školách, přípravných třídách základních škol či při individuálním vzdělávání (zákon č. 284/2020 Sb., v aktuálním znění). Kromě mateřských škol si však rodiče mohou pro své dítě zvolit také různá dětská centra a kluby nebo dětské skupiny. Tyto instituce sice nejsou oprávněny poskytovat předškolní vzdělávání v souladu se školským zákonem, nicméně podporují přirozený vývoj a socializaci dítěte (Šmelová, 2014). Každá instituce, která poskytuje dětem předškolního věku výchovu nebo vzdělávání, může mít různé zaměření a uplatňovat při výchově a vzdělávání prvky různých pedagogických směrů. Poměrně specifickou skupinu tvoří v rámci této problematiky alternativní pedagogické koncepce, na které se předložená bakalářská práce zaměřuje, a jejímž hlavním cílem je zjistit preference a zájem rodičů z okresu Třebíč o alternativní pedagogické koncepce.

V teoretické části je tedy nejdříve stručně vymezen současný stav předškolního vzdělávání v ČR, včetně institucí, které mohou předškolní výchovu a vzdělávání zajišťovat. Druhá kapitola je věnována stručnému popisu alternativních pedagogických koncepcí, které se na území našeho státu vyskytují nejčastěji. Ve třetí kapitole jsou přiblížena specifika dnešních rodičů a faktory, které je mohou ovlivnit při výběru předškolního zařízení. Závěrečná kapitola poskytuje přehled alternativních předškolních zařízení v okrese Třebíč, pro které se rodiče mohou rozhodnout.

V praktické části této práce jsou shrnuty výsledky provedeného výzkumného šetření, které má kvantitativní charakter. Cílem dotazníku byla zjistit, jaká je informovanost rodičů z okresu Třebíč o existenci alternativních pedagogických koncepcí, zda mají zájem o alternativní předškolní zařízení, a které faktory zohledňují při výběru předškolních institucí.

Poznatky mohou posloužit rodičům jako podklad pro získání bližších informací o jednotlivých alternativách. Zároveň mohou přinést nové náměty, které mohou rodiče zvažovat při výběru vhodného předškolního zařízení. Dále může tato práce přiblížit rodičům z okresu Třebíč nabídku dostupných typů předškolních zařízení v daném regionu. Také učitelé a ředitelé škol mohou získat potřebné informace o preferencích rodičů při výběru předškolních zařízení, které mohou zohlednit např. při tvorbě svých školních vzdělávacích programů. A zřizovatelům škol mohou získané poznatky naznačit, o které z alternativních pedagogických koncepcí je ve vybraném regionu největší zájem.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Předškolní vzdělávání v České republice

Podle celé řady autorů představuje předškolní vzdělávání první a jednu z nejdůležitějších etap na poli celoživotního učení jedince. Např. Průcha et al. (1995, s. 186) definují předškolní výchovu a vzdělávání jako proces, který přispívá k „*uspokojování přirozených potřeb dítěte, rozvoji jeho osobnosti a zároveň vytváří předpoklady jeho pozdějšího, celoživotního učení*“. Svým charakterem se tedy jedná o specifický stupeň vzdělávání, který zahrnuje výchovné aspekty a zaměřuje se především na vytváření optimálních podmínek, aby přirozenou a nenásilnou formou docházelo k všestrannému rozvoji dítěte (RVP PV, 2021).

V současné době se podle zákona č. 284/2020 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, předškolní vzdělávání uskutečňuje v mateřských školách, nicméně může být realizováno také v lesních mateřských školách, přípravných třídách základních škol či při individuálním vzdělávání. Zpravidla je určeno pro věkovou skupinu dětí od tří do šesti let, nejdříve však pro děti od dvou let věku.

Předškolní vzdělávání by tedy mělo přirozeně navazovat na rodinnou výchovu a poskytovat dětem vhodné podmínky pro rozvoj a vytváření nových sociálních vazeb (RVP PV, 2021). Podle Průchy et al. (1995, s. 186) může napomáhat také „*vyrovnávání rozdílů mezi dětmi, způsobeným rozdílnou kvalitou sociokulturního prostředí v rodinách*“.

1. 2 Kurikulum pro předškolní vzdělávání

Pojem kurikulum bude v této práci chápán v užším slova smyslu, stejně jako jej definuje např. Váchová (2010, s. 31), podle které kurikulum představuje „*vzdělávací plán (program, projekt), který zahrnuje cíle, obsah, prostředky a podmínky vzdělávání, jeho realizaci a způsob hodnocení jeho výsledků*“. Abychom se mohli zabývat současným pojetím kurikula pro předškolní vzdělávání, je nutné nejprve vymezit vzdělávací politiku státu, jejíž součástí je právě i současné dvouúrovňové kurikulum. Záměrem této kapitoly však není poskytnout vyčerpávající přehled legislativních dokumentů vztahujících se k dané problematice, spíše poukázat na možnost profilování jednotlivých škol a jejich specifických zaměření.

1.2.1 Vzdělávací politika státu

Termín vzdělávací politika státu představuje „*souhrn formálních i neformálních pravidel, norem a praktik, které řídí a ovlivňují jednání jednotlivců a institucí v oblasti vzdělávání*“ (Veselý, 2006, s. 8). Zahrnuje rozhodování o „*strategických záměrech rozvoje vzdělávání, ukotvuje legislativní rámec činnosti subjektů a objektů, které se procesu vzdělávání účastní, stanovuje způsob financování škol*“ apod. (Kalous, 1997, s. 21).

Hlavní záměry a cíle vzdělávací politiky ČR do roku 2020 byly rozpracovány v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice neboli v Bílé knize (2001). Podle uvedeného dokumentu by se již vzdělávání nemělo zaměřovat pouze na rozvoj rozumových schopností jedince, ale mělo by směřovat k osvojování „*sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnímu rozvoji...*“ (Bílá kniha, 2001 s. 8). Důraz je kladen na celoživotní učení každého člověka, zejména na vytvoření pozitivního vztahu k učení a dovednosti učit se. V roce 2020 byla vydána Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, která navazuje na Bílou knihu a klade si za cíl modernizovat vzdělávání takovým způsobem, aby děti i dospělí byli vybaveni „*základními a nepostradatelnými kompetencemi, které dokáží v co nejvyšší míře využívat v dynamicky se měnícím světě ve prospěch jak svého vlastního rozvoje, tak s ohledem na druhé a ve prospěch rozvoje celé společnosti*“ (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, s. 5).

Doporučení uvedená v těchto strategických dokumentech jsou ukotvena v legislativě České republiky v podobě školského zákona č. 284/2020 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Podle uvedeného zákona § 33 je hlavním cílem předškolního vzdělávání podporovat „*rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílet se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojování základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů*“. Školský zákon také upravuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob, které se předškolního vzdělávání účastní, ukotvuje systém vzdělávacích programů a vymezuje podmínky a způsoby organizace předškolního vzdělávání.

Dalším důležitým legislativním dokumentem je vyhláška 271/2021 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, ve které jsou specifikovány podmínky provozu a organizace mateřských škol, včetně podmínek plnění povinného posledního roku předškolního vzdělávání a v zákoně č. 379/2015 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v aktuálním znění, jsou vymezeny povinnosti a práva pedagogických pracovníků.

1.2.2 Dvouúrovňové kurikulum

V souladu s požadavky uvedenými v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (2001) a požadavky zakotvenými v legislativě České republiky byl do vzdělávací soustavy našeho státu zaveden systém kurikulárních dokumentů (Šmelová, 2010). Kurikulární dokumenty se vytváří ve dvou úrovních (státní a školní). Přičemž státní úroveň představuje Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy a školní úroveň představují školní vzdělávací programy (RVP PV, 2021).

RVP PV vymezuje povinný obsah, cíle, formy a podmínky předškolního vzdělávání, stejně jako podmínky pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných. Jedním ze základních pojmů, se kterými RVP PV (2021, s. 10) operuje, jsou klíčové kompetence, které představují „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot*“, které si jedinec vytváří během svého celoživotního vzdělávání.

V RVP PV (2021, s. 9) jsou vymezeny následující klíčové kompetence:

- *kompetence k učení*
- *kompetence k řešení problémů*
- *kompetence komunikativní*
- *kompetence sociální a personální*
- *kompetence činnostní a občanské.*

V průběhu předškolního vzdělávání je hlavním cílem utvářet u každého jedince elementární základy těchto klíčových kompetencí, aby se o ně bylo možno dále během povinné školní docházky opírat. Proto vymezené klíčové kompetence slouží také k tvorbě vzdělávacího obsahu na celé období předškolního věku, podrobněji viz RVP PV (2021).

RVP PV je závazný dokument pro všechny mateřské školy uvedené v rejstříku škol a školských zařízení (zákon č. 284/2020 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Na jeho základě si jednotlivé školy vytváří vlastní školní vzdělávací program (ŠVP), který umožňuje zohlednit specifické podmínky, cíle či zaměření jednotlivých škol (RVP PV, 2021). ŠVP je povinnou součástí dokumentace školy a představuje základní pedagogický dokument, ze kterého by měli všichni pedagogové dané školy vycházet. Může tedy sloužit jako jeden ze základních orientačních bodů pro rodiče, kteří vybírají předškolní zařízení pro své dítě.

Na úrovni tříd jsou pak ŠVP rozpracovány do podoby třídních vzdělávacích programů (Svobodová, 2010).

1.3 Instituce zajišťující předškolní výchovu a vzdělávání v České republice

Předškolní vzdělávání se podle školského zákona uskutečňuje nejčastěji v mateřských školách, může být však realizováno také v lesních mateřských školách, přípravných třídách základních škol či při individuálním vzdělávání (zákon č. 284/2020 Sb., v aktuálním znění). Podle § 142 školského zákona, je podmínkou pro poskytování vzdělávání a školských služeb v mateřských školách zápis daného zařízení do školského rejstříku. Zároveň s tímto zápisem je školské zařízení povinno pracovat v souladu s kurikulárními dokumenty a získává možnost čerpat finanční prostředky ze státního rozpočtu.

Kromě mateřských škol se na našem území setkáváme s dalšími institucemi, které poskytují péči dětem předškolního věku, jedná se o různé dětské kluby, centra či dětské skupiny. Obvykle však tyto instituce nejsou oprávněny poskytovat předškolní vzdělávání v souladu se školským zákonem, nicméně podporují přirozený vývoj dítěte a umožňují mu začlenění mezi jeho vrstevníky (Šmelová, 2014).

1.3.1 Mateřské školy

V České republice se setkáváme s několika typy mateřských škol, které např. Rýdl (1993, s. 56-57) člení na základě tří různých hledisek.

Prvním z nich je „*hledisko právní*“ podle kterého můžeme školy rozdělit na veřejné (státní) a soukromé (nestátní). Přičemž mezi nestátní mateřské školy řadí uvedený autor soukromá a církevní zařízení. Státní mateřské školy obvykle zřizují obce, svazky obcí, krajské úřady nebo některá ministerstva (zákon č. 284/2020 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Nestátní školy jsou naopak zřizovány jinými právními subjekty než je stát, např. soukromými osobami, organizacemi, nadacemi apod. (Vališová a Kasíková, 2007).

Z druhého pohledu lze mateřské školy rozlišovat podle pedagogické koncepce, kterou dané zařízení zastává a podle převládajících vyučovacích metod (Rýdl, 1993). Objevují se školy tradiční (běžné), ale také školy alternativní. Někteří autoři např. Jůva (1995) nebo Pavlovská (2012) hovoří o tzv. klasických alternativách, které vznikaly v rámci reformního pedagogického hnutí na přelomu 19. a 20. století. Jedná se např. o školy s montessori, daltonskou, freinetovskou, jenskou či waldorfskou pedagogikou. Kromě klasických alternativ se v současné době setkáváme také s novodobými alternativami, jako je např. program Začít spolu či program Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole (Pavlovská, 2012).

Třetí hledisko popisuje Rýdl (1993, s. 57) jako „*světonázorové*“ a školy rozlišuje na ateistické, nábožensky orientované a školy stranické.

Podle zákona 284/2020 Sb., ve znění pozdějších předpisů, mohou vznikat také mateřské školy při zdravotnickém zařízení nebo pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami či lesní mateřské školy. U některých základních škol vznikají také přípravné třídy, které mohou navštěvovat děti s odloženou školní docházkou.

V souladu se zákonem č. 379/2015 Sb., v aktuálním znění, je dětem v mateřských školách poskytována odborná pedagogická péče, kterou zajišťují kvalifikovaní učitelé, vychovatelé, psychologové, speciální pedagogové apod., podrobněji viz zákon č. 379/2015 Sb., ve znění pozdějších předpisů.

1.3.2 Dětská centra a kluby

Kromě mateřských škol se v České republice setkáváme se soukromými zařízeními podobného typu, která jsou zřizována na základě živnostenského zákona 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání, ve znění pozdějších předpisů. Opravilová (2016, s. 159) zmiňuje, že obvykle bývají nazývány jako „Školička“, „Školka“, „Mateřská školka“ apod. Uvedená zařízení však nejsou zapsána do školského rejstříku. Nevztahují se na ně tedy stejné hygienické normy jako na mateřské školy, ani se nemusí řídit kurikulárními dokumenty vymezenými školským zákonem. Mohou mít však různá zaměření a být veřejnosti nabízeny také v podobě dětských center, klubů apod.

1.3.3 Dětské skupiny

Jako dětské skupiny bývají označovány instituce, které pečují o děti batolecího a předškolního věku (Opravilová, 2016). V legislativě České republiky jsou upravovány zákonem č. 329/2021 Sb., o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině a o změně souvisejících zákonů v platném znění. Dětské skupiny mohou navštěvovat děti od šesti měsíců věku do zahájení povinné školní docházky. Mohou být zřizovány zaměstnavateli, ale také různými neziskovými subjekty a podobně jako mateřské školy mohou mít různá zaměření (zákon č. 329/2021 Sb., v aktuálním znění). Šmelová (2014) však upozorňuje, že na rozdíl od mateřských škol mohou dětské skupiny poskytovat pouze výchovu, nikoliv vzdělávání v souladu s RVP PV, zároveň ale doplňuje, že i v dětských skupinách je podporován rozvoj dětí, socializace a přirozené učení.

Záměrem této kapitoly bylo především poukázat na různé typy předškolních institucí a možnost profilace jednotlivých mateřských škol. V rámci této problematiky tvoří specifickou skupinu alternativní mateřské školy, kterým je věnována následující kapitola.

2 Alternativní mateřské školy

Pojem alternativní škola bude v této práci používán ve stejném významu, jako jej definuje např. Průcha (1996, s. 13), který tímto termínem označuje: „*všechny druhy škol, soukromé i státní, které mají společný jeden podstatný rys – odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol dané výchovně vzdělávací soustavy*“. Aby bylo možné jasně odlišit alternativní mateřské školy od tradičních mateřských škol, které při výuce uplatňují a kombinují některé prvky alternativních pedagogických koncepcí, budou v této práci jako alternativní chápány pouze takové instituce, které uplatňují danou pedagogickou koncepci a jsou registrovány příslušnou asociací, tedy Asociací waldorfských škol (2008), Montessori ČR (2021), Czech Dalton (2021), Asociací Lesních mateřských škol (2021), Step by Step ČR, o.p.s. (2020) nebo Státním zdravotním ústavem (2022). Obdobně tomu bude i v případě dětských klubů, center a dětských skupin.

2.1 Charakteristika vybraných alternativních mateřských škol

Alternativní pedagogické koncepce jsou založeny na principech demokracie, uplatňují pedocentrický přístup k žákovi, kladou důraz na respektování jeho přirozených potřeb a rozvoj tvořivosti (Pavlovská, 2012). Zdůrazňují aktivní přístup žáka k vlastnímu učení, schopnost sebeurčení, sociální zodpovědnost a partnerský přístup ve vztahu mezi učitelem a žákem (Jůva, 1996). Uvedená kapitola poskytuje přehled vybraných alternativních pedagogických koncepcí na příkladu mateřských škol. Pro jednoduchost nebude rozlišováno mezi různými typy předškolních zařízení. Lze však předpokládat, že obdobně jako mateřské školy fungují i různá centra, kluby a dětské skupiny.

2.1.1 Waldorfské mateřské školy

Waldorfské školy jsou založeny na principech nauky o člověku, tzv. antroposofie, kterou formuloval Rudolf Steiner na přelomu 19. a 20. století (Jůva, 1995). Podle této teorie se člověk skládá ze tří světů (těla, duše a ducha), kterým odpovídají tři vývojově odlišné typy těl (Opravilová, 2016). Hlavním úkolem vychovatele je co nejlépe poznat osobnost utvářejícího se člověka (dítěte) a postupně ho vést k plnému, celistvému rozvoji a dosažení vnitřní svobody (Rýdl, 1993).

Na základě Steinerovy teorie je školní výchova rozdělena do tří na sebe navazujících etap, z nichž každá trvá sedm let a vyžaduje odlišný přístup vychovatele (Konvalinková, 2012). Po uplynutí sedmi let se totiž v člověku probouzí jeho nová kvalita a úkolem výchovy je

připravit podmínky takovým způsobem, aby k probuzení této nové bytosti mohlo dojít (Smolková, 2007).

Ve vývojovém období předškolního věku se klade důraz na rozvoj těla, podle Rudolfa Steinera se rodí tzv. „*éterné tělo*“, tedy životní síla a odolnost člověka (Boogerd, 2009). Hlavním cílem výchovy se stává dosažení vnitřního uvědomění si sebe sama a schopnosti sebeovládání (Smolková, 2007). Opravilová (2016) upozorňuje, že je také třeba dbát na citlivé vnímání jedince, rozvoj jeho rytmických dovedností a individuální i vývojové zvláštnosti. Např. v první etapě života (do věku sedmi let) je prožívání silně spojeno s mechanickým pohybem.

Jedním ze stěžejních principů waldorfských mateřských škol je nápodoba (zvnitřnění). Pavlovská (2012) zdůrazňuje, že se nejedná o pouhou imitaci, ale svobodnou činnost dítěte. Hlavním výchovným působením je dobrý příklad vychovatele, který před dětmi a ve spolupráci s nimi koná všechny běžné činnosti. Podle Rudolfa Steinera je dítě odkázáno na okolní prostředí a je požadováno, aby se v takovém prostředí nenacházelo nic, co by nebylo hodno napodobení, ať už se jedná o výchovné působení dospělých či samotnou činnost dítěte (Boogerd, 2009).

Hračky, které jsou ve waldorfských mateřských školách využívány, jsou obvykle vytvořeny z přírodního materiálu a na první pohled se jeví jako velmi jednoduché (Konvalinková, 2012). A právě díky své jednoduchosti lépe probouzejí fantazii dítěte a zároveň mu poskytují nezměněnou realitu života (Smolková, 2007).

Zvláštní důraz je kladen na platnost řádu, jeho rytmické proměňování a rozvoj esteticko-výchovné činnosti (Pavlovská, 2012).

V současné době se podle Asociace waldorfských škol (2008) na území našeho státu vyskytuje 11 mateřských škol, 5 waldorfských tříd při mateřských školách a 5 mateřských center nebo klubů.

2.1.2 Montessori mateřské školy

Klíčovými pojmy pro vzdělávací koncepci Marie Montessori jsou svoboda a volnost dítěte (Opravilová, 2016). Montessori (2003, s. 10) tvrdí, že má největší vliv na svůj vlastní rozvoj dítě samo, a právě proto je důležité podporovat jeho vrozený potenciál a aktivitu. Dítě by tedy mělo být vedeno tak, aby jednalo na základě vlastní vůle, vlastního rozhodnutí a tím si postupně osvojovalo samostatnost, zodpovědnost a sebedisciplínu (Ludwig., 2008). Svobodná volba jedince totiž vychází z jeho individuálních potřeb a zájmů, které jsou v souladu s tzv. senzitivními (citlivými) obdobími, blíže viz např. Montessori (2003).

Marie Montessori si všimla, že děti jsou schopné se intenzivně a dlouho soustředit pouze na činnost, která je dostatečně zaujala. Tento princip označuje jako polarizaci pozornosti a považuje ji za základ učení (Montessori, 2003).

Obrovský význam je připisován také výchovnému prostředí, které by mělo dítě podněcovat a podporovat v aktivitě a zároveň vzbuzovat jeho zvědavost (Svobodová a Jůva, 1996). Prostedí by mělo být reálné, přizpůsobené věku a velikosti dítěte s dostatečně pestrou vzdělávací nabídkou. Zároveň však nesmí docházet k přehlcování jedince množstvím pomůcek či jejich chaotickým uspořádáním (Zelinková, 1997).

Při vzdělávání je místo hraček využíván speciálně vytvořený didaktický materiál, který pomáhá samostatnému rozvoji dětí bez aktivního vměšování dospělých. Umožňuje kontrolu chyb, aktivizaci i propojení manuální práce s duševní aktivitou (Opravilová, 2016).

Hlavní úkol pedagoga spočívá v přípravě prostředí a didaktického materiálu takovým způsobem, aby dítě vlastními silami a svým tempem získávalo nové vědomosti a dovednosti (Jůva, 1995). Do samotné činnosti jedince vychovatel nezasahuje, stává se pouze pozorovatelem a poradcem v souladu s mottem Marie Montessori: „*Pomoz mi, abych to dokázal sám!*“ (Svobodová a Jůva, 1996, s. 17).

Podle Montessori ČR (2021) se v České republice v současné době nachází přibližně 117 zařízení s touto pedagogickou koncepcí.

2.1.3 Daltonské mateřské školy

Daltonský plán představuje alternativní metodický způsob výuky, který v roce 1920 vytvořila Helen Parkhurstová (Jůva, 1995). Jedná se o vyučovací metodu z velké části ovlivněnou pedagogikou Marie Montessori, založenou na myšlence odlišného uspořádání vzdělávání, při kterém dochází ke zrušení tradičního třídně-hodinového vzdělávacího systému (Svobodová a Jůva, 1996). Samotné učení je orientováno na vlastní aktivitu žáka, jeho svobodu, samostatnost, zodpovědnost a spolupráci s ostatními (Pavlovská, 2012).

Výuka v daltonských školách se napříč všemi stupni vzdělávání opírá o tři základní principy. Prvním z nich je princip svobody. Rýdl (1998, s. 21) zmiňuje, že „*vnější svoboda je zde chápána jako prostředek k dosažení vnitřní svobody*“, zároveň zdůrazňuje, že je nutné dbát také na její propojení se zodpovědností. Žák si sice svobodně zvolí aktivitu a tempo studia, zároveň je však za tento proces a potažmo i výsledek zodpovědný (Wenke a Röhner, 2000).

Druhým principem je princip samostatnosti. Pavlovská (2012) popisuje, že právě díky ní se dítě učí zaujímat vlastní názory, aktivně a samostatně řešit problémy, spoléhat se na sebe a postupně si osvojovat pocit sebedůvěry a zdravé sebevědomí.

Třetí princip (spolupráce) je chápán jako příprava na budoucí život jedince ve společnosti (Pavlovská, 2012). Děti se díky ní učí lépe a efektivněji komunikovat, koordinovat svou práci, akceptovat individuální rozdíly mezi lidmi, vzájemné pomoci i fungování ve skupině (Rýdl, 1998).

Wenke a Röhner (2000) tvrdí, že se v daltonských mateřských školách setkáváme s tzv. centry aktivit, která představují přesně stanovená místa s připraveným materiálem a pomůckami pro plánovanou činnost dítěte, ze kterých si děti svobodně vybírají to, kterému se chtějí věnovat. Pavlovská (2012) zmiňuje, že tento způsob organizace podněcuje vytváření skupin a tím pádem si děti přirozenou formou osvojují komunikační, sociální a personální dovednosti.

Podle asociace Czech Dalton (2021) je v současné době v ČR 18 certifikovaných daltonských škol.

2.1.4 Lesní mateřské školy

S prvními historicky doloženými lesními mateřskými školami se setkáváme ve 20. století v Dánsku, odkud se pravděpodobně rozšířily také do dalších zemí Evropy včetně ČR (Opravilová, 2016). Jejich vznik bývá spojován se jménem Elly Flatau, Kerstin Jepsen nebo Petry Jaeger. Vošáhlíková (2010) vysvětluje, že z důvodu nedostatečné kapacity volných míst v tradičních mateřských školách se Ella Flatau rozhodla trávit čas se svými dětmi pravidelnými výlety do lesa. Nápad se brzy rozšířil i mezi její sousedy a známé a z této iniciativy pak v roce 1954 vznikla první lesní mateřská škola.

Karavida et al. (2020) popisují, že se filozofie lesních mateřských škol opírá o výchovu v přirozeném prostředí (zpravidla v lese), kde si děti na základě přímé zkušenosti, pozorování, experimentování s přírodními materiály, spontánní hry a prožitkovému učení osvojují vše potřebné pro život. Důraz je kladen na to, aby dětem byly nabízeny hlubší prožitkové hodnoty, aby si osvojovaly vědomí sounáležitosti s přírodou a budovaly úctu k sobě navzájem i ke svému okolí (Opravilová, 2016).

Lesní pedagogika je založená na pobytu venku za každého počasí, pouze pokud je počasí velmi nepříznivé, je dětem poskytováno zázemí v podobě chat, jurt, tee-pee nebo maringotek (Vošáhlíková, 2010).

Podle Asociace lesních mateřských škol (2021) se na území ČR v současné době nachází přibližně 40 škol zařazených do školského rejstříku a přibližně 100 lesních klubů

2.1.5 Vzdělávací program „Začít spolu“ v mateřské škole

Vzdělávací program „Začít spolu“, mezinárodně označovaný jako „Step by Step“, vznikl v 70. letech 20. století v USA ve spolupráci Children's Resources International a Sorosovy nadace Open Society Fund (Walsh, 1998 In Pavlovská, 2012, s. 52). Vychází z teorie a metodických postupů amerického programu „Head Start“ a zároveň se snaží maximálně respektovat evropské tradice ve výchově malých dětí (Gardošová a Dujková et al., 2012, s. 9). V různých zemích se podle konkrétních podmínek, kulturních tradic, zvyků apod. může jeho uskutečňování lišit (Pavlovská, 2012). V České republice se poprvé objevil v roce 1995, kdy se do něj zapojilo 10 modelových mateřských škol. O dva roky později byl oficiálně schválen MŠMT ČR a postupně se rozšířil také na základní a střední školy (Šmelová a Prášilová et al., 2018).

Stěžejní myšlenkou programu Začít spolu je, aby každý člověk mohl zažít výchovu a vzdělávání s demokratickými principy, bez ohledu na jeho individuální vlastnosti, schopnosti, sociální status rodiny, etnikum apod. (Opravilová, 2016). Gardošová a Dujková et al. (2012)

zmiňují, že pro rozvoj dítěte ve 21. století jsou podstatné zejména dovednost samostatného učení se a zodpovědného rozhodování, schopnost přijmout změnu a aktivně se s ní vyrovnat, popisovat problémy, cíleně je řešit a kriticky a tvořivě myslet. Proto jsou ve vzdělávacím programu Začít spolu zdůrazňovány např. principy „*individuálního přístupu ke každému dítěti, integrovaného učení hrou nebo aktivního zapojení rodiny a spolupráce s místní komunitou*“ (Gardašová a Dujková et al., 2012, s. 16).

Program Začít spolu pracuje s připraveným prostředím ve formě center aktivit, která představují oddělená pracovní místa. V každém z nich jsou dětem nabízeny různé pomůcky a materiály pro individuální či skupinovou práci, které jsou vždy tematicky zaměřené (Pavlovská, 2012). Důraz je kladen na prožitkové učení, přímou zkušenost dětí s různými materiály, pozorování, experimentování, kooperativní či projektovou činnost apod. (Gardašová a Dujková et al., 2012).

Oprailová (2016) uvádí, že pedagog pracující s tímto vzdělávacím programem by měl být zkušený a empatický průvodce dítěte na jeho cestě učení. Podle Pavlovské (2012) jeho hlavní úloha spočívá v přípravě podnětného prostředí, řízení a organizaci procesu vyučování, pozorování, diagnostice a podpoře dětí.

Podle Step by Step ČR, o.p.s. (2020) se v České republice v současné době uskutečňuje tento vzdělávací program ve více než 70 mateřských školách.

2.1.6 Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole

Podle Svobodové a Jůvy (1996, s. 96) se s první snahou o podporu tělesného, duševního a sociálního zdraví dětí v českých školách setkáváme po roce 1986, kdy vznikl „*Ozdravný program pro základní školy*“. Tento program si kladl za cíl chránit děti před přílišným napětím, stresem a přetěžováním, kterému byly ve školách vystavovány. První projekt, který se o totéž snažil v českých mateřských školách, vznikl v roce 1998 pod názvem „*Zdravá mateřská škola*“ (Havlínová et al., 2008, s. 14). A vzhledem k jeho značnému pozitivnímu ohlasu u široké veřejnosti došlo k jeho rozšíření a postupnému vytvoření modelového programu Kurikula podpory zdraví v mateřské škole, který je od roku 2000 v mnoha institucích realizován (Havlínová et al., 2008).

Program vychází z komplexního pohledu na zdraví jedince jako hodnotu (Oprailová, 2016), chápe ji jako „*stav úplné tělesné, duševní a sociální pohody, nejen nepřítomnost nemoci nebo vady*“ (WHO, 1984). Klade si za cíl rozvíjet u dětí předškolního věku kompetence, které jim umožní osvojovat si návyky a dovednosti zdravého životního stylu, a zároveň jim pomohou zvyšovat odolnost vůči stresu, zdraví škodlivým vlivům a závislostem (Svobodová a Jůva,

1996). Podle Pavlovské (2012, s. 54) je tento program vzdělávání také vhodným nástrojem včasné primární prevence civilizačních chorob a antisociálního chování.

Cílem výchovného působení v mateřské škole by mělo být aktivní vytváření příznivých podmínek pro tělesnou, duševní a společenskou pohodu dítěte (Havlíková et al., 2008). Konkrétně jsou zdůrazňovány zejména dva principy, které popisuje např. Havlíková et al. (2008). Prvním z nich je respekt k přirozeným lidským potřebám jednotlivce v celku společnosti a světa. Druhým pak rozvíjení komunikace a spolupráce, efektivního řešení problémů, posilování duševní odolnosti, ochrany a péče o vlastní tělo i okolní prostředí.

Havlíková et al. (2008) uvádí, že projekt Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole je začleněn v rámci strategie Národního programu obnovy a podpory zdraví pro ČR, díky čemuž je podporován Ministerstvem zdravotnictví ČR a patří k nejrozšířenějším edukačním programům předškolního vzdělávání.

Záměrem této kapitoly bylo poskytnout přehled a stručný popis alternativních pedagogických koncepcí, se kterými se v současné době na našem území setkáváme nejčastěji. Abychom zjistili, kterým z uvedených koncepcí mohou dnešní rodiče dávat přednost, jsou v následující kapitole charakterizována specifika současných rodičů ve vztahu k mateřské škole.

3 Současná rodina a mateřská škola

Současná rodina se v mnohém liší od rodin, které vznikaly v minulosti, jak uvádí např. Musilová (2018, s. 76), která rodinu označuje jako „*postmoderní*“ a zmiňuje, že jsou pro ni typické odlišné vzorce chování oproti předešlým generacím. Zakládání rodin se posouvá do vyššího věku (27 - 30 let), objevuje se větší podíl nesezdaných párů a svobodných matek. Často se setkáváme také s tzv. doplněnými rodinami, které jsou tvořeny dítětem, jedním z jeho biologických rodičů a jeho novým partnerem nebo rodinami neúplnými, tvořenými pouze jedním rodičem a dětmi. Dochází k poklesu počtu dětí v rodinách, zvyšuje se míra rozvodovosti i míra zaměstnanosti obou rodičů. Podle Heluse (2009) mají nemalý vliv na současné generace také média a virtuální svět.

Kropáčková a Splavcová (2016) upozorňují, že existují rozdíly také mezi jednotlivými rodinami. Rodiče pochází z různých podmínek sociálního prostředí, liší se jejich povahové vlastnosti, životní zkušenosti, výchovné styly, ale také požadavky, očekávání, preference a hodnotová orientace ve vztahu k předškolnímu vzdělávání. Úkolem mateřské školy je navázat s každou rodinou takový vztah, aby docházelo k maximální možné spolupráci a optimálnímu rozvoji dítěte (Musilová, 2018). Souhlasné či protichůdné působení rodiny totiž výrazně ovlivňuje práci učitelů napříč všemi stupni vzdělávání. Proto je v současné době kladen velký důraz na spolupráci vzdělávacích institucí s rodinou (RVP PV, 2021). Většina škol se snaží k jejímu budování vytvářet celou řadu příležitostí. Nabízí např. zapojení rodičů do tvorby ŠVP, do rady školy, účast na společných akcích, besídkách, školních výletech apod., blíže např. viz Svobodová (2010) nebo Musilová (2018).

3.1 Rodiče dětí předškolního věku a výběr předškolního zařízení

Forma spolupráce mateřské školy s rodinou hraje klíčovou roli ve výchově dítěte, proto ji rodiče velmi často zohledňují již při výběru předškolního zařízení. Podle Rýdla (1993) má na volbu mateřské školy vliv také vzdálenost od místa bydliště či zaměstnání, výše školného a pedagogická koncepce školy. Rozhodující může být také osobnost pedagogických pracovníků, životní styl rodičů či jedinečnost samotného dítěte, jeho zájmy apod. (Opravilová, 2016). Svobodová (2010) doplňuje požadavky na výuku cizího jazyka, sportovní přípravu či organizaci jiných zájmových kroužků.

Zároveň je zde potřeba zdůraznit, že se preference liší u každého jednotlivce, každý při volbě může zohledňovat své individuální potřeby, zájmy, životní styl apod. (Rýdl, 1993).

Informace o konkrétních mateřských školách jsou obvykle uváděny na příslušných webových stránkách, případně jsou rodičům poskytovány při osobním setkání s vedením školy.

Rodiče mají právo podat neomezený počet přihlášek k předškolnímu vzdělávání, svobodně se tedy mohou rozhodnout, zda pro své dítě zvolí státní či soukromou školu, mohou vybírat také z různých pedagogických koncepcí, přístupů či zájmových aktivit apod.

Předmětem zájmu této práce jsou především preference a zájem rodičů z okresu Třebíč o alternativní předškolní zařízení, proto poskytuje následující kapitola přehled těchto zařízení ve vymezeném regionu.

4 Předškolní vzdělávání v okrese Třebíč

Ve školním roce 2020/2021 evidovalo MŠMT ČR celkem 357 598 dětí předškolního věku, které navštěvovaly 5 317 mateřských škol. Naprostá většina těchto škol (91%) byla zřízena státními institucemi, necelých 8 % z uvedeného počtu tvoří soukromá zařízení a zbývající 1 % zahrnuje mateřské školy zřizované církví, podrobněji viz tabulka 1 (Statistická ročenka MŠMT ČR, 2021).

Tabulka 1: Mateřské školy rozdělené podle zřizovatele (Statistická ročenka MŠMT ČR, 2021)

zřizovatel	počet škol
MŠMT	7
obec	4770
kraj	85
jiný resort	1
privátní sektor	405
církev	50

Vysvětlivky: MŠMT ČR = Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

V okrese Třebíč se v současné době nachází 78 mateřských škol. Z uvedeného počtu je 75 z nich zřizováno obcemi, dvě školy privátním sektorem a jedna mateřská škola církví (Rejstřík škol a školských zařízení MŠMT ČR, 2021). Přibližně 88,5 % z nich můžeme označit jako školy s tradiční (běžnou) pedagogickou koncepcí. Některá zařízení sice ve svých ŠVP a na internetových stránkách uvádějí, že při výuce využívají prvky alternativních pedagogických koncepcí, nicméně nejsou evidovány příslušnými asociacemi a nelze je zařadit mezi alternativní školy ve smyslu definice této práce. V uvedeném regionu se nachází dvě mateřské školy, které při výuce vycházejí z programu Začít spolu (Začít spolu, 2021), dvě mateřské školy s náboženským zaměřením (Mateřská škola Jabula, 2021; Mateřská škola Světýlko, s.r.o., 2021), čtyři školy zapojené do projektu Kurikula podpory zdraví v mateřské škole (Mateřská škola Třebíč, Cyrilometodějská ul., příspěvková organizace, 2021; Mateřská škola Třebíč, Benešova ul., příspěvková organizace, 2021; Mateřská škola Třebíč, ul. Okružní, příspěvková organizace, 2021; Základní škola a mateřská škola Hartvíkovice, příspěvková organizace, 2021) a jedno předškolní zařízení pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami (Speciální mateřská škola Třebíč, 2021). Klasické alternativní mateřské školy v okrese Třebíč zřízeny nejsou.

Podobně je tomu i u dětských skupin. Podle Evidence dětských skupin Ministerstva práce a sociálních věcí (2021) se v okrese Třebíč nachází celkem 5 dětských skupin. Dvě z nich pracují s montessori pedagogikou, nicméně žádná z nich není registrována příslušnou asociací. Kromě toho na Třebíčsku funguje také několik dětských center a klubů, které využívají prvky montessori, lesní nebo waldorfské pedagogiky a jeden dětský certifikovaný lesní klub (Dětský lesní klub Oslavánek, 2021).

V současné době se na území České republiky setkáváme s celou řadou institucí, které mohou dětem předškolního věku poskytovat výchovu či vzdělávání. Na základě svých vzdělávacích programů se mohou specializovat a lépe tak poskytovat rozmanitou nabídku vzdělávání s ohledem na různé preference a zájmy rodičů a dětí. V okrese Třebíč patří mezi nejrozšířenější tzv. běžné mateřské školy. Zastoupení alternativních zařízení je v tomto regionu spíše výjimečné. Otázkám, zda jsou rodiče z okresu Třebíč informováni o existenci alternativních pedagogických koncepcí, které faktory považují za rozhodující při volbě předškolního zařízení a zda by měli o tyto alternativy zájem, je věnovaná praktická část této bakalářské práce.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Charakteristika výzkumu

Výzkumné šetření má kvantitativní charakter a zaměřuje se na zjišťování preferencí a zájmu rodičů o alternativní pedagogické koncepce v okrese Třebíč, přičemž jako skutečně alternativní zařízení jsou v této práci označovány pouze takové instituce, které jsou registrované příslušnou asociací, blíže viz kapitola 2 této práce.

Pro sběr dat byla zvolena jedna metoda dotazníku vlastní konstrukce. Pro ověření srozumitelnosti jednotlivých položek dotazníku předcházela jeho administraci pilotáž. Samotný sběr dat pak probíhal od května do září roku 2021 a jako respondenti byli zvoleni rodiče, jejichž děti v aktuálním roce navštěvují předškolní zařízení a rodiče, kteří předškolní zařízení pro své dítě v současné době vybírají.

5.1 Cíle praktické části

Cílem praktické části bakalářské práce je zjistit preference rodičů při výběru mateřské školy v okrese Třebíč s akcentem na alternativní pedagogické koncepce. Jako dílčí výzkumné cíle byli stanoveny:

- a) zjistit jaká je informovanost rodičů z okresu Třebíč o existenci alternativních pedagogických koncepcí
- b) zjistit, zda mají rodiče z okresu Třebíč zájem o mateřské školy s alternativními pedagogickými koncepcemi
- c) zjistit, které faktory jsou pro rodiče rozhodující při výběru mateřské školy.

Pro účely dotazníkového šetření byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- 1) Jaká je informovanost rodičů z okresu Třebíč o existenci alternativních pedagogických koncepcí?
- 2) Uvítali by rodiče v okrese Třebíč více předškolních zařízení s alternativními pedagogickými koncepcemi?
- 3) Které faktory jsou pro rodiče z okresu Třebíč rozhodující při výběru mateřské školy?

5.2 Sběr dat, charakteristika respondentů

Empirické šetření probíhalo od května do září roku 2021 prostřednictvím online dotazníku umístěného na různých internetových skupinách a fórech. Jako respondenti byli pro toto výzkumné šetření zvoleni rodiče z okresu Třebíč, jejichž děti v aktuálním roce navštěvují předškolní zařízení a rodiče, kteří v současné době předškolní zařízení pro své dítě vybírají. Celkem se výzkumného šetření zúčastnilo 84 respondentů, z toho 79 žen (94,05%) a 5 mužů (5,95%), přičemž přibližně 6 % odpovědí nevyhovovalo stanoveným kritériím, proto nebyly do výzkumného šetření zahrnuty. Výzkumný vzorek této práce tvoří tedy 79 odpovědí, a proto lze výsledky tohoto šetření vztáhnout pouze na zkoumanou skupinu respondentů.

Získané odpovědi byly číselně kódovány do programu Microsoft Excel 2010 a následně statisticky zpracovány. Pro statistické zpracování byly využity základní popisné statistiky, tedy absolutní a relativní četnosti zastoupení jednotlivých odpovědí u respondentů výzkumného souboru (Hendl, 2012).

5.3 Výzkumný nástroj

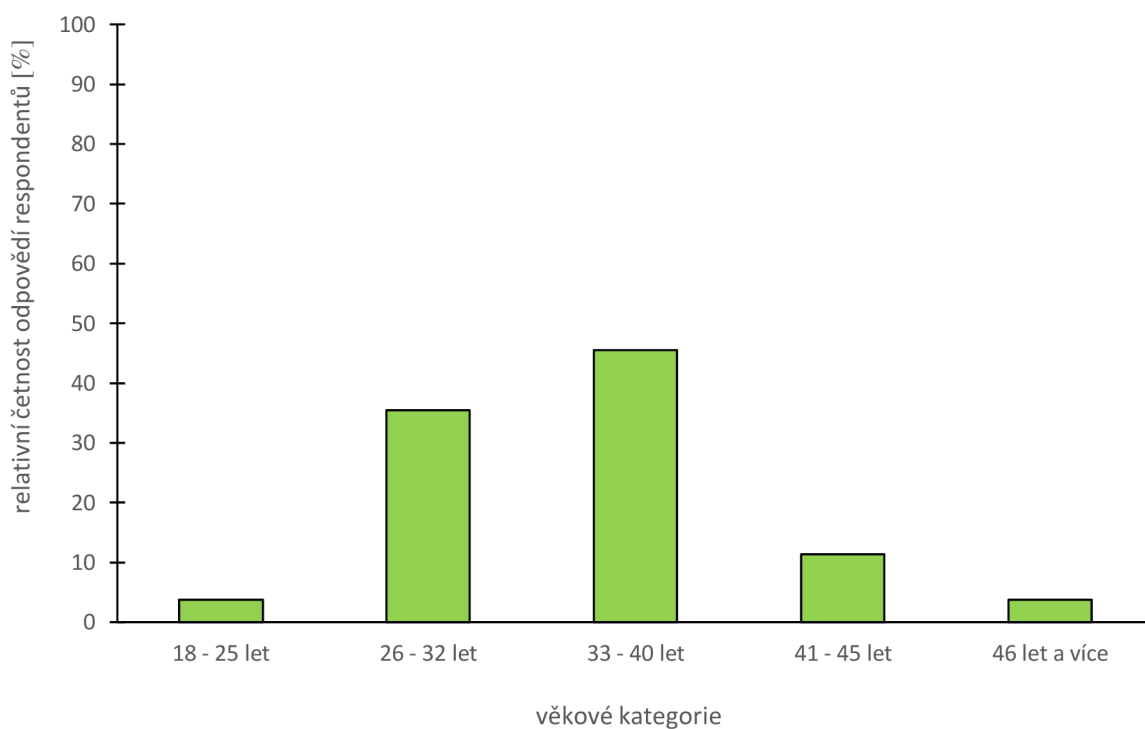
Jako výzkumný nástroj byl proto empirické šetření zvolen dotazník vlastní konstrukce. Při jeho sestavování byla dodržena standardní metodologie pedagogicko-psychologického výzkumu, viz Gavora (2000). Součástí dotazníku byl úvodní dopis pro respondenty, ve kterém byli seznámeni s tématem a účelem výzkumného šetření. Zároveň byli ujištěni, že dotazník je zcela anonymní a poslouží pouze pro účely této závěrečné práce. Samotný dotazník se skládal z 18 položek. V jeho úvodu (bližší viz příloha 1) byly po respondentech požadovány základní demografické údaje. Následně formou uzavřených či polouzavřených otázek s možností volného doplnění, byly zjišťovány základní informace o předškolním zařízení, které dotazovaní pro své dítě vybrali, informovanost rodičů o existenci alternativních pedagogických koncepcí, zájem o tyto instituce a význam různých faktorů při výběru předškolního zařízení.

Srozumitelnost jednotlivých položek dotazníku byla ověřována během pilotáže, při které bylo osloveno 10 rodičů z okruhu známých, aby srozumitelnost zhodnotilo. Jejich připomínky byly zapracovány do finální podoby dotazníku.

6 Výsledky

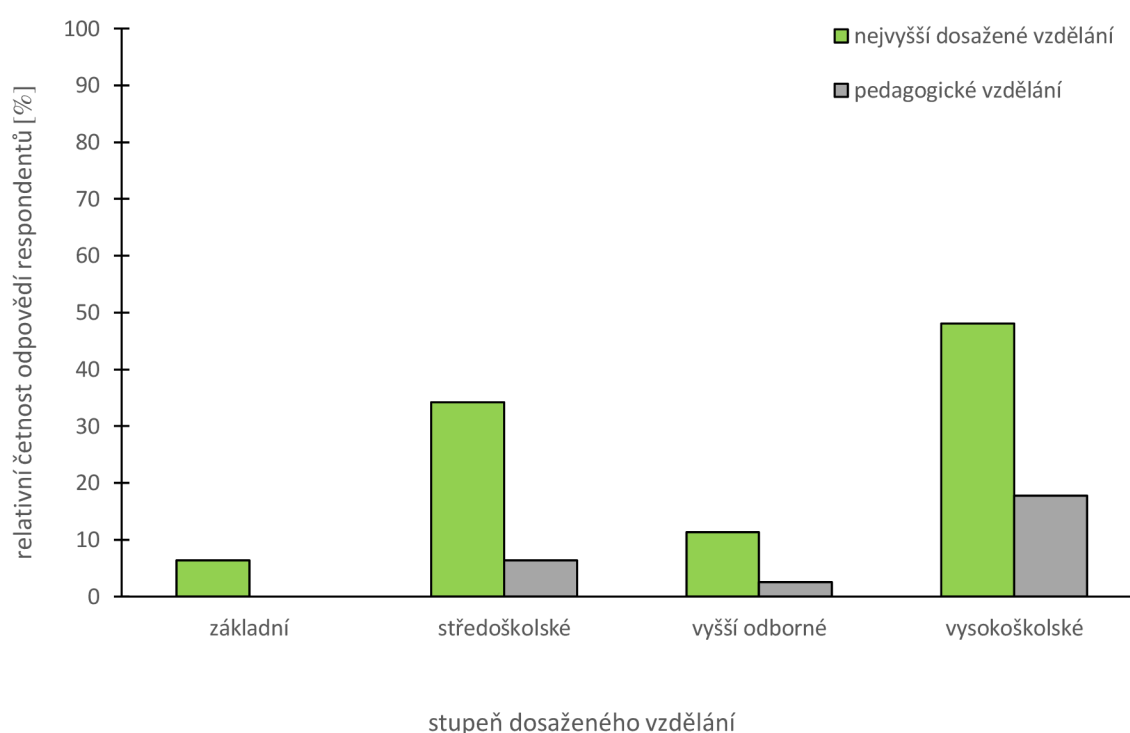
V této kapitole jsou shrnuty výsledky získané na základě analýzy dat dotazníkového šetření. Celkově se jej zúčastnilo 79 respondentů, z toho 74 (93,67 %) žen a 5 (6,33 %) mužů. Jedná se tedy o poměrně malý výzkumný vzorek ze základního souboru, proto je možné jeho výsledky považovat za platné pouze pro zkoumanou skupinu respondentů.

Do výzkumného šetření se podařilo získat odpovědi od rodičů všech stanovených věkových kategorií. Přičemž nejvíce dotazovaných (45,57 %) bylo ve věku od 33 do 40 let. Hojně zastoupenou skupinou byli také rodiče ve věku od 26 do 32 dvou let (35,44 %). Skupinu od 41 do 45 let tvořilo přibližně 11,39 % respondentů a zbývající dvě věkové kategorie byly zastoupeny shodně přibližně 3,8 % rodičů. Výsledky jsou zpracovány v grafu 1.



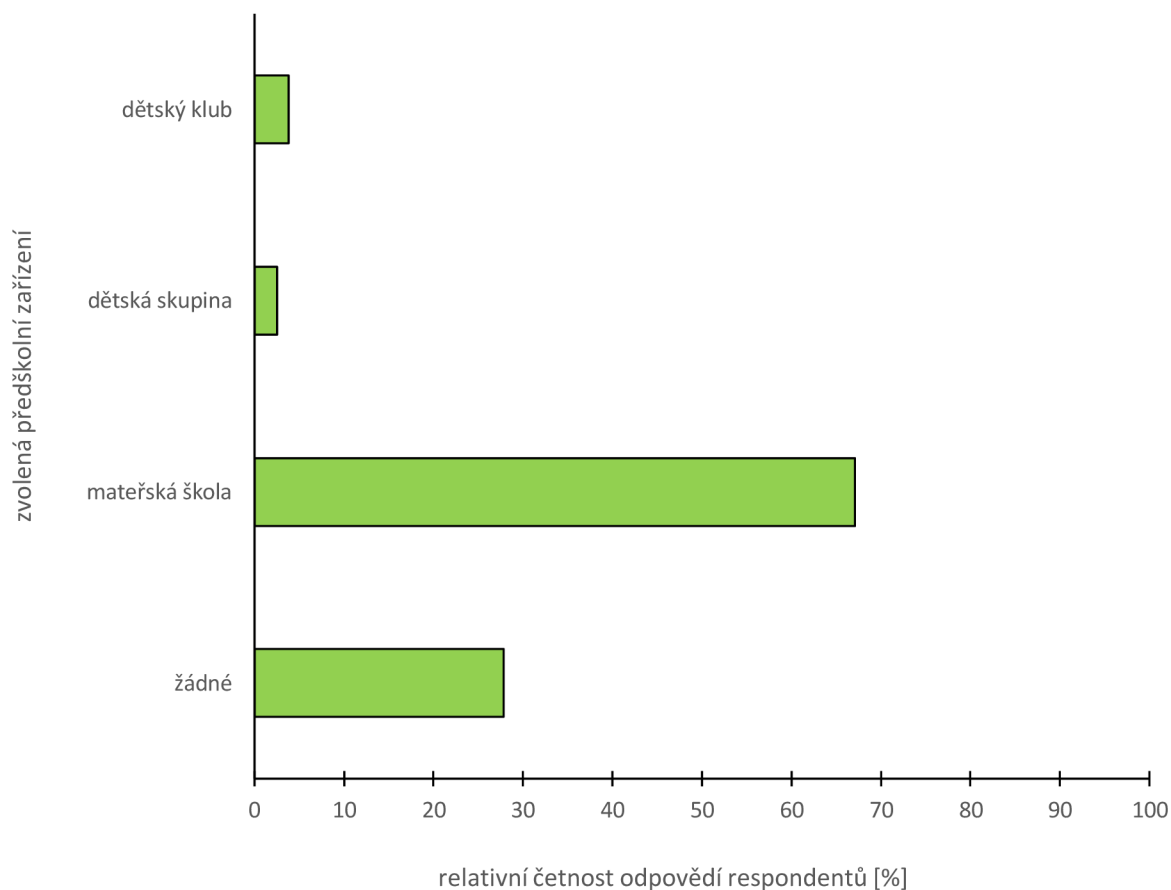
Graf 1: Věkové kategorie respondentů. *Pozn.: hodnoty v grafu odpovídají relativním četnostem jednotlivých kategorií.*

Většina dotazovaných (60,76 %) uvedla jako místo svého bydliště město, zbývajících 39,24 % zmínilo vesnici nebo městys. Zjišťováno bylo také nejvyšší dosažené vzdělání rodičů, protože se jedná o faktor, který může ovlivňovat nejenom volbu předškolního zařízení, ale také jejich znalosti a informovanost o alternativních mateřských školách. Největší podíl (48,11 %) výzkumného vzorku dosáhl vysokoškolského vzdělání, dalších 11,38 % mělo vyšší odborné vzdělání. Absolventy středních škol bylo 34,18 % rodičů a absolventy základních škol bylo 6,33 % respondentů. Pedagogické vzdělání pak zmínilo 26,58 % z celkového počtu dotazovaných. Uvedená data, včetně procentuální zastoupení pedagogicky vzdělaných rodičů napříč všemi stupni vzdělání jsou zpracována v grafu 2.



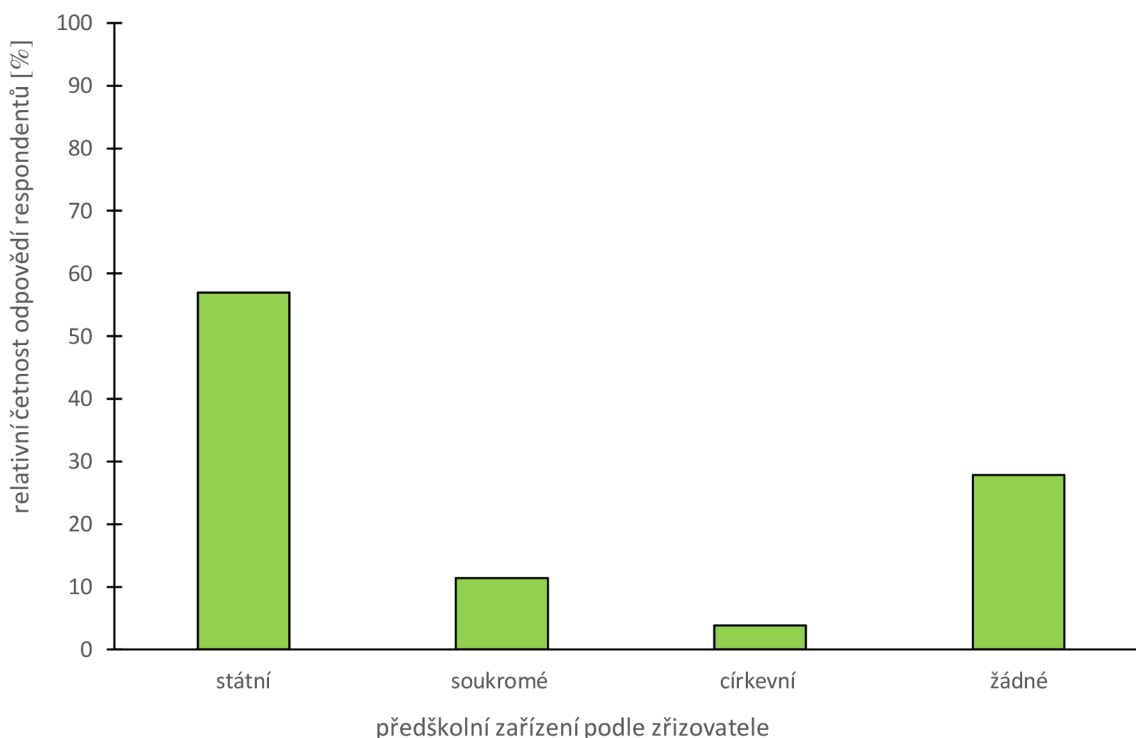
Graf 2: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů. *Pozn.: hodnoty v grafu odpovídají relativním četnostem jednotlivých kategorií. Pedagogické vzdělání nevedl žádný respondent, jehož nejvyšším dosaženým stupněm vzděláním byla základní škola*

Ze zkoumaného vzorku si většina rodičů (67,09 %) z institucí zajišťujících předškolní výchovu vybrala mateřskou školu, přibližně 2,53 % zvolilo dětskou skupinu, dalších 3,80 % dětský klub a 27,87 % se pro předškolní zařízení dosud nerozhodlo, podrobněji viz graf 3.



Graf 3: Zvolená předškolní zařízení. *Pozn.: hodnoty v grafu odpovídají relativním četnostem jednotlivých kategorií.*

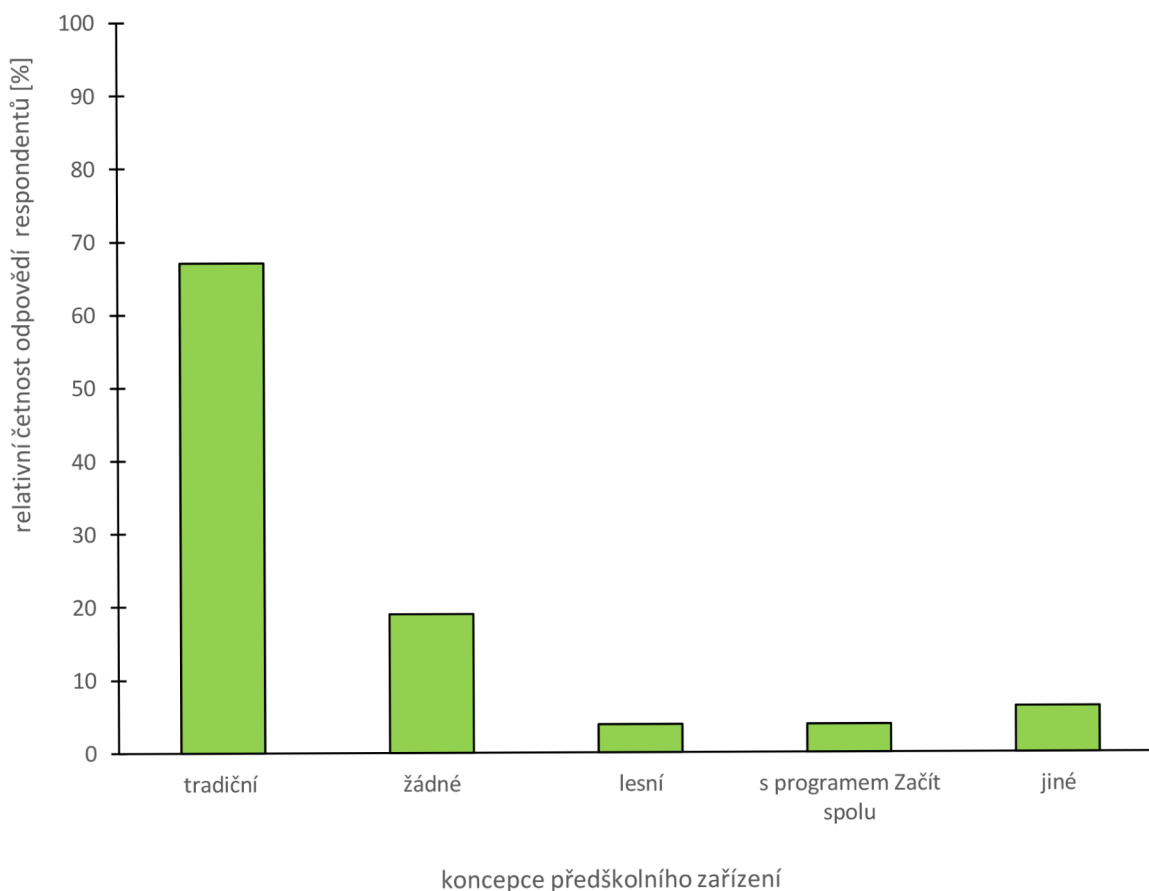
Výsledky dle očekávání ukázaly, že většina (56,96 %) z rodičů vybraných předškolních zařízení byla zřizována státem. V okrese Třebíč je totiž podle Rejstříku škol a školských zařízení MŠMT ČR (2021) státními institucemi zřizováno až 96,15 % mateřských škol. Pro soukromé zařízení se rozhodlo 11,39 % rodičů a 3,80 % zvolilo zařízení církevní. Podrobnější výsledky poskytuje graf 4.



Graf 4: Zvolená předškolní zařízení podle zřizovatele. Pozn.: hodnoty v grafu odpovídají relativním četnostem jednotlivých kategorií.

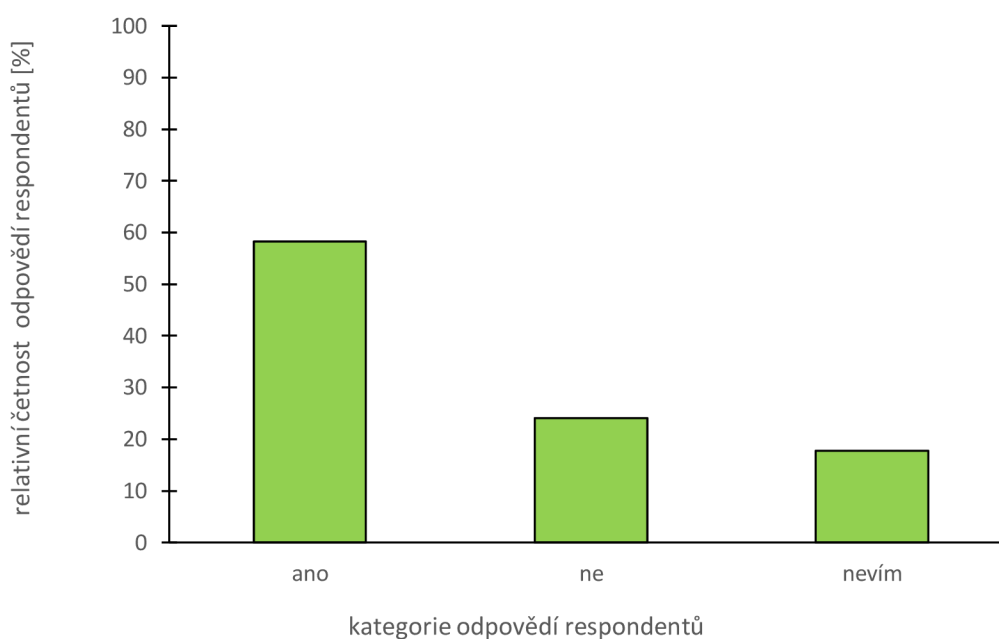
Z konkrétních pedagogických koncepcí si ve stejném poměru (3,80 %) rodiče vybrali lesní klub a mateřskou školu s programem Začít spolu. V jednom dotazníku (respondent č. 27) se objevila odpověď: „montessori mateřská škola.“ Nicméně podle Montessori ČR (2021), se žádná registrovaná mateřská škola s touto koncepcí v okrese Třebíč nenachází. Respondent měl pravděpodobně na mysli tradiční zařízení s prvky montessori pedagogiky. Tato odpověď byla zařazena do kategorie předškolních zařízení s tradiční pedagogickou koncepcí. Obdobně tomu bylo i v případech, kdy respondenti uváděli mateřskou školu s daltonskou pedagogikou, s prvky programu Začít spolu či s důrazem na rodinnou nebo náboženskou výchovu. Do kategorie předškolních zařízení s tradiční pedagogickou koncepcí tak spadalo celkem 67,08 % odpovědí. Téměř 19 % respondentů se pro konkrétní koncepci školy zatím

nerozhodlo a 6,33 % uvedlo jiné zaměření, např. „program Škola pro rodinu – pocházející ze Španělska“ (respondent č. 28), „OS PARENTES“ (respondent č. 33), „výchova podle Kohna“ (respondent 64) nebo školu „církevní“ (respondent č. 34). Výsledky jsou zaznamenány v grafu 5.



Graf 5: Zvolená předškolní zařízení podle pedagogické koncepce. Pozn.: hodnoty v grafu odpovídají relativním četnostem jednotlivých kategorií.

Na první z výzkumných otázek: **Jaká je informovanost rodičů z okresu Třebíč o existenci alternativních pedagogických koncepcí?**, uvedlo více než 58,23 % respondentů, že se s pojmem alternativního vzdělávání setkali. Někteří z nich, např. respondent č. 31, však odpověděli, že pojem znají pouze teoreticky a „*nikdy jej nezažili na vlastní kůži*“. Lze tedy předpokládat, že o praktickém fungování škol nemají značnou představu. Přibližně 24,05 % dotazovaných se s pojmem alternativního vzdělávání dosud nesešlo a 17,72 % rodičů vybralo na uvedenou otázku odpověď „*nevím*“. Četnost těchto kategorií znázorňuje graf 6.



Graf 6: Informovanost rodičů o existenci alternativních pedagogických koncepcí. *Pozn.: hodnoty v grafu odpovídají relativním četnostem jednotlivých kategorií.*

Z konkrétních alternativních pedagogických koncepcí byla v dotazníkových odpovědích nejčastěji zmiňována montessori, lesní a waldorfská pedagogika, blíže viz tabulka 1. Přibližně 11 % dotazovaných uvedlo program Začít spolu a pouze necelá 3 % program Kurikula podpory zdraví v MŠ, přestože je tato alternativa v daném regionu zastoupena nejčastěji. Někteří rodiče zmiňovali „*domácí vzdělávání*“ (respondent č. 39), „*anglickou*“ (respondent č. 15) či „*logopedickou*“ (respondent č. 70) školu. Ojedinele se objevily odpovědi jako „*Freuersteinova technika*“ (respondent č. 39) či „*Jesewenská škola*“ (respondent č. 25). Tyto odpovědi (10,13 %) byly zařazeny do kategorie jiné, viz tabulka 1, protože nevyhovují pojmu alternativních pedagogických koncepcí ve smyslu definice v této práci.

Tabulka 1: Alternativní pedagogické koncepce uváděné v odpovědích rodičů (*relativní četnost odpovědi je vztažena k celkovému počtu respondentů*)

pedagogická koncepce	%
montessori pedagogika	44,30
lesní pedagogika	35,44
waldorfská pedagogika	13,92
daltonská pedagogika	13,92
program Začít spolu	11,39
program Kurikulum podpory zdraví v MŠ	2,53
jiné	10,13

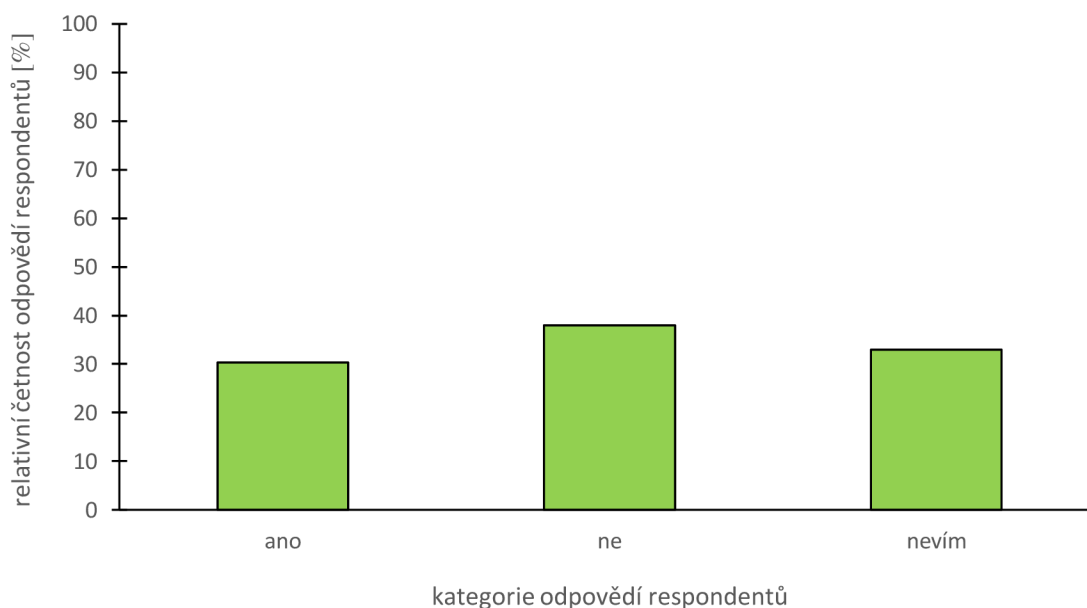
Z výsledků je patrné, že představy rodičů o alternativních školách jsou různé. Někteří pod tímto pojmem chápou jakoukoliv inovaci oproti tradiční škole, např. různá jazyková či logopedická zaměření škol nebo zájmové kroužky.

Své informace o alternativních pedagogických koncepcích respondenti nejčastěji získávali během svého studia. Tuto možnost zvolilo celkem 27,27 % z nich. Důvodem je pravděpodobně fakt, že z celkového počtu zúčastněných dosáhlo poměrně vysoké procento rodičů pedagogického vzdělání. Přibližně pětina z nich čerpala své informace od příbuzných a známých, hojně zastoupení (20 %) měly také internetové zdroje. Přibližně 11 % zmínilo ostatní média a z knih čerpalo 7,27 % dotazovaných. Téměř 12 % rodičů uvedlo, že o alternativních pedagogických koncepcích dosud neslyšelo. Procentuální zastoupení těchto kategorií v odpovědích respondentů je uvedeno v tabulce 2.

Tabulka 2: Zdroje informací o alternativních pedagogických koncepcích (*relativní četnost odpovědí je vztažena k celkovému počtu odpovědí*)

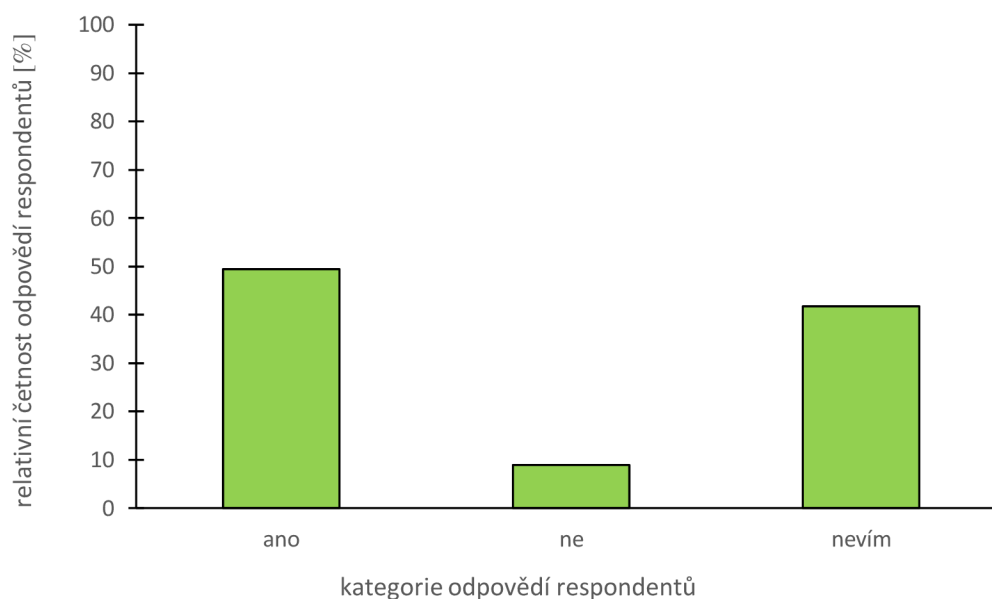
zdroj informací	%
vzdělání, studium	27,27
příbuzní, známí	22,73
internet	20,00
nikdy jsem o těchto koncepcích neslyšela	11,27
média	10,91
knihy	7,27

Názory rodičů na to, zda jsou dostupné informace o alternativních pedagogických koncepcích dostačující, se lišily. Přibližně třetina výzkumného vzorku uvedla odpověď „ano“, třetina se domnívala, že ne a třetina uvedla odpověď „nevím“. Detailněji viz graf 7.



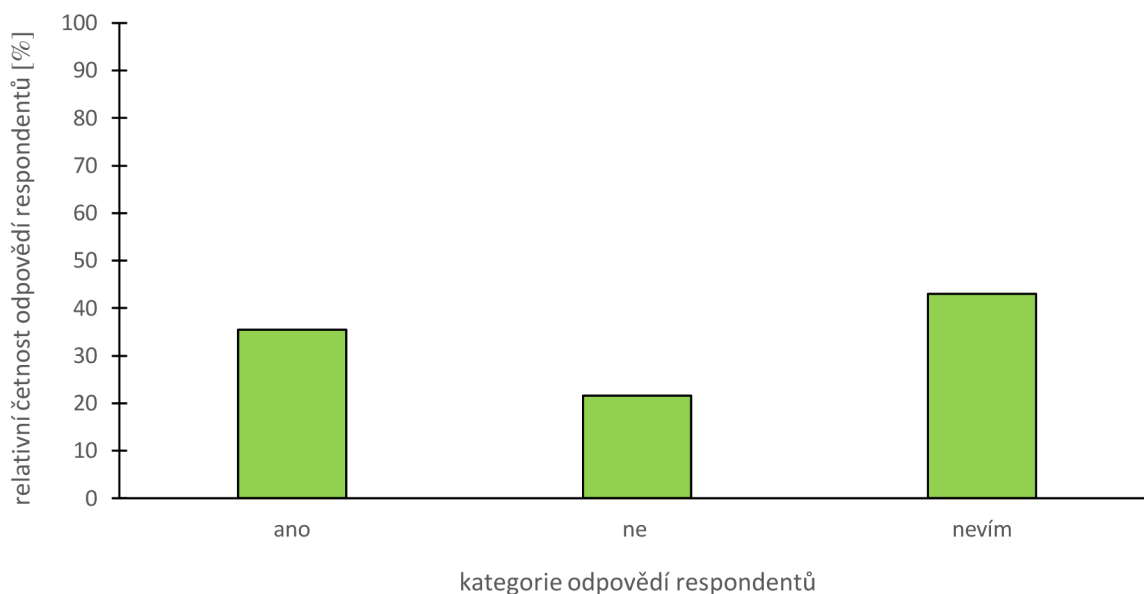
Graf 7: Dostatečnost dostupných informací *Pozn.: hodnoty v grafu odpovídají relativním četnostem jednotlivých kategorií.*

Respondenti byli dotazováni také, zda se v okolí jejich bydliště nachází alternativní předškolní zařízení. Přibližně polovina z nich (49,37 %) uvedla odpověď „ano“, mezi nejčastěji zmiňované pak patřilo Montessori centrum Náměšť nad Oslavou, z. s., Dětský lesní klub Oslavánek, Mateřská škola DUHA Třebíč, příspěvková organizace s programem Začít spolu a Mateřská škola Třebíč, ul. Obránců míru, příspěvková organizace, kde pracují s prvky daltonské pedagogiky. Z odpovědí je zřejmé, že se téměř polovina rodičů zajímá o instituce, které se nacházejí v jejich okolí a zajišťují dětem předškolní výchovu nebo vzdělávání. Nicméně představy o tom, kterou instituci lze za alternativní považovat se mohou u různých jedinců lišit, matoucí může být např. používání označení alternativních pedagogických koncepcí v názvu jednotlivých škol, přestože se daná instituce pracuje pouze s vybranými prvky dané alternativy. A právě nejednoznačnost v označení a chápání alternativních pedagogických koncepcí může být jedním z důvodů, proč si poměrně velká část výzkumného vzorku (41,77 %) nebyla jista odpovědí a na uvedenou otázku, zvolila odpověď „nevím“. Zbývajících 8,86 % žádná taková zařízení neznalo, blíže viz graf 8.



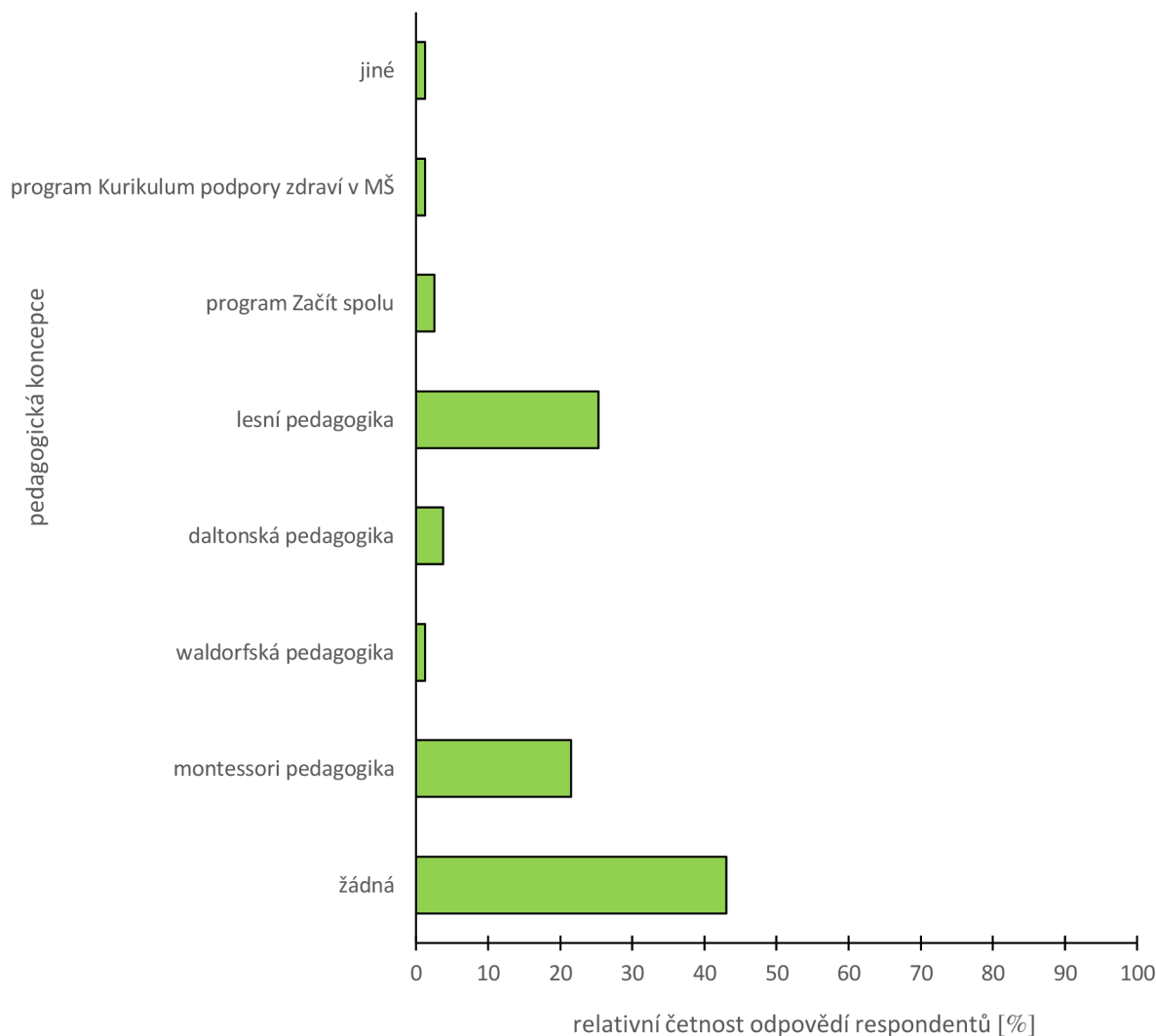
Graf 8: Znalost alternativních škol v okrese Třebíč. *Pozn.: hodnoty v grafu odpovídají relativním četnostem jednotlivých kategorií.*

Předmětem dotazníku bylo také zjistit, **zda by rodiče z okresu Třebíč uvítali více předškolních zařízení s alternativními pedagogickými koncepcemi**. Nejvíce zastoupenou odpovědí na tuto otázku byla kategorie: „nevím“, kterou zvolilo 43,04 % rodičů. Přibližně 21,52 % dotazovaných odpovědělo, že o alternativní pedagogické koncepce zájem nemá a 35,44 % rodičů zvolilo odpověď „ano“. Pro větší přehlednost jsou data uvedena v grafu 9.



Graf 9: Zájem rodičů o alternativní pedagogické koncepce. *Pozn.: hodnoty v grafu odpovídají relativním četnostem jednotlivých kategorií.*

V další části dotazníku bylo zjišťováno, o kterou z alternativních koncepcí by rodiče z okresu Třebíč měli největší zájem. Přičemž 43,04 % z nich odpovědělo, že žádnou z uvedených alternativních koncepcí ve svém okolí nechtějí. Celkem 25,32 % zmínilo, že by uvítalo předškolní zařízení s lesní pedagogikou, 21,52 % rodičů by uvítalo předškolní zařízení s montessori pedagogikou, 3,80 % preferovalo daltonský systém, ojedinele se v odpovědích objevila také waldorfská pedagogika (1,27 %), program Začít spolu (2,53 %) či program Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole (1,27 %), blíže viz graf 10.



Graf 10: Preferované alternativní pedagogické koncepce. Pozn.: hodnoty v grafu odpovídají relativním četnostem jednotlivých kategorií.

Zájem vybraných respondentů z okresu Třebíč o alternativní pedagogické koncepce je tedy poměrně nízký. Výsledky naznačují, že jedním z důvodů může být např. špatná zkušenost s alternativním zařízením, jak popsali např. respondent č. 56 „*zkušenosti hrozné a ještě k tomu za tolik peněz, zlatá státní školka*“ nebo respondent č. 49 „*s alternativní MŠ nesouhlasím, děti nejsou připraveni na režim školy, mají problém s autoritou a mnohdy nejsou připraveni tak jako děti z klasických MŠ. Syn má spolužáky z lesní školky a i učitelka je z nich nešťastná. Když se rozhodnou, že teď nebudou mít matiku tak ji mít nebudou, celý rok ji trvalo, než je dala trošku dohromady, aby mohli fungovat s dětmi z normálních školek*“.

Třetí výzkumná otázka, **Které faktory jsou pro rodiče rozhodující při výběru mateřské školy?**, byla zjišťována škálovanou položkou. Při vyhodnocování byla použita metoda hromadného zpracování dat, dle Gavora (2000). U každého faktoru byla nejprve spočítána frekvence výskytu všech kategorií odpovědí respondentů. Následně byly jednotlivým kategoriím přiřazeny číselné hodnoty dle významu, 1 pro faktor nejméně významný a 4 pro nejvýznamnější faktor. V dalším kroku byla vypočítána číselná hodnota ukazující význam daného faktoru pro rodiče, jako součet frekvencí výskytu jednotlivých kategorií vynásobených hodnotou významu faktoru. Na základě získaných hodnot lze určit pořadí vybraných aspektů tak, že za nejvýznamnější lze považovat ty s nejvyšší hodnotou součtu. Výsledky jsou zaznamenány v tabulce 3.

Tabulka 3: Faktory ovlivňující volbu předškolního zařízení

vybraný faktor	součet hodnot
osobnost učitele a ostatních pedagogických pracovníků	273
forma spolupráce mateřské školy s rodinou	269
důraz na individuální přístup k dítěti	257
možnost adaptace před vstupem do předškolního zařízení	243
filozofie školy, vzdělávací program	239
režim dne	233
vzdálenost od místa bydliště či zaměstnání	230
provozní doba zařízení	227
počet dětí ve třídě	227
materiální vybavení	201
výše školného	196
nabídka zájmových kroužků	183
možnost celodenního pobytu venku	181
důraz na rozvoj cizího jazyka	180

Výsledky naznačují, že nejvýznamnějšími faktory, které respondenty z okresu Třebíč ovlivnily při volbě předškolního zařízení, jsou osobnost učitele a ostatních pedagogických pracovníků, forma spolupráce mateřské školy s rodinou a důraz na individuální přístup k dítěti.

O něco menší význam přisuzovali dotazovaní možnosti adaptace před vstupem do předškolního zařízení a filozofii školy. Podle uvedených dat je filozofie školy a tedy i možnost uplatňování alternativních pedagogických koncepcí ve vzdělávacích institucích poměrně důležitým aspektem při volbě předškolního zařízení. Obdobný význam byl však přisuzován také režimu dne a vzdálenosti od místa bydliště či zaměstnání, provozní době zařízení či počtu dětí ve třídě.

Naopak jako nejméně důležité označili dotazovaní materiální vybavení zařízení, výši školného či nabídku zájmových kroužků. V okrese Třebíč je však naprostá většina institucí zřizována státem, je tedy pravděpodobné, že nekladou na rodiče zvýšené nároky v podobě školného, proto tento faktor nemusí rodiče považovat za rozhodující.

Někteří respondenti zmiňovali jako stěžejní aspekt pro volbu předškolního zařízení také stravování. Objevily se odpovědi jako „*zdravá vyvážená strava*“ (respondent č. 18) a „*vstřícnost ohledně potravinových alergií*“ (respondent č. 51). Dále uváděli „*možnost přijetí neočkovaných dětí*“ (respondent č. 7), „*zaměření na sport*“ (respondent č. 14), „*hodnocení na webových stránkách*“ (respondent č. 15), „*obsazenost*“ (respondent č. 42) a „*akreditaci mateřských škol*“ (respondent č. 49).

7 Shrnutí a interpretace výsledků

Výsledky ukazují, že více než polovina respondentů z okresu Třebíč se s termínem alternativních pedagogických koncepcí během svého života setkala. Nejčastěji s pojmem montessori a lesní pedagogiky. V menší míře se v dotazníkových odpovědích objevila také waldorfská a daltonská pedagogika či program Začít spolu. Naopak program Kurikula podpory zdraví v MŠ uvedla pouze 2,53 % respondentů, přestože se v daném regionu jedná o nejčastější alternativu. Jedním z důvodů, proč do povědomí rodičů nejvíce pronikla právě montessori pedagogika, může být fakt, že se jedná o nejrozšířenější reformně pedagogickou koncepci na území našeho státu (srov. Ludwig et al., 2008), o něco méně je v ČR zařízení s waldorfskou či daltonskou koncepcí (srov. Svobodová a Jůva, 1996; Průcha, 2004). Znalost existence lesní pedagogiky lze přisuzovat rostoucímu zájmu veřejnosti o obnovu přirozeného kontaktu dětí s přírodou, jak uvádí např. Daniš (2016), který ve své publikaci shrnuje výsledky mnoha zahraničních studií, ze kterých vyplývá, že nedostatek pobytu dětí v přirozeném prostředí může mít vážné důsledky na jejich psychický, ale také fyzický zdravotní stav.

Naopak nízká informovanost respondentů o existenci programu Začít spolu či programu Kurikula podpory zdraví v mateřské škole může být způsobena nižším zastoupením uvedených směrů v literatuře. Na rozdíl od klasických alternativ, které mají v ČR tradici od devadesátých let minulého století, byly tyto programy vytvořeny později (Pavlovská, 2012). Je tedy možné, že do povědomí veřejnosti zatím natolik nepronikly.

V dotazníku této práce nebylo zjišťováno, jaké jsou představy rodičů o daných koncepcích, nelze tedy vyloučit, že mohou být pouze povrchní, teoretické či mylné. Jak naznačují také některé z dotazníkových odpovědí. Poměrně velká část výzkumného souboru (24,05 %) se s alternativními pedagogickými koncepcemi dosud nesešla a necelých 18 % zvolilo odpověď „nevím“.

Své informace respondenti nejčastěji získávali během svého studia nebo od svých příbuzných a známých. Výsledky však mohou být ovlivněné skutečností, že značná část respondentů dotazníku dosáhla pedagogického vzdělání. Častým zdrojem informací byl také internet či ostatní média. Zajímavé bylo, že pouze třetina respondentů považovala dostupné informace o alternativních pedagogických koncepcích za dostatečné.

Druhým dílčím cílem bylo zjistit, zda by rodiče z okresu Třebíč měli zájem o mateřské školy s alternativními pedagogickými koncepcemi. Výsledky naznačují, že zájem o tyto koncepce je poměrně nízký. Z celkového počtu respondentů jej mělo pouze 35,44 %, přestože přibližně polovina respondentů uvedla, že se v okolí jejich bydliště nachází alternativní

předškolní zařízení. Nicméně z odpovědí je zřejmé, že představy o tom, kterou instituci lze za alternativní skutečně považovat se mohou u různých jedinců lišit. Na nejednoznačnost v označení a používání termínu „*alternativní škola*“ upozorňuje např. Hrdličková (1994) nebo Průcha (2004).

Z konkrétních alternativních pedagogických koncepcí by rodiče měli největší zájem o lesní a montessori pedagogiku, zbylé alternativy byly zastoupeny spíše ojediněle. Výsledky potvrzují předpokládaný růst zájmu o lesní pedagogiku obdobně jako tomu je v zahraničí, protože přeměny českého vzdělávání mnohdy kopírují zahraniční vzory (Průcha, 2004). Důvodem zájmu o montessori pedagogiku, může být osvědčenost dané koncepce a její celosvětové rozšíření nejen ve školství, ale také v domácnostech (Ludwig et al., 2008).

V konečném důsledku se z výzkumného souboru pro volbu alternativního zařízení rozhodlo pouze 7,6 % rodičů. Tento fakt může být ovlivněn nejen nedostatečným zájmem rodičů o tyto koncepce, ale také nízkým zastoupením alternativních zařízení ve vybraném regionu (Statistická ročenka MŠMT ČR, 2021).

Třetím dílčím cílem bylo zjistit, které faktory jsou pro rodiče rozhodující při výběru mateřské školy. Při posuzování jednotlivých aspektů byly za významnější považovány faktory vztahující se k filozofii školy, pedagogickému sboru či individuálním potřebám dítěte. Jako nejvýznamnější hodnotili rodiče osobnost učitele a ostatních pedagogických pracovníků, formu spolupráce mateřské školy s rodinou a důraz na individuální přístup k dítěti. Obdobně tomu bylo také např. ve studii Hiles (2018), kde se rodiče rozhodovaly pro volbu vzdělávacího zařízení s montessori pedagogikou zejména na základě filozofie školy a individuálního přístupu k žákům.

Rozdíly mezi významností jednotlivých faktorů v této práci byly však poměrně nízké a výzkumný soubor nebyl natolik rozsáhlý, aby z něj bylo možno vyvodit obecně platné závěry.

Zároveň je zde potřeba upozornit, že se preference rodičů liší u každého jednotlivce, který zohledňuje své individuální hodnoty, potřeby, zájmy, životní styl apod., jak upozorňuje také Kropáčková a Splavcová (2016).

Překvapivé bylo, že ačkoliv respondenti o alternativy nejevili zvláštní zájem, jako nejvýznamnější označily právě ty faktory, které se v zařízeních s alternativní pedagogickou koncepcí snaží uplatňovat. Jedním z možných vysvětlení je například fakt, že rozdíly mezi běžnými a alternativními školami se v poslední době mění a řada prvků původně uplatňovaných pouze v alternativních školách se stala běžnou součástí většinového vzdělávání (Opravilová, 2016).

Z výsledků výzkumu této práce vyplývá, že respondenti z okresu Třebíč jsou k alternativním pedagogickým koncepcím spíše skeptičtí. Někteří z nich dokonce popsali svou vlastní negativní zkušenost s alternativní mateřskou školou. Důvody proč tomu tak je, mohou být např. nejednoznačné vymezení uvedeného pojmu v literatuře, nedostatečná dostupnost relevantních zdrojů či malý zájem o tyto koncepce ze strany respondentů. Konkrétní důvody však nebyly v této práci zjišťovány a výzkumný soubor respondentů není tak rozsáhlý, nelze z něj tedy odvodit obecně platné závěry.

ZÁVĚR

Předložená bakalářská práce byla zaměřena na zjišťování preferencí a zájmu rodičů z okresu Třebíč o alternativní pedagogické koncepce. Formou literární rešerše byla nejprve zpracována teoretická východiska práce, zahrnující stručnou charakteristiku současného stavu předškolního vzdělávání v České republice, včetně institucí, které je mohou zaštit'ovat, popisu nejčastěji se vyskytujících alternativních pedagogických koncepcí a specifík dnešních rodičů ve vztahu k mateřské škole.

V praktické části pak bylo provedeno výzkumné šetření. Na základě dotazníkových odpovědí bylo zjištěno, že více než polovina respondentů se s termínem alternativních pedagogických koncepcí během svého života setkala. Nejčastěji s montessori a lesní pedagogikou. Nebylo však zkoumáno, jaké jsou představy rodičů o daných koncepcích, nelze tedy vyloučit, že mohou být pouze povrchní, teoretické či mylné. Většina rodičů uvedla, že nepovažuje dostupné informace o alternativních školách za dostatečné. A právě jejich nízká informovanost může být jedním z důvodů, proč je zájem o tyto koncepce ve vybraném regionu mizivý. V konečném důsledku pro své dítě zvolilo alternativní zařízení necelých 8 % respondentů.

Z výzkumného šetření vyplynulo také, že při výběru předškolního zařízení považovali rodiče za nejvýznamnější ty faktory, které se vztahovaly k filozofii školy, pedagogickému sboru a individuálním potřebám dítěte. Z praktických aspektů pak nejvíce zohledňovali vzdálenost předškolního zařízení od místa bydliště či zaměstnání a provozní dobu předškolního zařízení. Překvapivé bylo, že ačkoliv respondenti nejevili zvláštní zájem o alternativní pedagogické koncepce, jako nejvýznamnější označovaly právě ty faktory, na které se v alternativních školách snaží brát zvláštní ohled. Nicméně řada prvků původně uplatňovaných pouze v alternativních školách se stala běžnou součástí většinového vzdělávání (Opravilová, 2016).

Poznatky uvedené v této práci mohou využít rodiče jako podklad pro získání bližších informací o vybraných alternativách, zároveň mohou přinést nové náměty, které mohou rodiče zvažovat při výběru vhodného předškolního zařízení. Rodičům z okresu Třebíč může tato práce přiblížit nabídku dostupných alternativních zařízení v daném regionu. Také učitelé a ředitelé škol mohou získat potřebné informace o preferencích rodičů při výběru předškolních zařízení, které mohou zohlednit např. při tvorbě svých ŠVP. A zřizovatelům škol mohou získané poznatky naznačit, o které z alternativních pedagogických koncepcí je ve vybraném regionu největší zájem.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. *Asociace lesních mateřských škol* [online]. 2021 [cit. 2021-07-12]. Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/>
2. *Asociace waldorfských škol České republiky* [online]. 2008 [cit. 2021-07-12]. Dostupné z: www.iwaldorf.cz
3. BOOGERD, C. *Éterné tělo ve výchově malých dětí*. Hranice na Moravě: Fabula. 2009, 215 s. ISBN 978-80-86600-55-0.
4. *Czech Dalton* [online]. 2021 [cit. 2021-08-02]. Dostupné z: <http://www.czechdalton.cz/>
5. DANIŠ, P. *Děti venku v přírodě: ohrožený druh?* TEREZA, vzdělávací centrum, z. ú. 2016, 48 s. ISBN 978-80-870905-10-4.
6. *Dětský lesní klub Oslavánek*. [online]. 2021. [cit. 2021-08-02]. Dostupné z: <https://www.oslavanek.cz/>
7. *Evidence dětských skupin. Ministerstvo práce a sociálních věcí*. [online]. 2021. [cit. 2021-08-02]. Dostupné z: <http://evidence.mpsv.cz/eEDS/index.php>
8. GARDOŠOVÁ, J. a DUJKOVÁ, L. et al. *Začít spolu-pro MŠ: Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál. 2012, 160 s. ISBN 978-80-262-0106-9.
9. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. 2000, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
10. HAVLÍNOVÁ, M., HAVLOVÁ, J. a VENCÁLKOVÁ, E. *Kurikulum podpory zdraví v MŠ*. Praha: Portál. 2008, 244 s. ISBN 978-80-7367-487-8.
11. HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat: Analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál. 2012, 736 s. ISBN 978-80-262-0200-4.
12. HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál. 2009, 286 s. ISBN 978-80-7367-628-5.
13. HILES, E. Parents' Reasons for Sending Their Child to Montessori Schools. *Journal of Montessori Research*. 2018. 4(1). ISSN 2378-3923.
14. HRDLÍČKOVÁ, A. *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: Jihočeská univerzita. 1994, 175 s. ISBN 80-7040-104-4.
15. JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido. 1995, 65 s.
16. JŮVA, V. *Pedagogika 20. století*. In: L. BLATNÝ a V. JŮVA. *Kapitoly z dějin pedagogiky*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity. 1996, s. 61-75. ISBN 80-210-1295-1.
17. KALOUS, J. *Teorie vzdělávací politiky*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. 1997, 96 s. ISBN 80-211-0247-0.
18. KARAVIDA, V., TYMPA, E. a CHARISSI, A. Forest Schools: An Alternative Learning Approach at the Preschool Age. *Journal of Education and Social Policy*. 2020. 4(7). 116-120. ISSN 2375-0782.
19. KONVALINKOVÁ, J. *Waldorfská pedagogika – ucelený tvořivý koncept ve výuce*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. 2012, 198 s. ISBN 978-80-7372-824-0.

20. KROPÁČKOVÁ, J. a SPLAVCOVÁ, H. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál. 2016, 168 s. ISBN 978-80-262-1042-9.
21. LUDWIG, H. *Marie Montessoriová – život, dílo a myšlenkový odkaz*. In: H. LUDWIG, A. ONKENOVÁ, H. ELSNER et al. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou (praxe reformě pedagogické koncepce)*. Praha: Univerzita Pardubice. 2008, s. 7-22. ISBN 978-80-7395-049-1.
22. LUDWIG, H., ONKENOVÁ, A., ELSNER, H. et al. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou (praxe reformě pedagogické koncepce)*. Praha: Univerzita Pardubice. 2008, 104 s. ISBN 978-80-7395-049-1.
23. *Mateřská škola Jabula*. [online]. 2021. [cit. 2021-08-02]. Dostupné z: <https://www.msjabula.cz/>
24. *Mateřská škola Světýlko, s.r.o.* [online]. 2021. [cit. 2021-08-02]. Dostupné z: <https://www.svetylko.com/>
25. *Mateřská škola Třebíč, Benešova ul., příspěvková organizace*. [online]. 2021. [cit. 2021-08-02]. Dostupné z: <https://www.msbenesova.cz/>
26. *Mateřská škola Třebíč, Cyrilometodějská ul., příspěvková organizace*. [online]. 2021. [cit. 2021-08-02]. Dostupné z: www.ms-trebic.cz
27. *Mateřská škola Třebíč, ul. Okružní, příspěvková organizace*. [online]. 2021. [cit. 2021-08-02]. Dostupné z: <http://www.msokruznitrebic.cz/>
28. *Montessori ČR* [online]. 2021 [cit. 2021-07-12]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/>
29. MONTESSORI, M. *Absorbující mysl, vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let*. Praha: SPS. 2003, 197 s. ISBN 80-86189-02-3.
30. MUSILOVÁ, M. *Rodina*. In: E. ŠMELOVÁ a M. PRÁŠILOVÁ et al. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál. 2018, s. 75-89. ISBN 978-80-26213-024.
31. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha). [online]. Praha: MŠMT, 2001. [cit. 2021-02-24]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>
32. OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada Publishing. 2016, 208 s. ISBN 978-80-247-5107-8.
33. PAVLOVSKÁ, M. *Vznik alternativních škol a jejich představitelé*. In: M. PAVLOVSKÁ, Z. SYSLOVÁ a B. ŠMAHELOVÁ. *Dějiny předškolní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita. 2012, s. 45-58. ISBN 978-80-210-5981-8.

34. PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. Praha: Portál. 1996, 106 s. ISBN 80-7178-072-3.
35. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál. 2004, 144 s. ISBN 80-7178-977-1.
36. PRŮCHA, J., MAREŠ, J. a WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 1995, 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
37. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2021. [cit. 2021-12-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>
38. *Rejstřík škol a školských zařízení MŠMT ČR*. [online]. 2021. [cit. 2021-08-01]. Dostupné z: <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/>
39. RÝDL, K. *Vybíráme školu pro svoje dítě*. Praha: Grada Publishing. 1993, 112 s. ISBN 80-7169-032-5.
40. RÝDL, K. *Jak dosáhnout spolupůvodnosti žáka*. Daltonský plán jako výzva-metody a formy samostatného učení na 2. stupni ZŠ a na středních školách. Praha: Agentura STROM. 1998, 45 s. ISBN 80-86106-03-9.
41. SMOLKOVÁ, T. *Dítě v úctě přijmout... Vzdělávací program pro waldorfské mateřské školy*. Praha: MAITREA. 2007, 112 s. ISBN 80-803761-2-6.
42. *Speciální mateřská škola Třebíč*. [online]. 2021. [cit. 2021-08-02]. Dostupné z: <https://www.spmstrebic.eu/>
43. *Statistická ročenka MŠMT ČR*. [online]. 2021. [cit. 2021-08-01]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
44. *Státní zdravotní ústav, o.p.s.* [online]. 2022 [cit. 2022-03-27]. Dostupné z: <http://www.szu.cz/>
45. *Step by Step ČR, o.p.s.* [online]. 2021 [cit. 2021-09-03]. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/o-nas/step-by-step-cr/>
46. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. [online]. Praha: MŠMT, 2020 [cit. 2021-12-03]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
47. SVOBODOVÁ, E. *Mateřská škola a rodina*. In: E. SVOBODOVÁ, E. ŠMELOVÁ, H. ŠVEJDOVÁ a A. VÁCHOVÁ. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. 2010, s. 62-70. ISBN 978-80-7367-774-9.
48. SVOBODOVÁ, J. a JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido. 1996, 112 s. ISBN 80-85931-19-2.
49. ŠMELOVÁ, E. *Bezvýhradná akceptace ve výchově dítěte*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 2014, 172 s. ISBN 978-80-244-4217-4.

50. ŠMELOVÁ, E. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)*. In: E. SVOBODOVÁ, E. ŠMELOVÁ, H. ŠVEJDOVÁ a A. VÁCHOVÁ. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. 2010, s. 14-21. ISBN 978-80-7367-774-9.
51. ŠMELOVÁ, E. a PRÁŠILOVÁ, M. et al. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál. 2018, 229 s. ISBN 978-80-26213-024.
52. VALIŠOVÁ, A. a KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing. 2007, 408 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
53. VÁCHOVÁ, A. *Školní kurikulum a školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. In: E. SVOBODOVÁ, E. ŠMELOVÁ, H. ŠVEJDOVÁ a A. VÁCHOVÁ. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. 2010, s. 30-39. ISBN 978-80-7367-774-9.
54. VESELÝ, A. *Vzdělávací politika jako vědní obor*. In: J. KALOUS ed. a A. VESELÝ ed. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum. 2006, s. 7-22. ISBN 80-246-1260-7.
55. VOŠÁHLÍKOVÁ, T. *Ekoškoly a lesní mateřské školy. Praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. Praha: Ministerstvo životního prostředí. 2010, 73 s. ISBN 978-80-7212-537-1.
56. *Vyhláška 271/2021 Sb., o předškolním vzdělávání*. [online]. Poslanecká sněmovna parlamentu České republiky. [cit. 2022-01-01]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=271&r=2021>
57. WENKE, H. a RÖHNER, R. *At' žije škola. Daltonský plán v praxi*. Brno: Paido. 2000, 123 s. ISBN 80-85931-82-6.
58. *World Health Organization (WHO). Definition of Health*. [online]. 1984. [cit. 2021-08-02]. Dostupné z: <https://www.publichealth.com.ng/world-health-organizationwho-definition-of-health/>
59. *Začít spolu*. [online]. 2021. [cit. 2021-08-02]. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/>
60. *Základní škola a mateřská škola Hartvikovice, příspěvková organizace*. [online]. 2021. [cit. 2021-08-02]. Dostupné z: <https://zs.hartvikovice.cz/>

61. *Zákon č. 284/2020 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. [online]. Poslanecká sněmovna parlamentu České republiky. [cit. 2021-06-12]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=284&r=2020>
62. *Zákon č. 379/2015 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* [online]. Poslanecká sněmovna parlamentu České republiky. [cit. 2021-06-12]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/text/tiskt.sqw?O=7&CT=407&CT1=0>
63. *Zákon č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání* [online]. Praha: Ministerstvo průmyslu a obchodu, 1991, poslední revize 1. 1. 2021 [cit. 2021-07-03]. Dostupné z: <https://www.mpo.cz/cz/podnikani/zivnostenske-podnikani/pravni-predpisy/zivnostensky-zakon--166698/>
64. *Zákon č. 329//2021 Sb., o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině a o změně souvisejících zákonů*. [online]. Poslanecká sněmovna parlamentu České republiky. [cit. 2022-01-01]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/text/tiskt.sqw?O=8&CT=503&CT1=0>.
65. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal. Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál. 1997, 112 s. ISBN 80-7178-071-5.

PŘÍLOHY

Příloha 1: Dotazník pro rodiče

Vážení rodiče,

děkuji Vám za čas, který se chystáte věnovat tomuto dotazníku. Jeho vyplnění trvá přibližně 10 minut. Cílem dotazníku je zjistit, které faktory považujete za rozhodující při výběru mateřské školy pro Vaše dítě a zda byste měli zájem o mateřské školy s alternativními pedagogickými koncepcemi. Veškeré Vámi poskytnuté informace budou zpracovány anonymně a poslouží jako podklad pro moji bakalářskou práci.

Ještě jednou Vám děkuji za ochotu zúčastnit se výzkumu.

S pozdravem

Barbora Bazalová

1. Jste?

- muž
- žena

2. Do jaké věkové kategorie spadáte?

- 18 – 25 let
- 26 – 32 let
- 33 – 40 let
- 41 – 45 let
- 46 let a více

3. Uveďte okres, ve kterém bydlíte.

4. Bydlíte ve:

- město
- městys
- vesnice

5. Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- základní
- středoškolské
- vyšší odborné
- vysokoškolské

6. Máte pedagogické vzdělání?

- ano
- ne

7. Jaké předškolní zařízení navštěvuje vaše dítě?

- mateřskou školu
- dětskou skupinu
- nenavštěvuje předškolní zařízení
- jiné _____

8. Jaký typ předškolního zařízení navštěvuje vaše dítě?

- státní (běžné) zařízení
- soukromé zařízení
- církevní zařízení
- jiné _____

9. Jakou pedagogickou koncepcí upřednostňuje vámi vybrané předškolní zařízení?

- tradiční (běžná) mateřská škola či dětská skupina
- lesní mateřská škola či dětská skupina
- zařízení s pedagogickou koncepcí Marie Montessoei
- daltonská mateřská škola či dětská skupina
- waldorfská mateřská škola či dětská skupina
- zařízení s programem Začít spolu
- zařízení s programem Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole
- jiné _____

10. Ohodnořte význam uvedených faktorů při výběru mateřské školy pro vaše dítě na škále od 1 (nejméně významný) do 4 (nejvýznamnější).

vyberte jednu odpověď v každém řádku

	1	2	3	4
vzdálenost od místa bydliště či zaměstnání				
výše školného				
provozní doba				
režim dne				
materiální vybavení školy				
počet dětí ve třídě				
filozofie školy				
forma spolupráce mateřské školy s rodinou				
možnost adaptace před vstupem do předškolního zařízení				
osobnost učitele				
důraz na individuální přístup k dítěti				
důraz na rozvoj cizího jazyka				
možnost celodenního pobytu venku				
nabídka zájmových kroužků				

11. Je pro vás při výběru předškolního zařízení rozhodující ještě nějaký jiný faktor?
12. Setkali jste se někdy s pojmem alternativní vzdělávání? Pokud ano, uveďte, se kterým z alternativních směrů jste se setkali.
- ano _____

 - ne
 - nevím
13. Z jakého zdroje jste získali informace o alternativních pedagogických koncepcích?
- nikdy jsem o alternativních pedagogických koncepcích neslyšel/a
 - na internetu
 - z médií (televize, rádio apod.)
 - při vzdělávání (ve škole)
 - od příbuzných, známých
 - četbou knih
 - jiné _____
14. Nachází se v okolí vašeho bydliště (do vzdálenosti 20 km) alternativní mateřská škola či dětská skupina? Pokud ano, uveďte která
- ano _____
 - ne
 - nevím
15. Uvítali byste, aby se v okolí vašeho bydliště nacházelo více alternativních předškolních zařízení?
- ano
 - ne
 - nevím
 - jiné _____
16. O kterou z alternativních pedagogických koncepcí byste měli zájem?
- waldorfská

- montessori
- daltonská
- lesní
- s programem Začít spolu
- s programem Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole
- žádná
- jiné _____

17. Myslíte si, že jsou informace o vzdělávání předškolních dětí v alternativních mateřských školách dostačující?

- ano
- ne
- nevím

18. Je ještě něco, co byste chtěli k tématu alternativních mateřských škol doplnit?

Seznam použitých zkratek

apod.	a podobně
ČR	Česká republika
et al.	a kolektiv
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
např.	například
o.p.s.	obecně prospěšná společnost
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
Sb.	Sbírka zákonů
s.r.o.	společnost s ručením omezeným
ŠVP	školní vzdělávací program
tzv.	tak zvaný
ul.	ulice
z.s.	zapsaný spolek

Seznam tabulek a grafů

Tabulka 1: Mateřské školy rozdělené podle zřizovatele

Tabulka 2: Zdroje informací o alternativních pedagogických koncepcích

Tabulka 3: Faktory ovlivňující volbu předškolního zařízení

Graf 1: Věkové kategorie respondentů

Graf 2: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

Graf 3: Zvolená předškolní zařízení

Graf 4: Zvolená předškolní zařízení podle zřizovatele

Graf 5: Zvolená předškolní zařízení podle pedagogické koncepce

Graf 6: Informovanost rodičů o existenci alternativních pedagogických koncepcích

Graf 7: Dostatečnost dostupných informací

Graf 8: Znalost alternativních škol v okrese Třebíč

Graf 9: Zájem rodičů o alternativní pedagogické koncepce

Graf 10: Preferované alternativní pedagogické koncepce

ANOTACE

Jméno a příjmení	Mgr. Barbora Bazalová
Katedra	Katedra primární pedagogiky
Vedoucí práce	Mgr. Alena Srbená, Ph.D.
Rok obhajoby	2022

Název práce	Preference a zájem rodičů o alternativní mateřské školy v okrese Třebíč
Název práce v angličtině	Preferences and interest of parents in alternative kindergartens in the district Třebíč
Anotace	<p>Cílem předložené bakalářské práce bylo zjistit preference a zájem rodičů o alternativní pedagogické koncepce v okrese Třebíč. V teoretické části práce byla zpracována literární rešerše zaměřená na předškolní vzdělávání v České republice, včetně popisu různých alternativních škol a specifik dnešní rodiny. V praktické části bylo provedeno dotazníkové šetření. Z výsledků vyplývá, že více než polovina rodičů o existenci alternativních pedagogických koncepcí slyšela, jejich zájem o tyto instituce je však poměrně nízký. Při volbě předškolního zařízení nejvíce zohledňovaly faktory vztahující se k filozofii školy, pedagogickému sboru a individuálním potřebám dítěte.</p>
Klíčová slova	alternativní mateřské školy, předškolní vzdělávání, typy předškolních zařízení, výběr předškolního zařízení, okres Třebíč

<p>Anotace v angličtině</p>	<p>The aim of the submitted bachelor thesis was to find out the preferences and interest of parents in alternative pedagogical concepts in the district Třebíč. The theoretical part of the work was a literature search focused on preschool education in the Czech Republic, including a description of various alternative schools and the specifics of today's family. A questionnaire survey was conducted in the practical part. The results show that more than half of parents have heard about the existence of alternative schools, but their interest in these institutions is relatively low. When they choose a preschool facility, the respondents took into account the factors related to the school's philosophy, the teaching staff and the individual needs of the child.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině</p>	<p>alternative kindergartens, preschool education, types of preschool facilities, selection of preschool facilities, district Třebíč</p>
<p>Přílohy vázané v práci</p>	<p>Příloha 1: Dotazník pro rodiče</p>
<p>Rozsah práce</p>	<p>45 stran + 10 stran příloh</p>
<p>Jazyk práce</p>	<p>Český jazyk</p>