

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Ing. Eva Khainová

Alternativní mateřská škola jako zdroj inspirace v procesu edukace
předškolních dětí

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci na téma „Alternativní mateřská škola jako zdroj inspirace v procesu edukace předškolních dětí“ vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Aleny Vavrdové, Ph.D., a použila jen uvedených zdrojů a literatury.

V Olomouci dne 1. 6. 2021

.....

Ing. Eva Khainová

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji Mgr. Aleně Vavrdové, Ph.D., za odborné vedení mé bakalářské práce i za poskytování cenných rad a podnětných připomínek při jejím zpracování. Poděkování patří i respondentům, bez kterých bych nemohla realizovat praktickou část této práce.

Obsah

ÚVOD.....	5
TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1 ALTERNATIVNÍ MATEŘSKÁ ŠKOLA.....	7
1.1 Montessori mateřská škola.....	10
1.2 Lesní mateřská škola.....	12
1.3 Waldorfská mateřská škola.....	15
1.4 Vzdělávací program Začít spolu.....	16
2 STÁTNÍ MATEŘSKÁ ŠKOLA.....	18
PRAKTICKÁ ČÁST.....	22
3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	22
3.1 Cíl výzkumného šetření.....	22
3.1.1 Definice výzkumného problému.....	22
3.1.2 Stanovení výzkumného cíle.....	22
3.1.3 Stanovení výzkumných otázek a předpokladů.....	23
3.2 Metodika výzkumného šetření.....	24
3.2.1 Výzkumný vzorek.....	24
3.2.2 Metoda výzkumu.....	24
3.3 Výsledky výzkumného šetření.....	26
3.3.1 Interpretace výsledků výzkumu.....	27
4 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ A DISKUSE.....	43
5 ZÁVĚR.....	47
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	48

ÚVOD

Když jsem uvažovala nad tématem své bakalářské práce, bylo mi jasné, že se chci zabývat alternativními mateřskými školami a jejich přínosem pro klasické státní školy. Můj zájem o problematiku alternativních mateřských škol a vlastní zkušenost při hledání vhodné mateřské školy pro mé děti mě dovedly až ke studiu oboru Učitelství pro mateřské školy.

Alternativní školy mají v systému předškolního vzdělávání své nezastupitelné místo. Tak jako jsou rozdílní dospělí lidé, nejsou stejné ani předškolní děti, a proto je velmi důležité mít široké možnosti vzdělávání, které bude konkrétnímu dítěti co nejvíce vyhovovat a zároveň jej bude ve všech oblastech podle RVP PV co nejvíce rozvíjet. Během posledních let jsem se často setkala jak u rodičů předškolních dětí, tak i u pedagogů se zastánci buď pouze klasického státního školství, nebo naopak jen alternativního přístupu a bohužel jsem občas v obou „táborech“ narážela i na řadu předsudků plynoucích neznalosti „druhé strany“. Osobně si ale myslím, že oba proudy mohou bez potíží fungovat „vedle sebe“ a navzájem se doplňovat a čerpat z odlišností i zkušeností jednotlivých vzdělávacích směrů. Ostatně všem pedagogům by mělo jít v první řadě o stejný záměr, a tím je spokojené dítě, které vyrostne ve vyrovnaného, zdravého a vzdělaného dospělého, jenž se bez potíží začlení do společnosti.

Předkládaná bakalářská práce se skládá ze dvou částí, teoretické a praktické. Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit a ukázat možnosti přínosu koncepce jednotlivých alternativních mateřských škol a programů pro běžné státní mateřské školy.

Hlavní cíl teoretické části je přiblížit jednotlivé typy mateřských škol. Cílem první kapitoly je definovat konkrétní alternativní školy (Montessori MŠ, lesní MŠ, waldorfská MŠ a MŠ s programem Začít spolu), nastínit jejich historii a charakterizovat jejich pedagogiku. Cílem druhé kapitoly je definovat běžnou státní mateřskou školu v České republice a její koncepci, popsat historii preprimárního školství u nás a přiblížit změny, které v poslední době ve státních mateřských školách probíhaly.

Hlavním cílem praktické části je zjistit, jaký je názor kvalifikovaných učitelů mateřských škol na přínos alternativního preprimárního školství pro běžnou státní mateřskou školu a v čem spatřují klady a zápory obou typů mateřské školy.

Dílčím cílem je zjistit rozdíly v provozu alternativních a běžných mateřských škol a čím konkrétně jednotlivé pedagogy obohatila pracovní zkušenost v jiném typu mateřské školy, příp. který typ mateřské školy po svých zkušenostech preferují pro své vlastní profesní působení.

TEORETICKÁ ČÁST

V první kapitole se vzhledem k tématu bakalářské práce zaměříme na u nás nejčastěji zastoupené alternativní mateřské školy a programy - Montessori mateřské školy, lesní mateřské školy, waldorfské mateřské školy a mateřské školy se vzdělávacím programem Začít spolu. Zaměříme se na jejich definici a přiblížíme si jejich historii, pedagogiku a hlavní prvky, kterými se liší od standardní mateřské školy.

V druhé kapitole se blíže podíváme na běžnou státní mateřskou školu, její definici a koncepci, cíle předškolního vzdělávání v České republice. Přiblížíme si historii preprimárního školství u nás.

1 ALTERNATIVNÍ MATEŘSKÁ ŠKOLA

Podobně jako jiné oblasti si i předškolní výchova po roce 1989 hledala cesty, které by korespondovaly se změnou společenských poměrů v České republice. Postupně začaly vznikat různé soukromé a alternativní mateřské školy podle západního vzoru, často pod záštitou zahraničních mateřských organizací.

Podle Průchy (2004, s. 27) „klíč k vysvětlení příčin vzniku alternativních škol lze vidět v neustálých snahách lidské civilizace měnit a zdokonalovat to, co je již vytvořeno - instituce, pracovní postupy, teorie, lidské výtvořry. Tak tomu bylo i v případě vzdělávacích institucí. Když se určité typy škol ustálily, a tím se vlastně stávaly tradičními, objevovaly se současně i tendence tento stav měnit.“

V současné době je v České republice mnoho typů alternativních škol jak klasických (např. Montessori nebo waldorfských MŠ), tak církevních nebo moderních (lesní mateřské školy, různé MŠ s konceptem podporujícím zdraví) a v reakci na poptávku rodičů po těchto zařízeních další soukromé mateřské školy vznikají.

Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 16) definuje alternativní školu takto: „Alternativní škola je obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé, státní, veřejné), které mají

jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol určité vzdělávací soustavy.“ „Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy státní.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 16).

Průcha (2004, s. 17) definuje alternativní vzdělávání následovně: „Alternativní vzdělávání je obecný pojem označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle (nikoli nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.“

„Alternativní škola je taková vzdělávací instituce, která se na rozdíl od standardní, běžné školy vyznačuje určitou pedagogickou specifičností. Zatímco standardní škola se řídí určitou normou, tedy státem předepsanými pravidly fungování a požadavky na cíle vzdělávání, alternativní (jinak řečeno „nestandardní“) škola z této normy vybočuje. Má své vlastní, pro jednu školu nebo skupinu škol charakteristické specifičnosti.“ (Průcha, 2000, s. 172).

Dále Průcha (2000, s. 173) doplňuje: „Rozhodujícím kritériem pro určení toho, která škola je alternativní, není její právní status – tedy zda je to škola státní/veřejná, soukromá nebo církevní – nýbrž právě její odlišnost od standardu převládajícího ve vzdělávacím systému. Tudiž alternativní škola nemusí být nutně jen soukromá nebo církevní škola – naopak, v českém a zahraničním školství se vyskytuje mnoho alternativních škol i v rámci státního školství.“

Průcha (2004, s. 20) upřesňuje, že „odlišnost alternativních škol může spočívat v jiných aspektech:

- Způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole,
- kurikulárních programech (změny v obsahu nebo cílech vzdělávání či v obojím),
- parametrech edukačního prostředí (např. nestandardní architektonické řešení učeben nebo jiná komunikace mezi učiteli a žáky),
- vztazích mezi školou a rodiči, školou a místní komunitou aj.“

Průcha (2004, s. 17) připomíná, že „pojem alternativní škola je mnohovýznamový a užívá se často jako synonymický ekvivalent k jiným pojmům jako netradiční škola, volná škola, svobodná škola, otevřená škola, nezávislá škola aj. V této oblasti vládne nejen v češtině

terminologický chaos komplikovaný odlišným chápáním pojmu alternativní škola v jednotlivých zemích a pedagogických teoriích.“

Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 127) uvádí, že „montessoriovská škola je typ alternativní školy nazvaný podle italské lékařky M. Montessori (1870-1952), která rozvinula reformní pedagogické hnutí především v oblasti předškolní výchovy. Její koncepce zdůrazňuje vliv vhodných výchovných podnětů na rozvoj dítěte, zejm. v „senzitivních fázích“ dětského života.“

Lesní mateřské školy jsou další alternativou k tradičnímu předškolnímu vzdělávání. Kladou důraz na pobyt dětí v přírodě a vzdělávání mimo učebny, co nejvíce v prostředí přírody, nejčastěji lesa. Odpočinek dětí probíhá v zázemí, které má nejrůznější podoby (jurta, chatka, maringotka, ale i zděná budova apod.). Důležitými body vzdělávání v lesních MŠ jsou respektující přístup a rozvoj ekologického chování.

„Waldorfská škola je typ alternativní školy realizující waldorfskou pedagogiku. (...) Důraz je kladen na rozvíjení nejen intelektu dětí, ale také citů, estetických postojů, pracovních návyků aj.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 305).

„Program Začít spolu buduje základy pro postoje, znalosti a dovednosti životně důležité pro člověka, který se bude vyrovnávat s nároky a problémy 21. století. (...) Obecná východiska typická pro program Začít spolu jsou založena na humanistických a demokratických principech ve vzdělávání, opírající se o konstruktivismus a další soudobé teorie vývoje dítěte předškolního věku. Tato východiska se projevují například v individualizaci, v tematickém plánování a v kooperativním učení.“ (Gardošová, Dujková, 2012, s. 11).

Rýdl (in Šmelová, 2018, s. 18) připomíná, že „všechna alternativní pedagogická hnutí rozvíjející se v České republice mají své kořeny ve světovém reformním pedagogickém hnutí z první poloviny 20. století a jejich pedagogická úspěšnost spočívá na následujících společných principech:

- Jistá míra pedocentrismu v chápání osobnosti dítěte jako východiska pro výchovu a vzdělávání,
- změny v organizaci vzdělávacích procesů (škola přátelská dětem i učitelům),

- otevřenost a vstřícnost vůči podporujícím vnějším subjektům,
- zvýšená míra samostatné činnosti dětí ve smyslu aktivního přístupu k procesům poznávání,
- důraz na projektové a problémové metody a formy práce,
- efektivní formy hlavně formativního hodnocení včetně zpětných vazeb a portfolií žáků,
- vlastní výzkumy efektivity nastavených procesů a didaktických proměn ve výuce.“

1.1 Montessori mateřská škola

Motto Montessori pedagogiky je: „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“

„Maria Montessori se narodila roku 1870 v Itálii v Chiaravalle, v malé provincii Ancona. Jako malé dítě se velmi zajímala o matematiku a projevovala pro ni vlohy, proto se rodiče přestěhovali do Říma, aby Maria měla ve vzdělávání výhody velkého města.“ (Hainstock, 2013, s. 13). Rodiče si přáli, aby se Maria stala učitelkou, ona ale začala studovat techniku, ze které posléze odešla a začala studovat lékařství, což v tehdejší době bylo naprosto nevídané. V roce 1896 se Maria stala se první ženou lékařkou v Itálii.

„Po ukončení lékařské fakulty pracovala na Psychiatrické klinice Římské univerzity a její práce s mentálně narušenými pacienty ji přivedla na mnohé budoucí myšlenky. Zastávala názor, že mentální postižení je spíše problém pedagogický než medicínský a že by se těmto postiženým dalo pomoci speciálním pedagogickým zacházením. Za čas toto učení vedlo u mnoha mentálně narušených dětí k velkému rozvoji schopností.“ (Hainstock, 2013, s. 13). Place (2017, s. 13) uvádí, že Maria Montessori „během své lékařské praxe měla možnost pozorovat a zkoumat mnoho dětí a pochopila, jakým způsobem je třeba je provázet na cestě k rozvoji jejich inteligence a osobnosti. Vytvořila skvělou vlastní filozofii výchovy a angažovala se za naprostý respekt k dítěti jakožto plnohodnotné lidské bytosti.“

Maria Montessori otevřela v roce 1907 v římské chudinské čtvrti svůj první Domov dětí (Casa dei Bambini), kde měly předškolní děti z chudých rodin připravené prostředí. Dr. Montessori zde používala materiály původně používané pro výuku starších mentálně znevýhodněných dětí. Na základě velkého zájmu o její práci v Domově dětí dr. Montessori

v roce 1909 vydala publikaci *Vědecká pedagogika užívaná pro vzdělávání v Domech dětí*. Její práce se setkala s nadšením i nepochopením. Mnozí lidé zastávali názor, že rozsáhlý výcvik pro rozvoj dětí není u předškolního dítěte zaručen.

Hainstock (2013, s. 13) uvádí, že „navzdory překážkám práce dr. Montessori pokračovala a postupně se v mnoha evropských zemích i dalších částech světa rozvinulo hnutí využívající její metody“.

„V letech 1914-1918 vybudovala v USA školu pro vyučující. V roce 1929 založila mezinárodní asociaci Montessori, jejímž cílem je uchovávat, šířit a podporovat pedagogické zásady a postupy dr. Montessori.“ (Place, 2017, s. 13).

„V roce 1936 fašistický režim v Itálii uzavřel všechny Montessori školy. Maria se usadila v Nizozemsku a později v Indii, kde založila mnoho Montessori škol. V roce 1952 se vrátila do Itálie, kde byla rehabilitována, ale nakonec dala přednost návratu do Nizozemska, kde téhož roku ve věku nedožitých 82 let zemřela.“ (Place, 2017, s. 13). Hainstock (2013, s. 14) doplňuje, že „po její smrti se stal jejím nástupcem při řízení Mezinárodní asociace Montessori (AMI), která sídlí v Amsterdamu, její syn Mario“.

Dále Place uvádí, že Maria Montessori „díky svým zkušenostem vypracovala novou pedagogiku založenou na vědeckých základech, která znamenala revoluci ve světě vzdělávání. Především si povšimla toho, že dítě od narození do 6 let věku je nadáno určitou „absorbující schopností“, která mu umožňuje zachycovat vjemy z okolí, a že prochází „senzitivními obdobími“, během nichž věnuje veškerou svou energii na dosažení určitých kompetencí. (...) Dítě je tedy schopné pojmout to, co mu jeho okolí nabízí, v okamžiku, který vyhovuje nejlépe jeho vývoji. Proto dítě potřebuje kromě povzbuzení a uznání (nikoli trestů a odměn) také vhodně uzpůsobené prostředí a patřičné pomůcky.“

„Ve třídách vyučovaných podle metody Montessori vždy vládne atmosféra svobody a volnosti dítěte, protože dr. Montessori cítila, že vzdělaná ruka je ruka volná a že k disciplíně je nutno se dobrat prostřednictvím svobody. Prostředí v takové třídě je navrženo tak, aby děti nerozptylovalo a aby se jim nabízely příležitosti pro konstruktivní práci. V učení je neustálá kontinuita, každý krok je přípravou na krok další.“ (Hainstock, 2013, s. 17).

Hainstock dále vysvětluje, že „dítě si samo vybírá svou aktivitu a pomůcky jsou navrženy tak, aby odpovídaly jeho přirozenému fyzickému a fyziologickému rozvoji. Učební

metoda se dělí na tři části: motorická výchova, senzorická výchova a jazyk. (...) U všech pomůcek je zřetelná tzv. kontrola chyby. Dítě tak okamžitě svou chybu vidí a opraví ji.“

„Metoda Montessori rozvíjí celou osobnost dítěte. Kultivuje a chrání jeho vnitřní aktivity a učí je, jak být v rámci organizace svobodné. Dr. Montessori cítila, že tím, že odstranila překážky, které byly zdrojem násilí a revolty, přispěla k věci dobra.“ (Hainstock, 2013, s. 17).

Charakteristické rysy montessoriovské mateřské školy jsou:

- Vytváření edukačního prostředí, které umožňuje přirozený vývoj dětí, odpovídá vnitřním potřebám dítěte, reaguje na aktuální senzitivní fáze dětí,
- předem připravené prostředí, které umožňuje individualizaci vzdělávání, disponuje speciálními pomůckami,
- pedagog ustupuje v procesu učení do pozadí, dává prostor tzv. fenoménu polarizace pozornosti, což je mimořádně silné a dlouhé soustředění na určitou činnost,
- věkově heterogenní třídy a odmítání slučování dětí podle věku.

V současné době funguje v České republice více než 120 Montessori mateřských škol.

1.2 Lesní mateřská škola

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon) definuje lesní mateřskou školu takto: „Za lesní mateřskou školu se považuje mateřská škola, ve které vzdělávání probíhá především ve venkovních prostorách mimo zázemí lesní mateřské školy, které slouží pouze k příležitostnému pobytu. Zázemí lesní mateřské školy nesmí být stavbou.“

Podle příručky pro průvodce lesního klubu a mateřské školy (2020, s. 11) „je lesní mateřská škola vzdělávací instituce, kde se děti po celý rok učí pod vedením odborníků v bezpečném a podnětném prostředí přírody. Každodenní kontakt s přírodou má prokázané výhody v tělesném i emocionálním zdraví dětí, jakož i v jejich budoucím vývoji a učení,

zároveň plní všechny cíle národního vzdělávacího programu. Lesní školka je místem setkávání pro rodiny s dětmi rozvíjející místní kulturu a tradice.“

Historie lesních mateřských škol sahá do 50. let minulého století. První známá lesní mateřská škola byla založena v Dánsku. Za zakladatelku je považována Ella Flatau, matka čtyř dětí, která čas s dětmi trávila pravidelnými výlety do lesa. Brzy se k ní přidali sousedé a přátelé se svými dětmi. Toto jednoduché řešení způsobené i nedostatkem míst v klasických mateřských školách se rozvinulo v pravidelnou dopolední péči o děti. V roce 1954 vznikla na základě této zkušenosti občanská iniciativa sdružující příznivce této myšlenky a byla založena historicky první lesní mateřská škola.

V severských státech a státech západní Evropy jsou venkovní mateřské školy velmi rozšířené. Ve Švédsku existuje pod označením „Venku za každého počasí“ kolem stovky mateřských škol. V Německu vznikla první oficiálně uznaná lesní mateřská škola se statutem denního zařízení pro předškolní péči v roce 1993. Od té doby jsou „Waldkindergarten“ plnohodnotnou variantou ke klasickým mateřským školám, přičemž některé z nich nabízejí kombinovanou formu lesní mateřské školy a tradiční školky, kdy celé dopoledne tráví děti venku v přírodě a odpoledne pak v zázemí školky. V současné době v Německu nalezneme okolo 1000 těchto zařízení a další přibývají. Lesní mateřská škola je tam zařazena do systému předškolního vzdělávání, má oporu v legislativě, což znamená i finanční podporu od státu. Lesní mateřské školy najdeme také ve Švýcarsku, Kanadě nebo Japonsku.

O rozvoj a šíření myšlenky lesních mateřských škol v České republice se výrazně zasazovala Emilie Strejčková, zakladatelka a po deset let ředitelka pražského ekologického centra Toulcův dvůr, při kterém zahájila roku 2004 činnost ekologicky orientované dvoutřídní mateřské školy. Další, již plně venkovní třída mateřské školy byla v provozu od roku 2010. Ve stejném roce vznikla také Asociace lesních mateřských škol, která aktuálně zastupuje kolem 120 lesních MŠ.

Česká legislativa odlišuje lesní mateřskou školu a lesní klub. Lesní MŠ je zapsána v Rejstříku škol a školských zařízení, dostává finanční příspěvky od státu a děti v ní mohou plnit povinný rok předškolní docházky, je pod kontrolou České školní inspekce a Krajské hygienické stanice. Lesní klub není zapsán v Rejstříku škol a školských zařízení, nedostává žádné pravidelné příspěvky od státu a děti v něm nemohou plnit povinný rok předškolní docházky. Provoz klubu nepodléhá žádným povinným kontrolám.

Podle příručky pro průvodce lesního klubu a mateřské školy (2020, s. 3) „je lesní mateřská škola (LMŠ) a lesní klub (LK) vzdělávací instituce, ve které probíhá vzdělávání především venku, v podnětném a bezpečném prostředí přírody pod vedením zkušených pedagogů. Každodenní kontakt s přírodou má pozitivní vliv na fyzické a psychické zdraví dětí a podporuje jejich rozvoj a učení. Lesní školka je přátelským místem pro rodiny s dětmi, zároveň odpovídá požadavkům státu na splnění všech cílů Rámcového vzdělávacího programu. Zdraví a bezpečnost jsou nejvyšší prioritou všech lesních školek. Vzdělávání dětí probíhá převážně venku, a proto je zázemí určeno pouze pro příležitostný pobyt většinou během oběda. Zároveň slouží jako místo pro odpočinek a nabízí prostor pro uchování náhradního oblečení. Přímá, každodenní zkušenost s prostředím přírody je pro děti nezbytná, aby se mohly naučit oceňovat její zázraky a začaly rozumět vzájemnému vztahu mezi všemi živými věcmi.“

Dále Příručka (2020, s. 6) doplňuje, že „dnes, kdy děti tráví více času uvnitř a jsou stále více odpojeny od prostředí přírody, nabývá pobyt venku znovu na významu. Prostředí, uvnitř i venku, by mělo být emocionálně bezpečné a intelektuálně podnětné. Mělo by podporovat přátelství, zvědavost, tvořivost a dobrodružného ducha. Roste počet výzkumů, které ukazují, že pobyt a hra dětí venku v přírodě má pozitivní vliv na jejich sebevědomí, fyzické zdraví, rozvoj komunikačních dovedností a chuť k učení.“

Vošahlíková (2010, s. 13) připomíná, že „výhodou LMŠ jsou zejména nižší zřizovací i provozní náklady, ale také větší atraktivita pro muže – vychovatele, kteří v současném předškolním vzdělávání velmi chybí.“

Vošahlíková (2010, s. 13) uvádí, že „společnými znaky lesních mateřských škol jsou následující cíle v rozvoji dětí:

- Učit se celostně, tzn. všemi rovinami vnímání,
- rozvíjet jemnou a hrubou motoriku prostřednictvím rozmanitých podnětů a možností pohybu v přírodě,
- podpořit smyslové vnímání přímou zkušeností,
- rozvíjet kreativitu a fantazii při využití rozmanitých přírodních prvků,
- podpořit vědomí sounáležitosti mezi dětmi navzájem a vědomí sounáležitosti s živou a neživou přírodou,
- prožít rytmus změn ročních období a přírodních jevů,

- seznámit se s místem a přírodním prostředím, které je blízké, a vytvořit si k němu pozitivní vztah,
- zažít a poznat rostliny a živočichy v jejich původním životním prostředí, poznat různé přírodní ekosystémy,
- umožnit dětem, aby poznaly své tělesné hranice,
- prožít ticho a naučit se být citlivější k mluvenému slovu,
- poznat hodnoty lesního společenství a hodnoty lidské společnosti.“

1.3 Waldorfská mateřská škola

Mottem waldorfské pedagogiky je „Výchova ke svobodě.“

Zakladatelem waldorfské pedagogiky byl rakouský filozof a pedagog Rudolf Steiner (1861-1925), který vytvořil filozoficko-pedagogickou koncepci o výchově člověka, tzv. antroposofii. V předškolním věku je kladen důraz na rozvoj fantazie a na svobodnou tvůrčí činnost dítěte.

V roce 1919 byla v obci Waldorf u Stuttgartu otevřena první škola založena na Steinerově koncepci. Školy tohoto typu se poté postupně rozšiřovaly nejprve v Německu, poté i v dalších zemích západní Evropy, v USA, Kanadě a Austrálii.

Podle Průchy (2004, s. 39) jsou „charakteristické rysy waldorfské školy následující:

- Výchova a vzdělávání jsou plně podřízeny tomu, aby podněcovaly a rozvíjely aktivitu dítěte, jeho zájmy a potřeby,
- obsah vzdělávání je členěn do bloků, tzv. epoch,
- pedagogové děti podporují v harmonické spolupráci,
- klade se důraz na sociální partnerství,
- vliv na výchovu má náboženství v duchu křesťanské morálky.“

Podobně jako u ostatních alternativních škol je samozřejmostí věkově heterogenní uspořádání tříd a komunitní základ mateřské školy, velký důraz je kladen na spolupráci školy s rodiči. Ve waldorfské mateřské škole je dokonce plánováno další vzdělávání částečně společně s rodiči dětí.

„Didaktika předškolní výchovy respektuje Steinerovo učení o rozvoji tří hlavních životních sil, které určují podobu převažujících činností ve třech obdobích vývoje tělesné, duševní a duchovní úrovně dítěte. (...) Rozvoj dítěte v přirozeném světě je v předškolní výchově umožňován hlavně kontakty a činnostmi s přírodními, tedy přirozenými materiály, z nichž je vybavení mateřských škol vyráběno“ (Rýdl in Šmelová, 2018, s. 24).

V současné době jsou waldorfské školy rozšířené po celém světě, a i když se jednotlivé waldorfské školy v různých státech mohou lišit, všechny školy po celém světě spojuje zaměření na celostní rozvoj lidství v dětech.

V současné době existuje v České republice 15 waldorfských mateřských škol nebo waldorfských tříd v běžné mateřské škole.

1.4 Vzdělávací program Začít spolu

Po roce 1989 se Česká republika připojila k 17 dalším evropským zemím, které se začlenily do projektu Sorosových nadací v New Yorku, v němž byl vypracován program předškolní výchovy, který by zohlednil bohaté evropské tradice ve výchově malých dětí při využití teorií a postupů Programu Head Start ze Spojených států amerických.

Gardošová (2012, s. 9) uvádí, že „předškolní program zahrnoval:

- Metodiku pro otázky výchovy a vzdělávání v raném dětství s přihlédnutím k sociálním a kulturním tradicím konkrétní země,
- zavedení programu do mateřských škol ve vybraných lokalitách,
- odbornou spolupráci,
- průběžné vzdělávání vedené ve spolupráci místních i zahraničních odborníků.“

„Základní myšlenka programu Začít spolu (v mezinárodním označení Step by step) je umožnit dětem zažít výchovu a vzdělávání s demokratickými principy.“ (Gardošová, 2012, s. 9-10).

„Program Začít spolu vychází z osobnostně rozvíjícího modelu (inspirace dílem C. Rogerse, představitele humanistické psychologie), který klade důraz na rozvoj možností a vlastní potenciál dětí, stojí na přesvědčení, že děti se nejlépe vyvíjejí, věnují-li se své činnosti

celým srdcem. Dítěti v procesu výchovy a vzdělávání poskytujeme podpůrnou atmosféru založenou na porozumění, bezpodmínečném přijetí dítěte, uznání a empatickém naslouchání. (...) Důraz je kladen na úctu k dítěti, respekt a důvěru, orientaci na jeho vnitřní aktivitu, tvořivé síly, vlastní prožitky a zkušenosti. To, jak se dítě v mateřské škole cítí a co prožívá, má z hlediska úspěšnosti jeho vzdělávání klíčový význam“ (Gardošová, 2012, s. 11-12).

Pedagoga popisuje Gardošová (2012, s. 12) následovně: „Pedagog je zde chápán jako autorita, především pak ve smyslu vyzrálé osobnosti, je dítěti spíše partnerem, pomocníkem a průvodcem na jeho cestě k poznávání, respektuje to, že každé dítě má právo být jiné, projevovat se jako jedinečná osobnost, rozvíjet se a učit se v rozsahu svých potřeb a postupovat svým tempem.“

Program Začít spolu staví na zásadách konstruktivismu, což s sebou přináší schopnost sebepoznání a sebehodnocení. Děti jsou schopné sledovat a vyhodnotit svůj vlastní vývoj v čase. Důležitým společným prvkem všech MŠ s programem Začít spolu je prostředí tvořené pracovními koutky s názvem centra aktivit. Centra aktivit jsou v mateřských školách obvykle následující:

- Domácnost,
- ateliér,
- dílna,
- knihy a písmena,
- dramatika,
- pokusy a objevy,
- kostky,
- manipulační a stolní hry,
- voda a písek,
- hudba,
- školní zahrada.

Dalším společným pojítkem všech těchto MŠ je časté kooperativní učení, učení prožitkem, učení hrou a činnostmi, učení se navzájem, rozdělení rolí mezi pedagogy a dětmi.

V současné době je do programu Začít spolu zapojeno v České republice více než 60 mateřských škol.

2 STÁTNÍ MATEŘSKÁ ŠKOLA

V této kapitole se blíže podíváme na běžnou státní mateřskou školu, její definici, koncepci a cíle předškolního vzdělávání v České republice. Přiblížíme si historii preprimárního školství u nás.

Průcha (2003, s. 118) popisuje mateřskou školu jako „školské zařízení navazující na výchovu dětí v rodině a v součinnosti s ní zajišťující všestrannou péči dětem zpravidla od 3 do 6 let věku.“

„Státní škola je termín běžně užíván, i když není právně kodifikován. Přesné označení je veřejná škola. Pojem státní zde znamená školu, jejímž zřizovatelem je subjekt státní správy, tj. MŠMT ČR nebo jiný resort, kraj, obec, na rozdíl od soukromé školy a církevní školy.“ (Průcha, 2003, s. 229).

V bakalářské práci je pod pojmem státní mateřská škola myšlena mateřská škola se standardní, nijak nevybočující koncepcí. Není důležité, kdo je zřizovatelem školy, protože většina mateřských škol s programem Začít spolu jsou školami státními, ale jejich koncepcí je řadíme mezi školy alternativní.

Šmelová (2018, s. 56) uvádí, že „předškolní vzdělávání je realizované v předškolních zařízeních, z nichž většinu v českém prostředí tvoří mateřské školy. Vzdělávací proces zde probíhá v souladu s předškolním kurikulem (RVP PV), které odpovídá specifickým, možnostem a potřebám dětí předškolního věku a tvoří rámec pro tvorbu školního kurikula v souladu s podmínkami konkrétní mateřské školy.“

Šmelová (2018, s. 57) dále zmiňuje, že „předškolní vzdělávání má stanoveny základní rámcové cíle:

- Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání,
- osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost,
- získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.“

„Historie vzniku mateřských škol sahá do období přelomu 18. a 19. století. Poslání těchto institucí mělo ve svých počátcích výrazně sociální charakter, tzn. postarat se o děti

zaměstnaných matek. Postupně byly prosazovány snahy rozvíjet předškolní zařízení s cílenou výchovou. Pedagogická funkce předškolních institucí se dostávala do popředí a předškolní zařízení začala plnit i úkoly související s elementárním vzděláváním, čímž nabývala na školském charakteru. Pokrok pro veřejné předškolní instituce představoval rakouský školský zákon z roku 1869 (Říšský zákon), který dal možnost zakládat při obecných školách zařízení pro děti, které ještě neměly povinnost navštěvovat obecné školy. Významnější byl ministerský výnos z roku 1872 navazující na uvedený zákon. Předškolní výchova již neměla být pouze záležitostí rodiny, nýbrž celé společnosti. Výnos specifikoval tři základní předškolní instituce a jejich poslání, a to jesle, mateřskou školu a opatrovnu. Výnosem byl vydán zákaz výuky trivia v předškolních zařízeních, základní činností měla být hra a aktivity přiměřené věku dětí. Dalším významným mezníkem ve vývoji našich i zahraničních mateřských škol byl počátek 20. století, období reformních snah, jejichž představitelé chtěli změnit přístup k dítěti, a to zejména respektovat zájmy a individuální zvláštnosti dítěte a odstranit školský charakter práce z předškolních institucí.“ (Šmelová, 2008, s. 52).

„Po skončení druhé světové války opět došlo k rozšiřování sítě předškolních zařízení, která plnila zejména sociální funkci. V souvislosti s vydáním Zákona o úpravě jednotného školství č. 95/1948 Sb. tvořily mateřské školy první článek školské soustavy. Návštěva mateřské školy nebyla povinná. Zákon Národního shromáždění o soustavě výchovy a vzdělávání č. 186/1960 Sb. zařadil jako součást jednotné školské soustavy jesle, mateřské školy a společná zařízení jeslí a mateřských škol. V období totality byla výchova dětí v mateřských školách ideologicky zatížená.“ (Šmelová, 2008, s. 52).

Syslová in Horká (2011, s. 19) doplňuje, že „charakteristický byl kolektivní přístup, vysoké počty dětí ve třídách, povinná účast v organizovaných činnostech s nedostatečně citlivým přístupem k potřebám jednotlivých dětí.“

Po roce 1989 nastala v České republice potřeba proměny vzdělávacího systému v moderní demokratický systém. Byl vytvořen prostor pro vznik církevních a soukromých vzdělávacích institucí, začalo se rozvíjet alternativní školství.

Opravilová (2016, s. 68) popisuje, že „pod vlivem humanistické psychologie krystalizovaly po roce 1989 cíle předškolní výchovy v mateřské škole v model osobnostního pojetí dítěte. Tento přístup vyjadřuje úsilí překonat důsledky předcházející etapy, která dostatečně nerespektovala přirozené potřeby dítěte, nebrala v úvahu některé zákonitosti jeho vývoje i sociální a mravní hodnoty, které jsou pro toto období typické.“

„Proces transformace českého školství byl popsán v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha) z roku 2001. (...) Bílá kniha odstartovala proměnu tradiční školy v duchu progresivních evropských trendů.“ (Syslová in Horká, 2011, s. 20).

„Ke klíčovým principům transformace českého školství patří humanizace školy. (...) Významnou součástí humanizace vzdělávání je individualizace, která vychází z úcty a respektu k dítěti a citlivé orientaci v něm. (...) Škola je v pojetí humanismu spojována s pojetím školy jako služby dítěti. Jde o změnu v přístupu k dítěti (osobnostní pojetí), zkvalitnění celkového klimatu školy (interpersonální vztahy a komunikace), ale i proměnu cílů a obsahu vzdělávání, metod a organizačních forem vzdělávání.“ (Syslová, 2012, s. 14-15).

Podrobněji humanistické pojetí vzdělávání v mateřské škole Syslová (2012, s. 15-16) definuje jako „změnu v hierarchii cílů, individualizaci cílů vzdělávání, učení založené na vnitřní motivaci dítěte, využívání aktivizujících metod vzdělávání, zkvalitnění komunikace mezi všemi partnery vzdělávání, větší důraz kladený na skryté kurikulum.“

Základním východiskem předškolního vzdělávání je kurikulum, jehož pojetí výchovy a vzdělávání je zaměřeno na rozvoj klíčových kompetencí. V roce 2001 vznikla první verze RVP PV, jeho poslední úprava proběhla v roce 2017.

„RVP PV vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionalizované předškolní vzdělávání. Stanovuje elementární vzdělanostní základ, na který plynule navazuje základní vzdělávání. (...) RVP PV staví na koncepci respektování individuálních potřeb a možností dítěte.“ (Šmelová in Svobodová, 2010, s. 18).

Svobodová (2010, s. 24) zdůrazňuje, že „požadavek akceptace přirozených vývojových specifíků dětí předškolního věku a nutnost důsledně je promítat do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání znamená, že je třeba zohlednit u dětí kratší dobu soustředění, citovost, aktivitu, konkrétnost myšlení, ale i hravost, zvláštnosti vnímání atd. To vše vyžaduje od pedagoga především výbornou znalost vývojové psychologie a schopnost aplikovat její poznatky v praxi mateřských škol. Objevuje se potřeba otevřít pedagogům cestu k novým psychologickým poznatkům, které významně přispívají k pochopení osobnostního přístupu k dítěti.“

V současné době je v České republice cca 4850 veřejných mateřských škol.

V kapitolách teoretické části jsme se blíže seznámili s definicemi, historií a koncepcemi jak alternativních, tak standardních mateřských škol a poznali jsme rozdílnosti jednotlivých škol. V praktické části se blíže zaměříme na zkušenosti konkrétních pedagogů a seznámíme se s jejich názory na jednotlivé typy mateřských škol.

PRAKTICKÁ ČÁST

3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Cílem bakalářské práce je zjistit a ukázat možnosti přínosu koncepce jednotlivých alternativních mateřských škol a programů pro běžné státní mateřské školy. V praktické části zjišťujeme názor kvalifikovaných učitelů mateřských škol na přínos alternativního preprimárního školství pro běžnou státní mateřskou školu a v čem spatřují klady a zápory obou typů mateřské školy. Dále se zaměřujeme na rozdíly v provozu alternativních a běžných mateřských škol a čím konkrétně jednotlivé pedagogy pracovní zkušenost v jiném typu mateřské školy obohatila, příp. který typ mateřské školy po svých zkušenostech pro vlastní profesní působení preferují.

3.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je zjistit názor kvalifikovaných učitelů mateřských škol na přínos alternativního preprimárního školství pro běžné státní mateřské školy.

3.1.1 Definice výzkumného problému

Výzkumný problém byl definován takto:

„Jaký je názor kvalifikovaných učitelů mateřských škol na přínos alternativního preprimárního školství pro běžné státní mateřské školy?“

3.1.2 Stanovení výzkumného cíle

Cíl bakalářské práce byl stanoven v souladu s výzkumným problémem.

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit, jaký je názor kvalifikovaných učitelů mateřských škol na přínos alternativního preprimárního školství pro běžnou státní mateřskou školu, a také, v čem spatřují klady a zápory obou typů mateřské školy.

Dílčím cílem je zjistit rozdíly v provozu alternativních a běžných mateřských škol a čím konkrétně obohatila jednotlivé pedagogy pracovní zkušenost v jiném typu mateřské školy, příp. který typ mateřské školy po svých zkušenostech pedagogové preferují pro své vlastní profesní působení.

3.1.3 Stanovení výzkumných otázek a předpokladů

S ohledem na stanovené výzkumné cíle byly formulovány následující výzkumné otázky:

- Jak pedagogové hodnotí možnosti práce s dětmi v běžné mateřské škole a jak v alternativní mateřské škole?
- Jak pedagogové hodnotí atmosféru ve třídě v běžné mateřské škole a jak v alternativní mateřské škole?
- Jak pedagogové hodnotí spolupráci s kolegy v běžné mateřské škole a jak v alternativní mateřské škole?
- Jak pedagogové hodnotí zájem rodičů o chod školy v běžné mateřské škole a jak v alternativní mateřské škole?
- Využili pedagogové pracovní zkušenost s oběma typy mateřských škol?

Na základě výzkumných otázek jsme stanovili předpoklady.

- Předpoklad č. 1 - Pedagogové hodnotí možnosti práce s dětmi v běžné mateřské škole jako náročnější vzhledem k většímu počtu dětí ve třídě oproti alternativní mateřské škole.
- Předpoklad č. 2 - Pedagogové hodnotí atmosféru ve třídě v běžné mateřské škole jako hlučnější vzhledem k většímu počtu dětí ve třídě oproti alternativní mateřské škole.

- Předpoklad č. 3 - Pedagogové hodnotí spolupráci s kolegy v alternativní mateřské škole jako více přátelskou, s bližšími vzájemnými vztahy než v běžné mateřské škole.
- Předpoklad č. 4 - Pedagogové hodnotí zájem rodičů o dění v běžné mateřské škole jako menší oproti alternativní mateřské škole.
- Předpoklad č. 5 - Pedagogové využili pracovní zkušenosti z jiných typů mateřských škol.

3.2 Metodika výzkumného šetření

Pro zkoumání byl použit kvantitativní výzkum. Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí anonymních dotazníků, souborem pro toto šetření se stali kvalifikovaní předškolní pedagogové. Výzkum byl zaměřen na pedagogy z celé České republiky s celkovým počtem 45 oslovených respondentů, z toho se vrátilo 38 vyplněných dotazníků, návratnost byla 84 %. Dotazníkové šetření proběhlo v únoru a březnu 2021.

3.2.1 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvoří kvalifikovaní učitelé mateřských škol, kteří mají pracovní zkušenost s běžnou státní mateřskou školou a zároveň s jakýmkoli typem alternativní mateřské školy.

3.2.2 Metoda výzkumu

Výzkumné šetření bylo provedeno metodou statistické analýzy. Při sběru dat jsme využili anonymního dotazníku, který se stal podkladem pro výzkum.

Velmi frekventovanou metodou získávání dat v pedagogickém výzkumu je dotazník. P. Gavora (2000) vymezuje dotazník jako „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Kladené otázky se mohou vztahovat buď k jevům vnějším (např. názory

učitelů na zaváděná organizační opatření), nebo k jevům vnitřním (např. postoje, motivy, citové stavy apod.). Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.“ (Chráska, 2016, s. 158).

Místo termínu položka se často používá v dotazníku termín „otázka“. Označení položka je vhodnější, protože některé položky nemusí mít formu otázky, nýbrž například formu pokynu (Chráska, 2016, s. 158).

Položky dotazníku lze dle Chrásky (2016, s. 159-163) třídit podle různých kritérií, z nichž nejčastěji se uvádějí: cíl, pro který je položka určena (obsahové a funkcionální - ty se dále dělí na kontaktní položky, funkcionálně psychologické položky, kontrolní položky a filtrační položky), forma požadované odpovědi (otevřené a uzavřené položky) a obsah, který položka zjišťuje (položky zjišťující fakta, položky zjišťující znalosti nebo vědomosti, položky zjišťující mínění, postoje a motivy).

Dotazník, který byl sestaven pro účely této bakalářské práce (viz příloha č. 1), se skládal z 22 položek různého typu.

Prvních pět položek dotazníku bylo kontaktního typu, byly uzavřené nebo polouzavřené a zjišťovaly, kolik let pedagog celkově pracuje jako učitel mateřské školy, kolik let z toho pracoval nebo pracuje ve státní mateřské škole a kolik let v alternativní mateřské škole.

Následovalo osm položek zaměřených na běžnou státní mateřskou školu. Tyto položky byly uzavřené (dichotomické i polytomické výběrové), polouzavřené a otevřené a zjišťovaly fakta, mínění, postoje a motivy. Dotazy se týkaly průměrného počtu dětí ve třídě, hodnocení možností práce s daným počtem dětí, dále dotazník zjišťoval, zda byla třída věkově homogenní nebo heterogenní, a opět následoval dotaz na hodnocení možností práce s takto věkově uspořádanou skupinou. Dále byl pedagog dotazován na hodnocení celkové atmosféry ve třídě, na hodnocení spolupráce s kolegy a zapojení rodičů do chodu školy. Další položka se týkala subjektivního hodnocení školy pedagogem.

Další část dotazníku byla zaměřena na alternativní mateřskou školu. Stejně jako v předchozí části ji tvořilo osm položek, které byly uzavřené (dichotomické i polytomické výběrové), polouzavřené a otevřené a zjišťovaly fakta, mínění, postoje a motivy respondentů. Dotazy se týkaly opět průměrného počtu dětí ve třídě, hodnocení možností práce s daným

počtem dětí, dále dotazník zjišťoval, zda byla třída věkově homogenní nebo heterogenní, a opět následoval dotaz na hodnocení možností práce s takto věkově uspořádanou skupinou. Stejně jako v předchozí části byl pedagog poté dotazován na hodnocení celkové atmosféry ve třídě, na hodnocení spolupráce s kolegy a ochoty zapojení rodičů do chodu školy. Další položka se týkala subjektivního hodnocení školy pedagogem.

Poslední položka zjišťovala, zda pedagog využil své předchozí zkušenosti s jiným typem mateřské školy ve svém současném zaměstnání.

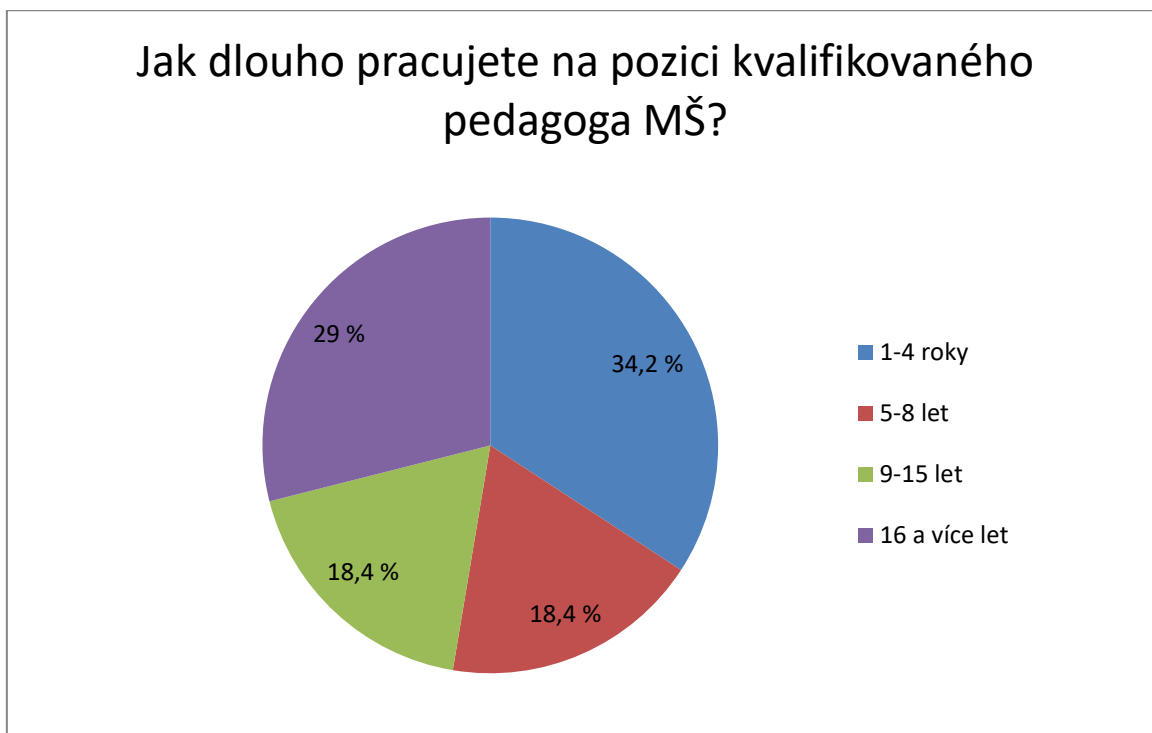
Na konci dotazníku měli pedagogové prostor na poznámku nebo doplnění svých odpovědí a měli možnost zanechat na sebe e-mailový kontakt, pokud chtěli být seznámeni s výsledky výzkumu.

3.3 Výsledky výzkumného šetření

Výsledky výzkumu jsou uvedeny ke každé položce dotazníku. K naplnění cíle výzkumné části jsou při interpretaci výsledků druhé a třetí části seřazeny k sobě vždy stejné dotazy týkající se různých typů mateřských škol a tyto jsou porovnané. Výsledky jsou zpracovány do grafů a opatřeny komentářem.

3.3.1 Interpretace výsledků výzkumu

Položka č. 1: Jak dlouho pracujete na pozici kvalifikovaného pedagoga MŠ?

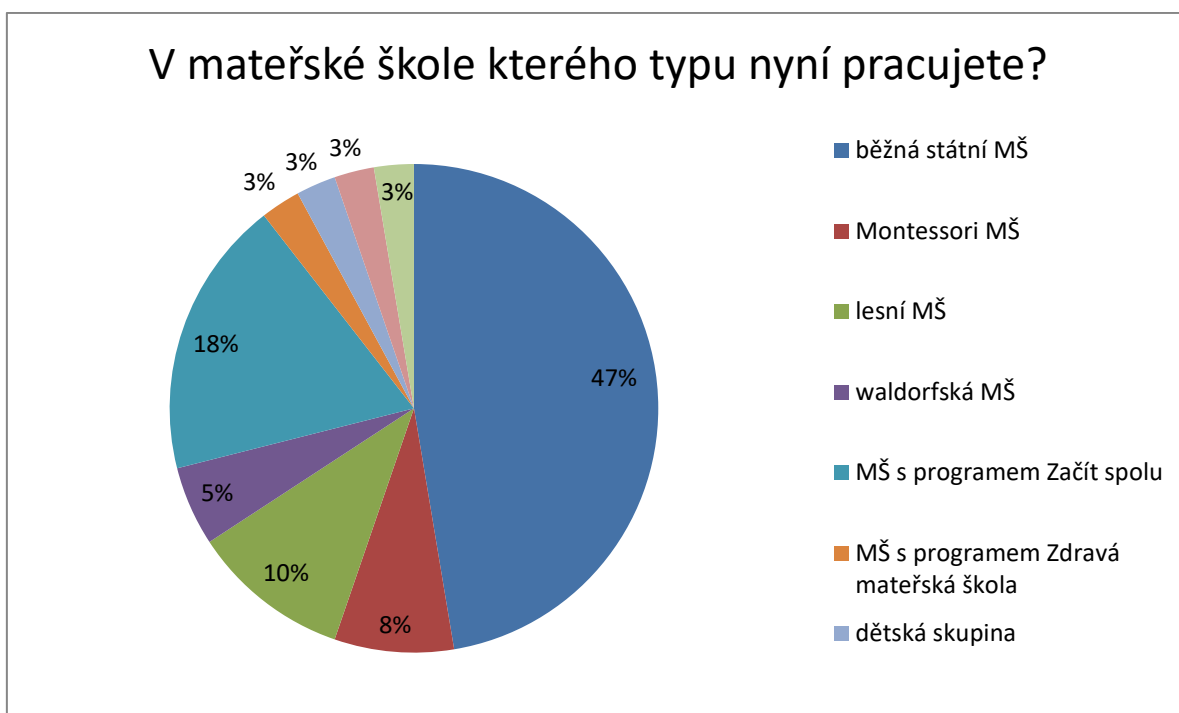


Graf 1: Délka praxe v MŠ u respondentů.

Výzkumu se zúčastnilo celkem 38 respondentů. 13 respondentů, což je 34,2 %, pracuje na pozici kvalifikovaného pedagoga MŠ v rozmezí od jednoho roku do čtyř let, 7 respondentů, což odpovídá 18,4 %, pracuje jako kvalifikovaný pedagog pět až osm let, shodně 7 respondentů (18,4 %) uvedlo období devět až patnáct let a 11 respondentů, což je 29 %, pracuje na této pozici více než 16 let.

Výzkumu se zúčastnili spíše zkušenější pedagogové. 65 % respondentů má více než pět let pracovních zkušeností.

Položka č. 2: V mateřské škole kterého typu nyní pracujete?

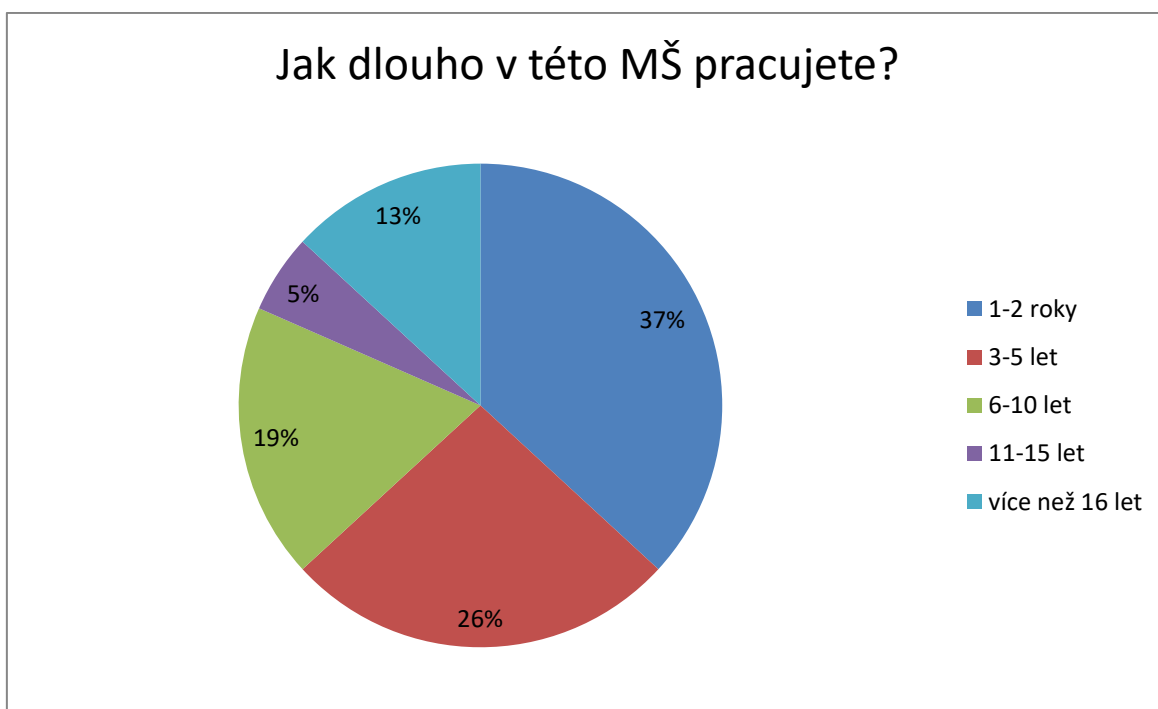


Graf 2: Typ školy, ve které nyní pedagogové pracují

V současné době pracuje 18 pedagogů (47 %) v běžné státní mateřské škole. Sedm pedagogů (18 %) nyní pracuje v MŠ s programem Začít spolu, 4 pedagogové (10 %) uvedli, že pracují v lesní školce, 3 pedagogové (8 %) pracují v Montessori mateřské škole, 2 pedagogové (5 %) ve waldorfské mateřské škole a po jednom pedagogovi, což odpovídá 3 %, jsou zastoupeny mateřská škola s programem Zdravá mateřská škola, dětská skupina, MŠ s prvky waldorfské pedagogiky a škola podporující zdraví.

Přibližně polovina pedagogů pracuje v současné době v běžné státní mateřské škole, druhá polovina respondentů pracuje v některém typu alternativní MŠ. Zastoupení pedagogů bylo tedy rovnoměrné. Z alternativních MŠ jako své nynější zaměstnání uvedli pedagogové nejčastěji MŠ s programem Začít spolu (7 respondentů), 4, resp. 3 pedagogové uvedli lesní a Montessori školu.

Položka č. 3: Jak dlouho v této MŠ pracujete?

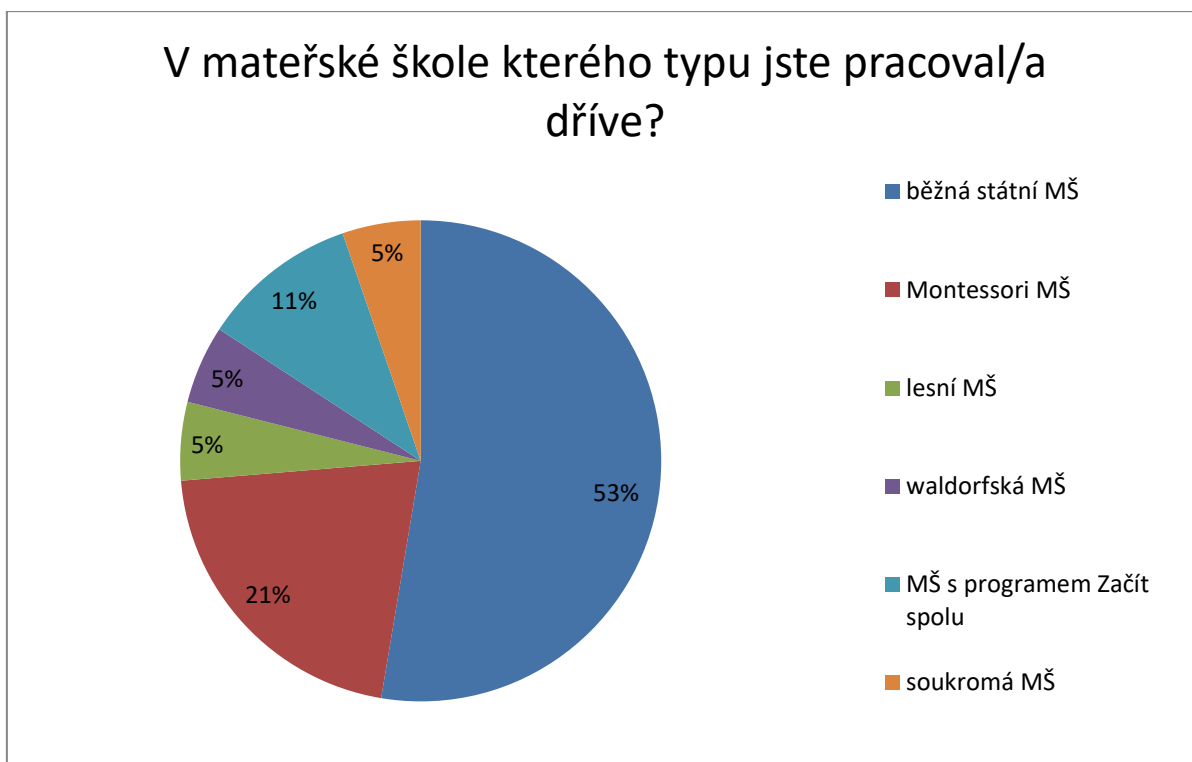


Graf 3: Délka praxe v nynější mateřské škole

V současné mateřské škole pracuje 14 pedagogů (což odpovídá 37 %) po dobu 1-2 let, 10 pedagogů (odpovídá 26 %) pracuje v současné MŠ 3-5 let, 7 pedagogů (19 %) pracuje v aktuální MŠ 6-10 let, 2 pedagogové (5 %) pracují v jejich nynější MŠ v rozmezí 11 až 15 let a 5 pedagogů (to odpovídá 13 %) uvedlo, že pracuje v současné škole více než 16 let.

Nejvíce zastoupena je skupina pedagogů, která je v současném zaměstnání spíše kratší dobu, pouze 1-2 roky, těchto pedagogů je mezi respondenty 37 %.

Položka č. 4: V mateřské škole kterého typu jste pracoval/a dříve? Pokud jste pracoval/a ve více typech, vyberte prosím tu MŠ s vaší nejdelší dobou působení.



Graf 4: Typ školy, ve které pedagogové pracovali dříve

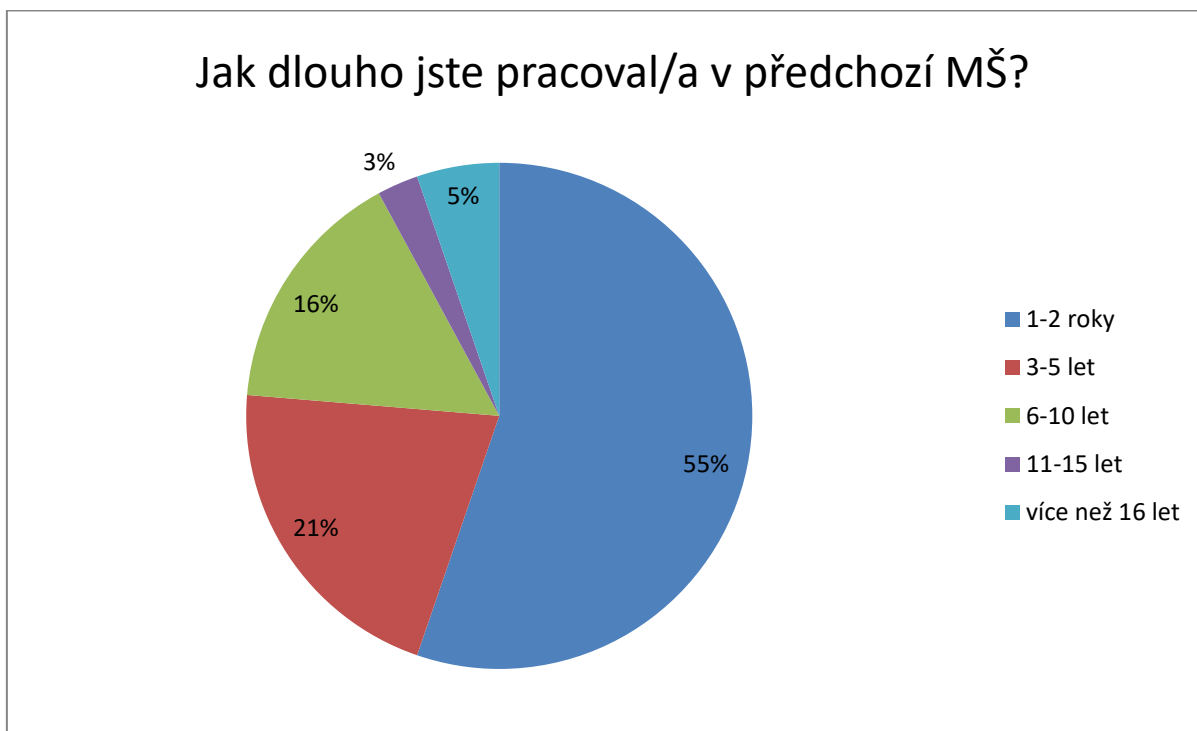
V předchozím zaměstnání pracovalo 20 pedagogů (to odpovídá 53 %) v běžné státní mateřské škole, 8 pedagogů (21 %) uvedlo Montessori školu, 2 pedagogové (5 %) pracovali dříve v lesní mateřské škole nebo ve waldorfské mateřské škole. Čtyři pedagogové (11 %) uvedli jako své minulé působiště mateřskou školu s programem Začít spolu a 2 pedagogové (5 %) pracovali dříve v soukromé mateřské škole.

Mírně větší část pedagogů (53 %) uvedla, že dříve pracovali v běžné státní MŠ, ze které přešli do alternativní MŠ, zbývající část pedagogů (47 %) pracovala dříve v alternativní MŠ, poté přešla do běžné státní školy. To koresponduje s grafem č. 2, který zobrazuje typ školy, ve které pedagogové pracují v současné době.

Porovnáním grafů č. 2 a č. 4 zjišťujeme, že většina pedagogů, kteří dříve pracovali ve státní mateřské škole a poté přešli do alternativní školy, nejčastěji volili MŠ s programem

Začít spolu, příp. lesní mateřskou školu, méně často ostatní typy alternativních škol. Pokud pedagogové nyní pracují v klasické mateřské škole a v alternativní MŠ byli zaměstnáni dříve, nejčastěji se jednalo o Montessori školu a školu s programem Začít spolu, méně často ostatní typy alternativních škol.

Položka č. 5: Jak dlouho jste pracoval/a v předchozí MŠ?



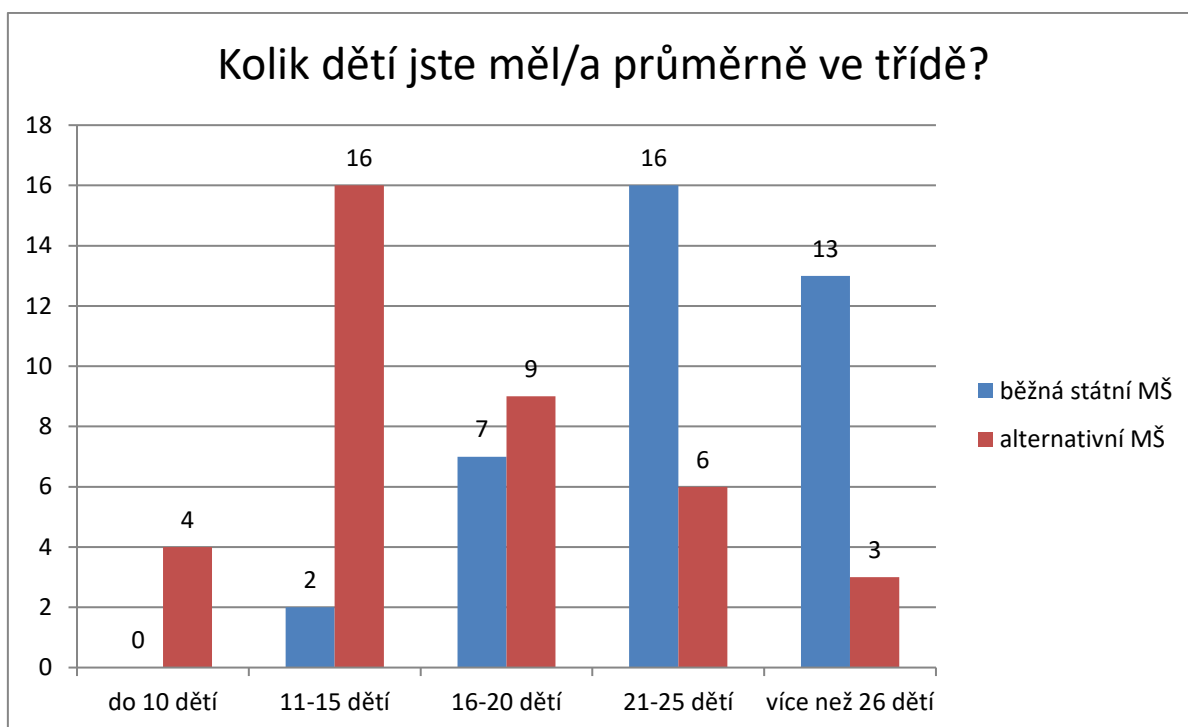
Graf 5: Délka působení v předchozí MŠ

V předchozí mateřské škole pracovalo 21 pedagogů (což odpovídá 55 %) po dobu 1-2 let, 8 pedagogů (to odpovídá 21 %) pracovalo v předchozí MŠ 3-5 let, 6 pedagogů (16 %) pracovalo v minulé MŠ 6-10 let, 1 pedagog (3 %) uvedl, že strávil v předchozí MŠ 11-15 let a 2 pedagogové (to odpovídá 5 %) pracovalo v minulé MŠ více než 16 let.

Více než polovina pedagogů strávila v předchozí MŠ maximálně 2 roky.

Porovnáním grafů č. 3 a č. 5 zjišťujeme, že třetina až polovina respondentů byla v minulém i současném zaměstnání spíše kratší dobu, pouze 1-2 roky.

Položky č. 6 a č. 14: Kolik dětí jste měl/a průměrně ve třídě?

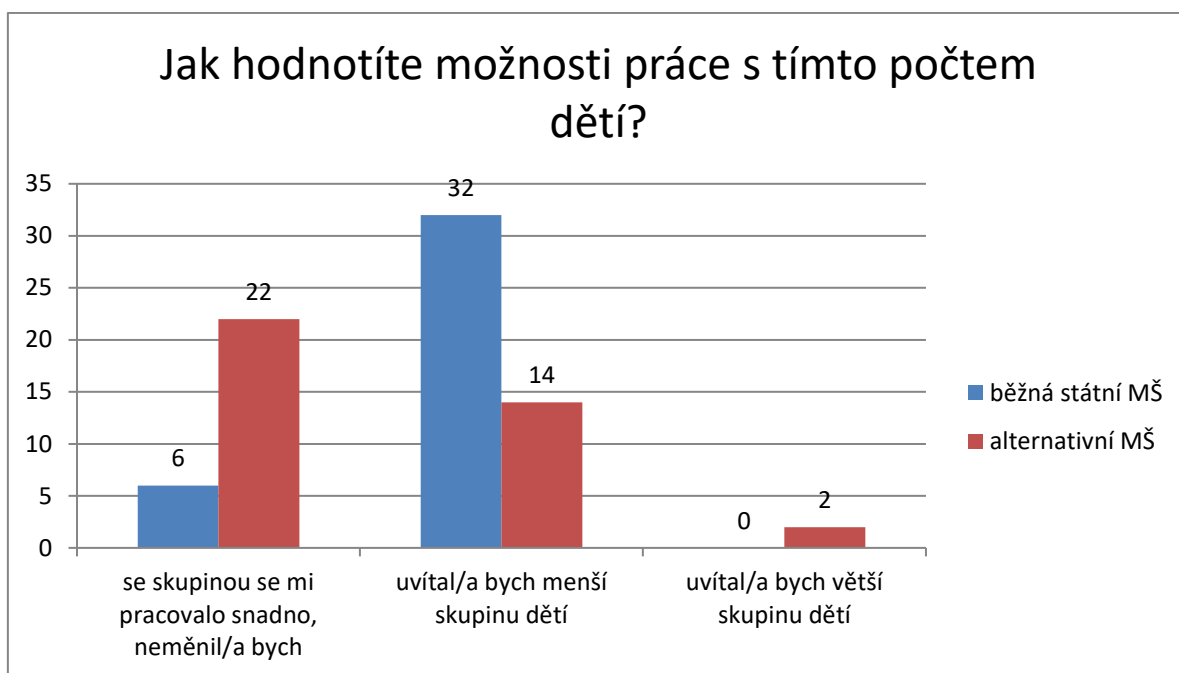


Graf 6: Počet dětí ve třídě - běžná státní MŠ vs. alternativní MŠ

Nejčastější počet dětí v klasické mateřské škole byl podle zkušeností respondentů 21-25 dětí, méně často více než 26 dětí. V alternativní škole to bylo nejčastěji 11-15 dětí, méně často 16-20 dětí.

V alternativních mateřských školách je velký důraz na individuální přístup ke každému dítěti, proto v těchto školách bývá výrazně menší počet dětí ve třídě. Nižší počet dětí ve státních školách bývá obvykle v menších obcích.

Položka č. 7 a č. 15: Jak hodnotíte možnosti práce s tímto počtem dětí?

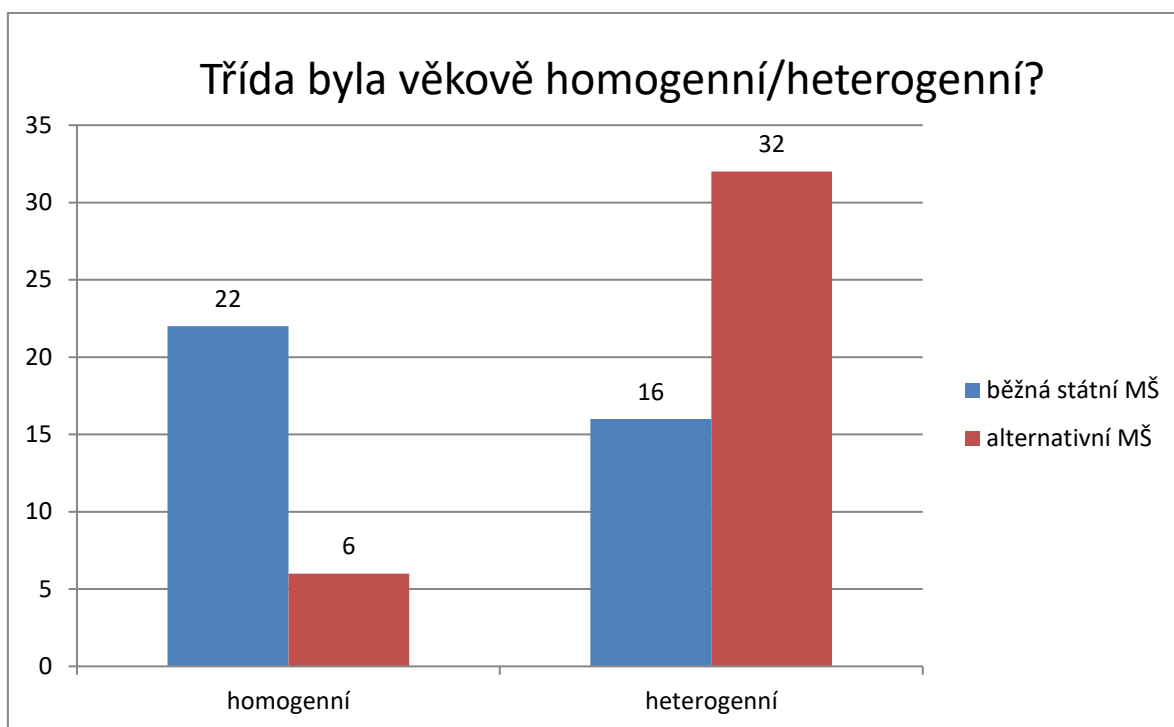


Graf 7: Možnost práce s kolektivem podle počtu dětí ve třídě - běžná státní MŠ vs. alternativní MŠ

Celých 84 % pedagogů by v mateřské škole klasického typu uvítalo menší počet dětí ve třídě. Největší část pedagogů (57 %) byla s počtem dětí ve třídě alternativní školy spokojena a neměnila by jej. 5 % pedagogů by v alternativní škole uvítalo větší skupinu dětí.

Většina pedagogů, kteří měli zkušenost s prací ve třídě s více než 20 dětmi, uvedli, že je to velmi obtížné, obzvláště v případě, že jsou ve třídě i dvouleté děti, příp. skupina je věkově heterogenní. Pokud je skupina věkově homogenní, je podle respondentů snazší zvládnout i početně větší skupinu dětí.

Položka č. 8 č. 16: Třída byla věkově homogenní/heterogenní?

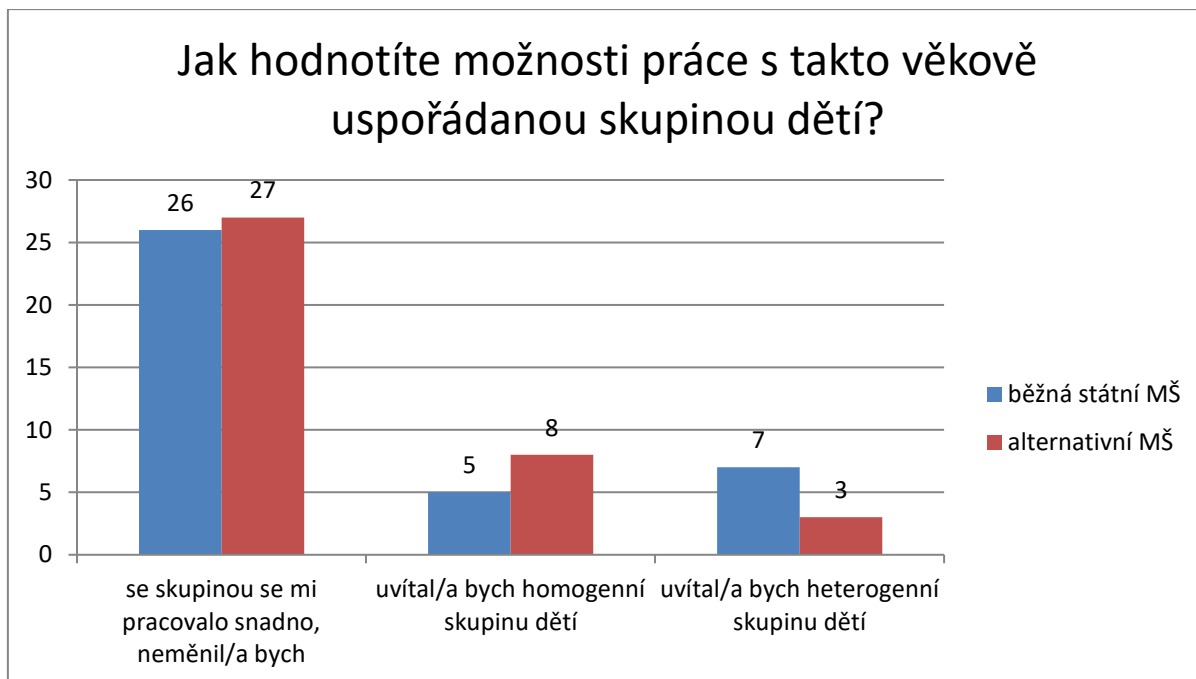


Graf 8: Věkové rozložení kolektivu - běžná státní MŠ vs. alternativní MŠ

Nejčastěji byla podle respondentů třída v klasické státní škole věkově homogenní (58 %), v alternativní škole pedagogové nejčastěji uvedli věkově heterogenní třídu (84 %).

Častá věkově heterogenní skupina ve třídách alternativních škol vychází z filozofie alternativních škol, kde samostatnost dětí a jejich učení se navzájem bývá jedním z pilířů alternativní pedagogiky.

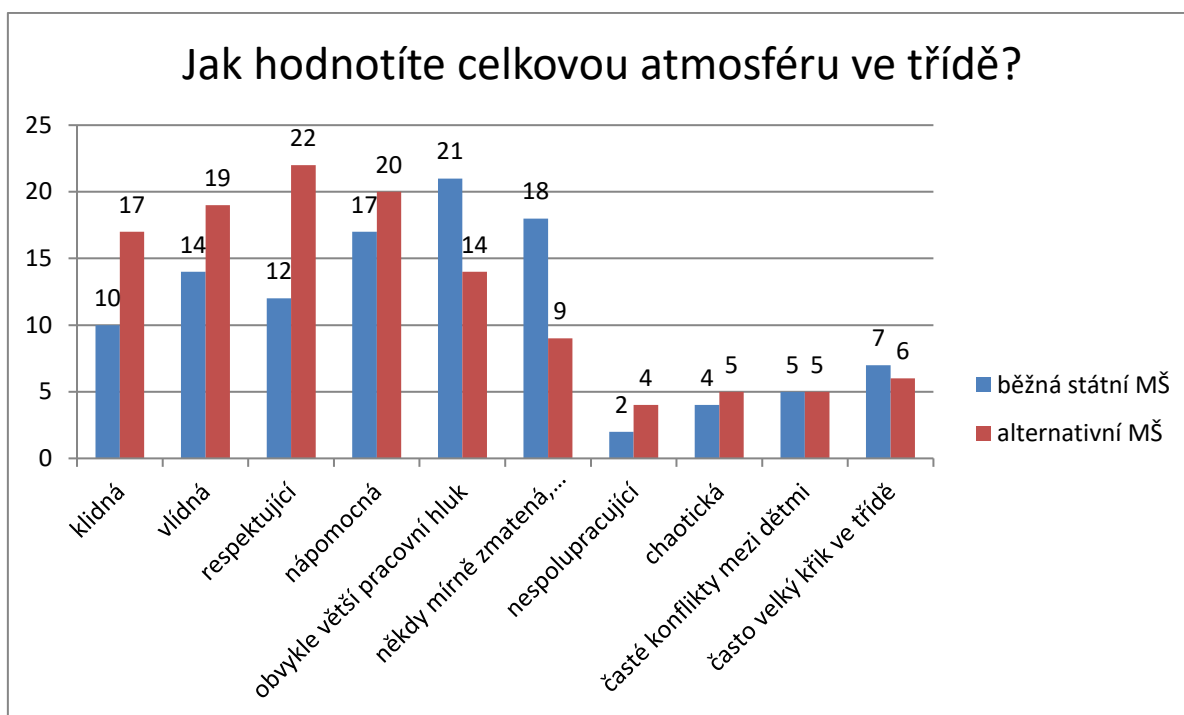
Položka č. 9 a č. 17: Jak hodnotíte možnosti práce s takto věkově uspořádanou skupinou dětí?



Graf 9: Možnost práce s kolektivem podle věku dětí ve třídě - běžná státní MŠ vs. alternativní MŠ

Většina respondentů byla ve všech typech mateřských škol s věkovým uspořádáním třídy spokojena a neměnila by je (68 % pedagogů v běžné MŠ, resp. 71 % v alternativní MŠ). Pedagogové často uváděli v poznámce, že obě uspořádání mají své výhody i nevýhody.

Položka č. 10 a č. 18: Jak hodnotíte celkovou atmosféru ve třídě?

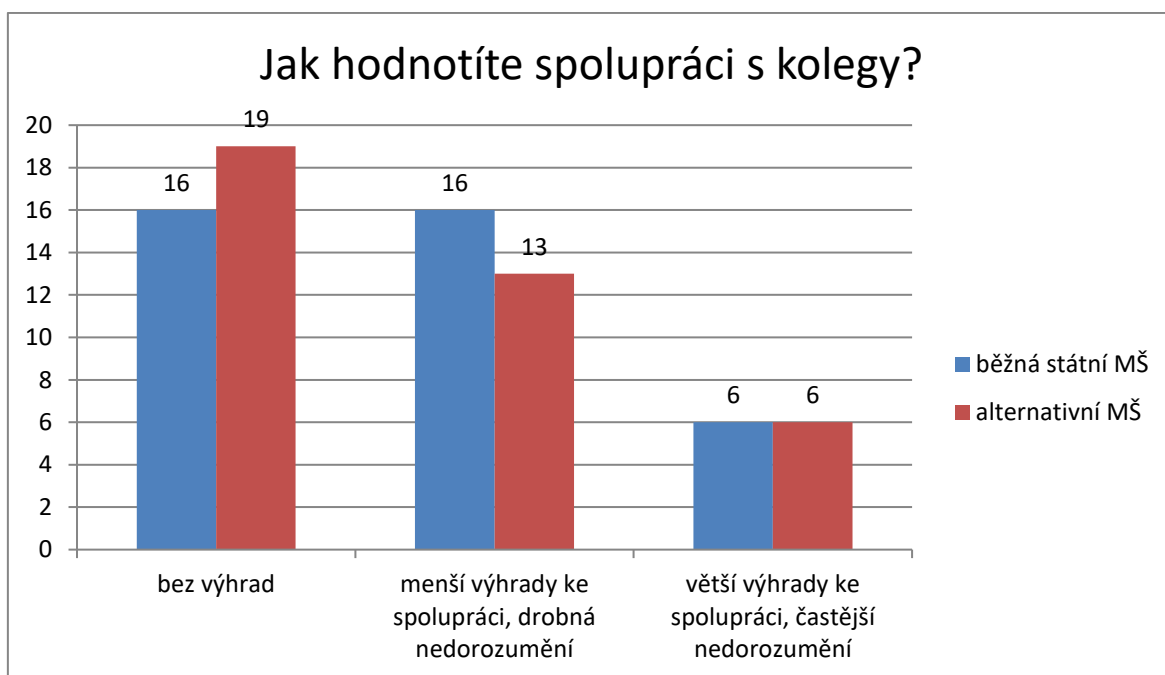


Graf 10: Atmosféra ve třídě - běžná státní MŠ vs. alternativní MŠ

Pedagogové popsali celkovou atmosféru v klasické mateřské škole jako vlídnou a nápomocnou, někdy mírně zmatenou, obvykle s větším pracovním hlukem. Atmosféru v alternativní mateřské škole respondenti popsali nejčastěji jako respektující, nápomocnou, vlídnou a klidnou.

Na klidné a respektující atmosféře staví většina alternativních škol. U státních mateřských škol je podle pedagogů častá hlučnější nebo konfliktnější atmosféra způsobena větším počtem dětí ve třídě.

Položka č. 11 a č. 19: Jak hodnotíte spolupráci s kolegy?

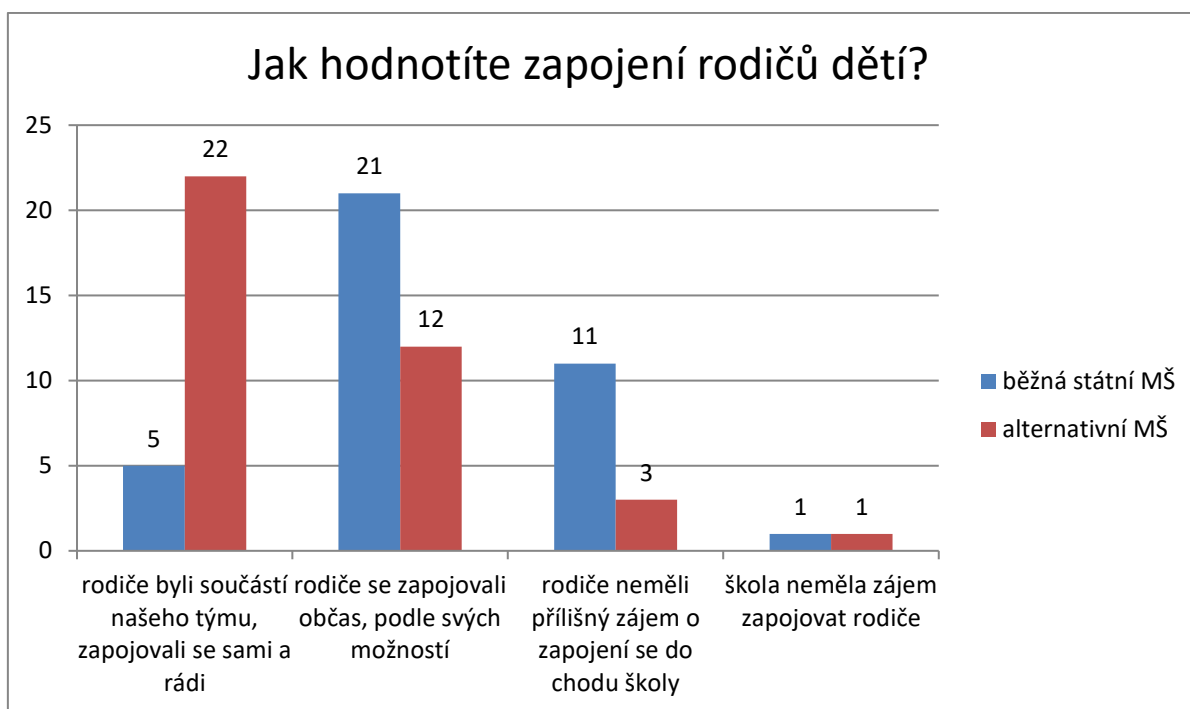


Graf 11: Spolupráce s kolegy - běžná státní MŠ vs. alternativní MŠ

Nejmenší výhrady ke spolupráci s kolegy uvedli respondenti ke zkušenosti v alternativní škole, celých 50 % bylo bezvýhradně spokojeno. V klasické mateřské škole je se spoluprací s kolegy spokojeno bez výhrad 42 % respondentů. Shodně 15 % respondentů uvedlo, že zažili větší výhrady a častější nedorozumění na pracovišti jak v klasické, tak v alternativní škole.

Je zřejmé, že dobrá spolupráce s kolegy je pro práci předškolního pedagoga velmi důležitá. V poznámce respondenti často uváděli, že spokojenost jejich i dětí i celková atmosféra třídy je výrazně ovlivněna a tvořena jednotlivými pedagogy a jejich vzájemným přátelským vztahem. V této položce se běžná státní mateřská škola a alternativní mateřská škola nijak významně neliší.

Položka č. 12 a č. 20: Jak hodnotíte zapojení rodičů dětí?

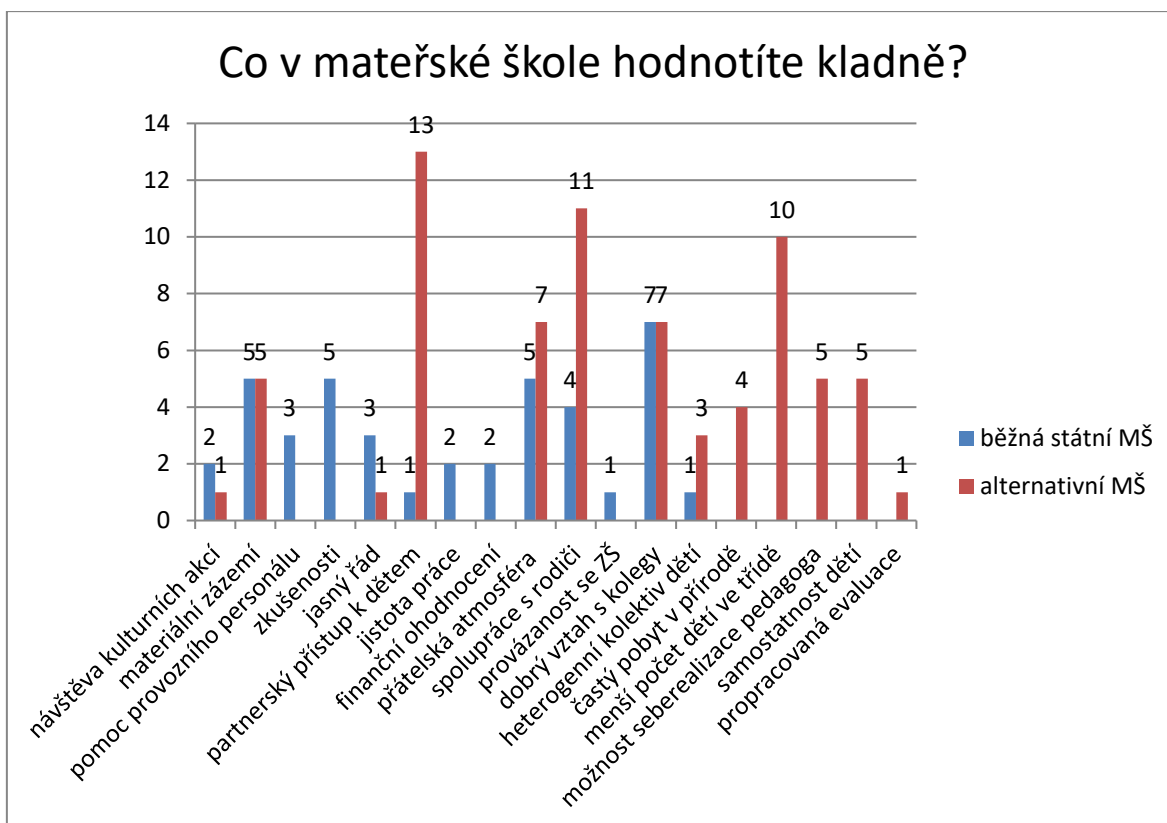


Graf 12: Spolupráce s rodiči - běžná státní MŠ vs. alternativní MŠ

Respondenti v 84 % odpovědí uvedli, že v běžné mateřské škole se rodiče dětí zapojovali jen občas nebo téměř vůbec do chodu školy. Naopak respondenti v 87 % odpovědí uvedli, že v alternativní mateřské škole se rodiče do chodu školy zapojovali velmi často nebo občas.

Alternativní mateřské školy bývají často rodinného nebo komunitního typu, z toho vyplývá výrazně větší zájem rodičů o chod mateřské školy oproti běžné mateřské škole.

Položka č. 13 a č. 21: Co byste v této mateřské škole vyzdvihl/a, co hodnotíte kladně, co hodnotíte záporně?



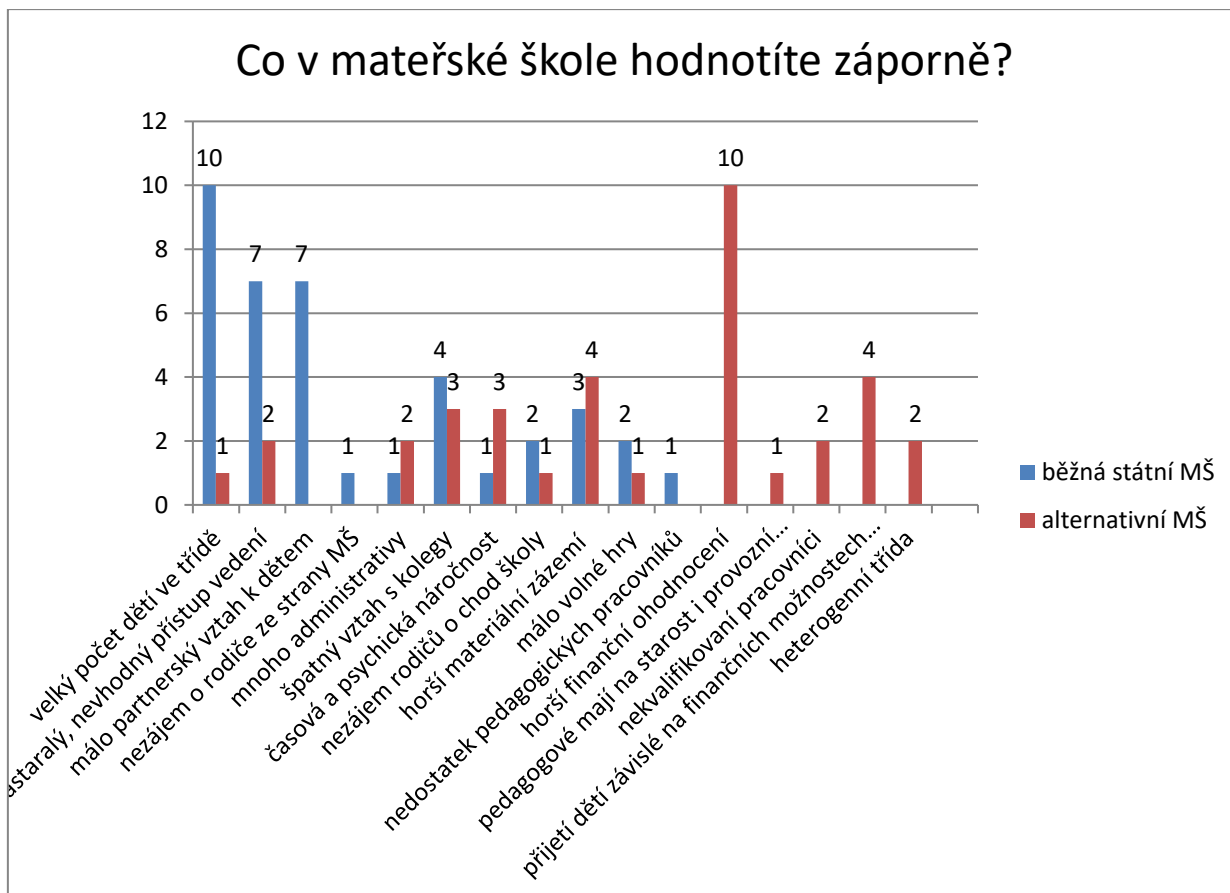
Graf 13: Kladné hodnocení - běžná státní MŠ vs. alternativní MŠ

Respondenti si v klasické mateřské škole nejvíce cení dobrých vztahů s kolegy, dobrého materiálního zázemí školy, zkušeností vyplývajících z delšího působení školy a přátelské atmosféry.

V alternativní mateřské škole pedagogové uvedli, že si nejvíce považují partnerského přístupu k dětem, spolupráce s rodiči a menšího počtu dětí ve třídě.

Kladná hodnocení v rámci alternativních škol si byla velmi podobné, respondenti uváděli velmi podobné zkušenosti. Hodnocení běžných mateřských škol bylo více variabilní. Respondenti uvedli, že kladně hodnotí např. provázanost se ZŠ nebo možnost dopomoci od provozního personálu, např. při oblékání dětí před odchodem ven. Obě tyto možnosti se

v alternativních školách prakticky nevyskytují (nebo zcela minimálně), proto se v dotazníku u alternativních škol tato odpověď neobjevila.



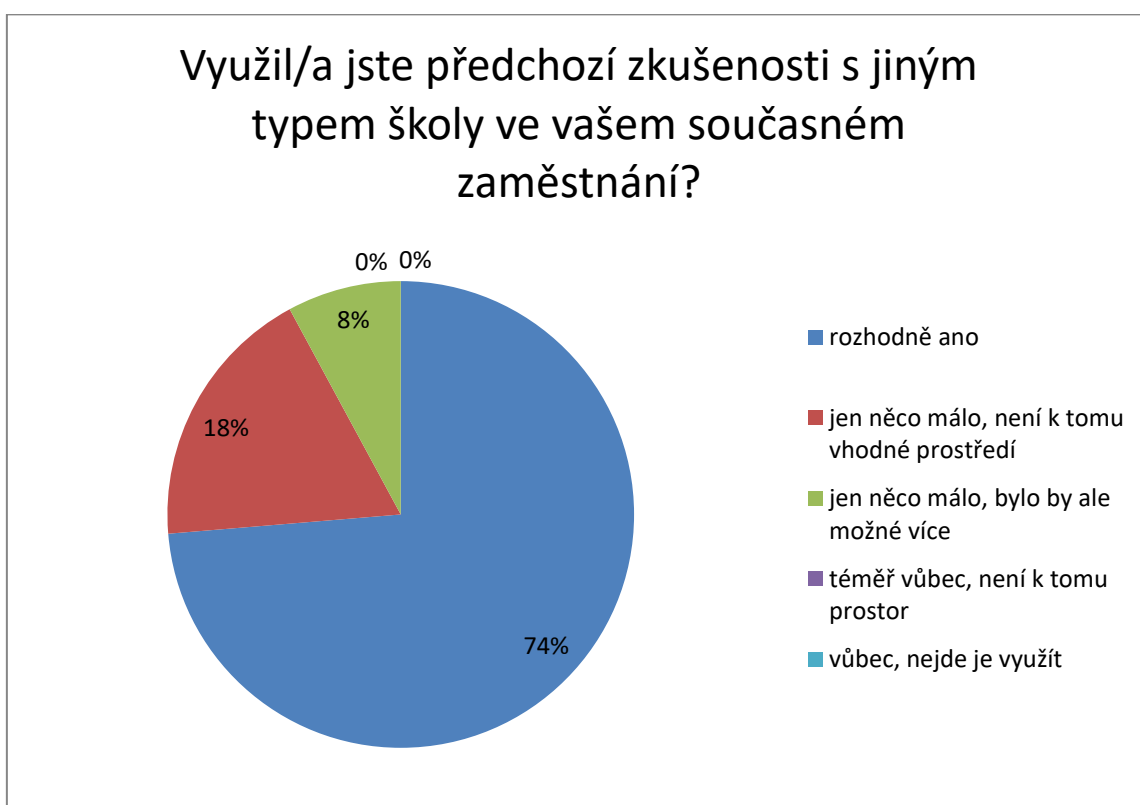
Graf 14: Záporné hodnocení - běžná státní MŠ vs. alternativní MŠ

V běžné mateřské škole jsou respondenti nejvíce nespokojeni s velkým počtem dětí ve třídě (uvedlo 26 % pedagogů) a se zastaralým nebo nevhodným přístupem vedení a málo partnerským vztahem k dětem.

V alternativní mateřské škole jsou pedagogové nejvíce nespokojeni s nižším finančním ohodnocením (uvedlo 26 % respondentů), s někdy horším materiálním zázemím školy a s platbou školného pro rodiče dětí, což eliminuje možnosti mnohých dětí tuto školu navštěvovat.

Negativní hodnocení škol koresponduje s jinou provozní situací v jednotlivých typech škol, což s sebou nese specifické obtíže, jako větší počet dětí v klasické mateřské škole nebo závislost na školním a dotacích v případě alternativních škol.

Položka č. 22: Využil/a jste předchozí zkušenosti s jiným typem školy ve svém současném zaměstnání?



Graf 15: Možnost využití zkušeností v různých typech MŠ

Téměř tři čtvrtiny oslovených pedagogů uvedly, že rozhodně využili předchozí zkušenosti z jiného typu mateřské školy, ať už se jednalo o přesun z alternativní do klasické školy nebo opačně. Jen tři pedagogové mají pocit, že zkušenosti z jiného typu MŠ není možné využít.

V poznámce se objevoval názor, že dřívější práce v alternativní škole obvykle změnila přístup pedagogů k dětem, objevili, že není nutné uplatňovat méně partnerský

přístup k dětem, ale zároveň jsou si vědomi, že ve větší skupině dětí se individuální přístup udržuje velmi obtížně. Překvapila mě několikrát se opakující zkušenost z větší městské soukromé školy alternativního směru, kde měli pedagogové pocit nerespektujícího přístupu od některých rodičů, kteří očekávali od soukromé školy určité elitářství.

Nejvíce přátelskou, vlídnou a respektující atmosféru a skutečně partnerský a individuální přístup k dětem zažili respondenti v menších, obvykle vesnických, mateřských školách rodinného typu, tzv. „jednotřídkách“, a v lesních a waldorfských mateřských školách, které mají z alternativních škol zřejmě nejčastěji komunitní základ.

4 SHRnutí VÝSLEDKŮ A DISKUSE

Výzkumu se zúčastnili především zkušenější pedagogové, 65 % respondentů má více než pět let pracovních zkušeností.

Přibližně polovina respondentů pracuje v současné době v běžné státní mateřské škole, druhá polovina respondentů pracuje v některém typu alternativní mateřské školy. Zastoupení pedagogů bylo tedy rovnoměrné. Z alternativních MŠ jako své nynější zaměstnání uvedli pedagogové nejčastěji MŠ s programem Začít spolu (7 respondentů), 4, resp. 3 pedagogové uvedli lesní a Montessori školu.

Nejvíce zastoupena byla skupina pedagogů, která je v současném zaměstnání spíše kratší dobu, pouze 1-2 roky, těchto pedagogů je mezi respondenty 37 %.

Většina respondentů, kteří dříve pracovali ve státní mateřské škole a poté přešli do alternativní školy, nejčastěji volili MŠ s programem Začít spolu, příp. lesní mateřskou školu, méně často ostatní typy alternativních škol. Pokud pedagogové nyní pracují v klasické mateřské škole a v alternativní škole byli zaměstnání dříve, nejčastěji se jednalo o Montessori školu a školu s programem Začít spolu, méně často ostatní typy alternativních škol.

Třetina až polovina respondentů byla v minulém i současném zaměstnání spíše kratší dobu, pouze 1-2 roky.

Námi stanovený předpoklad č. 1 - *Pedagogové hodnotí možnosti práce s dětmi v běžné mateřské škole jako náročnější vzhledem k většímu počtu dětí ve třídě oproti alternativní mateřské škole* se naplnil, pedagogové větší náročnost práce s dětmi v běžné MŠ zdůvodňují nejenom vyšším počtem dětí ve třídě, ale i častou přítomností dvouletých dětí. Většina pedagogů, která měla zkušenost s prací ve třídě s více než 20 dětmi, uvedla, že je to velmi obtížné, obzvlášť v případě, že jsou ve třídě i dvouleté děti, příp. je skupina věkově heterogenní. Pokud je skupina věkově homogenní, je podle respondentů snazší zvládnout i početně větší skupinu dětí.

Většina respondentů byla ve všech typech mateřských škol s věkovým uspořádáním třídy spokojena a neměnila by jej (68 % pedagogů v běžné MŠ, resp. 71 % v alternativní MŠ). Pedagogové často uváděli v poznámce, že obě uspořádání mají své výhody i nevýhody.

Námi stanovený předpoklad č. 2 - *Pedagogové hodnotí atmosféru ve třídě v běžné mateřské škole jako hlučnější vzhledem k většímu počtu dětí ve třídě oproti alternativní mateřské škole* se naplnil částečně, pedagogové popisovali celkovou atmosféru v klasické mateřské škole jako vlídnou a nápomocnou, někdy nepřehlednou, obvykle s větším pracovním hlukem. Atmosféru v alternativní mateřské škole respondenti popsali nejčastěji jako respektující, nápomocnou, vlídnou a klidnou.

Stanovený předpoklad č. 3 - *Pedagogové hodnotí spolupráci s kolegy v alternativní mateřské škole jako více přátelskou, s bližšími vzájemnými vztahy než v běžné mateřské škole* se nenaplnil. Nejmenší výhrady ke spolupráci s kolegy uvedli sice respondenti ke zkušenosti v alternativní škole, celých 50 % bylo bezvýhradně spokojeno, v klasické mateřské škole je ale se spoluprací s kolegy spokojeno bez výhrad jen o málo menší procento učitelů - 42 % respondentů. Naprosto shodně 15 % respondentů uvedlo, že zažilo větší výhrady a častější nedorozumění na pracovišti jak v klasické, tak v alternativní škole. V této položce se tedy běžná státní mateřská škola a alternativní mateřská škola nijak významně neliší.

Námi stanovený předpoklad č. 4 - *Pedagogové hodnotí zájem rodičů o dění v běžné mateřské škole jako menší oproti alternativní mateřské škole* se naplnil. Respondenti v 84 % odpovědí uvedli, že v běžné mateřské škole se rodiče dětí zapojovali jen občas nebo téměř vůbec do chodu školy. Naopak respondenti v 87 % odpovědí uvedli, že v alternativní mateřské škole se rodiče do chodu školy zapojovali velmi často nebo občas.

Respondenti si v klasické mateřské škole nejvíce cení dobrých vztahů s kolegy, dobrého materiálního zázemí školy, zkušeností vyplývajících z delšího působení školy a přátelské atmosféry.

V alternativní mateřské škole pedagogové uvedli, že si nejvíce považují partnerského přístupu k dětem, spolupráce s rodiči a menšího počtu dětí ve třídě.

Kladné hodnocení v rámci alternativních škol si bylo v odpovědích značně podobné, respondenti uváděli velmi podobnou zkušenost. Hodnocení běžných mateřských škol bylo

více variabilní, respondenti uvedli, že kladně hodnotí např. i provázanost se ZŠ nebo možnost dopomoci od provozního personálu např. při oblékání dětí před odchodem ven. Obě možnosti se v alternativních školách prakticky nevyskytují, nebo jen málo často, proto se v dotazníku u alternativních škol tato odpověď neobjevila.

V běžné mateřské škole jsou respondenti nejvíce nespokojeni s velkým počtem dětí ve třídě (uvedlo 26 % pedagogů) a se zastaralým nebo nevhodným přístupem vedení a málo partnerským vztahem k dětem.

V alternativní mateřské škole jsou pedagogové nejvíce nespokojeni s nižším finančním ohodnocením (uvedlo 26 % respondentů), s někdy horším materiálním zázemím školy a s platbou školného pro rodiče dětí, což eliminuje možnosti mnohých dětí tuto školu navštěvovat.

Negativní hodnocení škol koresponduje s jinou provozní situací v jednotlivých typech škol, což s sebou nese specifické obtíže, jako větší počet dětí v klasické mateřské škole nebo závislost na školném a dotacích v případě alternativních škol.

Námi stanovený předpoklad č. 5 - *Pedagogové využili pracovní zkušenosti z jiných typů mateřských škol* se naplnil. Téměř tři čtvrtiny oslovených pedagogů uvedly, že rozhodně využili předchozí zkušenosti z jiného typu mateřské školy, ať už se jednalo o přesun z alternativní do klasické školy nebo opačně. Jen tři pedagogové mají pocit, že zkušenosti z jiného typu MŠ není možné využít. V poznámce se objevoval názor, že dřívější práce v alternativní škole obvykle pozměnila přístup pedagogů k dětem, objevili, že není nutné uplatňovat méně partnerský přístup k dětem, ale zároveň jsou si vědomi, že ve větší skupině dětí se individuální přístup udržuje velmi obtížně. Překvapivá byla několikrát se opakující zkušenost z větší městské soukromé školy alternativního směru, kde měli pedagogové pocit nerespektujícího přístupu od některých rodičů, kteří očekávali od soukromé školy určité elitářství.

Nejvíce přátelskou, vlídnou a respektující atmosféru a skutečně partnerský a individuální přístup k dětem zažili respondenti v menších, obvykle vesnických, mateřských školách rodinného typu, tzv. „jednotřídkách“, a v lesních a waldorfských mateřských školách, které mají z alternativních škol zřejmě nejčastěji komunitní základ.

Přestože se dá usuzovat, že všechny současné veřejné mateřské školy individualizací vzdělávání sledují trend partnerského přístupu k dětem, kladou větší důraz na kvalitu vztahů

v mateřské škole a větší zapojení rodičů, příp. i prarodičů dětí do chodu školy, z výsledků výzkumu vyplývá, že by rozhodně bylo možné využít i další přednosti alternativních typů mateřských škol v provozu veřejné mateřské školy. Pedagogové určili ve výzkumu za nejpálčivější problém aktuálního předškolního vzdělávání vysoký počet dětí ve třídě běžné školy. Po vzoru lesních mateřských škol by velká část pedagogů uvítala častější pobyt dětí v přírodě. Předškolnímu vzdělávání by napomohlo i zaštitění alternativního vzdělávání a jeho větší podpora ze strany státu, což by jednak mohlo vyřešit největší problém alternativních škol v očích pedagogů, kterým je nižší finanční ohodnocení pedagogických pracovníků, a současně by se tím mohly nejen omezit mýty a předsudky ohledně určitého „elitářství“ alternativních mateřských škol, ale rovněž by tyto mateřské školy byly dostupnější více dětem.

5 ZÁVĚR

V předkládané bakalářské práci jsme se věnovali odlišnostem mezi vybranými alternativními mateřskými školami a běžnými státními mateřskými školami. Práce byla rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Cílem práce bylo zjistit možnosti přínosu koncepce alternativních mateřských škol a programů pro běžné státní mateřské školy.

V teoretické části bylo cílem seznámit čtenáře s definicí, historií a charakteristikou vybraných alternativních škol a vzdělávacích programů. Jednalo se o Montessori mateřskou školu, lesní mateřskou školu, waldorfskou mateřskou školu a vzdělávací program Začít spolu. Dále jsme přiblížili historii a moderní koncepci státních mateřských škol v České republice.

Praktická část nabídla pohled několika desítek kvalifikovaných pedagogů na srovnání alternativního a klasického předškolního vzdělávání u nás. Z výzkumu vyplynulo, že pedagogové mohou využít předností alternativních typů mateřských škol v provozu veřejné mateřské školy a čerpat z jejich koncepcí inspiraci. Sami pedagogové označili za největší překážku v individuálním přístupu k dětem vysoký počet dětí ve třídě běžné mateřské školy. Velká část pedagogů by uvítala častější pobyt dětí v přírodě. Předškolnímu vzdělávání by zcela jistě napomohla i výraznější podpora alternativních mateřských škol ze strany státu. Alternativní školy by se tak staly dostupnější většinu množství dětí, což by ulevilo klasickým školám s ohledem na počet dětí ve třídě. Vhodná by byla i větší informovanost rodičů. Pro děti samotné je jednoznačně výhodné, když mají rodiče více možností předškolního vzdělávání, mají o těchto možnostech informace a mohou tak společně s pedagogy vybrat vhodnou školu pro konkrétní dítě.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

CARLGREN, Frans a Arne KLINGBORG. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera: obrazy z mezinárodního hnutí waldorfských škol*. Vyd. 1. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. 275 s. ISBN 978-80-905222-4-4.

ČECH, T. Citace odborných titulů a knih – pomocník pro psaní seminárních a kvalifikačních prací na vysoké škole. In /Sojak, P. (ed.) *Symposium sociální pedagogiky na PdF MU 2/*. Brno: MU, 2009, s. 121-127. ISBN 978-80-210-4945-1.

GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. 159 s. ISBN 978-80-262-0106-9.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš., české vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

HAINSTOCK, Elizabeth G. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: předškolní léta*. Hodkovičky [i.e. Praha]: Pragma, c2013. 116 s. ISBN 978-80-7349-370-7.

HORKÁ, Hana a Zora SYSLOVÁ. *Studie k předškolní pedagogice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 121 s. ISBN 978-80-210-5467-7.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. 254 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

KELLER, Godi. *Škola srdce(m): waldorfské inspirace a proměny současné pedagogiky*. Vydání první. Praha: Malvern, 2018. 125 stran. ISBN 978-80-7530-130-7.

MONTESORI, Maria. *Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Vydání první. Praha: Portál, 2018. 301 stran. ISBN 9788026213932.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Vydání 1. Praha: Grada, 2016. 220 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5107-8.

PLACE, Marie H. *100 aktivit Montessori: připravuji své dítě na psaní a čtení*. Vyd. 1., Praha: Svojtka & Co., 2017. 240 stran. ISBN 978-80-256-2139-4.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2004. 141 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-977-1

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 269 s. ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, Jan a Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

SLABÁ, Hana. *Montessori školka: jak to v ní chodí?* Vydání první. Praha: Portál, 2020. 202 stran. ISBN 978-80-262-1647-6.

SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 166 s. ISBN 978-80-7367-774-9.

SYSLOVÁ, Zora. *Autoevaluace v mateřské škole: cesta ke kvalitě vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. 177 s. ISBN 978-80-262-0183-0.

ŠMELOVÁ, Eva. *Ohlédnutí do historie předškolní výchovy*. Vydání první. Olomouc: UPOL, 2008. 76 stran. ISBN 978-80-244-2239-8.

ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Vydání první. Praha: Portál, 2018. 229 stran. ISBN 978-80-262-1302-4.

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza. *Ekoškolky a lesní mateřské školy: praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. Praha: Ministerstvo životního prostředí ČR, 2010. ISBN 978-80-7212-537-1.

Internetové zdroje:

Co je lesní školka? [online]. [cit. 2021-05-03]. Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/lesnims/co-je-lesni-skolka.html>

Příručka pro průvodce lesního klubu a mateřské škol. [online]. Praha: Advokační strategie pro lesní školky v zemích V4. Číslo projektu: 21820028. 12 s. [cit. 2021-05-02]. Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/stahnout-soubor?id=4356>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2018. 50 s. [cit. 2021-04-30]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>

Sít' škol. [online]. [cit. 2021-05-01]. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/sit-skol/>

Školy, školky a ostatní zařízení s Montessori výukou. [online]. [cit. 2021-05-04]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/skoly-a-skolky/mapa-a-vizitky>

Základní údaje o školách v regionálním školství za období 1989/90 až 2019/20. [online]. [cit. 2021-05-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/53232/download/>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v aktuálním znění. [online]. [cit. 2021-05-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-27-2-2021>

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Délka praxe v MŠ u respondentů

Graf 2: Typ školy, ve které nyní pedagogové pracují

Graf 3: Délka praxe v nynější mateřské škole

Graf 4: Typ školy, ve které pedagogové pracovali dříve

Graf 5: Délka působení v předchozí MŠ

Graf 6: Počet dětí ve třídě - běžná státní MŠ vs. alternativní MŠ

Graf 7: Možnost práce s kolektivem podle počtu dětí ve třídě - běžná státní MŠ vs. alternativní MŠ

Graf 8: Věkové rozložení kolektivu - běžná státní MŠ vs. alternativní MŠ

Graf 9: Možnost práce s kolektivem podle věku dětí ve třídě - běžná státní MŠ vs. alternativní MŠ

Graf 10: Atmosféra ve třídě - běžná státní MŠ vs. alternativní MŠ

Graf 11: Spolupráce s kolegy - běžná státní MŠ vs. alternativní MŠ

Graf 12: Spolupráce s rodiči - běžná státní MŠ vs. alternativní MŠ

Graf 13: Kladné hodnocení - běžná státní MŠ vs. alternativní MŠ

Graf 14: Záporné hodnocení - běžná státní MŠ vs. alternativní MŠ

Graf 15: Možnost využití zkušeností v různých typech MŠ

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Ing. Eva Khainová
Katedra nebo ústav:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Alternativní mateřská škola jako zdroj inspirace v procesu edukace předškolních dětí
Název práce v angličtině:	The alternative nursery school as an inspiration source in the pre-school educational process
Anotace práce:	Tato bakalářská práce se zabývá možnostmi přínosu koncepce jednotlivých alternativních mateřských škol a programů pro běžné státní mateřské školy. Teoretická část popisuje jednotlivé typy vybraných alternativních mateřských škol a přibližuje klasickou státní mateřskou školu v ČR. Praktickou část tvoří výzkumné šetření zaměřené na srovnání alternativního a klasického předškolního vzdělávání u nás.
Klíčová slova:	alternativní mateřská škola, státní mateřská škola, Montessori pedagogika, lesní mateřská škola, program Začít spolu, předškolní vzdělávání, zkušenosti pedagoga
Anotace v angličtině:	This bachelor's thesis deals with the possibilities of the contribution of the concept of individual alternative kindergartens and their programs for ordinary state kindergartens. The theoretical part describes the various types of selected alternative kindergartens and expounds the classic state kindergarten in the Czech Republic. The practical part consists in a research survey focused on the comparison of alternative and classical preschool education in our country.

Klíčová slova v angličtině:	alternative kindergarten, state kindergarten, Montessori pedagogy, forest kindergarten, program Step by step, preschool education, pedagogical experience
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Dotazník
Rozsah práce:	50 stran
Jazyk práce:	Český

Příloha č. 1 - Dotazník

Dotazník je určen pedagogům mateřských škol, kteří mají profesní zkušenost s běžnou státní mateřskou školou a zároveň i s jakýmkoli typem alternativní mateřské školy (např. Montessori, lesní MŠ, waldorfská MŠ, MŠ s programem Začít spolu).

Dobrý den,

jmenuji se Eva Khainová a jsem studentkou 3. ročníku oboru Učitelství pro MŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Ráda bych vás tímto požádala o vyplnění krátkého dotazníku pro potřeby mé bakalářské práce.

Dotazník je zcela anonymní, získaná data budou sloužit pouze pro vyhodnocení výzkumu. Vyplnění dotazníku vám nezabere více než 3-5 minut. Pokud budete chtít být informováni o výsledcích dotazníku a mého výzkumu, zanechte mi na konci dotazníku vaši e-mailovou adresu, ráda vás s výsledky po vyhodnocení seznámím.

Děkuji za ochotu a Váš čas.

Eva Khainová

1. Jak dlouho pracujete na pozici kvalifikovaného pedagoga MŠ? (pouze 1 možná odpověď)

- 1 - 4 roky
- 5 - 8 let
- 9 - 15 let
- 16 let a více

2. V mateřské škole kterého typu nyní pracujete? (pouze 1 možná odpověď)

- běžná státní MŠ
- Montessori MŠ
- lesní MŠ
- waldorfská MŠ
- MŠ s programem Začít spolu

- jiné _____

3. Jak dlouho v této MŠ pracujete? (pouze 1 možná odpověď)

- 1 - 2 roky
- 3 - 5 let
- 6 - 10 let
- 11 - 15 let
- více než 16 let

4. V mateřské škole kterého typu jste pracoval/a dříve? Pokud jste pracoval/a ve více typech, vyberte prosím tu MŠ s vaší nejdelší dobou působení. (pouze 1 možná odpověď)

- běžná státní MŠ
- Montessori MŠ
- lesní MŠ
- waldorfská MŠ
- MŠ s programem Začít spolu
- jiné _____

5. Jak dlouho jste pracoval/a v předchozí MŠ? (pouze 1 možná odpověď)

- 1 - 2 roky
- 3 - 5 let
- 6 - 10 let
- 11 - 15 let
- více než 16 let

Nyní se zaměříme na to vaše profesní období, kdy jste pracoval/a v **běžné státní MŠ**.

6. Kolik dětí jste měl/a průměrně ve třídě? (pouze 1 možná odpověď)

- do 10 dětí
- 11 - 15 dětí
- 16 - 20 dětí
- 21 - 25 dětí
- více než 26 dětí

7. Jak hodnotíte možnosti práce s tímto počtem dětí? (pouze 1 možná odpověď)

- se skupinou se mi pracovalo snadno, neměnil/a bych
- uvítal/a bych menší skupinu dětí
- uvítal/a bych větší skupinu dětí
- jiné _____

8. Třída byla věkově homogenní/heterogenní? (pouze 1 možná odpověď)

- homogenní
- heterogenní

9. Jak hodnotíte možnosti práce s takto věkově uspořádanou skupinou dětí? (pouze 1 možná odpověď)

- se skupinou se mi pracovalo snadno, neměnil/a bych
- uvítal/a bych homogenní skupinu dětí
- uvítal/a bych heterogenní skupinu dětí
- jiné _____

10. Jak hodnotíte celkovou atmosféru ve třídě? (více možných odpovědí)

- klidná
- vlnitá
- respektující
- často větší pracovní hluk
- časté konflikty mezi dětmi
- chaotická
- nespolupracující
- někdy zmatená, nepřehledná
- velký křik ve třídě
- nápomocná
- jiné _____

10. Jak hodnotíte spolupráci s kolegy? (pouze 1 možná odpověď)

- nemám výhrad
- menší výhrady ke spolupráci, drobná nedorozumění

- větší výhrady ke spolupráci, častější nedorozumění
- jiné _____

11. Jak hodnotíte zapojení rodičů dětí? (pouze 1 možná odpověď)

- rodiče byli součástí našeho týmu, zapojovali se sami a rádi
- rodiče se zapojovali občas, podle svých možností
- rodiče neměli přílišný zájem o zapojení se do chodu školy
- jiné _____

12. Co byste v této mateřské škole vyzdvihl/a, co hodnotíte kladně, co hodnotíte záporně?
Prosím, vypište odpověď.

Nyní se zaměříme na to vaše profesní období, kdy jste pracoval/a v **alternativní MŠ**.

13. Kolik dětí jste měl/a průměrně ve třídě? (pouze 1 možná odpověď)

- do 10 dětí
- 11 - 15 dětí
- 16 - 20 dětí
- 21 - 25 dětí
- více než 26 dětí

14. Jak hodnotíte možnosti práce s tímto počtem dětí? (pouze 1 možná odpověď)

- se skupinou se mi pracovalo snadno, neměnil/a bych
- uvítal/a bych menší skupinu dětí
- uvítal/a bych větší skupinu dětí
- jiné _____

15. Třída byla věkově homogenní/heterogenní? (pouze 1 možná odpověď)

- homogenní
- heterogenní

16. Jak hodnotíte možnosti práce s takto věkově uspořádanou skupinou dětí? (pouze 1 možná odpověď)

- se skupinou se mi pracovalo snadno, neměnil/a bych
- uvítal/a bych homogenní skupinu dětí
- uvítal/a bych heterogenní skupinu dětí
- jiné _____

17. Jak hodnotíte celkovou atmosféru ve třídě? (více možných odpovědí)

- klidná
- vlídná
- respektující
- často větší pracovní hluk
- časté konflikty mezi dětmi
- chaotická
- nespolupracující
- někdy zmatená, nepřehledná
- velký křik ve třídě
- nápomocná
- jiné _____

18. Jak hodnotíte spolupráci s kolegy? (pouze 1 možná odpověď)

- nemám výhrad
- menší výhrady ke spolupráci, drobná nedorozumění
- větší výhrady ke spolupráci, častější nedorozumění
- jiné _____

19. Jak hodnotíte zapojení rodičů dětí? (pouze 1 možná odpověď)

- rodiče byli součástí našeho týmu, zapojovali se sami a rádi
- rodiče se zapojovali občas, podle svých možností
- rodiče neměli přílišný zájem o zapojení se do chodu školy
- jiné _____

20. Co byste v této mateřské škole vyzdvihl/a, co hodnotíte kladně, co hodnotíte záporně?
Prosím vypište odpověď.

21. Využil/a jste předchozí zkušenosti s jiným typem školy ve svém současném zaměstnání?
(pouze 1 možná odpověď)

- rozhodně ano
- jen něco málo, není k tomu vhodné prostředí
- jen něco málo, bylo by ale možné více
- téměř vůbec, není k tomu prostor
- vůbec, nejde je využít
- jiné _____

Chcete-li mi zanechat jakýkoli vzkaz, poznámku, postřeh k tématu, můžete zde.

Pokud máte zájem o výsledky dotazníku a výzkumu, zanechte mi prosím váš e-mail.
