

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

2020

Nikola Matějová

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Postoje rodičů k alternativním vzdělávacím konceptům v předškolním vzdělávání

Bakalářská práce

Autor: Nikola Matějová
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy
Vedoucí práce: PhDr. Vladimír Václavík, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor: Nikola Matějová

Studium: P17P0298

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Název bakalářské práce: **Postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v předškolním vzdělávání**

Název bakalářské práce AJ: Parents' attitudes to alternative educational concepts in pre-school education

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem bakalářské práce je zkoumat, jaké názory mají rodiče na alternativní způsoby vzdělávání v mateřských školách a jak to ovlivňuje jejich postoje k této problematice. V teoretické části budou popsány jednotlivé alternativní (inovativní) koncepty vzdělávání v mateřských školách, které se po roce 1989 začaly uplatňovat v České republice. V praktické části budou zkoumány postoje rodičů k alternativám v předškolním vzdělávání. Použité metody: Studium dokumentů, dotazník vlastní konstrukce.

PRŮCHA, Jan (2012). Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-999-4. PECHÁČKOVÁ, Yveta a VÁCLAVÍK, Vladimír (2014). Alternativní edukační koncepty v současné pedagogické praxi. Gaudeamus: Univerzita Hradec Králové. ISBN 978-80-7435-501-1.

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Vladimír Václavík, Ph.D.

Oponent: PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 31.5.2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne 30.4. 2020

Poděkování

Děkuji PhDr. Vladimíru Václavíkovi, Ph.D. za odborné vedení této bakalářské práce a cenné rady, které mi při zpracování práce poskytl. Dále děkuji své rodině a blízkým, kteří pro mě byli oporou po celou dobu studia. V neposlední řadě děkuji všem rodičům, kteří se podíleli při vyplnění dotazníků.

Anotace

MATĚJOVÁ, Nikola. *Postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v předškolním vzdělávání*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 68 stran. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá postoji rodičů k alternativním koncepcím v předškolním vzdělávání. Cílem bakalářské práce je zkoumat, jaké názory mají rodiče na alternativní způsoby vzdělávání v mateřských školách, a jak to ovlivňuje jejich postoje k této problematice. Teoretická část obsahuje stručné seznámení s historií vývoje alternativního vzdělávání, dále jsou popsány jednotlivé alternativní (inovativní) koncepce, a to od klasických reformních škol až po moderní alternativní vzdělávací koncepce, které se po roce 1989 začaly uplatňovat v České republice. Zejména pak Montessori pedagogika, waldorfská pedagogika, program Začít spolu, program Škola podporující zdraví a lesní mateřské školy. Praktická část zkoumá, jaké postoje mají rodiče k alternativním koncepcím v předškolním vzdělávání, a to za použití kvantitativního průzkumného šetření. Zvolená metoda průzkumu je dotazník vlastní konstrukce.

Klíčová slova:

alternativní vzdělávání, alternativní školy, waldorfská škola, Montessori, vzdělávací program Začít spolu, lesní mateřská škola, škola podporující zdraví

Annotation

MATĚJOVÁ, Nikola. *Parents' attitudes to alternative educational concepts in pre-school education*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2020. 68 pages. Bachelor Degree Thesis.

This bachelor thesis deals with the attitude of parents to alternative concepts in pre-school education. The purpose of this bachelor's thesis is to examine the views of parents on alternative ways of education in kindergartens, and how these views affect their attitudes to this issue. The theoretical part contains a brief introduction to the history of the development of alternative education, then describes the various alternative (innovative) concepts, from classical reform schools to modern alternative educational concepts, which began to be applied in the Czech Republic after year 1989. In particular, Montessori pedagogy, the Waldorf pedagogy, the Step by Step educational program, the Health Promoting School educational program and forest kindergartens. The practical part examines the attitudes of parents to alternative concepts in pre-school education, using a quantitative exploratory survey. The chosen survey method is a self-designed questionnaire.

Keywords:

Alternative education, alternative schools, the Waldorf pedagogy, Montessori pedagogy, educational program Step by Step, forest kindergartens, educational program Health Promoting School

Obsah

ÚVOD	9
1 Alternativní škola a alternativní vzdělávání	10
1.1 Vymezení pojmu alternativní vzdělávání.....	10
1.2 Vymezení pojmu inovativní škola.....	11
2 Vývoj alternativních škol.....	13
2.1 Rozvoj reformní pedagogiky v zahraničí.....	14
2.2 Rozvoj alternativních škol v České republice	15
3 Dělení alternativních škol.....	17
3.1 Klasické reformní školy.....	17
3.2 Církevní školy	17
3.3 Moderní alternativní školy	17
4 Popis jednotlivých alternativních koncepcí	19
4.1 Popis vybraných klasických reformních škol.....	19
4.1.1 Montessori školy.....	19
4.1.1.1 Principy Montessori pedagogiky	19
4.1.1.2 Montessori školy v ČR.....	21
4.1.2 Waldorfské školy	21
4.1.2.1 Principy waldorfské pedagogiky.....	21
4.1.2.2 Waldorfské školy v ČR	23
4.2 Popis moderních alternativních škol.....	24
4.2.1 Školy s programem Začít spolu	24
4.2.1.1 Principy programu Začít spolu.....	25
4.2.1.2 Školy s programem Začít spolu v ČR	26
4.2.2 Zdravá škola (program Škola podporující zdraví)	26
4.2.2.1 Principy programu Škola podporující zdraví.....	27
4.2.2.2 Školy podporující zdraví v ČR	28
4.2.3 Lesní mateřské školy.....	28
4.2.3.1 Principy lesních mateřských škol.....	29
4.2.3.2 Lesní mateřské školy v ČR.....	30
4.2.4 Shrnutí teoretické části.....	30
5 Postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v předškolním vzdělávání.....	32
5.1 Předvýzkum	32
5.2 Konstrukce dotazníku a popis metody sběru dat.....	32
5.3 Stanovené cíle průzkumu.....	33
5.4 Stanovené otázky průzkumu	34

5.5	Charakteristika průzkumného vzorku	34
5.6	Výsledky a analýza průzkumného šetření.....	38
5.7	Shrnutí průzkumného šetření	57
6	Diskuze a doporučení	59
	Závěr	62
	Zdroje.....	64
	Seznam příloh.....	68

Seznam grafů

Graf č. 1:	Pohlaví respondentů.....	35
Graf č. 2:	Věk respondentů	35
Graf č. 3:	Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů.....	36
Graf č. 4:	Určení počtu rodičů předškolních dětí.....	37
Graf č. 5:	Spokojenost rodičů s MŠ	38
Graf č. 6:	Povědomí rodičů o existenci alternativních mateřských škol	39
Graf č. 7:	Znalost konkrétních alternativních škol.....	40
Graf č. 8:	Zdroje informací o alternativních mateřských školách.....	43
Graf č. 9:	Přemýšlení o zvolení alternativní MŠ.....	49
Graf č. 10:	Výběr mateřské školy	50
Graf č. 11:	Rozhodující aspekty při výběru MŠ	51
Graf č. 12:	Kvalita podmínek pro rozvoj dětí v alternativních MŠ	53
Graf č. 13:	Maximální částka školného	56

Seznam tabulek

Tabulka č. 1:	Nejčastější odpovědi na otázku č. 8	41
Tabulka č. 2:	Rozdělení postojů do skupin.....	45
Tabulka č. 3:	Jednotlivé alternativní koncepce.....	52
Tabulka č. 4:	Důležitost předškolního vzdělávání	54

ÚVOD

Téma alternativních škol mě zaujalo ve výuce v předmětu týkajícího se předškolní pedagogiky. Předškolní vzdělávání je, dle mého názoru, velice důležitá část života dítěte, troufám si říct, že pro děti je pomyslným základním stavebním kamenem z hlediska návaznosti na další stupně vzdělávání. Co se týče předškolního vzdělávání, já osobně jsem zastáncem jak toho tradičního, tak i toho alternativního. Důvod je prostý. Domnívám se, že vše se odvíjí od lidí, kteří práci v mateřské škole provozují. Můžeme se setkat s paní učitelkou, kterou bude tato práce naplňovat, bude kreativní a do práce s dětmi bude vnášet spoustu energie a lásky. S takovou paní učitelkou se můžeme setkat jak v tradiční, tak alternativní škole. Nicméně alternativní koncepce mě velice zaujaly svou pestrostí, co se týče jejich druhů. Na výběr je veliká škála a každá z alternativních mateřských škol je ve spoustě ohledech odlišná, což poskytuje rodičům výběr přesně té mateřské školy, která bude vhodná pro jejich děti. Líbí se mi ale také to, co mají tyto školy společné, a to především individuálnější přístup k dětem, jiné metody práce s dětmi a spoustu dalších znaků.

Jak už tedy vyplývá, v mé bakalářské práci se budu věnovat tématu alternativních pedagogických koncepcí v předškolním vzdělávání, což je téma, které je v poslední době poměrně diskutované. V první části mé bakalářské práce a zároveň prvním cílem je předat čtenáři ucelené informace vztahující se k alternativnímu vzdělávání, stručně vysvětlit jeho historii, dále popsat jednotlivé druhy alternativních koncepcí předškolního vzdělávání, a to od reformních alternativních škol až po současné koncepce alternativních škol. U popisů jednotlivých koncepcí jsou odkazy na obrázky nacházející se v příloze B. Jako druhý cíl jsem si stanovila zjistit postoje rodičů k alternativním směrům v předškolním vzdělávání pomocí dotazníkového šetření. Prvním z dílčích cílů pro mě je také zjistit, jaké povědomí mají rodiče o alternativních školách. Dalšími dílčími cíli je zjistit, zda při výběru mateřské školy berou v potaz více možností a druhů vzdělávání a jaké konkrétní alternativní koncepce rodiče znají. Tento průzkum je tedy druhou částí mé bakalářské práce. Jako metodu průzkumu jsem vybrala mnou vytvořený dotazník. Vyhodnocení dotazníku bude probíhat pomocí grafů a tabulek doplněné o mé slovní komentáře.

1 Alternativní škola a alternativní vzdělávání

1.1 Vymezení pojmu alternativní vzdělávání

Synonymickými ekvivalenty k pojmům „alternativní vzdělávání“ nebo „alternativní škola“ se řadí pojmy jako netradiční škola, nezávislá škola, otevřená škola a další (Průcha, 2004).

Podle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 16) je definována alternativní škola takto:

„Obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišující se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol vzdělávacího systému. Odlišnost může spočívat ve specifických obsahů vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků. aj.“

V pedagogické encyklopedii (Průcha, 2009, str. 107) je uvedena definice alternativní školy od K. Rýdla (1994) takto:

„Jako alternativní jsou označovány ty školy, které svými inovačními programy a postupy cíleně odstraňují (nebo chtějí odstraňovat) nedostatky tradičních škol a vyhovují lépe novým požadavkům společnosti.“

Je nutné také poukázat na terminologickou nejednotnost. Bližší nám tuto nejednotnost specifikuje v knize Jana Průchy (2001, str. 17) úryvek z německé pedagogické encyklopedie:

„Pro označení pojmu „školy s nestátním provozovatelem“ se používají různé termíny. Oproti již tradičnímu a s jistou exkluzivitou spojenému pojmu „soukromá škola“ se nyní dává přednost termínu „svobodná škola (freie Schule). Kromě toho se také používají termíny „alternativní škola“ (Alternativschule) a „reformní škola“ (Reformschule).“

Například v USA termín *alternativní škola* vyjadřuje veškeré inovace ve veřejných i soukromých školách. Význam pojmu *alternativní škola* tedy není v přímém krytí pouze s významem pojmu *soukromá škola*, jak se často chápe u nás. V zahraniční odborné literatuře, jak je zřejmé, nelze nalézt přímé vymezení pojmu *alternativní škola*. To je ale v pedagogice obvyklý jev. Některé pojmy jsou zkrátka buď složité pro jednoduchou definici, nebo jsou novější a zatím méně prozkoumané (Průcha, 2004).

Průcha (2001) ve své knize rozlišuje tři významové roviny pojmu „alternativní škola“ dle sféry jeho užívání:

- Školsko-politický aspekt: Podle tohoto aspektu rozdělujeme školy na státní a nestátní. Zřizovatelem státních škol (školy veřejně spravované, v zahraniční terminologii zmiňované jako *public schools*) jsou nějaké orgány státní správy. V ČR se jedná konkrétně o Ministerstvo školství, krajský úřad či obec. Nestátní školy (školy soukromé, v zahraniční terminologii zmiňované jako *private schools*) jsou oproti tomu zřizované nestátními (neveřejnými) orgány.
- Ekonomický aspekt: Rozlišení škol dle financování. Zatímco soukromé školy financují jejich zřizovatelé (zcela nebo zčásti), dále jsou financovány ze školného, které platí rodiče žáků, státní (veřejné) školy financuje stát neboli jiné veřejné zdroje (rozpočty obcí a další) a pro žáky jsou zdarma. Z hlediska tohoto aspektu se dá alternativními školami chápat takové školy, ve kterých se platí školné, za které jsou žákům poskytnuty nějaké zvláštní, nadstandardní služby (například v odlišných vzdělávacích programech než běžných).
- Pedagogický a didaktický aspekt: Za alternativní školy se mohou označovat školy, ve kterých se na rozdíl od běžných pedagogických koncepcí využívají nestandardní, inovativní metody, formy a obsahy vzdělávání, rozdílné výchovné přístupy a podobně. Zároveň je ale nutné podotknout, že při tomto pojetí není alternativní vzdělávání vztahováno pouze ke školám nestátním, částečně i uceleně se určité didaktické inovace, které se odlišují běžné koncepce školního vzdělávání, mohou objevovat i ve školách státních (veřejných).

1.2 Vymezení pojmu inovativní škola

Často se také setkáme s pojmem „inovativní škola“. Jedná se o školy, které se mění tím, že záměrně a z jejich vlastní iniciativy provádějí konkrétní inovace. U tohoto termínu ale nebylo zpracováno jeho přesné znění. V knize Jana Průchy (2001, str. 22) je uveden pokus definice od K. Rýdla (1999, str. 12) takto:

„Inovativní škola: Specifický český, zatím neoficiální pojem, který má označovat školu prosazující v praxi metody a formy práce umožňující naplňovat pedagogické principy

alternativní pedagogiky, jejichž konečným důsledkem je zdravý a přirozený vývoj jedinců a minimalizování sociálně negativních jevů ve společnosti.“

Definice pojmů alternativní škola a inovativní škola jsou si velice podobné, někdy spíše až shodné. Můžeme tedy tuto shodu chápat i tak, že alternativní škola je také školou inovativní, jelikož každá uskutečněná alternativa znamená zavedení nějaké změny, inovace v porovnání s nějakou normou, standardem a podobně (Průcha, 2004).

2 Vývoj alternativních škol

S rozvojem školství koncem 19. století a na počátku 20. století začala sílit kritika tradiční školy. Kritika zdůrazňovala zejména negativní důsledky institucionalizace školy (Kasper, Kasperová, 2008).

Ve školách měl dominantní roli učitel, převažovala frontální metoda výuky, žáci byly spíše pasivním objektem ve výuce. Žáci byli učivem přetěžováni kvůli důrazu, který se kladl na pamětní učení. Škola nebyla spojena s životem, nebyl brán ohled na individualitu každého žáka, jeho zájmy a potřeby (Pecháčková, Václavík, 2014).

V důsledku kritiky v tomto období vznikla tzv. reformní pedagogika (s tímto názvem se setkáváme u nás a v zemích německy mluvících, ve frankofonním světě mluvíme o *nové výchově*, v anglosaských zemích ji nazýváme *pokrokovou* či *progresivní výchovou*, v Itálii se jedná o *aktivismus*). Reformní pedagogika je tedy mezinárodním hnutím už od svého počátku. Reformní pedagogika dosahovala největšího rozvoje ve dvacátých až třicátých letech 20. století (Singule, 1992).

Kasper a Kasperová (2008) uvádějí hlavní znaky charakteristiky reformního pedagogického hnutí:

- pedocentrismus – pedagogická teorie a praxe vychází z respektování dítěte, jeho osobnosti a individuality;
- kritika tradiční školy – podtrhována je moderní škola oproti tradiční škole;
- svobodná výchova dítěte – do popředí vstupuje tzv. antiautoritativní výchova, klade se důraz na respekt a podporu dítěte a jeho přirozeného vývoje;
- individualizace – ve vyučování je potřeba respektovat individualitu každého dítěte.;
- kooperace – ve vyučování by měla být podporována vzájemná spolupráce žáků;
- spojování předmětů do celků a bloků – předměty vyučovány v delších časových úsecích, vše je více propojeno;
- spolupráce rodičů a širší veřejnosti se školou.

- Činnostní učení – základ učení tkví v získávání vlastních zkušeností a řešení problémových situací.
- Projektová metoda

2.1 Rozvoj reformní pedagogiky v zahraničí

Principu přirozené výchovy, která respektuje individuální vývoj každého jedince a jeho specifika, se věnovala Švédka Ellen Keyová (1849-1926), tyto poznatky jsou obsaženy ve spise *Století Dítěte* (Kasper, Kasperová, 2008). Na individuálních potřebách a zájmech každého dítěte stavěl svoji pedagogiku také belgický pedagog, lékař a psycholog Ovide Decroly (1871-1932), který považoval za důležité vycházet při výchově dětí z jejich individuálních potřeb, zájmů a zkušeností. V roce 1907 založil první *Školu životem a pro život*, která se nacházela v Bruselu (Pavlovská, Syslová, Šmahelová, 2012).

V tom samém roce otevřela italská lékařka a pedagožka Maria Montessori pro děti opuštěné či děti z chudších rodin *Dům dětí*. V roce 1919 vznikla v Německu ve Stuttgartu první waldorfská škola zakladatelem Rudolfem Steinerem. V roce 1920 byla otevřena v americkém městě Dalton Daltonská škola, jejíž zakladatelkou je Helen Parkhurstová a v tom samém roce Celestin Freinet začal učit na své pracovní (moderní) škole ve Francii (Pecháčková, Václavík, 2014). V Anglii roku 1921 založil Alexander Sutherland Neill internátní demokratickou školu Summerhill (Zormannová, 2015). V roce 1927 vzniká nová pedagogická koncepce Petera Petersena pod názvem Jenský plán (Rýdl, 2001).

S příchodem druhé světové války byl vývoj reformní pedagogiky přerušen. Reformní pedagogika byla tvrdě odmítána a ostře kritizována. V několika zemích střední Evropy, ve kterých po druhé světové válce začal vládnout sovětský režim (i v Československu), byla reformní pedagogika a její teze potlačovány. Učitelům a pedagogům byl odepřen kontakt s jejich západními kolegy, tudíž bylo velice těžké, hlavně pro mladé učitele, dostat se k informacím o nové výchově a dění ohledně pedagogiky na Západě, ale i k informacím ohledně reformního vývoje pedagogiky ve vlastní zemi (Singule, 1992).

Alternativní pedagogika se tedy znovu začíná rozvíjet tedy až v druhé polovině 20. století (Kasper, Kasperová, 2008).

2.2 Rozvoj alternativních škol v České republice

Díky kvalitním zdrojům ze zahraničních pedagogických teorií a zároveň domácímu výzkumu a praxi byla úroveň české reformní pedagogiky před druhou světovou válkou opravdu vysoká (Průcha, 2001).

Co se týká předškolní pedagogiky, považuji za důležité zmínit jméno Anna Süsová (1851-1941), která založila v roce 1910 v Brně *Pomocnou mateřskou školu*, kde byl kladen důraz na pohyb, rozvoj fantazie, cvičení smyslů a rozvoj praktických dovedností. Učitelky ustupovaly do pozadí a v centru pozornosti bylo dítě, jež mělo mít maximální svobodu. O rozvoj předškolní výchovy se také zasloužila Ida Jarníková (1879-1965), která vydala několik spisů věnovaných tématu předškolní výchovy (Pavlovská, et al., 2012).

Opravdu výrazný představitel reformní pedagogiky tehdejší doby u nás byl pedagog Václav Příhoda (1889-1979), který přinášel spoustu teoretických i praktických poznatků ohledně trendů ve školství z jeho studijních pobytů v USA i v jiných zemích. Časem také začaly vznikat první pokusné reformní školy například v Praze, Zlíně, Humpolci a dalších místech, vznikaly různé metodické příručky, alternativní učebnice a jiné (Průcha, 2001). Později se ze školy stává škola činná, kde jsou důležité vlastní zkušenosti žáka. Mezi další významné pedagogické reformátory u nás patří Otakar Kádner, Jan Uher a Otokar Chlup (Pavlovská, et al. 2012).

S příchodem druhé světové války rozvoj reformních škol začal stagnovat. Období poválečné je nazýváno obdobím výchovy antiautoritativní, později se směřovalo k antipedagogice (krajní podoba reformy školství). Od roku 1948 pod vlivem Sovětského svazu se uplatňovala koncepce jednotné školy, která zde trvala čtyřicet let (Pavlovská, et al. 2012).

Po roce 1989 se opět začaly, díky kritice uspořádání společnosti a změn názorů na dítě a jeho pojetí, uplatňovat alternativní pedagogické směry, které vznikaly na počátku 20. století, jejichž vývoj byl s příchodem druhé světové války přerušen. Jedná se o školy waldorfské, Montessori, freinetovské, daltonské a jenské. Mimo tyto klasické reformní školy také postupně začínají vznikat nové alternativní modely a inovativní programy. Prvky těchto koncepcí jsou často odvozeny z idejí reformní pedagogiky, nicméně jsou přizpůsobeny současné době, společnosti a jejím potřebám (Pavlovská, et al. 2012).

V současné době vznikají nové a nové alternativní školy a programy, kromě klasických reformních škol jsou tu také školy církevní a řada nově vznikajících alternativních koncepcí jako například program Začít spolu, program Škola podporující zdraví a další (Průcha, 2001).

3 Dělení alternativních škol

Alternativní školy se dají dělit podle různých hledisek. V této práci bude uvedena typologie alternativních škol podle Průchy (1996). Průcha uvádí tři větší skupiny, a to klasické reformní školy, církevní školy a moderní alternativní školy.

3.1 Klasické reformní školy

Vznik těchto škol řadíme do první poloviny 20. století, jejich největší rozvoj poté nastal ve dvacátých letech. Mezi klasické reformní školy patří Montessori školy, waldorfské školy, freinetovské školy, jenské školy a daltonské školy (Průcha, 1996). Podrobněji se budu charakteristice těchto škol věnovat v kapitole čtvrté.

3.2 Církevní školy

Církevní školy se řadí mezi nestátní alternativní školy. Zřizovatelem církevních škol je církev. V České republice se zřizovaly církevní školy zanedlouho po listopadu 1989, nicméně církevní školy zde existovaly již před rokem 1948 (Průcha, 1996).

Specifika církevních škol se týkají především oblastí kurikula – plánovaných cílů a obsahů vzdělávání. Církevní školy zahrnují do výuky předměty jako je například latina či náboženství, které ve státních školách nejsou běžné nebo jsou uvedeny jako nepovinné. Cizí jazyky jsou na církevních školách zahrnovány do výuky od nižších ročníků, než je tomu u škol státních. *Ideologické principy výchovné činnosti* (týkající se křesťanství, jeho principů, etiky, postojů, tradic a další) souvisí s druhým rysem alternativnosti církevních škol. V některých církevních školách můžeme jistou alternativnost spatřit v zaměření na přípravu absolventů pro obory činností, na které by je standardní škola nepřipravila (příprava pro činnost v charitativní, zdravotní a náboženské oblasti, v sociálních zařízeních, pečovatelských ústavech, dále pro profese jako je sbormistrovství, konzervace církevních památek a další) (Průcha, 1996).

3.3 Moderní alternativní školy

Moderními alternativními školami jsou všechny soudobé typy alternativních škol, které přímo nevycházejí z koncepcí reformních škol a jejich zřizovatelem není církev ani jiné

náboženské společenství (tj. nejsou to školy církevní). Počet podob těchto škol je v různých zemích velice rozsáhlý. Většinou se jedná o školy soukromé, v některých případech to jsou i školy státní, veřejné. Názvy jsou různorodé v každé zemi. V Německu se označují jako *svobodné školy*, v Dánsku jako *malé školy*, Švýcarsko a Rakousko označuje tyto školy jako *volné* nebo *alternativní*, ale také jako školy *aktivní, kooperativní nebo demokraticko-kreativní* (Průcha, 1996).

Iniciativa ke zřizování moderních alternativních škol pochází nejčastěji ze snah rodičů či učitelů, kteří z různých důvodů nejsou spokojeni se způsobem vzdělávání dětí v běžných školních institucích. V západních státech byly mnohé tyto školy zřizovány již v 70. letech 20. století (Průcha, 1996).

Každý rok vznikají v různých zemích nové a nové typy škol, není proto možné sestavit celistvý výčet všech moderních alternativních škol (Průcha, 2004).

Průcha (2004, str. 49) uvádí seznam nejvýznamnějších moderních alternativních škol v České republice podle Svobodové, Jůvy (1996) a Svobodové (2003). Blíže se některým z nich budeme věnovat v kapitole čtvrté.

- *„projekt Zdravá škola (Škola podporující zdraví);*
- *otevřená škola;*
- *projekt Začít spolu;*
- *ITV – Integrovaná tematická výuka;*
- *projekt „Dokážu to?“;*
- *projektové vyučování;*
- *kooperativní učení, vyučování, škola;*
- *vzdělávací program Čtením a psaním ke kritickému myšlení;*
- *komunitní škola a vzdělávání.“*

4 Popis jednotlivých alternativních koncepcí

V této kapitole se blíže zaměřím na jednotlivé alternativní směry vzdělávání, přiblížím jejich specifika a principy. Při popisu se zaměřuji na uplatnění těchto směrů ve vztahu k předškolnímu vzdělávání.

4.1 Popis vybraných klasických reformních škol

Nyní se budu věnovat popisu klasických reformních směrů vzdělávání, zejména potom pedagogice M. Montessori a waldorfským školám.

4.1.1 Montessori školy

Zakladatelkou Montessori pedagogiky je italská lékařka a pedagožka Marie Montessori (1870–1952), která se prvotně věnovala dětem mentálně postiženým, později i zdravým dětem. Zajímala se také o souvislosti mezi školními úspěchy a sociálním původem. V roce 1907 v Římě založila první předškolní zařízení pro opuštěné děti, které neslo název Dům dětí (Casa dei Bambini), kde se snažila vytvářet podnětné prostředí. Motto Montessori pedagogiky zní *Pomoz mi, abych to dokázal sám*. Dítě se rozvíjí pomocí samostatně a spontánně získaných poznatků a zkušeností za předpokladu vhodného a podnětného prostředí. Základní principy výchovy a vzdělávání Marie Montessori vychází z pedagogických výzkumných experimentů a pozorování dětí (Zelinková, 1997).

4.1.1.1 Principy Montessori pedagogiky

Hlavní důraz se klade na svobodu dítěte, neznamená to ale, že je dítě ponecháno pouze samo sobě, ale že jsou mu odstraněny překážky (překážky lze chápat i jako nedostatek podnětů) zabraňující jeho svobodnému vývoji. Důležité je podnětné prostředí a přizpůsobení obsahu práce tak, aby dítě využívalo a rozvíjelo své vnitřní síly. Přístup k dítěti je celostní, všechny potřeby jako například poznávací, tělesné, emoční, estetické a společenské mají stejnou významnost a jsou neoddelitelné. Jeden ze základních rysů Montessori pedagogiky vyplývá z faktu, že se ve vývoji dítěte objevují takzvané *senzitivní fáze*, ve kterých je dítě mimořádně citlivé pro vstřebávání specifických informací a rozvoj v určitých oblastech (Kořátková, 2014).

V každé fázi má dítě odlišné potřeby a vlastnosti a je připraveno učit se něčemu jinému. Nejdůležitějším úkolem je vytvořit vhodné podnětné prostředí, které podpoří samostatnou práci dítěte a jeho přirozený rozvoj (Montessori, 2012).

Dítě si samo volí, co chce dělat, s kým, kdy a jak dlouho se činností bude zabývat. Jelikož má ale vše své hranice, pedagog má za úkol vytyčit určité hranice v činnostech dětí a dohlížet na jejich dodržování, děti usměrňovat (respektovat ale zároveň individuální zvláštnosti), dávat jim nabídku vhodných činností a řešit s nimi případné problémy (Zelinková, 1997).

Při těchto svobodně vybraných a prováděných činnostech je důležité děti nenarušovat. Dítě tyto činnosti, často za pomoci různých materiálů, provádí tak dlouho, dokud nedojde k tzv. *polarizaci osobnosti* neboli získání plné soustředěnosti dítěte a později tak k získání určité dovednosti. Didaktický materiál je přizpůsoben tomu, aby dítě, které učiní v manipulaci s ním nějakou chybu, nepustil dále. Dítě tímto chybu samo objeví a napraví. Poté pokračuje v činnosti dále. Děti se za chyby netrestají. Je kladen důraz na individuální vývoj každého dítěte, děti nejsou mezi sebou srovnávány (Šmelová, Prášilová, 2018).

Na obrázku č. 1 v příloze B můžeme vidět samostatnou aktivitu dětí. Fotografie byla pořízena v mateřské škole KNofLík v Liberci, která není přímo Montessori, ale využívá prvků této pedagogiky.

Pomůckami v Montessori mateřských školách jsou také předměty běžného života (například různý nábytek, předměty z domácnosti a podobně), které jsou upraveny pro potřeby dětí (přizpůsobeny velikosti dětí). Dále Montessori využívá také speciální názorné pomůcky, které dětem slouží k lepšímu pochopení určitého problému. Didaktické pomůcky lze zakoupit, nicméně spousta učitelů si je vyrábí sama (Zelinková, 1997).

Na obrázku č. 2 v příloze B je vyfotografována police s Montessori pomůckami. Fotografie opět pochází z mateřské školy KNofLík v Liberci, která využívá prvků Montessori.

V Montessori školkách nejsou děti rozdělovány podle věku, ale jsou ve věkově smíšené skupině (heterogenní uspořádání). V tomto prostředí se děti lépe učí spoluprací (Pecháčková, Václavík, 2014).

Vyučující je spíše v pozadí a plní roli rádce, přístup k dítěti je partnerský. Předpokladem je přinést dětem pocit jistoty, bezpečí, úspěchu a lásky. Montessori pedagogika zavrhuje odměny a tresty (Montessori ČR, 1998–2020). Dospělí jsou k pedagogické práci s dětmi v Montessori pedagogice zvláštěně vzdělávání (Šmelová, Prášilová, 2018).

„Dospělý dítě neučí, protože dítě se učí samo.“ (Zelinková, 1994).

Důležité postavení v Montessori pedagogice má tzv. kosmická výchova. Tato výchova je spíše určena starším dětem ve věku od 6 do 12 let, určitě ale považuji za důležité ji zmínit. Cílem této výchovy je to, aby si děti uvědomily úlohu člověka v kosmu, pochopily souvislosti a naučily se zodpovědnosti a úctě ke všemu, co na světě je z oblasti jak živé, tak neživé přírody (Rýdl, 1994).

Zelinková (1997) ve své publikaci uvádí tři stupně kosmické výchovy:

1. *orientace na předměty*
2. *orientace na celek*
3. *rozumové zpracování poznatků o světě*

4.1.1.2 Montessori školy v ČR

Dle oficiálních stránek zastupujících Montessori pedagogiku je v České republice přibližně 80 MŠ, 40 ZŠ, několik dětských klubů a center po vzoru Montessori pedagogiky.

4.1.2 Waldorfské školy

První škola waldorfského typu vznikla roku 1919 ve Stuttgartu. Byla určená pro děti zaměstnanců továrny na cigarety Waldorf Astoria. Zakladatelem waldorfských škol je Rudolf Steiner (1861–1925), což byl rakouský pedagog a filosof. Tato škola byla otevřená všem bez ohledu na jejich sociální původ (Pecháčková, Václavík, 2014).

4.1.2.1 Principy waldorfské pedagogiky

Základní ideou waldorfské pedagogiky je antroposofie (moudrost o člověku). Za zakladatele antroposofie je považován právě Rudolf Steiner. Antroposofii chápeme jako filosofickou vědu, která vede k hlubšímu uvědomění si podstaty světa a člověka. Podle

Steinera je člověk složen ze tří světů, které reprezentují tři druhy těla (tělo – fyzická složka člověka, duše – psychická složka člověka, která zahrnuje myšlení, pocity a duch – pomocí kterého je člověku zprostředkováván svět) (Rýdl, 1994).

Každý ze tří druhů těla se v člověku rozvíjí postupně ve třech vývojových stádiích v sedmiletých cyklech. V prvních 7 letech se utváří fyzické tělo. Pro dítě v tomto období je zásadní napodobování dospělých, kteří by mu měli jít pozitivním příkladem, aniž by ho poučovali, nebo mu něco vysvětlovali.

Ve druhém sedmiletí, od 7 do 14 let, se utváří tzv. éterické tělo. Formuje se charakter a rozvíjí se myšlení. Je zde důležitá přirozená autorita dospělých.

Třetí období, které trvá od 14 do 21 let, je příznačné pro rozvoj tzv. astrálního těla. Utváří se abstraktní myšlení, vnitřní tvořivost dítěte. Děti si vytváří vlastní názory (Jůva, Svobodová, 1995).

Ve waldorfském vyučování se setkáme s eurytmií (umělecké ztvárnění pohybu) pomocí které děti viditelně komunikují či dávají najevo své pocity. Těmito pohyby může být zviditelněno celým tělem řada věcí. Eurytmie je zakomponována jak do samotné výuky, tak do divadelních představení, ve kterých děti vystupují (Pecháčková, Václavík, 2014).

Za velice důležitou je považována volná hra dětí, díky které dítě samo objevuje, zažívá a začíná chápat svět kolem sebe. Malé děti se učí především napodobou, pohybem a dalšími smyslovými zkušenostmi, k tomu všemu děti potřebují prostředí, které jim poskytne bezpečí, ochranu, hranice, ale také jim dá možnost zkoušet nové výzvy a setkat se případně i s rizikem (Asociace waldorfských mateřských škol, n. d.).

Waldorfská pedagogika odmítá umělé a virtuální zkušenosti a spíše se orientuje na skutečné, reálné zážitky, které dítěti napomáhají k budování vztahu se světem. Praktické aktivity, jako je pečení, vaření, zahradničení a další, dětem umožňují jejich životní rozvoj, ve waldorfské pedagogice není kladen důraz na výsledky z hlediska prospěchu, ale spíše na jejich životní proces. Mezi další časté aktivity také patří například hudba, malování, modelování, povídání a další. Díky nim se dětem zdravě rozvíjí tvořivost a fantazie (Asociace waldorfských mateřských škol, n. d.).

Na obrázku č. 3 v příloze B můžeme vidět postavenou hradbu z laviček a dalších předmětů, kterou si děti samy postavily. Fotografie je pořízená ve waldorfské mateřské škole v Semilech

Důležitý je předvídatelný rytmus každého dne, všechny prováděné činnosti na tento rytmus berou ohled. I každý měsíc, rok má svůj rytmus. To vše dává dětem pocit bezpečí, jistoty a také jim poskytuje možnost lépe chápat život, jeho souvislosti a celistvost (Asociace waldorfských mateřských škol, n. d.).

Během celého školního roku se konají různé slavnosti, ve většině případů jde o oslavu různých svátku (např. Michaelská slavnost) (Konvalinková, 2012). Tímto se zachovávají tradice a rytmus roku a děti tím respektují střídání ročních období (Pecháčková & Václavík, 2014). Tyto slavnosti jsou spojeny s výzdobou, pečením dobrot, menšími divadelními představeními a podobně. Na přípravě mají podíl i rodiče, prarodiče a další přátelé školy (Konvalinková, 2012).

Na vzhled a architekturu jsou waldorfské školy také specifické. Půdorys těchto škol je tvořen nepravidelným mnohoúhelníkem, v němž se v jeho středu nachází velký sál využívaný pro více účelů. Třídy jsou vymalovány převážně růžovou barvou, což je barva harmonizující. Třídy jsou vybaveny převážně přírodními materiály a dřevěnými hračkami (Pecháčková, Václavík, 2014).

Na obrázku č. 4 v příloze B můžeme vidět třídu waldorfské mateřské školy v Semilech.

Mezi učitelem a dětmi panuje specifický vztah. Dokonalé poznání dítěte je jeden z hlavních úkolů pedagoga. Učitel není řízen osnovami běžného typu, ale snaží se o to být samostatně tvořivý, má ve své práci svobodu. Neznamená to ale, že by na učitele ve waldorfské škole nebyla kladena odpovědnost, ba naopak. Zodpovědnost má učitel ve waldorfské škole nevídaně velikou. Učitel si připravuje výuku samostatně, popřípadě s kolegy, a spolupracuje na ní s žáky a z části i s rodiči. Být učitelem ve waldorfské škole vyžaduje specifickou přípravu. Učitelé jsou po dosažení pedagogického vzdělání dále vzděláváni na kurzech, které organizují profesní sdružení waldorfské pedagogiky v různých zemích s výskytem waldorfských škol. Základní akademické vzdělání se může profesně i lišit (může se jednat o lékaře, techniky, umělce a podobně), každopádně stěžejní je úspěšné dokončení kurzů (Pecháčková, Václavík, 2014).

4.1.2.2 Waldorfské školy v ČR

Dle Asociace waldorfských škol ČR, která waldorfskou pedagogiku zastupuje, v současné době v České republice najdeme přibližně 13 MŠ, 15 ZŠ, 5 SŠ, jednu školu

waldorfskou speciální, spoustu dalších tříd s waldorfskou pedagogikou v mateřských a základních školách a další různé spolky a centra.

4.2 Popis moderních alternativních škol

Nyní se budu věnovat popisu moderních alternativních směrů vzdělávání. Zejména se pak zaměřím na vzdělávací program Začít spolu, program Škola podporující zdraví a lesní mateřské školy.

4.2.1 Školy s programem Začít spolu

Program Začít spolu (v mezinárodním označení Step by Step) je v současné době realizován učiteli 29 zemí světa. V České republice se vzdělávací plán Začít spolu začal vyvíjet v roce 1994 v mateřských školách a na základních školách funguje od roku 1996. Je jednou z moderních alternativních metod předškolního vzdělávání. Cílem programu je budovat v člověku základy znalostí, dovedností a postojů, díky kterým bude přizpůsobený pro život v 21. století. Tento program u dětí rozvíjí přirozený aktivní zájem o učení tak, aby děti učení bavilo, aby bylo efektivní, a nebylo pro ně nadměrně stresující (Krejčová, Kargerová, 2003).

Program Začít spolu se neřídí direktivním vedením dětí, ale vychází z osobnostně rozvíjecího modelu, který je inspirován tvorbou C. Rogerse (představitel humanistické psychologie). Tento model se snaží o rozvoj vlastního potenciálu dětí, jejich schopností. Klade důraz na to, že pro správný vývoj dětí je podstatné věnovat se své činnosti (i hře) celým svým srdcem. Program Začít spolu také dále pracuje s teoriemi Jeana Piageta, L. S. Vygotského (pochopení kategorizace učení) a E. Eriksona (psychosociální vývoj) (Gardošová, Dujková, 2003).

Program Začít spolu také pracuje s dílem Howarda Gardnera a jeho teoriemi o typech inteligence (Gardošová, Dujková, 2003).

„Dítěti v procesu výchovy a vzdělávání poskytujeme podpůrnou atmosféru založenou na porozumění, bezpodmínečném přijetí dítěte, uznání a empatickém naslouchání. Při hře se současně nejefektivněji a nejlépe učí. 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, Dujková, 2003, str. 11, 12).

4.2.1.1 Principy programu Začít spolu

Asociace Začít spolu (Step by step) (2019) uvádí nejdůležitější znaky pedagogiky Začít spolu:

- Pedocentrismus (v tomto programu se orientace vztahuje na dítě)
- Hlavní je převažující aktivita dítěte
- Děti se učí v souvislostech, propojují poznatky s reálným životem
- Chyba je chápána jako součást učení
- Individuální přístup k dítěti (potřeby každého jedince)
- Vhodná je účast rodičů

Co se týče metodiky programu Začít spolu, uvádím dělení dle Gardošové a Dujkové (2003). Tato metodika obsahuje *konstruktivismus, praktické činnosti* (přiměřené stupni vývoje) a *progresivní vzdělávání*

- *Konstruktivismus* – zahrnuje tři základní fáze, a to evokaci (seznámení s tématem, souhrn toho, co děti o tématu ví), ukotvení (ověření a hlubší pochopení poznatků v činnostech) a reflexi (zhodnocení toho, co dítě o tématu ví, díky čemu může své poznatky dále prohlubovat).
- *Praktické činnosti* musí odpovídat stupni vývoje dítěte. Pedagogové musí znát vývojové fáze dítěte, jejich úkolem je dítěti nabízet takové činnosti, které dítě zvládne, bude se díky nim rozvíjet ve svých schopnostech, a naopak neučit takové, které by nezvládlo a bylo by kvůli nim vystaveno stresu.
- *Progresivní vzdělávání* – každé dítě má jiné zájmy a dovednosti, volíme proto takové činnosti, které zajímají jednotlivé děti, zároveň ale také nesmí být opomíjena důležitost skupinového výukového procesu.

Do center aktivit je rozdělená celá třída. Centra aktivit jsou stolky, u kterých se nachází dobře přístupné police, ve kterých je různý materiál (podle toho, na co se

jednotlivá centra zaměřují). Můžeme se setkat například s centrem čtení, matematiky, psaní, věd a objevů, výtvarným ateliérem a spoustu dalších (Hrázská, 2001–2020).

Na obrázku č. 5 v příloze B můžeme vidět výtvarný ateliér, což je jedno z center aktivit. Fotografie je pořízená v mateřské škole Kampanova v Hradci Králové, která využívá prvků programu Začít spolu.

Děti se v programu Začít spolu účastní hned několika druhů učení. Je to *kooperativní učení*, které děti učí spolupráci mezi sebou při řešení různých situací či problémů. Dále *prožitkové učení*, které je založeno na vlastních zkušenostech a prožitcích dítěte. S prožitkovým učením souvisí *integrované učení hrou a činnostmi*, to je uplatňováno převážně v centrech aktivit. Také je podporováno *učení se dětí navzájem od sebe*, které je velice účinné (Gardošová, Dujková, 2003).

U dětí je rozvíjeno sebehodnocení, při kterém děti samy hodnotí ve vlastních pracích jejich úspěchy a neúspěchy, a podle toho dále plánují postup k vylepšení. Sebehodnocení vede děti k větší samostatnosti a dítě je poté schopno uvědomovat si vlastní slabé i silné stránky (Krejčová, Kargerová, 2003).

4.2.1.2 Školy s programem Začít spolu v ČR

Dle oficiálních stránek Step by Step najdeme v České republice více než 100 škol mateřských a přibližně 50 škol základních s programem Začít spolu.

4.2.2 Zdravá škola (program Škola podporující zdraví)

Program *Škola podporující zdraví* (Zdravá škola), dále pouze ŠPZ, je součástí celoevropského projektu Health Promoting School. Garanty jsou Světová zdravotnická organizace pro Evropu (WHO), komise Evropské unie a Rada Evropy. ŠPZ je jak název celého programu, tak název pro konkrétní školy, které tento program realizují. V České republice tento program funguje od roku 1991 a koordinátorem a garantem projektu je Státní zdravotní Ústav (SZÚ), který sídlí v Praze (Havlínová, 2006).

Škola podporující zdraví je taková škola, pro kterou je hlavním cílem zvyšovat kapacitu zdravého prostředí pro život, práci a učení (World Health Organization [WHO], 2020).

Každá škola, která se do programu měla zájem zapojit, si vypracovala, podle metodiky *Program podpory zdraví ve škole*, svůj vlastní projekt, který je přizpůsobován podmínkám dané školy (Hrázská, 2001–2020).

4.2.2.1 Principy programu Škola podporující zdraví

Hlavním cílem tohoto programu je podpora zdraví. *Zdraví je stav plné tělesné, duševní a sociální pohody, a nejen pouze nepřítomnost nemocí či vady.*“ (WHO, 1946).

Škola podporující zdraví usiluje o to, aby celková atmosféra ve škole byla zdravá, příjemná, řídí se třemi hlavními pilíři, které jsou rozšířené o další zásady dle Havlínové (2006):

- *Pohoda prostředí* zahrnuje pohodu prostředí věcného (vnitřní i venkovní prostory školy – estetično, bezpečí, hygiena), prostředí sociálního (způsob komunikace a spolupráce mezi jednotlivci i skupinami, otevřenost, důvěra – žáci, učitelé, rodiče atd.) a prostředí organizačního (režim dne, zdravé stravování, zdravý aktivní pohyb).
- *Zdravé učení* obsahuje čtyři zásady. První zásadou je *smysluplnost* (propojenost učiva s reálným životem a jeho praktická využitelnost, poskytnutí přímé zkušenosti dětem). Druhou zásadou je *možnost výběru, přiměřenost* (výběr obsahu učiva a metody výuky, učivo, které dětem poskytujeme, by mělo odpovídat věku, inteligenci a individuálním možnostem každého žáka). Třetí zásadou je *spoluúčast a spolupráce* (mezi žáky a učiteli, odborníky a podobně). Čtvrtou zásadou je *motivující hodnocení* (zpětná vazba, uznání, zdůraznění pokroků žáka v ohledu na jeho možnosti, nesoutěživé prostředí, nemanipulativní přístup k dítěti, rozvoj samostatnosti, zodpovědnosti).
- *Otevřené partnerství* – škola chce být demokratickou komunitou, jejíž principy jsou zejména svoboda, odpovědnost, zachovávání pravidel, spravedlnost, spolupráce, spoluúčast. Škola je zpřístupněná rodičům a panují zde otevřené vztahy.

4.2.2.2 Školy podporující zdraví v ČR

V České republice je v současné době přibližně 100 škol mateřských a přibližně 100 škol základních a také pár škol středních, které jsou zapojeny do programu Škola podporující zdraví. Společně vytvářejí tzv. Národní síť škol podporujících zdraví (Výchova ke zdraví, 2009–2020).

4.2.3 Lesní mateřské školy

První zmínky o pojmu *lesní mateřská škola* pochází z 50. let 20. století z Dánska. Zakladatelkou je zmiňována Ella Flatau, která byla matkou čtyř dětí, se kterými často podnikala různé výlety do lesa. Její sousedé se k ní posléze přidali se svými dětmi a známými. Jelikož byl nedostatek míst v mateřských školách, postupně se z těchto výletů stala pravidelná dopolední péče o děti. Poté, v roce 1954, byla založena úplně první lesní mateřská škola (Asociace lesních mateřských škol, n. d.).

Od roku 1993 začaly lesní mateřské školy vznikat v Německu, kde tyto školy mají od roku 2008 legislativní zakotvení. Lesní mateřské školy najdeme i v Rakousku, ve Švýcarsku, v Norsku, ve Velké Británii, v USA a dalších zemích (Štefflová, 2012).

V České republice se v rozvíjení myšlenky lesních mateřských škol a v jejím šíření výrazně angažovala nedávno zesnulá paní Emilie Strejková, která je zakladatelkou a bývalou ředitelkou pražského ekologického centra Toulcův dvůr. V roce 2010 byla otevřena jedna ze tří tříd v její mateřské škole na principech lesní mateřské školy (Asociace lesních mateřských škol, n. d.).

První lesní mateřská škola v ČR byla otevřena ale už v roce 2007, kdy její název byl Zelená škola (Zormannová, 2017).

Považuji za důležité také upřesnit rozdíl mezi pojmy lesní mateřská škola a lesní klub.

Lesní mateřské školy jsou subjektem předškolního vzdělávání, který je přímo popsán ve školském zákonu a průvodních vyhláškách. Jsou zapsány v Rejstříku škol a školských zařízení. Na jejich fungování finančně přispívá prostřednictvím

krajských úřadů stát a je možné v nich plnit tzv. povinnou předškolní docházku (Asociace lesních mateřských škol, n. d.).

Lesní klub je subjektem předškolního vzdělávání, který ale není zákonem vymezen. Povinný rok předškolní docházky v nich mohou plnit děti pouze za podmínky přihlášení do individuálního režimu vzdělávání (tam je přihlašují rodiče). Lesní kluby bývají placeny z finančních prostředků rodičů (Asociace lesních mateřských škol, n. d.).

Oba tyto subjekty ale děti vzdělávají pomocí školního vzdělávacího programu (ŠVP), které vycházejí z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) (Asociace lesních mateřských škol, n. d.).

4.2.3.1 Principy lesních mateřských škol

V lesní mateřské školce tráví děti většinu času dne venku. I tyto školky ale většinou mají své zázemí. Jedná se například o maringotku, srub, jurtu, týpí a podobně. Toto zázemí slouží pouze k občasnému pobytu (odpočinek, oběd za nepříznivého počasí atd.). Můžeme se setkat také s lesními mateřskými školami, které nemají ve vlastnictví žádný objekt, děti se scházejí každé ráno s učiteli na předem domluveném místě, odkud poté vycházejí do lesa nebo lesního parku (Zormanová, 2017).

V lesní mateřské škole tvoří skupinu většinou 15 dětí, kterou mají na starosti 2 dospělé osoby, které jsou často nazývány „průvodci“. Jednou z těchto dospělých osob musí být kvalifikovaný pedagog, druhý musí být kvalifikován alespoň na „chůvu“ (Asociace lesních mateřských škol, n. d.).

Jak už bylo zmíněno, výuka probíhá venku, a to za každého počasí. Děti se učí a zároveň si hrají buď v lese, nebo na jiném přírodním místě a je jedno, jestli prší, sněží, nebo je teplo. „*Neexistuje špatné počasí, ale pouze špatné oblečení*“, jak zní motto lesních mateřských škol. Děti si hrají s tím, co jim roční doba v určitém prostředí poskytne. Jak tedy může vyplynout, to, co se děti učí (obsah výuky), je propojováno s ročními obdobími a mění se přírodou. V lesní mateřské škole se děti učí všemi smysly, pro pohyb je jim poskytnuto více příležitostí. Pobyt v přírodě je pro děti velice přínosný, dle studií u dětí, které navštěvují lesní mateřskou školu, velice dobře probíhá rozvoj hrubé a jemné

motoriky, dochází k posílení jejich imunity a obranyschopnosti organismu. Lesní mateřské školy jsou také velice vhodné pro děti s ADHD či ADD, pro které má pobyt v přírodě a více prostoru pro volný pohyb velice pozitivní vliv z hlediska mírnění jejich symptomů (Zormanová, 2017).

Při zázemí se nachází zahrada, kde se místo běžného pískoviště nachází „blátivá kuchyň“ s množstvím různých naběraček, hrnců a podobně, které nahrazují plastové bábovičky. V té je pro děti hlavním materiálem pro hru bláto, které se dětskou fantazií může proměnit v nekonečné množství podob. V zázemí (maringotce, jurtě, ...) se nachází různé hry, knihy a materiál (zejména přírodní), který je vhodný pro různé tvoření. Hračky, digitální technologie a další novodobé vymoženosti v lesní mateřské škole nenajdete (Asociace lesních mateřských škol, n. d.).

Na obrázku č. 6 v příloze B můžeme vidět kuchyňku, která slouží dětem pro hru a na obrázku č. 7 v příloze B poté celkový pohled na lesní mateřskou školu. Obě fotografie byly pořízeny v lesní mateřské škole Na Větvi v Hradci Králové.

4.2.3.2 Lesní mateřské školy v ČR

Dle oficiálních stránek Asociace lesních mateřských škol se v České republice vyskytuje víc než 120 lesních mateřských škol. Jejich počet narůstá, jelikož se lesní MŠ čím dál víc těší oblibě ze stran rodičů i ostatních.

4.2.4 Shrnutí teoretické části

V teoretické části jsem se věnovala vymezení pojmů alternativního vzdělávání a inovativního vzdělávání, historii vzniku alternativních škol, rozdělení jejich druhů, a dále potom popisu jednotlivých alternativních koncepcí. Z reformních alternativních škol jsem k bližšímu popisu vybrala Montessori školu a waldorfskou školu. Z moderních alternativních škol se jednalo o školy se vzdělávacím programem Začít spolu, školy s programem Škola podporující zdraví a lesní mateřské školy. Popis jednotlivých koncepcí jsem směřovala ve vztahu k předškolnímu vzdělávání a v příloze B poté najdete také obrázky, které byly mnou pořízeny při návštěvě jednotlivých alternativních škol. Obrázky v příloze B vztahující se k pedagogice M. Montessori mi

poskytla kamarádka, která v dané mateřské škole pracuje. Odkazy na jednotlivé obrázky jsou vždy u popisu příslušných alternativních koncepcí.

5 Postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v předškolním vzdělávání

Empirická část mé bakalářské práce se věnuje postojům rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v předškolním vzdělávání. Téma jsem si vybrala, jelikož se sama často zajímám o alternativní směry vzdělávání. Postoje rodičů jsem se rozhodla zkoumat proto, že se mi často stává, že při rozhovorech s okolím zjišťuji, že spousta lidí o alternativních koncepcích předškolního vzdělávání nemá moc velké povědomí, nebo k nim mají postoje, které často nejsou opodstatněné. Zajímalo mě tedy, jak se k této problematice staví samotní rodiče při výběru mateřské školy pro své dítě. Zajímaly mě jejich názory, postoje, ale také do jaké míry jsou rodiče informovaní v oblasti alternativního vzdělávání. Informace jsem získávala pomocí mnou vytvořeným dotazníkem, který naleznete v příloze A.

5.1 Předvýzkum

Po vytvoření dotazníku jsem uskutečnila předvýzkum, který měl za cíl zjistit správnost položených otázek a předejít tak otázkám, které ze strany respondentů nemusely být dobře pochopeny.

Do předvýzkumu jsem zapojila celkem 7 respondentů, z nichž 5 mělo problém u otázky č. 15. Respondenti si nevěděli rady s umístěním pořadí v otázce, která zkoumala preference jednotlivých alternativních koncepcí. Jednalo se spíše o nedostatek ve funkci dotazníku. K otázce jsem poté připsala postup, jakým mají otázku správně vyplnit.

Ostatní otázky byly všem srozumitelné.

5.2 Konstrukce dotazníku a popis metody sběru dat

Vstupní část dotazníku obsahovala oslovení respondenta, mé představení, seznámení s výzkumem, instrukce k vyplnění dotazníku a poděkování. Respondenti byli seznámeni s jejich anonymitou při vyplnění dotazníku i s tím, že výsledky šetření budou sloužit pouze pro moji bakalářskou práci a nebudou poskytnuty nikomu jinému.

Dotazník obsahuje 18 otázek, z nichž je 6 otázek otevřených, 10 zavřených a 2 polootevřené. Počet otázek je dle mého mínění adekvátní.

Dotazník začíná spíše jednoduššími otázkami, které slouží k identifikaci respondentů. Od otázky číslo 6 se již začínám věnovat samotnému tématu až do konce dotazníku. Snažila jsem se o rozmístění otevřených a zavřených otázek tak, aby vyplnění nebylo tolik náročné pro respondenty. Zároveň jsem ale chtěla zjistit co nejvíce informací, tudíž až do konce dotazníku se vyskytují spíše složitější otázky k tématu prokládané těmi jednoduššími.

Použitá metoda – kvantitativní výzkumné šetření za použití dotazníku, který jsem sama sestavila. Jedná se o příležitostný sběr dat. Respondentům byl dotazník poskytnut v elektronické podobě. Zpočátku jsem uvažovala i nad tištěnou formou, nicméně se mi zdálo zvolení elektronické formy jednodušší pro obě strany. Dotazník jsem nejdříve rozeslala do jednotlivých mateřských škol (běžných i alternativních) po celé České republice, kde jsem poprosila paní ředitelky o umístění dotazníku do skupiny na sociální síti, kterou sdílí mateřská škola s rodiči. Dále jsem dotazník rozeslala rodičům předškolních dětí z mého okolí a dalším, kdo by mohl dotazník rodičům poskytnout, také jsem dotazník umístila na sociální síť do skupin, kde jsem předpokládala výskyt rodičů. Pro tvorbu dotazníku jsem zvolila portál Survio, kde se data postupně shromažďovala. Dotazník mi elektronickou formou vyplnilo celkem 62 respondentů. Sběr dat probíhal v delším časovém úseku, přibližně od února 2020 do dubna 2020.

5.3 Stanovené cíle průzkumu

Hlavní cíl:

- Zjistit postoje rodičů k alternativním koncepcím v předškolním vzdělávání.

Další cíle:

- Zjistit, jaké povědomí rodiče mají o alternativních vzdělávacích koncepcích v předškolním vzdělávání.
- Zjistit, jestli rodiče více uvažují o tom, jaký typ mateřské školy zvolí pro své dítě.
- Zjistit, které jednotlivé druhy alternativních škol rodiče znají.

5.4 Stanovené otázky průzkumu

Ze stanovených cílů průzkumu vychází hlavní výzkumná otázka a další výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jaké jsou postoje rodičů k alternativním koncepcím v předškolním vzdělávání?

Další výzkumné otázky:

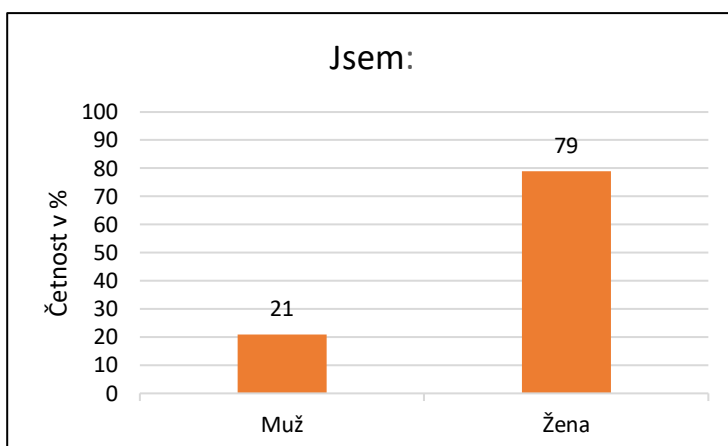
- Jaké povědomí mají rodiče o existenci alternativních koncepcí v předškolním vzdělávání?
- Uvažují více rodiče o tom, jaký typ mateřské školy zvolí pro své dítě?
- Jaké druhy jednotlivých alternativních škol rodiče znají?

5.5 Charakteristika průzkumného vzorku

Respondentů bylo tedy 62 a byli jimi především rodiče dětí předškolního věku (děti, které navštěvují mateřskou školu. Dotazník se ale mohl díky umístění na sociální síť dostat také k rodičům, jejichž děti jsou mladší a do mateřské školy se teprve chystají. Informace i od těchto rodičů považuji za velice přínosné, jelikož od rodičů, kteří teprve vybírají mateřskou školu pro své děti, se dají zjistit velice zajímavé informace ohledně jejich názoru do problematiky alternativních škol. Respondenty byli rodiče různého věku, pohlaví a stupně vzdělání. Otázku pro zjištění kraje, ze kterého respondenti pocházejí, jsem nezadávala, jelikož jsem počítala s umístěním dotazníku na sociální síť, tudíž se dotazník mohl dostat do celé České republiky. Informace o lokalitách, ze kterých respondenti pocházejí, by tedy pro můj průzkum nebyly příliš důležité.

V úvodní části dotazníku se nachází bližší charakteristika vzorku, na dané otázky v této části odpovědělo všech 62 respondentů, tedy 100 %.

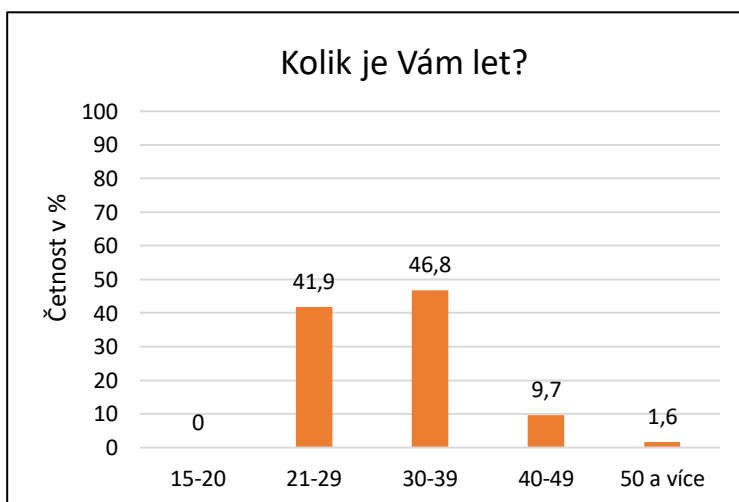
Otázka č. 1: „*Jsem:*“



Graf č. 1: Pohlaví respondentů

Graf č. 1 uvádí, že z celkového počtu 62 respondentů (100 %) dotazník vyplnilo 49 žen, což tvoří 79 % a 13 mužů, což je 21 %. O dotazník tedy mělo zájem více žen než mužů. Řekla bych, že ženy se o danou problematiku zajímají více než muži, proto bylo větší zastoupení žen.

Otázka č. 2: „*Kolik je Vám let?*“



Graf č. 2: Věk respondentů

Graf č. 2 zachycuje věk respondentů. Nejnižší hranicí bylo 15 let, což se většinou u rodičů nepředpokládá, nicméně si myslím, že v současné době se můžeme setkat s rodiči, kterým je méně než 18 let. Proto jsem spodní hranici nastavila relativně nízko. Horní hranici jsem přímo nespécifikovala, poslední věková kategorie byla 50 a více let.

Při průzkumu jsem na rodiče mladší 20 let nenarazila, tedy v kategorii 15–20 let bylo 0% zastoupení. Naopak nejpočetnější skupinou bylo 29 respondentů ve věkové kategorii 30–39 let, tedy 46,8 %. Dále se průzkumu zúčastnilo 26 respondentů ve věkové kategorii 21–29 let, což činí 41,9 %. Respondentů ve věkové skupině 40–49 let bylo 6, tedy 9,7 %. Ve věkové kategorii 50 a více let byl jeden respondent, což je 1,6 %.

Otázka č. 3: „*Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?*“



Graf č. 3: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

Z grafu č. 3 vyplývá, že výzkumného šetření se nezúčastnil nikdo bez vzdělání, nebo s ne zcela úplným základním vzděláním a zároveň také nikdo s doktorským nebo vyšším vysokoškolským titulem. Četnost těchto dvou kategorií byla tedy 0 %. Nejpočetnější skupinou byli respondenti se středním vzděláním s maturitou, těch bylo 23, což činí 37,1 %. Druhou skupinou s nejpočetnějším zastoupením bylo 18 respondentů s vysokoškolským vzděláním s titulem bakalářským, čili 29 %. Dotazovaných s vysokoškolským vzděláním s titulem magisterským bylo 7, tedy 11,3 %. V kategorii respondentů se středním vzděláním s výučním listem se podílelo na

průzkumu 6 respondentů, stejně tak ve skupině dotazovaných s vyšším odborným vzděláním. Obě dvě skupiny mají tedy zastoupení 9,7 %. Respondenti se základním vzděláním byli 2. Rozdělení vysokoškolského vzdělání do více skupin zřejmě nebylo stěžejní, nicméně mě osobně i tyto informace zajímaly.

Otázka č. 4: „*Jste rodičem dítěte, které navštěvuje, nebo v nejbližší době bude navštěvovat mateřskou školu?*“



Graf č. 4: Určení počtu rodičů předškolních dětí

Touto otázkou jsem chtěla zjistit obsazení rodičů dětí, které již mateřskou školu navštěvují a obsazení rodičů dětí mladších (rodiče, kteří teprve přemýšlí o výběru mateřské školy). Při vkládání dotazníku na sociální síť jsem ještě do úvodu samozřejmě uvedla, že dotazník je určen hlavně pro rodiče dětí předškolního věku, nicméně s umístěním dotazníku na sociální síť ani já nedokážu ovlivnit, pokud dotazník vyplnil i někdo, jehož dítě nespadá do předškolní věkové kategorie. Každopádně získání informací pro můj průzkum pro mě bylo zásadní využití obou skupin rodičů, tudíž i ten, kdo odpověděl *Ne*, odpovídal na další otázky bez problému, výjimkou byla navazující otázka č. 5 (tj. ten, kdo odpověděl *Ne*, nemusel odpovídat na otázku č. 5). Jak je patrné z grafu č. 4, dotazovaných, kteří na tuto otázku odpověděli *Ano*, bylo 55, což činí 88,7 %. Respondenti, kteří uvedli odpověď *Ne*, bylo 7, tedy 11,3 %.

5.6 Výsledky a analýza průzkumného šetření

Uzavřené otázky jsem jednoduše zaznamenávala do grafů. Otevřené otázky jsem potom vyhodnocovala zvlášť a sepisovala jsem jednotlivé odpovědi, poté jsem se je snažila utřídit do kategorií, jelikož odpovědí, které byly podobné, bylo více. U každé otevřené otázky bude také uvedeno několik vybraných, doslovných odpovědí. První čtyři otázky sloužily pro identifikaci respondentů, další se již budou věnovat samotnému tématu.

Otázka č. 5: „*Jste s výběrem mateřské školy, kterou navštěvuje Vaše dítě, spokojen/a?*“

(Otázka pro rodiče, jejichž děti MŠ již navštěvují)



Graf č. 5: Spokojenost rodičů s MŠ

Tuto otázku jsem položila, jelikož mě zajímalo, jak se rodiče celkově staví k mateřským školám, které pro své děti sami zvolili. Možnosti odpovědí byly: *Ano*; *Spíše ano*; *Nevím*; *Spíše ne*; *Ne*. Na tuto otázku odpovědělo 57 respondentů z celkového počtu 62, což je 91,9 %. Méně jich odpovědělo kvůli tomu, že otázka navazovala na předešlou otázku (tzn. ti, kteří odpověděli *Ne* na předchozí otázku, nemuseli odpovídat na tuto). 2 z těch, kteří v předchozí otázce odpověděli *Ne*, odpověděli i na tuto otázku, což příkládám tomu, že možná již absolvují nějaké návštěvy s dětmi, které mateřské školy provozují ještě před přijetím do MŠ.

Výsledky mě mile překvapily, graf č. 5 uvádí, že z celkového počtu 57 dotázaných bylo 28 odpovědí *Ano*, což je 49,1 %. Odpovědi *Spíše ano* odpovědělo 23 dotázaných, což

činí 40,4 %. 4 respondenti, neboli 7 % z celkového počtu, odpověděli *Nevím*. 2 respondenti uvedli odpověď *Spiše ne*, zastoupení této odpovědi bylo 3,5 %. Odpovědi *Ne* neodpověděl nikdo, tedy 0 %.

Z odpovědí tedy plyne, že lidé jsou ve většině se zvolenou mateřskou školou spokojeni, najde se ale i pár takových, kteří mohou být spokojeni méně či vůbec.

Otázka č. 6: „*Máte určité povědomí o existenci alternativních mateřských škol? (Montessori MŠ, waldorfské MŠ, lesní MŠ...)*“

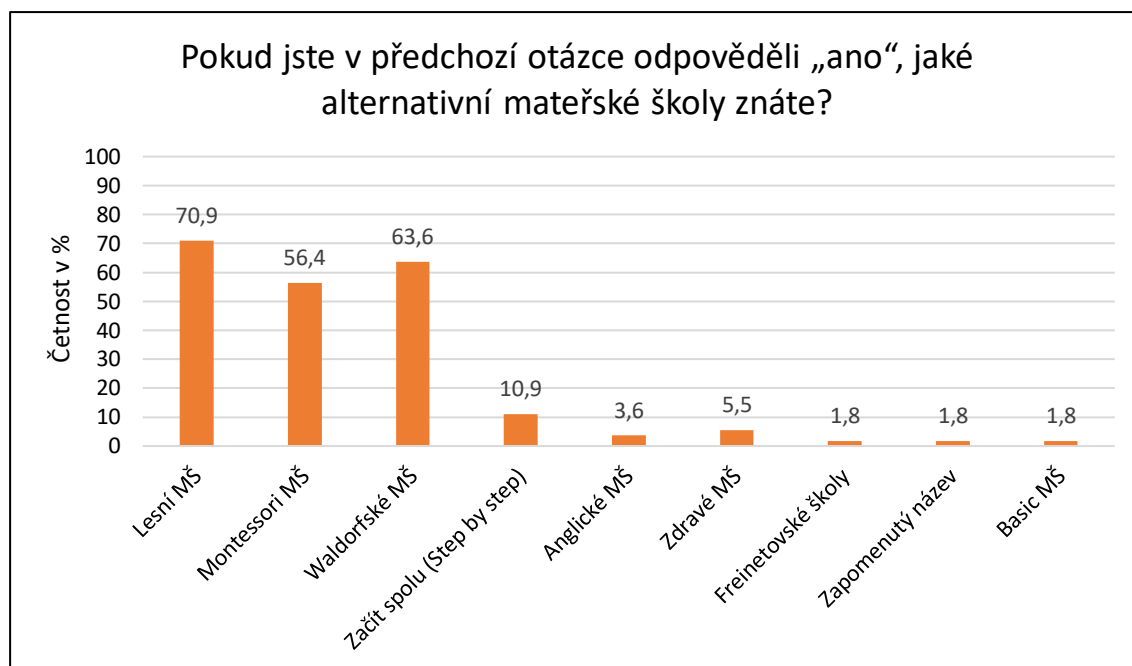


Graf č. 6: Povědomí rodičů o existenci alternativních mateřských škol

Tato otázka sloužila ke zjištění, zda dotazovaní jsou nějakým způsobem informovaní o existenci alternativních mateřských škol. Výsledky jsou patrné z grafu č. 6. Na otázku odpovědělo 62 respondentů, což je 100 %. Zjistila jsem, že dotazovaných, kteří odpověděli *Ano*, bylo 55, tedy 88,7 % respondentů má určité povědomí o existenci alternativních škol, osobně jsem čekala větší míru neinformovanosti. *Ne* odpovědělo 7 respondentů, což je 11,3 %. V dotazníku pokračovali všichni dotazovaní, i ti, kteří odpověděli *Ne*. Zajímaly mě informace i od rodičů, kteří povědomí o alternativních mateřských školách nemají, dotazník je sestavený tak, aby mohli odpovídat i neinformovaní rodiče (některé otázky jsou nepovinné).

Otázka č. 7: „*Pokud jste v předchozí otázce odpověděli „ano“, jaké alternativní mateřské školy znáte?*“

Na tuto otázku odpovědělo 55 respondentů, což je 88,7 % z (ti, kteří v předchozí otázce odpověděli *Ano*) z celkového počtu 62 respondentů. Většina z odpovědí s sebou nesla více názvů alternativních škol najednou. Zaznamenané odpovědi vidíme na grafu č. 7.



Graf č. 7: Znalost konkrétních alternativních škol

Touto otázkou jsem chtěla zjistit, které konkrétní alternativní mateřské školy rodiče znají. Jelikož to byla otázka otevřená, mohl každý respondent uvést více možností.

Mezi nejvíce zmiňované patřily lesní MŠ, které v odpovědích uvedlo 39 dotazovaných, což představuje 70,9 % z počtu 55 odpovědí. Druhé nejčastěji zmiňované byly waldorfské MŠ, které se v odpovědích objevily od 35 respondentů, tedy v 63,6 % ze všech 55 odpovědí. Třetí velmi početnou skupinou byly Montessori MŠ, které zazněly v počtu 31, což znamená, že Montessori MŠ zná 56,4 % dotazovaných. Méně početné zastoupení pak měly mateřské školy s programem Začít spolu, ty byly v odpovědích zmíněny od 6 respondentů, tedy 10,9 %. Třikrát zazněly v odpovědích Zdravé MŠ, což představuje 5,5 %. Dvakrát se v odpovědích objevily anglické MŠ, tedy 3,6 %. freinetovské školy, basic MŠ byly zmíněny jednou, tedy obě školy mají zastoupení 1,8 %. U jednoho případu odpovědi si respondent/ka nevzpomněl/a na název.

Otázka č. 8: „*Co si představíte pod pojmem „Alternativní mateřská škola“?*“

Na tuto otázku odpovědělo 62 respondentů, tedy 100 %. Účelem této otázky bylo zjistit, co si rodiče představí, řekne-li se alternativní mateřská škola. Zajímalo mě hlavně, jak o alternativních školách přemýšlí, co si myslí, že tyto školky dělá alternativními. Odpovědi byly velice pestré, pokusím se tedy shrnout nejčastější odpovědi do tabulky č. 1. Dále zvlášť konkrétněji rozepráším jednotlivé nejčastější odpovědi o jejich rozšíření, které se v odpovědích nacházely. Jelikož se jedná o otevřenou otázku, každá odpověď byla uvedena originálním způsobem, rozdělit je tedy úplně všechny do striktních kategorií nelze. Proto jsem zvolila tento způsob vyhodnocení.

Nejčastěji uváděné odpovědi tedy byly:

Tabulka č. 1: Nejčastější odpovědi na otázku č. 8

Nejčastější podoby odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Jiný přístup k dětem než v obvyklé MŠ.	14	22,6 %
Jiný systém výchovy a vzdělávání než v tradiční MŠ.	24	38,7 %
Jiná MŠ než ta běžná.	7	11,3 %
Ostatní konkrétnější odpovědi. (rozeprášené v textu)	17	27,4 %
Celkem:	62	100 %

V tabulce č. 1 jsou shrnuty nejčastější odpovědi, které se vyskytovaly, zbylých 17, tedy 27,4 % náleží dalším, různým, blíže specifikovaným odpovědím, tyto odpovědi jsou rozepsány v následujícím textu.

Co se týče „*jiného přístupu k dítěti než v obvyklé MŠ*“ respondenti zmiňovali to, že přístup je více individuální, je více zaměřený na jejich potřeby, děti je také méně na jednu učitelku. Dětem je v takových školkách podle respondentů ponechána větší svoboda ve výběru činností, celkově je podporována větší volnost a také kreativita dětí. Děti jsou více respektovány, klade se důraz na jejich harmonický rozvoj. V některých odpovědích se také objevovala zmínka, že dětem nejsou nastaveny takové hranice jako v běžných MŠ a děti si často dělají, co chtějí, nebo že do těchto školek mohou i děti neočekované.

K odpovědi „*jiný systém výchovy a vzdělávání než v tradiční MŠ*“ bych dodala další podrobnější dodatky, které se k této odpovědi vztahovaly. Alternativní školky mají

podle dotazovaných svůj určitý způsob výchovy, režim je volnější, vyskytují se zde i odlišné hračky či odlišné prostředí. Každá alternativní škola má svoji odlišnost, jiné obsahy, metody a formy práce. Vzdělání je podle několika respondentů také ve formě větší zábavy, hry.

U odpovědi „jiná škola než ta běžná“, se většinou dále objevovalo, že tyto školy jsou něčím speciální, odlišné či dokonce zvláštní. V těchto školách podle respondentů probíhá jiný režim dne. V jedné odpovědi bylo také uvedeno, že se jedná o nestátní školy.

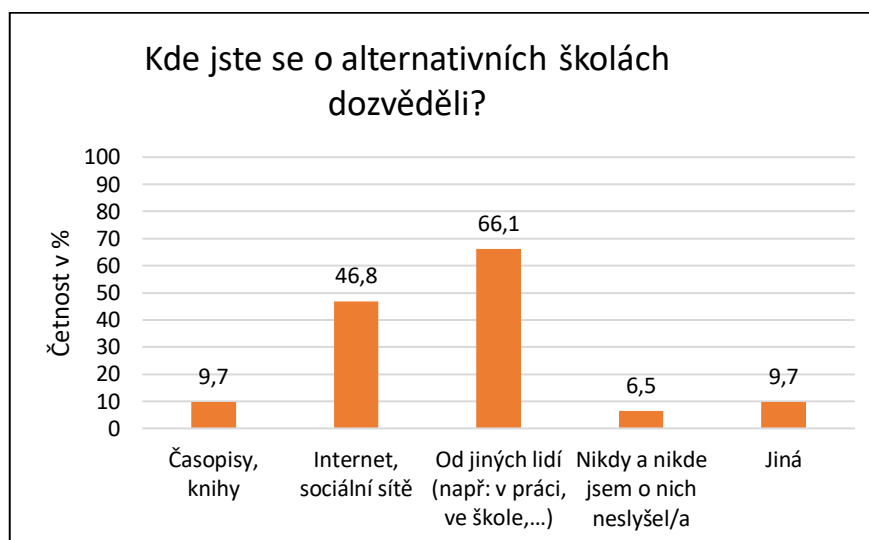
Vyhodnocení obohatím také o tyto konkrétní odpovědi, které se objevily:

- „Škola, která dělá "něco" jinak. Pokud se jedná o lesní školu, tak jsou děti stále venku a učí se přímo v přírodě, poznávají vše napřímo. V Montessori školce se děti učí podle sebe, co je právě zajímavé, jaké mají období. Mají třídu postavenou na základě Montessori přístupu.“
- „Budu citovat: Pomoz mi, abych to dokázal sám, splňuji dle mého všechny alternativní školky.“
- „Svoboda ducha.“
- „Stačí zmínit pojem alternativní - speciálně zaměřená na nějakou oblast.“
- „Přírodní, umělecké.“

V této otázce si respondenti měli vybavit svoje představy a myšlenky ohledně alternativních mateřských škol. Myslím, že jsem zjistila zajímavé informace ohledně představ rodičů v oblasti problematiky alternativních mateřských škol. Odpovědi, které se vyskytovaly, byly výstižné, až mě překvapilo, jak dobrý přehled respondenti ve většině případů mají. Spoustu respondentů psalo přímo, co o alternativních MŠ vědí. Vyskytlo se ale i pár odpovědí, které působily dojmem o horší informovanosti.

Otázka č. 9: „**Kde jste se o alternativních školách dozvěděli?**“

Z celkového počtu 62 respondentů na otázku odpověděli všichni, jednalo se ale o otázku, kde dotazovaní mohli vybrat i více možností. Na výběr jsem uvedla čtyři možnosti: *Časopisy, knihy; Internet, sociální sítě; Od jiných lidí (např. v práci, ve škole, ...); Nikdy a nikde jsem o nich neslyšel/a*, a také jsem k dispozici dala odpověď *Jiná*.



Graf č. 8: Zdroje informací o alternativních mateřských školách

Z grafu č. 8 vyplývá, že respondenti se o alternativních MŠ dozvěděli nejčastěji od jiných lidí, což bylo uvedeno ve 41 odpovědích, tedy v 66,1 % z celkového počtu respondentů. Dále respondenti uváděli, že se o těchto školách dozvěděli z internetu nebo sociálních sítí, tuto možnost uvedlo 29 respondentů, čili 46,8 % dotazovaných zná alternativní školy z internetu či sociálních sítí. 6 respondentů uvedlo jako zdroj časopisy a knihy, což představuje 9,7 % z celkového počtu respondentů. 4 odpovědi uváděly možnost *Nikdy a nikde jsem o nich neslyšel/a*, což znamená, že k 6,5 % respondentů se informace o alternativních školách nedostaly.

Odpověď *jiná* zvolilo 6 respondentů, tedy 9,7 %. V této možnosti se vyskytly odpovědi:

- „Byla jsem jedním ze zakladatelů LMŠ.“
- „Od přítelkyně.“
- „Pracuji v alternativní MŠ.“
- „Ve škole, v praxi, knihy.“
- „V zaměstnání, ve škole.“
- „Ve škole.“

Největší míra informovanosti tedy podle odpovědí respondentů plyne od lidí z jejich okolí. Tato skutečnost mě nijak nepřekvapila. Problém bych viděla ale v tom, že lidé

často informace předávají ve vlastní interpretaci s vlastními myšlenkami a názory. Informace poté mohou být lehce zkreslené. Důležité podle mě je lidi více informovat prostřednictvím internetu i tištěných zdrojů, jelikož tam můžeme nalézt více skutečně pravdivých informací o alternativních školách.

Otázka č. 10: ***„Je v blízkosti Vašeho bydliště některá alternativní mateřská škola? Pokud ano, která?“***

Tuto otázku jsem ponechala otevřenou, tudíž opět shrnu nejčastěji uvedené odpovědi. Odpovědělo všech 62 respondentů, tedy 100 %. Spousta respondentů ale uvedla ve své odpovědi i více možností. Uvedená procenta tedy představují, v jakém počtu se daná odpověď vyskytla v ohledu na celkový počet respondentů (62).

Nejvíce zmiňované byly lesní mateřské školy, ty se v odpovědích objevily v počtu 20, což představuje 32,3 % z celkového počtu 62 respondentů. Z tohoto počtu dále několik z nich uvádělo konkrétní lesní školy, a to například v Jičíně (1x), Sedmihorkách (1x), lesní škola Světlinka (1x), lesní školka v Školách (1x), v Semilech (2x), v Jilemnici (2x), v Mladé Boleslavi (1x), v Hradci Králové (LMŠ na Větvi) (1x).

K této kategorii odpovědí bych také ráda uvedla jednu přímou odpověď:

- *„Netuším, vím jen, že se tu schází jeden den v týdnu maminky na mateřské dovolené a říkají tomu lesní školka.“*

Další, velice početnou, skupinou potom byly waldorfské mateřské školy. Ty ve svém okolí má 18 respondentů, což činí 29 % z celkového počtu 62. Z toho poté 8 respondentů uvedlo konkrétně waldorfskou mateřskou školu v Semilech a 2 respondenti mateřskou školu v Turnově.

O Montessori mateřské škole ve svém okolí vědělo 8 respondentů, tedy 12,9 %. Z toho 2 dotazovaní uvedli konkrétně Montessori MŠ v Pardubicích.

Mateřskou školu s programem Začít spolu ve svém okolí mělo 5 respondentů, což je 8,1 %. Jeden respondent zmínil mateřskou školu v Olomouci, jeden mateřskou školu Neznašov a jeden mateřskou školu Knoflík v Liberci.

O žádné alternativní škole ve svém okolí nevědělo 14 respondentů, tedy 22,6 %. 4 dotazovaní, tedy 6,5 % poté uvedli, že v jejich okolí žádná alternativní mateřská škola není.

Jeden respondent uvedl pouze odpověď *Ano* což je pro mě nekorespondující odpověď, jelikož jsem se nedozvěděla, o kterou se jedná. 5, tedy 8,1 % respondentů uvedlo do své odpovědi pouze názvy měst, které pro mě také nejsou příliš stěžejní. Jednalo se o Semily (3x), Jičín (1x), Hradec Králové (1x).

Otázka č. 11 – „*Jaký je Váš názor na alternativní mateřské školy?*“

Tato otázka pro mě byla dosti stěžejní. Troufla bych si říct, že co se týče postojů rodičů k alternativním koncepcím předškolního vzdělávání, byla pro mě tato otázka zásadní a díky ní jsem zjistila nejvíce informací. Odpověď byla otevřená, aby každý mohl napsat svůj konkrétní názor. Odpovídalo všech 62 respondentů. Tedy 100 %. Přemýšlela jsem, jak odpovědi co nejlépe vyhodnotit a rozhodla jsem se pro rozdělení odpovědí do pěti skupin: *Pozitivní; Negativní; Neutrální; Nevím (neutvořený názor); Nekategorizované odpovědi*, tyto skupiny jsou uvedeny v tabulce č. 2. Jednotlivé skupiny poté budou mít i další kategorie podle četnosti daných odpovědí. Přepočty na procenta ale budu dále počítat pouze u hlavních třech skupin.

Tabulka č. 2: Rozdělení postojů do skupin

Kategorie odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Pozitivní postoje	25	40,3 %
Neutrální postoje	12	19,4 %
Negativní postoje	8	12,9 %
Nevím (neutvořený názor)	10	16,1 %
Nekategorizované odpovědi	7	11,3 %
Celkem:	62	100 %

Pozitivní postoje:

Názorů, které byly výhradně pozitivní v ohledu na alternativní mateřské školy, bylo 25, což je 40,3 % z celkového počtu 62 odpovědí. Toto zjištění bylo příjemné, jelikož necelá polovina dotazovaných má k alternativním školkám kladný postoj. Uvedu několik přímých odpovědí, které se v této skupině nacházely, které mi připadají zajímavé.

- „Velmi pozitivní, pokud by v našem městě nějaká taková školka či škola byla, tak neváhám a děti chodí tam. Se 3 dětmi mě odrazuje dojíždění.“
- „Pokud jde o program začít spolu, jsem jako matka nadšená, dle mého názoru jde o nejlepší variantu předškolního vzdělávání.“
- „Mám k nim kladný postoj. Zaujaly mne svým přístupem k dětem a rodičům.“
- „Myslím, že mají alternativní přístupy v MŠ pozitivní vliv na děti.“
- „Ano souhlasím s tím, doba se mění a s tím by se měly měnit i školy.“
- „Přínosné, je dobré, mít z čeho vybírat.“
- „Můj názor je kladný, rodiče si mají z čeho vybrat, dle svých představ.“
- „Ráda bych tam dceru dala, ale je moc drahá.“
- „Působí na mě pozitivně, jsem ráda, že existuje alternativa klasických mš.“
- „Proč ne? Nemyslím si, že by se tam dítě naučilo méně než v klasické MŠ.“
- „Určitě stojí za zkoušku.“

Neutrální postoje:

Další skupinou byly neutrální postoje. Do té jsem zahrnovala odpovědi, které na mě působily nevyhraněně. Těchto odpovědí jsem registrovala 12, tedy 19,4 %. Opět uvedu několik přímých odpovědí, které zazněly:

- „Neodsuzuji, ale nevyhledávám.“
- „Nevadí mi.“
- „Já úplně neodsuzuji, ale ani úplně nepreferuji, tak 50 na 50.“
- „Nemám vyhraněný názor, rodiče by měli mít podobný náhled, být dostatečně informováni, co obnáší.“
- „Vše má své pro a proti.“
- „Nejsem proti, ale neláká mě do takového zařízení dát své dítě.“

- „*Pokud se z dítěte nevyklube absolutní génius, který by v klasické třídě zakrněl, nepřeji si alternativní vzdělávání.*“

Negativní postoje:

Třetí skupinou byly negativní postoje. Negativní názor na alternativní MŠ mělo 8 respondentů, což představuje 12,9 % z celkového počtu 62 respondentů. Toto číslo mi nepřipadá nijak vysoké, proto zjištění této skutečnosti pro mě bylo dobré. Nicméně z toho vyplývá, že se mezi rodiči vyskytuje několik rodičů, kteří nezaujmají kladný postoj k těmto školám. Na vině může ale být i špatná informovanost rodičů a utvořený názor pouze z doslechu, i když většina neinformovaných rodičů odpovídala spíše, že žádný názor nemají z důsledku jejich neinformovanosti. Přikládám výběr několik odpovědí s negativními názory.

- „*Své dítě bych tam nedala, jsem zastáncem klasických školek.*“
- „*Nejsem zastáncem.*“
- „*Ne moc kladný jsem zastánce klasických škol.*“
- „*Špatný. Nelíbí se mi to.*“
- „*Nevyužila bych.*“
- „*Nevyhledávám, jsem pro obvyklou státní MŠ.*“
- „*Asi bych do toho nešel.*“
- „*Nelíbí se mi to, děti by měly mít řád.*“

Odpovědi, ve kterých respondenti přímý názor neuvedli:

Tyto odpovědi neobsahují žádný vyhraněný názor, jelikož dotazovaní respondenti nemají o těchto školách takový přehled, aby mohli vznést vlastní názor. Tyto odpovědi jsem zaznamenala u 10 respondentů, tedy 16,1 %. Opět uvádím několik odpovědí, které se vyskytovaly:

- „*Nemám s nimi zkušenost, takže žádný.*“
- „*Moc o to nevím, nemám v podstatě názor, ale mohlo by to být zajímavé.*“

- „Nedokážu posoudit, nemám dostatečné informace ani zkušenosti, ale nezavrhuji.“
- „Nemám na to názor.“
- „Myslím, si že je dobře že je na výběr, moc to ale neznám tak názor nemám.“

Odpovědi nekategorizované:

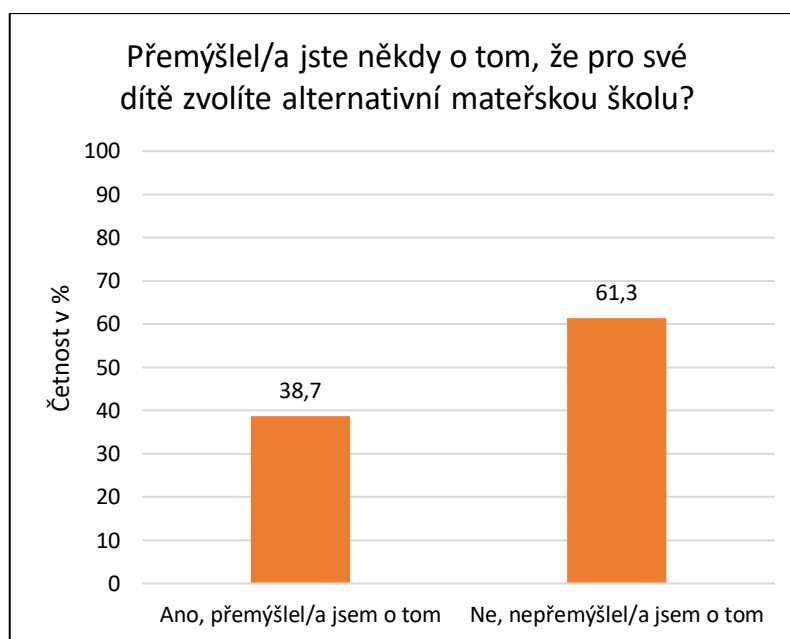
Také se mezi odpověďmi objevovaly odpovědi, které jsem nedokázala rozlišit do daných skupin, byly rozepsané tak, že z nich nevyplýval přímý názor. Těchto odpovědí bylo 7, čili 11,3 %. Tyto odpovědi také uvedu doslovně:

- „Všeho s mírou, radši běžnou MŠ s prvky různých alternativ.“
- „Záleží jak které. Třeba LMS mi přijdou fajn, zvláště ve velkých městech, kdežto úplné Montessori mi nepřijdou úplně dobré, kdežto třeba s prvky Montessori mi přijdou dobré.“
- „Vždy je to o přístupu učitelů. I v klasické školce můžou mít respektující přístup k dětem a stejně tak v alternativní školce ho mít nemusí.“
- „Bez hranic“
- „Přijdou mi dnes už dost podobné, vlastně možná ještě úžeji zaměřené než běžné školky. Ale je možné, že naše školky ve městě jsou samy o sobě dost pokrokové, akorát těm aktivitám a technikám nedávají vzletné názvy.“
- „Myslím, že by neměly být nálepkovány jako 'alternativní', měl by se brát jako standard“
- „Každý má právo na zodpovědný výběr dle svého uvážení.“

Otázka č. 12 – „**Přemýšlel/a jste někdy o tom, že pro své dítě zvolíte alternativní mateřskou školu?**“

Touto otázkou jsem chtěla zjistit, zda rodiče přemýšlejí o umístění svých dětí do některé z alternativních mateřských škol. Zde svoji odpověď uvedlo 62 dotazovaných, tedy 100 %. Dotazovaní měli na výběr ze dvou odpovědí: *Ano, přemýšlel/a jsem o tom;* *Ne, nepřemýšlel/a jsem o tom.* Z grafu č. 9 vyplývá, že výrazně převažovala odpověď *Ne, nepřemýšlel/a jsem o tom.* Takto odpovídalo 38 respondentů, což představuje 61,3 %

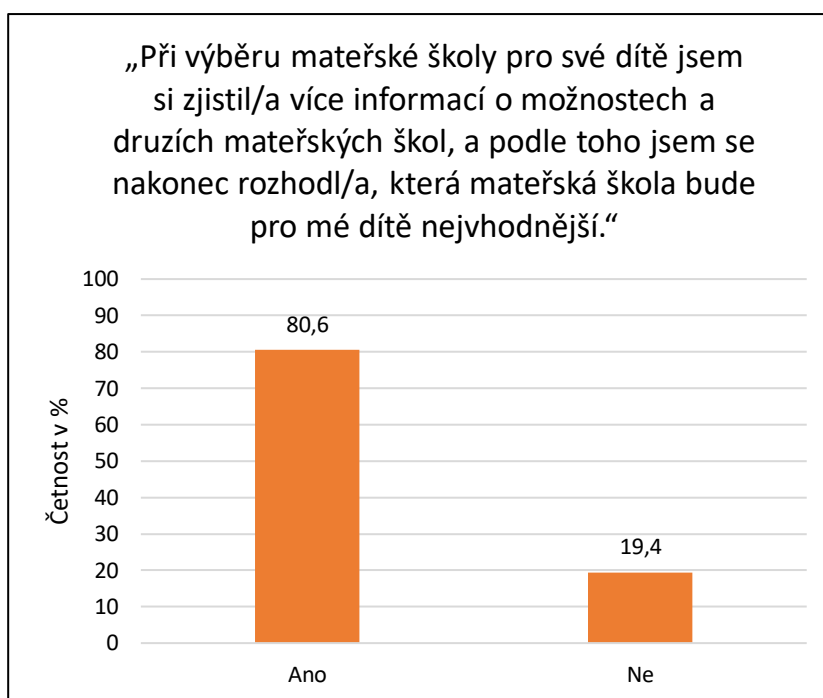
z celkového počtu. Z toho lze usoudit, že tito respondenti pro své děti automaticky zvolili, či plánují zvolit, tradiční mateřskou školu. 24, tedy 38,7 % respondentů zvolilo odpověď *Ano, přemýšlel/a jsem o tom*. Tito respondenti tedy o zvolení alternativní mateřské školy pro svoje děti přemýšleli, nicméně již se dále nedozvíme, zda alternativní školu zvolili či ne. Stěžejní pro tuto otázku ale bylo zjistit, jak o zvolení mateřské školy respondenti alespoň přemýšlí.



Graf č. 9: Přemýšlení o zvolení alternativní MŠ

Otázka č. 13 – ***„Při výběru mateřské školy pro své dítě jsem si zjistil/a více informací o možnostech a druzích mateřských škol, a podle toho jsem se nakonec rozhodl/a, která mateřská škola bude pro mé dítě nejvhodnější.“***

V této otázce pro mě bylo stěžejní zjistit, zda se rodiče při výběru mateřské školy blíže informují, zvažují různé možnosti, druhy a stručně řečeno, jestli o zvolení mateřské školy vůbec blíže přemýšlí. Jelikož jsem se často setkala s případy, kdy rodiče dají dítě automaticky do školky, kterou mají domovu nejbližší a dál už nepřemýšlí, zda by pro jejich dítě nebyla nějaká jiná, která je třeba vzdálenější, vhodnější. V dnešní době, kdy je větší výběr druhů mateřských škol, si myslím, že by byla škoda, kdyby rodiče školku volili bez dalšího informování. Je spousta dětí, které budou šťastné v běžné mateřské škole a také dětí, kterým by více sedl nějaký z alternativních přístupů. Proto si myslím, že by se o výběru a zvolení mateřské školy mělo více přemýšlet.

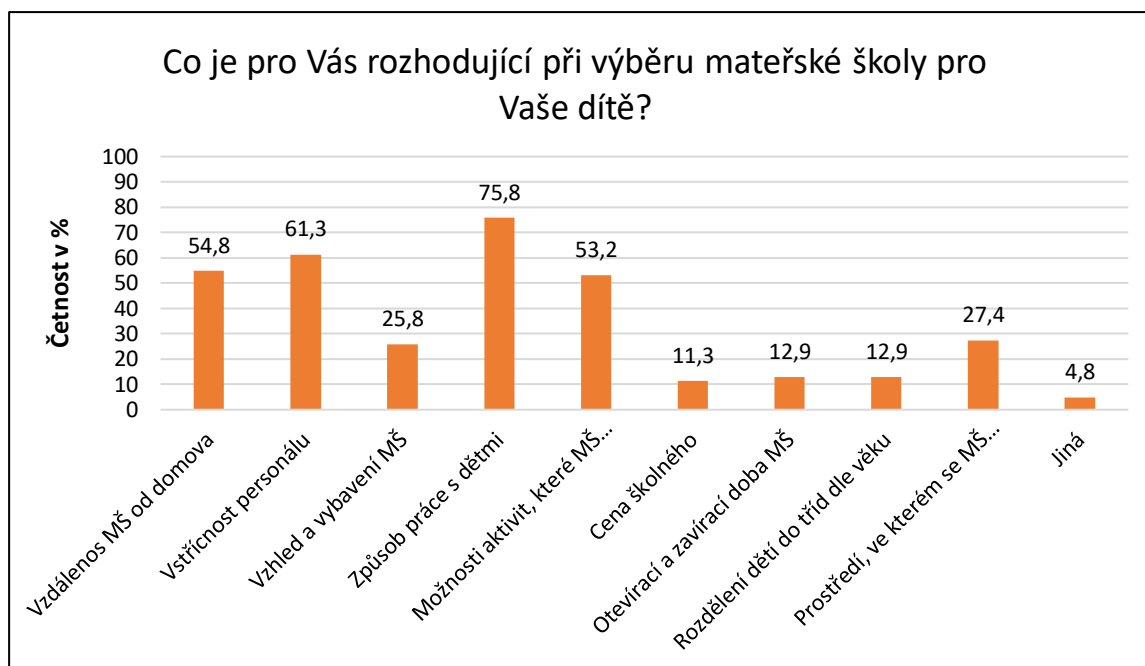


Graf č. 10: Výběr mateřské školy

Na tuto odpověď odpovědělo opět všech 62 respondentů, tedy 100 %. Na výběr byly jednoduché odpovědi: *Ano*; *Ne*. Na grafu č. 10 je patrné, že v 50 případech, tedy v 80,6 % respondenti zvolili odpověď *Ano*, což vypovídá o tom, že respondenti o zvolení mateřské školy blíže přemýšlí. Toto zjištění hodnotím jako velice kladné, jelikož správný výběr mateřské školy je podle mého názoru velice důležitý. 12 respondentů uvedlo odpověď *Ne*, což představuje 19,4 %. Tito respondenti tedy o zvolení mateřské školy blíže nepřemýšleli, za tím ale může být více důvodů, ne každý má například příležitost více druhů mateřských škol ve svém okolí a podobně.

Otázka č. 14: „*Co je pro Vás rozhodující při výběru mateřské školy pro Vaše dítě?*“

Tato otázka měla za cíl zjistit, co je pro rodiče zásadní při výběru mateřské školy pro jejich děti. Na výběr bylo z několika možností a respondenti měli možnost zvolit jich více, maximálně však tři. Otázka byla povinná, tudíž odpovědělo všech 62 respondentů. Na výběr z možností bylo celkem 9: *Vzdálenost MŠ od domova*; *Vstřícnost personálu*; *Vzhled a vybavení MŠ*; *Způsob práce s dětmi*; *Možnost aktivit, které MŠ dětem nabízí (lyžování, bruslení, plavání,...)*; *Cena školného*; *Otevírací a zavírací doba MŠ*; *Rozdělení dětí do tříd dle věku*; *Prostředí, ve kterém se MŠ nachází*. Respondenti také měli možnost odpovědi *Jiná*, kam mohli uvádět další důležité aspekty.



Graf č. 11: Rozhodující aspekty při výběru MŠ

Z grafu č. 11 jasně vyplývá, že nejdůležitějším aspektem při výběru MŠ pro dotazované je *Způsob práce s dětmi*, tato odpověď byla zvolena v počtu 47, tedy tento aspekt je důležitý pro 75,8 % dotazovaných. Druhá nejpočetnější skupina odpovědí byla odpověď *Vstřícnost personálu*, tu zvolilo 38 respondentů, tedy 61,3 %. Pro 34 respondentů, tedy 54,8 % je poté také velice důležitá *Vzdálenost MŠ od domova*. 33 respondentů, což činí 53,2 % ze všech respondentů, dále uvedlo jako důležité *Možnosti aktivit, které MŠ dětem nabízí (lyžování, bruslení, plavání, ...)*. *Prostředí, ve kterém se MŠ nachází*, bylo dále důležité pro 17 respondentů, tedy pro 27,4 % z celkového počtu respondentů. Možnost *Vzhled a vybavení MŠ* se objevila v počtu 16, neboli 25,8 % respondentů považuje za důležitý vzhled a vybavení mateřské školy. 8 respondentů, tedy 12,9 % zvolilo jako důležitý aspekt *Otevírací a zavírací dobu MŠ* a pro stejný počet osmi respondentů je důležité *Rozdělení dětí do tříd dle věku*. Pro 7 dotazovaných, tedy 11,3 % byla také důležitá *Cena školného*. Odpověď *Jiná* zvolili 3 respondenti, což je 4,8 % z celkového počtu 62 respondentů. V těchto odpovědích se objevilo:

- „Trasa zaměstnání-školka (mít to ideálně při cestě)“
- „Kombinace dalších výše uvedených“
- „Logopedická třída“

Z vyhodnocení tedy vyplývá, že pro rodiče je nejdůležitější, jakým způsobem se s dětmi v mateřské škole pracuje, což sama považují za velice důležitý aspekt.

Otázka č. 15: „*Kdybyste pro své dítě měl/a vybrat alternativní mateřskou školu, kterou byste preferoval/a?*“

Tato otázka byla nepovinná a byla pouze pro ty, kteří blíže znají jednotlivé alternativy a dokázali by se tedy rozhodnout, kterou z nich by preferovali více a kterou z nich méně. Jako možnosti jsem zvolila 5 velmi známých alternativních koncepcí. Tato otázka je vyhodnocena pomocí aritmetického průměru v tabulce č. 3.

Tabulka č. 3: Jednotlivé alternativní koncepce

Jednotlivé alternativní koncepce	Důležitost
Montessori MŠ	3,9
waldorfská MŠ	3,4
Začít spolu	3,2
lesní MŠ	3,3
Církevní MŠ	1,2

Tabulka znázorňuje důležitost jednotlivých alternativních koncepcí. Rodiče měli seřazovat dané alternativy podle jejich preferencí od nejvíce preferovaných, po nejméně. Ve výsledcích se objevují ne tolik patrné rozdíly v preferencích.

Nicméně nejvíce preferovanou alternativou je pro respondenty *Montessori MŠ* (3,9). Za ní se umístila *waldorfská MŠ* (3,4). Dále respondenti preferovali *lesní MŠ* (3,3). S nepatrným rozdílem oproti lesním mateřským školám dále respondenti upřednostňovali *mateřské školy s programem Začít spolu* (3,2). *Církevní MŠ* (1,2) byly nejméně preferované.

Otázka č. 16: „*Myslíte si, že děti v alternativních mateřských školách mají kvalitnější podmínky pro jejich rozvoj oproti běžné mateřské škole?*“



Graf č. 12: Kvalita podmínek pro rozvoj dětí v alternativních MŠ

V této otázce měli respondenti zhodnotit, zda podle nich mají děti v alternativních školách kvalitnější podmínky pro jejich rozvoj oproti běžné mateřské škole. Odpovídalo všech 62 respondentů, tedy 100 %. Dotazovaní měli na výběr z pěti možností: *Ano*; *Spíše ano*; *Nevím*; *Spíše ne*; *Ne*. Jak lze vidět na grafu č. 12, nejčastěji respondenti volili odpověď *Nevím*. Tato možnost byla uvedena v počtu 24, tedy 38,7 %. Odpověď *Spíše ano* byla volena ve stejném počtu 14 jako možnost *Spíše ne*, což představuje 22,6 % pro obě tyto možnosti. Vyhraněný názor pro *Ano* uvedlo 6 respondentů, tedy 9,7 %. Vyhraněný názor pro *Ne* uvedli 4 dotazovaní, čili 6,4 %.

Výsledky odpovědí jsou v celku vyrovnané, když opominu možnost *Nevím*. Tuto možnost odpovědi jsem poskytla z důvodu toho, že někteří z respondentů toho tolik o alternativních školách nevědí a nejsou informovaní tak, aby mohli přímo zhodnotit tuto otázku. Chtěla jsem tedy předejít zkresleným informacím, pokud by se museli rozhodnout mezi určenými možnostmi. Výsledky jsou ale jinak podle mého názoru zajímavé, je vidět jistá vyrovnanost mezi oběma póly.

Otázka č. 17: „*Jak moc je podle Vás předškolní vzdělávání důležité pro budoucí rozvoj Vašeho dítěte?*“

Tato otázka se přímo nezabývá postoji rodičů k alternativním MŠ, nicméně pro tento výzkum byla, dle mého názoru, také důležitá. Už to, jak rodiče smýšlejí o předškolním vzdělávání, si myslím, že je velice podstatné. Pokud budou předškolní vzdělávání rodiče brát na lehkou váhu, tak nebudou dále více smýšlet a informovat se o druzích mateřských škol a možnostech, které v předškolním vzdělávání vlastně mají. Už to, jaký rodiče mají postoj k předškolnímu vzdělávání, vlastně může nějakou mírou ovlivnit i jejich postoj k alternativním vzdělávacím koncepcím v předškolním vzdělávání. Proto jsem zvolila i tuto otázku. Otázka byla povinná, otevřená, odpovědělo tedy všech 62 respondentů, což představuje 100 %.

Zjištěná skutečnost byla taková, že 60 respondentů, tedy 96,8 %, uznalo předškolní vzdělávání jako důležité, většina z nich také jako velice důležité, pouze dva respondenti, tedy 3,2 % uvedli jinou odpověď. Odpovědi byly ve velkém množství velice zajímavé a těžko bych je všechny zkatégorizovala. Některé byly i textově rozsáhlejší. Některé typy odpovědí se ale často opakovaly, popřípadě v jiném znění, ty shrnu do tabulky č. 4 s počtem, kolikrát byly v odpovědích zmíněny. Jelikož spousta respondentů do svých odpovědí zanesla více možností najednou a v různém znění, nebudu tyto počty převádět do relativní četnosti. Další odpovědi, které mi přišly zajímavé, jsem se rozhodla nerozdělovat do kategorií, jelikož je každá o sobě originální. Tyto odpovědi sem uvedu přímo.

Tabulka č. 4: Důležitost předškolního vzdělávání

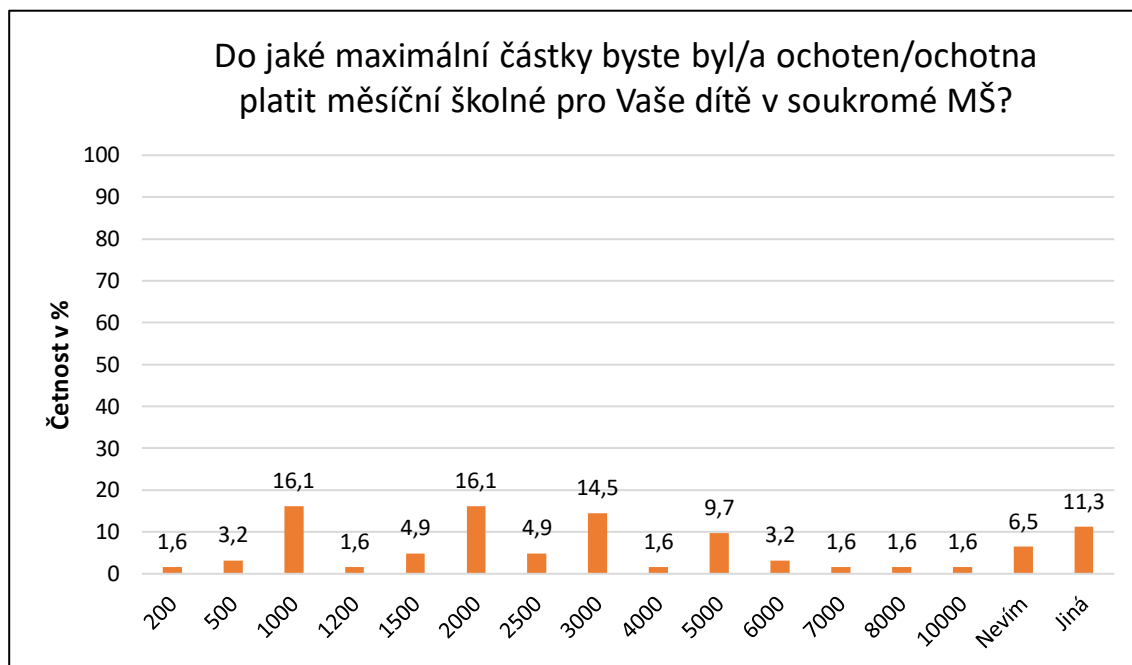
Nejčastěji opakující se odpovědi	Absolutní četnost
Před základy všeho, rozvoj, dovednosti, znalosti, sebeobsluha	17
Řád, režim	7
Kolektiv, socializace, začlenění	13
Nejspíš důležité, ale děti si v MŠ hlavně hrají	2
Nejdůležitější období	2
Důležité (bez dalšího rozepsání)	17

Konkrétní odpovědi, které bych zde chtěla uvést:

- *„Důležité je to bezesporu, ale spolu v součinnosti s výchovou z domu. Když se doma na výchovu kašle, těžko to školka dožene.“*
- *„Určitě je to důležité hodně, co se v mládí naučíš ve stáří jako když najdeš.“*
- *„Je důležité, správný přístup učitelů k dětem dokáže dítě buď podpořit nebo naopak znechutit školu.“*
- *„Může být důležité-kde se dětem lépe věnují pracují s nimi a obecně se dítě cítí dobře, je pro něho jednodušší se aklimatizovat i v následném přesunu na ZŠ, ale někdy to nemusí mít žádný efekt nebo naopak negativní, protože je dítě zvyklé na dobré prostředí a najednou může být v šoku, když přestoupí a prostředí je k němu najednou zlé.“*
- *„Určitě moc, hodně lidí si myslí že si zde děti jen hrají, ale paní učitelky odvádí opravdu těžkou práci.“*
- *„Rozvoj je velmi důležitý, ale nezávisí jen na školce, ale především rodičích.“*
- *„Do 7 let se utváří osobnost je třeba toho využít i když je dítě mimo rodinu a jeho vývoj ovlivňují jiní lidé.“*
- *„Je důležité, ale vzhledem k tomu, že můj syn tam tráví minimum času, tak bych ho nepřeceňovala.“*
- *„Je to stavební kámen v celkovém vývoji. Stabilní základ je slibným začátkem k tomu, aby z něj vyrostla po všech stránkách zformována samostatná osobnost, které není lhostejný svět, ve kterém žije.“*
- *„Ovlivní ho po celý život“*
- *„Velice, jde o první setkání s autoritami, a velmi záleží na paní učitelkách.“*
- *„Je pro mne hodně důležité, jelikož děti ještě nejsou zkažené běžným systémem.“*

Otázka č. 18: „Do jaké maximální částky byste byl/a ochoten/ochotna platit měsíční školné pro Vaše dítě v soukromé MŠ?“

Další zajímavou informací pro mě bylo zjistit, jakou částku by rodiče v soukromé MŠ byli ochotní platit. Otázku zodpovědělo všech 62 respondentů, tedy 100 %.



Graf č. 13: Maximální částka školného

Z grafu č. 13 vyplývá, že 10 respondentů, tedy 16,1 % by za měsíční školné v soukromé MŠ dalo maximální částku 1000 Kč. Stejný počet respondentů, tedy dalších 16,1 %, by dalo maximálně 2000 Kč. 9 respondentů, což představuje 14,5 %, by zaplatilo částku 3000 Kč. 6 dotazovaných, což je 9,7 %, uvedlo, že by byli ochotni zaplatit částku 5000 Kč. 3 respondenti, tedy 4,9 %, by zaplatili částku 2500 Kč a stejný počet respondentů by dal 1500 Kč. 2 dotazovaní, což je 3,2 %, by uhradili částku 6000 Kč a stejný počet dotazovaných částku 500 Kč. Zbýlý počet šesti respondentů odpovídal různě, objevily se částky: 7000 Kč (1x), 10000 Kč (1x), 8000 Kč (1x), 200 Kč (1x), 1200 Kč (1x), 4000 Kč (1x).

4 respondenti, tedy 6,5 % z celkového počtu 62 respondentů, uvedli odpověď *Nevím*. Jinak než částkou nebo odpovědí *Nevím*, odpovědělo 7 respondentů, což je 11,3 %. Jejich odpovědi uvedu doslovně zde:

- „Z vlastní zkušenosti není potřeba navštěvovat soukromou školku, stát podporuje alternativní školky také. Jde o kvalitní personál, pak je kvalitní i školka“
- „Nedovedu si představit kolik to může stát, asi to budu zjišťovat podle toho až to pro mě bude aktuální.“
- „Nedal bych dítě do soukromé školy.“
- „Vzhledem k finanční tísní, bychom si soukromou školku ani nemohli dovolit, jsme mladí rodiče, kteří žijí z jednoho příjmu.“
- „Na peníze v tomhle směru ohled neberu.“
- „Nevím, o tom rozhoduje muž.“
- „Volil bych spíš státní školku.“

5.7 Shrnutí průzkumného šetření

Pomocí kvantitativního šetření se mi podařilo dosáhnout všech cílů, které jsem si stanovila. Ke splnění hlavního cíle, tedy zjistit postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v předškolním vzdělávání, směřovalo hned několik otázek, které jsem položila. Otázka, kde rodiče měli uvést, zda si myslí, že děti v alternativních mateřských školách mají kvalitnější podmínky pro jejich rozvoj oproti běžným mateřským školám, byla velice vyvážená. Z toho tedy lze soudit, že každý rodič na alternativní mateřské školy nahlíží jinak. Velice stěžejní pro mě byly ale hlavně otevřené otázky. V takových otázkách se respondenti měli šanci více rozepsat a já tím získala podrobnější informace. V jedné otevřené otázce, která přímo zkoumala názory na alternativní mateřské školy, převažovaly spíše pozitivní postoje, které mělo 40,3 % dotazovaných. Mě osobně velice bavilo vyhodnocovat jednotlivé odpovědi, jelikož každý se k dané věci staví trochu jinak a získávat tedy tak různorodé odpovědi bylo pro mě velice zajímavé. Negativní postoje většinou nebyly tolik blíže vysvětleny. I přesto, že mají rodiče postoje k dané problematice v určité míře spíše pozitivní, o umístění svého dítěte do alternativní mateřské školy přemýšlelo pouze 38,7 % respondentů. Je pravdou, že postoje k této problematice mohou být jedna věc, reálné možnosti respondentů dále věc druhá. Velice také totiž záleží na dostupnosti těchto škol,

finančních možnostech a podobně. V šetření jsem se pomocí několika otázek také zaměřila na povědomí, které mají rodiče o alternativních mateřských školách. Vyplývá, že určité povědomí o alternativních MŠ má 88,7 % respondentů, což je určitě přínosné zjištění, nicméně dle mého názoru nestačí pouze vědět o existenci těchto škol, je zapotřebí získat bližší přehled o tom, jak tyto školy fungují.

Výsledky šetření pro mě mají veliký význam, osobně bych se snažila o zvýšení míry informovanosti o alternativním školství jako takovém, principech jednotlivých alternativních směrů, jelikož mám názor takový, že jakmile se zvýší míra bližší informovanosti, budou postoje rodičů více objektivní a opodstatněné.

6 Diskuze a doporučení

V této kapitole se pokusím podrobněji shrnout výsledky mého průzkumu a zároveň výsledky porovnat se stanovenými cíli a otázkami. Jako hlavní cíl jsem si stanovila zjistit postoje rodičů k alternativním koncepcím v předškolním vzdělávání. Domnívám se, že jsem zjistila poměrně zajímavé informace. Jedna z mých vlastních hypotéz byla, že rodiče se k těmto koncepcím budou stavět spíše sporadicky, jelikož jsem se s tímto přístupem často setkávala od lidí v mém okolí. Z výsledků ale plyne to, že většina rodičů se k alternativním školám staví spíše pozitivně. Spoustě rodičů připadá přínosné hlavně to, že je díky alternativním školám možnost většího výběru mezi školkami. Usuzuji, že jedním z problémů, proč rodiče nezvolí pro své dítě alternativní školu, i když se jim jejich metody zamlouvají, bude buď v horší dostupnosti dané alternativy nebo v ceně školného. Mezi dotázanými se však objevili i rodiče, kteří zastánci alternativního vzdělávání nejsou. Jednoduše řečeno, každému se zamlouvá jiný druh učení a každý má právo zvolit si to, co považuje za vhodné. Co by ale podle mého názoru bylo do budoucna přínosné v tomto ohledu, je to, aby se rodiče při výběru mateřské školy snažili z vlastní iniciativy více informovat a rozšiřovat si tak přehled dostupných variant škol.

Na což navazuje první z mých dílčích otázek průzkumu. V té jsem si kladla za cíl zjistit, jaké povědomí rodiče o alternativních školách mají. 88,7 % rodičů určité povědomí o alternativních školách má, což považuji za kladné zjištění. Ze svého pohledu ale musím uvést, že já sama jsem před příchodem na pedagogickou fakultu o alternativních školách nebyla příliš informovaná, jelikož jsem se pohybovala v jiném oboru a nevzpomínám si na to, že by se ke mně nějakou cestou dostávalo větší množství informací o alternativních vzdělávacích koncepcích. Teď mám na mysli především různá média, časopisy, reklamy v televizích a podobně. Informace jsem získala především svým aktivním hledáním. Tuto moji zkušenost uvádím z toho důvodu, že mi připadá, že alternativní školy se samy o sobě nesnaží o přílišnou propagaci. Když jsem ale byla v rámci praxí navštívit konkrétní alternativní školy, vždy jsem se setkala s informacemi o plném počtu dětí a velkém zájmu ze stran rodičů. Jeden z důvodů, proč tedy o sobě alternativní školy nedávají vědět tolik, může plynout i z toho, že kapacity těchto škol jsou zcela naplněny a školy tedy nemají potřebu usilovat o větší šíření nabídek.

Velice mě také zajímalo to, jestli rodiče o zvolení mateřské školy pro své dítě více uvažují, což byla druhá z mých stanovených otázek průzkumu. Bylo pro mě důležité zjistit, jak vlastně rodiče k výběru mateřské školy přistupují a dle čeho si například mateřskou školu vybírají. Z vyhodnoceného dotazníku vyplynulo, že rodiče výběr mateřské školy neberou na lehkou váhu a nejpodstatnější faktor při výběru MŠ byl pro ně způsob práce s dětmi, což i já považuji za jeden z nejdůležitějších aspektů. Pro drtivou většinu rodičů má předškolní vzdělávání veliký význam, což je dle mého také jedna ze zásadních informací, jelikož již tento postoj může dále ovlivnit celkový postoj k danému tématu.

Třetí z dílčích otázek průzkumu, které jsem si stanovila, měla za úkol zjistit, jaké jednotlivé alternativní školy rodiče blíže znají. Mezi výsledky se objevovaly zejména lesní školy, Montessori školy a waldorfské školy. Tyto tři druhy jednotlivých koncepcí jsou tedy podle rodičů nejvíce rozšířené a známé. Spoustu rodičů také uvedlo, že v alternativních mateřských školách se klade důraz na pobyt venku, z čehož usuzuji, že tyto dotazovaní nejspíše slyšeli zejména o koncepci lesních mateřských škol, proto mají o alternativních školách takové představy.

Vyskytují se určitě i tací rodiče, kterým připadají alternativní způsoby práce s dětmi zajímavé, zároveň to pro ně je možná až moc velká „změna“. Zlatou střední cestou by poté mohly být mateřské školy, které jsou spíše tradičního typu, ale zároveň využívají pouze některých prvků alternativních koncepcí. I s takovými školkami jsem se v rámci praxí setkala a připadá mi to jako jedno z možných řešení při vzniku dilema ve výběru mateřské školy.

Při vyhodnocování dotazníků mě také začaly zajímat již proběhlé průzkumy či výzkumy na toto téma. Otázku zdrojů informovanosti zde porovnám s dotazníkem Radka Váchy (2012), který svůj průzkum konal ve vztahu k široké veřejnosti a jeho počet respondentů byl 53. Z jeho odpovědí plyne, že většina respondentů se o alternativních školách dozvěděla z televize či internetu. Můj průzkum zase přinesl zjištění, že nejvíce rodičů se o alternativních školách doslechlo od jiných lidí. Z tohoto porovnání soudím, že postupem času se problematika alternativních mateřských škol rozšířila mezi lidi a nejspíš i lehce klesla jejich propagace v médiích. Další otázka zajímavá k porovnání byla informace, zda si rodiče myslí, že mají děti v alternativních školách kvalitnější podmínky pro jejich výuku. V mém i Váchově (2012) dotazníku bylo nejvíce odpovědí

neutrálních, v mém dotazníku odpovědí *Nevím*, ve Váchově (2012) zase *možná*. V dotazníku Váchy (2012) jako druhou nejpočetnější možnost uváděli *spíše ano*, v mém průzkumu byly odpovědi velice vyvážené (tzn., že téměř stejný počet lidí odpovídal *spíše ano* a stejný počet lidí odpovídal *spíše ne*).

Dle mého názoru jsem ve svém průzkumu dospěla k zajímavým poznatkům. Povědomí rodičů v oblasti alternativních škol bych ale určitě snažila více podporovat například v podobě většího počtu článků v časopisech a podobně.

Závěr

Bakalářská práce s názvem *Postoje rodičů k alternativním koncepcím v předškolním vzdělávání* se věnuje tématu alternativních škol se zaměřením na předškolní vzdělávání.

Jako první cíl práce jsem si stanovila předat čtenáři ucelené informace o alternativním vzdělávání, což je podle mého názoru stěžejní pro utváření dalších postojů k této problematice. Tyto informace byly obsaženy ve čtyřech kapitolách. První kapitola měla čtenáře uvést do problematiky a seznámit s pojmy týkající se alternativního vzdělávání. V druhé kapitole jsem se snažila podat stručné informace ohledně vývoje alternativních škol, zaměřila jsem se jak na rozvoj reformní pedagogiky v zahraničí, tak na rozvoj alternativního vzdělávání v České republice. Tato kapitola mimo jiné uvádí také jména slavných osobností, které se podíleli na vzniku a vývoji alternativních směrů vzdělávání. Do třetí kapitoly jsem zahrнула dělení alternativních škol, jelikož pro bližší pochopení jednotlivých druhů je určitě dobré také znát, do kterých skupin se alternativní školy dělí. V této kapitole jsou mimo jiné také blíže specifikovány církevní školy. Od čtvrté kapitoly jsem se již věnovala popisu jednotlivým alternativním směrům vzdělávání, zaměřovala jsem se na to, jak se konkrétní alternativy uplatňují v mateřských školách. Z reformních alternativních vzdělávacích směrů jsem v popisu vybrala pedagogiku M. Montessori a waldorfské školy. Z moderních alternativních směrů jsem pro bližší specifikaci vybrala vzdělávací program *Začít spolu*, program *Škola podporující zdraví* a lesní mateřské školy. U každé konkrétní alternativní vzdělávací koncepce jsem také uvedla aktuální přehled daných škol v České republice.

Druhým cílem práce bylo zjistit postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v předškolním vzdělávání, vyhodnocení výsledků tohoto průzkumu naleznete v páté kapitole. Zvolenou metodou bylo průzkumné šetření pomocí dotazníku, který jsem sama sestavila a respondentům předala elektronickou formou. Do průzkumného šetření se zapojilo celkem 62 respondentů. Od všech těchto respondentů jsem dále získala velice cenné informace týkající se dané problematiky. Výsledky šetření jsem se také pokusila blíže rozvést šesté kapitole, která obsahuje závěrečnou diskuzi a doporučení a ve které je průzkum porovnáván v souvislosti s danými cíli a otázkami průzkumu. Kapitola také porovnává výsledky některých vybraných otázek s podobným průzkumem jiného autora.

Vypracování této bakalářské práce pro mě bylo velikým přínosem. Sama jsem díky studiu dokumentů týkajících se alternativního vzdělávání získala mnoho nových informací a poznatků, které se mi budou do budoucna určitě hodit. Při průzkumu jsem zase získala zajímavé informace o tom, jak se k alternativnímu vzdělávání v mateřských školách staví rodiče z různých oblastí České republiky.

Já se k možnosti alternativního vzdělávání stavím kladně. Dokážu si představit pracovat jak v tradiční mateřské škole, tak i v alternativní mateřské škole. Každý alternativní směr vzdělávání obsahuje jiné myšlenky, jiná specifika, což činí tuto nabídku velice pestrou. Práce učitelky v alternativní mateřské škole mě láká především z toho důvodu, že sama jsem zastáncem více individuálního přístupu k dětem, což je znak většiny alternativních vzdělávacích směrů. Určitě i v tradičních mateřských školách se dá využívat určitých prvků jednotlivých alternativních vzdělávacích směrů. Předškolní vzdělávání jako takové je podle mého názoru velice důležité a práce učitelky mateřské školy má pro mě obrovský smysl.

Zdroje

Literární zdroje:

GARDOŠOVÁ, J., DUJKOVÁ, L. a kol. (2003). *Vzdělávací program Začít spolu*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-815-5.

HAVLÍNOVÁ, M. a kol. (2006). *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*. 2., rozš. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7367-059-3.

JŮVA, V., SVOBODOVÁ, J. (1995). *Alternativní školy*. 1. vydání. Brno: Paido. ISBN 80-85931-00-1.

KASPER, T., KASPEROVÁ, D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2429-4

KONVALINKOVÁ, J. (2012). *Waldorfská pedagogika – ucelený tvořivý koncept ve výuce*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-924-0.

KOŤÁTKOVÁ, D. (2014). *Dítě a mateřská škola*. 2., rozš., aktualiz. vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4435-3.

KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. (2003). *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-695-0.

MONTESSORI, M. (2012). *Od dětství k dospívání*. 1. vydání. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-478-0.

PAVLOVSKÁ, M., SYSLOVÁ, Z., ŠMAHELOVÁ, B. (2012). *Dějiny předškolní pedagogiky*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5981-8.

PECHÁČKOVÁ, Y., VÁCLAVÍK, V. (2014). *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-501-1.

PRŮCHA, J. (1996). *Alternativní školy*. 2., uprav. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-072-3

PRŮCHA, J. (2001). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-584-9.

- PRŮCHA, J. (2004). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 2., aktualiz. vydání.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-977-1.
- PRŮCHA, J. (ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2009). *Pedagogický slovník.* 6. rozš. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- ROTH, L., (Hrsg.) (1991). *Pädagogik-Handbuch für Studium und Praxis* In: Průcha (2001). München: Ehrenwirth Verlag.
- RÝDL, K. (1994). *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti.* 1. vydání. Brno: Marek Zeman. ISBN 80-900035-8-3.
- RÝDL, K. (1994). *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti.* In: Průcha (2009). 1. vydání. Brno: Marek Zeman. ISBN 80-900035-8-3.
- RÝDL, K. (1999). *Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační.* In: Průcha (2001). Praha: Nakladatelství Raabe.
- RÝDL, K. (2001). *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu.* 1. vydání. Praha: ISV nakladatelství. ISBN 80-85866-87-0.
- SINGULE, F. (1992). *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti.* 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-26160-4.
- SVOBODOVÁ, J. (2003). *Alternativní možnosti výchovy a vzdělávání.* In: Průcha (2004). Brno: PedF MU.
- SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. (1996). *Alternativní školy.* In: Průcha (2004). Brno: Paido.
- ŠMELOVÁ, E., PRÁŠILOVÁ, M. a kol. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání.* 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1302-4
- ZELINKOVÁ, O. (1997). *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes.* 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-071-5.

Internetové zdroje:

ASOCIACE LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL. (nedatováno). Historie lesních MŠ [online]. *Lesní MŠ* [cit. 2020-2-20]. Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/historie-lesnich-ms.html>

ASOCIACE LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL. (nedatováno). Co je lesní školka [online]. *Lesní MŠ* [cit. 2020-2-20]. Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/co-je-lesni-skolka.html>

ASOCIACE WALDORFSKÝCH MATEŘSKÝCH ŠKOL. (nedatováno). Základní charakteristika waldorfské pedagogiky předškolního věku [online]. *AWMŠ* [cit. 2020-2-20]. Dostupné z: <http://www.awms.cz/charakteristika>

ASOCIACE WALDORFSKÝCH ŠKOL. (2008). Školy a sdružení u nás [online]. *Iwaldorf* [cit. 2020-2-20]. Dostupné z: <http://iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>

HRÁZSKÁ, J. (2001-2020). Alternativní školy v ČR [online]. *Alternativní školy* [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/>

MONTESSORI ČR. (1998-2020). Co je Montessori: základní principy [online]. *Montessori ČR* [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy>

MONTESSORI ČR. (1998-2020). Školy, školky a ostatní zařízení s Montessori výukou [online]. *Montessori ČR* [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/skoly-a-skolky/mapa-a-vizitky>

ŠTEFFLOVÁ, J. (2012). Lesní mateřské školy chtějí mít své místo na slunci [online]. *Učitelské noviny, č. 33* [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=6853>

VÁCHA, R. (2012). Alternativní školy [online]. *Vyplň to* [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <https://www.vyplnto.cz/realizovane-pruzkumy/alternativni-skoly/>

VÝCHOVA KE ZDRAVÍ. (2009-2020). Zdravá škola [online]. *Výchova ke zdraví* [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <http://www.vychovakezdravi.cz/clanky/zdrava-skola.html>

WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2020). Health promoting schools [online]. *WHO* [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: https://www.who.int/health-topics/health-promoting-schools#tab=tab_1

ZAČÍT SPOLU. (2019). O programu Začít spolu [online]. *Začít spolu* [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <https://www.zacitpolu.eu/o-programu/o-programu-zacit-spolu/>

ZAČÍT SPOLU. (2019). Síť škol [online]. *Začít spolu* [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <https://www.zacitpolu.eu/sit-skol/>

ZORMANNOVÁ, L. (2017). Lesní mateřská škola [online]. *Články RVP* [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/po/21325/LESNI-MATERSKA-SKOLA.html/>

ZORMANNOVÁ, L. (2015). Summerhill [online]. *Články RVP* [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZO/20505/SUMMERHILL.html/>

Seznam příloh

Příloha A: Dotazník

Příloha B: Obrázky

Příloha A: Dotazník

Dobrý den,

Jmenuji se Nikola Matějová a jsem studentkou Univerzity Hradec Králové. Studuji třetí ročník oboru Učitelství pro mateřské školy. V mé bakalářské práci se věnuji tématu alternativních mateřských škol. Tento dotazník je určen především rodičům a zkoumá jejich postoje k těmto typům mateřských škol. Cílem dotazníku je zjistit, jak rodiče přistupují k možnostem alternativního předškolního vzdělávání pro své děti a jaký k nim mají postoj. Výsledky dotazníku jsou anonymní a budou použity pouze pro moji bakalářskou práci a nebudou poskytnuty nikomu jinému. Otázky, které jsou označeny hvězdičkou, jsou povinné.

Dotazník by měl zabrat přibližně 10 minut.

Předem děkuji za Váš čas a spolupráci.

1. Jsem:*

- Muž
- Žena

2. Kolik je Vám let?*

- 15–20
- 21–29
- 30–39
- 40–49
- 50 nebo více

3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?*

- Bez vzdělání nebo ne zcela úplné základní vzdělání
- Základní
- Střední s výučním listem
- Střední s maturitou
- Vyšší odborné
- Vysokoškolské – titul bakalářský
- Vysokoškolské – titul magisterský
- Vysokoškolské – titul doktorský nebo vyšší

4. Jste rodičem dítěte, které navštěvuje nebo v nejbližší době bude navštěvovat mateřskou školu?*

- Ano
- Ne

5. Jste s výběrem mateřské školy, kterou navštěvuje Vaše dítě, spokojen/a?

(Otázka pro rodiče, jejichž děti MŠ již navštěvují)

- Ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Ne

**6. Máte určité povědomí o existenci alternativních mateřských škol?
(Montessori MŠ, waldorfské MŠ, lesní MŠ,...)***

- Ano
- Ne

7. Pokud jste v předchozí otázce odpověděli „Ano“, jaké alternativní MŠ znáte?

8. Co si představíte pod pojmem „Alternativní mateřská škola“?*

9. Kde jste se o alternativních školách dozvěděli?* (*Zvolte jednu, nebo více možností, popřípadě jinou odpověď*)

- Časopisy, knihy
 - Internet, sociální sítě
 - Od jiných lidí (např. v práci, ve škole)
 - Nikdy a nikde jsem o nich neslyšel/a
 - Jiná:
-

10. Je v blízkosti Vašeho bydliště některá alternativní mateřská škola? Pokud ano, která?*

11. Jaký je Váš názor na alternativní mateřské školy?*

12. Přemýšlel/a jste někdy o tom, že pro své dítě zvolíte alternativní mateřskou školu?*

- Ano, přemýšlel/a jsem o tom
- Ne, nepřemýšlel/a jsem o tom

13. Při výběru mateřské školy pro své dítě jsem si zjistil/a více informací o možnostech a druzích mateřských škol, a podle toho jsem se nakonec rozhodl/a, která mateřská škola bude pro mé dítě nejvhodnější.*

- Ano
- Ne

14. Co je pro Vás rozhodující při výběru mateřské školy pro Vaše dítě?*
(Zvolte maximálně tři možnosti, které upřednostňujete nejvíce, popřípadě uveďte jinou)

- Vzdálenost MŠ od domova
- Vstřícnost personálu
- Vzhled a vybavení MŠ
- Způsob práce s dětmi
- Možnost aktivit, které MŠ dětem nabízí (lyžování, bruslení, plavání)
- Cena školného
- Otevírací a zavírací doba MŠ
- Rozdělení dětí do tříd dle věku
- Prostředí, ve kterém se MŠ nachází
- Jiná _____

15. Kdybyste pro své dítě měl/a vybrat alternativní mateřskou školu, kterou byste preferoval/a? *(Zvolte pořadí odpovědi – přetažením – dle svých preferencí) (1 – nejvíce preferovaná, 5 – nejméně preferovaná)*

- Montessori MŠ
- waldorfská MŠ
- Začít spolu
- lesní MŠ
- Církevní MŠ

16. Myslíte si, že děti v alternativních mateřských školách mají kvalitnější podmínky pro jejich rozvoj oproti běžné mateřské škole?*

- Ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Ne

17. Jak moc je podle Vás předškolní vzdělávání důležité pro budoucí rozvoj Vašeho dítěte?*

18. Do jaké maximální částky byste byl/a ochoten/ochotna platit měsíční školné pro Vaše dítě v soukromé MŠ?*

Příloha B: Obrázky



Obrázek č. 1: Aktivita dětí dle Montessori
(foto: Pavlína Matoušová)



Obrázek č. 2: Police s Montessori pomůckami
(Foto: Pavlína Matoušová)



Obrázek č. 3: Aktivita dětí ve waldorfské MŠ v Semilech



Obrázek č. 4: Třída ve waldorfské MŠ v Semilech



Obrázek č. 5: Výtvarný ateliér Začít spolu



Obrázek č. 6: kuchyňka v lesní MŠ
Na Větvi



Obrázek č. 7: lesní MŠ Na Větvi