

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2015

Bc. Monika Dratvová

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární a preprimární edukace

Spolupráce rodičů a mateřských škol (porovnání alternativních a běžných škol)

Diplomová práce

Autor: Bc. Monika Dratvová

Studijní program: N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Vedoucí práce: Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání diplomové práce

Autor: **Bc. Monika Dratvová**

Studijní program: N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Název závěrečné práce: **Spolupráce rodičů a mateřských škol
(porovnání alternativních a běžných škol)**

Název závěrečné práce AJ: Working parents and nursery schools
(compared to alternative and mainstream schools)

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce je zmapovat spolupráci pedagogů a rodičů dětí navštěvujících alternativní a běžné mateřské školy a zjistit, do jaké míry je tato spolupráce odlišná, případně jakým způsobem ji ovlivňuje vybraný výchovně-vzdělávací přístup. V teoretické části autorka popisuje systém předškolního vzdělávání v České republice, věnuje se souvisejícím legislativním dokumentům a seznamuje nás s filosofií možných alternativních programů v mateřské škole. V praktické části budou výzkumnou metodou dotazníků zjišťovány názory rodičů a pedagogů na výchovně vzdělávací proces a vzájemnou spolupráci. Výsledky dotazníkového šetření těchto dvou skupin budou porovnány.

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.

Oponent: PhDr. Yveta Pecháčková

Datum zadání závěrečné práce: 6. 1. 2011

Datum odevzdání závěrečné práce:

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne

Poděkování

Ráda bych poděkovala mé vedoucí diplomové práce paní Mgr. Jitce Vítové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, za velkou trpělivost a ochotu.

Anotace

DRATVOVÁ, Monika. *Spolupráce rodičů a mateřských škol (porovnání alternativních a běžných škol)*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015, 83 s. Diplomová práce.

Cílem diplomové práce je zmapovat spolupráci pedagogů a rodičů dětí navštěvujících alternativní a běžné mateřské školy a zjistit, do jaké míry je tato spolupráce odlišná, případně jakým způsobem ji ovlivňuje vybraný výchovně-vzdělávací přístup. V teoretické části autorka popisuje systém předškolního vzdělávání v České republice, věnuje se souvisejícím legislativním dokumentům a seznamuje nás s filosofií možných alternativních programů v mateřské škole. V praktické části budou výzkumnou metodou dotazníků zjišťovány názory rodičů a pedagogů na výchovně vzdělávací proces a vzájemnou spolupráci. Výsledky dotazníkového šetření těchto dvou skupin budou porovnány.

Klíčová slova: alternativní pedagogika, spolupráce, mateřská škola

Annotation

DRATVOVÁ, Monika. *Working parents and nursery schools (compared to alternative and mainstream schools)*. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2015, 83 p. Diploma Dissertation.

The objective of this thesis is to map the cooperation of teachers and parents of children attending regular and alternative kindergarten and find out to what extent is this cooperation different, or how it affects the successful educational approach. In Czech Republic, deals with the related legislative documents, and introduces us to the philosophy of possible alternative programs in kindergarten. The practical part of the research will be surveyed by questionnaire the views of parents and teachers on the educational process and collaboration. The results of the survey of these two groups will be compared.

Keywords: alternative school, cooperation, nursery school

Obsah

1. Úvod	10
2. Rodina	12
2.1. Spolupráce mateřské školy s rodinou.....	13
2.2. Pravidla komunikace s rodinou.....	17
3. Mateřská škola	19
3.1. Historie mateřských škol.....	19
3.2. Současná mateřská škola.....	22
4. Legislativa	24
5. Alternativní pedagogika	27
5.1. Waldorfská pedagogika.....	30
5.2. Montessoriovská pedagogika.....	31
5.3. Freinetovská škola.....	32
5.4. Jenská škola.....	33
5.5. Daltonská škola.....	34
6. Názory rodičů a učitelů na spolupráci	36
6.1. Cíle průzkumného šetření.....	36
6.2. Použité průzkumné metody.....	37
6.3. Charakteristika průzkumného vzorku.....	37
6.4. Analýza a interpretace výsledků.....	39
6.4.1. Postoje učitelů a rodičů.....	39
6.4.2. Postoje učitelů z alternativních a běžných MŠ.....	51
6.4.3. Názory rodičů dětí z alternativních a běžných MŠ.....	53
6.5. Vyhodnocení průzkumných tvrzení.....	56
6.6. Shrnutí.....	57
Závěr	59

Literatura	61
Seznam příloh.....	66

1. Úvod

Mateřská škola je dnes běžnou součástí rodin před nástupem dítěte do základní školy. Pomáhá rodině rozvíjet dítě, jeho osobnost.

Učitelka v předškolním zařízení je první pedagog, se kterým tak rodiče přijdou do styku ve vzdělávacím systému. Rodič mnohdy přichází s určitými obavami, při vstupu dítěte do mateřské školy neví, co se bude odehrávat. Učitelka musí připravit podnětné prostředí pro komunikaci a dobrou spolupráci.

Mateřská škola dává základní kameny spolupráce rodiny se školou, první kontakt a špatnou prvotní zkušenost si rodiče často nesou dál a staví se ke škole a pedagogům negativně. Proto je třeba připravit prostředí podněcující ke spolupráci. V systému mateřských škol mohou být kromě škol běžného typu zařazeny také školy s prvky alternativní pedagogiky či čistě alternativní školy.

Rozdílnost vztahů mezi pedagogem a rodičem v běžné škole a škole alternativní byla často diskutována mezi mými kolegyněmi. Sama si myslím, že rozdílnost v této oblasti by neměla být velká. Přece jen každá učitelka chce, aby komunikace probíhala bez problému, aby se dítě ve třídě cítilo pohodlně, věřilo okolí a spolupracovalo. Stejně tak toto chce vybudovat i s rodiči. Ve své praxi jsem se nesetkala s učitelkou, která by spolupráci jakkoli blokovala, nebo nechtěla vůbec spolupracovat. Slyšela jsem názor, že v jedné z alternativních škol dává učitelka více lásky dětem, ale myslím, že tohle je běžné i v klasických školách.

Dle mého názoru závisí spolupráce rodiny a mateřské školy na osobnosti rodiče i učitele. Věřím, že rodiče z alternativních škol jsou pro spolupráci se školou více otevření, protože si alternativní školu vybrali dobrovolně a počítají s tím, že spolupráce nezačíná a nekončí tím, že dítě ráno předají učitelce do třídy a odpoledne si jej zase vyzvednou. Jsou plně seznámeni s formou spolupráce často již před nástupem do školky, ví, co se od nich v dané škole očekává.

Cílem diplomové práce je tedy porovnat alternativní a běžnou mateřskou školu a spolupráci rodičů s těmito institucemi. Práce je rozdělena na teoretickou část, která

je věnována rodině, mateřské škole a konceptu klasických alternativních směrů (Montessori pedagogika, Wadorfská pedagogika, Freinetovská pedagogika, Daltonská pedagogika, Jenská pedagogika)

Praktická část je zaměřena na porovnávání spolupráce rodičů a pedagogů z obou typů mateřských škol, jejich postojů a názorů na spolupráci a jejich formu.

2. Rodina

„Rodina složená z manželského páru a jejich přímých potomků je základní společenskou jednotkou známou ve všech lidských společenstvích, i když může mít v různých společnostech různé postavení v široké sociální síti, může vykazovat rozdílné vztahy k širšímu příbuzenstvu, popř. ke kmenovému společenství, může mít různou strukturu, různé rozložení rolí a moci apod. Základní funkce univerzální lidské rodiny jsou však asi všude stejné.“ (Langmaier, Krejčířová, 2006, s. 183)

Stejně tak Opravilová (2002, s. 5) klade důraz na význam rodiny: *„Ze všech základních společenských skupin, které vývoj dítěte ovlivňují, stojí rodina na prvním místě, protože uspokojování sociálních a psychických potřeb ve stádiu nejranějšího dětství nejlépe vyhovuje.“*

Pro děti předškolního věku je rodina to nejdůležitější. To, co jim dává jistotu, pocit bezpečí. *„Rodinné prostředí je všeobecně považováno za nejvýznamnější činitel utvářející vývoj dítěte. Má rozhodující vliv na to, jaký dospělý jedinec z dítěte vyroste.“* (Průcha, Kořátková, 2013, s. 31) Je to malá komunita, do které se dítě narodí, aniž by si mohlo vybrat jinou. Rodina je pro dítě významný první výchovný činitel.

Rodina, ať primární či rozšířená, je v tomto období stále stavební kámen a měla by dávat dítěti ideální podmínky pro rozvoj vedoucí k naplnění základních lidských potřeb, ve kterém se osobnost dítěte utváří. (Opravilová, 2002).

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2003, s. 202) je rodina *„nejstarší společenská instituce. Plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu.“*

2.1. Spolupráce mateřské školy s rodinou

„Mateřská škola uznává dominantní roli rodiny v rozvoji dítěte, a proto se spolupráci s rodinou maximálně otevírá nejen pro běžné organizačně-provozní kontakty, ale usiluje o skutečné partnerství a případnou spoluúčast rodičů ve vzdělávacím programu.“ (Opravilová, 2001, s. 133)

Vstup do mateřské školy s sebou může nést i problémy začlenění dítěte do nového prostředí, které nezná do nového kolektivu. Ten mu byl svým způsobem přidělen, sám si ho nemohl vybrat. Rodiče v tomto období najednou zjistí, že se jejich dítě může projevovat i jinak, než na co jsou zvyklí z domu. *„Někteří rodiče se musí v předškolním období konfrontovat s tím, že je jejich dítě „jiné“, než předpokládali, než si přáli. Co dělat v takových situacích? Především se dopředu nezaleknout.“* (Špaňhelová, 2004, s. 65) Je potřeba komunikovat s pedagogy ve třídě, najít společnou cestu, aby adaptace dítěte byla co nejrychlejší a bezproblémová.

„Rodiče i učitelka by se spolu v každém případě měli domluvit, jak dítě co nejúčinněji podpořit. Spolupráce je důležitá hlavně v počátcích, ale měla by trvat po celou dobu docházky do školky.“ (Harfek, Wolf-Filsinger, 1993, s. 41) Znalost reakcí dítěte v rodině může být cennou radou rodiče učitelce, aby věděla jak s dítětem nejlépe pracovat. Naopak učitelka může rodičům poskytnout rady, jak pracovat s osobností dítěte, která se projevuje ve skupině jinak než doma. Včasná výměna informací může bezprostředně pomoci včas řešit případné problémy.

„Důležitým úkolem předškolních pedagogů (ve školách běžného typu i ve školách využívajících alternativní přístupy) je ve spolupráci s rodinou před zahájením školní docházky u dítěte rozvíjet komunikační kompetence takovým způsobem, aby při nástupu do školy verbální i neverbální komunikace nevykazovala žádné deficity významnějšího charakteru.“ (Bytešnicková, 2012, s. 113)

Možná forma navázání spolupráce s rodiči jsou dny otevřených dveří, dále také možnost tzv. adaptačních hodin v mateřské škole, které probíhají zejména v době před letními prázdninami. Rodiče mají s dětmi možnost poznat prostředí, do kterého budou další roky docházet, které je bude ovlivňovat. Děti i rodiče mohou při těchto setkáních poznat nejen prostředí, ale i paní učitelku, či učitelky, se kterými budou

spolupracovat, popř. další personál z mateřské školy (školnice, uklízečky...). Přítomnost rodičů při tomto poznávání nového okolí je pro dítě důležitá pro pocity jistoty a bezpečí. Tyto hodiny usnadní dětem vstup do školky, protože pro ně nebude již tak cizí a třeba se podaří navázat mezi dětmi kontakty ještě dříve, než se vůbec budou ve školce potkávat každý den.

Před začátkem samotného školního roku by se měli rodiče nových dětí sejit s paní ředitelkou na informativní schůzce, kde by mohly být přítomny i konkrétní učitelky, aby se rodiče mohli dozvědět informace ohledně nástupu. Informace pro rodiče by se měly stát nadále součástí školního roku, kde by měly mít učitelky čas věnovat se konkrétně určitému dítěti s jeho rodičem, aby bylo možno probrat konkrétní věci o vývoji dítěte.

V některých mateřských školách probíhají nejméně dvakrát ročně tzv. konzultační hodiny pro rodiče. Měl by se zde s rodiči detailněji probírat rozvoj dětí. Co je dobré, co je potřeba intenzivně rozvíjet. Bylo by ale vhodné, aby si alespoň oné dva dny v roce rodiče udělali opravdu chvíli na pohovor, aby si promluvili s učitelkami o svých dětech. Přece jen je učitelka schopná lepší, objektivnější diagnostiky. Najde objektivně možnosti rozvoje dětí. S touto informací by rodiče pak měli dále pracovat.

Domnívám se, že spolupráce rodiny s mateřskou školou by měla být v souladu s přáním obou zúčastněných stran. Bohužel, ze zkušenosti učitelky mateřské školy mám spíše dojem, že se rodiče sice snaží docházet na konzultační hodiny, pokud je škola provozuje, ale tím pro ně větší spolupráce končí. Mateřská škola v očích rodičů často zajišťuje jen hlídání v době, kdy musí rodiče do zaměstnání a o větší spolupráci nemají zájem, nevyskytne-li se nějaký problém s jejich potomkem.

Pro kvalitní spolupráci je třeba znát hlouběji prostředí rodiny, podnětnost prostředí, vlivy v rodině, výchovné styly ovlivňující rozvoj dítěte, abychom věděli, jak můžeme s rodiči dítěte pomoci se rozvíjet v rozumové a mravní oblasti, stejně tak i tělesné a citové stránce. Rodina by měla dítěti nabízet optimální, přiměřené podmínky pro rozvoj. Škola v tomto směru pak rodinu doplňuje.

Rodina je primární prostředí, dávající dítěti vzor svým chováním, jednáním, geny. Je to významný činitel ovlivňující rozvoj dítěte, ovlivňuje jeho budoucí život jak

v pozitivním, tak i v možném negativním směru. Dítě toto postavení přijímá a nadále se s ním vyvíjí. Bere si ho jako svůj vzor a do období vstupu do mateřské školy nemá moc šancí konfrontace s jiným názorem, s jiným prostředím. To se právě při kontaktu s vrstevníky děje.

V mateřské škole dochází k prvnímu kontaktu s větší skupinou vrstevníků, kde každý má své návyky a zkušenosti z domu. Dochází zde k období sebeprosazování. Dítě se osamostatňuje, posunuje se ve svém vývoji dál, proto je nezbytná komunikace i spolupráce rodiny a školky, aby tento vývoj probíhal plynule a bez větších problémů.

Otázkou zůstává, zda mají opravdový zájem rozvíjet své dítě, aby mu dali do budoucna to nejlepší, co mohou. Zda mají vůbec povědomí o tom, že v učitelce mohou najít partnera či pomocníka v této oblasti. V dnešní době se rodiče často dostávají do pravidelného kolotoče začínajícího ráno odvedením dítěte do školy, odpoledne jeho vyzvednutím a o více nemají zájem, pokud to není nezbytně nutné, protože mají tzv. „svých starostí dost“. Rodiče, kteří stavějí adekvátní rozvoj jejich dítěte na přední příčku svých životních hodnot, nemají problém se denně ptát, zda je vše jak má, snaží se dávat dítěti podněty k rozvoji a zajímají se o metody k dosažení daných cílů ve vývoji.

Syslová (2013) poukazuje na důležitost spolupráce, která se odráží i na efektivním přístupu ke vzdělávání. Zaměřuje se na individuální přístup k rodičům. Na vytvoření předpokladů ideálních podmínek pro spolupráci na úrovni partnerů.

Jako možnost spolupráce by bylo dobré nechat rodiče se aktivněji podílet na přípravě školního vzdělávacího programu, aby zjistili, jaké cíle jsou vytyčeny pro rozvoj dětí. Nezanedbatelné jsou i různé chvíle s rodiči, v podobě tematického tvoření, např. podzimní, jarní, velikonoční, vánoční apod. V zimním období lze provádět zimní radovánky pro rodiče s dětmi. Při těchto aktivitách má možnost i učitelka vypořádat detailnější vztahy rodiče s dítětem, má možnost poznat aspoň částečný nástin výchovného stylu, který doma rodiče uplatňují. Při denním kontaktu pouze při předávání dítěte na toto pozorování není vhodný čas.

Jako vhodnou spolupráci bych viděla třeba přítomnost rodičů při školních výletech, společném plánování zájezdů zpestřujících školní rok, třeba do ZOO, do aquaparku, dinoparku, vymýšlet zábavná odpoledne, kde by docházelo k přímé konfrontaci mezi dítětem, rodičem i učitelkami. Tak bychom snad rozšířili vědomí rodičů o obsahu práce učitelky. Ale mají o to rodiče zájem?

Košťátková (2014, s. 90) říká, že, zájem o spolupráci mateřské školy s rodinou můžeme najít již v programech, které byly uplatňovány před rokem 1989. I když měli rodiče jasně dané hranice, kam se ve třídě mohli dostat pouze při oznámené akci, jako byla schůzka nebo besídka. Dnes jdou snahy mnohem dál a možností je více, ale rodiče často nejeví aktivněji zájem. Sama autorka hledá odpověď na to, proč rodiče nemají zájem o dění v mateřské škole, o zapojení se: *„Důvod, proč se rodiče spontánně o spolupráci nezajímají, a to dokonce ani při školou organizovaných akcích, může být ten, že se ve škole necítí dobře, neví, jak se zde mají a mohou chovat, nemají vytvořené bližší vazby a vztahy ani s učitelkami, ani s ostatními rodiči. Mohou si také připadat, že je jejich chování sledováno a posuzováno a že na jejich výchovných metodách bude nalezena nějaká chyba.“* Tento důvod je, podle mého, častější právě u běžných mateřských škol. Předpokládám, že rodič navštěvující alternativní mateřskou školu již při vstupu dítěte do ní ví, že se od něj aktivní spolupráce očekává a že je samotná spolupráce více začleněná do koncepce alternativní školy.

Myslím si, že rozdílný zájem ze strany rodičů je ve školkách běžného typu i alternativního. I když bych řekla, že alternativní školky na spolupráci s rodinou dbají více, než ty běžné. Bylo by potřeba rodiče vtáhnout více do chodu mateřské školy, aby zjistili, kolik práce za den učitelka s dětmi udělá, že nejsme jen „hlídána“ po dobu nezbytně nutnou, po dobu jejich pracovní doby. Aktivněji je vtáhnout do přípravy programů pro děti, aby se mohli aktivně podílet na školním roce, ve kterém jejich děti stráví mnoho času ve školce.

Je jen na rodičích, zda se o alternativní pedagogiku zajímají nebo umístí dítě do běžné mateřské školy. V obou případech je potřeba, aby učitelka dala rodičům pocit jistoty, že se na ni mohou spolehnout a obrátit s jakoukoli věcí týkající se jejich potomka.

2.2. Pravidla komunikace s rodinou

Na rozdílnost rodin i učitelů a s tím souvisejících forem komunikace poukazují Štech a Viktorová (2001, s. 78). Nejčastější přetrvávající formou je osobní kontakt a komunikace s rodiči, ale využívá se i písemné sdělení (časopisy, dopisy, vzkazy na nástěnkách), vyřízení vzkazu přes dítě či telefonický kontakt. *„Rodiče i učitelé jsou různí a jednotlivé formy kontaktování jim vyhovují různě – záleží také na věku dětí a jejich pozici ve škole. Většina využívá čtvrtletních schůzek a některých mimořádných akcí a část rodičů vůbec nemá bezprostřední kontakt se školou, což ještě nemusí znamenat, že nemá ani dost informací o škole a školním vývoji svých dětí.“*

Při řešení konkrétního problému týkajícího se dítěte samotného preferujeme přímou komunikaci, osobní styk. Při komunikaci s rodiči bychom měli stále dbát na diskretnost a formu sdělovaných údajů. Je třeba si udělat čas a prostor pro předání informací. Je třeba se v té chvíli soustředit na vzájemnou komunikaci. Dále využíváme konkrétnosti, abychom rodičům mohli nastítnit daný problém, aby měli možnost si jej představit. Pokud rodič nerozumí sdělovanému obsahu, nemusí mít potřebu dále s učitelkou spolupracovat, kvůli případnému nepochopení a také díky ostychu se jít učitelky zeptat znova. Matějček (2005) v této souvislosti pokazuje na tři základní stránky komunikace s rodiči:

- **respekt** – kde je třeba stále myslet na základy slušného chování v komunikaci s rodinou. Stejně tak by měli respektovat také rodiče učitelé. Nicméně je třeba pořád myslet na to, že rodiče jsou zákonnými zástupci dítěte.
- **nevzbuzovat pocit méněcennosti** – zde je třeba vyhýbat se snaze komunikovat s pozice nadřazeného a nesnižovat úroveň kvality rodiče.
- **vstřícnost** – ochota komunikovat by měla být patrná nejen z našich slov a intonace hlasu jakým informaci předáváme, ale také řečí těla. Je třeba se vyhnout situaci, kdy něco říkáme, ale naše mimika, gestikulace a ostatní projevy říkají něco jiného.

Svobodová (2010) zdůrazňuje, že dnešní rodiče mají v paměti jejich zážitky z pobytu v mateřské škole a mají obavy, že je to tak i dnes. Jejich prožitek přímo ovlivňuje vztah se školou, hlavně v případě, že byl jakkoli negativní. Chtějí ale předejít tomu,

aby stejné zážitky mělo jejich dítě. Příjemnou atmosféru, která nabádá ke spolupráci, můžeme podpořit neformálními schůzkami s rodiči, jako je například zapojení rodičů ve třídě, besídky, akademie, tematické akce pro rodiče s dětmi - velikonoční a vánoční tvoření s rodiči, zimní radovánky, výlety, jarní a podzimní slavnosti, masopust, Svatomartinské a Svatováclavské slavnosti, slavení adventu, vynášení morany, atd.) (Smolková, 2009) „*Je velký důraz kladen na spolupráci – mezi učitelem a žákem, mezi žáky, mezi učiteli, mezi školou a rodiči aj.*“ (Opravilová, 2001, s. 157)

Průcha a Kořátková (2013) poukazují na podstatný vliv dobrého klimatu ve třídě, který je výsledkem spolupráce mezi všemi zúčastněnými články, jako jsou ředitelé a pedagogové dané školy, stejně tak nepedagogičtí pracovníci, ale stejně tak se na dobrém klimatu ve třídě podílejí rodiče a děti. Klima ve škole, ve třídě je hlavně o spolupráci, o pozitivních vztazích, na kterých je potřeba neustále pracovat a nebrat je na lehkou váhu.

3. Mateřská škola

„Pro každého občana České republiky je dnes samozřejmostí, že v ČR existují vzdělávací instituce pro vzdělání a péči o děti předškolního věku – mateřské školy a (v dřívějších dobách) také jesle.“ (Průcha, Kořátková, 2013, s. 110) Mateřská škola je zřejmá součást výchovně vzdělávacích institucí, která navazuje na rodinu a její výchovné působení. Děti, které zde docházejí, jsou zpravidla 3-6 leté. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Jesle jsou v ČR zastoupeny v malé míře.

3.1. Historie mateřských škol

Historie mateřských škol sahá již do 17. století. Největšího rozmachu v předškolním vzdělávání došlo v 19. století. První mateřská škola u nás vznikla v Praze 1869. Jejím předchůdcem byly opatrovny, které se zajímaly o rozvoj dětí. Zvýšení počtu mateřských škol bylo reakcí na zaměstnávání matek v padesátých letech 20. století. Bylo potřeba, aby se stát o děti těchto zaměstnanců postaral. (Průcha, Kořátková 2013)

Významnou osobností v historii mateřské školy byl **Jan Amos Komenský** (1592-1670), který navrhl školu mateřskou, jež byla podle něj ale myšlena jako rodinná výchova. Komenský se přikláněl k názoru, že vzdělání je pro potřebu lidí jednat správně, ve prospěch společnosti. Vzdělání je podle něj celoživotní a netýká se jen školy v mládí. „Vzdělání člověk sice nabývá zejména v mládí ve škole (a proto je třeba reformovat školy), ale neměl by zapomínat na to, že celý život je školou. Komenský rozvrhl plán vzdělávání po celý lidský život.“ (Kasper, Kasperová, 2008, s. 21)

John Locke (1632-1704) měl blízko k názorům Komenského. Odmítal omezený pohyb dětí. Chtěl, aby se děti pohybovaly co nejvolněji ve svém okolí, v přírodě. Odmítal také tresty tělesné. Požadoval však, aby žák měl úctu k učitelovi jako autoritě, aby dbal na disciplínu. Dále se prosazoval o uznání práv dítěte, tedy jeho výchovu v úctě. Za cíl vzdělávání udává praktické potřeby a smyslové vnímání a vlastní rozum. Svou publikaci *Úvahy o výchově* nepsal jako odborný text, ale jako

dopisy kamarádovi, kterému pomáhal s výchovou syna. „*Nepsal výchovnou či společenskou utopii, ale praktický esej o výchově anglického gentlemana. Jeho cílem nebyla utopistická reforma společnosti, nýbrž příprava mladého jinocha na jeho budoucí závazky ve společnosti.*“ (Kasper, Kasperová, 2008, s. 46)

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) byl představitelem francouzského revolučního myšlení. Požaduje přirozenou výchovu v souladu s věkovými zvláštnostmi. Zastával názor, že v každém věku by se mělo přihlížet na znaky konkrétního období a hledat k nim cestu, která je odpovídající, nechtěl, aby dospělí zasahovali do vývoje dítěte. Navracel se k lásce k přírodě a přirozenému stavu. Napsal román *Emil*, čili o výchově, kde své postoje na výchovu rozepisuje.

Johan Friedrich Herbart (1776-1841) ovlivňoval školy v Německu, ale také v českých zemích. Úlohu vyučování spatřuje v etice, psychologii, teoretické pedagogice a praktické pedagogice. Následovníci jeho myšlenky rozvedli jako herbatismus. Velký vliv herbatismu ve školách byl v 19. století a silná tradice přesáhla i do 20. století. Učitel je dominantní činitel, individualita žáka je potlačena. Tradiční způsob je však efektivní a umožňuje současně učit velký počet žáků. **Robert Owen** (1771-1858) založil v roce 1816 ústav pro výchovu předškolních dětí, kterou nazýval Institut pro výchovu charakteru. Zahrnul zde zpěv, tanec a hry. (Šmelová, 2008, Kasper, Kasperová, 2008) V této době vzniklo v Evropě několik podobných zařízení (slouží k péči o nejmenší děti).

Fridrich Fröbel je pedagog, který v roce 1840 založil tzv. dětskou zahradu, jež měla charakter výchovné a vzdělávací instituce pro nejmenší děti. „*Fröbel se snažil najít odpovídající název pro tento stupeň vzdělávání, ale již v odlišném významu nežli tomu bylo u Komenského. Název Dětská zahrádka chtěl naznačit, že se jedná o místo plné něhy a lásky, kde si děti chodí hrát.*“ (Šmelová, 2008, s. 36) Navrhl didaktické hračky pro rozvoj vnímání a myšlení – Fröbelovy dárky. Pro nás mělo velký význam založení humanitárních zařízení pro děti ve věku 2-5 let ve Vídni, kde byly snahy poskytnout dětem větší péči, než jim mohli zajistit rodiče. První vznikla roku 1830 – Kindergarten (opatrovna malých dítek, též ošetřovna).

Opatrovny byly zakládány ve větších městech – do roku 1848 bylo v českých zemích 20 opatroven – první byla v Praze na Hrádku, kterou založil v roce 1832 **Jan Vlastimír Svoboda** na základě zkušeností získaných při pobytu ve Vídni. Svoboda byl dobrým organizátorem, zabýval se i metodikou předškolní výchovy a počátečního vyučování. Jeho nejznámější kniha: Školka, čili prvopočáteční, praktické, názorné, všestranné vyučování malých dětí k všeobecnému vybroušení a ušlechtní srdce s uvedením ke čtení, počítání a rýsování pro učitele, pěstouny a rodiče. (Šmehlová, 2008) Předpokládalo se, že na školku naváže školní výuka. Od poloviny 19. století se mateřská škola stala součástí našeho vzdělávacího systému. V druhé polovině 19. století se dále rozšířil počet opatroven a v roce 1896 vznikla v Praze 1. městská mateřská škola.

V letech 1945-1948 se mateřské školy rozvíjely intenzivně. Bylo potřeba sepsat závazné osnovy uplatňující se celostátně. Osnovy procházely mnoha změnami, které se odrážely v názvech metodických osnov. Např. Prozatimní pracovní program pro mateřské školy, Pracovní program pro mateřské školy, Osnovy pro mateřské školy, Osnovy výchovné práce pro mateřské školy, aj. Komplexní péče se od roku 1984 uskutečňovala podle jednotného dokumentu Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy, ve kterém byly uvedeny cíle výchovy a metodika práce podle věku a jednotlivých druhů výchovy (světonázorová, rozumová, tělesná, aj.). Program se zpracoval na měsíc, musel být dodržován časový rozvrh (navazování jednotlivých výchov, činností). Velký důraz se kladl na kolektivní výchovu (program činnost učitelek svazoval a neumožňoval individualizaci). Ani tento dokument učitelkám nevyhovoval, i když byl podrobně rozpracován a v roce 1988 doplněn o metodické příručky. Tento program pozbyl své závazné platnosti v roce 1999. Touto událostí si začaly školy vytvářet své programy, které by nebyly tak striktní. Pokusy o transformování vzdělávání skončilo v roce 2001 přijetím Národního programu pro rozvoj vzdělávání v České republice. Následně byl sepsán a schválen dokument Rámcově vzdělávací program pro mateřské školy, který je závazný i dnes.

3.2. Současná mateřská škola

Mateřské školy prošly největší změnou roku 1990. Konkrétní uvádí Kořátková (208, s. 85). Vybrala jsem některé z nich:

- uvolnění v režimu mateřské škoie nastalo ve prospěch potřeb dětí,
- snížení počtu dětí ve třídě na 25 (od r. 2006 se zvedá až na možných 28),
- umožnění utváření třídy pro děti různého předškolního věku (smíšení dětí 3-6 letých),
- uvolnění systému jednotné škoie pro další alternativní směry a programy,
- průběžně pronikají zkušenosti z jiných zemí – učitelky a studentky učitelství cestují na stáže, mohou srovnávat vlastní práci a přístupy v jiných zemích,
- větší dostupnost širšího spektra pedagogické a psychologické literatury o předškolním věku pro rodiče i učitelky.

Předškolní věk v širším slova smyslu může být uváděn od narození po vstup do základní škoie. Avšak šestileté věkové rozmezí je možno členit podle vývojových stádií, a tím seskupit menší věková rozmezí. Budeme se tedy orientovat na předškolní věk v rozmezí tří až šesti let, jak jej definuje zákon č. 561/2004 Sb.

Mateřskou škoie využívají rodiče po uplynutí mateřské dovolené, která je nejčastěji využívána na dobu 3 let. Mateřská dovolená se dá přizpůsobit potřebám rodiny, je možno ji využít i ve zkrácené dvouleté variantě, stejně tak si ji prodloužit na 4 roky a věnovat se dítěti doma. Často ale, s ohlédnutím na ekonomiku rodiny, jsou děti ve třech letech do mateřské škoie umístěny, aby se matka mohla vrátit do pracovního procesu. (Špaňhelová, 2004)

Oproti základní škoie docházka do mateřské škoie není povinná, žádný zákon to neurčuje. Rodiče se tak sami mohou rozhodnout, zda tuto instituci využijí a také kdy ji využijí, s jakou četností docházky. Nicméně je třeba zmínit funkci škoie v rozvoji dítěte a jeho přípravě pro vstup do ZŠ, seznámení s pravidly společnosti apod. Tím je doporučená docházka minimálně jeden rok před přestupem do ZŠ. *„Dítě se také v kolektivu vrstevníků učí nové znalosti, nové hry, nové poznatky, nové blbosti, nové fantazie, nové pohádky. Tento svět je pro něj určitě obohacující. Učí se také, že se někdy musí bránit a stát si za svým názorem, což ho jistě posiluje. Rovněž se učí*

mluvit s dospělou osobou (s paní učitelkou), která je pro ně na začátku jeho chození do školky osobou cizí. Dítě musí dostat odvahu a odhodlání jí něco říct, v některých případech zase musí přijmout omezení nebo hranice, jak s ní mluvit.“ (Špaňhelová, 2008, s. 12) V rodině se nám prolínají nejrůznější modely výchovy a potřeby vzdělávání. Mateřská škola tak dává možnost rozdíly eliminovat a děti na školu připravit v nejlepší možné míře.

Mateřská škola, jakožto první instituce, kterou mnohdy děti navštěvují, je součástí vzdělávacího systému nejen v České republice, ale i v ostatních zemích. Průcha a Kořátková (2008) uvádějí, že má zaměření na zdokonalení mateřské školy mezinárodní charakter. V jednotlivých zemích je však rozdílné. Ve většině zemí jsou mateřské školy stejné jako v ČR. V některých zemích jsou rozvinuty nebo rozvíjející se tendence alternativních institucí. Alternativnímu školství podle mě nahrává i fakt, že se pedagogika v ČR, nejen v MŠ ubírá směrem, který je zaměřen na individuální rozvoj dítěte, aby mohlo maximálně využít svých možností. Bohužel ne vždy je k tomu optimální příležitost, vzhledem k tomu, že bylo zrušeno spousta tříd nebo někdy i mateřských škol a zbylé třídy jsou naplněny na jejich maximální možný počet, což je 25 dětí ve třídě. S výjimkou od zřizovatele je to mnohdy až 28 dětí.

Před nástupem do MŠ je třeba zvážit, jakou školu pro své dítě hledáme. Zda se spokojíme s mateřskou školou v okolí, nejbližším dojezdu nebo zda budeme o škole přemýšlet, zvolíme si ji podle našich preferencí, možných společných zájmů, podle přístupu pedagoga k dítěti, podle obsahu školního vzdělávacího programu nebo podle vlastních, jiných preferencí. Tato chvíle je čistě rodinnou záležitostí a volbou. Například věkové složení dětí. V některých školách je stále drženo homogenní dělení. Avšak snaha o heterogenní třídy již nejsou jen prioritou malých vesnických jednotřídních škol.

„V návaznosti na společensko-politické změny po roce 1990 se mateřské školy zorientovaly ve směru od kolektivně stanovených cílů zaměřených na dosažený věk a školní metody práce v jednotné mateřské škole (stav mezi léty 1948-199) k dítěti a jeho individuálním potřebám citovým, socializačním a vzdělávacím. Otevřely svou práci rodinám a uvolnily prostor pro vstup alternativních směrů do našeho výchovně vzdělávacího působení.“ (Kořátková, 2014, s. 83)

4. Legislativa

Mezi základní legislativní dokumenty týkající se mateřských škol řadíme tzv. školský zákon, tj. zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a také vyhlášku č. 14/2005 Sb.

V zákoně 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání jsou zakotveny dva kutikulární dokumenty, a to Národní program vzdělávání a také Rámcový vzdělávací program. Zatímco Národní program vzdělávání a Rámcový vzdělávací program je zaveden na státní úrovni, školní vzdělávací program se uplatňuje na školní úrovni vzdělávání. (Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004)

„Kutikulární dokumenty tvoří dva základní národní dokumenty, zaměřené na volbu určité vzdělávací cesty v systému našeho školství (Národní program rozvoje vzdělávání), a program společného rámce pro předškolní stupeň vzdělávání, který je směrodatný pro učitele mateřských škol, zřizovatele a další spolupracující instituce (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání).“ (Průcha, Koťátková, 2013, s. 74)

Rámcový vzdělávací program se tvoří pro každý stupeň vzdělávací soustavy zvlášť. Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) stanovuje akceptování dítěte s jeho vývojovými specifiky, individuální přístup k dítěti podle jeho možností. Stanovuje klíčové kompetence pro předškolní vzdělávání. RVP PV by měl být srovnatelně účinný ve všech mateřských školách, které podle něj pracují a také definuje kritéria pro evaluaci (hodnocení procesu vzdělávání) mateřské školy. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004)

Z Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání se dále vypracovává školní vzdělávací program, který musí být v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem. Ten je individuální a každá mateřská škola jej má jiný, použitelný jen pro danou školu, uplatnitelný v daných podmínkách školy. Rámcový i školní

vzdělávací program je tvořen jako veřejný dokument. Je proto přístupný pro všechny. Jednak pro pedagogické pracovníky, ale také pro širší veřejnost.

Školní vzdělávací program obsahuje specifika cílů a obsahu vzdělávání, podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání žáků nadaných, také zde ukládá materiální, personální a jiné podmínky v dané škole.

Ze školního vzdělávacího programu tvoří učitelky třídní vzdělávací program, který je opět individualizován pro danou třídu a její podmínky vzdělávání. Vzdělávací program pro předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a identifikuje děti nadané. Rozhodnutí, zda bude dítě navštěvovat mateřskou školu, záleží jen na rodičích. K dnešnímu dni není předškolní vzdělávání povinné oproti základnímu. (zákon 561/2004 Sb.)

Předškolní období začíná dovršením tří let a trvá po nástup do základní školy, což je ve věku 6 či 7 let, pokud byl dítěti povolen odklad školní docházky, maximálně však do roku, v němž dosáhne dítě 8 let věku. (zákon č. 561/2004 Sb.) Mateřská škola zde pracuje na principu podpory rodiny. Před vstupem do základní školy by mělo být dítě psychicky i fyzicky zralé pro přestup.

Ve výše zmíněných zákonech však není nijak speciálně vymezena problematika alternativní pedagogiky. Každá mateřská škola uplatňující alternativní vyučování se tak musí řídit danými předpisy, které jsou stejné pro alternativní i běžnou mateřskou školu, jsou-li zařazeny do rejstříků škol a školských zařízení a využívají-li finanční prostředky státu. Většina alternativních škol je však soukromá.

Například pedagogiku Montessori uplatňuje okolo 61 soukromých a 19 státních škol (započítány jsou i mateřské školy spadající pod základní školky a také mateřské školy, které uplatňují pouze prvky Montessori). To odpovídá zhruba 76% převaze soukromého zřizovatele. (Montessori, rok 2014) Soukromý zřizovatel alternativní školy se musí řídit platnými zákony. Ostatní vyhlášky a nařízení vlády jsou pro ně pouze doporučením a nemusí je striktně dodržovat.

Zákon o pedagogických pracovnících (563/2004 Sb.) definuje, jak je možno dosáhnout dostatečného vzdělání pro výkon povolání učitelky mateřské školy. Tohoto vzdělání je možné dosáhnout na středních pedagogických školách (kde své vzdělání zakončí student maturitní zkouškou.), vyšších odborných školách (v oborech, které jsou zaměřeny na přípravu pedagogů preprimárního vzdělávání) nebo vysokých školách na pedagogických fakultách, které mají zaměření vychovatelství, pedagogiku volného času a také učitelství prvního stupně základní školy. Dále zákon také uznává vzdělání učitelům, kteří vystudovali vysokou nebo vyšší odbornou školu se zaměřením na speciální pedagogiku.

5. Alternativní pedagogika

Průcha (2012, s. 21) definuje **alternativní pedagogiku** jako: „*Druhy škol, bez ohledu na zřizovatele, tedy školy soukromé, církevní a veřejné, které mají jeden podstatný rys – odlišují se něčím od hlavního proudu standardních (běžných, převažujících) škol daného vzdělávacího systému. Odlišnost alternativních škol může spočívat v jiných:*

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

Podle Skalkové (2007) chtějí alternativní školy v širším slova smyslu pracovat nově a podporovat nový životní styl. Nechtějí akceptovat nedostatky škol, které pracují s klasickými cíli a hodnotami. Jedná se o školy, které uplatňují nové postupy a metody v didaktice.

Rozdíl mezi školou běžného typu a školou s alternativním vyučováním je odlišnost v systému výuky, rozlišné uspořádání třídy, prostorového řešení, v kurikulu školy a také v hodnocení žáka, což se převážně týká až základního vzdělávání. V neposlední řadě se mohou lišit přístupem k partnerům zvenku - rodiči.

V alternativní pedagogice jde o to vnímat dítě v jeho vývojových fázích a respektovat tento vývoj, nesnažit se předbíhat jej. Každý směr podporuje růst dítěte v jeho individuálních zvláštěnostech. Alternativní školství je zaměřeno na rozvoj osobnosti, dbá na emoční prožitek a také na dovednosti ze sociální oblasti. (Langmaier, Krejčířová, 2006)

Alternativní směry v České republice jsou aktuální tématem nejen pro pedagogy a média, ale i pro rodiče, kteří se těmito otázkami mohou zabývat díky možnosti vzdělávání svých dětí nejen v běžné mateřské škole. V zahraničí je tato otázka více

probírána a informace jsou dostupnější. Také je této problematice v zahraničí věnováno více prostoru v odborné literatuře. (Kraftl 2015, Rao 2008)

Největším problémem u nás je nedostupnost a omezený počet těchto alternativních škol předškolního vzdělávání. Běžnou mateřskou školu najdeme v každém velkém i menším městě a na vesnicích, kdežto alternativní školy jsou situovány jen do velkých měst, do kterých všechny rodiny nemají možnost dojíždění, ať už díky velké vzdálenosti, tak často hlavně pro ekonomickou náročnost této volby.

Z historického hlediska nebylo vždy dítě vnímáno jako svébytná osobnost. Nebylo možno studovat a získat základní vzdělání pro všechny, jen pro děti z vyšších vrstev. Na přelomu 19. a 20. století tendence ohledně vzdělání rapidně stoupaly. Svědčí o tom kniha Ellen Keyové *Století dítěte*. Podle Heluse (2009, s. 36) *„je hlavním znakem reformní pedagogiky důraz na dítě jako člověka s jeho specifickými přednostmi, které se mají v plnosti rozvinout, v žádném případě nesmějí být potlačovány, utlumeny drezurou nebo opomenuty. Respektováním těchto kvalit vzniká mezi dítětem a vychovatelem vztah zcela jedinečného edukačního partnerství, kdy vychovatel dítěti – díky tomu, že mu rozumí – hodně dává, ale také od dítěte dostává.“* Pedagogika tohoto století tak chce, aby dítě bylo bráno takové jaké je a nebylo na něj kladeno více pedagogické náročnosti. Aby bylo osvobozeno od zvyků předešlých století, kdy bylo dítě bráno ve velmi negativních hodnotách. Učitel má být rádce, který dítě provází specifickou etapou života.

Začátek vzniku alternativní, reformní pedagogiky datují Kasper a Kasperová (2008) v poslední třetině 19. století jako reakci na kritiku školství. Reformní pedagogika však nebyla jednotná, spojovala rozdílné koncepce. Podle výše zmíněných autorů tuto pedagogiku spojují slova jako pedocentrismus (respektování dítěte, jeho osobnosti a individuality), kritika tradiční školy, svobodná výchova dítěte, individualizace, koncentrace, globalizace, spojování předmětů v bloky, projektová metoda, spolupráce školy s rodiči a s širší veřejností. Alternativní pedagogika se díky vedení Komunistické strany u nás neuplatnila a nadále ji po roce 1989 využívá jen málo mateřských škol, i když je snaha o vznik škol s alternativní pedagogikou dnes patrná a dostává se alespoň do větších měst. S tím je ale stále spojena omezená

nabídka a malá potřeba rodičů se o tuto nabídku zajímat, nemají-li ji v dosahu bydliště.

Stejně jako na běžných mateřských školách i alternativní mateřské školy musí pracovat podle rámcově vzdělávacího programu pro předškolní pedagogiku. V alternativní pedagogice se některé znaky opakují u více typů, je to například spolupráce s rodinou, aktivní zapojení dětí do spolupráce, spoluúčast dětí při rozhodování, respektování vývojových zvláštností a rozvíjení dítěte jako individuality. (Hrázská, 2014)

Průcha a Kořátková (2013) udávají alternativní programy jako centrum pedocentrismu, kde je třeba působit dostatečným podnětem k aktivitě dětí, aby mohly rozvíjet své zkušenosti podle svých individuálních možností.

Průcha (2006) rozlišuje tři základní typy alternativní pedagogiky:

- **klasické reformní školy:** waldorfská, montessoriovská, freinetovská, jenská, daltonská,
- **církevní školy:** katolické, protestantské, židovské, jiné konfesní,
- **moderní alternativní školy:** školy s otevřeným vyučováním, školy s volnou architekturou, magnetové školy, školy 21. století, školy bez ročníků, školy s alternativním programem, nezávislé školy, cestující školy, mezinárodní školy, odenwaldské školy, hiberniánské školy, jednotná škola, kolegiální školy, brémská školní centra, obecná a občanská škola, zdravá škola, škola s angažovaným učením, integrovaná škola, škola hrou a jiné. A také Začít spolu a Zdravá škola.

Diplomová práce je zaměřena na klasické reformní školy, jakožto zástupce alternativní pedagogiky v České republice. Avšak zastoupení alternativní pedagogiky v českých mateřských školách probíhá pouze díky waldorfské, montessoriovské a daltonské škole.

5.1. Waldorfská pedagogika

Rudolf Steiner (1861-1925) patřil k reformnímu hnutí z německé části, zajímal se o teosofii a antroposofii již od samého vzniku tohoto myšlení. Vystudoval vysokou školu ve Vídni, zajímal se o Goethova díla, své vzdělání zakončil doktorátem z filosofie. Ovlivnění Goethem jej provází celý život. Steiner se zabýval o duševní vývoj, přednášel také o reinkarnaci, dějinách mystérie a jiné. 1919 byla založena waldorfská škola ve Stuttgartu, kde byl Steiner ve funkci ředitele až do své smrti. Dále byl předseda antroposofické společnosti (Kasper, Kasperová, 2008, Antroposofická společnost v České republice, 2009, Malina, 2014).

Ve své knize *Má cesta životem* se zabývá rozhořčením nad úvahami, které byly šířeny o antroposofii. Antroposofie vychází z duchovního poznání, což se nelíbilo německým odpůrcům, kteří dávali přednost vědeckému myšlení. (Steiner, 2000)

Hlavním znakem waldorfské školy je převaha přírodního materiálu (dřevo, kámen, vlna apod.). Sžití s přírodou může probíhat zapojením malých živočichů ve třídě, např. akvária s rybičkami. Všechny alternativní mateřské školy waldorfského typu pracují podle vzdělávacího programu, který je schválen Asociací waldorfských škol ČR. Waldorfská pedagogika dbá na oslavy během celého roku (Martinská, adventní, Vánoční, vynášení morany, svatojánská a další).

Steiner se snažil poukázat, že princip antroposofické pedagogiky se nesmí nechat ovlivnit požadavky zvenku, ze společnosti, ale měla by stát na duchovních základech a sedmiletých fázích vývoje každého dítěte. Sedmileté fáze jsou ve waldorfské pedagogice tři. První fáze se odehrává do sedmi let věku, jde především o vývoj dětského těla, pro děti je podstatný vzor učitele a rodiče. Druhá sedmiletá fáze bere dítě jako připravené pro vyučování ve škole, kde se rozvíjí hlavně paměť. Poslední fáze je dána do věku 21 let a zabývá se abstraktním myšlením, duchovním rozjímáním nad sebou i nad světem, rozvíjí se hodnoty a postoje. (Kasper, Kasperová, 2008)

Waldorfská pedagogika získala své jméno podle obce Waldorf, ve které byla zřízena. Školy jsou zřízené nejen v Německu, ale i v dalších západoevropských zemích i v USA, Kanadě a Austrálii. Waldorfské školy tvoří základní stupeň a vyšší stupeň.

Volně jim předchází mateřské školy. Vyučování probíhá ve formě epoch, ve kterých se žáci soustředují nad stejnými předměty, hodnocení neprobíhá formou známek, v jejich výkonnostním ohodnocení je zahrnut plán k dalšímu rozvoji. Žáci se zapojují do plánování výuky, dbá se na spolupráci, partnerství a morálku. Na vedení školy se podílí učitelský sbor se sdružením rodičů, nezodpovídá jen ředitel. Waldorfská škola pracuje na principu soukromé školy, rodiče platí školné, ale ze státních zdrojů je pokryta část rozpočtu školy. (Průcha, 2012)

Podle vyjádření Asociace waldorfských mateřských škol je v roce 2014 v České republice 7 mateřských škol, které pracují s waldorfskou pedagogikou. Tyto mateřské školy jsou v Semilech, Praze, Turnově, Písku, Rovensku pod Troskami a Brně. Dále mohou rodiče využívat mateřské školy a třídy pracující na principech waldorfské pedagogiky.

5.2. Montessoriovská pedagogika

Marie Montessori (1870 – 1952) jako první žena v Itálii vystudovala medicínu a zaměřovala se na dětské nervové nemoci a postižené děti. V roce 1907 založila v Římě Dům dětí pro chudé římské děti, kde rozvíjela děti pomocí svého senzomotorického materiálu. V roce 1909 vychází její výsledky výzkumu Římě Dům dětí pro chudé římské děti, kde rozvíjela děti pomocí svého senzomotorického materiálu. V roce 1909 vychází její výsledky výzkumu Metoda vědecké pedagogiky, kterou užívala v dětských domovech. Po přestěhování se do Španělska založila Dům dětí v Barceloně v roce 1913. O 13 let později vydala Příručku vědecká pedagogika, ve které seznamuje s didaktickým materiálem. V roce 1929 byla založena mezinárodní asociace Association Montessori Internationale. Dva roky před smrtí získala Nobelovu cenu míru. Závěr svého života trávila v Holandsku. (Kasper, Kasperová, 2008)

Tento typ alternativní pedagogiky je v soustavě vzdělávání v České republice zřejmě nejrozšířenější typ. Ve spojení s touto pedagogikou je známá věta „Pomoz mi, abych to dokázal sám“, která nám dává najevo, že učitel je pouze rádce.

V Čechách se Montessori školy sdružují pod Společnost Montessori, která pořádá kurzy a semináře, a školí tak učitelé všech stupňů vzdělávací soustavy. (společnost Montessori, 2014)

Pedagogika podle Montessori je uplatňována v řadě škol díky jejímu didaktickému materiálu, ale tyto školy nejsou zařazeny mezi alternativní. Učení vychází z individuálních potřeb, dítě se učí organizovat samo sebe, a rozvíjet tak své individuální zvláštnosti, umožňuje mu pracovat vlastním tempem, neohlíží se na spolužáky, aktivita učení je zcela na dítěti. V tomto druhu pedagogiky se uplatňuje princip ticha, protože děti mají přemíru hluku z okolí, z televizních programů, a nemají tak prostor na rozjímání.

Podle vyjádření Společnosti Montessori je dnes tato alternativní pedagogika zastoupena v každém kraji. Mnoho školek pracujících s tou alternativou bylo vybudováno v soukromém sektoru. Montessori metoda je hojně využívána i na základních školách. V seznamu škol je zařazena i střední škola, a to Gymnázium Duhovka v Praze, která je také soukromým zařízením.

5.3. Freinetovská škola

Celestin Freinet (1896 – 1966) se narodil do rodiny rolníka. V dětství navštěvoval tradiční školu, kterou opovrhoval. I přes tuto negativní zkušenost se stal učitelem. Od roku 1920 pracoval jako učitel na jihu Francie i když se vrátil z války jako invalida. Jeho manželka Elisa se také věnovala moderní francouzské škole a na kongresu Ligy pro novou výchovu se seznámil s jinými reformátory.

Ve dvacátých letech 20. století byl největší rozmach alternativních koncepcí v Evropě. C. Freinet se k alternativní pedagogice připojil ve Francii.

Jako ostatní reformátoři i Freinet kritizoval tradiční školu pro její pasivní a jednostranné rozvíjení intelektu. Freinet rozděluje vývoj dítěte v předškolním věku na tři etapy. Etapu dotykového zkoumání, etapu zařazování a včleňování sama sebe do světa lidí a etapu činného působení, práce, učení. Freinetovská škola je založena na aktivitě, konkrétně na aktivitě pracovní. Je třeba, aby se potřeby žáků

uspokojovaly přirozeně. Jsou-li potřeby uspokojeny prací, není potřeba hry, jako to uvádí ve většině případů ostatní reformní hnutí. Freinetovská škola se shoduje se školou Montessori v mravní výchově a možnosti volby práce. Činnosti jsou taktéž individualizovány, ale mají vést ke spolupráci, která může pomoci všem. Ve spolupráci školy s rodinou chce tato alternativní pedagogika být pokračováním rodiny. Chce, aby děti do školy chodily s radostí.

Freinetovská škola „*klade důraz na roli tvořivé manuální práce žáků (třída jako „pracovní ateliér“)*“). (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 66)

Jeho pedagogické zásady byly na obtíž vrcholovým školským byrokratům. Freinet je tak vytlačen z pedagogického postu, což mu dalo čas a prostor věnovat se organizaci Hnutí moderních škol. Na venkově nedaleko Cannes si založil venkovský výchovný ústav. V 1946 vydal knihu *Moderní francouzská škola*, v 1957 byla oficiálně založena Instituce pro hnutí Freinetových škol, v 1966 Freinet umírá. (Kasper, Kasperová, 2008)

5.4. Jenská škola

Peter Peterson (1884 – 1952) byl univerzitní profesor v Jeně, kde vybudoval svou pracovní školu. Působil jako evangelický pastor. Během svého života studoval na více univerzitách teologii, psychologii a filosofii.

Jenské školy jsou dělány heterogenně. Jenský plán tím umocňuje spolupráci dětí, ale také školní spolupráci. I když je plán postaven také na principu individualizace. Klíčovými slovy pro tuto pedagogiku jsou rozhovor, hra, práce a slavnost. Pro slavnost mají jenské školy auly v centru budov pro důležitá setkání, která rozvíjí pospolitost školy.

Podle Pedagogického slovníku je definován Jenský plán jako: „*Pedagogická koncepce vyvinutá německým reformátorem P. Petersenem, usilující o změny v edukačním prostředí oproti tradiční škole. Jedním z hlavních rysů je zavádění tzv. kmenových skupin sdružujících žáky namísto ročníkových tříd. Je rozšířena v Nizozemsku a Německu.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

Kmenové skupiny se dělí na nižší, střední, vyšší a mladistvou, kde první dvě seskupují vždy tři třídy a druhé dvě po dvou třídách. Kromě důrazu na samostatnost žáků je kladen důraz na učební pomůcky, které ovšem nebyly vynalezeny pro jenský plán.

5.5. Daltonská škola

Helen Parkhustová (1887-1973) americká učitelka, která vymyslela Daltonský plán a založila první Daltonskou školu. Byla absolventkou Kolumbijské univerzity, studovala v Římě a Mnichově. Na studiích se potkala s Marií Montessori, která Parkhustovou ovlivnila. V roce 1916 otevřela školu v New Yorku. Ve škole byla ředitelkou až do odchodu do důchodu. Během kariéry se angažovala v zavedení škol s jejím plánem po celém světě. (Dalton International, 2014)

Daltonská škola jako jediná z klasických reformních škol vznikla mimo území Evropy, byla motivována M. Montessoriovou. Zakládá se na svobodě žáka, jeho odpovědnosti za splnění programu práce, ve kterém žák uplatňuje své tempo. Zakládá se také na spolupráci, sociálním a demokratickém vědomí, samostatnosti žáka v činnostech. Střídá výuku skupinovou a individuální při splňování úkolů. Pořadí, v jakém žák splní úkoly, si určí sám. Podstatným rysem daltonských škol je uvolněná struktura ve třídě. Hlavní kritikou tohoto plánu je nedostatečná časová dispozice pro zopakování si nově získaných poznatků, a tím je horší zapamatování látky, a dále to, že je na žakově aktivitě, jak bude pracovat. V České republice se daltonské školy sdružují v Asociaci českých daltonských škol v Brně, která vznikla v roce 1996 ve spolupráci s holandskými odborníky. Školy pracující podle daltonského plánu sídlí převážně v Brně, kde byly také zřízeny první mateřské školy pracující s tímto plánem, již v roce 1994. Škol s touto pedagogikou v naší republice není mnoho. (Průcha 2012, Parkhustová, 2008)

Daltonská škola pracuje na principu svobody, spolupráce a nezávislosti. „*Hlavním rysem je zdůraznění individuální práce a vlastní odpovědnosti žáka*“. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 37).

V naší republice pracuje podle daltonského plánu 7 mateřských škol a 13 základních škol. (Czech Dalton, 2014)

6. Názory rodičů a učitelů na spolupráci

„Pro většinu lidí je obtížné hovořit o škole nezaujatě a neutrálně. Všichni jsme si školou prošli a většina z nás jí prochází znovu prostřednictvím vlastních dětí. Přitom se u nás lehce zmocní zrádný pocit, že přece samozřejmě „víme“, co škola je a jak funguje. Z toho pak odvozujeme i své představy o vztazích školy a rodiny.“ (Stech, Viktorová, 2001, s. 57) Tím, že máme každý svou zkušenost se školou, je nám dána s nadsázkou jasná cesta, jak se bude odvíjet docházka do školského zařízení další generace. Ale v dnešní době je možnost si cestu vzdělávání jistým způsobem vybrat, pokud se budou rodiče aktivněji zajímat o nové věci, možnosti a systémy vzdělávání, alternativní vzdělávání, které jsou v naší republice možné. Tím rodiče dávají větší šanci na vyhovující systém pro své děti i pro sebe. Ne každému tradiční škola a její postavení vyhovuje. A to jak mateřská škola, tak následně i základní, popř. střední. I když ne všechny alternativní školy jsou v České republice dostupné i v dalším vzdělávání po mateřské škole. (Kolláriková, Pupala, 2001, s. 57)

V praktické části budou výzkumnou metodou dotazníků zjišťovány názory rodičů a pedagogů na výchovně vzdělávací proces a vzájemnou spolupráci. Výsledky dotazníkového šetření těchto dvou skupin budou porovnány.

6.1. Cíle průzkumného šetření

Cílem průzkumného šetření je zmapovat spolupráci pedagogů a rodičů dětí navštěvujících alternativní a běžné mateřské školy a zjistit, do jaké míry je tato spolupráce odlišná.

Průzkumné tvrzení 1

Pedagogové mají větší povědomí o pojmu alternativní pedagogika než rodiče.

Průzkumné tvrzení 2

O spolupráci rodiny a mateřské školy je větší zájem v alternativních mateřských školách.

6.2. Použité průzkumné metody

Pro zpracování praktické části byla vybrána kvantitativní dotazníková metoda. Tuto metodu jsem zvolila díky její vhodnosti pro získání dostatečného množství respondentů z řad pedagogů i rodičů napříč republikou, aby výsledky nebyly ovlivněny jen krajským vnímáním spolupráce rodičů a učitelů běžných i alternativních mateřských škol.

„Velmi frekventovanou metodou získávání dat v pedagogickém výzkumu je dotazník. Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.“ (Chráška, 2007, s. 163)

Na začátku průzkumného šetření jsem sestavila dotazníky a oslovila respondenty. Otázky v obou verzích dotazníků jsou stejné, či podobné, aby byla zajištěna možnost porovnat odpovědi obou stran na stejnou problematiku. Po získání dostatečného počtu vyplněných dotazníků jsem odpovědi vyhodnotila a zpracovala do grafů.

6.3. Charakteristika průzkumného vzorku

S žádostí o spolupráci při vyplňování dotazníků jsem oslovila respondenty elektronickou cestou či osobním kontaktem v případě pedagogů i rodičů z běžných i alternativních mateřských škol.

První skupina byli **rodiče** (63 respondentů), jejichž děti navštěvují běžnou (33 respondentů) nebo alternativní mateřskou školu (30 respondentů). Z oslovených rodičů byla nejčastěji zastoupena věková skupina od 31 do 40 let (44,2%), následovalo věkové rozložení od 21 do 30 let (41,2%). Rodičů mladších 20 let bylo 9,3% a nejméně se zúčastnili dotazníkového šetření rodiče starší 41 let (5,3%).

Druhou skupinu tvořili **pedagogové** (celkem 61 respondentů) z běžných (32 respondentů) a také alternativních škol (29 respondentů). Ze skupiny dotázaných učitelů je největší procentuální zastoupení od 21 do 30 let, a to 57,4%. Druhou největší skupinou jsou učitelé ve věku nad 41 let (23%). 18% učitelů patří do skupiny

31-40 let. Nejmenším počtem jsou zastoupeni učitelé mladší 20 let (1,6%). Věkové složení výzkumného vzorku jistě ovlivňuje náhled rodičů i pedagogů na spolupráci.

Podobně jako u respondentů z řad rodičů se i v případě učitelů účastnilo nejvíce osob žijících ve městě s více než 50 tisíc obyvatel (učitelé 41,9%, rodiče 39,3%), kteří mají možnost ve svém okolí najít více mateřských škol pracujících podle některého z alternativních programů. Ve skupině rodičů následují s 23,3% města, jejichž počet obyvatel je 5-15 tisíc. A 18,6% žije ve městě s obyvateli do 5 tisíc obyvatel (18,6%). Ve skupině učitelů následují za největší skupinou shodně po 18%, obce do 5 tisíc obyvatel a města s 5-15 tisíci obyvateli. Nejmenší zastoupení mají v obou skupinách města s 15-30%, a to učitelé 13,1% a rodiče 7%. Druhou nejmenší skupinou v obou případech je s 11,5% mezi učiteli a 9,3% mezi rodiči města, která mají 30-50 tisíc obyvatel.

Ze všech 61 oslovených učitelů má 86,9% kvalifikaci pro práci učitele v mateřské škole podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, § 6. 13, 1% uvedenou podmínku nesplňuje. Od 1. 1. 2015 je novelou zákona dáno, jakým konkrétním vzděláním jsou učitelky v mateřské škole kvalifikovány. 8 učitelek nemá dostatečné vzdělání podle tohoto zákona. Z toho jsou pouze 2 pracující v běžné mateřské škole, které nemají dostatečné vzdělání.

Oproti tomu alternativní školy, které jsou většinou soukromé a nejsou zapsány v rejstříku škol, nejsou povinny splňovat podmínky, které zákon ukládá všem školám zařazených v rejstříku škol. Z výsledků vyplývá, že i ony mají často dostatečnou kvalifikaci pro učitelku MŠ. 23 učitelek, které se zúčastnily výzkumného šetření a pracují v alternativní mateřské škole, má požadovanou kvalifikaci pro učitelky MŠ. Zbylých 6 tuto kvalifikaci nesplňuje. Zároveň však musejí absolvovat kurzy, které je třeba splnit pro dostatečné vzdělání daného typu alternativní pedagogiky.

Necelých 90% dotázaných učitelů uvádí, že má dostatečné vzdělání pro výkon povolání, jenž ukládá novela zákona 563/2004 Sb. Toto vzdělání je možné dosáhnout na středních pedagogických školách, kde své vzdělání zakončí student maturitní zkouškou, vyšších odborných školách (v oborech, které jsou zaměřeny na přípravu pedagogů preprimárního vzdělávání) nebo vysokých školách na pedagogických

fakultách. Přes 70% učitelů, kteří odpověděli na tuto otázku, dosáhlo nejvyššího vzdělání vysokoškolským studiem. Z toho 37,7% má již vystudován bakalářský program a 34% magisterský program vysoké školy. 17% učitelů má středoškolské vzdělání a 11,3% splňuje kvalifikaci studiem na vyšší odborné škole.

42 % učitelů z alternativních mateřských škol účastnících se výzkumu, jsou učitelé z Waldorfských mateřských škol. 36,8% učitelů je z Montessori mateřských škol. Dotazníku se nezúčastnil žádný učitel z Jenské, Daltonské ani Freinetovské pedagogiky. 21,2% jsou pedagogové z jiného typu alternativní mateřské školy, a to Zdravé mateřské školy, Rodinné, Lesní mateřské školy a Začít spolu.

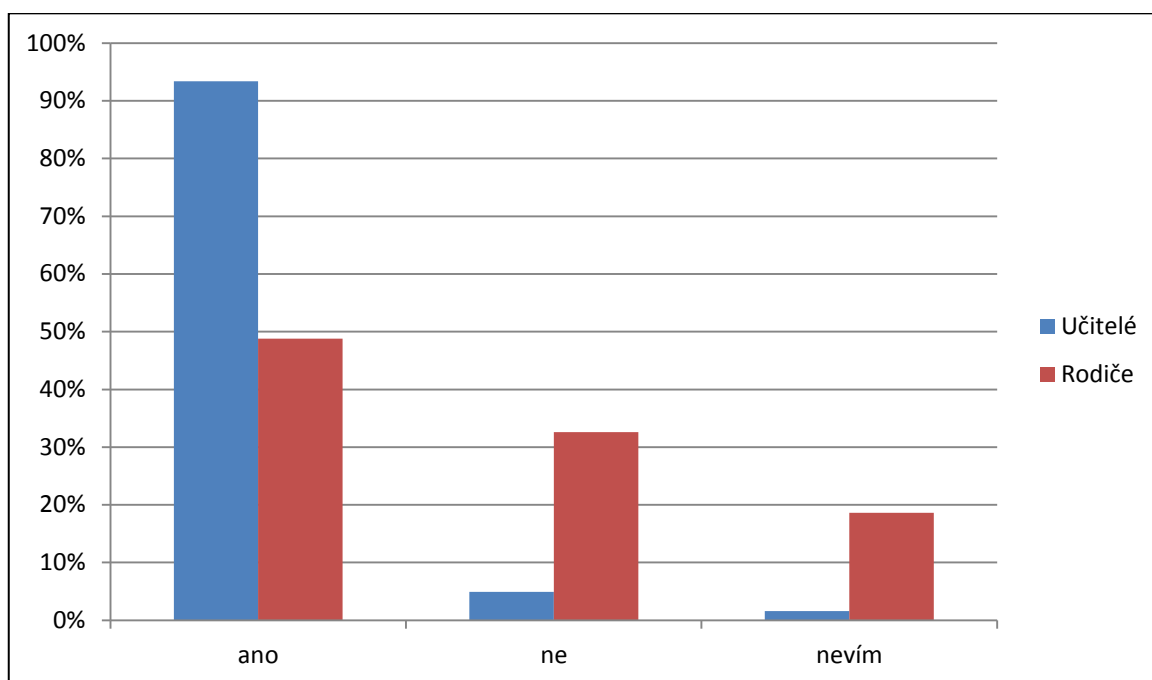
Své kvalifikační předpoklady pro konkrétní typ alternativní pedagogiky získávají tyto učitelky nejčastěji pomocí kurzů, které jsou akreditovány MŠMT (42,9%). Dále jsou to kurzy dlouhodobého charakteru (42,8%), a také krátkodobé kurzy (14,3%).

6.4. Analýza a interpretace výsledků

Dotazník obsahoval otázky demografické (věk, velikost města, ve kterém respondent bydlí, dosažené nejvyšší vzdělání, aj.), jejichž údaje jsou zpracovány v kapitole 5.3 průzkumný soubor. Dále se věnujeme otázkám, které mapují názory rodičů a učitelů na alternativní pedagogiku. Pro vyhodnocení a porovnání výsledků dotazníku bude využito seskupení otázek zabývajícím se stejným problémem do grafů.

6.4.1. Postoje učitelů a rodičů

Otázka č. 1 Setkal/a jste se již někdy s pojmem alternativní pedagogika?



Graf 1 Pojem alternativní pedagogika

Zatímco z učitelů o alternativní pedagogice slyšelo přes 90%, mezi rodiči kladně odpověděla jen necelá polovina, tj. 48,8%. Tuto otázku negovalo mezi učiteli necelých 5%, zatímco mezi rodiči 32,6%. Domnívám se, že to je způsobeno tím, že učitelé se o alternativní pedagogice často dovídají již během studia. Rodiče se o alternativní pedagogiku zajímají pak jen při svém vnitřním přesvědčení o jejím lepším vlivu na děti a díky vlastního samostudia.

Konkrétní odpovědi všech respondentů jsou zaznamenány v příloze C.

Odpovědi rodičů

- Takový přístup k dětem, který respektuje jejich individualitu, jedinečnost, využívá senzitivních období dítěte, vede k samostatnosti, svobodné volbě a zodpovědnosti za svá rozhodnutí.
- Práce s dětmi jako se sobě rovným. Podpora samostatného rozvoje a samostatného rozhodování. Dodržování pravidel nenásilnou formou, kdy se dítě samo rozhodne, co a kdy bude dělat, ...

- Pedagogika, založená na jiných principech - např. jinak vnímá vývojové stupně dítěte, bere v potaz individuality, uchopuje dítě celistvě apod.

Odpovědi učitelů

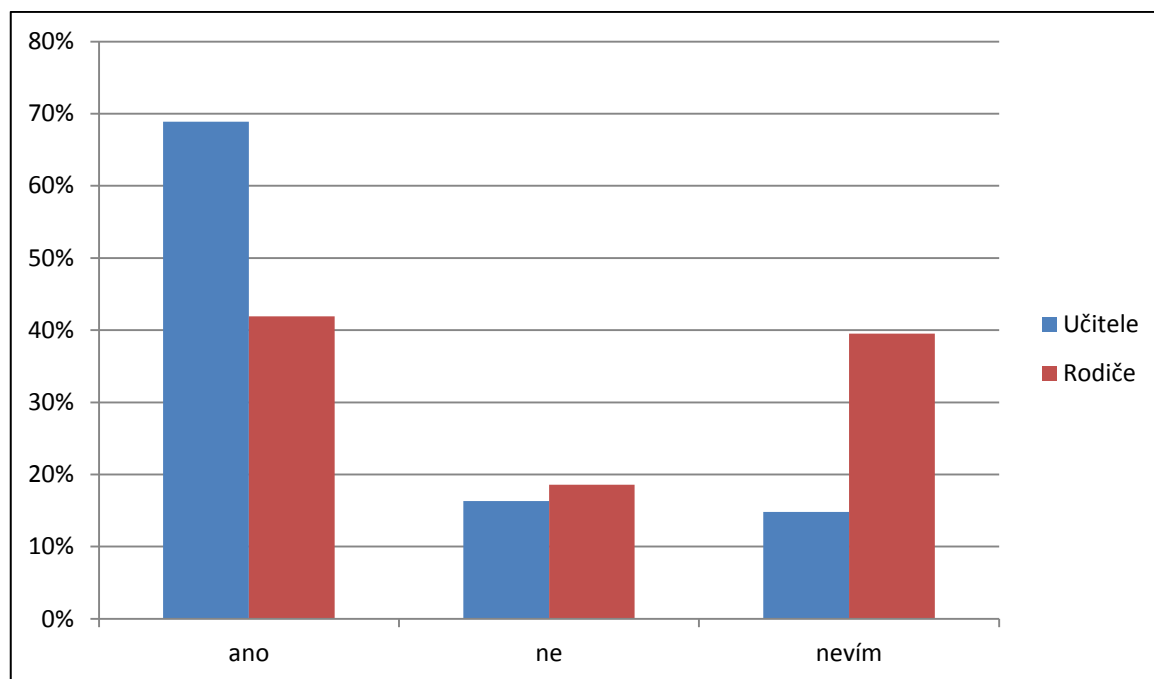
- Alternativní, jinak také reformní pedagogika je hlavně odlišná v programu mateřské školy. I když se v klasických mateřských školách vychází také z potřeb a možností dítěte, tady u nás je to více cílené a respektované. Rozhodně se nejedná o to, že si dítě dělá, co chce, ale je vedeno k činnostem takovým způsobem, který ho neomezuje ani neuzurpuje, natož nějak psychicky poznamenává. Na zřetel je brán také duchovní vývoj dítěte, ale opět záleží na typu MŠ.
- Alternativní - jiný, pedagogika, zaměřující se jiným směrem než klasická pedagogická praxe (alternativní vzdělávání např. Montessori, Waldorf, Step by step, z mého úhlu pohledu je i respektující výchova alternativním vzděláváním). Vzdělávání klade důraz na individualitu jedince, na jeho schopnosti, tempo, používá netradiční vzdělávací pomůcky, zážitkové techniky výuky, pro každý směr alternativní výchovy je jiný vzdělávací plán.
- Tato pedagogika využívá odlišných metod a přístupů k výchově a vzdělávání. Denní harmonogram i doba trvání vzdělávání bývají odlišné od běžných státních škol. Dítě většinou dostává větší svobodu ve výběru svých aktivit, jsou na něj kladeny větší nároky na samostatnost, mění se také pozice učitele vůči dítěti, jsou využívány a často i vytvářeny speciální pomůcky. Prostředí pro vzdělávání bývá často jinak zorganizováno a členěno. Škola pracuje odlišným způsobem i s rodiči, většinou je začleňuje více do výuky.

Při definici pojmu alternativní pedagogika se většina respondentů z řad pedagogů shoduje, že jde o jinou, neklasickou pedagogiku. Pedagogiku, která se liší, nabízí jiné možnosti vzdělávání. Stejně tak rodiče, kteří na tuto otázku odpověděli, udávají, že jde o jiné metody, které podporují rozvoj dítěte jeho vlastním, osobním tempem.

Tím se shodují s definicí alternativní školy v Pedagogickém slovníku, který označuje alternativní školu jako *“odlišující se od hlavního proudu standardních (běžných,*

normálních) škol určité vzdělávací soustavy.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 16)

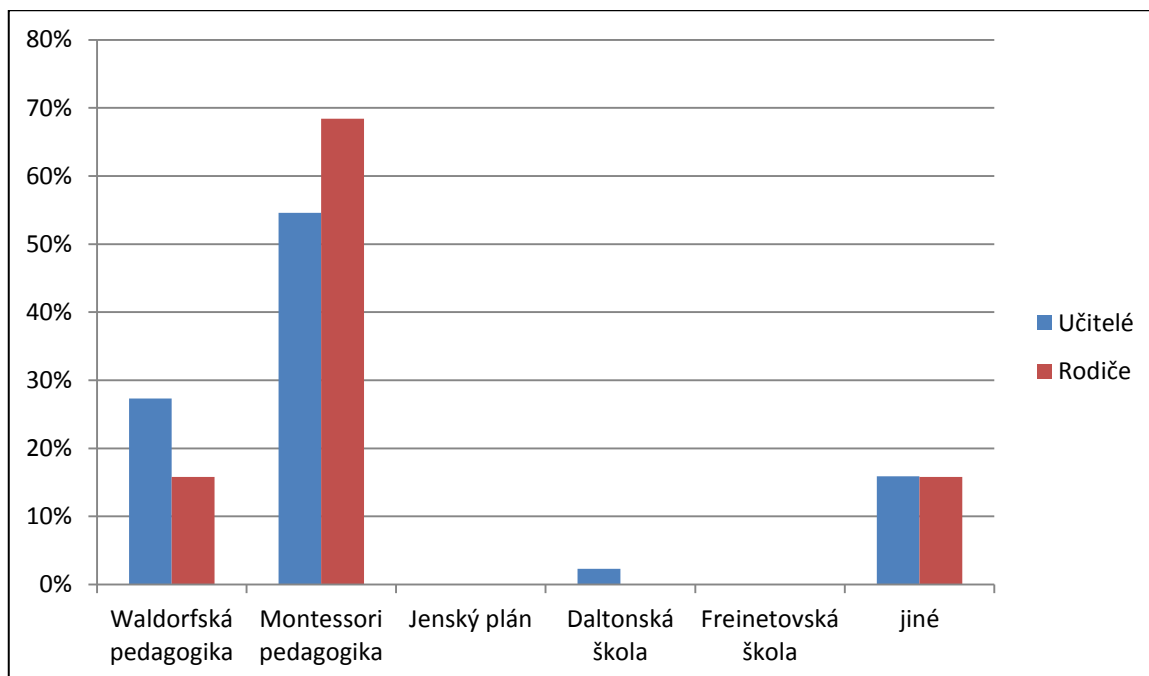
Otázka č. 2 Je ve Vašem okolí MŠ s alternativní pedagogikou?



Graf 2 Alternativní MŠ v okolí bydliště

Z výzkumného šetření vyplývá, že 68,9% učitelů a 41,9% rodičů potvrzuje alternativní mateřskou školu nebo školu uplatňující alternativní prvky v okolí svého bydliště. Předpokládám, že jde o rodiče z měst s vyšším počtem obyvatel, kde dosah alternativní pedagogiky bývá více zastoupen, ať už jen jednou z alternativních mateřských škol, nebo se zastoupením více rozdílných alternativních směrů. 14,8% učitelů a 39,5% rodičů neví, zda se tento typ vzdělávání v jejich okolí nachází. 16,3% učitelů a 18,6% rodičů přítomnost alternativní pedagogiky v okolí nepotvrdila. Zřejmě jde o respondenty z obcí pod 5 tisíc obyvatel, kteří ve svém okolí mají jen běžné mateřské školy.

Otázka č. 3 Pokud jste odpověděl/a ano, o jaký směr alternativní pedagogiky se jedná?



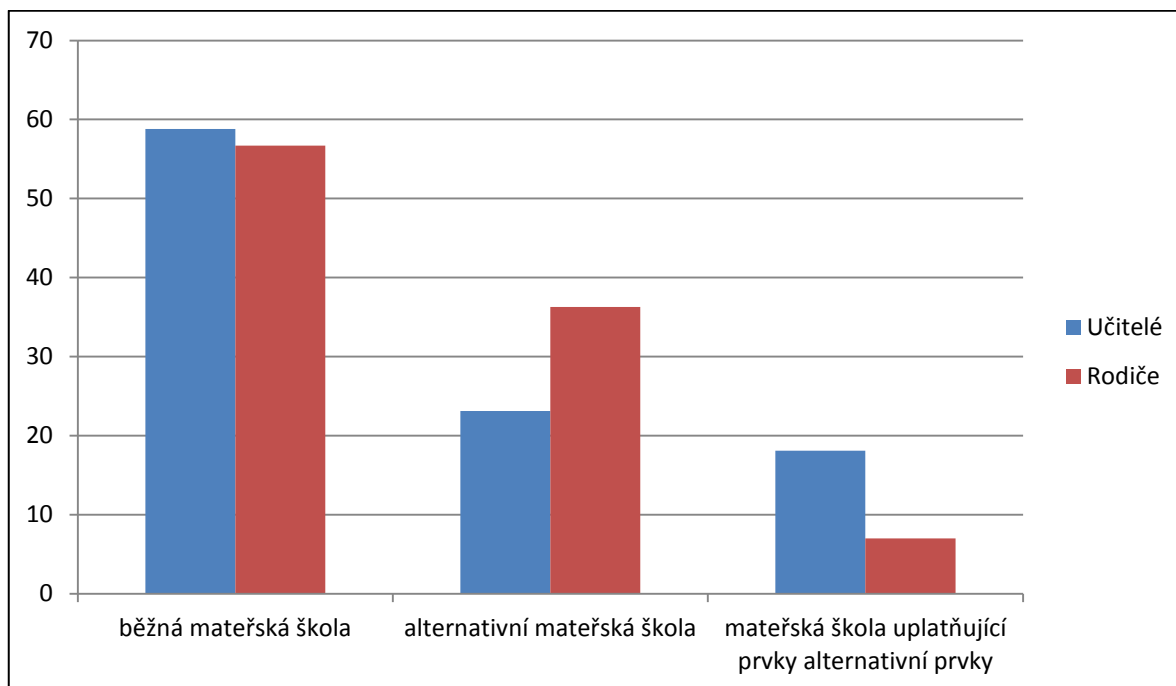
Graf 3 Směr alternativní pedagogiky

Tato otázka byla otevřená s možností výběru více alternativních škol, pokud je respondenti ze svého okolí znají. Zjištěné údaje (graf 3) odpovídají skutečnosti v České republice, neboť mezi nejznámější alternativní pedagogiku u nás patří Montessori pedagogika a Waldorfská pedagogika (Společnost Montessori o.s., Asociace waldorfských škol České republiky, Dalton International 2014) Pouze 2,3 % učitelů ví, že v jejich okolí existuje mateřská škola pracující podle Daltonského plánu. Z dostupných údajů (Dalton International, 2014) lze předpokládat, že se jedná o okolí města Brna, kde jsou školy uplatňující prvky Daltonské pedagogiky. Dále učitelé i rodiče shodně uvádějí mateřské školy s programem Lesní škola, Step by step, Zdravá MŠ a Začít spolu, a to v necelých 16%.

Otázka č. 4

Učitel: V jaké MŠ pracujete?

Rodič: Jakou MŠ navštěvuje Vaše dítě?



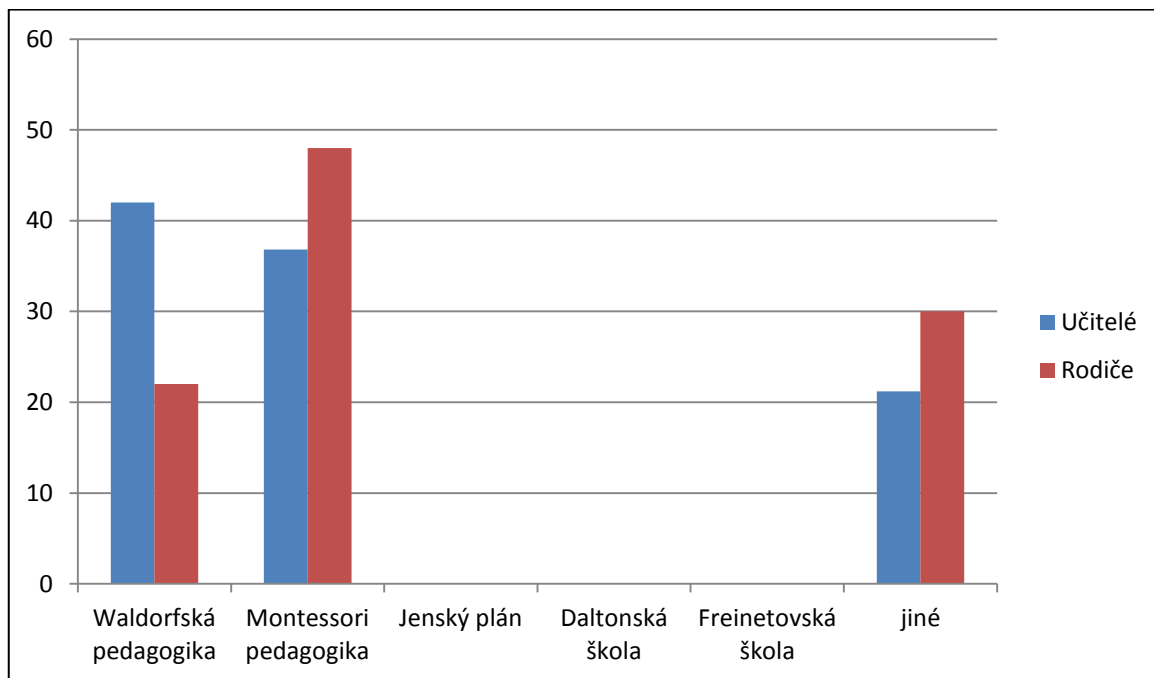
Graf 4 Aktuální mateřská škola

Ze zjištěných výsledků (graf 4) vyplývá, že více než polovina (58,8%) respondentů z řad učitelů pracuje nebo pracovala v běžné mateřské škole. Podobné výsledky sledujeme rovněž u rodičů, kteří v nadpoloviční (56,7%) většině posílají své dítě do běžné mateřské školy.

Alternativní mateřskou školu navštěvuje 36,3% dětí respondentů z řad rodičů a 23,1%. Mateřskou školu uplatňující prvky alternativní pedagogiky navštěvuje 7% dětí a 18,1% pedagogů ji zvolilo jako školu, ve které pracují.

Rozdíl mezi rodiči a učiteli v možnosti alternativní mateřská škola a mateřská škola uplatňující prvky alternativní pedagogiky mohou být dány tím, že rodiče často nemají přehled, zda jsou v MŠ uplatněny jen prvky alternativy nebo zda je mateřská škola alternativní.

Otázka č. 5 Pokud jste označil/a alternativní MŠ či školu uplatňující alternativní prvky, označte prosím, o jakou alternativní pedagogiku se jedná



Graf 5 Směr alternativní pedagogiky

Zatímco 42% procent učitelů, kteří se průzkumu zúčastnili, pracují v mateřské škole podle koncepce Waldorfské pedagogiky, tak rodičů, účastnících se výzkumu, je největší zastoupení 48% z Montessori pedagogiky. Na tuto otázku odpovídali jen respondenti, kteří se přímo účastní alternativního vzdělávání. Tím se změnil poměr hodnot oproti otázce, zda jsou v okolí bydliště respondentů alternativní mateřské školy.

30% rodičů a 21,2% pedagogů se účastní vzdělávacího procesu v jiné alternativní pedagogice, a to Step by step, MŠ s rodinným a individuálním přístupem, Zdravá mateřská škola a Lesní škola.

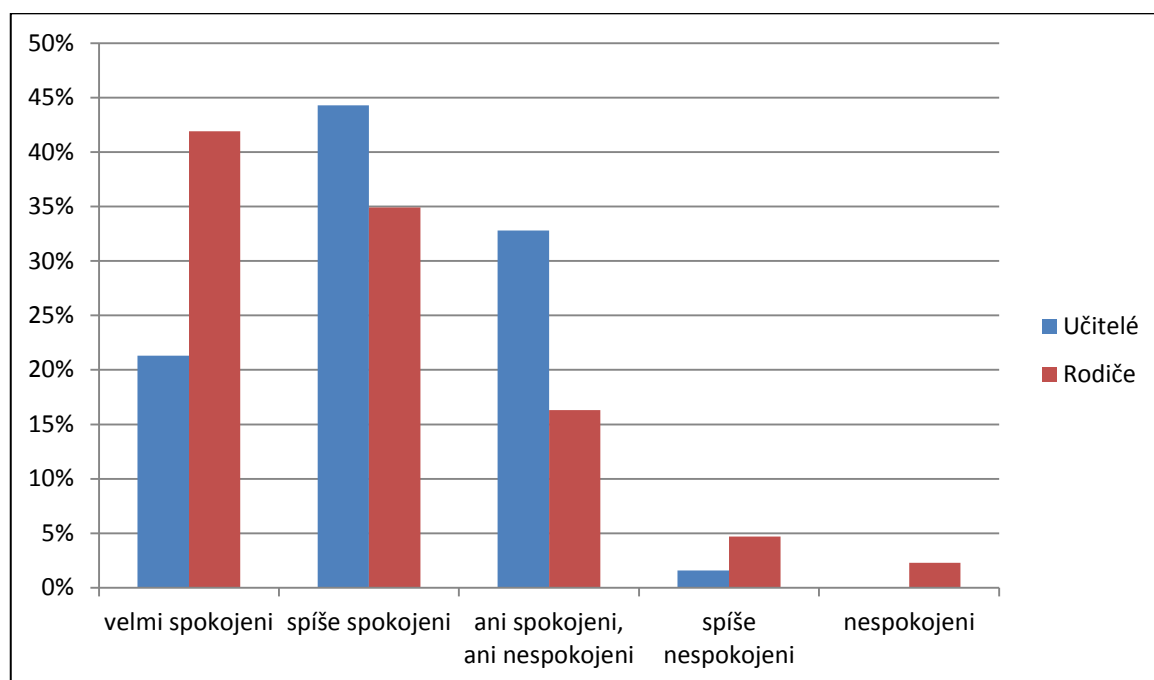
Z alternativní mateřské školy Jenského plánu, Daltonské školy a Freinetovské školy se dotazníku nezúčastnil žádný zástupce z řad rodičů ani pedagogů. I když v ČR jsou mateřské školy uplatňující prvky Daltonské pedagogiky, nepovedlo se mi je oslovit.

Freinetovskou školu v České republice nenajdeme, je zastoupena spíše v Belgii, Francii a Německu. U Jenského plánu není v naší republice doložená existence. Jsou známé školy spíše v Německu a Nizozemí. (Svobodová, 2007)

Otázka č. 6

U: Ohodnoťte, prosím, úroveň spolupráce Vaší mateřské školy s rodiči.

R: Ohodnoťte, prosím, úroveň Vaší spolupráce s mateřskou školou.



Graf 6 Spolupráce rodičů a mateřské školy

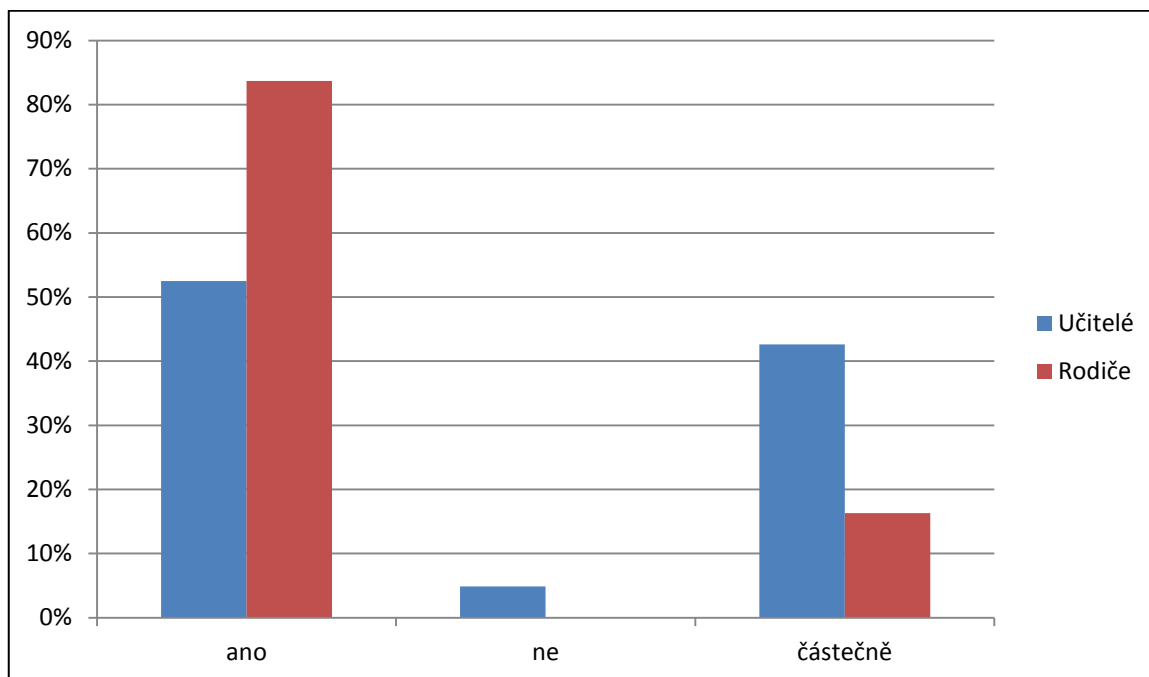
21,3% učitelů a 41,9% rodičů je velmi spokojeno se spoluprací rodiny a MŠ. Z grafu je zřejmé, že spokojenost rodičů a učitelů není ve stejném měřítku. To může být způsobeno porovnáváním jiných mateřských škol navštěvujících děti rodičů a učitelů.

44,30 učitelů a 34,9% rodičů je se spoluprací spíše spokojena. 32,8% učitelů a 16,3% se ke spoluprací staví neutrálně, průměrně. Pouze 1,6% učitelů, ale 4,7% rodičů uvádí, že jsou se spoluprací spíše nespokojeni. 2,3% rodičů jsou nespokojeni se spoluprací se školou. Možnost nespokojeni neoznačil nikdo z pedagogů. To je, dle mého, pozitivní zjištění. Pedagogové nemají pocit, že s nimi rodiče nespoupracují.

Otázka č. 7

U: Mají rodiče zájem o dění a akce ve Vaší škole?

R: Máte zájem o dění a akce ve Vaší škole?



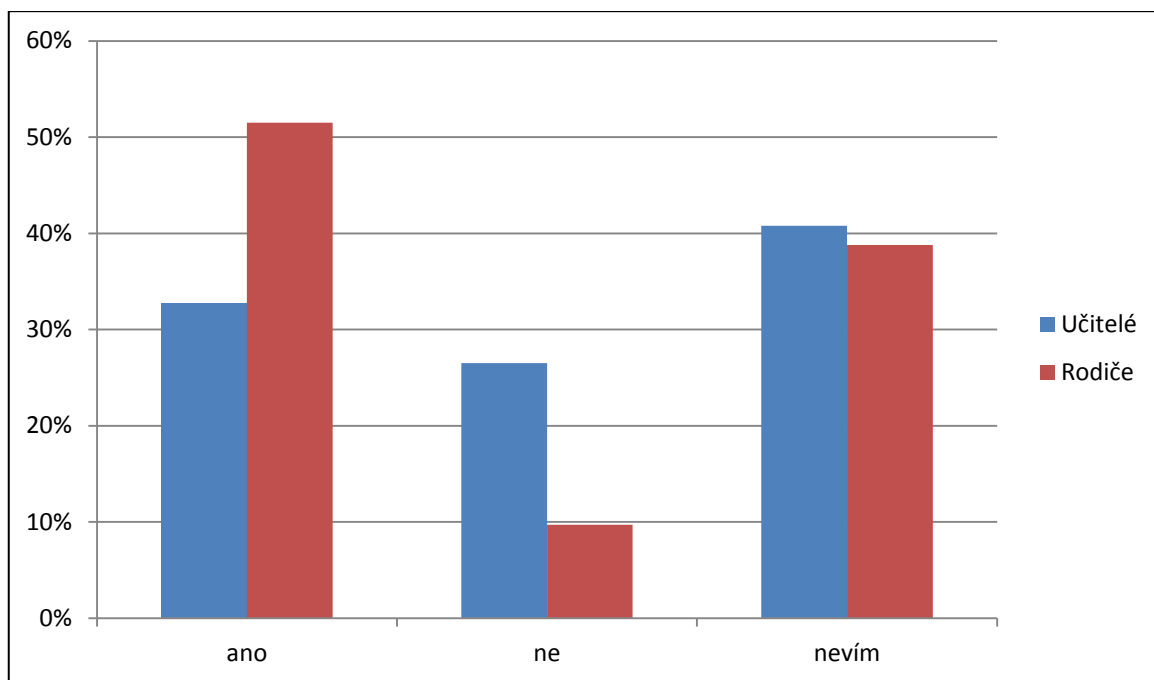
Graf 7 Zájem o akce v mateřské škole

Podle vyjádření učitelů má zájem o dění v MŠ 52,5% rodičů. Na druhé straně nám 83,7% rodičů uvádí, že mají zájem o dění v jejich mateřské škole. Rozdílná početnost je dána vlastním vnímáním spolupráce. Nezájem o dění v mateřské škole nepotvrdil nikdo ze zúčastněných rodičů. 4,9% učitelů ale udává, že rodiče o dění ve škole zájem nemají. 42,6% učitelů a 16,3% rodičů uvádí, že zájem je pouze částečný.

Otázka č. 8

U: Pokud by se Vám naskytla možnost práce v alternativní MŠ, využil/a byste ji?

R: Při možnosti docházky Vašeho dítěte do alternativní MŠ, využil/a byste ji?



Graf 8 Využití alternativní mateřské školy

32,7% učitelů a 51,5% rodičů by dalo přednost alternativnímu vzdělávání, pokud by se jim naskytla možnost změny současné mateřské školy. 26,5% učitelů a 9,7% rodičů by tuto možnost nevyužila. 40,8% učitelů a 38,8% rodičů není schopna na tuto otázku odpovědět. Zájem ze strany rodičů o alternativní vzdělávání v tomto grafu je dost velký.

Konkrétní odpovědi všech respondentů jsou zaznamenány v příloze D.

Pokud jste odpověděli ano či ne, dopište, prosím, Váš důvod

Odpovědi učitelů – ano

- Myslím, že bych mohla získat nové zkušenosti a práce v alternativní MŠ může být také velice zajímavá, jak jsem zjistila při návštěvě MŠ s Montessori

systémem. Na druhou stranu bych měla obavy z některých nových pravidel a přístupů.

- Zajímá mne alternativní přístup. Navíc spoustu prvků z Montessori používají v dnešní době již i běžné MŠ.
- Přestávám věřit v tradiční pedagogiku, hledám nové cesty.
- Byla by určitá zkušenost učit jinak než v běžné MŠ.
- Ze státní školy jsem odešla právě z důvodu nemožnosti individuálního přístupu k dětem.

Odpovědi učitelů - ne

- Všechny alternativní směry jsou dle mého názoru vyhraněné "odnože" klasické MŠ. Někdo hledal sice jiné cesty, ale např. u Montessori se ani nedají aplikovat na všechny děti, proto polemizují s tím, zda je to správné.
- Ač aktuálně pracuji ve Zdravé mateřské škole a dříve jsme pracovala ve škole zapojené v projektu Daltonských škol, pokládám tyto alternativy pouze za trochu jiné pojmenování toho, co většina z nás dělá "běžně" bez nějaké alternativní nálepky.
- Líbí se mi pracovat v tradičním prostředí, kde mohu s alternativními prvky experimentovat. Jednotlivé alternativní školy jsou podle mě volné pro děti, ale pro učitele dost svazující, musí se řídit určitými pravidly nad rámec běžné školy.
- Žádná koncepce se mi nelíbí úplně, radši si jednotlivé prvky přetáhnu do praxe běžné MŠ.

Z odpovědi pedagogů na tuto otázku vyplývá, že alternativní pedagogika je pro ně zajímavá z pozice nových možností a také to, že běžné školy již nemají takovou reputaci, jak tomu bylo dřív.

Na druhé straně se zde setkáváme s názory, že prvky alternativních pedagogických směrů využívají i učitelé běžných typů škol, i když se tak nejedná o alternativní pedagogiku v celé její podstatě.

Odpovědi rodičů - ano

- Nesouhlasím se směrem, kam se ubírá současné školství, protože děti nevybavuje do života potřebnými kompetencemi, neučí je mít vlastní názor ani ho obhájit, požaduje po nich pouze "papouškování" informací.
- V alternativní MŠ je kladen důraz na individuální rozvoj, vývoj dítěte. Dítě je zde bráno jako jedinečná osobnost, dítě má volnost výběru.
- Dítě se zde rozvíjí citově, fyzicky i duševně. Montessori klade důraz na to, že je každé dítě jedinečná osobnost. Dítě v této MŠ se rozvíjí přirozeně, zkušeností. Dítě se zde může samo rozhodnout, co chce dělat. Má tak naprostou volnost v tom, co bude dělat. Má volnost v pohybu, činnostech, spolupráci. Většina pomůcek je reálná a taková, se kterými se člověk setkává každodenně a využije je.
- Chtěla bych, aby se mé dceři někdo věnoval lépe, než jak se věnovali mně. Určitě lepší přístup k učení dětí, rozvíjení dítěte apod.

Odpovědi rodičů – ne

- Chci, aby mé dítě mělo jasná pravidla a jasný řád.
- Ne, myslím si, že některé věci z alternativních školek se dějí i v běžné MŠ. Každá alternativa má sice své, ale jako mix prvků by byly pro mé děti přínosnější.
- Finanční náklady spojené s docházkou dítěte do alternativní školy jsou vyšší.
- Protože bych nechtěla zatěžovat své děti jiným stylem vzdělání.

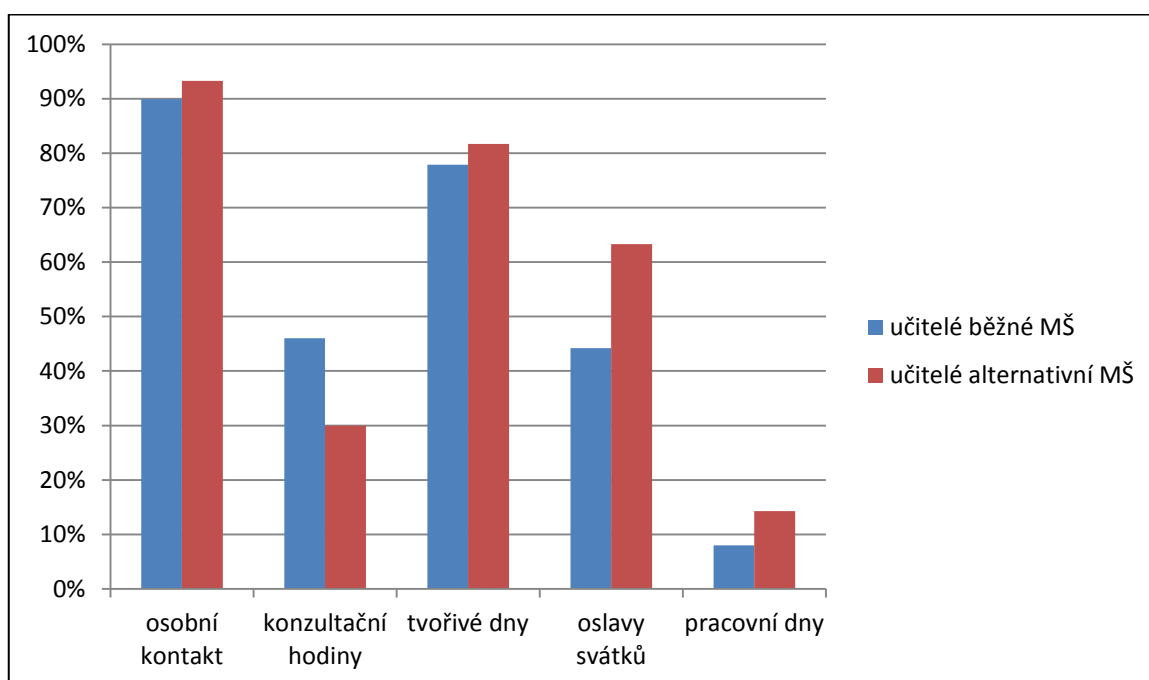
Rodiče se k možnosti alternativní pedagogiky staví více pozitivně než učitelé. Rodiče zaujal nejčastěji volnější a individuální přístup k dětem. Vidí zde možnost lepšího rozvoje jejich dětí, rozvoje individuality a dání dostatečného prostoru pro optimální vývoj jejich dítěte.

Názory rodičů, kteří by nevyužili možnost nástupu dítěte do alternativní školy, jsou zaměřeny na finanční nákladnost těchto škol, kde je finanční spoluúčast rodiče vyšší, ale také se zde nacházejí rodiče, kterým samostatnost v rozhodování a práci dětí přijde až moc benevolentní a chybí jim jasný řád a pravidla.

6.4.2. Postoje učitelů z alternativních a běžných MŠ

Postoje učitelů běžných a alternativních mateřských škol mohou být rozdílné v i v oblastech spolupráce. Myslím si, že spolupráce rodičů a mateřské školy je aktivnější v alternativních mateřských školách.

Otázka č. 9 Jak probíhá Vaše spolupráce s rodiči?



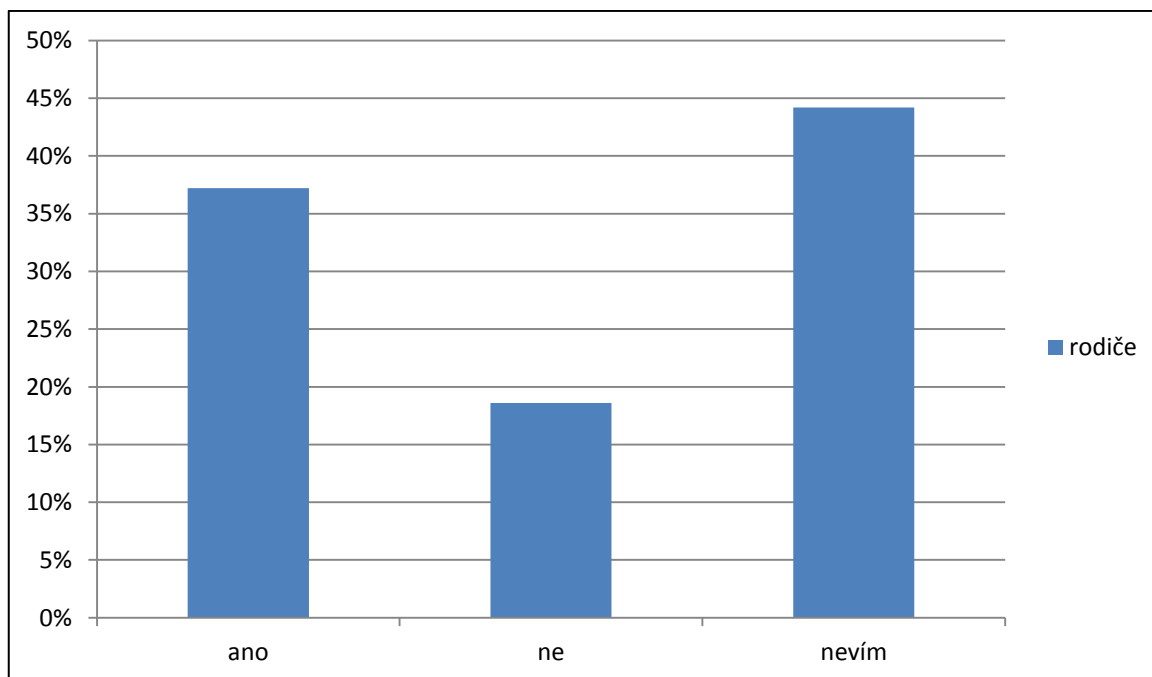
Graf 9 Spolupráce s rodiči

Z odpovědí učitelů (graf 11) vyplývá, že osobní kontakt, rozhovor s učitelkou je v obou typech mateřských škol srovnatelný a dominantní složka spolupráce, v obou případech okolo 90%. Konzultačních hodin, které mají dle mého narůstající tendenci, se více účastní rodiče z běžných mateřských škol. Zatímco tvořivé dílny, společné oslavy a jiné oslavy svátků (např. Vánoce, Velikonoce, masopust, aj.) se více realizují v alternativních školách, kde jsou rodiče více zapojeni i do pracovních dnů, aktivit, které se realizují jak v MŠ, tak na zahradě. Alternativní pedagogika je také sama o sobě více zaměřena na spolupráci rodiny při těchto aktivitách. V běžných mateřských školách často spolupráce končí vyzvednutím dítěte z MŠ a dále pak

rodiče zájem o aktivity MŠ ztrácí. V tomto ohledu je tak spolupráce rodičů a mateřské školy intenzivnější v alternativní pedagogice. Dalšími možnostmi spolupráce rodičů a mateřské školy jsou dle učitelů i rodičů následující: Loučení s předškoláky, společné výlety, sportovní akce – zimní i letní, puzzliáda, příprava jarmarků, pomoc při shánění pomůcek, osobní návštěvy během dne v MŠ, přednášky pro rodiče, seznamování s projekty, do kterých jsme zapojeni, církevní mše v katedrále a katecheze, první svaté přijímání.

6.4.3. Názory rodičů dětí z alternativních a běžných MŠ

Otázka č. 10 Myslíte si, že jsou rozdíly mezi běžnou a alternativní mateřskou školou, co se nároků na dítě týče?



Graf 10 Rozdílnost nároků v běžné a alternativní mateřské škole

37,20% dotázaných si myslí, že je rozdíl mezi běžnou a alternativní mateřskou školou, a to nárocích, které jsou na děti kladeny. Domnívají se, že v alternativní mateřské škole jsou děti vedeny volnější metodou, která je vhodnější. 44,20% rodičů neví, zda je rozdíl v nárocích a 18,60% rodičů si myslí, že nároky v obou typech mateřských škol rozlišné nejsou.

Pokud jste odpověděl/a ano, vypište, prosím, v čem vidíte rozdíl.

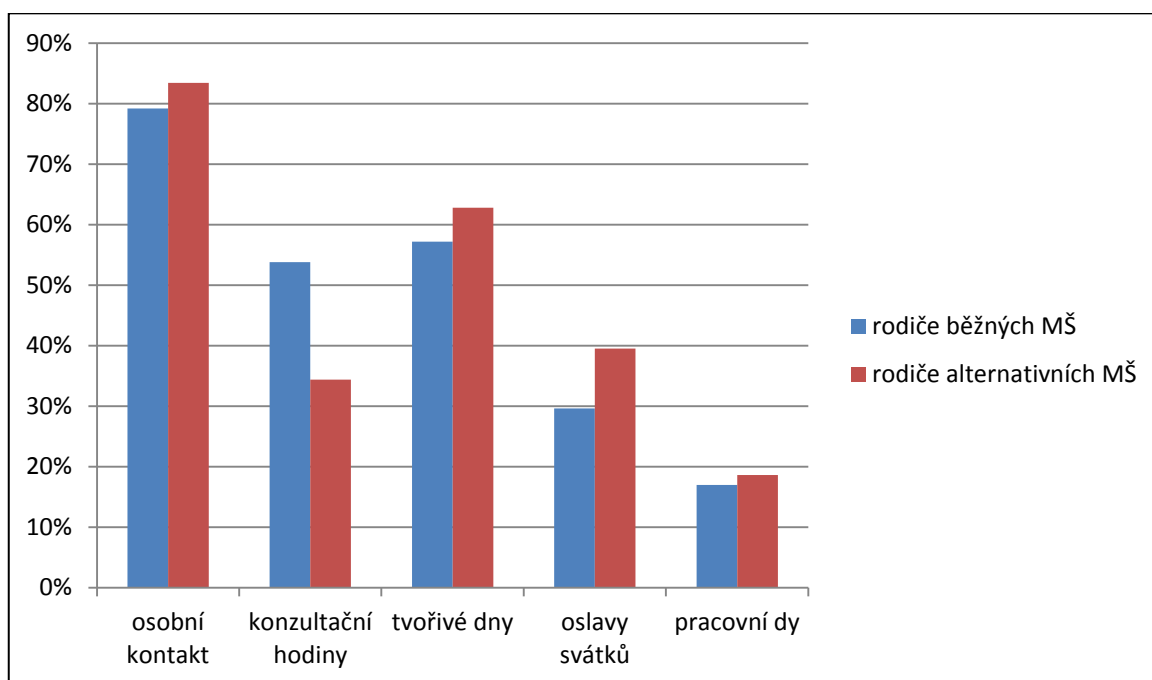
Odpovědi rodičů

- Rozdílnost nároků, zatímco běžná škola požaduje zejména v ničem "nevyčuhovat" a po dětech požaduje jednotné znalosti a výkony přesně podle zadání, alternativní škola se snaží vnímat jedinečnost dětí, respektovat jejich schopnosti a vést je od malička k samostatnosti a vlastnímu názoru.

- Důraz na spolupráci s rodinou, smíšené třídy - spolupráce a pomoc mladším dětem, prosociálnost, větší nasazení dětí při sebeobsluze, přípravě jídla (mazání chlebů, pitný režim), služby ve třídách.
- Menší počet dětí, více času pro děti, více hraček, které jsou potřebné pro rozvoj dítěte, motoriky, nejspíš i vyšší školné. Většinou se jedná o soukromé školky.
- V alt. škole se děti rozvíjí přirozeně, přímou zkušeností. Alt. MŠ se snaží bránit tomu, aby dítě nezískalo negativní postoje k určitým věcem.
- V Montessori berou dítě takové jako je a tak k němu přistupují.
- Alternativní mateřská škola má nižší nároky. V běžné mateřské škole mi rozvoj dítěte přijde lépe organizovaný.
- Samozřejmě že rozdíl je, dítě z této MŠ je lépe připraveno na život. Tato škola nenutí dítě do určité formy rozvíjení.
- Běžná mateřská škola v naší čtvrti by mé děti překvapila nerespektem jakéhokoli individuálního projevu.
- Rozdíly by měly být v nauce a jak je vedeno dítě.
- V přístupu k dětem.
- V běžné MŠ jsou děti pořád honěny k aktivitám jako malé stádo dohromady, a to se mi nelíbí.
- V běžné MŠ jsou nároky stejné pro věkovou kategorii (prostě se musí), v alternativní MŠ se dává dětem čas, až budou připraveny.
- Dítě si nároky v alternativní školce neuvědomuje.

Shodným rozdílem nároků v porovnání běžné a alternativní mateřské školy rodiče vidí v tom, že alternativní škola nemá přehnané nároky na dítě a dopřává mu možnost projevovat se svým tempem.

Otázka č. 11 Jak probíhá spolupráce s Vaší MŠ



Graf 11 Spolupráce s mateřskou školou

Z grafu, který je sestaven z odpovědí rodičů, vyplývá, že o osobní kontakt mají zájem více rodiče z alternativních škol, i když procentuální rozdíl zde není velký a můžeme tak říct, že o osobní kontakt je zájem v obou typech mateřských škol. Z grafu dále vyplývá, že rodiče běžných mateřských škol více spolupracují při konzultačních hodinách, které alternativní školy nepreferují, nebo rodičům nenabízejí v takové míře jako běžné školy. Oproti tomu ostatní aktivity pořádané školou, jako jsou tvořivé dny pro rodiče s dětmi, oslavy svátků a zapojení rodičů do pracovních činností ve škole, je častěji uplatňován v alternativních školách. Další formy spolupráce, jak je uvedli respondenti, jsou například: webové stránky, které tvoří učitelka a rodiči, kronika třídy (maskoti třídy tráví víkend v rodinách), Hrajeme si ve školce s rodiči (jeden den v měsíci mohou odpoledne do školky rodiče poznat hry), příspěvky, pomůcky, správa webu, výlety.

6.5. Vyhodnocení průzkumných tvrzení

V praktické části diplomové práce byla stanovena dvě tvrzení:

1: Pedagogové mají větší povědomí o pojmu alternativní pedagogika než rodiče.

Ve výsledcích dotazníkového šetření se prokázalo, že skoro všichni pedagogové, účastníci se výzkumu se s pojmem alternativní pedagogiky již setkali. Je to zřejmě dáno tím, že touto problematikou se aspoň okrajově zabývá kterákoliv pedagogická škola, a tím informace získali již během studia. Oproti tomu rodiče potvrdili znalost tohoto pojmu z poloviny. Vzhledem k tomu, že má, dle mého mínění, zájem o alternativní pedagogiku narůstající tendenci, je to velké procento dotázaných. Alternativní školy v České republice jsou již zastoupeny ve větších městech, a tak dávají rodičům, ale i pedagogům, možnost volby školy, která by pro ně, resp. pro jejich děti byla ta vhodná.

2: O spolupráci rodiny a mateřské školy je větší zájem v alternativních mateřských školách.

Většina rodičů i pedagogů vybrali pro ohodnocení úrovně spolupráce možnost velmi spokojeni. Což je dle mého, dobrý výsledek. Spolupráce je různého zaměření a v různé míře podle konkrétních škol. Jen malé procento rodičů vybralo možnost nespokojeni, či spíše nespokojeni. To nám ukazuje, že je spolupráce považována za dobrou, obě strany mají zájem spolupracovat.

Co se zájmu o dění v mateřské škole týče, názor rodičů a učitelů se rozchází ve značném měříku. Zatím co rodiče potvrzují, že mají zájem o dění ve škole, tak pedagogové jsou o zájmu přesvědčeni jen z poloviny. U pedagogů se tak ve větším procentuálním zaměření vyskytuje zájem částečný.

Učitelé běžných mateřských škol v otázce forem spolupráce s rodiči uvedli větší zájem ze strany rodičů pouze v oblasti konzultačních hodin. V ostatních možnostech jako jsou osobní kontakt, tvořivé dny, oslavy svátků a pracovní dny, jsou, podle odpovědí učitelů alternativních škol, více aktivní rodiče navštěvující právě

alternativní školu. V možnosti spolupráce osobním kontaktem a při tvořivých dnech se obě skupiny skoro shodují, takže v alternativních školách je větší zájem spolupracovat při oslavách svátků a pracovních dnech. Podobné výsledky jsou zaznamenány také v pohledu na možnosti spolupráce ze strany rodičů.

6.6. Shrnutí

Koncepce alternativní pedagogiky vychází ze snahy, aby se dítě samo rozvíjelo svým tempem, aby nebylo porovnáváno s vrstevníky a mělo dostatek času pro sebe, pro rozvoj své osobnosti, aby si samo našlo cesty. Koncepce školy není zaměřená na konkrétní vědomosti jako na běžných školách, ale je postavena na možnosti věci si sám vyzkoušet, sám objevit, sám najít správnou cestu.

Zaujala mne beseda s absolventy alternativních škol. Absolventů Waldorfské pedagogiky, Montessori školy, Přírodní školy, Školy hrou, která se konala 10. 3. 2015. Téma této besedy bylo, co jim škola dala do života a co je v alternativní škole nenaučili, v čem měli absolventi problém po absolvování alternativní školy. Účastníci této besedy sami vidí jako pozitivní stránku alternativní školy v tom, že jim dala základ pro lepší vztah ke vzdělávání, k učení se věcí, které zajímají konkrétního člověka. Dále si jasně uvědomují, že mají možnost volby, samostatnosti v práci, organizaci času. Alternativní školy děti vybavují zážitky a konkrétními pocity, možnost si vědomosti prožít emocionálně, a to je bráno také jako pozitivum. A učitelé se v alternativním vzdělávání vyhýbají kritice a autoritativnímu přístupu ke studentům.

Na druhou stranu, jako negativa alternativní pedagogiky vidí v tom, že měli jiné představy o světě, které byly pro ně přítěží při přestupu na jinou školu, ať už střední, nebo vysokou. Tyto představy se ale odrazily i v kontaktu s jinými lidmi v okolí, hlavně v jejich chování, kteří nebyli z alternativní školy. Sami aktéři besedy uvedli, že svobodné rozhodování bylo někdy svobodné více, než bylo třeba.

Překvapily mne odpovědi k negativní stránce alternativní školy. Absolventi měli problémy v přípravě na další vzdělávání. Neměli dobrý základ pro učení se faktů

nazpaměť. I když hned nato udávají, že si potřebné informace rychle dohledají díky svému vztahu k učení, který je pozitivní. (Respekt, Eduvin)

Tato beseda je sice zaměřená pro absolventy základních a středních alternativních škol, ale myslím si, že pokud u nás je alternativní pedagogika nabízena, měla by mít přístupnější možnost plynulého pokračování, aby děti, následně studenti, mohli pokračovat ve filozofii, která jim je nabídnuta již od předškolního věku, a kterou tak přejímají za svou. (Feřtek, 2015)

Myslím si, že je důležité moci rozhodovat o umístění dítěte do školy, že si rodiče mohou vybrat, podle jejich přesvědčení a podle osobnosti jejich dětí, zda bude jejich mateřská a následně i základní škola ta, která je v místě jejich bydliště nebo zvolí jistou alternativu, která jim je svou koncepcí sympatická. Dnešní doba nám tuto možnost nabízí, i když spíše pro rodiny žijící ve větších městech nebo pro rodiny, které jsou ochotny dítě dovážet do vzdáleného města a platit často i vyšší úplatu za předškolní vzdělávání, ale naplnit si tak svou možnost výběru.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo zmapovat vzájemnou spolupráci při výchovně vzdělávacím procesu rodičů a pedagogů z běžných a alternativních mateřských škol.

Teoretická část je věnována rodině, spolupráci a klasickým alternativním směrům – Montessori pedagogice, Waldorfské pedagogice, Jenské škole, Freinetovské škole a Daltonské škole.

Kladně hodnotím odpovědi učitelů i rodičů na pojem alternativní pedagogiky. I když některé odpovědi byly jen, že je to jiná, neklasická pedagogika, bez většího popisu, žádný z respondentů neuvedl odpověď, která by se netýkala odlišnosti alternativní pedagogiky. Pojem alternativní je u nás znám nejen ve spojení pedagogiky, a tak si lidé mohou domyslet, že jde o něco odlišného od klasické koncepce výuky v mateřských školách.

Překvapily mne odpovědi na možnost práce či docházky do alternativní školy. Zatímco rodiče by tuto možnost využili ve více než 50%, učitelé by změnili školu jen z třetiny. Zájem o alternativní pedagogiku je tak spíše ze strany rodičů, kteří projevují zájem o poznání možností těchto pedagogických směrů. Rodiče mají větší zájem o pedagogiku, kde se jejich dítě projevuje jako samostatná osobnost. Tím naznačují, že je tento projev osobnosti v běžné mateřské škole omezen. Osobně si nemyslím, že je to dáno alternativou, ale spíše osobností učitele.

S úrovní spolupráce mezi rodiči a mateřskou školou jsou obě skupiny respondentů spíše spokojeni, což si myslím, že je pozitivní výsledek. Spolupráce se v každé mateřské škole liší. Je to dáno filosofií školy či oblastí, kde se škola nachází. Důležité je, že obě skupiny mají zájem spolupracovat, a podílet se tak na výchově a vzdělávání dětí.

Spolupráce v obou typech škol probíhá podobnými formami. Běžné mateřské školy se zaměřují na rozhovor, konzultační hodiny, ale také se školy snaží vytvářet aktivity pro rodiče, při kterých se snaží udržovat pozitivní vztahy a vytvářet prostor pro spolupráci, ať jsou to výlety, tvořivé odpoledne apod. Alternativní školy jsou více zaměřené na tradice, tradiční svátky a pracovní dny, při kterých probíhá stejná snaha

o navození pozitivní atmosféry a prostoru pro spolupráci. Ač se aktivity liší, zájem spolupracovat je obdobný.

Literatura

1. BYTEŠNÍKOVÁ I. *Komunikace dětí předškolního věku*, 1. vyd., Praha:Grada, 2012, 236 s., ISBN 978-80-247-3008-0
2. HAEFELE B., WOLF-FILSINGER M.: *Každý začátek v mateřské škole je těžký*, 1. vyd., Praha:Portál, 1993, 58 s., ISBN 80-85282-57-7
3. HARALD L., ONKENOVÁ A., ELSNER M. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou (Praxe reformně pedagogické koncepce)*, 1. vyd., Univerzita Pardubice:Pardubice, 2000, 130 s., ISBN 3-451-26390-4
4. HELUS Z. *Dítě v osobnostním pojetí*, 2. vyd, Praha:Portál, 2009, 288 s., ISBN 978-80-7367-628-5
5. CHRÁSTKA M. *Metody pedagogického výzkumu*, 1. vyd., Praha:Grada, 2007, 272 s., ISBN 978-80-247-1369-4
6. KASPER T., KASPEROVÁ D. *Dějiny pedagogiky*, 1. vyd., Praha:Grada, 2008, 224 s., ISBN 978-80-247-2429-4
7. KOLLÁRIKOVÁ Z, PUPALA B. *Předškolní a primární pedagogika*, 1. vyd., Praha:Portál, 2001, 456 s., ISBN 80-7178-585-7
8. KOŤÁTKOVÁ S. *Dítě a mateřská škola. Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*, 1. vyd., Praha:Grada, 2014, 256 s., ISBN 978-80-247-4435-3
9. KOŤÁTKOVÁ S. *Dítě a mateřská škola*, 1. vyd., Praha:Grada, 2008, 200 s., ISBN 978-80-247-1568-1
10. KRAFT P. *Geographies of alternative education – diverse learning spaces for children and young people*, 1st ed., University of Bristol:Bristol, ISBN 9781447320517
11. LANGMAIER J., KREJČÍŘOVÁ D. *Vývojová psychologie*, 2. vyd., Praha:Grada, 2006, 368 s., ISBN 80-247-1284-9

12. MATĚJČEK Z. *Řízení mateřské školy*, 1. vyd., Praha:Raabe, 2005, ISBN 80-86307-19-0
13. OPRAVILOVÁ E. *Předškolní pedagogika 1*, Studijní texty pro distanční studium, Technická univerzita v Liberci, 2002
14. PARKHURST H. *Education on the Dalton Plan*, Read Books, 2008, 320 s., ISBN 978-14-437-3044-0
15. PRŮCHA J. *Alternativní školy*, Praha: Portál, 1996, 108 s. ISBN 80-7178-072-3
16. PRŮCHA J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha:Portál, 2012, s. 191. ISBN 978-80-7178-999-4.
17. PRŮCHA J., KOŤÁTKOVÁ S. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*, Praha:Portál, 2013, 184 s., ISBN 978-80-262-0495-4
18. PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. *Pedagogický slovník*, 4. vyd., Praha:Portál, 2003, 322 s., ISBN 80-7178-772-8
19. RAO V. K. *Alternative education*. New Delhi, 2008, ISBN 81-7648-946-8
20. SKALKOVÁ Jarmila. *Obecná didaktika*, 1. vyd.,Praha:Grada, 2007, 328 s., ISBN 978-80-249-1821-7
21. SKUTIL M. a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*, 1. vyd., Praha: Portál, 2011, 256 s., ISBN 978-7367-778-7
22. SMOLKOVÁ T. *Slavíme s dětmi svátky*, 1. vyd., TeMi CZ:Velké Bílovice, 2009, 84 s., ISBN 978-80-87156-40-7
23. STEINER R. *Má cesta životem*, Svatý kopeček u Olomouce:Michael 2000, 376 s., ISBN 80 – 86340 – 08 -2
24. SVOBODOVÁ E. *Vzdělávání v mateřské škole*, 1. vyd., Praha:Portál, 2010, 168 s., ISBN 978-80-7367-774-9

25. SVOBODOVÁ J. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD s.r.o., 2007. ISBN 978-80-866633-93-0.
26. SYSLOVÁ Z. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*, 1. vyd., Praha: Grada, 2013, 160 s., ISBN 978-80-247-4309-7
27. ŠMELOVÁ E. *Ohlédnutí do historie předškolní výchovy*, 1. vyd., Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2008, 978-80-244-2239-8
28. ŠPAŇHELOVÁ I. *Dítě v předškolním období*, 1. vyd., Praha: Mladá fronta, 2004, 76s. ISBN 80-204-1187-9
29. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 1. vyd., Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006, ISBN 80-87000-00-5
30. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [cit. 2014-06-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>
31. FEŘTEK T. [online]. Praha, 2015 [cit. 2014-04-1]. Dostupné z: <http://www.respekt.ihned.cz>
32. HRÁZSKÁ J. [online]. Chrudim, 2014 [cit. 2014-09-21]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/>
33. Společnost Montessori o.s. [online]. Praha, 2013 [cit. 2014-09-21]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/>
34. Dalton International [online]. 2014 [cit. 2014-09-21]. Dostupné z: <http://daltoninternational.org/>
35. Národní informační centrum pro mládež [online]. 2014 [cit. 2014-09-21]. Dostupné z: <http://www.icm.cz/taxonomy/term/389>
36. Antroposofická společnost v České republice [online]. Praha, 2009 [cit. 2014-09-21]. Dostupné z: <http://www.anthroposof.cz/>

37. MALINA J. [online]. Praha, 2010 [cit. 2014-09-21]. Dostupné z:
<http://www.kaduceus.cz/>
38. Asociace waldorfských škol České republiky [online]. Praha, 2008 [cit. 2014-07-17]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/>
39. Czech Dalton. [online]. Brno, 2014 [cit. 2014-05-05]. Dostupné z:
www.czechdalton.cz

Seznam příloh

Příloha A Dotazník pro učitele mateřských škol

Příloha B Dotazník pro rodiče

Příloha C Odpovědi rodičů i učitelů na pojem alternativní pedagogika

Příloha D Odpovědi rodičů i učitelů na možnosti práce v alternativní mateřské škole, či docházka dítěte do alternativní mateřské školy

Příloha A Dotazník pro učitele mateřských škol

Dobrý den,

jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity v Hradci Králové oboru Předškolní a mimoškolní pedagogiky a ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku týkajícího se spolupráce rodičů a učitelek mateřských škol. Dotazník je zcela anonymní.

Děkuji za Váš čas při vyplnění.

Z odpovědí vyberte, prosím, takovou, která se podle Vašeho názoru nejvíce blíží skutečnosti, a označte ji. Některé odpovědi dopište.

Jaký je Váš věk?

- do 20 let
- 21 - 30 let
- 31 - 40 let
- nad 41 let

Kolik obyvatel má město (obec), kde pracujete?

- Do 5 tisíc obyvatel
- 5 – 15 tisíc obyvatel
- 15 – 30 tisíc obyvatel
- 30-50 tisíc obyvatel
- Nad 50 tisíc obyvatel

Setkal/a jste se již s pojmem alternativní pedagogika?

- Ano
- Ne
- Nevím

Pokud jste odpověděl/a ano, definujte pojem alternativní pedagogika svými slovy

Je ve Vašem okolí MŠ s alternativní pedagogikou?

- Ano
- Ne
- Nevím

Pokud jste odpověděl/a **ano**, o jaký směr alternativní pedagogiky se jedná?

- Waldorfská pedagogika
- Montessori pedagogika
- Jenský plán
- Daltonská škola
- Freinetovská škola
- Jiné (vypište prosím jaký)

V jaké mateřské škole pracujete?

- běžná mateřská škola
- alternativní mateřská škola
- mateřská škola uplatňující prvky alternativní pedagogiky

Pokud jste označil/a alternativní mateřskou školu či školu uplatňující alternativní prvky, označte prosím, o jakou alternativní pedagogiku se jedná.

- Waldorfská pedagogika
- Montessori pedagogika
- Jenský plán
- Daltonská škola
- Freinetovská škola
- Jiné (vypište prosím jaký)

Na následující otázku odpovězte, pokud učíte v běžné mateřské škole:

Pokud by se Vám naskytla možnost práce v alternativní mateřské škole, využil/a byste ji?

- Ano
- Ne
- nevím

Pokud jste odpověděli ano či ne, dopište prosím, Váš důvod.

Máte dostatečné vzdělání pro práci učitelky mateřské školy podle Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, § 6?

Ano

Ne

Pokud ano, uveďte prosím jaké:

- středoškolské
- vyšší odborné
- bakalářský program
- magisterský program

Následující otázku zodpovězte, pokud učíte v alternativní mateřské škole:

Uveďte prosím dosažené vzdělání v oblasti alternativní pedagogiky:

Směr:

- Waldorfská pedagogika
- Montessori pedagogika
- Jenský plán
- Daltonská škola
- Freinetovská škola
- Jiné (vypište prosím jaký)

Typ kurzu:

- Dlouhodobé kurzy
- Krátkodobé kurzy
- Kurzy akreditované MŠMT
- Jiné (vypište prosím)

Ohodnořte prosím úroveň spolupráce Vaší mateřské školy s rodiči na škále 1 až 5:

(1 výborná až 5 velmi špatná, vhodný výběr prosím zaškrtněte)

1 2 3 4 5

Mají rodiče zájem o dění a akce ve Vaší škole?

- Ano
- Ne
- Částečně

Jak probíhá Vaše spolupráce s rodiči?

- Osobním kontaktem, rozhovory
- Konzultační hodiny
- Tvořivé dny (dílny) pro rodiče s dětmi
- Spolupráce při oslavách svátků (Masopust, Otvírání studánek, Velikonoce, Vánoce, svátek sv. Martina, sv. Václav...)
- Pracovní dny, kdy jsou rodiče zapojeni do prací v mateřské škole, či na zahradě
- Jiné (prosím vypište)

Děkuji za čas, který jste věnovali vyplnění tohoto dotazníku. Bc. Monika Dratvová

Příloha B Dotazník pro rodiče

Dobrý den,

jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity v Hradci Králové oboru Předškolní a mimoškolní pedagogiky a ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku týkajícího se spolupráce rodičů a učitelek mateřských škol. Dotazník je zcela anonymní.

Děkuji za Váš čas při vyplnění.

Z odpovědí vyberte prosím takovou, která se podle Vašeho názoru nejvíce blíží skutečnosti, a označte ji, některé odpovědi dopište.

Jaký je Váš věk?

- do 20 let
- 21 - 30 let
- 31 - 40 let
- nad 41 let

Kolik obyvatel má město (obec), kde žijete?

- Do 5 tisíc obyvatel
- 5 – 15 tisíc obyvatel
- 15 – 30 tisíc obyvatel
- 30-50 tisíc obyvatel
- Nad 50 tisíc obyvatel

Setkal/a jste se již s pojmem alternativní pedagogika?

- Ano
- Ne
- Nevím

Pokud jste odpověděl/a ano, definujte pojem alternativní pedagogika svými slovy

Je ve Vašem okolí MŠ s alternativní pedagogikou?

- Ano
- Ne
- Nevím

Pokud jste odpověděl/a ano, o jakou alternativní pedagogiku se jedná?

- Waldorfská pedagogika
- Montessori pedagogika
- Jenský plán
- Daltonská škola
- Freinetovská škola
- Jiné – vypište prosím

Jakou mateřskou školu Vaše dítě navštěvuje/ navštěvovalo?

- běžná mateřská škola
- alternativní mateřská škola
- mateřská škola uplatňující prvky alternativní pedagogiky

Pokud jste označil/a alternativní mateřskou školu či školu uplatňující alternativní prvky, označte prosím, o jakou alternativní pedagogiku se jedná.

- Waldorfská pedagogika
- Montessori pedagogika
- Jenský plán
- Daltonská škola
- Freinetovská škola
- Jiné (vypište prosím)

Při možnosti docházky Vašeho dítěte do alternativní mateřské školy, využil/a by jste ji?

- Ano
- Ne
- nevím

Pokud jste odpověděli ano či ne, dopište, prosím, Váš důvod.

Jaká je spolupráce Vaší mateřské školy s rodiči?

Na škále 1-5, kde je škála využita jako známkování ve škole. 1 výborná, 5 velmi špatná

1 2 3 4 5

Máte zájem o dění a akce ve Vaší škole?

- Ano
- Ne
- Částečně

Jak probíhá Vaše spolupráce s mateřskou školou?

- Osobním kontaktem, rozhovory
- Konzultační hodiny
- Tvořivé dny (dílny) pro rodiče s dětmi
- Spolupráce při oslavách svátků (Masopust, Otvírání studánek, Velikonoce, Vánoce, svátek sv. Martina, sv. Václav...)
- Pracovní dny, kdy jsou rodiče zapojeni do prací v mateřské škole, či na zahradě
- Jiné (prosím vypište)

Kdyby byla ve Vašem okolí alternativní mateřská škola, umístili by jste zde Vaše dítě?

- Ano
- Ne
- Nevím

Pokud jste odpověděli ano či ne, dopište, prosím, Váš důvod.

Myslíte si, že jsou rozdíly mezi běžnou a alternativní mateřskou školou, co se nároků na dítě týče?

- Ano
- Ne
- Nevím

Pokud jste odpověděl/a ano, vypište, prosím, v čem vidíte rozdíl.

Děkuji za čas, který jste věnovali vyplnění tohoto dotazníku. Bc. Monika Dratvová

Příloha C Odpovědi rodičů i učitelů na pojem alternativní pedagogika

Odpovědi učitelů

- Tato pedagogika využívá odlišných metod a přístupů k výchově a vzdělávání. Denní harmonogram i doba trvání vzdělávání bývají odlišné od běžných státních škol. Dítě většinou dostává větší svobodu ve výběru svých aktivit, jsou na něj kladeny větší nároky na samostatnost, mění se také pozice učitele vůči dítěti, jsou využívány a často i vytvářeny speciální pomůcky. Prostředí pro vzdělávání bývá často jinak zorganizováno a členěno. Škola pracuje odlišným způsobem i s rodiči, většinou je začleňuje více do výuky.
- Pedagogika aplikovaná jiným způsobem než tradičním (aplikuje se většinou). Umožňuje aplikovat a používat zvláštní a jiné způsoby práce při učení a hře.
- Alternativní směry jiné než tradiční a klasické - např. Waldorf, Montessori, lesní školky, Začít spolu, Zdravá MŠ atd.
- Nové - jiné metody ve výuce. Výchova a vzdělávání co nejvíce vycházející z potřeb dítěte. Velká spolupráce s rodinou. Individuální přístup k dítěti.
- Pedagogika, která je v duchu klasické pedagogiky, ale je k ní přistupováno jinými netradičními cestami. Ten, kdo dělá alternativní pedagogiku, by měl mít povědomí o klasické pedagogice.
- Pedagogika s novými styly, metodami učení, s jinou organizací výuky, snaha přiblížit se žákovi, zapojit do výuky hru, názorné příklady, diskuze a další. Existuje řada alternativních směrů s typickým zaměřením.
- Snaha podpořit vnitřní motivaci dítěte k učení, pozitivní vztah mezi učitelem a dítětem, celostní rozvoj dítěte, respekt k přirozenému vývoji dítěte, hodnocení slovní nebo jiné než číselné, spolupráce s rodiči a spousta dalších.
- Pedagogika zabývající se jinými přístupy k žákům, jinými metodami, jiným vztahem dítě a žák.
- Alternativní, jinak také reformní pedagogika je hlavně odlišná v programu mateřské školy. I když se v klasických mateřských školách vychází také z potřeb a možností dítěte, tady u nás je to více cílené a respektované. Rozhodně se nejedná o to, že si dítě dělá, co chce, ale je vedeno k činnostem

takovým způsobem, který ho neomezuje ani neuzurpuje, natož nějak psychicky poznamenává. Na zřetel je brán také duchovní vývoj dítěte, ale opět záleží na typu MŠ.

- Alternativní pedagogika je takový pedagogický přístup, který úplně nekoresponduje s konformním přístupem ke vzdělávání. Odlišuje se od tradičního pojetí a přístupů.
- Alternativní - jiný, pedagogika, zaměřující se jiným směrem, než klasická pedagogická praxe (alternativní vzdělávání např. Montessori, Waldorf, Step by step, z mého úhlu pohledu je i respektující výchova alternativním vzděláváním). Vzdělávání klade důraz na individualitu jedince, na jeho schopnosti, tempo, používá netradiční vzdělávací pomůcky, zážitkové techniky výuky, pro každý směr alternativní výchovy je jiný vzdělávací plán.
- Podle mne jsou alternativní ty programy, které mají daný styl výuky a práce. Mají podklady k metodice (např. program Step by step), k práci s dětmi apod. Do jisté míry jsou vlastně omezené samy sebou.
- Ne frontální výchova s cca 25 dětmi s převahou rozumové výchovy, ale rozvíjení schopností dětí originálně, individuálně, větší podíl spontánnosti
- Školy, které se liší od běžných škol metodami a formami práce, přístupem k dětem (např. Montessori, Waldorf, Začít spolu atd.).
- Respektující přístup k dětem, podporují jejich přirozený rozvoj, dovolují jim bezpečně zkoumat svět.
- Takzvané hnutí jiné, nové výchovy. Pozitivně se využívá aktivita dětí, není potlačována.
- Alternativa nabízí možnosti, které nejsou obvyklé nebo oficiálně uznávané.
- Např. Montessori vše je uzpůsobeno dětem, dítě pracuje, jen když chce
- MŠ zaměřená na určitý styl výchovy a pojetí pedagogiky, výuky, atd.
- Jiné alternativy mateřské školy. Waldorfské školy, Montessori.
- Neobvyklé, novodobé pojetí výchovy a výuky.
- Volná výchova ve vzdělávání.
- Neklasická.
- Individuálnější péče, vzdělávání žáků, které by v klasické škole neuspěly, škola hrou, přibližuje poznatky formou hry, komunitním kruhem.

- Specifický přístup k dítěti a jeho výchově, specifická spolupráce s rodiči, specifické podmínky, prostředí a učební pomůcky.
- Jakákoliv pedagogika, která přináší nějakou alternativu, něco nového (metody, formy, prostředí, ...).
- Něco, co se vymyká zavedenému systému vzdělávání (např. lesní školky, slovní hodnocení).
- Pedagogika pracující podle jiných principů. např.: waldorf, montessori...
- Např. pedagogika používající jiné metody vyučování než "klasické".
- Výuka dětí jinou formou s jinými pomůckami, než v běžné MS.
- Učení jinými než klasickými, zajištěnými, způsoby.
- Jiný způsob výchovy a vzdělávání dětí.
- Jiné metody práce a organizace, děti se tu více vedou k samostatnosti, učí se řešit problémy, dítě je více respektováno, je partnerem.
- Pedagogika, ktorá funguje inak ako "bežná" pedagogika - organizáciou, pomôckami, štýlom učenia, hodnotenia atp.
- pedagogika, která využívá jiných pomůcek a metod než je obvyklé pro školství daného státu
- Reformní pedagogika, hnutí nové výchovy. Učení jinými směry, než v lavici.
- Pedagogika používající netradiční postupy, metody, pomůcky, přístup atd.
- Alternativa je po mě systém pedagogiky, který využívá jiné metody.
- Alternativní, aktivní, nevšední, jinak než klasická.
- Pedagogika zaměřená na individualitu dítěte.
- Odlišná pedagogika než je stanovena v RVP.
- Netradiční pedagogika.
- Jiné metody výuky.
- Nový směr, jiný přístup, něco nového.
- Pedagogika, která používá nestandardní metody.
- Lesní pedagogika, Montessori, Waldorf, Dalton, Jenská plán.
- Výchovný přístup, který se zamýšlí nad specifickými potřebami dětí.
- Pedagogický směr profilující se svými specifickými postupy, metodami a formami.

- Vzdělávání probíhá inovativními přístupy a využívá méně běžných metod vzdělávání.

Odpovědi rodičů

- Takový přístup k dětem, který respektuje jejich individualitu, jedinečnost, využívá senzitivních období dítěte, vede k samostatnosti, svobodné volbě a zodpovědnosti za svá rozhodnutí.
- Práce s dětmi jako se sobě rovným. Podpora samostatného rozvoje a samostatného rozhodování. Dodržování pravidel nenásilnou formou, kdy se dítě samo rozhodne, co a kdy bude dělat, ...
- Pedagogika, založená na jiných principech - např. jinak vnímá vývojové stupně dítěte, bere v potaz individuality, uchopuje dítě celistvě, apod.
- Jedná se o metodu, kdy se snaží učitelé zpříjemnit dětem školku, školu a učení. Individuální přístup k učivu a postupu jak děti učit. Třeba škola hrou
- Alternativní škola usiluje o komplexní výchovu dítěte. Vedle intelektuální složky vývoje rozvíjí důležitost oblasti emočního a sociálního rozvoje jedince
- Dle mých představ pedagogika respektující individualitu dítěte, rozvíjející dítě přirozeným způsobem
- Jiná, než klasická pedagogika, která je u nás vžitá spoustu let.
- Jiný přístup v práci s dětmi, k přístupu k nim
- Kladen větší důraz na osobnost dítěte
- Tyto školy pracují na základě partnerského přístupu k dětem a respektují jejich individuální potřeby
- Přístup k dětem je určitě jiný. Daleko více se pracuje s jednotlivci a jejich povahovými rysy.
- Jde o jiné učení než v normálních školách
- Ne běžná, omezené frontální vyučování
- Pedagogika, založená na jiných principech - např. jinak vnímá vývojové stupně dítěte, bere v potaz individuality, uchopuje díky celistvě, apod.
- Alternativní pedagogika využívá jiné metody než klasické k dosažení svých cílů.

- myslím si, že v alternativních MŠ mají p. uč. jiný přístup k dětem
- Mimo standardní forma vyučování
- Pedagogika, která respektuje individualitu dítěte, pedagogika, která dává dítěti prostor pro vyjádření sama sebe.
- děti mají volnou výchovu, nemají dané pravidla jako děti z běžných školek
- V alternativní pedagogice se používají metody např. učení hrou
- Škola hrou

Příloha D Odpovědi rodičů i učitelů na možnosti práce v alternativní mateřské škole, či docházka dítěte do alternativní mateřské školy.

Pokud jste odpověděli ano či ne, dopište prosím, Váš důvod

Odpovědi učitelů

Ano

- Myslím, že bych mohla získat nové zkušenosti a práce v alternativní MŠ může být také velice zajímavá, jak jsem zjistila při návštěvě MŠ s Montessori systémem. Na druhou stranu bych měla obavy z některých nových pravidel a přístupů.
- Zajímá mne alternativní přístup. Navíc spoustu prvků z Montessori používají v dnešní době již i běžné MŠ.
- Myslím si, že alternativní pedagogika otvírá nové možnosti.
- Přestávám věřit v tradiční pedagogiku, hledám nové cesty.
- Byla by určitá zkušenost učit jinak než v běžné MŠ.
- Zajímám se o Montessori pedagogiku, mám základní kurz. Velmi blízké je mi Začít spolu.
- Zajímají mě specifika těchto pedagog. směrů.
- Líbí se mi, že se v těchto školách chovají k dětem individuálně a jinak než v běžných MŠ.
- Ze státní školy jsem odešla právě z důvodu nemožnosti individuálního přístupu k dětem.
- Ráda se seznamuji s novými věcmi.
- Ano, ráda bych uplatila individuální přístup k dětem.
- Chtěla bych vyzkoušet něco jiného.
- Na praxi na VŠ jsem se setkala s prvky Waldorfu a jejich filozofie se mi líbila.
- Láká mě to, musí to být zajímavá zkušenost. Sama se snažím některé prvky převést do praxe u své třídy.

Ne

- Všechny alternativní směry jsou dle mého názoru vyhraněné "odnože" klasické MŠ. Někdo hledal sice jiné cesty, ale např. u Montessori se ani nedají aplikovat na všechny děti, proto polemizuji s tím, zda je to správné.
- Ač aktuálně pracuji ve Zdravé mateřské škole a dříve jsme pracovala ve škole zapojené v projektu Daltonských škol, pokládám tyto alternativy pouze za trochu jiné pojmenování toho, co většina z nás dělá "běžně" bez nějaké alternativní nálepky.
- vyhovuje mi MŠ, ve které pracuji, máme pro děti spoustu akcí a činností a myslím, že je vedeme dobře a že nepotřebujeme nějaký nový způsob k jejich výchově.
- Nelíbí se mi - na můj vkus - až moc velká volnost pro děti
- Líbí se mi pracovat v tradičním prostředí, kde mohu s alternativními prvky experimentovat. Jednotlivé alternativní školy jsou podle mě volné pro děti, ale pro učitele dost svazující, musí se řídit určitými pravidly nad rámec běžné školy.
- Jen pokud bych potřebovala nutně práci. Myslím, že ČR na to ještě není připravená, děti musejí většinou stejně nastoupit do klasické ZŠ. Vše se zde dělá tak nějak napůl. Maringotka u rybníka s pracovníky bez ped. vzdělání = lesní školka.
- Mám praxi z třídy Montessori a Waldorf a raději zůstanu jako učitelka v běžné MŠ.
- Přijde mi, že děti mají až moc volnost a nemají žádný řád
- žádná koncepce se mi nelíbí úplně, radši si jednotlivé prvky přetáhnu do praxe běžné MŠ.
- Nelíbí se mi - na můj vkus - až moc velká volnost pro děti.

Z odpovědi učitelů na tuto otázku vyplývá, že alternativní pedagogika je pro ně zajímavá z pozice nových možností. Na druhé straně se zde setkáváme s názory, že

prvky alternativních pedagogických směrů využívají i učitelé běžných typů škol, i když se tak nejedná a alternativní pedagogiku v celé její podstatě.

Pokud jste odpověděli ano či ne, dopište, prosím, Váš důvod

Odpovědi rodičů

Ano

- Nesouhlasím se směrem, kam se ubírá současné školství, protože děti nevybavuje do života potřebnými kompetencemi, neučí je mít vlastní názor ani ho obhájit, požaduje po nich pouze "papouškování" požadovaných informací.
- V alternativní MŠ je kladen důraz na individuální rozvoj, vývoj dítěte. Dítě je zde bráno jako jedinečná osobnost, dítě má volnost výběru.
- Dítě se zde rozvíjí citově, fyzicky i duševně. Montessori klade důraz na to, že je každé dítě jedinečná osobnost. Dítě v této MŠ se rozvíjí přirozeně, zkušeností. Dítě se zde může samo rozhodnout, co chce dělat. Děti tak mají naprostou volnost v tom, co bude dělat. mají volnost v pohybu, činnostech, spolupráci. většina pomůcek je reálná a taková, se kterými se člověk setkává každodenně a využije je.
- Dítěti nikdo nic nenařizuje, neříká kdy, a co má dělat. Dopřání svobodné vůle a rozhodování sám o sobě.
- Standardní školky ubíjí senzitivní fáze, chovají se v drtivé většině nerespektujícím způsobem.
- Myslím si, že se tam dítě může daleko více projevit, učení nových věcí je přirozenější, atd.
- děti v alternativních školkách lépe prospívají.
- dítě se při učení hrou naučí mnohem víc než vtlučením informací klasickým způsobem.
- Nebráním se novým možnostem a postupům.
- Více mě imponuje představa, že dítě má prostor a není do ničeho tlačeno i když se v běžné MŠ učitelky taky snaží.

- Množství dětí na jednu p. učitelku je daleko menší. Proto i čas věnovaný dětem je nepoměrně delší.
- Ztotožňuji se s vnímáním dítěte/ jedince/ člověka ve waldorfském pojetí
- Montessori metoda je nám sympatická.
- Chtěla bych, aby se mé dceři někdo věnoval lépe, než jak se věnovali mně. Určitě lepší přístup k učení dětí, rozvíjení dítěte apod.
- Protože si myslím, že učit děti hrou je mnohem lepší a děti si lépe najdou cestu k tomu jak se učit nové věci.
- K dítěti se přistupuje svobodněji, jako k svébytné osobnosti.
- Alternativní vnímání osobnosti dítěte je dle mého názoru správné.
- V alternativní MŠ je kladen důraz na individuální rozvoj, vývoj dítěte. dítě je zde bráno jako jedinečná osobnost, dítě má volnost výběru.
- Je zde jiný přístup k dětem než v běžné MŠ. V této MŠ je každé dítě jedinečná osobnost. Nepodporuje se zde představa sezení nad nejdůležitějšími materiály, cvičením, které dítě nechce dělat.
- Myslím si, že se tam dítě může daleko více projevit, učení nových věcí je přirozenější.
- Montessori metoda je nám sympatická.
- Již mám pozitivní zkušenost u prvního dítěte.
- Chtěla bych, aby se mé dceři někdo věnoval lépe, než jak se věnovali mně. Určitě lepší přístup k učení dětí, rozvíjení dítěte apod.
- děti jsou vedeny více samostatně a méně organizovaně.
- Mít na to finance, proč to nezkusit.
- Líbí se mi podstata lesní školky.

Ne

- Chci, aby mé dítě mělo jasné pravidla a jasný řád.
- Ne, myslím si, že některé věci z alt. školek se dějí i v běžné MŠ. Každá alternativa má sice své, ale jako mix prvků by byly pro mé děti přínosnější.
- Finanční náklady spojené s docházkou dítěte do alternativní školy jsou vyšší.

- Protože bych nechtěla zatěžovat své děti jiným stylem vzdělání.
- Chci, aby mé dítě mělo jasné pravidla a jasný řád.