



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Alternativní pedagogické směry v předškolním vzdělávání v Jihočeském kraji

Vypracovala: Bc. Petra Kabešová

Vedoucí práce: Mgr. Margareta Garabiková Pártlová, Ph.D.

České Budějovice 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne 5.4.2024

Bc. Petra Kabešová

Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce paní Mgr. Margaretě Garabikové Pártlové, Ph.D. za odborné vedení, ochotu a vstřícnost při zpracování této bakalářské práce. Velké poděkování náleží také pedagogům z mateřské školy, se kterými jsem realizovala praktickou část.

Abstrakt

Tématem bakalářské práce jsou alternativní pedagogické směry v předškolním vzdělávání v Jihočeském kraji. Cílem bakalářské práce je představit alternativní mateřské školy jako formy předškolní výchovy a vzdělávání. Teoretická část se zaměřuje na specifika těchto alternativních mateřských škol a výzkumná část zjišťuje, jaký mají vybraní pedagogové pohled na tyto instituce, jaká je jejich motivace k zaměstnání v těchto alternativních mateřských školách před ostatními institucemi. V praktické části jsou dále prezentovány výsledky dotazníku pedagogů z vybraných institucí v Jihočeském kraji, kteří odpovídali na otevřené otázky na alternativní pedagogiku v předškolním věku. Jaká je jejich motivace a jaký je přínos využitých alternativních směrů v mateřských školách.

Klíčová slova: alternativní směry, běžné vzdělávání, předškolní vzdělávání, osobnost pedagoga

Abstract

The topic of the bachelor's thesis is alternative pedagogical trends in preschool education in the South Bohemian Region. The aim of the bachelor thesis is to present alternative kindergartens as a form of preschool education and education. The theoretical part focuses on the specifics of these alternative kindergartens, and the research part finds out what pedagogues' view of these institutions is, what is their motivation for employment in these alternative kindergartens over other institutions. In the practical part, the results of a questionnaire of pedagogues from selected institutions in the South Bohemian Region who answered open questions on alternative pedagogy in preschool age are presented. What is their motivation and what is the benefit of the used alternative directions in kindergartens.

Keywords: alternative directions, regular education, preschool education, teacher's personality

Obsah

ÚVOD	8
1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČR	10
1.1 Pojem předškolního vzdělávání	10
1.2 Běžné vzdělávání v ČR.....	10
1.3 Pedagog v běžné mateřské škole.....	12
1.3.1 Osobnost pedagoga	15
1.4 Motivace k profesi pedagoga.....	15
1.4.1 Vymezení pojmu motivace.....	16
1.4.2 Motivace k profesi pedagoga.....	16
2 ALTERNATIVNÍ PEDAGOGIKA V ČR	19
2.1 Alternativní vzdělávání	19
2.2 Principy a vlastnosti alternativní pedagogiky.....	21
2.3 Role pedagoga v alternativní pedagogice	25
3 TYPY ALTERNATIVNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL	26
3.1 Montessori pedagogika.....	26
3.1.1 Vznik Montessori pedagogiky v ČR.....	26
3.1.2 Hlavní záměry Montessori pedagogiky	27
3.1.3 Role pedagoga jako průvodce	33
3.2 Waldorfská pedagogika.....	33
3.2.1 Vznik waldorfské pedagogiky v ČR	33
3.2.2 Hlavní záměry waldorfské pedagogiky	33
3.2.3 Role pedagoga ve výchově dětí.....	39
3.3 Vzdělávací program Začít spolu	40
3.3.1 Vznik programu Začít spolu v ČR.....	40
3.3.2 Hlavní záměry programu Začít spolu	40
3.3.3 Role pedagoga v programu Začít spolu	44
PRAKTICKÁ ČÁST	46
4 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA PRAKTICKÉ ČÁSTI	46
4.1 Cíl praktické části	46
4.2 Výzkumný problém	46
4.3 Výzkumné otázky.....	47
4.4 Metoda sběru dat.....	48

4.5	Výzkumný vzorek	48
4.5.1	Mateřská škola Borovany – vyhodnocení	49
4.5.2	Waldorfská mateřská škola České Budějovice o.p.s. - vyhodnocení.....	51
4.5.3	Vzdělávací program Začít spolu mateřská škola Lhenice – vyhodnocení	53
4.6	Výsledky a interpretace dat	55
5	DISKUZE	59
6	ZÁVĚR	61
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	62
	SEZNAM OBRÁZKŮ	65
	SEZNAM TABULEK	65
	SEZNAM PŘÍLOH	66

ÚVOD

Od počátku mé pedagogické kariéry se můj zájem upíral především o oblast alternativního preprimárního vzdělávání. Moje první pracovní příležitost v odvětví školství bylo působení v montessori mateřské škole v Táboře. Tato zkušenost mě ovlivnila velmi pozitivně a čerpám z ní i v dosavadním zaměstnání, a to v běžné mateřské škole. Absolvovala jsem kurz „Montessori pedagogika pro MŠ“ akreditovaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Díky studiu pedagogické fakulty jsem získala další poznatky nejen o jiných alternativních směrech, ale i o dalších pedagogických metodách a současných trendech. Obzvláště mě zaujala pedagogika Franze Ketta, jehož kurz „Základní kurz pedagogiky Franze Ketta“ jsem absolvovala na jaře roku 2023. Vlivem získaných poznatků a taktéž prožitků, které jsem načerpala v rámci kurzů, se můj pohled na práci pedagoga a jeho působení v mateřské škole pozměnil. Proto zařazuji do své třídy v „běžné“ mateřské škole prvky, pomůcky a principy aplikované v alternativní pedagogice. Mým cílem je obohatit běžný model vzdělávání.

Při výběru tématu bakalářské práce jsem chtěla zjistit více o alternativním vzdělávání mateřských škol v Jihočeském kraji. Zajímal mě pohled samotných pedagogů na toto vzdělávání a jejich motivace k zaměstnání v alternativních mateřských školách před běžnými institucemi. Předškolní věk je plný objevování, zkoumání, radosti z poznávání okolního světa, ale i sebe samého. V tomto věku se pokládají základy gramotnosti, kritického myšlení a hodnotového systému dětí. Předškolní vzdělávání je nedílnou součástí českého školského systému. Nebylo tomu tak, ale vždycky. Jak dochází ke společenským změnám, zákonitě to vede ke změnám ve vzdělávání a oblasti školství. Vzhledem k inovaci školství, vznikají nové pedagogické směry, které se liší od běžné pedagogiky. Alternativní pedagogické směry jsou samozřejmě dostupné i v České republice v relativně velkém množství. Tato práce se zabývá alternativním předškolním vzděláváním v Jihočeském kraji a zaměřuje se na montessori pedagogiku, waldorfskou pedagogikou a vzdělávací program Začít spolu.

Cílem teoretické části je představit alternativní mateřské školy jako formy předškolní výchovy a vzdělávání. Jsou zde popsána specifika, hlavní záměry jednotlivých alternativních mateřských škol a pohled na osobnost pedagoga, který pracuje v těchto

zařízeních. V rámci tématu bakalářské práce byly navrženy výzkumné otázky společně se specifickými otázkami, aby byly zjištěny odpovědi od respondentů, kteří pracují v institucích zaměřujících se na alternativní pedagogiku.

1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

V této kapitole se dozvíme o předškolním vzdělávání, jaká je role pedagoga v předškolním vzdělávání a jak může osobnost pedagoga ovlivnit vzdělávací proces.

V předškolní vzdělávání vnímá dítě jako osobnost vzdělávacího procesu, nikoliv jako objekt výchovy. Důležitý je především rozvoj celé osobnosti dítěte, rozvoj jeho samostatnosti a odpovědnosti (Syslová, 2012).

1.1 Pojem předškolní vzdělávání

Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školským zákonem), ve znění pozdějších předpisů, se předškolní vzdělávání stává legitimní součástí systému vzdělávání. Představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného požadavky a pokyny MŠMT. Koncepte předškolního vzdělávání je založena na týchž zásadách jako ostatní obory a úrovně vzdělávání a řídí se s nimi společnými cíli: orientuje se k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání, umožňující mu se snáze a spolehlivěji uplatnit ve společnosti znalostí (RVP PV, 2021, s. 6).

Jak zmiňuje Smolíková (2004), pro rozvoj dítěte je důležité podnětné prostředí s dostatečnou motivací. Předškolní vzdělávání je proces, kde je cílem rozvíjet individuální možnosti dětí. Dle Opravilové (2016) mají na dítě v mateřské škole vliv výchovné a vzdělávací podněty, tím lze tedy označit předškolní vzdělávání jako proces cíleného a organizovaného působení na dítě, které napomáhá k rozvoji, podpoře a motivaci dítěte.

1.2 Běžné vzdělávání v ČR

Mateřské školy vzdělávají děti dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, na jehož základě tvoří jednotlivé mateřské školy vlastní školní vzdělávací program (dále jen ŠVP), dokument zpracovávají ředitelé institucí ve spolupráci s pedagogy (Bečvářová, 2003). Kořátková (2008) zmiňuje, že si mateřská škola za pomoci rámcových vzdělávacích cílů stanovuje své konkrétní dílčí vzdělávací cíle, které se promítají do všech pěti stanovených oblastí vzdělávání:

- Dítě a jeho tělo

Biologická oblast, která se zaměřuje na podporu růstu a vývoj dítěte, cílem je zlepšovat jeho tělesnou zdatnost a učit je sebeobslužným dovednostem.

- Dítě a jeho psychika

Psychologická oblast, která se zaměřuje na podporu duševní pohody, psychické zdatnosti, rozvoj řeči a jazyka, rozvoj mysli, poznávacích procesů a citů i vůle.

- Dítě a ten druhý

Interpersonální oblast, ta podporuje utváření vztahu dítěte k jinému dítěti či dospělému, posiluje a obohacuje jejich vzájemnou komunikaci.

- Dítě a společnost

Tato oblast se zaměřuje na sociálně – kulturní aspekty života. Má připravit dítě do společenství ostatních lidí, do světa kultury a umění.

- Dítě a svět

V environmentální oblasti dostávají děti povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí. V předškolním věku je neopomenutelnou součástí dětské aktivity hra. V současnosti už je odpovídající důležitost hry, a to jak volné či řízené, uváděna i RVP PV (Koťátková, 2008).

1.3 Pedagog v běžné mateřské škole

Helus (2009) uvádí, že pokud má pedagog rozvíjet osobnost dětí, měl by on sám pracovat na té své a zdokonalovat ji. Pedagog by měl být vybaven kompetencemi, které se týkají jeho zaměstnání s ohledem na naplňování potřeb dětí v předškolním věku.

Měl by respektovat vývoj dítěte a dát mu možnost se rozvíjet, aby získalo důvěru samo v sebe a bylo odpovědné za své chování. Pedagog mateřské školy by měl disponovat předmětovou kompetencí, kam patří osvojení teoretických i odborných znalostí oboru. Pedagog by měl ve svých činnostech využívat pohyb, prvky hudby, výtvarné činnosti, dramatické činnosti a taktéž by měl mít znalosti i z přírodních věd, matematiky a mateřského jazyka. Všechny tyto oblasti by pedagog měl během dne dětem nabízet a zahrnout je do výuky (Helus, 2009).

Činnosti by měly být dětem podány kreativně, originálně, tvořivě, aby je motivovaly a ony se tak snáze zapojily do aktivit. Další kompetence jsou didaktické a psycho – didaktické, to znamená, že pedagog umí zařadit výukové metody a podle zvolených vzdělávacích cílů je používat. Pedagog připravuje vhodné prostředí, pomůcky pro děti a také má podporovat individuální rozvoj dítěte. Jeho způsob práce poskytuje promyšlené a uspořádané činnosti a při výskytu nějakých potíží dokáže zaimprovizovat. Jeho výuka by měla obsahovat hlavně kooperativní a prožitkové učení, protože prostřednictvím nich děti získávají nejvíce zkušeností a dovedností (Helus, 2009).

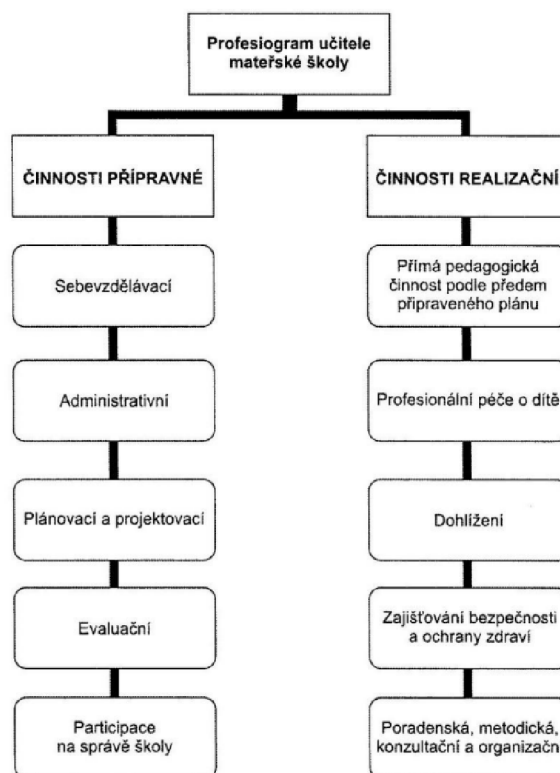
Do pedagogických kompetencí jsou zahrnuty diagnostické a intervenční kompetence, jež napomáhají pedagogovi při rozpoznání, diagnostice a utváření hodnocení jedince s jeho individuálními vývojovými zvláštnostmi. Pedagog, který má všechny tyto kompetence,

je schopen rozeznat děti se specifickými vzdělávacími poruchami a děti nadané. Pedagog by měl respektovat potřeby dítěte a respektovat vývoj každého dítěte. Sociální, psychosociální a komunikativní kompetence umožňují pedagogovi vytvářet mezi dětmi emočně příznivé klima, vést k podpoře socializace a efektivně komunikovat jak s dětmi, kolegy, tak i s rodiči. Pedagog by měl zvládat takové dovednosti, které vedou k vytváření příznivé atmosféry ve skupině dětí (Helus, 2009).

Pedagog by měl ovládat i manažerské a normativní kompetence, do kterých se řadí organizace práce pro skupinu i pro jednotlivce. Měl by mít základní znalosti managementu, legislativy a znalosti ve smysluplném plánování, které by zvyšovalo kvalitu vzdělávání. Měl by mít zájem o inovaci ve vzdělávání a je ochotný věnovat svůj volný čas (Vašutová, 2007).

Předškolní vzdělávání je specifické už jenom samotným věkem dětí, děti této věkové skupiny oplývají zvláštním typem myšlení a uvažování. V předškolním věku prochází dětské myšlení mnoha změnami, ze symbolického a předpojmového se stává názorné myšlení. Děti v předškolním věku mají velkou představivost a živou fantazii, u dětí se nachází takzvaná magičnost, kdy mají sklony reálnému světu přiřazovat fantazijní představy, popř. antropomorfismus, tedy přiřazování vlastností živých bytostí neživým objektům. Předškolní vzdělávání má tvůrčí charakter, jenž je přirozeným vyústěním a syntézou respektu k dítěti jako individuální, jedinečné a neopakovatelné osobnosti. Pedagog mateřské školy stimuluje a aktivizuje děti tak, aby je rozvíjel dle stanovených vzdělávacích cílů. Komplexnost a náročnost profesních činností pedagoga mateřské školy znázorňuje profesiogram, který vytvořila Burkovičová (2012 In Syslová, 2017).

Obrázek č. 1: Profesiogram pedagoga MŠ



Zdroj: Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*.

Charakteristika pedagoga mateřské školy dle Průchy a Kořátkové (2013):

Pedagog by měl:

- být orientován na individuální potřeby dítěte,
- pociťovat základní důvěru ve schopnosti jiných lidí (dětí, spolupracovníků, rodičů),
- být schopen přirozeně navazovat vztahy v pracovní skupině i v běžném chování,
- být dítěti, rodině i spolupracovníkům přirozenou oporou,
- umět objevovat předpoklady každého dítěte a posilovat je prostřednictvím aktivit a podmínek, které k tomu vytváří,
- respektovat dítě jako rozvíjející se osobnost s jeho tvořivostí i možnostmi se už v tomto věku rozhodovat a nést odpovědnost za své následné jednání,
- působit jako pozitivní vzor a umět přirozeně kultivovat vztahy mezi dětmi (Průcha & Kořátková, 2013, s. 62).

1.3.1 Osobnost pedagoga

To, co do značné míry ovlivňuje pedagogovu práci s dětmi je bezesporu osobnost pedagoga. Na pozici pedagoga MŠ je kladeno mnoho nároků spojených s osobností pedagoga, dovednostmi a vědomostmi pedagoga.

Pedagogická odbornost je vnímaná jako propojení akademických znalostí a pedagogická praxe. Kládny vztah k dětem je výhodou pro pedagoga – obzvlášť tehdy, pokud je spojený s pedagogickým optimismem, sociální tolerancí, demokratickým vedením a pedagogickou představitostí (předvídaní následků vedení a působení pedagoga). Další vlastnost, která by neměla chybět pedagogovi je empatie, lze ji vnímat jako schopnost sociální percepce a dovednosti vnímat osobnost dítěte, rozumět této osobnosti, vcítit se do vnitřního světa dítěte a ochotně mu pomoci a poradit. U pedagoga by neměla chybět přirozená autorita, kterou lze získat, a především udržet na základě odborného a emocionálně volného působení na děti. Podle Dytrtové a Krhutové (2009): Předcházející charakteristiky přirozenou autoritu pedagoga podmiňují. Zároveň je součástí vnímané pedagoga autority dětmi jeho smysl pro spravedlnost, smysl pro humor, tolerance, důslednost, trpělivost a společenské vystupování.

Další schopnost pedagoga, která je důležitá je dobrá komunikativnost, dovednost vyjadřovat se a zpřístupňovat obsah vzdělávání adekvátním způsobem dle zásad pedagogické komunikace. Dále organizační schopnosti pedagoga vnímáme jako schopnosti organizování a řízení výchovně-vzdělávacího procesu, vedení práce dětí, uspořádání dne apod. (Dytrtová & Krhutová, 2009).

1.4 Motivace k profesi pedagoga

Svobodová zmiňuje, aby si pedagog uvědomoval, jaká je jeho motivace, jaké cíle si volí a kolik úsilí jim věnuje. „Učitel by se měl vyznat sám v sobě, ve svém vztahu ke světu, lidem a především dětem, uvědomovat si motivační faktory, které jej vedly k volbě tohoto povolání“ (Svobodová, 2017).

1.4.1 Vymezení pojmu motivace

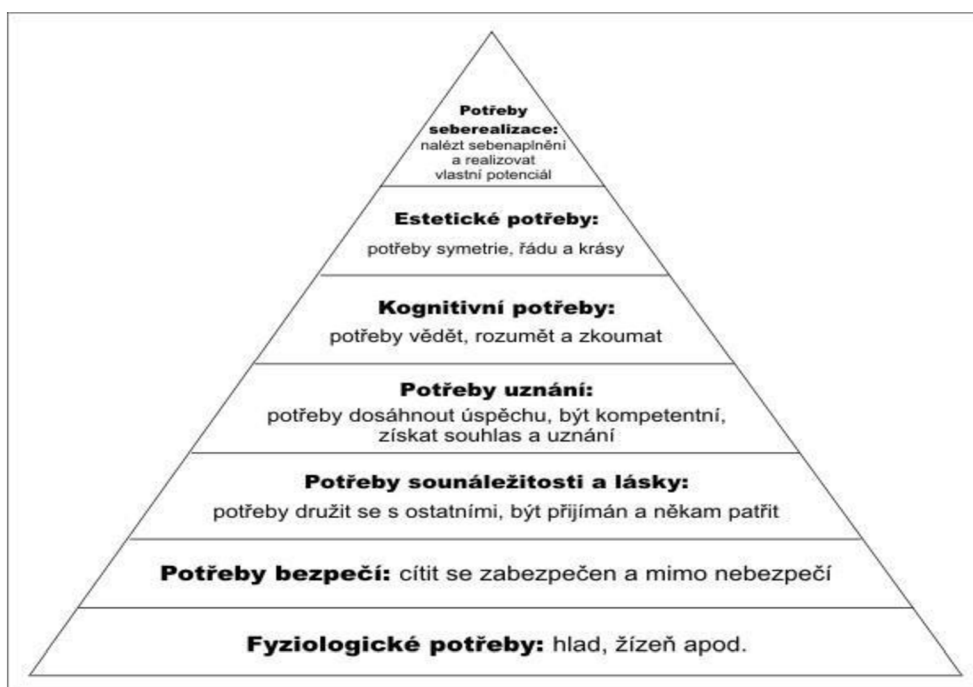
Pojem motivace, z latinského slova *movere*, v překladu znamená pohyb. Můžeme konstatovat, že motivace je určité směřování k něčemu (Plháková, 2007). Motivaci dělíme na vnitřní motivaci, která ovlivňuje naši činnost na základě vlastního vnitřního impulsu a vnější motivaci, jež ovlivňuje naši činnost na základě cizí pohnutky. Motivaci lze vnímat jako celek, který je složen z motivů a mezi nejzákladnější patří lidské potřeby. Motivace v sobě zahrnuje stimulaci, jež obsahuje podněty, které mají ovlivnit pracovní jednání. Motivátor vede k rozhodnutí učinit nějaký krok neboli rozhodnutí (Plháková, 2007). Motivace má obrovský a zásadní vliv na produktivitu práce pedagoga. Spokojený a správně a dostatečně namotivovaný pedagog, odvádí kvalitnější práci a dosahuje svých cílů efektivněji (Prukner, 2014).

1.4.2 Motivace k profesi pedagoga

Dle Kohoutka (2003), prvotní motivy pro volbu zvolené profese nejsou neměnné. Během získávání zkušeností v tomto oboru působí několik vlivů, které mohou motivaci pozměnit, upevnit, dokonce úplně zničit. Mezi faktory by mohli zapůsobit v tom negativním smyslu jiní pedagogové, jejich způsob výuky, vlastní praxe (Hanušová, 2005). Pedagog často přemýšlí o smysluplnosti své pedagogické práce. Holeček (2014) na základě poznatků z psychologie uvádí, že nejsilnějším motivačním činitelem je právě odměna. Pokud je člověk oceněn, nalezne smysl své práce, vede to ke zlepšení pocitu spokojenosti se sebou samým, a tím i naplnění potřeby sebeúcty. Pedagog se ve své profesi setkává s mnoha tzv. pozorovateli (žáci, rodiče, kolegové, vedení školy, inspektoři, zřizovatelé), přičemž nejdůležitější jsou pracovníci vedení školy. Bečvářová (2003) pojednává o vedení a motivování lidí, především tedy pracovníků mateřské školy. Vzor ředitelky a kolegyně, které se dále osobně/odborně rozvíjí, více motivuje pedagogické pracovníky k jejich dalšímu odbornému rozvoji, k odbornému růstu. Vhodnou stimulací je také hmotné, slovní nebo jiné ocenění. Pedagogové motivují a stimulují k dalšímu zkvalitnění práce různé formy hodnocení jak od vedoucích pracovníků, tak od rodičů nebo prarodičů ve formě poděkování či od dětí, vyjádřené různým dojemným způsobem. Případné neodměňování může znamenat nezájem organizace o pracovníka. Kvalitní vzájemné vztahy mateřské školy a rodičů dětí, aktivní zapojování rodičů do různých činností

mateřské školy a jejich účast přináší pozitiva. Slouží jako vhodná motivace, ovlivňuje chování i výchovné postoje a postupy a vede k následnému uznání a respektu odborníkům. Dle potřeb podle Maslowa (viz obrázek č. 2), člověk potřebuje pocit bezpečí, jistoty a celkové pohody. V podmínkách školy to ovlivňuje právě klima mateřské školy. Klima spadá pod základní podmínky úspěšného naplňování pedagogických záměrů, ovlivňuje také pocit jistoty a bezpečí a má za následek prosociální chování a dítěti se tak dostává správný příklad. Klima školy ovlivňuje spousta faktorů, jež je možné rozdělit na vnitřní a vnější (Bečvářová, 2003).

Obrázek č. 2 Maslowova pyramida lidských potřeb



zdroj: <https://www.filosofie-uspechu.cz/maslowova-pyramida-lidskych-potreb/2/>

Motivaci pedagogů upevňují dle Mikulaščíka (2015) následující aspekty. V rámci pracovního týmu by pedagogové měli mít možnost diskutovat o různých alternativách, které přicházejí v úvahu, a také možnost obhajovat svůj názor a myšlenky v rámci týmu by také měli mít možnost získávat podporu v situacích, kdy ji nejvíce potřebují, a to jak od spolupracovníků, tak i od ředitele školy. Pedagogičtí pracovníci mohou během porad debatovat a říci své nápady. Pedagogové by měli mít možnost stále se vzdělávat ve svém

oboru. Vhodné pracovní a hygienické podmínky je potřeba zabezpečit, jak u dětí, tak i u pedagogů. Potřeba bezpečí se se nachází v základním patře Maslowovy pyramidy potřeb, jak je uvedeno výše.

2 ALTERNATIVNÍ PEDAGOGIKA V ČR

Druhá kapitola bakalářské práce se zaměřuje na obecnou charakteristiku alternativního vzdělávání. Dále se v této kapitole dočteme, o jaké principy se opírá alternativní pedagogika a jakou roli zastává pedagog v alternativních institucích.

2.1 Alternativní vzdělávání

Pojem „alternativní“ je odvozen z latinského „alter“, což znamená jiný, ten druhý. V dnešní době je vždy trendy něco neobvyklého, a je to tak i ve vzdělávání. Dle Průchy (2012) se na alternativní školy v České republice stále pohlíží jako na něco netradičního, hlavně z toho důvodu, že se v naší zemi objevily až v pozdějších letech. Většina společnosti na tyto instituce pohlíží jako na soukromé sektory, ale jedná se především o nedostatek informací o těchto zařízeních. Průcha ve své knize Alternativní školy a inovace ve vzdělávání (2012) uvádí, že pojem alternativní škola nebo alternativní vzdělávání je mnohovýznamový a využívá se také pojmenování netradiční škola, svobodná škola, otevřená škola, volná škola, nezávislá škola. Alternativní školy jsou spojeny např. z odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky. Každá alternativní škola je svým druhem jedinečná, a tak je těžké je popisovat jako komplet. Alternativní pedagogická idea představuje jiné možnosti, volby, změny, než které nabízí běžný systém školy. V pedagogickém slovníku jsou charakterizovány alternativní školy, jako všechny druhy škol jak veřejné, tak soukromé, které mají jeden podstatný znak odlišující se od hlavního proudu běžných škol vzdělávacího systému. Diferencují se ve specifikách obsahu vzdělávání, v organizaci a metodách výuky a v hodnocení studentů ve vzdělávání např. slovní hodnocení (Průcha et al., 2009). Dle Svobodové (1996) mají alternativní instituce pestrý charakter, jsou odlišné ve výchovně – vzdělávacím programu, nových metodách výuky a prostředcích. Rozdíl mezi běžnou a alternativní formou vzdělávání dle Rýdla (1999) znázorňuje následující tabulka 1.

Tabulka 1: Rozdíl mezi běžnou formou vzdělávání a alternativní formou vzdělávání

Běžná forma	Alternativní forma
Pedagog má monopol na pravdu, který předává dětem.	Pedagog je v roli poradce, partnera.
Dítě plní uložené úkoly dle zadání.	Dítě samo rozhoduje o pořadí a rozsahu zadaných úkolů.
Důraz na pamětné učení a vnější motivaci.	Důraz na objevování věcí a vnitřní motivaci.
Důraz na selektivní výkonovou soutěživost.	Důraz na spolupráci ve skupinách.
Menší důraz na tvořivost a iniciativu.	Důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy.

zdroj: Rýdl, K. (1999). Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační

Průcha (2012) ve své publikaci uvádí, že Klassen a Skier se pokusili charakterizovat alternativní školy dle pěti hlavních znaků. Každá alternativní škola je specifická, a nelze je definovat všechny jako celek.

Alternativní škola dle Průchy (1994):

- se zabývá především pedocentristem (individuální potřeby a zájmy dítěte). Škola umožňuje všechny výchovné aktivity v souladu s individualitou dítěte,
- prosazuje mnoho vyučovacích forem např. rozhovory, skupinové, individuální práce, projektové vyučování apod. Tyto instituce mají především zájem o rozvoj aktivity a odpovědnosti dítěte,
- klade důraz nejen na rozvoj intelektuální složky, dbá i na dítě v ohledu emočního a sociálního rozvoje
- lze ji nazývat jako „společenství“, tedy že na metodách a způsobech výuky spolupracují nejen pedagogové, ale i žáci s rodiči,
- je dle principu „Par la vie- pour lavie“, v překladu učení „životem pro život“, orientuje se na pracovní výchovu a zájmy dětí (Průcha, 1994, s. 120).

2.2 Principy a vlastnosti alternativní pedagogiky

Každá škola, která se zaměřuje na alternativní pedagogiku má své typické rysy, a proto je nelze charakterizovat v obecné rovině. Průcha (2012) ve své knize zmiňuje pět základních principů alternativní školy. Prvním principem je individualita dítěte. Zaměřuje se na osobnost dítěte a jeho zájmy. Alternativní škola by měla být školou podporující individuální a kooperativní činnosti, které podporují tvořivost, samostatnost a vlastní aktivitu dítěte. Dalším znakem je důraz na emoční a sociální rozvoj dítěte. V alternativních směrech je škola chápána jako společenství dětí, rodičů, pedagogů a veřejnosti. Cílem alternativních škol je zapojení dětí do běžného života společnosti. Svobodová a Jůva (1995), shrnují alternativní principy do deseti bodů:

- „Pozitivní myšlení v přístupu k lidem, k práci a povinnostem, k okolí i přírodě. Z toho plyne vytváření klidné, příjemné pracovní atmosféry.
- Respektování osobnosti žáka, jehož předpokladem je vzájemná důvěra a úcta učitele a žáka, přehodnocení vztahů a vyloučení pocitů nadřazenosti učitele, jeho moci, převahy a nedotknutelnosti.
- Přijetí zásady, že škola je tu pro děti a ne naopak. Pak nemusí docházet ke složitému posuzování školní zralosti dětí, k nedorozumění v práci s pomalejším, méně nadaným úzkostným dítětem.
- Nepřeceňování intelektuální funkce školy, prostor pro emocionální a sociální výchovu a pracovní činnost dítěte. Přístup k chybě, za kterou se netrestá, ale na niž se upozorňuje a s níž se pracuje. Škola osvobozuje dítě od strachu a úzkosti z toho, že něco neví, neumí, že nestačí ostatním.
- Přístup ke kázní, která vychází z pracovního zaujetí dětí, je neformální, není vynucená a přirozeně doprovází školní práci.
- Přístup k samostatné práci dětí, k činnosti, aktivitě, která je osou všeho dění ve třídě. Je podstatou možnosti zažít radost z práce, z nově pochopené látky.
- Důraz na společenskou výchovu ve smyslu sociální zdatnosti ve vystupování slovním projevem, řešení běžných situací, vzájemné komunikaci a respektování práv ostatních.
- Pochopení významu nejen motivace, ale i pochvaly, kladného hodnocení ve všech možných podobách a všech jemných odstínech. S tím souvisí i pozitivní očekávání výkonu dítěte.

- Změna pohledu na hodnocení, doplnění klasických způsobů hodnocení dalšími způsoby.
- Spojení školy s okolním prostředím, spolupráce s rodiči a s místními institucemi“ (Svobodová & Jůva, 1995, s. 105).

Alternativní mateřské školy, jak již bylo zmíněno, jsou orientované na pedocentrismus, kde se výchova zaměřuje na osobnost dítěte. Středem pozornosti je výchova s rozvojem individuálních předpokladů dítěte. Pedagog je v roli podněcovatele k prohlubování znalostí a pomáhá zajišťovat optimální podmínky pro život. Účelem alternativních mateřských škol je jedinci rozvíjet odpovědnost a vlastní aktivitu. Vlastní aktivitou je chápáno to, jak dítě přistupuje k výuce. Učí se plnit úkoly individuálně i společně ve skupině, a to vše dle jeho potřeb. Díky takovému přístupu se rozvíjí jeho vyjadřovací schopnosti, učí se řešit vzniklé problémy, být samostatné a zodpovědné. Alternativní školy se soustředí nejen na intelektuální složku rozvoje dítěte, ale velký důraz kladou i na emoční a sociální rozvoj dítěte. Významným rysem alternativní škol je spolupráce mezi dětmi, pedagogy a rodiči, společně se podílí na formách a postupech vzdělávání (Průcha, 2004).

Alternativní školy je potřeba charakterizovat i podle jejich funkcí, které mohou být trochu opomíjeny. Ve velké většině se popisují pouze vlastnosti těchto škol a nepoukazuje se na to, k jakým účelům vznikají, nebo jak pracují (Průcha, 2012).

Funkce alternativních škol:

- Kompenzační funkce
Alternativní školy nahrazují nedostatky běžného vzdělávání ve standardních školách. Uspokojují individuální potřeby jednotlivce, kterým nemohou vyhovět státní školy (Průcha, 2005).
- Diverzifikační funkce
Dvořáková (2015) uvádí, že diverzifikační funkce alternativního vzdělávání má rozmanitější náplň obsahu než běžné vzdělávání. Je potřeba zmínit, že některé alternativní školy (církvní, reformní)

se kloní k jednotnosti.

- Inovační funkce

Nejdůležitější funkce z pohledu pedagogického je právě inovační. Alternativní školy reagují na vývoj techniky, na měnící se společnost, zdokonalování, experimentování a inovaci výuky (Matulčíková, 2007).

Maňák (1997) ve své publikaci zmiňuje vlastnosti těchto škol, viz tabulka č.2

Tabulka 2: Vlastnosti alternativních škol

Vlastnost	Charakteristika vlastnosti
Individualizace	napomáhá jednotlivcům při jejich rozvoji osobitého temperamentu, získávání nových schopností, vědomostí i zkušeností
Vlastní činnost	zajišťuje elementární činnosti např. dramatizace, hra rolí, rozhovory, tvůrčí hra
Variabilita	jejím smyslem je dosáhnout různých výsledků za využití všemožných postupů, metod, tolerance a předvídavosti
Svoboda	odpovědnost za chování dítěte, rozhodovat se sám, vytvářet své vlastní názory
Kooperace	spolupráce v týmu, bez soupeření mezi dětmi, obhajovat svůj názor a přijmout názor ostatních
Konstruktivní přístup	získávání nových znalostí a zkušeností
Smysluplnost a srozumitelnost	další stupeň vzdělávání, díky získaným podnětům dítě využívá zkušenosti a dovednosti orientovat se v okolním světě.
Hravost	důležitý prvek ve výchově a vzdělávání
Zdravotní aspekt	vést děti k zodpovědnosti za své zdraví
Globální pojetí	jedná se o velmi důležitý aspekt alternativního vzdělávání, protože na rozdíl od běžného školství soustřeďuje učivo do tematických celků a žáci tak mohou lépe proniknout do souvislostí a

	vzájemné pospolitosti jednotlivých sfér světa i jeho problémů.
--	--

Zdroj: Maňák, J. (1997). Alternativní metody a postupy

2.3 Role pedagoga v alternativní pedagogice

Každý pedagog ať už ve státní, alternativní nebo v soukromé instituci by měl rozvíjet osobnost dítěte, být k němu laskavý a empatický. V dnešní době se v běžných školách můžeme setkat s autoritativním přístupem pedagogů, který je v rozporu s myšlenkou alternativního vzdělávání. Pedagog je morálním vzorem, nejen dětem ale i rodičům (Grecmanová & Urbanovská, 1996). Další odborníci, Wenke & Röhner (2000) popisují roli pedagoga jako osobu, mezi jejíž zásady patří především samostatnost, zodpovědnost a spolupráce. Tyto zásady zastává pedagog, který je nadále předává i dětem ve třídě. Měl by dětem poskytnout svobodu, ale zároveň zodpovědnost za svá jednání a rozhodnutí. Děti by měl motivovat a respektovat.

3 TYPY ALTERNATIVNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL

Ve světě existují různé alternativní směry mateřských škol. Tato kapitola se zaměřuje na alternativní směr v předškolním vzdělávání – Montessori pedagogiku, Waldorfskou pedagogiku a vzdělávací program Začít spolu. Vybrala jsem si tyto zástupce z důvodu zaměření praktické části bakalářské práce.

3.1 Montessori pedagogika

Hlavní motto Montessori pedagogiky je „Pomoz mi, abych to dokázal sám“. Jak již je z motta jasné, alternativní směr klade důraz na svobodný rozvoj dítěte a jeho samostatnou práci.

Jak se lze dočíst v pedagogickém slovníku, Montessori škola je typ alternativní školy nazývaný podle italské lékařky Marie Montessori (1870-1952), která rozvinula reformní pedagogické hnutí především v oblasti předškolní výchovy. Její koncepce zdůrazňuje vliv vhodných výchovných podnětů na rozvoj dítěte, zejména v senzitivních fázích dětského života (Průcha et al., 2003).

3.1.1 Vznik Montessori pedagogiky v ČR

Jak zmiňuje Rýdl (2007), pedagogika dle Marie Montessori se v ČR objevila za první republiky, poté nastalo období, kdy byly všechny školy s Montessori pedagogikou zavřeny z toho důvodu, že školy nabízely individualitu, samostatnost, odpovědnost, svobodu a nebylo možné dále pracovat v takovém pedagogickém systému. Ani po druhé světové válce nebyla tato pedagogika přijatá, na katedrách pedagogiky a psychologie alternativní směr Marie Montessori nebyl zmiňován. Díky rodičům, především pedagogům po roce 1989 se začal alternativní směr Montessori vracet. V 90. letech 20. století se objevovaly soukromé Montessori mateřské školy. Pro tyto školy byl zpracován vzdělávací program, ze kterého dnes čerpají i dnešní Montessori školy, které tvoří svůj školní vzdělávací program.

Za založení společnosti Montessori ČR stojí Brunclíková, která zřídila společnost v letech 1998–2010. První Montessori škola vznikla v Kladně a soukromá mateřská škola a základní škola v Praze 14. V té době se překládaly knihy Marie Montessori s podporou

Carol Ann Hotz, Karla Rýdla, Jiřího Plachého a Společnosti Montessori. V roce 1999 vydal Karel Rýdl svou publikaci s názvem Principy a pojmy pedagogiky Maria Montessori. V roce 2000 vznikl první český Národní diplomový kurz Montessori na Karlově Univerzitě s lektory z evropských zemí a prof. PhDr. Karlem Rýdlem, CSc. V roce 2005 společnost Montessori ČR koordinuje sestavení školního vzdělávacího programu pro třídy základních škol s Montessori programem (Montessori ČR, 2023).

3.1.2 Hlavní záměry Montessori pedagogiky

Montessori vzdělávání je založeno na vědeckém pozorování lidského vývoje paní Marií Montessori. Tato vědkyně a lékařka založila svůj přístup na tisících hodinách pozorování dětí a jejich života plného experimentování a zpřesňování. Vyvinula vědecký model lidského vývoje a jemu odpovídající vzdělávací přístup, který umožňuje plně využít lidský potenciál.

Ze základních záměrů Montessori pedagogiky Kasper s Kasperovou (2008) poukazují zejména na svobodu dítěte a z ní vyplývající osobní samostatnost, zajišťování didaktického materiálu, dbání na senzitivní období ve vývoji dítěte, princip věkové heterogenity a v neposlední řadě na princip připraveného prostředí. Základní principy Montessori při vzdělávání a výchově dítěte jsou:

- Věkově smíšené třídy

Marie Montessori doporučuje věkově smíšené skupiny dětí, napomáhá to ke vzniku spolupráce, vzájemné pomoci mezi dětmi, harmonickému soužití, kde každé dítě je respektováno. Dítě v předškolním věku navazuje sociální vztahy, je pro něj tedy přínosné učit se od starších, komunikovat s nimi, tolerovat druhé děti, vzájemně si pomoci. Další výhodou je, že se mladší děti učí od starších, a starší děti se též mohou učit od mladších (Hillebrandová, 2011).

- Svoboda a zodpovědnost

Svoboda je hlavním záměrem Montessori přístupu. K ní je spjatá ale i zodpovědnost. Míra svobody je vždy úměrná odpovědnosti, kterou je dítě schopno unést nebo se ji pokouší unést. V Montessori skupině si dítě vybírá aktivitu/pomůcku a sám si určuje délku své činnosti, místo a zda chce pracovat sám anebo s někým, ale je omezen výběrem druhých dětí. Dítě tak odpovídá za prostředí, ale i vzdělávání ostatních, vybírají si svou činnost ze skupiny pečlivě připravených činností a materiálů, vyvinutých tak, aby podporovaly přirozený vývoj dětí a jejich touhu učit se („Základní principy Montessori přístupu“, n.d.)

- Hluboká morálka

Celý Montessori přístup je založen na porozumění sobě, porozumění okolnímu světu a respektu k němu, ba ještě více. Montessori učí děti lásce k sobě samému, lásce k ostatním a lásce k celému světu. Tato hluboká morálka vyžaduje každodenní nezávislé přemýšlení nad dobrem a zlem, hledání rovnováhy v nás samých, volit a prosazovat dobro a postavit se zlu („Základní principy Montessori přístupu“, n.d.).

- Ticho a klid

Ticho a klid nevyplývá z nehybnosti a autoritativního ticha dítěte. Ticho je důležité pro vnitřní disciplínu, napomáhá ke koordinaci dětského pohybu. Klid působí na soustředěnost a koncentraci pozornosti dítěte, nenaučí se to hned, chce to nácvik, a to opakování intervalu ticha a postupně se časový úsek navyšuje (Montessori, 2001).

- Senzitivní fáze

Montessori definuje senzitivní fázi jako ochotu dítěte k učení, které se objevuje v určité oblasti např. jazyk, čísla, pohyb či sociální chování. V této fázi je dítě schopné se učit hravě, téměř bez vynaložení úsilí. Pokud je tato fáze zanedbaná, dítě pak k dosažení stejného výsledku vynaloží mnohem více síly. Proto je cílené pozorování dítěte vychovatelem obzvláště důležité. Vychovatel se snaží vysledovat senzitivní fázi, která je u daného dítěte právě aktuální, a podle pozorování pak dítěti nabízí vhodné aktivity a podněty (Průcha, 2001, s. 41).

- Polarizace osobnosti

Tento pojem Marie Montessori vyznívala u všech dětí, se kterými pracovala. Polarizace osobnosti se objevuje tehdy, kdy dítě se samo rozhodne pro činnost, u které projeví zájem, lze pozorovat jeho soustředěnost a ponoření do dané činnosti. Polarizace osobnosti je uzavřený pracovní cyklus, který je tvořen třemi fázemi. První fáze je charakterizovaná jako neklid, hledání činnosti, kdy dítě je připravené poznávat nové věci, více je prozkoumat. Rozlišují se dva impulsy, jak si dítě vybírá věc či činnost, dle vnějších znaků (tvar, barva) a druhý impuls vychází z předcházejících zkušeností a znalostí dítěte. Druhá fáze je označovaná jako soustředěné práce, kdy dítě věnuje pozornost jen činnosti a nenechává se vyrušovat svým okolím, samo koná činnost, při které přichází na různé potíže, které se snaží překonat. Třetí fáze, fáze klidu. V poslední fázi dítě zpracovává své poznatky, jeho potřeba je nasycena, dítě působí klidně a prožívá radost z poznání (Zelinková, 1997, s. 27).

- Práce s chybou

Maria Montessori se vyvarovala vnější motivace v podobě odměn a trestů. Připravovala takové pomůcky, které dávají dítěti zpětnou vazbu hned. Zjistí, zda pracovalo správně nebo chybně. Někdy je ale potřeba kontrola pedagoga, který respektuje rozvoj dítěte a oceňuje odvedenou práci. Chyba má být vnímaná jako výzva, vede k dalším možnostem a postupům, jak danou aktivitu zvládnout („Základní principy Montessori přístupu“, n.d.).

- Připravené prostředí

Připravené prostředí je takové, které odpovídá potřebám dítěte v daném věku. Prostředí je bohaté, pestré, motivující, bezpečné a příjemné pro dítě a tvoří ho i další děti, pedagogové a nálada („Základní principy Montessori přístupu“, n.d.).

- Montessori pomůcky

Používají se Montessori pomůcky a materiály, které rozvíjí dětský potenciál a umožňují mu postupovat do hloubky dle zájmu, slouží především k manipulaci, jsou konkrétní, umožňují sebekontrolu a kontrolu chyby („Základní principy Montessori přístupu“, n.d.).

- Utváření nového vztahu dospělého k dítěti

Pedagog je průvodce dítěte za poznáním světa a sebe sama. Pedagog se chová k dítěti s velkým respektem, připravuje podnětné, organizované prostředí, ale zároveň toleruje svobodu dítěte, podporuje a udržuje nadšení, sleduje dětskou činnost, neomezuje ho v pohybu. Rozvoj dítěte nechává přirozeně plynout, pedagog je průvodce a rovnocenným partnerem, který dítěti pomáhá na jeho cestě objevování a učení se, ukazuje vstřícnost, otevřenost, trpělivost k dítěti („Základní principy Montessori přístupu“, n.d.).

Den v Montessori mateřské škole

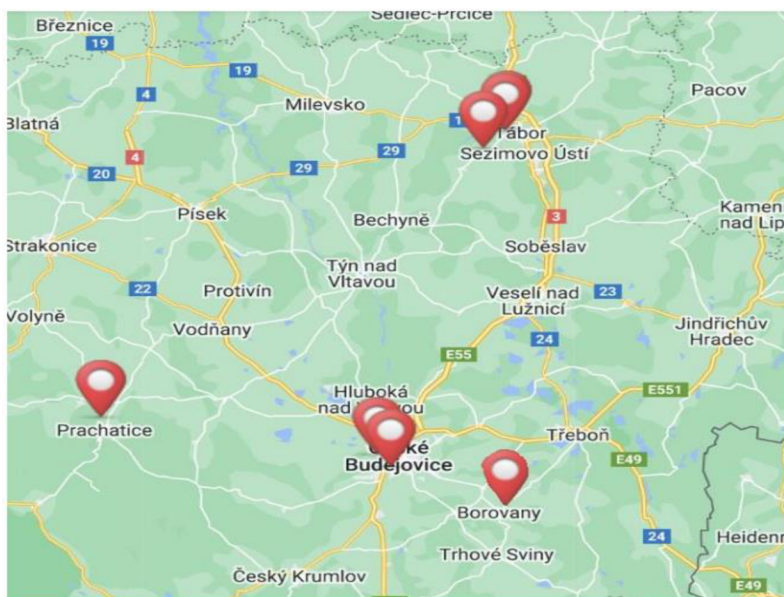
Po příchodu do mateřské školy děti začínají spontánními hrami a aktivitami. Během této aktivity se využívají pomůcky dle Montessori a pedagogové dohlíží, jak s nimi pracují. Dítě si samo vybere, s čím by rádo pracovalo, pokud neví, přichází na řadu pedagog, který by měl vědět s čím si dítě zabývalo dny předchozí a v čem by si tedy mělo dále pokračovat (Rýdl, 2006). Jsou samozřejmě pravidla, která doporučují, jak by dítě mělo manipulovat s pomůckami dle Montessori. Měl by postupovat zleva doprava, shora dolů, od konkrétního k abstraktnímu (konkrétní věc, kterou si musí dítě osahat), od jednoduchého k složitějšímu. Dále se radí postupovat od suché aktivity k mokré, pedagog/rodič sedí po pravé straně dítěte nebo naproti předvádí kvalitní ukázkou, jak zacházet s pomůckou beze slov. Pomůcku se pokládá do levého horního rohu, další materiály se postupně vykládají na horní polovinu koberečku, a tak se pracuje v dolní polovině plochy (Hillebrandová, 2011).

Dopolední svačina se připravuje tak, že každé dítě si jí chystá samostatně, během toho se učí správné hygieně před jídlem a vše ostatní, co se k této činnosti váže. Po jídle je připravená činnost na elipse, která je vždy tematická a každý den je jiná. Někdy děti objevují tajemství přírody, jindy se učí pracovat s pomůckami, aby věděly, jak s nimi zacházet. Elipsa bývá vyznačena ve třídách na zemi v dostatečné velikosti (čím je elipsa

užší, tím těžší je cvičení) a je také místem, kde se pedagogové s dětmi scházejí a povídají si o daném tématu. Děti se na elipse učí psychické a fyzické rovnováze, klidu, tichu, harmonii a koncentraci pozornosti („Běžný den v Montessori školce“, 2017). Začíná se sedem kolem elipsy. Děti se učí pomalu a koordinovaně po elipse chodit a nosit v obou rukou předměty (hrníček s vodou, talířek s kuličkou), což je nutí se na chůzi soustředit. S dětmi tráví hodně i ve venkovním prostředí, kde se věnují běžným činnostem na zahradě, ale děláme i vycházky do okolí. Pedagogové se snaží reagovat především na potřeby dětí. Dítě se musí ve školce cítit spokojeně, pedagogové povzbuzují v nich touhu také objevovat a poznávat nové věci. Děti nejsou hodnoceny, ale učí se ocenit samy sebe. V atmosféře klidu se tak v dětech utváří zdravá sebedůvěra, vnitřní klid a harmonie. Děti jsou podporovány ve vzájemné komunikaci a spolupráci, v samostatnosti a seberealizaci („Běžný den v Montessori školce“, 2017).

Kde se nacházejí mateřské školy zaměřené na montessori pedagogiku v Jižních Čechách, lze vidět na obrázku č. 3.

Obrázek č. 3: Mapa montessori mateřských škol v Jihočeském kraji



zdroj: <https://mapy.cz/>

Tabulka 3: Přehled montessori mateřských škol v Jihočeském kraji

Název mateřské školy	Město	Webová stránka
MMŠ Mufík	Tábor	https://mufikdetem.cz/
Česko-anglická Montessori škola Pampeliška	Tábor	https://www.montessoritabor.cz/
Montessori Kampus	České Budějovice	https://www.montessorikampus.cz/
Viva Bambini	České Budějovice	https://www.montessoricb.cz/
Mateřská škola Prachatice	Prachatice	https://www.narodka.cz/mataska-skola.html
Mateřská škola Borovany	Borovany	https://www.msborovany.cz/

zdroj: autor

3.1.3 Role pedagoga jako průvodce

Montessori pedagogika je velmi specifická. Na prvním místě je dítě, které se učí dle svých schopností a pedagog ho při jeho cestě poznávání doprovází, vytváří dítěti podnětné prostředí a vhodné podmínky i pomůcky. Další věci jsou zvolené pomůcky, v běžných školách získávají děti vědomosti za pomoci učebnic, avšak průvodce v Montessori škole nabízí dětem takové pomůcky, které je rozvíjí ve všech oblastech (Montessori, 2017). Předpoklad průvodce je vlastní sebekázeň, která se projevuje trpělivostí a respektem k osobnosti dítěte. Pedagog má tedy vnímat to, jak se dítě pohybuje, chová, reaguje na různé situace, aby pro něj díky tomu mohl připravit podnětné prostředí a nabídnout mu vzdělávací nabídku. Jak uvádí Zelinková (1997) pro pedagoga je důležité, aby znal dobře osobnost dítěte, postřehl všechny senzitivní fáze, měl schopnost dítě pozorovat a analyzovat při činnosti, být dobrým průvodcem, poradcem. Montessori pedagog děti motivuje a vede. Jeho cílem není učit či přednášet. Průvodce dává najevo rovnocenné partnerství mezi pedagogem a dítětem, projevuje trpělivost, je otevřený a vstřícný. Nabízí dítěti volbu při činnosti, ale současně nabídne dítěti pomoc při rozhodování, když si dítě není jisté svou volbou. Lze díky tomu říci, že dítě v Montessori má volnost tehdy a tam, kde na sebe vezme svou odpovědnost. Průvodce

takový moment musí rozpoznat a umět s ním nadále pracovat ve vzdělávacím procesu (Montessori, 1995).

3.2 Waldorfská pedagogika

Waldorfská pedagogika vychází ze zásady vytvořit dítěti co možná nejlepší prostředí pro jeho vývoj i v období, kdy navštěvuje mateřskou školu. Všechno, co děti v prvních sedmi letech svého života ve svém okolí vnímají a z okolí nápodobou přijímají (Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners, n.d.). Rudolf Steiner (1999) uvádí, že waldorfská pedagogika vychází z filozofického směru antroposofie, který lze charakterizovat jako nauku zkoumající vývoj člověka po stránce fyzické, psychické, sociální a duchovní.

3.2.1 Vznik waldorfské pedagogiky v ČR

Waldorfská pedagogika se u nás rozvíjela po roce 1989 jako alternativa k běžnému modelu vyučování. V současné době u nás působí několik waldorfských mateřských center, mateřské waldorfské školy, základní waldorfské školy, střední waldorfské školy a speciální waldorfská škola (Waldorfské třídy Liberec, n.d.). Za zakladatele waldorfské pedagogiky se považuje rakouský filozof, pedagog, umělec a sociální myslitel Rudolfa Steiner. První škola byla založená v roce 1919 ve Stuttgartu zaměřující se na principy dle Rudolfa Steinera. Od té chvíle vznikaly další waldorfské školy po celém světě (Smolková, 2007). Ve školním roce 1990-1991 byla zahájena výuka v první waldorfské třídě. Zájem i informovanost veřejnosti rostl a počet škol se velmi dynamicky změnil (Svobodová & Jůva, 1996). Jak uvádí Steiner (1993), waldorfský pedagog by se měl rozvíjet v oblasti antroposofie, pedagogiky a psychologie, měl by rozšiřovat své vědomosti v oblasti vyučovacích předmětů učebního plánu waldorfských škol, měl by zdokonalovat své dovednosti v oblasti umělecké a řemeslné.

3.2.2 Hlavní záměry waldorfské pedagogiky

Rudolf Steiner formuloval ideál výchovy následujícími slovy: „Dítě v úctě přijmout, v lásce vychovat a ve svobodě propustit“ (Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners, n.d.). Výchova a vzdělávání ve waldorfské škole je plně podřízeno tomu,

aby podněcovalo a rozvíjelo aktivitu dítěte, jeho zájmy a potřeby. Tomu je přizpůsobena i didaktická koncepce výuky (Průcha, 2001). Rudolf Steiner (2007) rozlišuje čtyři články lidské bytosti:

1. tělo fyzické,
2. tělo éterné,
3. astrální tělo
4. „já“

Tyto články lidské bytosti se neobjevují současně, ale postupně se rozvíjí v průběhu života. **Fyzické tělo** tvoří naši tělesnou schránku a v průběhu prvních sedmi let dochází k jeho výstavbě. **Éterné tělo** pak udržuje naše životní procesy. **Astrální tělo** si lze představit jako lidskou duši, nese v sobě naše pocity. Poslední článek lidské bytosti řídící články předchozí se nazývá „já“.

Dospělí jsou vzorem pro děti. Éterné tělo dospělého tedy slouží jako pedagogický nástroj pro výchovu daného jedince. Tuto definici Rudolf Steiner popisuje jako hlavní pedagogický zákon a je jedním z nejdůležitějších principů waldorfské pedagogiky (Boogerd, 2009).

Waldorfské vzdělávání učí respektu ke kořenům lidské civilizace a ke kultuře minulých století a tisíciletí. Typickým učebním formátem je epocha, která trvá jeden měsíc a zabývá se jedním tématem. Děti se hodně pohybují, hodně mluví a recitují, vše je umělecky ztvárněno („Podle čeho poznáte waldorfskou školu“,2019).

Mateřské škola, která je zaměřená na waldorfskou pedagogiku dbá na střídání volné hry a řízených činností. Volná hra je jedním z nejdůležitějších výchovných prostředků v předškolním období. Díky ní umožňuje dítěti projevovat svou vůli a tvůrčí síly, rozvíjí fantazii dítěte a jejich iniciativu (Smolková, 2007).

Vybrané činnosti ve waldorfské mateřské škole

Potřeba dítěte je něco vytvářet a formovat. Dnešní doba, která je velmi uspěchaná přináší méně možností tuto potřebu uspokojovat. Dítě se tak obeznamuje světem spíše v roli pasivního diváka a pozorovatele. Nemá příležitost si vše zkusit a řádně prosit. Protože dítě je z pohledu waldorfské pedagogiky jedním velkým smyslovým orgánem, je

nutné u dítěte oslovovat právě ty složky osobnosti, které jsou propojeny se schopností tvořit. Může tak vstupovat do světa svou činnou vůlí.

Malba

Při malbě se rozvíjejí jak kognitivní funkce, tak také emocionální citění. Ve waldorfské mateřské škole děti malují bez zadání, což prospívá k rozvoji jejich fantazie a spontánnímu uměleckému vyjádření. Takové tvoření nevede dítě k soutěživosti ani k obkreslování. Děti pracují s akvarelovými barvami. Během malby si všímají, jak se míchají barvy, při které vznikají další barvy (Valenta, 1993).

Kresba

Dalším výrazovým prostředkem dítěte je kresba. Děti kreslí voskovými pastely v blocích. Dětské kresby a malby se nehodnotí ani nevystavují. Především se bere zřetel na prožitek a vlastní potěšení dítěte během této činnosti (Valenta, 1993).

Modelování a práce se dřevem

Během práce se dřevem a modelování si děti rozvíjí nejen jemnou motoriku, ale také si trénují svou trpělivost. Pro tyto aktivity je opět prioritou prožitek dítěte než výsledek činnosti. Hlavním materiálem při modelování se používá včelí vosk (Smolková 2007).

Písně a pohádky

Součástí probíhajících činností v průběhu dne v mateřské škole je zpěv a říkadla. Dá se říct, že je to nedílný prvek každodenního života školy. Rozvíjejí rytmické citění dětí. Pedagog díky nim vytváří atmosféru třídy, zpěvem zklidní kolektiv dětí v průběhu aktivity. Pohádky, které jsou čtené nebo vyprávěné, tvoří také zcela nezastupitelné místo v předškolním věku dítěte. Čtou se klasické pohádky jako např. od Erbena, Němcové a od bratří Grimmů. Tyto knihy se volí především proto, že podněcují představivost dítěte, zachovávají přímý jazyk a děti si dle nich tříbí svůj charakter. Stejná pohádka je čtena či vyprávěna většinou po dobu jednoho týdne. V dalším týdnu se stejná pohádka často také dramaticky ztvárňuje (Smolková 2007, s. 41).

Eurytmie

Eurytmie je považována za jakousi viditelnou řeč těla. Pojí se s pohybem, slovem a hudbou. Dle Rudolfa Steinera je snahou této pohybové metody určitá harmonizace člověka ke světu a k sobě samému. Eurytmie nejen podněcuje fantazii dětí, ale také rozvíjí radost z volného pohybu (Smolková 2007).

Pečení

Další významnou složkou waldorfské pedagogiky je důraz na výživu dětí. V dětech je vědomě rozvíjen vztah k zemi, rostlinám a ročnímu období. U dětí se buduje úcta a vděk za potravu. Aktivně děti zapojují do přípravy pokrmů, umožněno je jim, aby se podílely např. na přípravě chleba od samého počátku, tedy od zasetí zrna, přes sklizeň, vymlácení obilí, namletí mouky, zadělání těsta a jeho hnětení, až po jeho upečení (Smolková 2007, s. 25).

Slavnosti roku

Ve waldorfské mateřské škole jsou slavnosti součástí různých společenství od samého jejich počátku. Většina těchto slavností má původ ještě v předkřesťanském období. Tyto rituály oslavovaly především naši Zemi a až později byly obohaceny o prvky křesťanství (Smolková 2007, s. 31). Lidé při svátečním čase mají příležitost umožňují dělat jiné věci, než dělají během všedního času (Smolková 2009). Pro děti představují slavnosti spoustu, vtiskují ročním dobám svou autentickou atmosféru. Děti se těší nejen na ten slavnostní den, ale také na jeho přípravu. Každá slavnost má charakteristické znaky, které by se měly uchovávat po léta. Tento řád dává průběhu roku rámeček a představuje pro děti určitý pocit bezpečí a důvěry. Slavnosti vytváří příležitost k setkávání se také s rodiči dětí. Během nich dochází mezi mateřskou školou a rodinou k pěstování a udržování vzájemného vztahu a spolupráce (Wirz 2007, s. 18).

Ve většině mateřských škol slaví v průběhu roku tyto slavnosti:

Michaelská slavnost

Martinská slavnost

Slavnosti podzim

Adventní čas

Vánoční čas	Velikonoční slavnost
Tříkrálová slavnost	Letnice
Masopust	Svatojánský jarmar
Vynášení smrtky Morany (slavnost jara)	

Den ve waldorfské mateřské škole

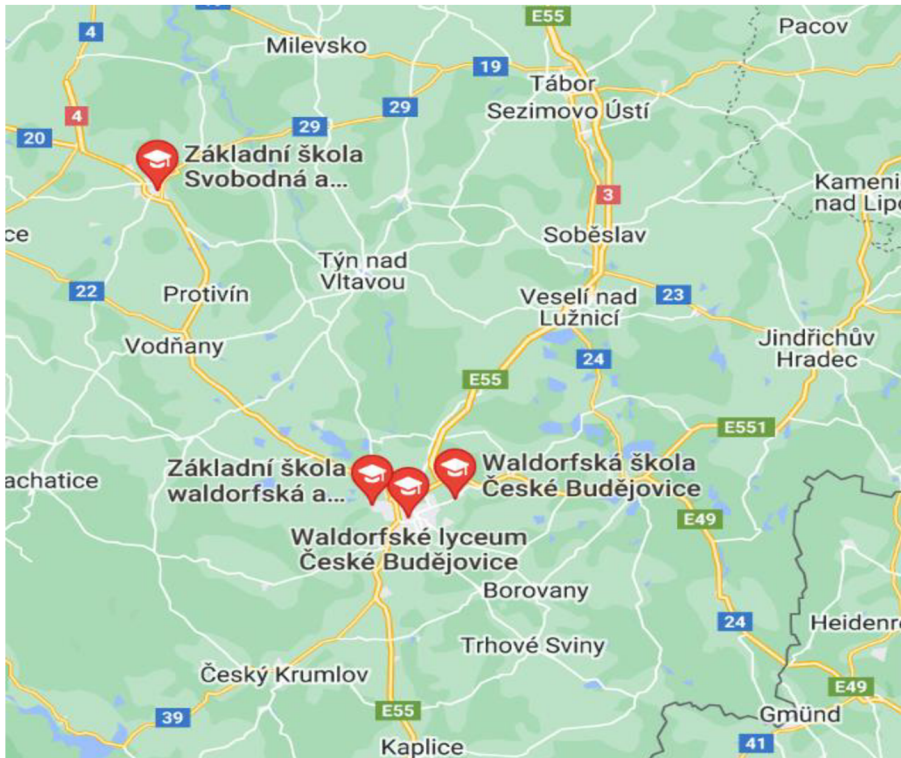
Děti v předškolním věku potřebují pravidelný denní a týdenní rytmus, protože jen tak mohou plně vnímat pocit jistoty a bezpečí. Ve školce se během dne střídají fáze volných činností (volná hra dětí, smysluplná práce dospělého, kterého napodobují) s fázemi, ve kterých děti s pomocí učitelky dosáhnou zklidnění a koncentrace (rytmické kruhové hry, vyprávění v kruhu aj.) Každý den má svůj řád, svoje pravidelně se opakující činnosti. Stejně tak má daný řád i celý týden, kdy pro jednotlivé dny v týdnu jsou vždy typické nějaké činnosti (např. ve středu děti vyrábí výrobky z keramické hlíny, v pátek chodí do přírody aj.). Během dne má každá aktivita svůj stanovený čas. Přesto je vhodná určitá časová flexibilita. Týdenní rytmus představují činnosti, které mají také jasně daný den, ve kterém budou prováděny. Den začíná příchodem do mateřské školy (Růžičková, 2012). Jak zmiňuje Smolková (2007), časový průběh dne je možné uzpůsobit podmínkám konkrétní mateřské školy. Standardně se začíná ranními hrami podle zájmu dětí. Zde se tedy jedná o volnou činnost, během této aktivity je nabízena také jedna ze společných činností v programu týdne. Následuje přivítání ve formě ranního kruhu. Ten je časem společného ztišení a okamžikem vzájemného naslouchání.

Po kruhu je na řadě svačina a poté pobyt venku. Nedílnou a velice specifickou součástí dne ve waldorfské mateřské škole je vyprávění klasické pohádky. Ta odpovídá svým obsahem daného ročního období a má své stále místo v denním programu. Zařazuje se pro zklidnění právě před obědem. Stejná pohádka je čtena a následně může být i dramatizována několik dní po sobě. Po pohádce a obědě je čas pro zasloužený odpočinek. Odpoledne je jít opět věnováno volné hře a odchodu domů. Veškeré činnosti jsou provázeny zpěvem. Ten zde není brán jako samostatná oblast, ale je součástí života v mateřské škole. Pedagog jej využívá k uvedení jednotlivých aktivit v průběhu dne.

Prostřednictvím hudby dítě opět prožívá ten nejdůležitější prvek waldorfské pedagogiky a tím je rytmus (Smolková, 2007).

Kde se nacházejí mateřské školy zaměřené na waldorfskou pedagogiku v Jižních Čechách, lze vidět na obrázku č. 4

Obrázek č. 4: Mapa waldorfských mateřských škol v Jihočeském kraji



zdroj: <https://mapy.cz/>

Tabulka 4: Přehled waldorfských mateřských škol v Jihočeském kraji

název mateřské školy	město	webové stránky
Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek, Dr.M.Horákové 1720	Písek	https://zssvobodna.cz/
Základní škola waldorfská a mateřská škola České Budějovice o.p.s.	České Budějovice	https://www.waldorfcz.cz/

zdroj: autor

3.2.3 Role pedagoga ve výchově dětí

Waldorfský pedagog by měl mít umělecké předpoklady, cit pro práci s dětmi, řemeslnou dovednost, měl by respektovat individualitu dítěte a hledat si cestu k dítěti. Dle Steinera se waldorfské metody používají s nadšením, dítě přijímá více od pedagoga, než mu dá učebnice, pracovní listy či jiná média. Ve vzdělávacích metodách hraje důležitou roli obraz, rytmus a pohyb (Grecmanová & Urbanovská, 1997). Waldorfská pedagogika však klade velký důraz na svobodný projev pedagoga v realizaci vzdělávacího procesu, ten je jen v rukách pedagoga. Ve waldorfské mateřské škole lze vykonávat pedagogickou činnost dosáhnutím odborného osvědčení od Asociace waldorfských mateřských škol ČR, která potřebná školení organizuje. Předpokladem pro získání pedagogického vzdělání pro pedagoga waldorfských mateřských škol je potřeba absolvovat sérii kurzů. Často je waldorfská pedagogika spojena s výrazem "volná pedagogika". Nelze chápat volnou pedagogiku jako volnou sebevýchovu. Důraz je především dbán na pedagogy waldorfské školy, kteří by se měli zajímat o každé dítě, rozpoznat potřeby dítěte a uskutečnit metody k naplnění. Pedagog tak vede dítě k samostatnosti a odpovědnosti. V oblasti rozvoje vůle je kladen důraz na poskytování vhodných vzorů, vytvoření spořádaného okolí s pevným životním rytmem. V oblasti citění jde o umožnění rozvoje tvůrčí fantazie prostřednictvím volné hry, pěstování sociálních, kulturních, uměleckých i vyjadřovacích schopností, při malování vnímání barev, pomocí uměleckého zážitku z pohádek, přírody, říkadel a písní je dítě vedeno k prožití sebe sama v souvislostech kulturně historických i přírodních. Cílem v oblasti myšlení je zprostředkovávat a charakterizovat dětem určité jevy tak, aby dítě docházelo k vytvoření vlastních i obecných pojmů na základě vlastní zkušenosti (Mateřská škola MAITREA o.p.s., n.d.)

3.3 Vzdelávací program Začít spolu

Vzdelávací program Začít spolu je otevřený didaktický systém, který nabízí kvalitní a ucelené vzdělávání po děti předškolního a mladšího školního věku. V České republice je jediným držitelem licence a práv na šíření vzdělávacího programu Začít spolu organizace Step by Step ČR, o.p.s.

3.3.1 Vznik programu Začít spolu v ČR

Vzdelávací program Začít spolu se mezinárodně označuje jako „Step by Step“. V České republice se objevil v mateřských školách v roce 1994 a je zastáncem moderního vyučování v souladu s Rámcovým programem pro předškolní vzdělávání. Začít spolu využívá integrované učení hrou a činnostmi, tematické plánování a princip individualizace. Z pohledu organizace a vedení respektuje zásady demokratického řízení na všech úrovních (Gardošová & Dujková, 2012).

3.3.2 Hlavní záměry programu Začít spolu

Vzdelávací program vyzdvihuje individuální přístup k dítěti, spolupráci školy a rodiny v oblasti výchovy a vzdělávání. Umožňuje a prosazuje inkluzi dětí se speciálními potřebami, jak dětí nadprůměrně nadaných, tak dětí s vývojovými poruchami či s postižením. Zvláště vhodný je pro děti z různých etnických menšin a sociálně slabých rodin. Je postaven na demokratickém vzdělávání a vychází z psychologických vývojových teorií Piageta, Vygotského a Eriksona. Tento přístup lze označit jako pedagogický přístup orientovaný na dítě, jeho osobnostní rozvoj a potřeby. Vzdelávací program podporuje svobodu, zodpovědnost a snaží se o co nejintenzivnější zapojení dětí do aktivit. Tento projekt poskytuje inspiraci pro práci každé mateřské i základní škole. Hlavními záměry dle Šulcové (1997) jsou:

- Společné vzdělávání pro všechny děti

Tento záměr podporuje rozmanitost, která je součástí naší společnosti. Děti přichází z různých kulturních a sociálních prostředí a s různou úrovní schopností. Respektují se potřeby všech dětí, buduje se tímto vzájemná důvěra a tolerance, spolupráce mezi

děťmi. Pro děti se vytváří prostor, ve kterém mohou být samy sebou.

- Aktivní zapojení dítěte

Dítě je aktivní více než pedagog, pokud má vhodné prostředí, které ho může rozvíjet v mnoha oblastech. Dítě se učí vlastním prožitkem a činnostmi, kterou si samo vybere. Dětem jsou nabízeny možnosti, v nichž mohou vyhledávat a zpracovávat informace, učit se od ostatních dětí a předávat své zkušenosti. Děti jsou vedeny ke spolupráci v týmu, k vyjádření svých myšlenek a experimentování. V činnostech si přicházejí si na nové aktivity, které samy promýšlejí a hodnotí. Podpora dětí je velmi důležitá k jejich motivaci a k jejich vzdělávání se po celý život. Přirozenou součástí učení je i chyba, která se v tomto směru považuje za naprosto normální.

- Rodiče a komunita

Pracuje se na partnerském vztahu mezi rodinami dětí a školou, ve které je důležitá otevřená komunikace. Rodiče se mohou zapojit do chodu školy, spolupracovat, podílet se na vzdělávání dětí. Ve vzdělávacím programu Začít spolu je důležitá týmová spolupráce. Záleží na všech, na dětech, rodičích, pedagozích, asistentech a dalších přátelích školy. Je to jeden pracovní tým, kteří vytváří jeden pracovní tým, ve kterém jsou všichni spolupracovníci a partneři (Šulcová, 1997).

- Učení v souvislostech

Využívají se autentické případy a témata, které samy děti zažijí. Cílem je, aby porozuměly světu kolem sebe a uměly jej kriticky zhodnotit. Podporuje se časová a organizační struktura dne, výuka probíhá ve větších tematických celcích, v podnětném učebním prostředí uspořádaném do center aktivit. Dle Gardošová a Dujková, (2012) jsou v mateřské škole tato centra aktivit:

- „Ateliér – je koutek obsahující všechny výtvarné potřeby, které jsou dětem k dispozici, je dostatečně prostorný, aby si děti nepřekážely. Je dobré, když učitel pouze připraví pomůcky a děti jít nechá tvořit zcela samostatně.

- Dílna – pracovně-technicky zaměřené centrum, kde mají děti možnost pracovat s různými materiály a nástroji, které vidí u rodičů v dílnách. Tento koutek je však hlučný, proto je třeba ho umístit dále od klidových center.

- Knihy a písmena – koutek nabízí možnost práce s písmeny a literaturou, rozvíjí tedy i grafomotoriku. Nachází se na tichém, klidném koutku třídy.
- Dramatika – zde probíhají především napodobivé a námětové hry, děti si hrají, napodobují dospělé a učí se sociálním rolím. Tento koutek je dobré oddělit tak, aby měly děti soukromí, ale zároveň dostatek prostoru.
- Pokusy a objevy – zřizuje se u okna, aby zde byl dostatek světla. Slouží k různým pozorováním, pokusům biologickým i chemickým, k pěstování rostlin či chov drobných živočichů a k objevování.
- Kostky – stavba z kostek je velmi důležitá, uplatňuje se zde volnost ve výběru, vlastní vkus, sebevyjádření, dochází k rozvoji fantazie, představivosti a tvořivosti.
- Manipulační a stolní hry – koutek je zaměřený na rozvoj jemné motoriky, fantazie, trpělivosti, vůle pro dokončení díla, poznávání barev, geometrických tvarů.
- Voda – písek – nejčastěji umístěné na stolku, na kterém je místo pracovní desky je zapuštěná vanička. Hra s těmito materiály podporuje smyslový a tělesný rozvoj, koordinaci svalů celého těla, rozvoj jemné motoriky. A protože tento materiál často uniká za hranice své nádoby, tento koutek je třeba mít v místě, kde je podlaha s dobře udržovatelným povrchem – děti mají k dispozici hadr na podlahu, smetáček a lopatku, ručníky.
- Hudba – je obvykle situováno tam, kde je klavír, děti zde mají k dispozici rytmicko-melodické nástroje, i nástroje, které si vyrobily samy. Mohou zpívat písničku, rytmizovat říkadlo, vytleskávat slova nebo poslouchat klasickou hudbu“ (Gardošová & Dujková, 2012).

Den v mateřské škole se vzdělávacím programem Začít spolu

Při vstupu do třídy čeká děti a jejich rodiče tzv. ranní úkol, úkol není dlouhý, vztahuje se k danému tématu dne a procvičuje některé dovednosti, cílem je ulehčit vstup rodičům do třídy, zapojit je do činnosti, vést je k tomu, aby si udělali čas své dítě v mateřské škole předat v klidu. Pak následují volné hry a činnosti v centrech – děti plynule z ranního úkolu přecházejí do činnosti. V určený čas je dětem nabídnuta svačina, mohou si jídlo samostatně nabídnout a nasvačit se. Po svačině všichni účastníci se sejdou v kruhu, aby se mohli pozdravit, sdělit si své pocity, sdělit si nové informace, a hlavně informace o centrech, signálem pro svolání dětí bývá písnička, říkadlo nebo konkrétní zvuk, tvar kruhu symbolizuje partnerství všech členů, vhodným prvkem je zapálení svíčky, uprostřed kruhu pro navození příjemné atmosféry sdílení (Gardošová & Dujková, 2012). Děti se seznámí s nabídkou činností v centrech aktivit, potom si samy zvolí, v kterém centru chtějí pracovat a toto centrum označí svojí značkou. Po ukončení činnosti v centru aktivit se opět všichni schází v kruhu, kde si ukazují své výrobky a mohou svoji aktivitu zhodnotit, případně doplnit nějaké své poznatky. Při pobytu venku, je též naplánovaná činnost spjatá

Tabulka 5: Přehled mateřských škol se vzdělávacím programem Začít spolu v Jihočeském kraji

název mateřské školy	město	webové stránky
Základní škola a Mateřská škola Lhenice	Lhenice	https://www.skolalhenice.cz/
ZŠ a MŠ Neznašov	Neznašov	https://www.zsneznasov.cz/

zdroj: autor

3.3.3 Role pedagoga v programu Začít spolu

Práce v programu by měla být volitelná, ne nařízená. Předpokládá ochotu měnit „zaběhnuté“ postupy v jednání s dětmi a v návaznosti na ně měnit i metodickou kvalitu práce. K této potřebě je realizováno vzdělávání prostřednictvím krátkých tréninků a tzv. letních škol, které trvají zpravidla týden. Proškolení na odborné úrovni zajišťují lektoři z řad pedagogů, kteří pracují s metodologií ve své praxi. Jsou to fundovaní odborníci a pod jejich vedením je proniknutí do metodologie programu rychlejší a efektivnější. Následně byl umožněn vznik tzv. Tréninkových center, která pak mohou poskytovat další vzdělávání pedagogů. Přinášejí jak teoretickou, tak praktickou pomoc. Program je šířen i prostřednictvím pedagogických center (díky akreditaci vzdělávacích modulů) (Step by step ČR, n.d.).

Pedagog by měl být pro děti dobrým vzorem, průvodcem během cesty vzdělávání. Měl by vytvářet stimulující prostředí pro učení a získávání informací. Vychází ze vzdělávacího standardu, který i tvoří, plánuje společnou i individuální práci v centrech aktivit. Měl by rozhodovat o potřebách dané třídy, organizuje prostor třídy, vybírá a připravuje didaktické materiály. Pedagog ve vzdělávacím programu Začít spolu by měl pozorovat a hodnotit. Na začátku roku zjistí, jaké má dítě předpoklady, znalosti, zájmy, motivaci a průběžně o něm vede portfolio, kam zapisuje podrobné informace pro sebe i rodiče (Step by step ČR, n.d.).

Pedagog mateřské školy, který má zájem zařadit do své výuky vzdělávací program Začít

spolu, musí absolvovat základní kurz pro pedagogy v rozsahu 40 hodin. Na kurzu se zájemci seznámí s programem Začít spolu a zkušenosti předávají pedagogové z praxe. Lze absolvovat kurz na letní škole, vzdělání na cykly, či interní kurz. Po absolvování kurzů musí mateřská škola upravit prostředí, aby vznikla centra pro dané aktivity (Step by step ČR, n.d.).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA PRAKTICKÉ ČÁSTI

4.1 Cíl praktické části

Praktická část této bakalářské práce se zaměřuje na pedagogické pracovníky na vybraných alternativních institucích – Montessori mateřská škola, Waldorfská mateřská škola, mateřská škola se vzdělávacím programem Začít spolu. Konkrétně jaký mají vybraní pedagogové pohled na instituce s alternativním předškolním vzděláváním a jaká je jejich motivace k zaměstnání v těchto mateřských školách. Práce prezentuje výsledky dotazníku s pedagogy z vybraných institucí v Jihočeském kraji a vychází i z prostudované literatury k tomuto tématu stejně jako z aktuálních článků. V praktické části je uskutečnění vlastního kvalitativního výzkumného šetření. Výzkum byl realizován formou dotazníku s otevřenými otázkami na danou problematiku. Snažila jsem se zjistit, jaká je motivace pedagogů pracovat v alternativních mateřských školách, co vidí jako výhodu v tomto vzdělávání. Informace z této práce mohou umožnit veřejnosti přiblížit alternativní pedagogické směry i s názory na ně od přímo oslovených pedagogů. Práce může napomoci budoucím pedagogům při volbě zaměstnání v alternativních mateřských školách.

4.2 Výzkumný problém

Alternativní vzdělávání je v dnešní době stále vyhledávanějším pojmem. Rodiče dětí hledají odlišné způsoby předškolního vzdělávání, než zažili oni sami. Klíčovou roli hrají v alternativních institucích právě pedagogové, kteří mají zásadní vliv na vzdělávání dětí, dle specifik alternativního vzdělávání. Výzkumný problém můžeme shrnout takto: „Jaký pohled mají pedagogové na alternativní vzdělávání v alternativní mateřské škole?“ a „Jaká je jejich motivace pracovat v těchto institucích?“. V rámci Jihočeského kraje jsem si vybrala některé mateřské školy a shromáždila jsem informace i nich, jejich specifik, principy, a zjišťovala jsem především pohled pedagogů na alternativní předškolní vzdělávání.

4.3 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky:

- Jaký názor mají vybraní pedagogové na alternativní mateřskou školu?
- Co bylo motivací pracovat ve vybrané alternativní škole?
- Jaké jsou předchozí studijní a pracovní zkušenosti vybraných pedagogů, pracujících v alternativní mateřské škole zaměřené na vzdělávací program Montessori pedagogiky/ Waldorfské pedagogiky/ Začít spolu?
- Jaký mají vybraní pedagogové alternativních škol přehled o ostatních alternativách?
- Co museli vybraní pedagogové absolvovat, aby mohli pracovat v alternativní mateřské škole?
- Jaká pozitiva vidí vybraní pedagogové mateřských škol v umístění dítěte do alternativních mateřských škol?

První základní výzkumnou otázku jsem si stanovila na základě toho, že mě zajímalo, jaký přehled mají vybraní pedagogové alternativních škol o ostatních alternativách?

Stanovenou otázku jsem rozčlenila do dalších specifických otázek:

- Máte zkušenosti i s dalšími alternativními směry? Pokud ano, co Vás na nich zaujalo a co Vás od takového směru odrazovalo?
- Jaký celkový pohled máte na tyto instituce? (na mateřské školy zaměřené na alternativní vzdělávací program).

Druhou výzkumnou otázku jsem si stanovila na základě výzkumného cíle a problému: Jaký pohled má pedagog na alternativní mateřskou školu? Co bylo motivací pracovat v alternativní škole? Tuto otázku jsem doplnila o specifickou otázku:

- Jaká byla Vaše motivace k volbě mateřské školy s alternativním vzdělávacím programem?

Dále mě zajímalo, jaké studijní a pracovní zkušenosti mají vybraní pedagogové alternativních mateřských škol. Zvolila jsem výzkumnou otázku: Jaké jsou předchozí studijní a pracovní zkušenosti pedagogů, pracujících v alternativní mateřské škole zaměřené na vzdělávací program Montessori pedagogiky/ Waldorfské pedagogiky/ Začít spolu? Zároveň mě zajímalo, co museli pedagogové absolvovat, aby mohli pracovat

v alternativní mateřské škole, což zahrnuje jak výzkumnou otázku, tak specifickou. Poslední výzkumnou otázkou jsem zjišťovala, jaká pozitiva vidí pedagogové mateřských škol v umístění dítěte do alternativních mateřských škol? Specifickou otázku jsem rozšířila:

- Jaká úskalí vidí pedagogové v umístění do alternativních mateřských škol?

4.4 Metoda sběru dat

Ke sběru dat jsem použila dotazníky (viz. Příloha 1-4) v elektronické podobě. Dotazník jsem sestavila a po konzultaci upravila do závěrečné podoby. Dotazník se skládal z devíti otevřených otázek a jedné uzavřené. Dotazník je tvořen především otevřenými otázkami z důvodu charakteru celého výzkumu, který je kvalitativní a díky tomu získává respondent větší prostor k vyjádření.

Ředitelům škol jsem rozeslala na e-mailové adresy žádost o spolupráci na bakalářské práci. Mateřské školy jsem hledala v seznamech škol zveřejňovaných samotnými alternativními asociacemi na jejich webových stránkách (alternativniskoly.cz, montessoricr.cz a zacitspolu.eu.) a s některými mám sama pracovní zkušenosti.

Kvalitativní výzkumné šetření

V bakalářské práci jsem zvolila metodu dotazníku. Gavora (2000) charakterizuje dotazník jako způsob písemného kladení otázek a následné získávání písemných odpovědí.

Jak uvádí Hendl (2005), při kvalitativním výzkumu jsou upřednostňovány otevřené a nestrukturované výzkumné plány, analýza vychází z velkého množství informací o malém počtu jedinců. Úkolem kvalitativního výzkumu je zachycení toho, jak účastníci procesů situace interpretují. Chce osvětlit subjektivní zkušenost, jednání a kontext zkoumaných jedinců.

4.5 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek se skládá ze souboru respondentů, kteří byli vybráni záměrně dle jejich profese, pedagogové v Montessori mateřské škole, waldorfské mateřské škole a mateřské škole se vzdělávacím programem Začít spolu. Jednalo se o následující instituce: Mateřská škola Borovany, Waldorfská škola České Budějovice – mateřská

škola, základní škola a střední škola o. p. s., Základní škola a Mateřská škola Lhenice. Tyto školy jsou charakterizovány v níže přiložené tabulce. Získaná data z dotazníkového šetření jsem spojila s daty na webových stránkách těchto škol. Celkem byly shromážděny čtyři vyplněné dotazníky, jejichž respondenti byly ženy. Malý počet respondentů přispívá ke kvalitativnímu charakteru provedeného výzkumu.

4.5.1 Mateřská škola Borovany – vyhodnocení

Popis mateřské školy

Mateřská škola Borovany je příspěvková organizace zapásaná v obchodním rejstříku. Organizace zabezpečuje předškolní výchovu a vzdělávání v souladu s právními předpisy. Vzdělávací obsah vychází z Rámcového vzdělávacího programu. Borovany se nachází sedmnáct kilometrů jihovýchodně od Českých Budějovic. Součástí školy je školní jídelna, která je vybavena moderní technikou. Kolem budovy školy je školní zahrada, která v posledních letech prošla velkými proměnami. Mateřská škola Borovany má sedm tříd, z nichž jedna třída „Žabiček“, s kapacitou 28 dětí, se zaměřuje na montessori pedagogiku. Ta vznikla v roce 2011 z důvodů nedostačující kapacity školky. Při výstavbě měla paní ředitelka Božena Velíšková myšlenku, zda by třída nemohla být zaměřena jinak. Po konzultaci s ostatními kolegy a odborníky se rozhodlo, že se ve třídě bude využívat montessori pedagogika. Při výstavbě nové třídy zároveň začalo i vzdělávání pedagogů v montessori pedagogice. V únoru roku 2012 byla nová třída dostavena a vybavovala se montessori pomůckami. Od začátku školního roku 2012 začala třída fungovat dle zásad Marie Montessori s průvodci. Potřebný materiál a pomůcky, které dětem zajišťují vzdělávání dle principu M. Montessori nakoupili rodiče dětí a dárci školy. Díky finančním prostředkům z řad rodičů bylo možno zajistit i další vzdělání v montessori pedagogice pedagogům v této mateřské škole. Pedagogové v montessori třídě mají také osvědčení z projektu Rozvoj pedagogů MŠ Montessori zakončený stážemi v zahraničních montessori mateřských školách (Holandsko, Anglie, Rakousko a Německo).

Výstup dotazníku – respondent A

Respondent A věnující se montessori pedagogice se setkala s alternativním vzděláváním na vysoké škole, jak teoreticky, tak v rámci praxe. S dalšími alternativními školami nemá zkušenosti nebo se s jinou metodou vůbec neseťkala. Alternativní směry považuje za pozitivní změnu v dnešním předškolním vzdělávání. Respondent A zmiňuje: „Výhodu spatřuji v menším počtu dětí na pedagoga a tím v lepším individuálním přístupu“. Jak uvádí respondent A záleží především na osobnosti pedagoga. Na tyto alternativní instituce pohlíží respondent A tak, že některým rodičům bude vyhovovat běžná škola a některým škola alternativní. K motivaci k zaměstnání uvádí dotazující, že: „Montessori třídu navštěvovaly mé děti. Líbil se mi přístup pedagogů a aktivity, které byly realizované i při pobytu venku“. Respondent A má zkušenosti s běžnou mateřskou školou, a aby mohl pracovat v alternativní mateřské škole zaměřené na montessori pedagogiku, absolvoval montessori kurzy. Dále se rozvíjí prostřednictvím seminářů prezenčně on-line, spolupracuje s jinými mateřskými školami, kde si vyměňují zkušenosti a další vzdělávání čerpá z literatury. Zajímalo mě, jaké má předchozí studijní či pracovní zkušenosti z toho důvodu, že sama jsem vystudovala obor se zaměřením na zemědělství a pedagogice jsem se začala věnovat až později. Respondent A z montessori mateřské školy studoval střední školu, obor předškolní a mimoškolní pedagogiku, dále vysokou školu zaměřenou na psychosociální péči, včetně pedagogiky a částečně speciální pedagogiky. Předchozí pracovní zkušenosti má respondent A na České správě sociálního zabezpečení (přibližně deset let) a poté sedm let v mateřské škole, kde absolvoval kurzy montessori pedagogiky. Zajímavá odpověď byla na otázku, jaká vidí pozitiva v umístění do alternativní mateřské školy a kde vidí naopak úskalí. Respondent A uvádí: „Nejdříve bych se podíval do prostředí mateřské školy, seznámil se s pedagogy, jejich přístupem a prioritami“. Respondent A zdůraznil, že je těžké zhodnotit pozitiva a úskalí mateřských škol, protože může být dobrá alternativní i běžná mateřská škola s dobrou filozofií a naopak. Uvádí: „Záleží především na pedagozích, kteří ve škole pracují“. Velké pozitivum vidí v montessori pomůckách, které jsou přínosem pro děti. Respondent A v otázce na celkový pohled na tyto instituce uvádí, že: „Pokud je osobnost pedagoga – průvodce – blízká nám, bude jistě blízká i našemu dítěti a je úplně jedno, jestli se drží zásad montessori nebo má metodiku vlastní. A pokud osobnost pedagoga (průvodce)

neznám, platí nejspíš i naopak. Pokud budou s průvodci spokojeny naše děti, máme jistotu, že naše volba byla správná“.

4.5.2 Waldorfská škola České Budějovice – mateřská škola, základní škola a střední škola o.p.s.- vyhodnocení

Popis mateřské školy

Mateřská Waldorfská škola se nachází v Českých Budějovicích. Zřizovatelem je obecně prospěšná společnost – nezisková organizace. Vznikla na přání rodičů, kteří měli zájem o waldorfské předškolní vzdělávání. Mateřská škola je součástí organizace Waldorfská škola České Budějovice – mateřská škola, základní škola a střední škola o.p.s. Ze státních dotací dostává škola finance, jako i jiné „běžné školy“, ale získané prostředky jsou nižší než náklady, a tak jsou další finance čerpány ze školného. Škola chce být přístupná pro všechny sociální vrstvy a snaží se získat finance z darů, grantů apod. Při rekonstrukci a vybavování školy byl kladen důraz na vytvoření esteticky příjemného a podnětného prostředí pro děti. Prostory byly zachovány, ale prodělaly rozsáhlou rekonstrukci. Mateřská škola má tři třídy s celkovou kapacitou 46 dětí. Přijímány jsou děti od tří let a kolektiv dětí ve třídě je věkově smíšený. Tato mateřská škola není spádová, přijímá děti ze širokého okolí a je fakultní a spolupracuje tedy s Pedagogickou fakultou Jihočeské univerzity. Škola používá principy waldorfské pedagogiky. Průběh každého dne má pravidelný rytmus – režim dne. Děti mají dostatečný prostor pro vlastní hru, rozvoj vlastní iniciativy a prostor pro společnou práci s pedagogem. Tyto činnosti jsou v rovnováze.

Každý den mají děti jednu hlavní činnost, která se postupně rozvíjí. Během týdne se pravidelně střídají tyto činnosti:

- akvarelové malování,
- práce s potravinami,
- modelování ze včelího vosku,
- kreslení voskovými bločky,

- dlouhá vycházka do přírody,
- práce s papírem, přírodninou,
- pohybová činnost.

Výstup dotazník – respondent B

Respondent B z waldorfské mateřské školy se setkal poprvé s tímto směrem na schůzce rodičů, kteří byli nespokojeni s běžným vzděláváním svých dětí v běžné škole. Respondent B má zkušenosti se vzdělávacím programem Začít spolu: „Líbí se mi, jak pracují se sebehodnocením dětí“. Také má zkušenosti i s montessori pedagogikou, ve které ale shledává negativa v přílišném individualismu a také selektivismu (jak bylo uvedeno v dotazníku – nevezmou do základní školy děti s problémy). Zkušenosti získal respondent B studiem pedagogické fakulty na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích a pracovní zkušenosti nabyt v běžné mateřské škole. Respondent B na alternativním vzdělávání lákal odklon od běžného vzdělávání. Jako motivaci uvádí: „Vstřícnější přístup k dítěti, poznání dítěte více do hloubky, se zájmem pracovat a spolupracovat s pedagogy, kteří stejně smýšlejí o vzdělávání, kteří používají efektivní komunikaci a podporují vnitřní motivaci dítěte“. Pedagogové učí smysluplně a nenásilně řešit konflikty a problémy. Podmínkou pro učení ve waldorfské mateřské škole bylo absolvovat tříleté studium waldorfské pedagogiky pro předškolní věk s dvoutýdenními praxemi, z nichž jedna byla i zahraniční. Další metody pro rozvoj pedagogů jsou semináře, kurzy pro seberozvoj, osobnostní růst, zážitková pedagogika, oblast waldorfského vzdělávání, spolupráce se všemi mateřskými školami se zaměřením na waldorfskou pedagogiku v Jihočeském kraji, setkávají se i dvakrát ročně na celostátním víkendovém semináři s dalšími waldorfskými pedagogy. Respondent B waldorfské mateřské školy: „Vidím pozitiva v umístění dětí do mateřských škol, především ve zdravém sebevědomí dítěte, sociální citlivosti a vnímavosti pro další učení“. Úskalí vidí v přechodech z alternativních škol do běžných, kde si děti musí zvykat nejen na rozkazy a povely, ale i „stádovost“, čímž veškeré dosavadní alternativní vzdělávání ztrácí význam.

4.5.3 Vzdělávací program Začít spolu mateřská škola Lhenice – vyhodnocení

Popis mateřské školy Lhenice

Mateřská škola Lhenice je příspěvková organizace zapsaná v obchodním rejstříku. Mateřská škola se nachází v centru městyse Lhenice a je součástí areálu základní školy. Mateřská škola má detašované pracoviště v obci Mičovice, přibližně tři kilometry od Lhenic. Ve školním roce 2019/2020 byly ve lhenické mateřské škole zřízeny tři třídy a jedna třída v Mičovicích. Mateřská škola Lhenice pracuje ve vzdělávacím programu Začít spolu a zároveň dodržuje požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Vzdělávací program Začít spolu je v ČR realizován od roku 1994 pod tímto názvem je zastřešen mezinárodní asociací ISSA, která také vydala publikaci Kompetentní pedagog 21 století, kterou se v této mateřské škole pedagogové inspirují. Principy programu Začít spolu jsou centra aktivit, která nabízejí ve stejný čas více činností tak, aby rozvíjely dovednosti, kompetence a podporovaly spolupráci dětí a vzájemné učení.

Výstup dotazníku – respondent C a respondent D

Respondent D z mateřské školy Lhenice se prvně se vzdělávacím programem Začít spolu setkal v rámci praxe při studiu na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích a respondent C se zajímal o toto alternativní vzdělávání už dříve, ale naplno se mu mohl věnovat až po revoluci. Respondent C má zkušenost s montessori pedagogikou, kde ho nejvíce zaujal: „Propracovanost pomůcek, vysoká úroveň vzdělávání, samostatnost, ke které jsou děti vedeny, a z této z této pedagogiky čerpám ve své praxi.“ U montessori směru se ovšem neztotožňuje s komerčním pojetím, a především vysokým školním. Respondent C i D mají také zkušenosti s waldorfskou pedagogikou, kde pedagogy zaujalo střídání vybavení třídy, převážně přírodní materiály, které rozvíjí dětskou fantazii, soulad s přirozeným koloběhem roku, hodně zpěvu v průběhu dne a pojetí pohádky na dobrou noc. Respondent D dále uvedl, že se zajímají o pedagogiku Franze Ketta, kde ho zaujalo obrovské množství tvořivého materiálu, hra s abstrakcemi a klid. Respondenti C a D nachází zalíbení i v jiných alternativách a také se shodují, že záleží

na osobnosti a přístupu pedagoga. Respondent C hovoří: „Pokud je dobrý pedagog, je jedno, kde pracuje. Může být mateřská škola s dobrou filozofií, ale pedagog není vhodný, potom vše ztrácí význam, záleží i na týmu, na pracovišti, kde se musejí pedagogové tolerovat a sdílet své myšlenky a zkušenosti“. Respondent C vystudoval střední pedagogickou školu a dále má patnáctiletou pracovní zkušenost v zemědělské firmě, pětiletou praxi v knihovně na dětském oddělení a nyní už pracuje desátým rokem v mateřské škole, kde zavedl vzdělávací systém „Začít spolu“. Respondent D uvedl: „Studoval jsem vysokou školu předškolní pedagogiky na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích a pracovní zkušenost mám pouze z mateřské školy Lhenice“. Alternativní školu si vybral i z toho důvodu, že byla nejbližší místu bydliště. Pro práci v tomto vzdělávacím programu respondenti C i D absolvovali letní školu „Začít spolu“, dále doplňující rozvíjející kurzy. Zkušenosti získávají sdílením, návštěvami jiných mateřských škol se stejným programem a samostudiem. Také spolupracují se Základní školou a Mateřskou školou v Neznašově a s další školou v Třebíči. Účastní se seminářů na rozvoj pedagogických kompetencí. Spolupracují se zahraničními mateřskými školami. Pozitiva spatřují respondenti C i D ve vzdělávání dle moderních principů a shodují se, že pokud rodič přemýšlí nad alternativní školou, je předpoklad, že hledá nejlepší cestu ve výchově a vzdělávání svého dítěte. Respondent C vidí úskalí v tom: „Alternativní směr se může brát moc ortodoxně a opomíjí se některé potřeby dětí“.

4.6 Výsledky a interpretace dat

V následující kapitole se zabývám výsledky výzkumného šetření. Kapitola poskytuje odpovědi na výzkumné otázky v montessori, waldorfském učení a programu „Začít spolu“. Výsledky analýzy jsou strukturovány podle dílčích výzkumných otázek.

- Jaký názor mají vybraní pedagogové na alternativní mateřskou školu?

Respondent A odpověděl: „Většinou je zde menší počet dětí na pedagoga, je lépe zajištěn individuální přístup a zároveň je to vždy o osobnosti pedagoga“.

Respondent B uvádí: „Veskrze pozitivní“.

Respondent C zmiňuje, že: „zkušenost mi ukázala, že když je výborný pedagog, je skoro jedno v čem pracuje, samozřejmě výborný pedagog v Začít spolu je super, zároveň je neméně důležitý výborný tým na pracovišti.“

Respondent D odpovídá: „Podle mne je to hlavně o učitelích, může být v MŠ s dobrou filozofií špatný učitel a je to ničem, naopak v klasické může být výborný učitel a školka bude super“.

Tří ze čtyř respondentů se shodují, že záleží na přístupu a osobnosti pedagoga.

- Co bylo motivací pracovat ve vybrané alternativní škole?

Respondent A odpověděl, že má vlastní zkušenost se svými dětmi, které navštěvovaly MŠ s alternativním vzděláváním dle Montessori a moc se mu líbil přístup pedagogů a Montessori pomůcky.

Respondent B zmiňuje že jeho motivací je: „pracovat vstřícně k dítěti, do hloubky, se zájmem, spolupracovat s pedagogy stejného smýšlení, kteří znají a používají efektivní komunikaci“. Rozhodujícím faktorem, bylo také podporovat vnitřní motivaci dítěte k učení, vzdělávání se a celkovému zájmu o dění ve společnosti, naučit se smysluplně a nenásilně řešit konflikty.

Respondent C sám inicioval zavedení vzdělávacího programu Začít spolu v mateřské škole, kde pracuje.

Respondent D uvádí, že motivací bylo především umístění mateřské školy nedaleko bydliště respondenta.

Jeden z respondentu uvádí jako motivaci především umístění v blízkosti bydliště. Ostatní odpovědi od respondentů jsou ve smyslu k jinému přístupu ve vzdělávání oproti tradičnímu vzdělávání v mateřských školách.

- Jaké jsou předchozí studijní a pracovní zkušenosti vybraných pedagogů, pracujících v alternativní mateřské škole zaměřené na vzdělávací program Montessori pedagogiky/ Waldorfské pedagogiky/ Začít spolu?

Respondent A vystudoval střední školu, obor – předškolní a mimoškolní pedagogika v Prachaticích, dále vysokou školu zaměřenou na psychosociální péči, zakončenou magisterskou zkouškou.

Respondent B studoval na pedagogické fakultě v Českých Budějovicích. Má také zkušenost s klasickou mateřskou školou.

Respondent C vystudoval, střední pedagogická škola v Prachaticích, další jeho kroky vedly do oboru zemědělství, posléze se navrátil zpět do školství.

Respondent D vystudoval, obor: předškolní pedagogika na vysoké škole v Českých Budějovicích a pracovní zkušenosti má pouze z mateřské školy Lhenice.

Všichni respondenti mají pedagogické vzdělání, buď středoškolské vzdělání anebo vysokoškolské vzdělání.

- Co museli vybraní pedagogové absolvovat, aby mohli pracovat v alternativní mateřské škole?

Respondent A absolvoval kurzy montessori pedagogiky.

Respondent B získal zkušenosti v rámci tříletého studia waldorfské pedagogiky pro předškolní věk s dvěma dvoutýdenními praxemi (zkušenost se zahraniční praxí).

Respondent C odpovídá: „Letní škola Začít spolu, doplňující rozvíjející školy, sdílení zkušeností, návštěvy školek s programem Začít spolu a samostudium“.

Respondent D absolvoval letní kurz Začít spolu.

Respondenti se museli vzdělávat v alternativním směru, o který se zajímali, buď formou kurzů či dlouholetým studiem. Taktéž uvádějí důležitost samostudia a sdílení zkušeností s jinými pedagogy.

- Jaká pozitiva vidí vybraní pedagogové mateřských škol v umístění dítěte do alternativních mateřských škol podle jejich názoru?

Respondent A odpovídá: „Je těžké zhodnotit pozitiva a úskalí mateřských škol, protože může být dobrá alternativní i běžná mateřská škola s dobrou filozofií a naopak. Záleží především na pedagozích, kteří ve škole pracují“. Velké pozitivum vidí v montessori pomůckách, které jsou přínosem pro děti.

Respondent B vidí pozitiva ve zdravém sebevědomí dětí, sociální citlivosti a vnímání pro další učení.

Respondent C nachází pozitiva: „Dítě bude vzděláváno podle moderních principů“.

Respondent D odpovídá: „Pozitiva vidím v tom, že když se někdo rozhodne pro nějakou alternativu, je předpoklad, že o výchově a vzdělávání dětí přemýšlí a hledá nejlepší cestu“.

Jeden z respondentů uvádí, že záleží na osobnosti pedagoga, dále vidí výhodou především v pomůckách. Ostatní respondenti jako pozitiva uvádí vzdělávání dle moderních principů a vytváření vnitřní motivace dítěte k dalšímu učení.

- Jaký mají vybraní pedagogové alternativních škol přehled o ostatních alternativách?

Respondent A má zkušenosti s montessori pedagogikou, které se věnuje.

Respondent B odpovídá: „Začít spolu – líbí se mi, jak pracují se sebehodnocením dětí.“ Dále respondent B uvádí zkušenost s montessori pedagogikou: „Nelíbí se mi přílišný individualismu a selektivismus“.

Respondent C uvádí, že má zkušenosti s montessori pedagogikou: „Čerpám z pomůcek a z některých inspirací, tento směr mám moc ráda“.

Respondent D má přehled o pedagogice Montessori, kde ho zaujala propracovanost pomůcek, vysoká úroveň vzdělávání, samostatnost, ke které jsou děti vedeny.

U Waldorfské pedagogiky: „Mne zaujalo střídání vybavení třídy, převážně přírodními materiály, které rozvíjí dětskou fantazii, soulad s přirozeným koloběhem roku, hodně zpěvu v průběhu dne a pojetí pohádky na dobrou noc“. Respondenta D zaujala metoda dle Franze Ketta: „Zaujalo mne obrovské množství tvořivého materiálu, hra s abstrakcemi, klid.“

Z těchto odpovědí vyplývá, že respondenti mají povědomí o alternativním vzdělávání. Všichni respondenti se setkali s montessori pedagogikou. Díky těmto výsledkům, můžeme říct, že montessori pedagogika je u nás více známa než třeba waldorfská pedagogika nebo vzdělávací program Začít spolu. Dalšímu respondentovi se líbil vzdělávací program Začít spolu, kde ho zaujalo především sebehodnocení dětí, které je aktuálním tématem v mateřských školách. Jeden z respondentů odpověděl, že se setkal s metodou F. Ketta, tato odpověď mě mile překvapila, sama se zabývám touto metodou.

5 DISKUZE

Tématem bakalářské práce jsou alternativní pedagogické směry v předškolním vzdělávání v Jihočeském kraji. Zajímalo mě, jaký pohled mají vybraní pedagogové na alternativní vzdělávání v mateřských školách a jaká je jejich motivace pracovat v těchto institucích.

K výzkumu bylo použito dotazníkového šetření. Dotazník byl proveden se čtyřmi respondenty a bylo stanoveno šest výzkumných otázek.

První otázka: Jaký názor mají vybraní pedagogové na alternativní mateřskou školu?

K první výzkumné otázce bylo dotazníky zjištěno, že záleží na přístupu a osobnosti pedagoga. Jak uvádí Opravilová (2016), pedagog významně ovlivňuje vzdělávání. Naslouchá, vysvětluje a radí, pomáhá dítěti odhadnout jeho potřeby. Pedagog by měl být vzorem, díky kterému se dítě učí hodnotit sebe i ostatní. Důležitým aspektem jeho profese je bezesporu autorita. Autorita má být založena na důvěře dětí v pedagoga a jeho osobnostních kvalitách.

Druhá výzkumná otázka: Co bylo motivací pracovat ve vybrané alternativní škole?

Motivací dotazovaných byl jiný přístup ve vzdělávání oproti tradičnímu vzdělávání v mateřských školách. Touto problematikou se zabývá např. Rýdl (1999), který srovnává běžnou formu s alternativní formou vzdělávání. V běžné formě vzdělávání vidí Rýdl (1999), pedagoga jako člověka, který má vždy pravdu, kterou předává dětem. Naopak v alternativní formě vzdělávání působí pedagog jako průvodce a partner dítěte. Jeden dotazovaný uvedl jako motivaci pracovat v alternativní mateřské škole, umístění instituce nedaleko jeho bydliště. Sama pokládám důležitost v odpovědi jednoho z respondentů, který uvedl, že měl snahu o změnu běžného vzdělávání, a proto zavedl alternativní směr v jeho vedené mateřské škole. Tím potvrdil, proč vznikají alternativní mateřské školy.

Třetí výzkumná otázka: Jaké jsou předchozí studijní a pracovní zkušenosti vybraných pedagogů, pracujících v alternativní mateřské škole zaměřené na vzdělávací program Montessori pedagogiky/ Waldorfské pedagogiky/ Začít spolu?

Dotazovaní mají pedagogické vzdělání, buď středoškolského anebo vysokoškolského typu.

Čtvrtá výzkumná otázka: Co museli vybraní pedagogové absolvovat, aby mohli pracovat v alternativní mateřské škole?

Respondenti se museli vzdělávat v alternativním směru, o který se zajímali, buď formou kurzů či dlouholetým studiem. Taktéž uvádějí důležitost samostudia a sdílení zkušeností s jinými pedagogy. Dle Mužíka (2005), samostudium představuje významnou formu přizpůsobení se změnám a požadavkům společnosti. Upozorňuje na to, že by mělo být snahou všech typů škol, vytvořit takové vzdělávací podmínky pedagogům, které by jim umožňovaly se neustále vzdělávat ve svém oboru.

Pátá výzkumná otázka: Jaká pozitiva vidí vybraní pedagogové mateřských škol v umístění dítěte do alternativních mateřských škol podle jejich názoru?

Jeden z respondentů uvádí, že záleží na osobnosti pedagoga, dále vidí výhodu ve vybavení a pomůckách. Ostatní respondenti jako pozitiva uvádí vzdělávání dle moderních principů a vytváření vnitřní motivace dítěte k dalšímu učení. Alternativní pedagogika má dle Matulčíkové (2007) inovační funkci, tzn. alternativní školy reagují na vývoj techniky na měnící se společnost na inovaci a experimentování ve výuce. Jak zmiňují dotazování

Šestá výzkumná otázka: Jaký mají vybraní pedagogové alternativních škol přehled o ostatních alternativách?

Pohledy vybraných pedagogů na alternativní mateřské školy jsou velmi pozitivní, vzájemně čerpají i z jiných alternativních směrů, podporují se, spolupracují s ostatními mateřskými školami zaměřenými stejným alternativním směrem, a to i v zahraničí. Svobodová (2007) o vzniku alternativních školství uvádí, že v dnešní době využíváme ve školství vědeckých poznatků světových pedagogů, ale zároveň musíme vzdělávání neustále přizpůsobovat proměnlivým nárokům, které na nás klade společnost.

6 ZÁVĚR

Pojem alternativní vzdělávání se začíná čím dál více dostávat do povědomí dnešní společnosti. Každý rodič má možnost si pro své dítě vybrat mateřskou školu s takovou filozofií, která bude vyhovovat jeho vizím. Alternativní vzdělávání je v České republice už několik let, bohužel o takové téma nebyl zájem. Dnes už alternativní pedagogické směry vyvolávají změny i v běžném školství. Troufám si říct, že tento krok vůbec není špatný. Běžná pedagogika v předškolním vzdělávání může dostat „nový kabát“, čemuž mohou přispět pedagogové, kteří se už setkávají s jinými metodami vzdělávání v rámci výuky na střední škole, vysoké škole či kurzy, kde pedagogové získávají nové zkušenosti. Do bakalářské práce jsem pravděpodobně vybrala nejstarší alternativní pedagogické směry – waldorfský, montessori a z nich nejmladší vzdělávací program „Začít spolu“. V teoretické části jsem představila alternativní mateřské školy jako formy předškolní výchovy a vzdělávání, zaměřené na hlavní záměry běžné mateřské školy, alternativní mateřské školy a role pedagoga v těchto institucích, což popisuji v kapitolách „Běžné předškolní vzdělávání v ČR“ a „Typy alternativních mateřských škol“. Cílem výzkumné části práce bylo zjistit, jaký mají pedagogové pohledy na alternativní vzdělávání a jaká je jejich motivace k zaměstnání v těchto alternativních mateřských školách před ostatními institucemi. Získané informace jsem zjistila díky vytvořeným výzkumným otázkám a specifickým otázkám, které byly použity v dotazníkovém šetření. V bakalářské práci mě nejvíce zaujal vzdělávací program „Začít spolu“, především výuka v centrech. S mateřskými školkami jsem i nadále v kontaktu, protože zde mám domluvené náhledy v těchto zařízeních pro svůj další rozvoj v alternativní pedagogice.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Knižní zdroje

BEČVÁŘOVÁ, Z. (2003). Současná mateřská škola a její řízení. Portál.

DVOŘÁKOVÁ, M. (2015). Základní učebnice pedagogiky. Grada.

DYTRTOVÁ, R., & KRHUTOVÁ, M. (2009). Učitel- příprava na profesi. Grada.

GARDOŠOVÁ, J., & DUJKOVÁ, L. (2012). Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání. Portál.

GAVORA, P. (2010). Úvod do pedagogického výzkumu. Paido.

GAVORA, P. (2005). Učitel a žáci v komunikaci. Paido.

GRECMANOVÁ, H., & URBANOVSKÁ, E. (1996). Waldorfská škola. Hanex.f

HELUS, Z. (2009). Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče. Portál.

HENDL, J. (2008). Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Portál.

HILLEBRANDOVÁ, V., 2011. Praktický život. Nevydáno (interní skripta, Diplomový kurz Montessori pedagogiky v Praze).

HOLEČEK, V. (2014). Psychologie v učitelské praxi. Grada.

KOHOUTEK, R. (2003). Základy psychologie osobnosti. CERM.

KOŤÁTKOVÁ, S. (2008). Dítě a mateřská škola. Grada.

MAŇÁK, J. (1997). Alternativní metody a postupy. Masarykova univerzita.

MATULČÍKOVÁ, M. (2007). Reformnopedagogické školy a alternativné a ich prínos pre reformu školy. Musica Liturgica.

MIKULAŠTÍK, M. (2015). Manažerská psychologie. Grada.

MONTESSORI, M. (1991). Das Kreative Kind. Herder.

MONTESSORI, M. (2003). The Montessori Method with an introduction by June Goodrich. Barnes and Noble Publishing Inc.

MONTESSORI, M. (2017). Objevování dítěte. Portál.

- MŮŽÍK, J. (2005). Didaktika profesního vzdělávání dospělých. Fraus.
- OPRAVILOVÁ, E. (2016). Předškolní pedagogika. Grada.
- PLHÁKOVÁ, A. (2007). Učebnice obecné psychologie. Academia.
- PRŮCHA, J. & KOŤÁTKOVÁ, S. (2013). Předškolní pedagogika. Portál.
- PRŮCHA, J. (2001). Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Portál.
- PRŮCHA, J. (2004). Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Portál.
- PRŮCHA, J. (2012). Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Portál.
- PRŮCHA, J., MAREŠ, J., & WALTEROVÁ, E. (2003). Pedagogický slovník. Portál.
- PRŮCHA, J., MAREŠ, J., & WALTEROVÁ, E. (2006). Pedagogický slovník. Portál.
- PRUKNER, V. (2014). Manažerské dovednosti. Univerzita Palackého.
- RÝDL, K. (1999). Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační. In Vedení školy. (s. 1-36). Raabe.
- RÝDL, K. (2006). Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a jejich další zájemce. Univerzita Pardubice.
- SMOLKOVÁ, T. (2009). Slavíme s dětmi svátky. TeMi CZ.
- SMOLKOVÁ, T. (2007). Dítě v úctě přijmout: vzdělávací program waldorfské mateřské školy. Maitrea.
- STEINER, R. (1993). Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy: metodika vyučování a životní podmínky výchovy. Baltazar.
- STEINER, R. (1999). Anthroposofie: úvod do anthroposofického světového názoru. Michael.
- SVOBODOVÁ, J. (1996). Alternativní školy. Paido.
- SVOBODOVÁ, J. (2007). Alternativní školy. Paido.
- SVOBODOVÁ, J., & JŮVA, V. (1996). Alternativní školy. Paido.
- SYSLOVÁ, Z. (2017). Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi. Brno: Masarykova univerzita

SYSLOVÁ, Z., SEDLÁČKOVÁ, H., & ŠTĚPÁNKOVÁ, L. (2012). Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání. Wolters Kluwer.

ŠEĐOVÁ, K., ŠVAČÍŘEK, R., & ŠALAMOUNOVÁ, Z. (2012). Komunikace ve školní třídě. Portál.

ŠULCOVÁ, E. (1997). Individualizace. Open Society Fund Praha.

VALENTA, M. (1993). Waldorfská pedagogika a jiné alternativy. Univerzita Palackého. Pedagogická fakulta

VAŠUTOVÁ, J. (2007). Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi. Univerzita Karlova.

WENKE, H., & ROHNER, R. (2000). Ať žije škola. Paido.

WIRZ, Z. (2007). Výchova začíná vztahem. Akademické nakladatelství CERM.

ZELINKOVÁ, O. (1997). Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessori a její metody dnes. Portál.

Elektronické zdroje

Filozofie úspěchu. (2022, 5. prosince). Maslowova pyramida lidských potřeb. <https://www.filosofie-uspechu.cz/maslowova.pyramida-lidskych-potreb/2/>

Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners. (2023, 13. ledna). Freunde der Erziehungskunst. <https://www.freunde-waldorf.de/> Mateřská škola Borovany. (2023). <https://www.msborovany.cz/> Mateřská škola Lhenice. (2023). <https://www.skolalhenice.cz/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. <https://www.msmt.cz/file/56051>

Montessori ČR. z.s. (2023, 6. února). Historie společnosti Montessori ČR. <https://www.montessoricr.cz/o-nas/historie>

Montessori školy Andílek – mateřská a základní škola. (2023, 29. ledna). Základní principy montessori přístupu. <https://www.montessoriandilek.cz/vice-o-montessori/>

Step by Step Česká republika, o.p.s. (2023, 13. února). O programu Začít spolu. <https://www.zacitspolu.eu/o-programu-zacit-spolu/> Waldorfská mateřská škola v Českých Budějovicích. (2023). <https://www.waldorfcb.cz/>

Waldorfské třídy Liberec. (2023, 17. ledna). Vznik, historie a současnost waldorfské pedagogiky. <https://www.waldorfliberec.cz/waldorfska-pedagogika/vznik-historie-a-soucasnost-waldorfske-pedagogiky/>

Základní škola a mateřská škola Montessori Ostrava (2017, 11. dubna). Běžný den v Montessori školce. <https://www.montessori-ms.cz/jak-vypada-bezny-den-v-montessori-skolce/>

EDUzín - magazín o všem podstatném ve vzdělávání (Kraemer,P., 5.3.2019). Podle čeho poznáte waldorfskou školu a jak se liší od montessori? Malý rozcestník pro rodiče hladové po vzdělávání. <https://eduzin.cz/wp/2019/03/05/podle-ceho-poznate-waldorfskou-skolu-a-jak-se-lisi-od-montessori-maly-rozcestnik-pro-rodice-hladove-po-vzdelavani/>

SEZNAM OBRÁZKU

Obrázek č. 1 Profesiogram pedagoga MŠ, zdroj: Syslová, Z. (2017). Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi.

Obrázek č. 2 Maslowova pyramida lidských potřeb, zdroj: <https://www.filosofie-uspechu.cz/maslowova-pyramida-lidskych-potreb/2/>

Obrázek č. 3: Mapa montessori mateřských škol v Jihočeském kraji, zdroj: <https://mapy.cz/>

Obrázek č. 4: Mapa waldorfských mateřských škol v Jihočeském kraji, zdroj: <https://mapy.cz/>

Obrázek č. 5: Mapa mateřských škol se vzdělávacím programem „Začít spolu“ v Jihočeském kraji, zdroj: <https://mapy.cz/>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Rozdíl mezi běžnou formou vzdělávání a alternativní formou vzdělávání, zdroj: Rýdl, K. (1999). Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační.

Tabulka 2: Vlastnosti alternativních škol, zdroj: Maňák, J. (1997). Alternativní metody a postupy.

Tabulka 3: Přehled montessori mateřských škol v Jihočeském kraji, zdroj: autor.

Tabulka 4: Přehled waldorfských mateřských škol v Jihočeském kraji, zdroj: autor.

Tabulka 5: Přehled mateřských škol se vzdělávacím programem Začít spolu v Jihočeském kraji, zdroj: autor.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník Montessori mateřské školy Borovany

30.06.23 7:20 Alternativní pedagogické směry v předškolním vzdělávání v Jihočeském kraji

Alternativní pedagogické směry v předškolním vzdělávání v Jihočeském kraji

Dobrý den,
jmenuji se Petra Kabešová a jsem studentkou třetího ročníku, obor učitelství pro MŠ na pedagogické fakultě v Českých Budějovicích. Ve své bakalářské práci se zajímám o alternativní pedagogické směry v předškolním vzdělávání v Jihočeském kraji.

Pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala Vaši alternativní mateřskou školu.
V dotazníku jsou otevřené otázky. Zajišťuji Vám maximální diskrétnost a anonymitu při následném vyhodnocení dotazníku. Výsledky budou použity pouze pro mou bakalářskou práci.

Předem Vám děkuji za ochotu a čas, který dotazníku věnujete.

S pozdravem a přáním hezkého dne

Bc. Petra Kabešová

V jaké alternativní MŠ pracujete? (přesný název Vaší MŠ)

MŠ Borovany (klasická MŠ se 7 třídami, 1 třída se zásady montessori pedagogiky)

Kde jste se poprvé setkali s alternativním vzděláváním?

Na VŠ (asi rok 2003 - teoreticky i prakticky v rámci praxe)

Máte zkušenosti i s dalšími alternativními směry?

ANO

NE

https://docs.google.com/forms/d/1X2Tk7m5S4uYBM05YMbc5Jel7rQvKZWxpRira5_9oow/edit#responses

Pokud ano, co Vás na nich zaujalo a co Vás od takového alternativního směru odrazovalo?

Jaký celkový pohled máte na tyto instituce? (na mateřské školy zaměřené na alternativní vzdělávací program)

Je fajn mít alternativy (vedle běžných škol), většinou je zde menší počet dětí na pedagoga, lépe zajištěn individuální přístup. Ale zároveň je to vždy o osobnosti pedagoga, takže někomu (dítěti i rodiči) bude vyhovovat běžná škola, jinému alternativa.

Jaké jsou Vaše předchozí studijní a pracovní zkušenosti, než jste nastoupil/a do alternativní mateřské školy zaměřené na vzdělávací program Montessori pedagogiky/ Waldorfské pedagogiky/ Začít spolu?

Studium (VŠ - magisterské, psychosociální péče -vč. pedagogiky a částečně speciál. pedagogiky), SŠ předškolní a mimoškolní pedagogika, Zaměstnání (ČSSZ 10 let, nyní 7 let MŠ), Kurzy montessori pedagogiky (p.Štarková)

Jaká byla Vaše motivace k volbě mateřské školy s alternativním vzdělávacím programem?

Tuto třídu navštěvovaly i mé děti (byli jsme moc spokojeni, pedagogové byli bezvadní, měli k dětem krásný přístup, alternativa byla bonus- super pomůcky, hodně venku)

Jaké kurzy či školy jste musel/a absolvovat, abyste mohl/a pracovat v mateřské škole s alternativním zaměřením?

Předchozí zkušenost s běžnou třídou, kurzy montessori pedagogiky.

Jaké možnosti využíváte pro Váš další rozvoj? (např. semináře, kurzy, spolupráce s jinou MŠ, spolupráce s MŠ v zahraničí apod.)

Neustálé vzdělávání (prezenčně i on-line), také spolupráce s jinými školkami, výměna zkušeností, četba knih.

Jaká pozitiva vidíte v umístění dítěte do alternativní mateřské školy a kde naopak vidíte úskalí?

Určitě bych se s dítětem do prostředí předem podívala, seznámila s pedagogy, jejich přístupem a prioritami. Nemohu hodnotit pozitiva či úskalí MŠ, když jí neznám. Může být super běžná školka i alternativní a naopak. Je to o lidech, kteří v ní pracují. U naší alternativní třídy (umístění vlastních dětí) jsem uvítala ten bezva přístup pedagogů, super pomůcky a často pobyt venku.

Obsah není vytvořen ani schválen Googlem.

Google

30.06.23 7:20

Alternativní pedagogické směry v předškolním vzdělávání v Jihočeském kraji

Alternativní pedagogické směry v předškolním vzdělávání v Jihočeském kraji

Dobrý den,
jmenuji se Petra Kabešová a jsem studentkou třetího ročníku, obor učitelství pro MŠ na pedagogické fakultě v Českých Budějovicích. Ve své bakalářské práci se zajímám o alternativní pedagogické směry v předškolním vzdělávání v Jihočeském kraji.

Pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala Vaši alternativní mateřskou školu.
V dotazníku jsou otevřené otázky. Zajišťuji Vám maximální diskrétnost a anonymitu při následném vyhodnocení dotazníku. Výsledky budou použity pouze pro mou bakalářskou práci.

Předem Vám děkuji za ochotu a čas, který dotazníku věnujete.

S pozdravem a přáním hezkého dne

Bc. Petra Kabešová

V jaké alternativní MŠ pracujete? (přesný název Vaší MŠ)

waldorfská

Kde jste se poprvé setkali s alternativním vzděláváním?

na schůzce rodičů - kamarádů, kteří byli nespokojeni s běžným způsobem vzdělávání svých dětí v klasických školách

Máte zkušenosti i s dalšími alternativními směry?

ANO

NE



Pokud ano, co Vás na nich zaujalo a co Vás od takového alternativního směru odrazovalo?

začít spolu - líbí se mi, jak pracují se sebehodnocením dětí, Montessori - nelíbí se mi přílišný individualismus a také selektivismus (nevezmou si do zš děti s problémy)

Jaký celkový pohled máte na tyto instituce? (na mateřské školy zaměřené na alternativní vzdělávací program)

veskrze pozitivní

Jaké jsou Vaše předchozí studijní a pracovní zkušenosti, než jste nastoupil/a do alternativní mateřské školy zaměřené na vzdělávací program Montessori pedagogiky/ Waldorfské pedagogiky/ Začít spolu?

studijní - PF JČU, pracovní - i v klasických MŠ

Jaká byla Vaše motivace k volbě mateřské školy s alternativním vzdělávacím programem?

pracovat vstřícně k dítěti, do hloubky, se zájmem, s dalšími pedagogy stejného smýšlení, kteří znají a požívají efektivní komunikaci, do prostředí podporující vnitřní motivaci dítěte, zájem o dění kolem sebe, a které se v MŠ učí jak smysluplně a nenásilně řešit konflikty, problémy

Jaké kurzy či školy jste musel/a absolvovat, abyste mohl/a pracovat v mateřské škole s alternativním zaměřením?

další tříleté studium waldorfské pedagogiky pro předškolní věk s dvěma dvoutýdenními praxemi (z toho jedna zahraniční)

Jaké možnosti využíváte pro Váš další rozvoj? (např. semináře, kurzy, spolupráce s jinou MŠ, spolupráce s MŠ v zahraničí apod.)

semináře, kurzy pro seberozvoj, osobnostní růst, oblast waldorfského vzdělávání, zážitkovou pedagogiku, spolupráce se všemi MŠ waldorfskými v Jihočeském kraji, setkání celostátní dvakrát ročně s waldorfskými učitelkami v rámci víkendových seminářů

Jaká pozitiva vidíte v umístění dítěte do alternativní mateřské školy a kde naopak vidíte úskalí?

pozitiva - zdravé sebevědomí, sociální citlivost, vnímavost pro další učení

negativa - pokud jdou z alternativní do běžné - musí si zvykat na rozkazy a povely, stádovost

Obsah není vytvořen ani schválen Googlem.

Google

Příloha č. 3: Dotazník vzdělávací program Začít spolu – Lhenice

Alternativní pedagogické směry v předškolním vzdělávání v Jihočeském kraji

Alternativní pedagogické směry v předškolním vzdělávání v Jihočeském kraji

Dobrý den,
jmenuji se Petra Kabešová a jsem studentkou třetího ročníku, obor učitelství pro MŠ na pedagogické fakultě v Českých Budějovicích. Ve své bakalářské práci se zajímám o alternativní pedagogické směry v předškolním vzdělávání v Jihočeském kraji.

Pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala Vaši alternativní mateřskou školu.
V dotazníku jsou otevřené otázky. Zajišťuji Vám maximální diskrétnost a anonymitu při následném vyhodnocení bakalářskou práci.

Předem Vám děkuji za ochotu a čas, který dotazníku věnujete.

S pozdravem a přáním hezkého dne

Bc. Petra Kabešová

V jaké alternativní MŠ pracujete? (přesný název Vaší MŠ)

ZŠ a MŠ Lhenice

Kde jste se poprvé setkali s alternativním vzděláváním?

protože se o to zajímám od jakživa, tak hned po revoluci, ačkoliv jsem ve školství nepracovala

Máte zkušenosti i s dalšími alternativními směry?

ANO

NE

Pokud ano, co Vás na nich zaujalo a co Vás od takového alternativního směru odrazovalo?

Montessorri - tam čerpám z pomůcek a některých inspirací, mám ho moc ráda

Jaký celkový pohled máte na tyto instituce? (na mateřské školy zaměřené na alternativní vzdělávací program)

celkově mám moc ráda právě Začít spolu,. Fandím všem ostatním. Zkušenost mi však ukázala, že když je výborný pedagog, je skoro jedno v čem pracuje. Samozřejmě výborný pedagog v Začít spolu je super, zároveň je neméně důležitý výborný tým na pracovišti. Bez toho nejde nic.

Jaké jsou Vaše předchozí studijní a pracovní zkušenosti, než jste nastoupil/a do alternativní mateřské školy zaměřené na vzdělávací program Montessori pedagogiky/ Waldorfské pedagogiky/ Začít spolu?

SPgŠ Prachatice, práce v zemědělské firmě 15 let, v knihovně na dětském oddělení 5 let, MŠ 10 let

Jaká byla Vaše motivace k volbě mateřské školy s alternativním vzdělávacím programem?

Sama jsem program v MŠ zaváděla.

Jaké kurzy či školy jste musel/a absolvovat, abyste mohl/a pracovat v mateřské škole s alternativním zaměřením?

Letní škola Začít spolu, doplňující rozvíjející kurzy, sdílení zkušeností, návštěvy školek s programem, samostudium

Jaké možnosti využíváte pro Váš další rozvoj? (např. semináře, kurzy, spolupráce s jinou MŠ, spolupráce s MŠ v zahraničí apod.)

krom zahraničí ještě literatura

Jaká pozitivita vidíte v umístění dítěte do alternativní mateřské školy a kde naopak vidíte úskalí?

dítě bude vzděláváno podle moderních principů. Úskalí může být nepodporující vedení školy, špatně informovaní rodiče, nespolupracující člověk v týmu.

Obsah není vytvořen ani schválen Googlem.

Google

Alternativní pedagogické směry v předškolním vzdělávání v Jihočeském kraji

Dobrý den,
jmenuji se Petra Kabešová a jsem studentkou třetího ročníku, obor učitelství pro MŠ na pedagogické fakultě v Českých Budějovicích. Ve své bakalářské práci se zajímám o alternativní pedagogické směry v předškolním vzdělávání v Jihočeském kraji.

Pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala Vaši alternativní mateřskou školu.
V dotazníku jsou otevřené otázky. Zajišťuji Vám maximální diskrétnost a anonymitu při následném vyhodnocení dotazníku. Výsledky budou použity pouze pro mou bakalářskou práci.

Předem Vám děkuji za ochotu a čas, který dotazníku věnujete.

S pozdravem a přáním hezkého dne

Bc. Petra Kabešová

V jaké alternativní MŠ pracujete? (přesný název Vaší MŠ)

ZŠ a MŠ Lhenice

Kde jste se poprvé setkali s alternativním vzděláváním?

v rámci praxe při studiu na JČU

Máte zkušenosti i s dalšími alternativními směry?

ANO

NE

30.06.23 7:20

Pokud ano, co Vás na nich zaujalo a co Vás od takového alternativního směru odrazovalo?

montessori - zaujala mne propracovanost pomůcek, vysoká úroveň vzdělávání, samostatnost, ke které jsou děti vedeny, odrazovalo mne komerční pojetí (vysoké školné)
waldorf - zaujalo mne střídání vybavení třídy, převážně přírodními materiály, které rozvíjí dětskou fantazii, soulad s přirozeným koloběhem roku, hodně zpěvu v průběhu dne a pojetí pohádky na dobrou noc
Franze Ketta - zaujalo mne obrovské množství tvořivého materiálu, hra s abstrakcemi, klid

Jaký celkový pohled máte na tyto instituce? (na mateřské školy zaměřené na alternativní vzdělávací program)

Podle mne je to hlavně o učitelích, může být v MŠ s dobrou filosofií špatná učitel a je to o ničem, naopak v klasické může být výborný učitel a školka bude super.

Jaké jsou Vaše předchozí studijní a pracovní zkušenosti, než jste nastoupil/a do alternativní mateřské školy zaměřené na vzdělávací program Montessori pedagogiky/ Waldorfské pedagogiky/ Začít spolu?

studium předškolní pedagogiky na JČU, pracovní zkušenosti pouze zde v MŠ

Jaká byla Vaše motivace k volbě mateřské školy s alternativním vzdělávacím programem?

je nejbližší místu bydliště

Jaké kurzy či školy jste musel/a absolvovat, abyste mohl/a pracovat v mateřské škole s alternativním zaměřením?

letní škola "Začít spolu"

Jaké možnosti využíváte pro Váš další rozvoj? (např. semináře, kurzy, spolupráce s jinou MŠ, spolupráce s MŠ v zahraničí apod.)

spolupráce s MŠ Neznašov, Třebíč, semináře již mimo program na všeobecný rozvoj kompetencí

