



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 pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Rozhodnutí rodičů k volbě alternativního vzdělávání

Vypracovala: Natálie Bayerová

Vedoucí práce: Mgr. Adéla Havlová

České Budějovice 2024

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 13.4.2024

Natálie Bayerová

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Adéle Havlové za odborné vedení, trpělivost a cenné rady, které mi při vypracování bakalářské práce poskytla. Poděkování patří také mé nejlepší kamarádce a rodině za podporu během celého studia.

Abstrakt

Bakalářská práce obsahuje výzkumné šetření založené na myšlence, z jakého důvodu si rodiče vybírají alternativní vzdělávání pro své dítě, kde odpovědi na tuto otázku jsou získávány pomocí dotazníku, který je zároveň hlavním prvkem bakalářské práce. Jsou zde podrobně popsány alternativní vzdělávací směry, které se nacházejí v České republice. Dále práce slouží také jako podrobný průvodce a pomocník pro rodiče, kteří se chystají vybrat mateřskou školu pro své dítě a uvažují nad alternativním vzděláváním. Výzkumné šetření kvantitativního charakteru je v praktické části vyobrazeno pomocí již zmíněného dotazníku, který byl předložen respondentům, následně je popsán a vyhodnocen pomocí grafu.

Klíčová slova

Předškolní vzdělávání, alternativní vzdělávání, výzkumné šetření, alternativní směry v ČR, volba MŠ pro dítě

Abstract

The bachelor's thesis contains a research investigation, based on the idea of why parents choose alternative education for their child. The answers to this question are obtained through a questionnaire, which is also the main element of the bachelor's thesis. The alternative ways of education in the Czech Republic are described in detail here. Furthermore, the thesis aims to guide and help parents who think about alternative education and are about to choose a kindergarten for their child. The research investigation of a quantitative nature is depicted in the practical part using the already mentioned questionnaire which is subsequently described and evaluated using a graph.

Key words

Preschool education, alternative education, research investigation, alternative directions in the Czech Republic, choice of kindergarten for the child

OBSAH

ÚVOD	8
1 TEORETICKÁ ČÁST	9
1.1 Alternativní vzdělávání	9
1.1.1 Hnutí za novou výchovu a její představitelé	10
1.1.2 Reformní pedagogika	12
1.1.3 Funkce alternativních škol	13
1.1.4 Vlastnosti alternativních škol	14
1.2 Typy alternativních škol	14
1.2.1 Klasické reformní školy	15
1.2.2 Církevní školy	15
1.2.3 Moderní alternativní školy	16
1.3 Výběr školy pro dítě	17
1.4 Alternativní mateřské školy v České republice	18
1.4.1 Waldorfská pedagogika	18
1.4.1.1 Antroposofie	19
1.4.1.2 Základní rysy waldorfské pedagogiky	20
1.4.1.3 Prostředí waldorfských škol	20
1.4.2 Montessori pedagogika	21
1.4.2.1 Cíl a hlavní myšlenky	21
1.4.2.2 Připravené prostředí	22
1.4.2.3 Materiál a pomůcky	23
1.4.3 Daltonský plán	24
1.4.3.1 Základní daltonské principy	25
1.4.3.2 Daltonský plán v MŠ	25
1.4.4 Program Začít spolu	28
1.4.4.1 Hlavní cíle a záměry programu	28
1.4.4.2 Chod školy s programem Začít spolu	30

1.4.4.3	Den v mateřské škole s programem Začít spolu	30
1.4.5	Mateřská škola podporující zdraví	33
1.4.5.1	Zásady pro MŠ podporující zdraví	34
1.4.5.2	Rámcové formální kurikulum podpory zdraví	34
1.4.6	Lesní mateřská škola	35
1.4.6.1	Znaky LMŠ	36
1.4.6.2	Jdeme do přírody	37
2	PRAKTICKÁ ČÁST	39
2.1	Hlavní cíl výzkumu	39
2.2	Stanovení hypotéz	39
2.3	Metoda výzkumu	40
2.4	Rozbor otázek a odpovědí výzkumného šetření	40
2.5	Ověření hypotéz	52
2.6	Diskuse	54
	ZÁVĚR	56
	POUŽITÁ LITERATURA	57
	SEZNAM GRAFŮ	59
	SEZNAM PŘÍLOH	60
	PŘÍLOHY	61

ÚVOD

Alternativní směry jsou v dnešním světě velmi vyhledávaným tématem pro jejich odlišnost. Za poslední roky si můžeme povšimnout vyššího počtu jak škol základních, tak i škol mateřských, které se alternativním směrem vydávají. S nárůstem takových škol roste i počet zájemců o tyto alternativy. Bohužel ne všichni, kteří mají o tyto alternativy zájem, vědí, jak dané alternativy fungují a co od nich očekávat. Zároveň zde najdeme i takové jedince, kteří alternativy přímo odsuzují a soustředí se pouze na školský systém, který je dlouholetý a osvědčený. Z tohoto důvodu si myslím, že je potřebné rozvíjet povědomí o alternativním vzdělávání mezi lidmi a pojmout tyto směry v dnešní době již jako běžné. Zároveň bych byla ráda, kdyby práce sloužila i jako průvodce pro výběr dané alternativní školy pro rodiče, kteří nevědí, jak dané alternativy fungují. Právě proto se zaměřuji v předložené práci na alternativní vzdělávání a jeho výběr rodiči.

Teoretická část je věnována především alternativním směrům v mateřské škole a jejich podrobné charakteristice. Jsou zde vyjmenované jak veškeré typy alternativních škol, tak i výběr nejčastějších alternativ u nás v ČR, na které je dále teoretická část více zaměřena. Prostor je věnován také historii předškolní pedagogiky a v návaznosti na to na vývoj alternativního vzdělávání a jeho zapojení do dané pedagogiky. S alternativním vzděláváním úzce souvisí jeho výběr v předškolním období, na který se práce zaměřuje, proto je zde také strukturovaný popis, jak může rodič danou alternativu vybírat, popřípadě kam se obrátit.

Hlavním cílem práce je zjistit hlavní důvod, proč se rodiče rozhodli zvolit alternativní vzdělávání pro své dítě namísto toho běžného. Zároveň také prozkoumat faktory, které toho rozhodnutí ovlivňují.

Veškeré informace získané pro praktickou část bakalářské práce, jsou zprostředkovány pomocí anonymního dotazníku, který je poskytnut do pěti alternativních MŠ. Dotazník je sestaven ze 14 uzavřených i otevřených otázek, které jsou následně vyhodnoceny a vyobrazeny pomocí výsečových grafů či bodů. Dále je poskytnut podrobný popis a můj vlastní komentář. Zároveň se zde snažím potvrdit či vyvrátit hypotézy, které jsem si stanovila na začátku psaní bakalářské práce.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Alternativní vzdělávání

Definice pojmu alternativní vzdělávání má mnoho podob.

Lawton a Gordon (1993) udávají alternativní vzdělávání jako termín, který označuje školní vzdělávání odlišné od vzdělávání, které je pro daný stát stěžejní. Mezi hlavní prvky udávají například jiné než formální kurikulum či jiné metody výuky.

Průcha (1996) rozlišuje pojem alternativní vzdělávání podle třech sfér jeho užívání. Jako první vysvětluje školskopolitický význam, který se týká začlenění alternativních škol do národního školského systému, jejich zřizování, financování a spravování. Z hlediska pedagogického a didaktického významu definuje pojem alternativní škola jako všechny takové školy, které uplatňují jiné přístupy, metody a formy vzdělávání oproti těm běžně využívaným. Třetí význam je ekonomický, ve kterém se rozlišuje, zda je škola soukromá, nebo státní. Všechny tyto významy propojil a definoval alternativní vzdělávání jako *„všechny druhy škol, soukromé i státní, které mají jeden podstatný rys – odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol dané vzdělávací soustavy.“* (Průcha, 1996, str. 13)

Průcha (1996) popisuje standardní školy jako školy, které svými rysy reprezentují určitou předepsanou normu či očekávaný standard. Ty školy, které se od takového standardu odlišují, lze nazývat jako nestandardní neboli alternativní. Předpokládá se, že alternativní školy poskytnou vyšší kvalitu vzdělávání a jejich odlišnost umožní dosáhnout lepších výsledků.

Výrazu „alternativní“ můžeme dle slovníku českých synonym rozumět jako výrazu variantní, volitelný anebo odlišný. Kořeny tohoto výrazu jsou v latinském „alter“ (Pala & Všianský, 1994).

Vališová, Kasíková a kol. (2007) popisují výše zmíněné vzdělávání jako takové, které se snaží vyhovět požadavkům alternativních životních stylů lidí, kteří nejsou spokojeni

s obsahem a předmětem vzdělávání, které je plošně nastaveno. Pojem se poprvé objevil přibližně v 70. letech 20. století.

Jako alternativní vzdělávání označujeme takové vzdělávání, které se přizpůsobuje alternativnímu životnímu stylu a zároveň díky svým novějším myšlenkám odstraňuje nedostatky ve tradičním vzdělávání jako takovém. Proto se do škol s alternativním vzděláváním řadí i takové školy, které pouze zařazují nové a inovativní prvky (Grecmanová, Holoušková, Urbanovská, & Bůžek, 2000).

Rýdl (2006) udává význam alternativy i v kritériu pedagogickém, a to že mezi alternativní můžeme řadit školy, které vzdělávají na základě partnerského přístupu k dítěti a respektu k jeho potřebám.

1.1.1 Hnutí za novou výchovu a její představitelé

Na začátku 20. století překonala změna v přístupu k dítěti a zájem o jeho svobodný rozvoj dosavadní napodobování modelu obecné školy. Začala se objevovat všeobecná kritika necitlivého postoje k dítěti a způsobu jeho výchovy a vzdělávání. Dětství bylo do té doby vnímáno jako přechodný stav na cestě k dospělosti a bylo bagatelizováno (Opravilová, 2016).

Ellen Keyová, švédská spisovatelka, byla ta, která otevřela bránu hnutí za novou výchovou a označila dětství jako nejdůležitější období života a zároveň nazvala 20. století jako století dítěte. Na základě tohoto hnutí začaly vznikat nové pedagogické směry a teorie založené na tom, že výchova má u dítěte rozvíjet zejména to, co je mu vlastní a co vyjadřuje jeho jedinečnost. Mezi základní reformní myšlenky patří, že se má rozvíjet to, s čím už dítě přišlo na svět a co už v něm je. Zároveň se má přijímat takové, jaké je, má se k němu přistupovat individuálně, s pochopením, trpělivostí, respektem a láskou (Opravilová, 2016).

Dále také Edouard Claparede, švýcarský psycholog, který se zabýval především psychologíí dítěte. Dbal na takový pohled na výchovu, který místo trestů a odměn představoval zájem o dítě samotné (Novohradský, 1991).

K ostatním se připojil také John Dewey, americký pedagog a filozof, který započal novou éru, filozofii zvanou pedocentrismus. Ve své myšlence přirovnal postoj k dítěti ke Koperníkově myšlence Země a Slunce, přičemž dítě se stává Sluncem, kolem kterého se otáčejí dané přístupy ve výchově. Viděl základní hodnoty výchovy v individualitě, demokracii a svobodě (Opravilová, 2016).

Marie Montessoriová, italská lékařka, přišla s další myšlenkou, že dítě má právo na svůj svět a vychovatel se ho musí snažit pochopit. Kladla důraz na individuální rozvoj dítěte (Opravilová, 2016).

Děti nechávala učit se pokusem a chybou, kde učitel pouze přihlížel a nezasahoval (Novohradský, 1991).

U nás se o změnu výchovy a vzdělávání zasloužily dvě hlavní představitelky, a to Ida Jarníková a Anna Sussová. Ida Jarníková, která působila v Čechách, v rámci své reformy prosazovala uvolnění dětí ze školních lavic. Vyžadovala odstranění veškerého školského učení a chtěla ho nahradit účelnou a dětem přiměřenou zábavou. Anna Sussová prosazovala stejné myšlenky na Moravě. Tvrdila, že mateřská škola (dále jen MŠ) má doplňovat domácí výchovu a nepřetěžovat děti zbytečnými výklady. Detailně popsala, jak by měly v mateřské škole vypadat prostory a vznesla revoluční požadavek mobilních židliček a stolků (Opravilová, 2016).

Ve 20. a 30. letech 20. století se v Československu rozvíjelo alternativní školství nejvíce. V této době byla reformní pedagogika na vysoké úrovni a vycházela hlavně ze zahraničních zdrojů. V těchto letech se nejvíce proslavil pedagog a psycholog Václav Příhoda, který díky své iniciativě přivedl ze zahraničí několik poznatků, které se reformní pedagogiky týkaly (Průcha, 1996).

Z důvodu odmítnutí tehdejšími režimem se vývoj reformní pedagogiky po roce 1948 přerušil a začal se znovu plně rozvíjet po roce 1989.

1.1.2 Reformní pedagogika

S hnutím za novou výchovou neodmyslitelně souvisí pojem „reformní pedagogika“. Co termín „reformní pedagogika“ znamená, popisují Kasper a Kasperová (2008) ve své publikaci. Již zmíněnou pedagogiku definují jako výchovu, která se soustředí hlavně na negativní dopady institucionalizace školy a o něco méně se soustředí na pedagogiku jako výchovu. Reformní pedagogika je dle autorů mezinárodní pojem, jelikož vznikl po celém světě. Světoví reformisté tak utvářeli tento směr hlavně ze zájmů a potřeb dítěte a jeho přirozeného vývoje, nikoli z očekávání a potřeb okolí. Nejdůležitější je tak dítě podporovat. Hlavními znaky již zmiňované pedagogiky jsou tedy následující:

- Respektování osobnosti a individuality dítěte
- Soustředění se na nové školské zvyky oproti těm starým
- Nezasahování dospělého do vývoje dítěte
- Oproštění se od autoritativního stylu výchovy
- Respektování práv dítěte
- Spolupráce dětí samotných, ale i s okolním světem
- Práce ve skupinách
- Tematické propojení předmětů
- Tvorba společných projektů
- Získávání zkušeností z řešení každodenních situací

Dle spisovatelky Ellen Keyové by se hlavní důraz měl klást na přirozenost a svobodu, čímž myslí situace, že dospělý nezasahuje do vývoje dítěte a nevemlouvá mu pravidla života dospělých, ale pouze dítě podporuje a vytváří správné podmínky k jeho rozvoji. Stejně tak autorka popisuje školní výchovu – samostatná práce dítěte, přiměřenost učiva jeho věku, učení se ze života (reálné situace), zapojení hudební, výtvarné i tělesné výchovy a hlavně možnost volby. Spis autorky se později stal i programem pro hnutí za novou výchovu (Kasper & Kasperová, 2008).

Dle Svobodové a Jůvy (1996) patří mezi hlavní znaky reformní pedagogiky především:

- **Pedocentrismus** neboli soustředění se na zájmy, potřeby a přání dítěte. Dítě má svůj život naprosto odlišný od života dospělého, a proto by se na něj mělo

i tak nahlížet. Dlouhou dobu se k dítěti přistupovalo spíše jako k mladému dospělému, a tak je tento znak výše zmíněné pedagogiky naprosto nepostradatelný.

- Nedílnou součástí hlavních znaků tvoří také **princip individualizace**. Každé dítě totiž má možnost se učit dle svých možností, přání a dle svého tempa. Práce pedagoga by tedy měla být rozmanitá a nabízet dítěti nejen hromadné učení, ale i učení individuální.
- Třetím podstatným znakem reformní pedagogiky je **projektová výuka**, kterou se myslí především propojení teorie a praxe. Poskytuje tedy úkoly, ve kterých je možno řešit praktické denní situace, ale také podporuje skupinové práce a zároveň samostatnost v individuálních úkolech.
- Na projektovou výuku úzce navazuje **princip aktivity a princip samostatnosti**, který zmiňuje Hrdličková (1994) ve své publikaci. Autorka popisuje tento princip jako úkol s cílem, ke kterému dítě dojde dle vlastního uvážení a vlastních myšlenek, ale zároveň se jím učí nést zodpovědnost za své rozhodnutí, či plánovat, nebo vypočítávat dobu potřebnou ke splnění dané věci.

Reformní pedagogika se má zajímat co nejvíce a hlavně do hloubky o dané dítě – o jeho aktivitu, potřeby, zájmy, ale i o tvořivost dítěte celkově. Má kritizovat tradiční způsob výchovy a učení, nízké věnování se dětem, nebo fakt, že se poskytují převážně knižní vědomosti, nikoli situace ze života (Novohradský, 1991).

1.1.3 Funkce alternativních škol

Dle Průchy (2001) by měly alternativní školy plnit několik základních funkcí. První z těchto funkcí je funkce **kompensační**. Tato funkce dává najevo, proč vlastně alternativní školy vznikají. Vznikají z toho důvodu, aby nahradily neboli kompenzovaly (z toho nese svůj název) nedostatky standardního školství a tím pádem uspokojit ty potřeby, které klasické školy uspokojit nemohou. Státní školský systém nedokáže uspokojit takovou rozmanitost vzdělávacích potřeb, kterou lidé požadují, a tak je potřeba, aby vznikaly nové alternativy, které tyto potřeby dokáží zabezpečit. Funkce **diverzifikační** zajišťuje u alternativního vzdělávání nezbytnou pluralitu. Oproti

standardnímu vzdělávání, které vzdělává velké skupiny populace a vždy projevuje určitou uniformitu v organizaci, obsahu i kvalitě vzdělávání. Poslední, avšak klíčovou funkcí je **inovační** aspekt, který umožňuje prostor pro rozmanité inovace ve vzdělávání a experimentování. Tento aspekt se zaměřuje především na inovace v organizaci výuky, což zahrnuje nekonvenční komunikační přístupy, netradiční metody výuky a odlišné typy psychosociálního klimatu. Kromě toho se však také týká inovací v obsahu vzdělávání, což zahrnuje nové způsoby prezentace vzdělávacího obsahu, neobvyklé vyučovací materiály a inovace obsahu v rámci standardních vzdělávacích oborů.

1.1.4 Vlastnosti alternativních škol

Alternativní školy je potřeba charakterizovat nejen z hlediska jejich funkcí, ale také z hlediska jejich vlastností. Charakterizovat alternativní školy jako celek není snadné, protože každý druh alternativní školy má své vlastní specifické rysy, ale Průcha (2001) uvádí pět základních rysů, kterými lze alternativní školy stručně a obecně charakterizovat:

1. Výchova je zaměřená na osobnost dítěte, všechny výchovné činnosti jsou v souladu s individualitou dítěte – **pedocentrické zaměření**.
2. Zaměřuje se na rozvoj **aktivity** a odpovědnosti pomocí vyučovacích forem jako je například projektové vyučování, skupinové a individuální práce, rozhovory atd. Tělesný rozvoj a uměleckou činnost považuje za nepostradatelné.
3. Klade důraz na **komplexní rozvoj** – oblasti intelektuálního, sociálního i emocionálního rozvoje.
4. Formy a postupy vzdělávání i výchovy jsou utvářeny **společně** učiteli, žáky i rodiči.
5. Princip „ze života pro život“. Usiluje o rozšíření edukačního prostředí nad rámec třídy a zapojení žáků do světa práce.

1.2 Typy alternativních škol

Během několika let vzniklo ve světě několik typů alternativních škol. Jejich počty a variabilita stále stoupá, a proto může být složité se v nich orientovat. Proto Průcha

(1996) vytvořil základní typologii alternativních škol, která je rozděluje do tří hlavních skupin:

1. klasické reformní školy
2. církevní školy
3. moderní alternativní školy

1.2.1 Klasické reformní školy

Spolu s reformní pedagogikou začínají ve 20. – 30. letech 20. století vznikat i první reformní školy. Tyto školy začaly vznikat na základě kritiky tehdejšího tradičního školství a spojovala je podpora pedocentrismu, individualizace, tvořivosti, samostatnosti a celkově smysluplnějšího a organizovanějšího obsahu učiva (Kasper & Kasperová, 2008).

Průcha (1996) mezi klasické reformní školy řadí:

- Waldorfské školy
- Montessoriovské školy
- Freinetovské školy
- Jenské školy
- Daltonské školy

1.2.2 Církevní školy

Průcha, Walterová a Mareš (2001) definují církevní školu jako druh alternativní školy, která klade důraz na náboženskou výchovu a morálku určitého vyznání. V České republice byly církevní školy na konci 40. let 20. století zrušeny a začaly být znovu zakládány až po roce 1989. V letech 1999/2000 jich bylo na našem území 105. Podle vyhlášky Ministerstva školství u nás mohou být církevní školy zřizované pouze státem uznávanými církvemi a náboženským společenstvím.

Církevní školy mají po celém světě sáhodlouhou historickou tradici. Například v Německu to v roce 1989 byly nejnavštěvovanější nestátní školy. Nizozemsko, podle údajů, které uvádí Labudek, bylo v roce 1986 státem s nejvíce církevními školami v Evropě a Belgie má většinu všech škol církevních. Tyto alternativní školy řadíme do nestátních alternativních škol, jelikož je zřizovatelem církev. Další alternativní specifika se týkají kurikula, do kterého církevní školy často zařazují takové předměty, které ve státních školách většinou ani nenajdeme, nebo pouze jako volitelné, nikoli povinné. Mezi takové předměty patří například náboženství nebo latina. Zásadní specifikum se přirozeně vztahuje k ideologickým principům výchovné činnosti. V České republice se to týká například hodnot a principů křesťanství, křesťanského životního stylu a křesťanské etiky. Některé české církevní školy se specializují na přípravu svých studentů na profese, které nejsou pokryté běžnými školami. Tyto profese zahrnují práci v oblasti náboženství, charitativní a zdravotní péče v pečovatelských institucích a sociálních zařízeních. Další možnosti zahrnují administrativní pozice v církevních úřadech, sbormistrovství chrámové hudby a také konzervátora církevních památek (Průcha, 1996).

1.2.3 Moderní alternativní školy

Podle Průchy (1996) zahrnuje pojem "moderní alternativní školy" všechny současné alternativní školy, které nejsou provozovány církvemi ani náboženskými společenstvími – tedy nejsou to církevní školy. Dále zahrnuje také školy, jejichž pedagogický přístup není přímo odvozen od reformní pedagogiky, jak je to u klasických reformních škol. Moderní alternativní školy jsou v současné době rozšířené jak počtem, tak variantami v několika různých zemích. Většinou to bývají školy soukromé, ale mohou to být i školy státní, jako například "public schools" v USA. Názvy moderních alternativních škol bývají také velmi pestré – freie Schulen "volné školy" v Německu, Lilleskoler "malé školy" v Dánsku, anebo aktivní, kooperativní či demokraticko-kreativní školy v Rakousku a Švýcarsku.

Největší množství těchto škol vzniklo v 70. letech, ale každým rokem vznikají a přibývají v různých zemích nové, specifické moderní alternativní programy, kterými se vzdělávací zařízení chtějí odlišit od vzdělávacího standardu. V dnešní době je na světě tolik typů moderních alternativních škol, že není možné je všechny v úplnosti obsáhnout. Těchto alternativních škol vzniká nejvíce v USA jako reakce na určité neúspěchy amerického

vzdělávacího systému. Vznik moderních alternativních škol je nejčastěji iniciován rodiči nebo učiteli, kteří jsou nějakým způsobem nespokojeni s tradičním vzdělávacím systémem (Průcha, 1996).

Když srovnáme moderní alternativní školy s klasickými reformními, můžeme najít několik obdobných znaků. Některé znaky jsou zčásti přejímány, některé jsou dokonce uplatňovány mnohem radikálněji. Průcha (1996) uvádí například tyto znaky:

- Výrazné zapojení rodičů do mimoškolní výchovy
- Odmítání konkurence mezi žáky a hnaní se za učitelskými výsledky
- Pro vzdělávací účely je často využíváno mimoškolního prostředí
- Omezení frontální výuky
- Vzájemná spolupráce dětí ve výuce
- Uplatnění projektové výuky a odstranění hranic mezi předměty

Moderní alternativní školy se na rozdíl od těch klasických reformních vyznačují dynamičností – jsou neustále v pohybu, schopné změny a dokáží se více přizpůsobit. Klasické reformní školy se vždy vyvíjejí podle své pevně vymezené koncepce.

Alternativní školu si každý rodič může vybrat dle vlastních preferencí.

1.3 Výběr školy pro dítě

Proč vybírat z různých typů škol?

Naše společnost se v průběhu let vyvíjí. Ještě před několika lety si rodiče nemuseli pokládat otázku, do jaké školy své dítě dají, jelikož podstata školy měla být vždy stejná a lišila se nanejvýše kvalitou pedagogů. Dnes se ale objevuje stále více škol, které se od dané „stejnosti“ škol spíše odlišují, a to například způsobem vzdělávání. Školy mohou být dětem jako na míru šité a odpovídat tak více jejich přání a rozvíjet je více než běžné školy. Proto zde vidáme spoustu alternativ, co se škol týče (Rýdl, 1993).

Co bychom měli vědět o škole?

Určitě, zda je škola dobrá a seriózní. Nedá se určit hned z prvního dojmu, ale určitě je dobré školu nejdříve navštívit, a to i s dítětem. V dobré škole by neměly být problémy a děti se zde musí cítit spokojeně, stejně tak i učitelé. Určitě je dobré si připravit nějaké otázky a promluvit si s učitelem. Ten by nám měl poskytnout informace o běžném chodu jeho třídy. Dále může s výběrem pomoci také dětský lékař či školní psycholog, na které se můžeme obrátit pomocí ředitelství školy či zdravotního střediska. Existují však také pedagogicko-psychologické poradny anebo rodičovské poradny (Rýdl, 1993).

1.4 Alternativní mateřské školy v České republice

Následující kapitoly se týkají detailnějšího popsání konkrétních alternativních směrů, které se v současné době vyskytují v mateřských školách po České republice.

1.4.1 Waldorfská pedagogika

V předminulé kapitole jsme se dozvěděli, že waldorfské školy řadíme mezi klasické reformní školy. První waldorfská škola vznikla v roce 1919 na základě podnětů ředitele továrny na cigarety v obci Waldorf u Stuttgartu (odtud nese svůj název). Škola byla založena rakouským filozofem a pedagogem Rudolfem Steinerem (1861-1925) na základě jeho nauky o člověku, zvanou antroposofie (Oprailová, 2016).

První waldorfskou školu navštěvovaly děti rodičů z továrny. Ze začátku jich bylo 252, po dvou letech se jejich počet zvýšil na 540. Od roku 1922 začaly waldorfské školy expandovat do dalších zemí, do 2. světové války jich vzniklo dohromady 19. S nástupem fašismu byly v Německu i dalších nacionalistických zemích waldorfské školy zakázány. S koncem války v roce 1945 ovšem navázaly na svou přerušenu činnost a podle dat z roku 1996 jich po celém světě bylo zhruba 500 (Grecmanová & Urbanovská, 1996).

Waldorfská pedagogika vychází z toho názoru, že se člověk rodí jako individualita, ne jako prázdný bílý papír, na který se teprve začíná psát (Grecmanová & Urbanovská, 1996).

1.4.1.1 Antroposofie

Názory Rudolfa Steinera kladly důraz na humanitně založenou nauku o člověku – antroposofii, která má podle něj být základnou současné pedagogiky. Slovo antroposofie se skládá z řeckého „anthropos“ = člověk a „sofia“ = moudrost. Tato filozofie nenahlíží na člověka pouze tak, že je produktem tělesných a duševních sil, ale tak, že jeho tělo formuje hned od narození ještě nějaká vyšší síla. Člověka si tedy můžeme představit jako tělo (oblast životních pudů), duši (oblast, kde se setkává hmotné s duchovním) a ducha (oblast uvědomování si vlastního „já“). Antroposofie vychází z toho, že se v člověku mohou odhalit hlubší schopnosti a proniknout tak do světa a jeho podstaty (Grecmanová & Urbanovská, 1996).

Antroposofii můžeme chápat také tak, že je člověk tvořen třemi světy, což jsou vlastně tři druhy těla a každé má svoji funkci. Vývoj člověka je rozdělen do třech sedmiletých cyklů. Od narození přes výměnu zubů až po pohlavní zralost. Výchovné postupy odpovídají těmto třem obdobím, při kterých je kladen důraz na rozvíjení rytmických schopností a dovedností a na celkovou citlivou vnímavost. Podle antroposofie v prvních sedmi letech života dítěte, kdy se mu vyvíjí především tělo, dítěti chybí schopnost sebeovládání a ještě si neuvědomuje své vlastní „já“. Naopak ale dovede velmi citlivě vnímat, co vidí a slyší, což se odráží v činnostech a pohybech, a to napomáhá k rozvoji jeho orgánů (Opravilová, 2016).

Po první vývojové fázi, kdy se rozvinul fyzický organismus, se kolem sedmého roku uvolní síla, která dává dítěti možnost učit se. Rozvíjí se sociální citění, zdokonaluje se paměť, posiluje se vědomí vnitřního „já“. Dítě chce poznávat skutečnost, okolí a svět. Třetí vývojová fáze se charakterizuje pohlavní zralostí. Dítě se zde setkává se silou vlastního úsudku, s abstraktním myšlením, logikou, rozumem i citem (Grecmanová & Urbanovská, 1996).

Antroposofie se ve waldorfské pedagogice projevuje ve způsobu vyučování, výchovy a ve vzdělávacích metodách. A i když je to základ celé waldorfské pedagogiky, nikdy není vnucována jako světový názor, ani to není téma výuky (Grecmanová & Urbanovská, 1996).

1.4.1.2 Základní rysy waldorfské pedagogiky

Vyučování hlavních předmětů, jako je matematika, český jazyk, dějepis, zeměpis atd. probíhá ve dvouhodinových blocích – **epochách**. Tyto bloky se dále dělí na tři části – rytmickou (písničky, říkadla), vyprávěcí (harmonizace, zklidnění) a vyučovací (nová látka). Blok trvá tři až čtyři týdny a je zaměřen na jedno dané téma (iwaldorf.cz, 2008).

V předškolním věku dítěte je potřeba myslet na to, že se dítě utváří hlavně díky **nápodobě**, proto je nutné, aby byli dospělí pro dítě hlavně dobrým vzorem. Zároveň je potřeba počítat s tím, že dítě vnímá vše, co se kolem něj děje a snaží se vše prozkoumávat a poznávat. Důležité proto je dítěti vytvořit dostatečně **podnětné prostředí**, které bude vést k vnitřnímu a přirozenému zájmu dítěte (Svobodová & Jůva, 1996).

Ve waldorfské pedagogice je kladen velký důraz na **umění**. Děti jsou vedeny k malování, kreslení, zpívání či dramatizaci, s čímž souvisí vzájemná spolupráce, trpělivost, tvořivost a rozvoj fantazie. Prostor je věnován také **eurytmii** – druh pohybového umění, kde jsou hlásky řeči (souhlásky a samohlásky) vyjadřovány pohybem a gesty. Eurytmii založil sám Rudolf Steiner a rozdělil ji na tři základní typy: umělecká, pedagogická a léčebná (Svobodová & Jůva, 1996).

Vše, co se děti učí a čemu se věnují, směřuje k **měsíčním slavnostem**, které se konají vždy jednou za měsíc. Jsou na ně pozvaní rodiče dětí, kteří se často podílejí na jejich přípravě a organizaci. Téma slavností se vztahuje k ročnímu období (Svobodová & Jůva, 1996).

1.4.1.3 Prostředí waldorfských škol

Architektonické uspořádání waldorfských škol odpovídá jistým specifickým. Školy mají velká okna a nepravidelný mnohoúhelníkový půdorys, který je rozčleněn na velké plochy. Kromě jednotlivých tříd můžeme ve waldorfských školách najít speciální pracovny, knihovny, dílny, ateliéry nebo také divadelní sál. Velký důraz je kladen na využití přírodních materiálů. Místnosti jsou vymalované světlými přírodními barvami, které nesou svůj význam. Například žlutá je barva veselých lidí, modrá klidných, bílá

a růžová vyrovnaných. Vychází se zde z nauky o barvách od Goetha. Nábytek je dřevěný, často napuštěný včelím voskem a je formovaný tak, aby měl všechny hrany zaoblené, to symbolizuje možnost uvolnění svých myšlenek volně do prostoru. Také místnosti a chodby bývají obložené dřevem. Textilie jsou nejčastěji ze lnu, vlny nebo hedvábí. Přírodní materiály mají význam nejen estetický a zdravotní, ale také filozofický. Z vhodně upraveného prostředí může totiž člověk čerpat životní energii, kterou potřebuje (Grecmanová & Urbanovská, 1996).

1.4.2 Montessori pedagogika

Montessori pedagogika patří mezi klasické reformní školy a nese název podle své zakladatelky Marie Montessoriové, která žila v letech 1870-1952. Byla to velmi úspěšná žena a za svůj život toho mnoho stihla. V roce 1896 se stala první promovanou ženou jako doktorka medicíny a začala se specializovat na studium dětských nervových nemocí a souvislostí mezi sociálním původem a školní úspěšností. Absolvovala praxi dětské lékařky v Římě a zároveň pracovala jako vedoucí školy pro vzdělávání léčebných pedagogů. Po dalším studiu psychologie a filozofie začala vést katedru antropologie na univerzitě v Římě, ve kterém v roce 1907 otevřela první Dům pro opuštěné děti předškolního věku. Zde se rozhodla prvně použít své materiály pro smyslovou výchovu a k nácviku čtení, psaní a počítání. V roce 1908 opustila všechna svá pracovní místa, dokonce ukončila svou práci lékařky a začala se naplno věnovat přednáškové a spisovatelské činnosti. Založila asociaci Opera Montessori v Římě, další Dům dětí v Barceloně a Montessori-Institut ve Vídni, kde šířila své metody. O svých metodách a pozorování života dětí napsala spoustu knih, ale v době jejího života byla přeložena pouze jedna. Po celý svůj život se nepřestávala vzdělávat, cestovala a přednášela po celém světě. To všechno ji umožnilo praktické uskutečňování myšlenek a vidět věci s nadhledem, s vědomím mnoha souvislostí (Zelinková, 1997).

1.4.2.1 Cíl a hlavní myšlenky

Podle Marie Montessoriové má v sobě každé dítě svůj jedinečný stavební plán a sílu pro svůj vlastní rozvoj. Je přesvědčena, že poskytnutím speciálního materiálu a vytvořením vhodného podnětného prostředí může dítě vlastní aktivitou dosáhnout maximálního

rozvoje svého potenciálu, který v sobě má už „naprogramovaný“. Hlavním cílem koncepce Montessoriové je úcta, respektování a podpora svobody dítěte. Dospělí svou přehnanou péčí neustále zasahují do svobody dětí a tím staví bariéru přirozeným silám, které v sobě děti mají. Pro dospělé je jednodušší vykonat práci za dítě, než čekat, až dítě práci zdlouhavě dokončí samo. Tímto přístupem mu ale brání v jeho svobodě a rozvoji samostatnosti. Rodiče a pedagogové mají poskytnout dítěti podnětné prostředí a vhodné pomůcky, následně by měli pouze pozorovat a řídit se zákony vývoje dítěte (Rýdl, 2006).

Zelinková (1997) ve své publikaci uvádí výběr hlavních myšlenek Montessoriové. „Dítě je tvůrcem sebe sama“, ono samo si vybírá podněty, které ho ovlivní. „Pomoz mi, abych to dokázal sám“ je prosba jednoho malého dítěte, které se obrátilo na Montessoriovou. Tato věta se stala heslem celé Montessori pedagogiky a je z ní zřejmé, že bychom měli dítě vést k samostatnosti. „Respektování senzitivních období“, ve kterých je dítě mimořádně citlivé pro získání konkrétních dovedností. Je potřeba toto období adekvátně využít, jinak daná citlivost zmizí. „Svobodná volba práce“ dítěti umožňuje se samovolně rozhodovat, co chce dělat, s kým a jak dlouho chce pracovat. „Připravené prostředí“ je úkol pro pedagogy a rodiče. Je potřeba prostředí uspořádat tak, aby si dítě mohlo osvojit nové poznatky bez vnější pomoci a mohlo samostatně dojít k cíli. „Polarizace pozornosti“ je základ učení. Dítě by mělo být schopné se na práci, která ho zaujme maximálně a dlouhodobě soustředit. Nemělo by být nijak vyrušováno a mělo by mít dostatek času pro dokončení práce.

Rýdl (1999) zmiňuje „princip věkové heterogenity“ jako jeden z nejdůležitějších. Smyslem věkově smíšených skupin, tvořených dětmi od tří do pěti let, nebo od čtyř do šesti let, je větší prostor pro spolupráci a vzájemné pomoci. Dále je v Montessori pedagogice uplatňován „princip ticha“, který dětem umožňuje se na práci více soustředit. Děti by měly všechny činnosti provádět v klidu a tichosti.

1.4.2.2 Připravené prostředí

Pro svobodné dítě a jeho zdravý vývoj je základem připravené prostředí. Vychovatel by měl takové prostředí připravit a dále by se měl zdržet výuky autoritativního způsobu.

Jakmile je aktivita příliš usměrňována dospělým a nevychází od dítěte, dítě by mohlo ztratit zájem. Pracovní prostředí nesmí být přeplněné a nesmí působit chaoticky, to by mohlo vést k přetížení a následné ztrátě pozornosti. Dítě pracuje pouze s jednou pomůckou, na kterou se koncentruje. Když se jeho pozornost přesměruje jinam, pomůcku uklidí na své místo a může se věnovat něčemu jinému (Kasper & Kasperová, 2008).

Za připravené prostředí lze považovat pouze to, které povzbuzuje a podněcuje dítě k aktivitě. Prostor by měl svým uspořádáním přiměřenou mírou předbíhat vývoj dítěte tak, aby bylo obklopeno takovými předměty, které podněcují vyšší úroveň zájmů a vedou dítě kupředu. Bohatá, ale uspořádaná nabídka povzbuzuje zájem, stejně tak jako viditelný a pochopitelný cíl činnosti. Prostor umožňuje samostatnou volbu činnosti i volnost pohybu. Vychovatel je pro dítě průvodcem, nechává ho, aby si samo vybralo a následně může pomoci s pochopením jejich smyslu. Správně připravené prostředí je přiměřené věku dětí. Pro každého by tam mělo být něco, co přitahuje jeho pozornost a zároveň mu dává možnost objevit nové poznatky (Zelinková, 1997).

1.4.2.3 Materiál a pomůcky

Pro označení pomůcek, cvičení a rozvíjejících programů užívala Montessoriová označení „materiál“. Při vytváření tohoto materiálu se inspirovala Itardem a Seguinem, kteří materiál používali pro práci se zaostalými dětmi. Zároveň to byly materiály sloužící v experimentální psychologii. Materiál se dělí do tří skupin. **Praktická cvičení**, která se zaměřují na sebeobsluhu (oblékání, stravování), jednání s lidmi (základy slušného chování) a na péči o prostředí (úklidové práce, květiny). **Pohybová cvičení**, která čerpají náměty z každodenního života (zametání, skládání prádla, čištění bot), ale patří mezi ně i gymnastická a rytmičná cvičení. K podporování rovnováhy patřila například chůze po linii, kdy dítě dělá malé kroky a klade patu přímo za špičku. K podpoře sebeovládání a koncentrace pozornosti se využívá cvičení nehybnosti a ticha. **Smyslová cvičení**, při kterých jsou využívány didaktické pomůcky (Zelinková, 1997).

Naopak podle Kaspera a Kasperové (2008) je materiál přizpůsobený pěti základním oborům, kterým se Montessori pedagogika věnuje-rozvoj smyslů a myšlení pomocí

smyslového materiálu, matematika, řeč, cvičení praktického života a kosmická výchova. Pomůcky jsou typické svou jednoduchostí, podnětností a estetikou. Jsou přizpůsobeny tomu, aby s nimi dítě dokázalo samo manipulovat. Zvláštností didaktického materiálu je takzvaná kontrola chyb. Materiál je uzpůsobený tomu, aby dítě při jeho využívání dostávalo zpětnou vazbu. Chyby jsou opravovány samotnou pomůckou, a tak dítě učitel nemusí kontrolovat. Jako další kontrola chyb se v Montessori pedagogice využívá také porovnávání své práce s předlohou. Kontrolu chyb si provádí také děti navzájem a v neposlední řadě samozřejmě pedagog, to zde není ale tak časté. V takovýchto způsobech kontroly chyb viděla Marie Montessoriová velký pedagogický význam. Dítě chybu dokáže samo vyhledat i opravit, a to vede k samostatnosti a nezávislosti.

1.4.3 Daltonský plán

Stejně jako Montessori a waldorfské školy řadíme ty daltonské do klasických reformních škol. Zakladatelkou první Daltonské školy je americká učitelka Helen Parkhurstová, která žila v letech 1887-1973. Parkhurstová se po dobu osmi let věnovala práci na základní škole, poté začala spolupracovat s Marií Montessoriovou, od které se inspirovala a získala podněty pro založení své vlastní experimentální školy. Byla to škola střední pro chlapce i dívky a nacházela se v Daltonu, podle kterého nese i svůj název. Tuto experimentální školu založila v roce 1919 a v jejím čele stála až do roku 1942. Teorii a praxi své reformní školy sepsala do svého hlavního díla *Education on the Dalton Plan* (1923). Daltonské školy se nejdříve rozšířily z USA do Anglie a následně z Anglie do Holandska, kde jich bylo 25 již v roce 1925 (Průcha, 1996).

Filozofie daltonských škol je založena na ochotě spolupracovat, a především na vzájemném porozumění, což vede děti k respektu a toleranci všech lidí i kultur bez jakýchkoliv předsudků. Dnes je již síť daltonských škol mezinárodní a metody výuky je možné uplatňovat od mateřské školy, přes základní až po střední. Na to, jak má vypadat výuka v praxi, ale neexistuje žádný předpis (Röhner & Wenke, 2003).

Aby mohla být škola na území České republiky označena jako „daltonská“, musí projít hodnotícím manuálem, který připravila Česká školní inspekce společně s Asociací českých daltonských škol (dále jen AČDŠ). AČDŠ vznikla v roce 1996 za podpory

Školského úřadu a daltonských odborníků, pana H. Wenkeho, R. Röhnera a dalších. V roce 2013 vzniklo občanské sdružení Czech Dalton jako nástupnická organizace AČDŠ. V současné době je v České republice 8 mateřských a 15 základních škol, které získaly statut „daltonská škola“ (czechdalton).

1.4.3.1 Základní daltonské principy

Dle Wenkeho a Röhnera (2000) se daltonská výuka řídí podle tří základních principů:

- **Svoboda a zodpovědnost** – kdy slovo svoboda neznamena to, že si dítě dělá, co chce a že nejsou nastavena žádná pravidla a hranice, ale spíše to, že si samo volí, co bude jakým způsobem dělat a následně za svou volbu nese zodpovědnost. Jde vlastně o přenášení zodpovědnosti vyučujícího na žáka. Žák je tedy zodpovědný nejen za konečný výsledek, ale je stejně tak zodpovědný za způsob jeho dosažení.
- **Samostatnost** – znamená, že si úkoly žáci hledají i řeší sami. Tato možnost samostatnosti velmi silně ovlivňuje jejich vnitřní motivaci a žáci jsou sami rádi aktivní. Žáci takto mohou samostatně pracovat na vlastní úrovni, a to dává možnost vyučujícímu věnovat se těm žákům, kteří potřebují jeho pomoc.
- **Spolupráce** – je rozlišena na kooperativní skupiny a na pomocné skupiny. V těch kooperativních dostanou společný úkol do dvojice, trojice nebo čtveřice a řeší ho společně. Ve skupinách pomocných dostane každý žák svůj úkol a když s něčím potřebuje pomoc, může se zeptat jiného žáka ze skupiny. Žáci se tímto způsobem učí ostatní nevyrušovat a zároveň poprosit o pomoc nebo ji nabídnout.

1.4.3.2 Daltonský plán v MŠ

Daltonské mateřské školy využívají několik specifických pomůcek a prostředků, které slouží k realizaci daltonského plánu. Wenke a Röchner (2000) ve své publikaci popisují tyto:

Barvy dnů

Jednotlivé dny v týdnu mají přiřazenou svou vlastní konkrétní barvu. Tyto barvy jsou neměnné, ale možnost volby barvy ke konkrétnímu dnu je neomezená. V každé části mateřské školy je vyznačeno pomocí barevné tabule, které barvy k jakým dnům patří. Slouží to jako prostředek komunikace a zároveň mají děti možnost přehledu ve dnech v týdnu, i když ještě neumí číst.

Tabule úkolů

Jde o rozdělení úkolů mezi určité děti. Během ranního kruhu učitel seznámí děti s úkoly a rozdělí je mezi ně. Jsou to úkoly jako například mazání tabule, zalévání květin, úklid stolů a skříní nebo rozdělávání pomůcek mezi děti. Nejmladší děti pracují ve dvojicích, postupem času každý sám. Učitel dbá na to, aby se všechny děti ve třídě postupně vystřídaly. Pro přehlednost slouží, stejně jako u barev dnů, tabule úkolů, která je pověšená tak, aby na ni dosáhly.

Balíček denního režimu

Je to soubor karet, na kterých jsou znázorněny symboly různých aktivit a slouží k sestavení denního režimu. Každou kartičku je potřeba dětem představit vždy, když daná aktivita probíhá. Po několika dnech nebo týdnech, když už jsou děti s kartičkami seznámeny a ví co znamenají, se můžou karty popořadě zavěsit a mohou tak vytvořit denní režim. Poté se nad obrázky přidělá pohybuující se šipka, která se posouvá podle toho, co je na řadě. Je dobré do toho zapojit děti, aby šipku posouvaly ony.

Tabule splněných úkolů

V horní vodorovné linii jsou kartičky s úkoly (musí jich být minimálně 5, na každý den v týdnu, ale je lepší jich mít více pro děti, které zvládají plnit více úkolů denně) a vlevo svisle jsou jména dětí. Kartičky s úkoly učitel každý týden mění a na začátku týdne s nimi děti vždy seznámí. Každé dítě si po ranním kruhu zvolí jednu aktivitu z tabule a všichni jdou samostatně pracovat. Když dítě svůj úkol splnilo a také zkontrolovalo, jde označit k tabuli své jméno k určité aktivitě, kterou ten den vykonávalo – špendlíkem, který má barvu dne. Každý den si musí dítě volit jinou aktivitu, nemá tedy možnost opakovat některou činnost stále dokola.

Tabule může být využita také k plánování aktivit. Učitel má všechny špendlíky u sebe a děti jsou postupně vyzvány, aby zapíchny špendlík k aktivitě, kterou budou daný den dělat. Protože každou činnost může volit pouze určitý počet dětí, ostatní děti vidí, které aktivity jsou již obsazené a které jsou stále volné. To je výhoda oproti prvnímu modelu, kde musí do výběru aktivit hodně zasahovat učitel.

Na konci týdne, než se vytvoří nový plán, učitel vždy úkoly a výsledky vyhodnotí a zaznamená do svého seznamu. Pracovní tabule jsou velmi pozitivně přijímány i rodiči, kteří takto mají přehled o tom, čím se jejich dítě zabývalo.

Úkolový list a úkolová knížka

Úkolový list obsahuje počet úkolů na jeden týden. Je to pět úkolů na týden, někdy se přidávají povinnosti služby a ještě pár volitelných zadání. Každý den si dítě zvolí jednu z nabídnutých aktivit a následné splnění zakleslí čtverečkem v barvě dne. Na konci týdne, když jsou všechny aktivity splněné, se může úkolový list odnést domů rodičům, aby se také mohli seznámit s úkoly, které jejich dítě plnilo.

Úkolová knížka je tvořena úkolovými listy, kdy každá stránka obsahuje různé a vždy jiné kombinace pěti zadání. Dítě může s knížkou pracovat dvěma způsoby – buď dítě postupuje popořadě a na každý týden má jednu stránku s pěti úkoly, které musí splnit v libovolném pořadí, anebo má možnost si vybírat z celé sbírky úkolů v knize, ve které je zahrnutý program na 6 týdnů. Takto si děti mohou v knize najít a vybrat ty úkoly, které chtějí v určitém okamžiku plnit, poté se ale musejí vrátit i k těm méně oblíbeným a splnit je.

Práce v centrech aktivit

Pokud mají mít děti možnost volby, je prezentace a přitažlivost materiálu a správně zařízená třída velmi důležitá. Rozmístění center je potřeba dopředu promyslet, protože například klidné centrum by nemělo být vedle hlučného, centrum určené ke čtení by nemělo být v rohu, kde není moc světla atd. Je také možné mít jedno centrum mimo třídu, kde se děti učí pracovat na svou vlastní zodpovědnost. V centrech mohou děti plnit rozdílné aktivity, avšak je velmi důležité, aby se navzájem nerušily.

Uspořádání materiálu

V daltonských mateřských školách je většina materiálu umístěna v otevřených skříních, poličkách nebo stojanech tak, aby ho děti měly na očích a byl dostupný. Vše má své místo a vše je určitým způsobem označeno, aby se udržel pořádek. Většina krabic je označena obrázkem, který koresponduje s obsahem.

Daltonský plán je poslední vybranou klasickou reformní školou, následující kapitoly jsou věnované moderním alternativním školám.

1.4.4 Program Začít spolu

Vzdělávací program Začít spolu, který se mezinárodně označuje jako Step by Step, se nyní angažuje ve 29 zemích světa. Tou nejhlavnější myšlenkou programu má být předávání takové výchovy (a vzdělávání), která je vytvářena na základě demokratického principu a v souladu s podmínkami, zvyky a tradicemi dané země. U dětí je důležité rozvíjet hlavně přání učit se po celý jejich život, což daný program, který buduje dovednosti, znalosti či postoje, které jsou pro člověka důležité, umožňuje. U nás se program poprvé objevil v roce 1994, kdy se začínal pomalu rozvíjet a v roce 1995 bylo do programu zapojeno již 10 mateřských škol, které se pak postupně stávaly školami modelovými a udávaly směr dalším začínajícím školám. Dále roku 1996 se program promítnul i do škol základních a v současné době se program představuje v 59 mateřských školách, 44 základních školách, 14 středních školách a 9 vysokých školách, které se specializují především na přípravu budoucích pedagogů. O chod škol se stará nezisková organizace Step by Step ČR, o. s., která má na starosti mimo jiné i mezinárodní propojení programu (Gardošová et al., 2003).

1.4.4.1 Hlavní cíle a záměry programu

Dle Gardošové a kol. (2003) jsou hlavními cíli programu především:

- Rozpoznávání problémů a jejich následné řešení
- Dokázat se rozhodovat a za svou volbu vést odpovědnost (také v rámci společenství a prostředí)

- Mít fantazii a představivost
- Dokázat se vyrovnat se změnami a přijímat je, popřípadě hledat řešení
- Mít návyky a postoje takové, které jsou v souladu se zdravým životním stylem

V návaznosti na hlavní cíle udává spisovatelka také hlavní záměry programu, jako jsou:

- Individuální přístup
- Samostatné rozhodování dítěte
- Spolupráce s rodinou
- Rozvíjení znalostí a dovedností díky pozorování nebo center aktivit

Dítě se v rámci těchto cílů učí **porozumět fyzikálnímu světu** díky činnostem jako je práce se dřevem, měření a vážení, hraní si s pískem a vodou, aj. Poznává **vztah mezi mluveným a psaným slovem**, a to hlavně prostřednictvím knih a příběhů, poslechem pohádek, nebo vyjadřováním se. Díky hrám, účasti na akcích, četbě a rozhovorům **získává informace o sociálním a kulturním prostředí**. Dostává se mu ale i **informací o matematice či logice**, jelikož dokáže třídit, srovnávat, objevovat anebo logicky přiřazovat. Program dále u dítěte podporuje **sociálně-emocionální vývoj**, a to například řešením sporů, vytvářením vzájemné úcty jak mezi dětmi, tak s dospělými, kontrolou svého chování, nebo také vyjadřováním svých pocitů. **Fyzický vývoj** u dítěte podporuje zejména díky skokům, běhu, chůzi, různými gymnastickými prvky, hry s míči, překážkovou drahou, či aktivitami na školní zahradě. Rozvíjejí také **inteligenci** takovým způsobem, že u dítěte podporuje tvořivost, zkoumání věcí, experimentování, objevování a také samostatné myšlení. Dále se u dítěte rozvíjejí **matematicko-logické představy i jazyk**. Program dítěti poskytuje především dostatek času na veškeré aktivity, včetně prvotního prozkoumávání a dává mu příležitosti se učit několika způsoby aktivit. Každé dítě se učí dle svého tempa a vybírá si aktivity, které jsou mu blízké. Dostává se mu kladného hodnocení jeho aktivity a následně může svou práci prezentovat na veřejném místě (Gardošová et al., 2003).

1.4.4.2 Chod školy s programem Začít spolu

Každodenní činnosti, práce a hra, tvoří běžný den v mateřské škole s tímto programem. Denní program se upravuje s ohledem na potřeby dětí a umožňuje začlenit ojedinělé akce, kterými mohou být pobyt v přírodě či návštěva rodičů. Jelikož není program pevný, veškeré činnosti mají volný průběh a děti tak nejsou nucené přecházet k dalším činnostem. Program je nastaven jak pro homogenní, tak heterogenní skupinu dětí, ale po dlouhodobé zkušenosti se ukazuje, že heterogenní skupina dětí si vede lépe. Mladší děti tak pozorují starší děti a naučí se více věcí a dokonce rychleji. Starší děti jsou naopak ohleduplnější k těm mladším. Opakují si s mladšími dětmi věci, které se již naučily (Gardošová et al., 2003).

Poměr klidu a aktivních činností je vyvážený, tedy je dítěti dopřáno dostatek času na činnosti, ale zároveň dostatek času mezi těmito činnostmi. Pedagog je tak schopný s dětmi navazovat bližší kontakt, a to jak v malých, tak velkých skupinách. Dětem se dostává také improvizace ze strany pedagoga (Gardošová et al., 2003).

Na třídní nástěnce je připravený program dne, na který dohlédnou jak děti, tak rodiče. Informace na nástěnce se tak nacházejí jak ve slovní podobě, tak v obrázkové, aby byly děti schopny se zorientovat. Většinou to bývají informace jako například pravidla třídy, téma projektů, rozdělení dětí či popis center aktivit. Také se ve třídě nachází informační tabule, která má pomáhat k naplňování denních aktivit a dodržování stanovených pravidel. Pravidla se vytvářejí společně s dětmi na začátku školního roku. Důležité je pravidla formulovat pozitivní formou (Gardošová et al., 2003).

1.4.4.3 Den v mateřské škole s programem Začít spolu

Gardošová a kol. (2003) popisují ve své publikaci průběh dne v mateřské škole s programem Začít spolu následovně:

Příchod dětí do MŠ a ranní úkol

Když přivede rodič dítě do třídy, čeká zde na ně společný ranní úkol, jehož cílem je především ulehčení příchodu dítěte do třídy. U vstupu do třídy je tak umístěna tabule

s ranními úkoly, kde rodič dítěti ukáže, jaký je den v týdnu, datum a společně vyřeší daný úkol, u kterého dítě procvičuje například barvy, grafomotoriku, počítání či poznává nové věci. Úkol by měl být vždy zaměřen na téma, které je zrovna v daném týdnu aktuální.

Volná hra a centra aktivit

Po ranním úkolu si dítě vybírá, do kterého centra aktivit se zapojí a které je mu nejbližší, či zvolí volnou hru. Pro snazší adaptaci dítěte může rodič nějakou dobu zůstat ve třídě s dítětem. Může také přijít kdykoliv i po ukončení adaptace dítěte. Následuje svačina, a to mezi osmou až devátou ranní hodinou. Před svačinou děti zopakují hygienické návyky a pak si samy svačinu vezmou. Také si samy vybírají nápoj a samy si ho nalévají. Po domluvě s rodiči je zde také možnost, že si dítě vezme menší kousek svačiny či žádný v případě, že cítí, že není hladové.

Ranní kruh

Po svačině se děti scházejí v ranním kruhu, kde je cílem učit děti naslouchat ostatním, ale také si představit náplň dne a představit, z jakých aktivit si mohou vybírat. Do tvaru kruhu se všichni (rodiče, učitel, děti, asistenti) scházejí proto, že kruh vyjadřuje symbol rovnosti, spoluzodpovědnosti a všichni jsou jeho součástí. Dále se k rannímu kruhu může připojit některá z tradic – vonná svíčka uprostřed kruhu, pořekadlo, pohlazení ostatních, aj. Předmětem ranního kruhu může být také například řešení konfliktů, pocitů, či plánů do budoucnosti.

Tělovýchovná chvilka

Následuje tělovýchovná chvilka, při které se běžně zařazují pohybové hry, zdravotní cviky anebo různé aktivity, kde dítě procvičuje jednotlivé oblasti těla. Tělovýchovná chvilka tak má být zdraví prospěšná, stmelovat kolektiv a dopřát psychické uvolnění. Při kvalitní hudbě a za správného vedení má i funkci výchovně-vzdělávací. Velmi často používaným pohybem je podrav slunci, což je protažení celého těla v rámci jógy. Po tělovýchovné chvilce se děti opět scházejí v kruhu, kde si tentokrát shrnout téma dne a dané činnosti, které si mohou děti vybírat.

Hry a činnosti v centrech aktivit

Po seznámení se s programem dne si každý vybere jednu z připravených činností a připevní k ní svou značku. U dítěte podporujeme touto samostatnou volbou aktivity především zodpovědnost, samostatné myšlení, tvořivost či zájem. Po výběru činnosti každý „vypracuje“ daný úkol či aktivitu a také se výběrem zavázal k úklidu svého místa. Práce probíhá v rytmu, který si určí každý sám.

Hodnotící kruh

Po dokončení činnosti se opět všichni scházejí v kruhu a reflektují, jak se jim při plnění úkolu dařilo, s kým se jim dobře pracovalo, co je nejvíce zaujalo či by si příště vybrali nějakou jinou činnost. Hodnotící kruh je důležitý pro rozvoj slovní zásoby a sebereflexi.

Pobyt venku

Díky pobytu venku děti poznávají přírodu kolem nás, zažívají další možnosti pro tělovýchovné aktivity či poznávají role ostatních při volných hrách. Pedagog má tak možnost sledovat chování a dovednosti všech dětí jednotlivě – například jestli dodržují stanovená pravidla. Pokud je do pobytu venku zařazená procházka v okolí MŠ, většinou je v daném tématu dne.

Hygiena, stolování, oběd

Při těchto činnostech je u dětí rozvíjena především sebeobsluha a samostatnost. Mohou si samy připravit stůl, nádobí a samy si nandat jídlo podle toho, jak moc velký hlad mají. I nápoje si děti nalévají samy a v případě potřeby jsou vždy v dohledu. Každý jí svým tempem a když dojí, smí potichu konverzovat s ostatními, co už také dojedli, jen nemluvit s plnou pusou. V žádném případě děti nedokrmujeme. Nikdy nevíme, co je za tím, že dítě jí pomalu či nejí vůbec, a proto je to naprosto nevhodné. Psychika a pohodlí dítěte je přednější.

Odpočinek

Při více než šesti strávených hodinách v MŠ přichází na řadu odpočinek. Čtení pohádek či relaxační hudba jsou ideálním pomocníkem pro tuto chvíli, kdy děti mohou usínat. Pokud se stane, že některé dítě nepotřebuje spát, po domluvě s rodiči pracuje na jiných aktivitách, ale takovým způsobem, aby nerušil kamarády.

Odpolední hry a odchod dětí

Každé dítě má odpoledne možnost volby, kterou činnost chce absolvovat, či si vybere činnost dle svého vlastního návrhu. Vyčká na své rodiče a před odchodem si uklidí své místo.

1.4.5 Mateřská škola podporující zdraví

Program Škola podporující zdraví (European Net Health Promoting Schools) působí v Evropě od roku 1990. Program zaštiťuje Světová zdravotnická organizace, Rada Evropy a Komise evropské unie. Česká republika byla mezi prvními, kteří program přijali a v současné době programem disponuje více než 40 zemí světa (Bečvářová, 2010).

Havlínová a kol. (2006) udávají, že díky tomuto zahraničnímu projektu vznikl v České republice roku 1995 první modelový program předškolní výchovy, který se zaměřuje především na zdraví. Největší podíl na vzniku programu u nás mají ředitelky mateřských škol, které po revoluci v roce 1989 vytvářely novodobé programy v oblasti předškolního vzdělávání. Finální podoba Kurikula podpory zdraví (KPZ) byla pak vydána v roce 2000, tedy čtyři roky před vznikem Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Zároveň se poté autoři KPZ podíleli na tvorbě národního kurikula. V roce 2008 byl program inovován a od té doby je platný pro Mateřské školy podporující zdraví (MŠPZ).

Školy, které se řadí do programu MŠPZ, přijímají za své určité principy, například takové, že zdraví je pocit životní pohody či harmonie, který si každý uvědomuje dle svých možností, zároveň ale i chápe, že neznamená jen nepřítomnost nemoci. Pocitu zdraví a pohody každý dosahuje dle svých podmínek a předpokladů (Havlínová et al., 2006).

1.4.5.1 Zásady pro MŠ podporující zdraví

Havlíňová a kol. (2006) uvádí 12 zásad, dle kterých se má MŠPZ řídit:

Učitelka podporující zdraví je hlavním činitelem. Úspěšnost cílů a podpory zdraví velmi záleží na jejích kvalitách, a to jak profesních, tak osobních. Bývá velmi často napodobována dětmi, které se díky nápodobě učí. Člověk se pohybuje celý život ve **věkově smíšené skupině**, která mu umožňuje se vzájemně dorozumívat a podílet se na společných činnostech. V MŠPZ taková skupina poskytuje kvalitní podmínky pro socializaci dítěte, která je klíčová pro celý život. Je třeba dodržovat pravidla uspořádání života a dne, díky němuž je dán **rytmický řád** a učitelka je tak schopná se rozhodovat, komunikovat či uspokojovat individuální potřeby dětí. Zároveň je také posilován organismus dítěte, a to díky dostatku volného pohybu, který dítěti v předškolním věku nesmí chybět. **Tělesná a duševní pohoda** se příznivě rozvíjí díky **volnému pohybu**. **Zdravá výživa** je v MŠPZ klíčová. Zajišťuje růst a vývoj, psychickou i fyzickou výkonnost a zvyšuje imunitu vůči vnějším či vnitřním vlivům. MŠPZ podporuje dítě ve **spontánní hře**, která vychází z jeho zájmu a potřeb. Dítě má na takovou hru prostor, čas i prostředky. **Prostředí** má být vždy hygienické, estetické a hlavně **podnětné**. Takové prostředí má na pohodu všech přítomných důležitý vliv. Zároveň musí být ale **bezpečné** a založené na spolupráci, důvěře či empatii. V MŠPZ se uplatňuje týmová práce jak dětí, tak dospělých a dbá se na **participaci a kooperaci**. Zárukou účinnosti projektu je **spolupráce MŠ a rodiny**. Dbá se na vzájemnou toleranci, otevřenost či partnerství. **Spolupráce** je důležitá ale i mezi **základní a mateřskou školou**, a to hlavně kvůli plynulému přechodu dítěte do prvního ročníku školy základní, který má být hlavně nestresující. Dítě je v prvním ročníku povzbuzováno k sebedůvěře ve svou sílu. MŠPZ se podílí na životě a rozvoji **kvality obce** a její celkové klima je dané kvalitou vnitřních vztahů.

1.4.5.2 Rámcové formální kurikulum podpory zdraví

Rámcové formální KPZ je složeno ze sedmi částí, které se vzájemně propojují. Jsou brány jako základ pro tvorbu školního a dále i třídního vzdělávacího plánu a jsou řazeny do dvou tabulek, které poskytují oporu v plánování (Havlíňová et al., 2006).

1. *Klíčové kompetence dospělého člověka podporující zdraví (vize)*
2. *Kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období (obecné cíle)*
3. *Oblasti vzdělávání v podpoře zdraví (obsah)*
4. *Dílčí cíle vzdělávání v oblastech podpory zdraví (dílčí cíle)*
5. *Činnosti dětí (realizace)*
6. *Ukazatele dosažení dílčích cílů vzdělávání (evaluace)*
7. *Rizika ohrožující nebo znesnadňující proces vzdělávání (překážky) (Havlínová a et al., 2006, str. 92)*

1.4.6 Lesní mateřská škola

První lesní mateřská škola (LMŠ) vzniká v roce 1954 v Dánsku. Za její zakladatelku je považována Ella Flatau, která čas s dětmi trávila pravidelnými návštěvami lesa. K ní se postupně začali přidávat sousedé se svými dětmi a vznikla z toho pravidelná dopolední péče. LMŠ našly v dnešní době zalíbení i v ostatních státech, jako například ve Švédsku, kde se jim říká „Venku za každého počasí“, v Německu „Waldkindergarten“, kde některé nabízejí formu kombinovanou s klasickou MŠ, kdy děti tráví dopoledne venku a odpoledne uvnitř školy. Další LMŠ nalezneme například v Kanadě, Švýcarsku, Norsku, a dokonce i v Japonsku (lesnims.cz).

V České republice se o rozšíření LMŠ zasloužila Emilie Strejčková, kdy v roce 2004 založila ekologicky orientovanou mateřskou školu Semínko. Ze začátku měla škola dvě třídy, v roce 2010 vznikla třída třetí, která byla venkovní a fungovala na principu LMŠ. Tentýž rok vznikla Asociace lesních mateřských škol (ALMŠ). V roce 2013 se ALMŠ stává akreditovanou vzdělávací institucí a od roku 2016 je LMŠ státem uznávané předškolní vzdělávání, které funguje buď jako LMŠ nebo lesní kluby. Dnes je jich v České republice přes 200 a zhruba 160 z nich zastupuje ALMŠ (lesnims.cz).

Výzkum ve Švýcarsku jasně ukázal, že prioritou LMŠ jsou výchovné záměry. Ve výzkumu se po dobu jednoho roku sledovala úroveň jemné a hrubé motoriky a kreativity dětí z klasických mateřských škol, dětí z LMŠ a dětí z mateřských škol, kde byl jeden den v týdnu věnovaný pobytu v přírodě. Následné testování ukázalo, že děti z LMŠ vykazovaly významnější pokroky než děti z klasických mateřských škol. Mezi dětmi, které v přírodě trávily jeden den v týdnu a dětmi z běžných mateřských škol nebyl shledán žádný rozdíl. Také v testech kreativity děti z LMŠ prokazatelně vynikaly. Dokonce se u dětí z LMŠ po roce docházky projevilo celkové zlepšení imunitního systému a počet úrazů se zmenšil (Opravilová, 2016).

1.4.6.1 Znaky LMŠ

LMŠ se snaží děti vzdělávat mimo učebny. Nejvíce času tráví v prostředí přírody, nejčastěji v lese. Své věci, náhradní oblečení a pomůcky mají uložené v zázemí, které může mít mnoho podob, mezi ty nejčastější patří jurty, chatky nebo maringotky. Zde probíhá i odpočinek dětí (lesnims.cz).

LMŠ kladou důraz na úctu k přírodě, obnovu aktivního vnímání světa přírody, samostatnost a tvořivost. Vzdělávání dětí je propojené s ekologickou a enviromentální výchovou, při kterých je pobyt v přírodě využíván také jako obrana před současnými negativními vlivy (Opravilová, 2016).

Podle Vošahlíkové (2010) mezi další znaky LMŠ můžeme řadit:

- „venku za každého počasí“ – většina programu probíhá v přírodě
- Smyslové vnímání podporovat přímou zkušeností
- Jemnou a hrubou motoriku rozvíjet pomocí rozmanitých podnětů a možností pohybovat se v přírodě
- Celostní učení – všemi rovinami vnímání
- Poznávání živočichů a rostlin v jejich původním životním prostředí
- Učit se být citlivý k mluvenému slovu a prožívat ticho
- Zaměřit se na rytmus změn ročních období
- Kreativitu a tvořivost rozvíjet pomocí přírodních prvků

- Vytvořit si pozitivní vztah k přírodnímu prostředí
- Poznávání hodnot lesního společenství ale, i lidské společnosti

1.4.6.2 Jdeme do přírody

Vošahlíková (2010) popisuje, jak se na pobyt v přírodě řádně připravit. V LMŠ je nastavené pravidlo, které říká, že neexistuje špatné počasí, ale pouze špatné oblečení. S tímto pravidlem je nejdůležitější obeznámit rodiče dětí a poskytnout jim základní představu o tom, jaké oblečení do přírody by dítě mělo mít. Také je dobré rodiče předem upozornit na to, že se děti vrátí z venku téměř vždy špinavé a někdy může dojít i k roztržení některé části oblečení. Je tedy důležité s tím počítat a zvolit **vhodné oblečení**. Zásadní je řídit se tzv. **cibulovým vrstvením**, které je uplatňováno během celého roku. V zimě je ideální oblečení vrstvit. První vrstva by mělo být termoprádlo a následně už podle potřeby 1-3 další vrstvy. Bunda by měla být podle počasí teplá, prodyšná nebo nepromokavá. Kalhoty hlavně vodotěsné. Poslední vrstvou do zimy je ochranný krém na obličej a ruce. V létě se volí více tenkých vrstev, protože v lese bývá chladněji než v rozeřtých ulicích. Vždy je potřeba mít dlouhé rukávy i nohavice, pokrývku hlavy a ideálně i krku. Jako obuv se celoročně doporučují pevné kotníkové boty. Jako další způsob, jakým lze zvýšit pocit jistoty v přírodě, je vytvoření několika **základních pravidel**, například:

- Čekat na domluvených místech
- Nevzdalovat se z dohledu či doslechu
- Nenosit větve ve výšce očí
- Hub se nedotýkat rukama
- Nejíst nic nalezeného v lese bez dovolení učitele
- S lidmi, které v lese potkáte, nikdy neodcházet
- Sedět při práci s nožem či pilou
- Pokud se na dítě volá jménem, vždy odpoví
- Nádobí a příbor z batohu je určené pouze k jídlu

Předpokladem je samozřejmě to, že pedagog les zná, tomu může pomoci schůzka s lesníkem či ochránářem přírody.

Učitelé i děti vycházejí do přírody s **batohem** na zádech. Batoh dítěte by měl obsahovat: pití, svačinu, ručník a sáček na věci, které v lese najdou. V zimě přibude termopolštářek a náhradní rukavice. Zvenku batohu mají upevněnou karimatku, na které můžou sedět. V batohu pedagogů by nemělo chybět: lékárnička, velká karimatka, plachta proti dešti (může sloužit i jako podložka), univerzální náhradní oblečení, mobilní telefon, provázek (lano), igelitové sáčky, papírové kapesníky, vlhčené ubrousky, deka a lopatka/přenosné suché WC (Vošahlíková, 2010).

2 PRAKTICKÁ ČÁST

Výběr mateřské školy je pro každou rodinu velmi zásadním rozhodnutím. Dítě se dle přístupu dané mateřské školy bude následně vyvíjet. MŠ je jedním z prvních činitelů, které provází dítě socializací a připravuje ho na budoucí život. Proto je důležité vybrat pro každé dítě tu nejvhodnější MŠ. V takovém případě se rodič může obrátit na pedagogicko-psychologickou poradnu, či rodičovskou poradnu, ale i třeba na konkrétní MŠ a společně s dítětem ji navštívit v rámci dne otevřených dveří.

V dnešní době počet alternativních mateřských škol stále roste, a tak je i složitější výběr té jedné nejvhodnější. Alternativní MŠ mají oproti těm běžným často jiné přístupy, které se mohou zdát nadčasové, a tak jsou pro rodiče lákavější.

2.1 Hlavní cíl výzkumu

Hlavním cílem praktické části bakalářské práce je prozkoumat rozhodnutí rodičů o alternativním vzdělávání a faktory, které tato rozhodnutí ovlivňují.

2.2 Stanovení hypotéz

Pro výzkumné šetření byly stanoveny tři hypotézy:

Hypotéza č. 1:

Rodiče motivuje k výběru alternativního vzdělávání především individuální přístup pedagoga.

Hypotéza č. 2:

Po zjištění existence alternativního vzdělávání byla taková MŠ pro rodiče dítěte jasnou volbou.

Hypotéza č. 3:

Rodič dokáže popsat, v čem spočívá alternativa dané MŠ, kterou jejich dítě navštěvuje.

2.3 Metoda výzkumu

Pro výzkumné šetření jsem použila metodu kvantitativního charakteru – dotazník, který byl podkladem pro dosažení cíle výzkumu. Dotazník byl respondentům poskytnut prostřednictvím ředitelství daných mateřských škol, a to v elektronické formě. Pro tvorbu dotazníku jsem využila internetovou stránku „survio.cz“, která poskytla všem respondentům 100% anonymitu. K výzkumnému šetření jsem vybrala šest alternativních mateřských škol, které můžeme najít v České republice a z toho každá představovala jinou alternativu, které jsou výše v teoretické části popsány. Dohromady jsem získala 61 odpovědí na dané téma, ze kterých jsem následně vypracovala výšečové grafy či body, které lépe znázorňují výsledek šetření. Otázek bylo celkem 14 a byly psané jak pro otevřenou formu odpovědi, kde měli respondenti dostatek prostoru k vyjádření, tak i pro uzavřenou, kde byla možnost vybrat vždy pouze jednu z odpovědí. Dotazník jsem respondentům poskytla po dobu necelých čtyř měsíců.

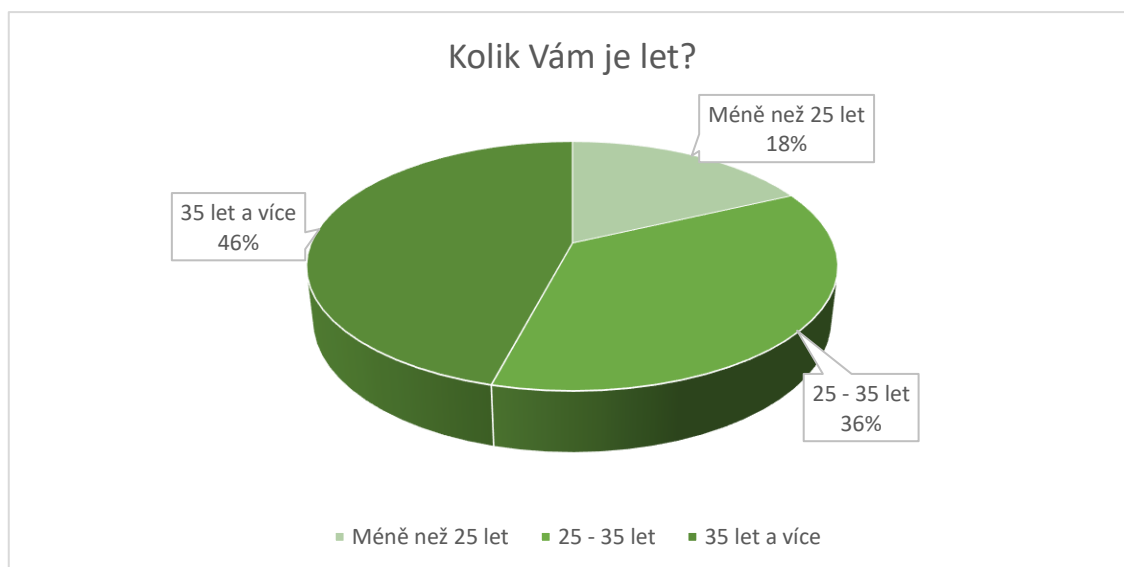
2.4 Rozbor otázek a odpovědí výzkumného šetření

Následující kapitola popisuje otázky výzkumného šetření a jejich odpovědi. Každá uzavřená otázka a její výsledné odpovědi jsou znázorněny pomocí grafu s procenty. Otevřené otázky pomocí bodů, které představují nejčastější odpovědi. Nad grafem je vždy vysvětlení a cíl samotné otázky a pod grafem je rozbor odpovědí.

1. otázka

V první otázce jsem se zaměřila na věk respondentů. Hlavním cílem této otázky bylo zjistit přibližný věk rodičů, kteří se pro alternativní vzdělávání rozhodují.

Graf 1: Otázka č.1



Zdroj: Autorka (2024)

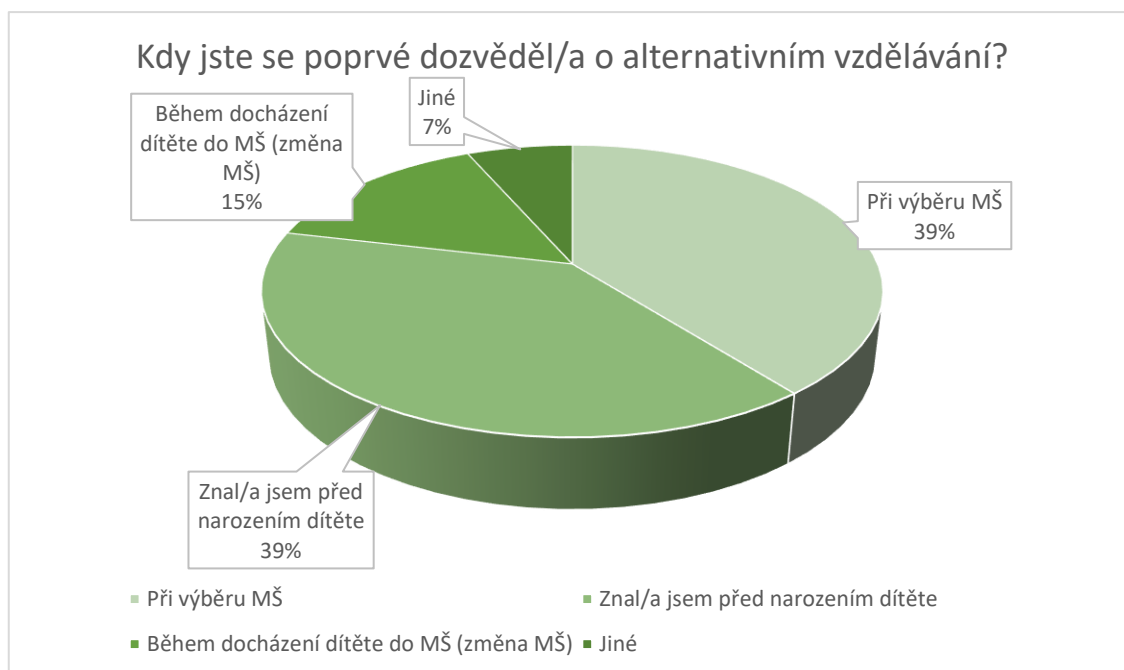
Z grafu vyplývá, že rodičů, kteří své dítě nechávají vzdělávat v rámci alternativních mateřských škol, je nejvíce ve věku 35 let a více. V přesném počtu tedy 28 respondentů. Dále rodičů ve věku 25–35 let při počtu 22 respondentů. A nejméně je rodičů ve věku pod 25 let, tedy celkem 11 respondentů.

Z výsledků je tedy zřejmé, že alternativami se zabývají spíše rodiče staršího věku, u kterých se předpokládá větší zkušenost, možná nespokojenost s umístěním prvního dítěte do klasické MŠ.

2. otázka

Zde jsem se zaměřila na zjištění, kdy se rodiče nejčastěji dozvídají o alternativním vzdělávání.

Graf 2: Otázka č.2



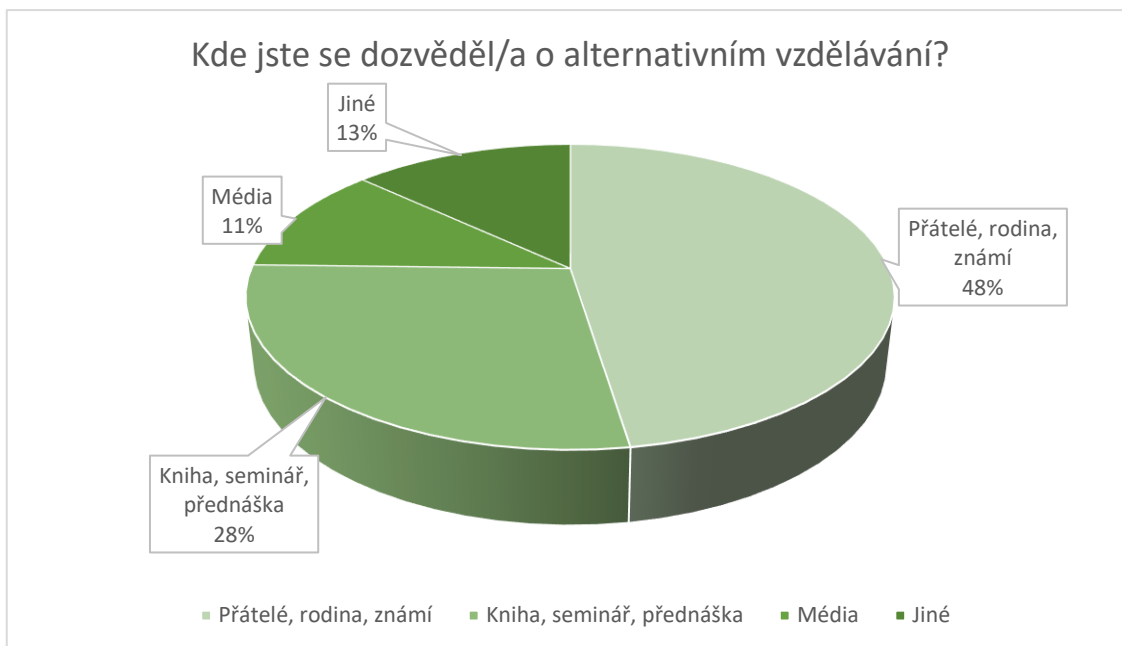
Zdroj: Autorka (2024)

Z výsledku si dokážeme odvodit, že rodič se o alternativu předškolního zařízení pro své dítě začíná zajímat při výběru dané MŠ, či již takovou alternativu zná z dřívějšíka. U těchto dvou odpovědí najdeme stejné množství respondentů, a to 24. Dalších 9 respondentů se o alternativách dozvědělo až v době, kdy jejich dítě docházelo do MŠ. Poslední 4 respondenti se o alternativním vzdělávání dozvěděli jiným způsobem a neurčili jakým.

3. otázka

Ve třetí otázce respondenti odpovídali na otázku, jejíž cílem bylo zjistit, kde se o alternativním vzdělávání dozvěděli.

Graf 3: Otázka č.3



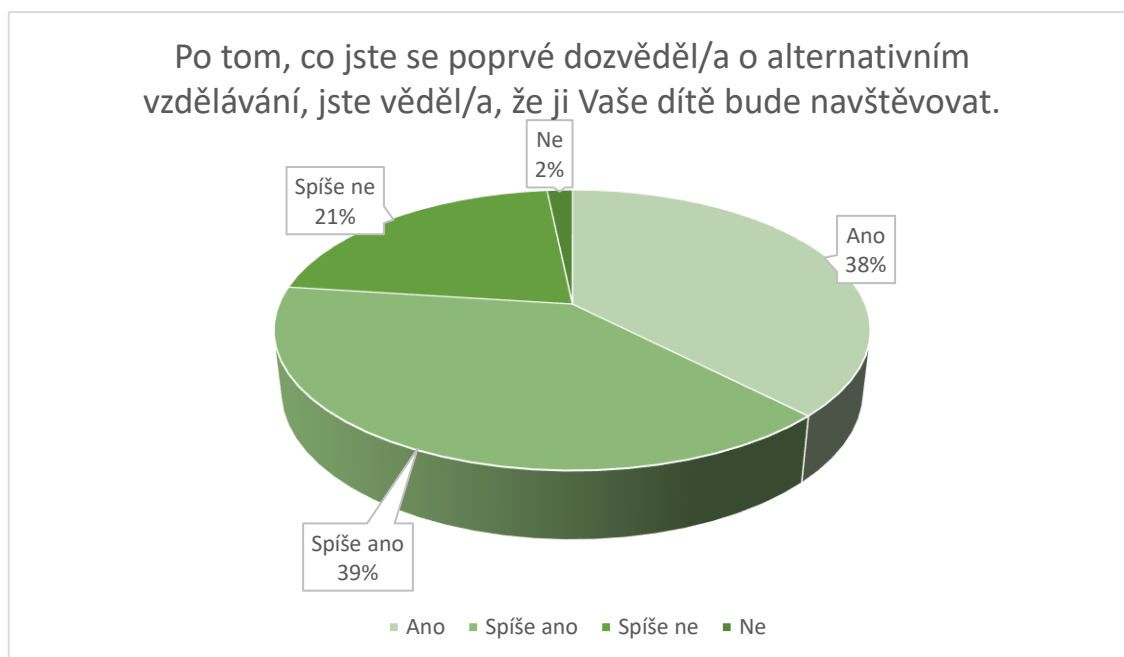
Zdroj: Autorka (2024)

Z grafu vyplývá, že nejvíce, 29 respondentů, se o alternativách dozvědělo přes svou rodinu, přátele či známé. Dalších 17 odpovědělo, že jim povědomí o alternativách předala kniha, seminář anebo přednáška. 8 respondentů ví o alternativním vzdělávání jiným způsobem a 7 pomocí médií.

4. otázka

Tato otázka hledá odpověď na to, zda rodiče zaujaly alternativy hned po tom, co se o nich dozvěděli natolik, že by chtěli, aby se jejich dítě vzdělávalo takovým způsobem.

Graf 4: Otázka č.4



Zdroj: Autorka (2024)

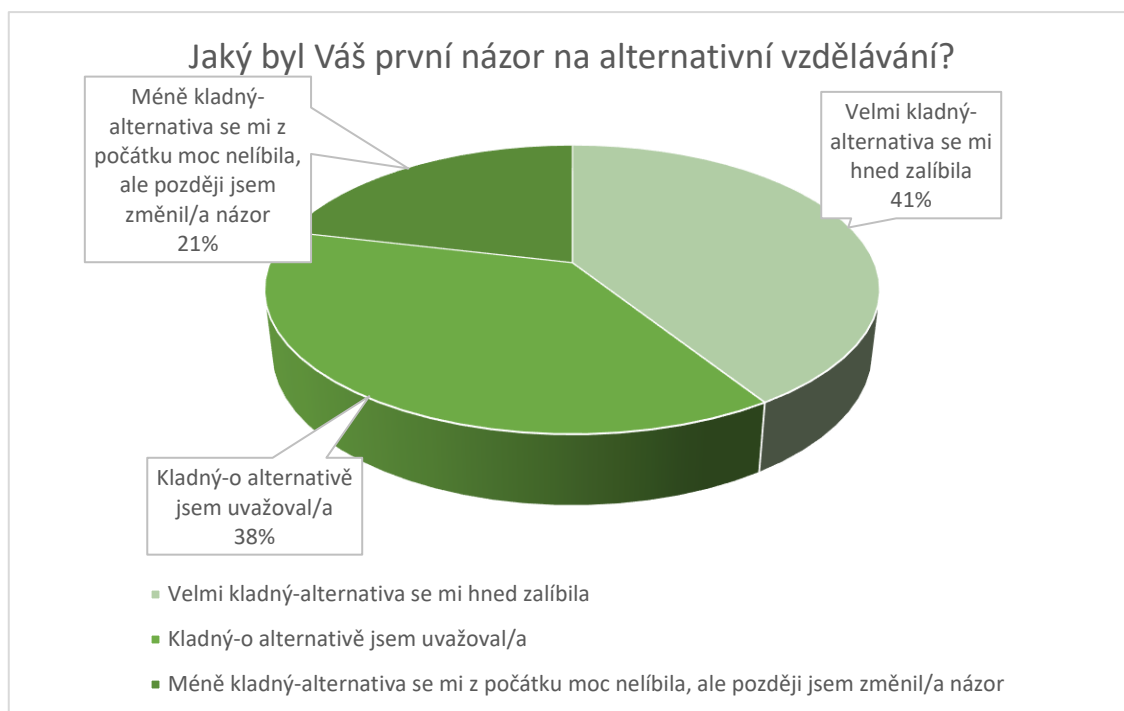
Na grafu vidíme, že rozdíl mezi odpověďmi ano (24) a spíše ano (23) činí jeden respondent. Je tedy zřejmé, že většinu rodičů alternativní vzdělávání zaujalo hned od začátku. 13 respondentů alternativní vzdělávání nezaujalo hned poté, co se o něm dozvěděli. 1 respondent odpověděl, že ho zprvu alternativní vzdělávání nezaujalo vůbec.

Z grafu vyplynulo, že ve chvíli, kdy se rodiče o jakýkoli alternativní směr zajímají, počítají s tím, že jejich dítě bude takovou alternativní MŠ navštěvovat. Pro většinu rodičů, kteří se s alternativou seznámili, je tato alternativa přijatelnější než běžná MŠ.

5. otázka

Hlavním cílem páté otázky je zjistit, jaký byl první názor rodičů na alternativní vzdělávání.

Graf 5: Otázka č.5



Zdroj: Autorka (2024)

První názor 25 respondentů na alternativní vzdělávání byl velmi kladný a alternativa je ihned zaujala. Názor dalších 23 respondentů byl kladný a o alternativě uvažovali. Zbylým 13 respondentům se z počátku alternativní vzdělávání moc nelíbilo, ale postupem času na něj změnili názor. Výsledky u této otázky úzce korespondují s výsledky čtvrté otázky. 79 % respondentů mělo na alternativy hned z počátku kladný názor a zároveň 77 % respondentů v minulé otázce odpovědělo, že od začátku chtělo, aby jejich dítě navštěvovalo alternativní MŠ.

6. otázka

Co Vás motivovalo při výběru alternativního směru?

Tato otázka je první otevřená. Respondenti dostali dostatek volného prostoru vyjádřit svůj názor na to, co je motivovalo při výběru alternativního směru. Z celkových 61 odpovědí jsem vypsala šest nejčastějších:

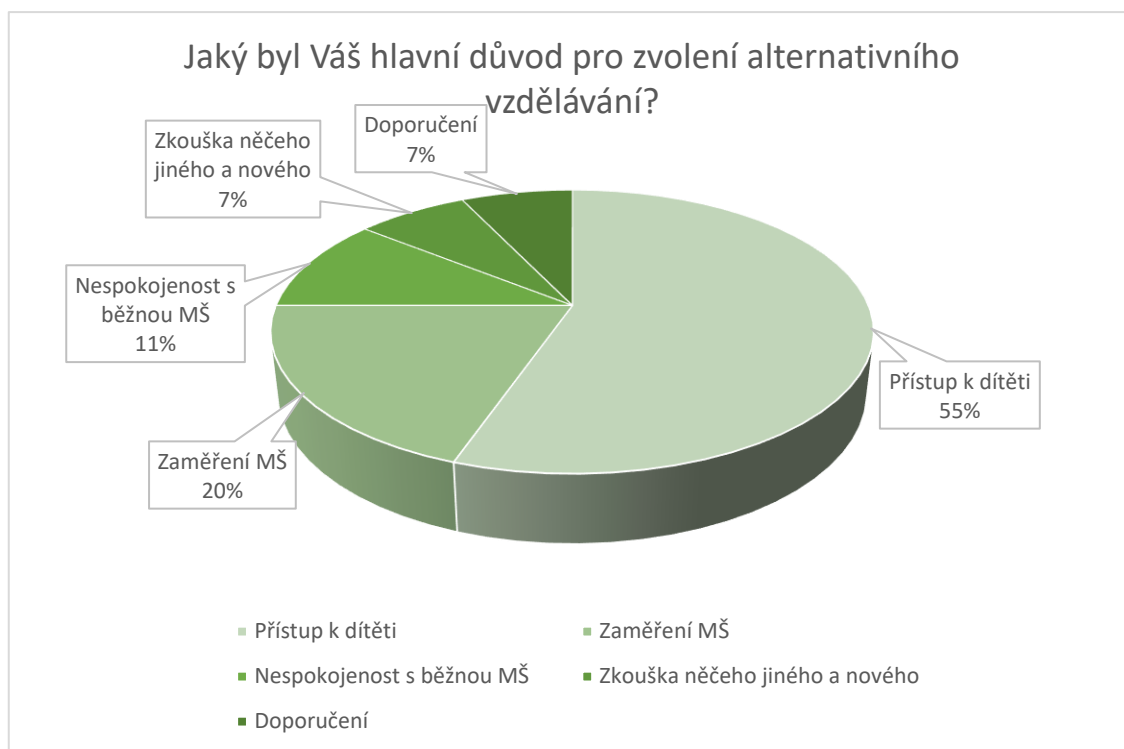
- Přístup pedagoga k dítěti
 - Nejvíce ve svých odpovědích respondenti zmiňovali celkový přístup k dítěti. Nejčastěji individuální a respektující přístup, větší zájem o jedince na základě menšího počtu dětí ve třídě.
- Zaměření MŠ
 - Na druhém místě respondenty nejvíce motivovalo zaměření (alternativa) dané MŠ, jako je například zdravý životní styl, soužití s přírodou, prostředí, centra aktivit nebo pracovní materiály.
- Nový moderní koncept vzdělávání
 - Dále respondenty motivovalo vyzkoušení něčeho nového, jiného a moderního.
- Nedostatky běžné MŠ
 - Zde motivace k volbě alternativního vzdělávání souvisí s nespokojeností a s negativními zkušenostmi s běžnou MŠ.
- Na základě doporučení
 - Část odpovědí souvisela s doporučením od rodiny nebo známých, kteří již nějakou alternativu navštěvují.
- Menší kolektiv
 - V neposlední řadě respondenty motivoval menší počet dětí ve třídě.

7. otázka

Zde byli respondenti tázáni na to, jaký byl jejich hlavní důvod pro volbu alternativního vzdělávání. Otázka je otevřená, ale respondenti měli napsat pouze jeden, pro ně nejdůležitější důvod.

Odpovědi se hodně shodovaly s odpověďmi v předchozí otázce a některé i přímo zmiňovaly podobnost těchto dvou otázek. Výsledky sedmé otázky jsem se ale rozhodla znázornit pomocí grafu. Graf obsahuje pět nejčastěji zmiňovaných důvodů.

Graf 6: Otázka č.7



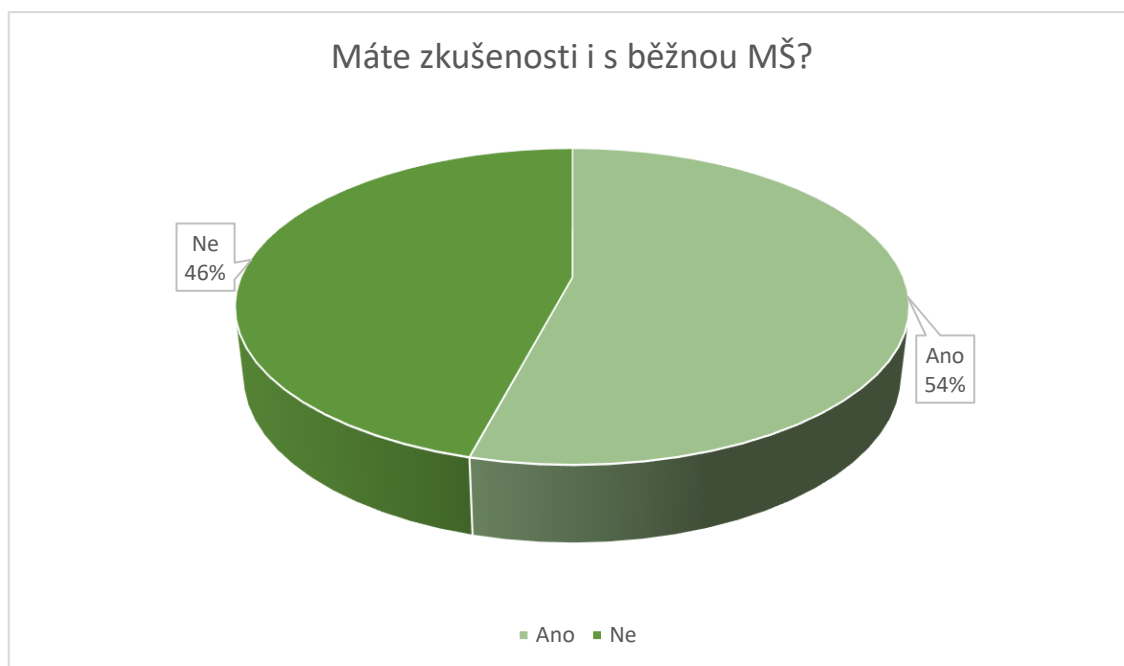
Zdroj: Autorka (2024)

Nejčastějším důvodem k volbě alternativního vzdělávání, který zmínilo 31 respondentů, je individuální a respektující přístup k dítěti. Pro 11 respondentů je hlavní důvod zaměření konkrétní alternativní MŠ. 6 respondentů se rozhodlo na základě špatné zkušenosti s klasickou MŠ. 4 respondenti chtěli vyzkoušet něco nového a další 4 dali na doporučení blízké osoby. Posledních 5 odpovědí jsem do grafu nezařazovala, protože každá obsahovala něco jiného, anebo zmiňovala podobnost se šestou otázkou.

8. otázka

Osmá otázka se zabývá tím, zda respondenti mají zkušenosti s běžnou MŠ či nikoli.

Graf 7: Otázka č.8



Zdroj: Autorka (2024)

Zkušenost s běžnou MŠ má 33 respondentů, a i přesto se rozhodli dát své dítě do školy alternativní. 28 respondentů nemá zkušenost s běžnou MŠ, rovnou své dítě směřovali k alternativnímu stylu vzdělávání.

Z grafu vyplývá, že velké procento rodičů po zkušenosti s běžnou MŠ dá své druhé dítě do alternativní MŠ. Z části je to způsobeno špatnou zkušeností s běžnou MŠ a z části snahou o vyzkoušení něčeho nového.

9. otázka

Má podle Vás běžná MŠ nějaké nevýhody oproti alternativní? Jaké?

Tato otázka je otevřená a směřovaná pouze těm respondentům, kteří mají s běžnou MŠ nějakou zkušenost. Vybrala jsem tři nejčastěji se opakující odpovědi:

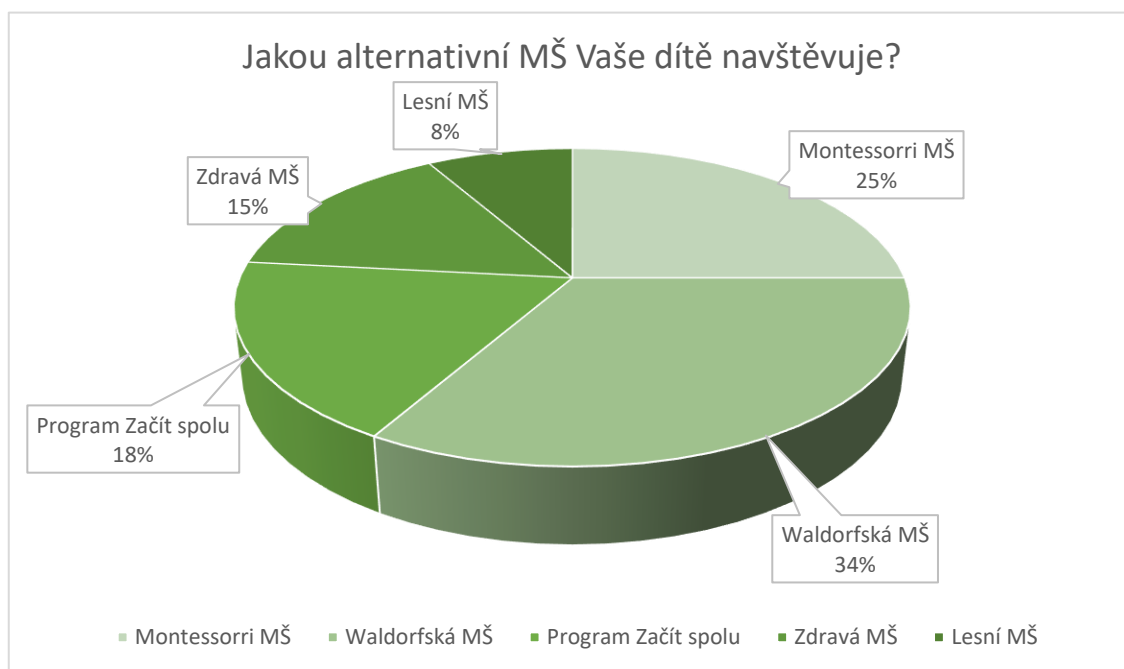
- Velký počet dětí ve třídě

- Jako nejčastěji zmiňovaná nevýhoda běžných MŠ je velký počet dětí ve třídách, s čímž souvisí méně individuálnější přístup a celkový zájem o jedince. Toto napsali zhruba dvě třetiny respondentů.
- Zastaralé způsoby
 - Na druhém místě se nejčastěji objevovala odpověď spojená se zastaralými metodami a formami učiva. To může souviset s ne vždy vhodným a respektujícím přístupem k dětem.
- Nedostatek pohybu
 - Jako poslední se často objevovala odpověď spojená s nedostatkem pohybu a zároveň nedostatkem pobytu venku.

10. otázka

Cílem této otázky bylo zjistit, jak velký podíl respondentů si vybírá určité alternativy MŠ.

Graf 8: Otázka č.10



Zdroj: Autorka (2024)

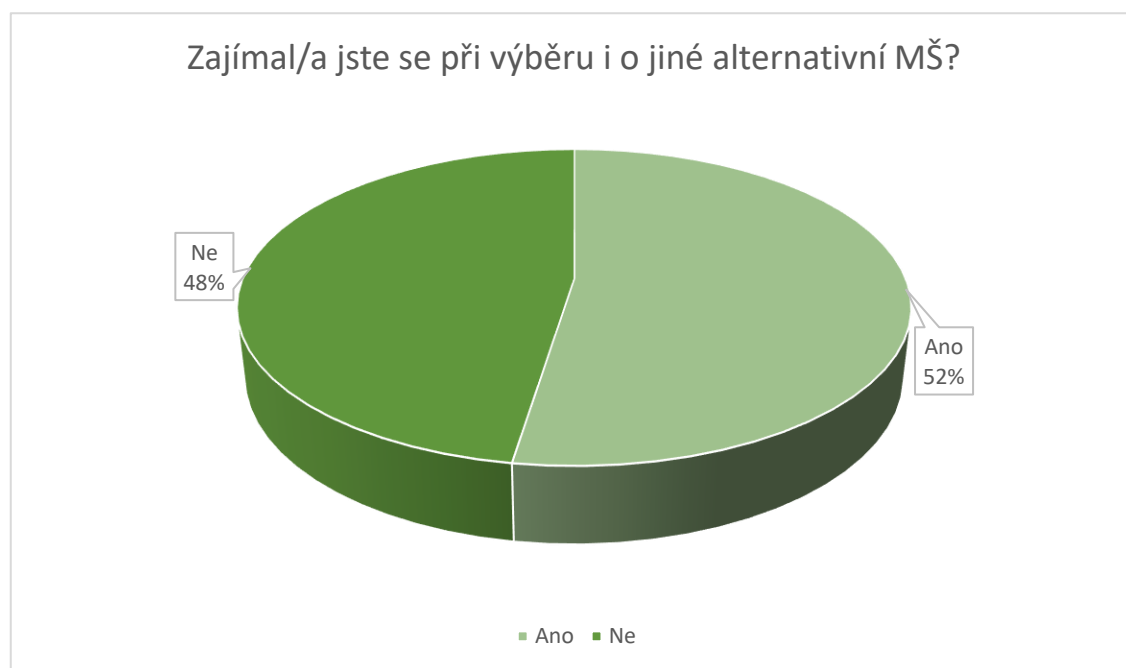
Nejvíce respondentů odpovědělo Waldorfskou MŠ. Bylo to celkem 20 respondentů. V závěsu je hned Montessorri MŠ s počtem celkem 15 respondentů. Dále pak MŠ Začít

spolu s 11 respondenty, Zdravá MŠ s 9 respondenty a na posledním místě lesní MŠ s celkem 6 respondenty.

11. otázka

Cílem této otázky bylo zjistit, zda se respondent zajímal při výběru i o jinou alternativní MŠ než jen o danou vybranou.

Graf 9: Otázka č.11



Zdroj: Autorka (2024)

Zde 32 respondentů odpovědělo, že ano, a zbylých 29, že se vůbec o jiné alternativy nezajímali.

12. otázka

Mezi kterými MŠ jste se rozhodovali?

Tato otázka byla otevřená a směřovala k respondentům, kteří se zajímali i o jinou alternativu MŠ. Zde jsem vybrala několik nejčastějších variant, které mi respondenti poskytli:

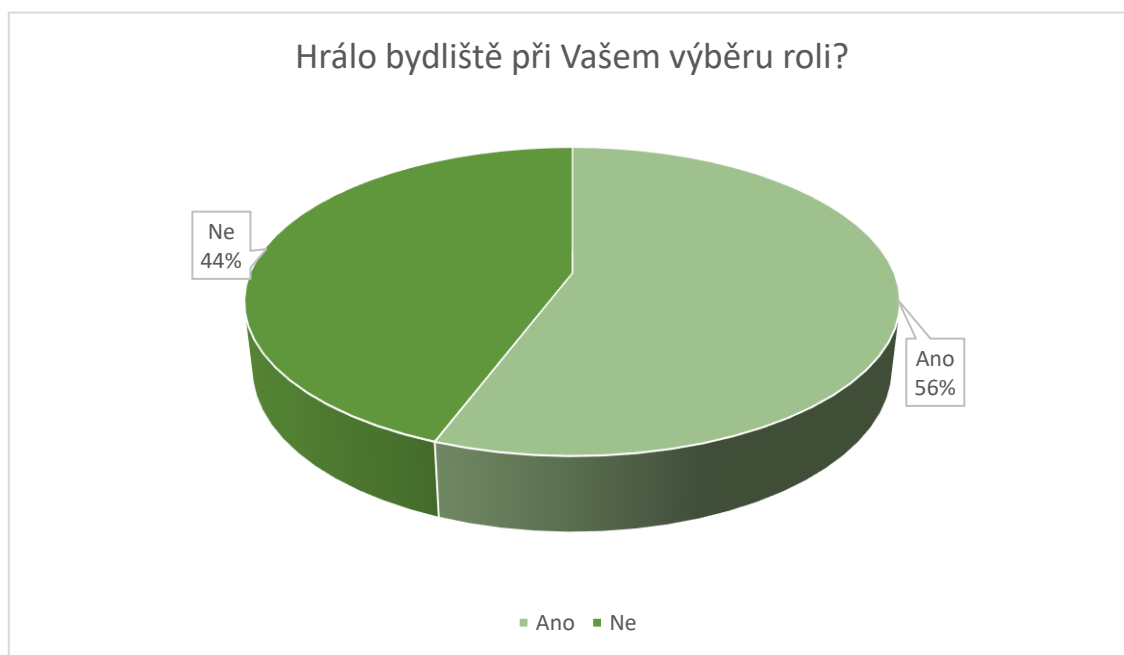
- Lesní MŠ x Waldorfská MŠ
- Zdravá MŠ x Waldorfská MŠ
- Montessori MŠ x Waldorfská MŠ
- Lesní MŠ x Zdravá MŠ
- Všechny alternativní školy

Z poskytnutých odpovědí můžeme vidět, že nejvíce respondentů opět přemýšlí nad Waldorfskou MŠ. Pravděpodobně to je díky rozšíření této alternativy po celé ČR.

13. otázka

Ve 13. otázce se zajímám o roli bydliště při výběru MŠ.

Graf 10: Otázka č.13



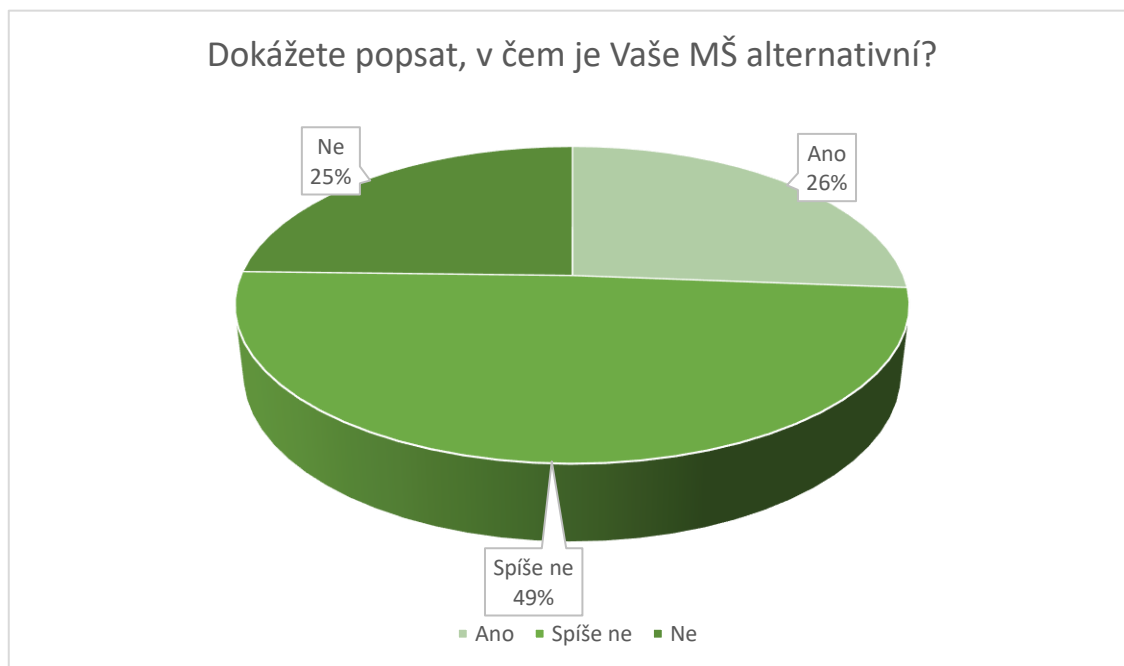
Zdroj: Autorka (2024)

Pro odpověď ano je celkem 34 respondentů a zbytek, tedy 27 respondentů určilo, že ne. Větší polovina rodičů své dítě tedy zařadila do MŠ, která je v blízkosti jejich bydliště. Zbytek je pak ochotný své dítě dovést do větší vzdálenosti i kvůli alternativní MŠ.

14. otázka

Poslední otázka dotazníku je otevřená, ale i přesto jsem se rozhodla ji prezentovat pomocí grafu.

Graf 11: Otázka č.14



Zdroj: Autorka (2024)

Odpovědi jsem hodnotila dle jejich obsahu. Pokud se v odpovědi vyskytl nějaký prvek spojený s danou alternativní MŠ a já dokázala rozeznat, o kterou MŠ se jedná, zařadila jsem odpověď do kolonky ano (16). Pokud respondent napsal pouze jiný přístup k dítěti než v běžné MŠ, zařadila jsem ho do kolonky spíše ne (30). V případě že rovnou napsal, že neví, znamenalo to kolonku ne (15).

2.5 Ověření hypotéz

Hypotéza č. 1:

Rodiče motivuje k výběru alternativního vzdělávání především individuální přístup pedagoga.

S touto hypotézou souvisejí otázky číslo 6 (Co Vás motivovalo při výběru alternativního směru?) a 7 (Jaký byl Váš hlavní důvod pro zvolení alternativního vzdělávání?).

V obou otázkách respondenti zmiňovali přístup pedagoga k dítěti jako hlavní prvek, proč se rozhodli, aby jejich dítě alternativní MŠ navštěvovalo. Tuto skutečnost nám potvrzuje i graf číslo 6 na str. 46, ve kterém 55 % respondentů odpovědělo právě individuální a respektující přístup pedagoga.

Hypotéza č. 1 se potvrdila.

Hypotéza č. 2:

Po zjištění existence alternativního vzdělávání rodič chtěl, aby takové jeho dítě navštěvovalo.

Tuto hypotézu se snaží potvrdit či vyvrátit odpovědi u otázky číslo 4 (Po tom, co jste se poprvé dozvěděl/a o alternativním vzdělávání, jste věděl/a, že ji Vaše dítě bude navštěvovat).

Graf 4 na str. 43 poukazuje na skutečnost, že 23 % respondentů udalo, že jejich dítě alternativní MŠ navštěvovat nebude. Zbýlých 77 % odpovídalo kladně, a to tak, že jejich dítě bude alternativní MŠ navštěvovat.

Hypotéza č. 2 se potvrdila.

Hypotéza č. 3:

Rodič dokáže popsat, v čem spočívá alternativa dané MŠ, kterou jejich dítě navštěvuje.

Poslední hypotéza se vztahuje k otázce číslo 14 (Dokážete popsat, v čem je Vaše MŠ alternativní?).

U této otázky na grafu 11 na str. 51 můžeme pozorovat, že pouze 26 % respondentů dokáže popsat a určit některé z principů, v čem je jejich MŠ alternativní. Zbýlých 74 % ví pouze základní informace, či nedokáže alternativnost školy popsat vůbec.

Hypotéza č. 3 se nepotvrdila.

2.6 Diskuse

V této kapitole bych ráda zhodnotila výsledky výzkumného šetření z mého pohledu.

Velmi mě překvapilo, že nejvyšší počet rodičů, kteří nechávají své děti vzdělávat v alternativních MŠ, je ve věku 35 let a více, jelikož jsem předpokládala největší četnost odpovědí v oblasti 25-35 let z důvodu vnímání alternativního vzdělávání spíše jako „budoucnost“ dnešního běžného vzdělávání. Možná i proto má vysoké procento respondentů povědomí o alternativním vzdělávání ještě před narozením dítěte.

Nejčastějším zdrojem, ze kterého se o alternativním vzdělávání respondenti dozvěděli, se ukázala rodina, přátelé a známí. V dnešní době bych nejvíce odpovědí čekala v oblasti médií, jelikož se alternativní vzdělávání hodně probírá na sociálních sítích. Většina tázaných rodičů chtěla hned poté, co alternativu poznala, aby ji jejich dítě navštěvovalo. S tím také souvisí kladný názor na alternativy hned z počátku. Vzhledem k vyššímu věku rodičů jsem čekala, že na základě jejich konzervativnějšího způsobu života a vyhledávání spíše ozkoušených způsobů, bude převládat méně kladný názor.

Jedním z důvodů pro volbu alternativního vzdělávání je nespokojenost s běžnou MŠ v souvislosti s velkým počtem dětí ve třídě, zastaralými způsoby a nedostatkem pohybu na čerstvém vzduchu. Sama jsem měla možnost provoz běžné MŠ zažít, a tedy s názory respondentů souhlasím.

Myslím si, že každý rodič si přeje pro své dítě to nejlepší a alternativní vzdělávání tento pocit vzbuzuje. Z výzkumu vyplynulo, že hlavní motivací k výběru alternativního vzdělávání se ukázal být především individuální přístup pedagoga k dítěti, který je i hlavním důvodem pro rozhodování při výběru MŠ.

Především si myslím, že má bakalářská práce může být přínosem pro rodiny s dětmi, které řeší problém výběru mateřské školy. V teoretické části mají možnost se dozvědět základní informace o daných alternativách, což jim může při výběru školy pomoci. V praktické části mohou nahlédnout do dotazníku, který je vyplňován rodiči, jejichž dítě

již alternativní MŠ navštěvuje a obohatit se tak a porovnat jejich zkušenosti a názory se svými.

ZÁVĚR

Hlavním cílem práce bylo zjistit hlavní důvod, proč se rodiče rozhodují zvolit alternativní vzdělávání pro své dítě namísto toho běžného. Zároveň také prozkoumat faktory, které toto rozhodnutí ovlivňují. Zjišťování probíhalo pomocí výzkumného šetření – dotazníku, který byl poskytnut rodičům, kteří se rozhodli dát své dítě do alternativní MŠ. Následně jsem dotazník vyhodnotila, reflektovala a poskytla svůj názor na dané odpovědi.

Téma alternativ je v dnešní době u předškolního vzdělávání velmi probíraným a kontroverzním tématem, proto je třeba každou alternativu zvlášť správně popsat a představit. Teoretická část práce byla tedy věnována seznámením s pedagogikou minulých let, dále také s typy alternativních škol, ale hlavně detailním popisem alternativních MŠ v České republice. Vyskytuje se zde i postup pro rodiče, jak vybírat MŠ pro své dítě. Především tato část může být chápána jako předání informací komukoliv, koho téma alternativ zajímá. V praktické části práce se věnuji reflexi dotazníku, který je hlavním tématem této části. Představuji zde odpovědi respondentů a svůj názor na ně. Zároveň zde reaguji na hypotézy, které jsem si stanovila při začátku psaní práce. Dvě ze tří hypotéz byly pomocí odpovědí respondentů potvrzeny, jedna nikoli.

Téma alternativních škol je neodmyslitelně spjata s předškolním vzděláváním a vybrala jsem si jej na základě mé záliby v alternativních směrech a snaze zjistit více informací o tomto tématu. Ráda bych práci využila pro svůj prospěch k případnému působení v alternativní MŠ a v budoucnu případně k výběru již zmíněných škol pro své děti. Hlavní cíl práce byl naplněn – pomocí odpovědí respondentů a hypotéz byl zodpovězen. S celkovou podobou a výsledkem práce jsem spokojena.

POUŽITÁ LITERATURA

- czechdalton.cz. (nedatováno). *czechdalton*. Načteno z O nás:
<http://www.czechdalton.cz/o-nas/>
- Bečvářová, Z. (2010). *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Praha: Portál .
- Gardošová, J., Dujková, L., & a kol. (2003). *Vzdělávací program Začít spolu : metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál.
- Grecmanová, H., & Urbanovská, E. (1996). *Waldorfská škola*. Olomouc: HANEX.
- Grecmanová, H., Holoušková, D., Urbanovská, E., & Bůžek, A. (2000). *Obecná pedagogika II. .* Olomouc: Hanex.
- Havlínová, M., & kol. (2006). *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Hrdličková, A. (1994). *Alternativní pedagogická koncepce*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- iwaldorf.cz. (2008). *Waldorfské školy*. Načteno z Stručně o waldorfské pedagogice:
https://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa
- Kasper, T., & Kasperová, D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Lawton, D., & Gordon, P. (1993). *Dictionary of education*. Londýn: Hodder and Stoughton.
- lesnims.cz. (nedatováno). *Asociace lesních MŠ*. Načteno z Historie lesních MŠ:
<https://www.lesnims.cz/lesni-ms/historie-lesnich-ms.html>
- Novohradský, J. (1991). *Pedagogika II. .* Praha: Editpress.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- Pala, K., & Všianský, J. (1994). *Slovník českých synonym*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Průcha, J. (1996). *Alternativní školy*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2001). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Jiří, M. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Röhner, R., & Wenke, H. (2003). *Daltonské vyučování. Stále živá inspirace*. Brno: Paido.
- Rýdl, K. (1993). *Vybíráme školu pro svoje dítě*. Praha: Grada.
- Rýdl, K. (1999). *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha: Public History.

- Rýdl, K. (2006). *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Svobodová, J., & Jůva, V. (1996). *Alterativní školy*. Brno: Paido.
- Vališová, A., Kasíková, H., & a kolektiv. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Vošahlíková, T. (2010). *Ekoškoly a lesní mateřské školy : praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. Praha: Ministerstvo životního prostředí.
- Wenke, H., & Röhner, R. (2000). *Ať žije škola: Daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido.
- Zelinková, O. (1997). *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál.

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1: Otázka č.1.....</i>	<i>41</i>
<i>Graf 2: Otázka č.2.....</i>	<i>42</i>
<i>Graf 3: Otázka č.3.....</i>	<i>43</i>
<i>Graf 4: Otázka č.4.....</i>	<i>44</i>
<i>Graf 5: Otázka č.5.....</i>	<i>45</i>
<i>Graf 6: Otázka č.7.....</i>	<i>47</i>
<i>Graf 7: Otázka č.8.....</i>	<i>48</i>
<i>Graf 8: Otázka č.10.....</i>	<i>49</i>
<i>Graf 9: Otázka č.11.....</i>	<i>50</i>
<i>Graf 10: Otázka č.13.....</i>	<i>51</i>
<i>Graf 11: Otázka č.14.....</i>	<i>52</i>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: DOTAZNÍK

PŘÍLOHY

Příloha 1: DOTAZNÍK

Rozhodnutí rodičů k volbě alternativního vzdělávání

Vážení rodiče,

Jmenuji se Natálie Bayerová a jsem studentkou Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích obor Učitelství pro mateřské školy. Touto cestou bych Vás chtěla požádat o vyplnění dotazníku k mé bakalářské práci, která se věnuje alternativnímu vzdělávání a rozhodnutí rodičů k jeho volbě.

Dotazník obsahuje jak uzavřené tak otevřené otázky. Vyplnění Vám zabere maximálně 15 minut a je zcela anonymní. Výsledky budou použity pouze pro účely mé bakalářské práce.

Děkuji Vám za Váš čas a ochotu.

1 Kolik Vám je let?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Méně než 25 let 25-35 let 35 let a více

2 Kdy jste se poprvé dozvěděl/a o alternativním vzdělávání?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Znal/a jsem před narozením dítěte Při výběru mateřské školy Během docházení dítěte do mateřské školy (změna mateřské školy)
 Jiná

3 Kde jste se dozvěděl/a o alternativním vzdělávání?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Média Přátelé, rodina, známí Kniha, seminář, přednáška
 Jiná

4 Po tom, co jste se poprvé dozvěděl/a o alternativním vzdělávání, jste věděl/a, že ji Vaše dítě bude navštěvovat.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

5 Jaký byl Váš první názor na alternativní vzdělávání?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Velmi kladný- alternativa se mi hned zalíbila Kladný- o alternativě jsem uvažoval/a Méně kladný- alternativa se mi z počátku moc nelíbila ale později jsem změnila názor

6 Co Vás motivovalo při výběru alternativního směru?

7 Jaký byl Váš hlavní důvod pro zvolení alternativní MŠ?

Nápověda k otázce: *Prosím napište 1 hlavní důvod*

8 Máte zkušenosti i s běžnou MŠ?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano Ne

9 Má podle Vás běžná MŠ nějaké nevýhody oproti alternativní? Jaké?

10 Jakou alternativní MŠ Vaše dítě navštěvuje?

11 Zajímali jste se při výběru i o jiné alternativní MŠ?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Ano Ne

12 Mezi kterými MŠ jste se rozhodovali?

Nápověda k otázce: *Pokud jste na předchozí otázku odpověděli ne, toto přeskočte*

13 Hrálobydliště při Vašem výběru roli?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Ano Ne

14 Dokážete popsat, v čem je Vaše MŠ alternativní?