

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v předškolním vzdělávání

Bakalářská práce

Autor: Markéta Bělohávková
Studijní program: B7507
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy
Vedoucí práce: PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.

Hradec Králové

2017



Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání bakalářské práce

Autor: Markéta Bělohlávková

Studium: P14P0213

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

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

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

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem bakalářské práce je zjistit informovanost a postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v předškolním vzdělávání. Teoretická část práce je zaměřena na specifika vybraných alternativních vzdělávacích koncepcí (Waldorf, Montessori, Lesní mateřská škola, Začít spolu) a poskytuje jejich aktuální přehled v České republice. Praktická část práce zjišťuje informovanost, postoje a preference rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v předškolním vzdělávání. Zvolenou metodou je dotazník vlastní konstrukce.

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.

Oponent: PhDr. Vladimír Václavík, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 24.1.2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedení PhDr. Yvety Pohnětalové Ph.D. a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne

Poděkování

Děkuji vedoucí práce PhDr. Yvetě Pohnětalové, Ph.D. za pomoc a rady, které mi při zpracování poskytla.

Anotace

BĚLOHLÁVKOVÁ, Markéta. *Postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v předškolním vzdělání*. [Bakalářská práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017. 56 s.

Cílem bakalářské práce je zjistit informovanost rodičů o alternativních vzdělávacích koncepcích v předškolním vzdělávání a jejich postoje k těmto koncepcím. Teoretická část práce je zaměřena na specifika vybraných alternativních vzdělávacích koncepcí (waldorfská pedagogika, koncepce montessori, lesní mateřská škola, Začít spolu) a poskytuje jejich aktuální přehled v České republice. Praktická část práce zjišťuje informovanost, postoje a preference rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v předškolním vzdělávání. Zvolenou metodou je dotazník vlastní konstrukce.

Klíčová slova: alternativní vzdělávací koncepce, předškolní vzdělávání, rodiče, informovanost, postoje

Annotation

BĚLOHLÁVKOVÁ, Markéta. *Parent's attitudes to alternative educational concepts in pre-school education*. [Bachelor Degree Thesis]. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2017. 56 p.

The aim of this thesis is to determine the awareness and attitudes of parents to the alternative educational concepts in preschool education. The theoretical part is focused on the specifics of the selected alternative educational concepts (Waldorf, Montessori concept, forest kindergarten, Step by step) and it provides the current list in the Czech Republic.

The practical part of the thesis investigates the awareness, attitudes and preferences of parents to the alternative educational concepts in preschool education. The chosen method is a questionnaire of my own design.

Key words: alternative educational concepts, preschool education, parents, awareness, attitudes

Obsah

1	Montessori pedagogika	10
1.1	Metoda montessori	10
1.2	Znaky montessori pedagogiky	11
1.3	Vzdělávací systém montessori v České republice	15
2	Waldorfská pedagogika	16
2.1	Antroposofie.....	16
2.2	Základní cíle výchovy a vzdělávání ve waldorfské mateřské škole	17
2.3	Znaky waldorfské školy	18
2.4	Vzdělávací waldorfský systém v České republice	21
3	Začít spolu (Step by Step).....	23
3.1	Východiska programu	23
3.2	Vzdělávací systém Začít spolu v České republice	26
4	Lesní mateřská škola.....	27
4.1	Cíle	27
4.2	Znaky lesní mateřské školy.....	28
4.3	Vzdělávací systém lesních mateřských škol v České republice.....	31
5	Výzkumné šetření	33
5.1	Cíl.....	33
5.2	Metodologie	33
5.3	Výzkumný soubor	33
5.4	Vyhodnocení	34
5.5	Shrnutí.....	48
5.6	Diskuse.....	50
6	Závěr	51
7	Seznam literatury a internetových odkazů.....	53
8	Seznam příloh	56

Úvod

Přirozenou lidskou snahou bylo vždy vše zdokonalit, udělat lepší. A to platilo i ve školství. Jakmile byl vytvořen koncept vzdělávání, ihned se začal měnit. Přicházelo mnoho pedagogů, kteří chtěli vzdělávání zkvalitnit, udělat ho praktičtějším, zábavnějším pro samotné účastníky procesu – pro děti. Což postupně vedlo ke vzniku alternativních vzdělávacích koncepcí.

Alternativní edukační koncepce navazují na reformní pedagogiku. Jejich charakteristickým prvkem je odlišný způsob organizace života, odlišné kurikulární programy, jiné způsoby hodnocení a také hlubší vztah mezi školou a rodinným prostředím, komunitou (Průcha, 2001). Alternativní školy obohacují vzdělávací systém, dávají rodičům možnost volby. Ale jaká je informovanost rodičů o alternativním vzdělávání v předškolním věku? Které alternativní koncepce jsou jim blízké a proč? To byly základní stavební otázky mé bakalářské práce.

O alternativním vzdělávání jsem se dozvěděla při studiu na vysoké škole a velice brzy mě zaujala osoba Marie Montessori a její koncepce. Na příkladu jejího života jsem ucítila, že mě také láká alternativní směr výuky. Následně jsem poznala další alternativní edukační koncepce. Nejvíce mě kromě koncepce montessori, oslovila ještě waldorfská pedagogika, lesní mateřské škola a Začít spolu. Tyto alternativní vzdělávací koncepce se staly základem teoretické části mé bakalářské práce a následně i základem výzkumného šetření. Každá kapitola o alternativní koncepci obsahuje historii, charakteristiku koncepce, její cíle, nové legislativní ukotvení v systému (lesní mateřské školy) a také rozšíření v České republice.

Druhým důvodem, proč se věnuji této problematice, je skutečnost, že v České republice není mnoho výzkumů zabývajících se alternativním vzděláváním a předpokládám, že výsledky vnesou vhléd do této problematiky.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit informovanost rodičů o alternativních vzdělávacích koncepcích v předškolním vzdělávání a jejich názory na tyto koncepce. Mým snem je mít vlastní mateřskou školu s prvky alternativních vzdělávacích koncepcí, přičemž bych využila to nejlepší z různých koncepcí. Dále bych ráda vycházela z přání rodičů, poznatků psychologie a ze svých pedagogických zkušeností.

Samozřejmě jsem zvažovala jak výhody, tak nevýhody koncepcí. Montessori pedagogika je často kritizována proto, že popírá roli učitele, rozvíjí dětský

individualismus. Prostředí se zdá být množstvím pomůcek umělé a výchova prý vede ke slepé poslušnosti, což vlastně pouze podporuje totalitní režimy (Černohousová, 2010). Předmětem kritiky se stala i křesťanská víra Marie Montessori (Václavík, 1997). Waldorfský systém je zase kritizován pro své „sektářství“ (Průcha, 2001). Začít spolu pro svoji rozvolněnost a lesní mateřské školy pro nedostatečné kognitivní vzdělání dětí a rozvíjení jemné motoriky, či kvůli nedostatečné přípravě na školu. V mnoha případech ale vychází kritika z neznalosti, špatného pochopení, či špatného příkladu v praxi. I z tohoto důvodu jsem zvolila toto téma své práce. Chtěla jsem si vytvořit vlastní povědomí o zvolených alternativních programech, abych mohla rodičům individuálně poradit, popřípadě s nimi vést diskuse na toto téma.

1 Montessori pedagogika

Marie Montessori byla první italská lékařka, která v Římě v roce 1907 založila *Casa di Bambini* (Dům dětí). Zde začala svůj celoživotní výzkum. Zpracovávala svoji teorii výchovy. Na základě vlastních poznatků z praxe, výsledků ze svých stáží, studia literatury a také poznatků od spolupracovníků vytvořila Marie Montessori jedinečný výchovný systém, který je založen na pedocentrismu. Výchovným cílem je dítě, které se samo rozvíjí. A z toho vzniká požadavek svobodné výchovy/volné školy (Černohousová, 1999). Principy a zásady sepsala knižně. Tyto její publikaci byly rychle překládány do mnoha jazyků. V roce 1929 založila společně se svým synem mezinárodní montessoriovskou společnost (Rýdl, 1994). Vymýšlela didaktické pomůcky, které děti podněcují k rozvíjení v různých obdobích vývoje (Kořátková, 2008). Více informací k Marie Montessori v příloze č. 3.

1.1 Metoda montessori

Montessori postupně vytvořila pedagogický systém, který je i dnes živým po celém světě a má jednotnou strukturu. Týká se hlavně dětí v mateřské škole, dětí na prvním stupni základní školy a tělesně a duševně postižených. Ale sílí i potřeba zachovat výchovnou koncepci Marie Montessori také pro starší školní věk, a jsou proto zakládány i třídy a školy druhého stupně základních škol. Zde mají vyučující bohužel málo informací, jakým způsobem vyučování vlastně vést. Řadu aktivit je možné odvodit, dá se vycházet ze všeobecně známých aktivizačních forem a metod, ale pedagogové zde stojí v nejistých vodách.

Klasická škola svým přístupem, hodnocením a porovnáváním omezuje duševní i fyzickou svobodu dítěte. Montessori koncepce naopak vychází z vnitřních zdrojů člověka. Lidé jsou součástí vesmíru a přírody. Odmítá se jakékoliv zasahování okolí (učitele) do procesu učení dítěte. Dítě není zmenšenina dospělého, jak si lidé myslí. Děti jsou odlišné, dospělí se nedokáží do nich vcítit (Václavík, 1997). Dětství také není přípravou na dospělost. Dítě je aktivní bytost, která koná podle svých zájmů, vnitřních a vnějších. Fyzično, emoce, kultura, estetické a poznávací potřeby jsou součástí celostního přístupu k dítěti. Hlavním cílem je, aby se dítě rozvíjelo ve svobodnou osobnost. Ta vznikne na základě samostatnosti (Kořátková, 2008).

1.2 Znaky montessori pedagogiky

Rozvoj smyslů

Maria Montessori se snažila o rozvíjení smyslů dětí. Za tímto účelem vytvořila didaktický materiál, který rozvíjí svobodu a spontánní vývoj duševních a mravních sil dítěte (tvary, plochy, barvy). Také podněcuje v dítěti vývoj působením na smysly prostřednictvím činnosti a umožňuje tak rozvoj představ o světě. Dítě je schopné se nadchnout manipulací s pomůckami natolik, že si přestane všimnout svého okolí. Tato schopnost koncentrovat se delší dobu na jednu věc se nazývá fenomén montessori = polarizace pozornosti (Václavík, 1997). Tento fenomén montessori se stává základním kamenem její pedagogiky (Rýdl, 1994).

Při učení rozhoduje vnitřní motivace dítěte a schopnost soustředění. Dítě aktivně pracuje s předmětem až do naplnění vnitřní potřeby a následně přichází závěrečná fáze, ve které dochází ke zklidnění, zpracování poznatků. Dítě cítí radost a uspokojení z provedené práce (Pecháčková, Václavík, 2014). Základem je opakované používání autodidaktického materiálu s různým stupněm obtížnosti. Ten může být laděn do různých tematických okruhů podle zaměření. Materiály jsou seřazeny od nejjednodušších k nejobtížnějším. Jsou pro děti lákavé, volně k dispozici. Do rozvoje smyslů se začleňují i úkoly z praktického života. Ty lze rozdělit na osobní péči, péči o prostředí, rozvoj sociálních vztahů, pohyb a hru. Na zahradě se děti starají o květiny a zvířata, pozorují přírodu.

Svobodná volba práce

Dítě si na základě svobodného rozhodnutí může zvolit, s jakým materiálem chce pracovat, o čem se chce učit. Vybere si místo, kde bude ve třídě pracovat, a taky určitou denní dobu. Dítě může pracovat buď samo, ve dvojici, či ve skupině. Volná práce ovšem neznamená, že dítě střídá činnosti bez ukončení, nebo naopak nic nedělá. Svoboda také neznamená to, že dítě zůstane zanecháno samo sobě, nebo že vychovatel vůbec nezasahuje do jeho vzdělávání. Pokud se dítě pro něco rozhodne, je jeho povinností práci dodělat. Pokud chce pracovat s určitým materiálem, který ho zajímá, je jeho povinností dodržet daná pravidla, která se k materiálu vztahují. Cílem je, aby děti dělaly to, co je vnitřně uspokojuje a naplňuje.

Senzitivní fáze

Podle principů montessori prochází dítě ve svém vývoji různými stádii a v každém z nich je schopné přijímat se zvýšenou citlivostí určité podmínky nebo činnosti. Tato období přicházejí samy, bez vlivu dospělých a nazýváme je senzitivní (citlivé) fáze (Portál Montessori ČR). Není-li těchto období využito, senzitivita mizí a dítě se danou činností bude učit později, ale s větší námahou a obtížemi. Úkolem učitele je tyto fáze rozpoznávat a připravovat podněty pro tyto fáze (Pecháčková, Václavík, 2014).

Role učitele

Dítě se zvládne naučit novým věcem bez námahy a s radostí. Pokroky u jednotlivých dětí jsou velmi individuální, protože každé dítě se učí jinak. Velice důležité je, aby nebylo chování dítěte, toužícího po nových podnětech a znalostech, zaměňováno s obyčejným zlobením. Úkolem učitele tedy není mluvit, nýbrž promyslet a připravit takový sled motivačních prvků, který by děti vedl ke spontánnímu vstřebávání vědomostí a osvojování dovedností v pro ně připraveném prostředí (Montessori, 2003). Pedagog by měl pozorovat, rozpoznávat senzitivní fáze a respektovat individualitu dítěte a jeho tempo. Učitel odstraní překážky, které brání v rozvoji. Řídí činnosti dětí a musí využít své pedagogické znalosti, aby pomohl najít dítěti činnost, která ho něčím zaujme. Uzpůsobuje dítěti obsah práce (Kotátková, 2008).

Role učitele je v nenápadném vedení a taktní pomoci. *„Pomoz mi, abych to dokázal sám – abych to dokázala sama.“* Tuto prosbu vzneslo malé dítě k Marii Montessori a také se stala hlavním mottem její pedagogiky. Dospělí by neměli děti formovat, odstraňovat jim z cesty překážky, nebo jimi dokonce manipulovat. Ale měli by udělat vše pro to, aby děti vlastními silami a svým tempem získávaly nové vědomosti a dovednosti, a tak pronikaly do světa, který je obklopuje (Koudelková, 2010). Přesně to vystihuje citát Marie Montessori (2003, s. 14): *„My, pedagogové, můžeme jen pomáhat tak, jak služebnictvo pomáhá svému pánovi.“* Úspěšnost vzájemného vztahu mezi učitelem a žákem je závislá na stálé volbě nových požadavků, které jsou dítěti předkládány srozumitelně. U dítěte se musí rozvíjet pocit úspěšnosti a možnosti volby (Rýdl 1994).

Metoda není jen objevování sebe sama, též je i metodou nápodoby a předvádění. Montessori se domnívá, že dítě může objevovat nápodobou své vlastní síly a schopnosti. Nemusí poznávat každý den něco nového, ale naopak se učí samostatně

rozhodovat a svobodně volit z možností, které mu jsou dány k dispozici (Černohousová, 1999).

Montessori systém není založen na srovnávání dětí. Učitel popisuje individuální pokroky jedince ve znalostech, dovednostech, jeho osobní úspěchy a co se dítěti nepodařilo. Vychází ze školních prací a svých záznamů o dítěti.

Učitelé by měli mít absolvovaný montessori kurz. Zúčastnit se kurzu mohou buď v zahraničí, nebo v současné době i v České republice pod vedením zahraničních lektorů.

Věková heterogenita

Pojem věková heterogenita znamená vytváření věkově smíšených ročníků. Smyslem je připravit dětem ve třídě větší prostor pro spolupráci. V mateřských školách je ideálním stavem tzv. trojročí – spojení 3 ročníků, aby dítě zažilo pozici nejmladšího, prostředního i nejstaršího. Takovéto uspořádání ulehčuje práci učiteli, protože děti často upřednostňují radu od staršího kamaráda než od učitele. Starší děti si zároveň prostřednictvím pomoci mladším rozvíjí soucit a pečovatelské schopnosti.

Dalšími výhodami je vzájemné ovlivňování, čerpání inspirace, rozvoj sociálních dovedností, ohleduplnosti, trpělivosti a tolerance (Portál Montessori ČR). Do kolektivu bývají často přibírány i postižené děti (Rýdl, 1994).

Výchova pohybů, smyslů, řeči

Montessori definovala 3 základní techniky své metody, které sledují linii přirozeného fyziologického a psychického vývoje dětí – výchova pohybů, smyslů a řeči. Do výuky pohybů patří jakýkoliv denní pohyb.

K výchově smyslů se používaly nejrůznější kostky, skládačky, destičky a další malé předměty nejrůznějších materiálů a tvarů.

Pro výuku čtení a počítání sloužily kartičky s nalepenými písmeny a čísly z různých materiálů. I dnes najdeme ve školách mnoho hraček, které byly odvozeny z montessori pomůcek (Václavík, 1997).

Pro montessori pedagogiku jsou typické i reálné předměty. Děti se tím učí opravdu reálnému vzdělání (Rýdl, 1994).

Kosmická výchova

Kosmická výchova je založena na myšlence, že celému stvoření předchází jednotný plán, v němž každá část přírody (rostlina i zvíře) plní svoji funkci, a to ve prospěch celku. Příroda plní daný plán nevědomky, člověk se rozhoduje na základě vlastního vědomí. A tím se může stát, že začne přírodu měnit. Montessori se domnívala, že člověk je součástí kosmického plánu, a tím pádem by se měl chovat v souladu s tímto plánem. „*Člověk nemá právo z hlediska svého postavení chovat se a projevovat jako pán přírody, ale jako její součást, jako díl celku.*“ (Rýdl, 1994, s. 105).

Cílem je dát dítěti představu o celkové souhře všech částí celku, důležitou součástí je také pocit zodpovědnosti za přírodu a rozvoj všech skrytých energií člověka (Rýdl, 1994).

Třístupňová výuka

Výklad nového učiva se provádí tzv. třístupňovou výukou. Skládá se ze 3 po sobě jdoucích fází, díky kterým dojde k pochopení nové látky.

- **Pojmenování učitelem**

První fáze je úvodem do práce s pomůckou a spočívá ve spojení smyslového vjemu s příslušným pojmenováním.

- **Znovupoznání**

Vrcholem druhé fáze je rozpoznání předmětu pomocí pojmenování. Jde o ověření úspěšnosti první fáze, zda si dítě v paměti spojilo předmět s názvem. Ve druhé fázi je dítě pasivní a pouze na předměty ukazuje.

- **Aktivní ovládní**

Třetí fáze slouží k zopakování názvu předmětu. Jde o další ověření první fáze výuky. Nyní, když má dítě nově naučený pojem aktivně použít, může být nejisté. Teď je na učiteli, aby dítě vhodným způsobem povzbudil či ho požádal o zopakování odpovědi.

Práce s chybou

V montessori metodách je chyba chápána jako přirozená věc, ke které v učení dochází. Je potřeba vnímat ji jako užitečnou součást řešení problémů a hlavně jako zdroj nových

znalostí. Chyby lidem ukazují, v jaké míře určitou věc zvládají. Dítě, které dokáže poznat a kontrolovat vlastní chyby, získává větší míru nezávislosti a jistoty.

Práce s pochvalou

Učitel by měl jazyk používat tak, aby nehodnotil ani neposuzoval, ale zároveň přitom dal najevo, že dítě získalo novou dovednost. Každé dítě potřebuje pocit jistoty, bezpečí a úspěšnosti. Potřebuje také, aby si ho někdo všiml, aby mělo radost a cítilo sebeuspokojení ze své práce. Ale stálé kladné či záporné hodnocení od dospělých potom omezuje jeho svobodnou volbu činnosti. Malé děti mají radost již ze samotné práce, pro školní děti je důležitý výsledek, kterého činností dosáhnou (Portál Montessori ČR).

1.3 Vzdělávací systém montessori v České republice

Není žádným překvapením, že se směr rozšířil po celém světě. Ale na rozdíl od demokratických zemí, kde se školství vyvíjelo plynule, u nás byl totalitním režimem udržován jeden model, který byl kontrolován ideologickou orientací. Ale po převratovém roce 1989 se začaly montessori principy postupně dostávat i do České republiky (Václavík, 1997). Na montessori mateřské školy navazují montessori základní školy, které vycházejí ze stejných principů (Kořátková, 2008). V současné době je v České republice okolo 80 mateřských škol, které vycházejí z principů Marie Montessori (Portál Montessori ČR).

2 Waldorfská pedagogika

Zakladatelem byl Rudolf Steiner (1861-1925), který na požádání vytvořil duchovní a výchovné principy pro nový typ školy, která měla vzniknout ve Stuttgartu v roce 1919. Steinerův návrh waldorfské školy byl takový, že to bude volná škola specifického typu. Škola jednotná pro děti mezi 6 až 14 lety. Později se však koncepce mírně změnila a dnes je nejobvyklejší podoba 12 tříd v jedné škole (Rýdl, 1994). Při této škole vznikla i mateřská škola. Steiner zpracovával Goethova díla, založil theosofickou společnost, pořádal přednášky a vzdělávací cykly pro učitele po celé Evropě. Podrobnější životopis Rudolfa Steinera se nachází v příloze č. 4.

2.1 Antroposofie

Ideou waldorfského vzdělávání je antroposofie neboli moudrost o člověku (*antropos* = člověk, *sofia* = moudrost). Principy by měly respektovat psychický a fyzický vývoj člověka.

Antroposofie vychází z křesťanství, které Steiner doplnil o prvky východních filozofií (Košťátková, 2008). Z antroposofického hlediska je člověk trojjediný celek, a to celek těla, duše a ducha. Z této teorie tedy vychází, že každý člověk obsahuje 3 světy (tělo, duše, duch) a z nich vychází 3 druhy těla (tělo fyzické, tělo psychické a transcendentální). Každý druh těla má odlišnou funkci. Úkolem pedagoga je dítě poznat, rozvíjet ho, podněcovat jeho schopnosti k hlubšímu poznání samotné podstaty světa.

Druhy těla se vyvíjejí ve 3 cyklech. Ve všech cyklech by se měla vyskytovat vnímavost a rozvíjení rytmických dovedností. V první etapě, která trvá asi do 7 let, se rozvíjí hlavně fyzická stránka člověka (Václavík, 1996). Spousta dětí vyrůstá na základě odměn a trestů. Ale malé dítě nejedná na základě pojmů. Jeho jednání je spojeno se smyslovými vjemy z nejbližšího okolí a také z procesů, které probíhají ve vlastním těle (fyziologické procesy). Pokud po dítěti požadujeme, aby myslelo na příkazy, nesmyslně ho zatěžujeme. V prvním sedmiletí mají děti schopnost bezprostředně se vcítit do činnosti a do výrazových prostředků, které používá jejich nejbližší okolí, a tak se učí jazyku. Učí se napodobováním. Na místě není diskuse s dítětem, sáhodlouhé vysvětlování a zdůvodňování. Východiskem je dát dítěti možnost spoluprožívat chování

dospělých, které mu udává správný směr života. Pokud je ale příliš často bráněno dítěti v jeho vlastní cestě, zakrývá se tím jeho skutečná přirozenost (Gruneliusová, 1992).

Napodobování je skutečně nejlepším učícím nástrojem. Vysvětlování jsou pro dítě pouze slova bez obsahu a k dítěti vysílají pouze intelektuální signál. Dítě samovolně udělá to, co odmítlo udělat na rozkaz, protože vidí, že si toho okolí váží. Dítě se intuitivně vyhýbá řádu a pravidlům, které jsou součástí racionálního světa, v němž dítě nežije. Proti tomu dítě bojuje nejrůznějšími způsoby - například rezignací, kdy čeká, než ho někdo jako vždy navede, popřípadě řekne, co má dělat. Vytváří si odpor proti slibům, pohružkám. Může si také vytvořit předčasný intelektuální postoj. Hledá a vytváří si výmluvy, omluvy a nakonec i lži. Tímto intelektem kritizuje dospělé, reptá, pořád něco od nich vyžaduje (Gruneliusová, 1992). Dítě předčasným intelektuálním vzděláním vytrhujeme z jeho podstaty. To je většinou příčinou agresivity a neukrotitelnosti.

2.2 Základní cíle výchovy a vzdělávání ve waldorfské mateřské škole

Podstatou lidského vědění nejsou informace, ale zkušenosti. Zkušenosti vnímáme i tělesným prožitkem a tím mají trvanlivější hodnotu, jsou pevněji zapsány do vědomí a podvědomí. Ve vývoji tělesném se nejprve musí vytvořit nové struktury. Následně se na tomto vývoji závisle vyvíjí duchovno. V mateřské škole je působení na dítě chápáno jako jeho první doprovázení na cestě do společenství lidí. Cílem edukačního procesu ve waldorfské mateřské škole je harmonický rozvoj dítěte předškolního věku. Velký důraz se klade na oblast citovou a morální. Učitelky vytvářejí niternou atmosféru, pečují o děti a vzbuzují v nich pocit bezpečí, a důvěry (Portál Waldorf Turnov, 2009).

Děti si začínají uvědomovat, že součástí života je i myšlení. Morálka v okolí dítěte má rozhodující vliv na budoucí život jedince. Kolem 7 let dítě potřebuje mít se o koho opřít, potřebuje autoritu, ke které by mohlo vzhlížet. Dítě ale musí autoritu přijmout z vlastní vůle, nejde si autoritu vydobýt násilím (Carlgren, 1996).

Je nutné dětem předkládat co nejširší nabídku toho, co rozvíjí vůli, citění a myšlení. Tyto 3 oblasti by se měly dávat do souladu. Dítě by se mělo podílet na spoluprožívání a spoluvytváření života v předškolním zařízení a jeho okolí.

V oblasti rozvoje vůle je důležité, aby děti měly ve svém okolí vhodné vzory k napodobování. Důležité je také vytvoření spořádaného okolí s pevným životním

rytmem, ten tvoří základ pro vnitřní jistotu a vlastní smysl pro pořádek, ten pěstuje motorické a tělesné schopnosti.

V oblasti citu by dítě mělo mít možnost rozvoje tvůrčí fantazie pomocí volné hry. Ta rozvíjí sociální, kulturní, umělecké a vyjadřovací schopnosti (Portál Waldorfská školka). Dítě se má učit vnímat sama sebe a to v souvislostech kulturně-historických i přírodních. Dítě má využívat vlastní zkušenost a na základě ní tvořit vlastní i obecné pojmy. Tím dochází k rozvoji myšlení a rozvíjí se tím také zkušenosti a návyky dítěte, řeč a komunikace (Portál Waldorfská školka).

Vyjadřování se rozvíjí tvořivými námětovými hrami a vyprávěním. Velmi často se kreslí, maluje, modeluje, zpívá, ale na druhou stranu je dětem nechávána volnost při hrách, v nichž jim jsou k dispozici jednoduché materiály. Ty jim souží k rozvoji fantazie (Rýdl, 1994).

2.3 Znaky waldorfské školy

Waldorfská škola chce být školou současnosti a zároveň vychovávat pro budoucnost. Vzdělávání je waldorfskou pedagogikou chápáno jako zvláštní druh umění (Václavík, 1996). Cílem není vychovat specialisty, ale mnohostranně vzdělané lidi, kteří mají zájem o život a kteří bez problému zvládnou své zaměstnání (Carlgren, 1991). Většinou jsou tyto školy zřizovány zájmovými organizacemi (Rýdl, 1994).

- výchova ke svobodě
- výchova ke zdraví
- rozvoj osobnosti, vnitřní přizpůsobení, spravedlnost, tolerance
- probouzení zájmu, vůle k učení, iniciativa, tvůrčí činnosti
- podpora samostatného vzdělávacího úsilí, posuzování
- spoluvytváření společnosti, schopnost vcítění, zájem o svět (Grecmanová, Urbanovská, 1996)

Uspořádání života dítěte

Metodou vzdělání je činnost, hlavně herní, pracovní, prožitková. Organizace života v mateřské škole je daná pevným rytmem roku, týdne a dne. Slavení křesťanských svátků do školky patří a je velmi důležité pro pěstování určitých zvyků, poznávání obrazů a symbolů (Portál Waldorfská školka).

V běžném režimu dne se vyskytuje volná hra, která se nehodnotí, ani ji nikdo neřídí. Děti neočekávají jakékoliv vyjádření ze strany učitelky. Děti si svobodně volí své zaměstnání.

Častým námětem práce v předškolních zařízeních je koloběh ročních dob. Sám Steiner říká: „*Sledovat běh roku znamená sledovat velkou vesmírnou umělkyni a dávat v sobě poznovu ožít – v mocných obrazech, které se pak pro lidskou mysl stávají skutečností – oněm věcem, které nebe vpisuje do Země.*“ (Steiner, 2004, s. 12). Koloběh ročních dob je skvělým námětem pro učitelky, ale i pro rodiče, aby efektněji využívali volný čas s dětmi a prohlubovali tak vědomost o společnosti a přírodě, prohlubovali jednotu mezi prostředím, lidmi a kosmem. Dříve byl koloběh přirozenou součástí života, lidé cítili onu jednotu mezi nimi a přírodou, nyní se snažíme tradice udržet, ale již jim vlastně chybí vnitřní smysl (Konvalinková, 2014).

Výuka v epochách

Dítě prožívá svůj život v rytmu probouzení a usínání, přijímání a zapomínání. K tomuto Steiner přihlíží a tvoří tak dětem přirozený rytmus členění dne. Dle Steinera je nemožné se v jeden den soustředit na mnoho problémů různého charakteru. Tím se soustředěnost akorát ničí (Rýdl, 1994). Látka se probírá důkladněji, nazírá se na ni z více úhlů pohledu. Žáci dostávají možnost si látku dostatečně prožít a soustředit se na ní. Učivo se skládá z různých předmětů (Carlgren, 1991).

Učební plány ve waldorfské pedagogice neexistují. Jde spíše o určující linie, doporučené okruhy, které vznikají až v rukou učitele.

Eurytmie

Je to ztvárnění pohybu, zahrání pocitů (Pecháčková, Václavík, 2014). Je nazývána tzv. „*viditelnou řečí*“ a „*viditelným zpěvem*“ (Carlgren, 1991, s. 79). Každá hláska má specifický pohyb, a když se vysloví „*v našem nitru doje k volnému gestu – to nabývá v eurytmickém pohybu viditelného výrazu*“ (Carlgren, 1991, s. 79). V pohybech bývá zviditelněno to, jak se hlásky v hrdle tvoří. Eurytmie může někomu připomínat i tanec.

Za nejpohyblivější orgány celého těla jsou považovány ruce, a proto většina eurytmie stojí na tomto párovém orgánu (Rýdl, 1994).

Eurytmii se děti věnují ve výuce, ale též se může stát součástí vystoupení při slavnostech, a to s hudebním doprovodem.

Slavnosti

Slavnosti se pořádají v průběhu celého roku. Může jít o individuální oslavy, oslavy svátků roku, oslavy tradic či ročních období. Jedná se o společnou akci žáků pro rodiče a přátelé školy. Děti předvádí to, co nového se během měsíce naučily.

Prostředí waldorfské mateřské školy a vybavení

Budovy mají nepravidelný mnohoúhelníkový půdorys, rozčleněný velký prostor a velká okna. Uvnitř jsou učebny, speciální pracovny, ateliéry, knihovny, divadelní sál, dílny a další prostory. Místnosti jsou povětšinou natřené přírodními barvami (ružová, žlutá bílá, fialová, světle zelená). Nábytek je dřevěný, napuštěný včelím voskem, doplňky jsou ze lnu, vlny. Chodby jsou obložené dřevem. Objevují se zde textilní doplňky.

Přírodní materiály ve vybavení mají kromě zdravotního a estetického významu také filozofický smysl. Podle teorie jsou přírodní materiály zdrojem životní energie, kterou člověk z prostředí může čerpat. Antroposofický podtext lze najít i v zaoblených hranách nábytku. Člověk obklopující se nehranatými tělesy, může uvolňovat své myšlenky do prostoru, bez ohraničení, svobodně jednat (Grecmanovská, Urbanovská, 1996).

Školní společenství

Školní společenství utváří učitelé, rodiče a žáci dohromady. Všichni slibují plnit úkoly, které vyplývají ze situace. Společně utváří jedno společenství. Stýkají se při školních svátcích, měsíčních slavnostech, koncertech, přednáškách a výstavách. Rodiče se každý týden schází k pravidelné schůzce, kde učitelé seznamují rodiče s učivem, ukazují jim praktické pedagogické důsledky. Také jim nabízejí možnosti, jak se zapojit do života ve škole. Intenzita jejich vzájemné spolupráce je hlavně na rodičích a jejich individuálních schopnostech a dovednostech (Rýdl, 1994). Škola vytváří pro rodiče a přátele školy kurzy, na kterých se seznamují se způsobem waldorfské práce (Grecmanovská, Urbanovská, 1996).

Učitel

Učitel by měl být hlavně zodpovědný, svobodný, tvůrčí, řemeslně zručný, citlivý, trpělivý. Měl by umět skloubit tělesné, duševní a duchovní vzdělání (Rýdl, 1994). Hledá cestu k osobnosti dítěte. Jeho úkolem je dokonalé poznání dítěte.

Pedagog by si měl koncipovat práci tak, aby se všechny děti účastnily všeho dění. To vytváří trpělivost a cílenost vůle. Součástí je i citový prožitek. Tento proces rozvíjí u dětí představy, buduje pojmy. Učitel waldorfské školy je umělcem v oblasti výchovy, který adekvátně jedná a snaží se najít cestu k osobnosti každého dítěte. Proto pedagog provádí všechny činnosti s dětmi. Takový učitel dítě přijímá jako bytost citící, jednající a poznávající. Každý waldorfský učitel by měl cítit entusiasmus a zapálení, protože úspěch waldorfské pedagogiky závisí na individuálních schopnostech každého učitele (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

Sám Rudolf Steiner uvedl 4 doporučení, kterých by se učitelé měli držet:

- učitel by měl být člověkem iniciativy, neměl by být lhostejný k tomu, co se ve škole koná a jak je jednáno s žáky
- učitel musí projevovat zájem o všechno, co se ve světě děje a co se týká člověka
- učitel musí být vnitřně čistým a pravdivým člověkem, vyučování pak bude mít ráz pravdivosti
- učitel se nikdy nesmí stát suchým ani zakyslým, měl by se snažit o svěží náladu

Učitel ve waldorfské škole musí mít speciální vzdělání. A to v principech waldorfské pedagogiky a antroposofie. Také by měl pokračovat v dalším sebevzdělání (Valenta, 1993). Učitelé musí absolvovat seminář waldorfské pedagogiky, který se organizuje ve tříletých cyklech. Jeho součástí je i studijní pobyt v Seminárii Rudolfa Steinera v Dortmundu. Seminář organizuje České sdružení pro waldorfskou pedagogiku jak s českými, tak zahraničními lektory. Toto sdružení je spojeno s Mezinárodním sdružením pro waldorfskou pedagogiku.

2.4 Vzdělávací waldorfský systém v České republice

V Česku se objevily školy ihned po roce 1989. V někdejší socialistickém Československu byla waldorfská pedagogika zakázána. Byl založen Kruh přátel Svobodných waldorfských škol. Pořádaly se semináře o této alternativní koncepci.

První waldorfské mateřské školy byly založeny na více místech v roce 1991, první waldorfské základní školy následovaly v roce 1992. Nyní je v České republice 7 samostatných waldorfských základních škol, 1 speciální škola, 4 střední školy a více než 20 mateřských škol (Portál Waldorf Turnov).

Waldorfská pedagogika tvoří ucelený vzdělávací systém a to pro děti od 3 do 18 let. V České republice tato koncepce respektuje český vzdělávací systém a udržuje rozdělení ročníků. To znamená 9 let základní školy a 4 roky střední školy (Portál AWŠ ČR, 2008).

V současné době patří waldorfská pedagogika k nejznámějším alternativním hnutím u nás i v zahraničí. V České republice to může být také z toho důvodu, že Rudolf Steiner navštívoval Prahu, taky zde pořádal přednášku. Jeho přítelem, kterého navštívoval, byl Franz Kafka (Václavík, 1996).

3 Začít spolu (Step by Step)

Vznik této alternativní vzdělávací koncepce můžeme najít v Sorosových nadacích v New Yourku, jejichž cílem je výchova dětí. Vznikaly zde snahy demokraticky spojit školní instituce s rodinou. Představou je, že by vzniklo individuální vyučování s možností svobodné volby bez ohledu na jakékoliv kulturní a sociální determinanty (Kořátková, 2008). Bylo osloveno Středisko dětského rozvoje Georgetowské univerzity, aby vypracovalo program předškolní výchovy. Ten měl brát na vědomí evropské tradice ve východě dětí. K dispozici byla teorie a praktické postupy programu Head Start z USA. Sorosova nadace byla sponzorem projektu, což pomohlo implantovat program do mateřských škol (Gardošová, Dujková, 2003). Tento program se implementoval do evropských podmínek a nyní putuje evropskými zeměmi (Kořátková, 2008).

Dnes je program realizován ve 30 státech světa. Program probíhá pod záštitou mezinárodní organizace ISSA (International Step by Step Association).

3.1 Východiska programu

Východiska jsou založena na humanistických a demokratických principech. Opírají se o konstruktivismus a individualizaci, tematické plánování a kooperativní, prožitkové učení. Konstruktivismus lze v učení nalézt, pokud se dítě snaží dodat smysl světu, který ho obklopuje. Začít spolu má 3 fáze učení, které též vychází z konstruktivismu.

1. Evokace – navození tématu, shrnutí poznatků, které děti o tématu prozatím mají
2. Uvědomění – pochopení a prohloubení poznatků na základě vlastní aktivity
3. Reflexe – ujasnění si získaných nových poznatků a začlenění ke stávajícím znalostem

Vychází z osobnostně orientovaného modelu, který je inspirován dílem Carla Rogerse. Další autoři, ze kterých Začít spolu vychází, jsou Jean Piaget, Lev Vygotskij, Erika Eriksona (Gardošová, Dujková, 2003). Jejich oblastí zájmu je kategorizace učiva a psychosociální vývoj dítěte (Kořátková, 2008). Vzdělávací systém tvoří základy pro znalosti, dovednosti a postoje, které jsou důležité pro život v dnešní společnosti. Dítě má čas na samostatné objevování prostředí a dostatečně širokou nabídku, aby si vybralo činnost, která ho zajímá. Má možnost učit se různými způsoby - hlavně tak, jak to jemu vyhovuje. Učitel zde vystupuje pouze jako zprostředkovatel informací a

průvodce dětí na cestě životem (Pecháčková, Václavík, 2014). Také pozitivně hodnotí a oceňuje žáky. Pedagog pracuje v předem promyšleném konceptu. Pokud dítě nepotřebuje od učitelky poradit, odchází do ústraní a stává se pozorovatelem. K vedení se přistupuje nedirektivně.

Hlavní cíle v kompetencích dítěte

Dítě by se mělo učit zaznamenat změny, dokázat je přijmout a vyrovnat se s nimi. Mělo by být rozvíjeno kritické myšlení, snaha najít problémy a hledat jejich řešení. U dítěte by se měla rozvíjet schopnost vybrat si a za svou volbu si stát a nést za ni odpovědnost. Dítě by mělo přistupovat k věcem a problémům tvůrčím způsobem a zapojovat představivost. Mělo by cítit zodpovědnost a sounáležitost s okolním světem, společenstvím a prostředím, ve kterém žijeme. U dítěte by mělo být podporováno vytváření zdravých životních návyků a postojů. Učitel by měl podněcovat zájem o učení (Gardošová, Dujková, 2003).

Základ úspěchu Začít spolu

Velkým přínosem je spolupráce pedagogů a rodiny, kdy s pomocí rodiny může pedagog cíleně poznávat dítě a tím může přesně evaluovat jeho pokroky. Pedagog se také lépe zaměří na kompetence dítěte. Ke každému dítěti se přistupuje individuálně, což umožňuje i nenásilnou inkluzi. Dítě má svobodnou volbu a proces učení je považován za stejně důležitý jako výsledek. Vzdělávacím prvkem jsou centra aktivit.

Spolupráce s rodinou

Rodina má při výchově dítěte nezastupitelnou roli. Podle koncepce mají rodiče spolupracovat při výchově v mateřské škole. Počátkem spolupráce je výběr předškolního zařízení a souhlas rodičů s přijetím zodpovědnosti vycházející z této volby (Gardošová, Dujková, 2003). Rodiče se zapojují do chodu třídy, mají tam umožněný přístup. Mohou pomáhat při akcích organizovaných školou. Vhodné je, když je v mateřské škole vytvořen prostor pro jejich vzájemné setkávání. Jsou také možné návštěvy doma. Rodič s učitelem spolupracuje, radí se. Společně také tvoří individuální plán, pokud je potřeba. Pro rodiče jsou i nástěnky, kde mohou vidět díla svých dětí. V mateřských školách v koncepci Začít spolu je i nástěnka, která každé ráno obsahuje společný úkol pro rodiče a děti. Rodiče mohou své názory vyjádřit nejen ústně, ale

i v dotaznících či poznámkovém blok pro komunikaci mezi rodiči a učiteli. Některé mateřské školy mohou rodičům nabídnout i půjčování hraček a knih. A některé i vydávají vlastní školní časopis (Kořátková, 2008).

Individualizace

Individualizací nazýváme individuální přístup k dítěti, kdy dochází k jeho rozvinutí. Učitelka posuzuje stav a rozvoj dítěte, respektuje volbu dítěte. Rozvíjí se spolupráce, tolerance, sociální citění (Pecháčková, Václavík, 2014). Vychází hlavně z myšlenky, že každé dítě je jiné, originální a má své jedinečné vlastnosti (Gardošová, Dujková, 2003). Pedagog bere v úvahu temperament, zájmy, převažující typ inteligence, silné a slabé stránky dítěte.

Principy individualizace

Je podporován rozvoj schopností, dovedností dítěte. Dochází k uspokojení individuálních potřeb dítěte, využívá se prožitku úspěchu jako motivaci dítěte k učení. A naopak jsou posilovány a podněcovány slabé stránky. Učitel rozpoznává míru podpory, kterou dítě potřebuje, a také jí poskytuje. Dochází k eliminaci stresu a podpoře zdravého psychického, fyzického a sociálního vývoje. U dítěte se rozvíjí schopnost sebereflexe.

Prostředky individualizace

Prostředkem je pozorování a také plánování aktivit, které se odehrávají převážně v centrech aktivit. Využívá se různých stylů učení, integrovaného učení. Dítě má svobodnou volbu her a činností.

Denní rytmus

Denní program má vyvážený poměr času aktivity a odpočinku. Programy pedagog přizpůsobuje věku dětí, situaci na základě vlastního pozorování.

Když děti ráno vstupují do třídy, čeká je na nástěnce úkol, který se vztahuje k probíranému tématu a který by mělo s rodičem vykonat. Cílem je získat rodiče pro spolupráci s mateřskou školou. Ranní úkol také učí rodiče přivádět dítě do školky v klidu a beze spěchu. Ve třídě na děti čekají centra aktivit, ve kterých se z různých úhlů

pohledu učí o probíraném tématu (Gardošová, Dujková, 2003). Třídy jsou většinou homogenní.

Centra aktivit

Jsou to tzv. učební kouty, ve kterých děti mohou pracovat samostatně, nebo ve skupině. Centra jsou vybavena materiály denní potřeby, školními pomůckami, knihami, které děti využívají, prozkoumávají. Často jsou tematizována do tématu týdne, projektu (Pecháčková, Václavík, 2014). V centrech aktivit si dítě svobodně volí, zda chce pracovat samo, nebo ve skupině. Vždy se ale musí orientovat podle počtu značek, které u centra jsou, protože ty označují, kolik dětí zde může společně pracovat. Dítě si také volí, zda chce tvořit, nebo postupovat systematicky v objevování. Může si též vyzkoušet různé experimenty (Koťátková, 2008). Děti si tímto způsobem vytváří povědomí o fyzikálním světě, získávají informace z kultury a sociální oblasti. Učí se porozumět logice a matematice a získávají i důležité vlastnosti předcházející vstupu do školy, jako je předčtenářská gramotnost. Centra aktivit se mohou realizovat i na školní zahradě.

Příklady center aktivit jsou domácnost, ateliér, dílna, knihy a písmena, dramatika, pokusy a objevy, kostky, manipulační a stolní hra, voda – písek, hudba, školní zahrada (viz příloha 5).

3.2 Vzdělávací systém Začít spolu v České republice

Od roku 1994 začal být program akreditován i v České republice. Z 10 začínajících mateřských škol vzrostl počet na 126. Pedagogové se vzdělávají vždy v celém týmu. U nás tyto kurzy zajišťuje nevládní nezisková organizace Step by step ČR o.s. Na mateřské školy navazují, dnes už existující, školy základní, které vycházejí ze stejných principů (Koťátková, 2008).

4 Lesní mateřská škola

Základy koncepce lesních mateřských škol byly položeny v USA a Dánsku. V Dánsku je za zakladatelku považovaná Ella Flatau, která se svými 4 dětmi vyrážela často do lesa a začali se k ní přidávat i její sousedé a známí. A na základě jejich zkušeností vznikla v roce 1954 občanská iniciativa a byla založena první lesní mateřská škola (Häfner, 2002). V Americe vyslovil Joseph Corell myšlenku o metodice pro učení prostřednictvím aktuálních zážitků.

V 90. letech absolvovali Kerstin Jebsen a Petra Jäger pedagogickou praxi v Dánsku a na jejím základě vytvořili koncepci lesních mateřských škol (Vošáhlíková, 2012). V Dánsku jsou lesní mateřské školy velmi rozšířené. Dále se rozšířily do Švédska, Německa. Další státy, které se koncepcí inspirovaly, jsou Švýcarsko, Kanada, Velká Británie, Rakousko, USA či Japonsko (Vošáhlíková, 2009a.).

V dnešní době značná část populace žije ve městě, kde děti nemají ani možnost setkat se s čistou přírodou. Základním principem je, že většina programů v lesních mateřských školách probíhá venku za každého počasí. Lesní mateřská škola má velmi nízké náklady nejen na zřízení, ale i na provoz, což můžeme být pro zřizovatele lákavé.

4.1 Cíle

Lidstvo se během staletí pomalu odvracelo od přírody. Tvorba obydlí, topení, omezení pobytu venku, jízda v dopravních prostředcích... Příroda se stávala věcí druhořadou, přestože jsme na ní životně závislí. Naštěstí dnešní doba a společnost si začíná opět uvědomovat její důležitost. A lesní vzdělávání je toho příkladem.

Lesní pedagogika se zaměřuje na poznávání přírody a jejího přínosu. Jedná se o učení prožitkem (Kořátková, 2014). Vytváří vztah mezi přírodou a dítětem a postupně dochází k posilování jejich vzájemnému vztahu (Činčera, 2007). Přírodní mateřské školy podporují obnovu a zachování kvalitního životního prostředí a žití zdravým životním stylem (Kořátková, 2014). Děti zde nabývají praktické zkušenosti, které pak mohou uplatnit v životě. Děje se tak hlavně pohybem v přírodním terénu, ale také prostřednictvím zdravého stravování. Dochází k posílení všech smyslů, rozšíření emočního vnímání. Je preferován individuální přístup, který je možný díky sníženým počtům dětí a 2 doprovázejícími dospělými (Vošáhlíková, 2012).

Jedna z nejdůležitějších věcí je materiální vybavení dětí. Je potřeba, aby měly kvalitní oblečení, ve kterém vydrží i v zimě a mokru celý den. Děti s nepříznivým počasím nemají problém, to dospělí. Je potřeba, aby lidé překonali své utkvělé představy, že za „ošklivého“ počasí není možné zdržovat se venku (Vošahlíková, 2009b.). Pobyt v přírodě přináší pozitivní důsledky a to prevenci proti alergiím, sezónním nemocem a také působí pozitivně na psychické zdraví.

Při velmi nepříznivém počasí jsou lesní mateřské školy smlouveny s nejbližší institucí, která je schopná třídě zajistit přístřeší. Bývají to většinou knihovny, dětské kluby, či školy.

Mnoho rodičů může vidět překážku v umístění jejich dítěte do lesní mateřské školy v tom, že se tam nevěnují přípravě na školu, ale prakticky to tak vůbec není. Profesor Häfner provedl výzkum ohledně připravenosti dětí z lesních mateřských škol na školu. A bylo zjištěno, že děti z lesní mateřské školy jsou na tom srovnatelně, ba o něco lépe, než děti z běžné mateřské školy (Häfner, 2002). Pozitivně také působí na pozornost. I v lesních mateřských školách se zařazují aktivity jako grafomotorická cvičení, pracovní listy, návštěvy základních škol atd.

Hlavními cíli lesní pedagogiky je porozumění provázanosti ekonomické, ekologické a sociální stránky života ve městech i na venkově. Dát příležitost dosáhnout takových znalostí, aby se utvořila zodpovědnost k ochraně životního prostředí. Vytvořit nové vzorce chování, které jsou vstřícné k životnímu prostředí. Vytváří se zde znalosti, postoje a kompetence k jednání a z nich vycházející základní oblasti výchovy.

1. výchova o životním prostředí
2. výchova v životním prostředí
3. výchova pro životní prostředí

4.2 Znaky lesní mateřské školy

Lesní mateřské školy jsou vzdělávací instituce předškolní výchovy, stejně jako klasické mateřské školy, ale vzdělávání se koná ve venkovním prostředí. Zázemí mateřské školy je v interiéru, který může tvořit např. jurta, teepee, stan, ale také nemusí být žádný (pedagog s sebou nosí plachtu na přikrytí). Vnitřek interiéru je tvořen přírodními materiály. V lesní mateřské škole se děti učí všemi smysly a vlastní zkušeností. Podporuje se vědomí sounáležitosti s přírodou a zároveň mezi dětmi navzájem. Děti prožívají rytmus změn v přírodě, hledají své tělesné hranice, učí se poznat živočichy,

rostliny na původním stanovišti, poznat různé ekosystémy. Také mají možnost naslouchat tichu. Dochází k přirozenému rozvoji kreativity a tvořivosti pomocí věcí, které mají děti k dispozici, a také díky počasí, které přichází bez vnějšího zásahu. Rozvíjí se i jemná a hrubá motorika pomocí podnětů, které se dají nalézt v přírodě. Lesní mateřské školy podporují rozvoj zdravého životního stylu (strava, otužování). Také mohou spolupracovat s dalšími institucemi. Z hlediska organizace můžeme lesní mateřské školy rozdělit na samostatné, nebo lesní třídy při mateřské škole.

Samostatná lesní mateřská škola

Samostatná lesní mateřská škola není závislá na budově klasické mateřské školy. Zázemím může být srub, jurta, teepe, či maringotka, kde se vaří, přespává, popř. tráví čas v nepříznivém počasí. Některá lesní předškolní zařízení ani žádný objekt nevlastní. Ta mohou mít uzavřenou smlouvu s jakoukoliv další institucí (knihovna, tělocvična), kde při velmi nepříznivém počasí děti stráví den. Samostatné lesní mateřské školy jsou rozšířené hlavně v Německu. Zřizovatelem bývají převážně neziskové organizace.

Za lesní mateřskou školu nelze považovat mateřskou školu se zahradou v přírodním stylu. Protože je to pozemek, který je nějakým způsobem ohraničený a není to volná příroda. Takovýto pozemek je člověkem udržován (Vošáhlíková, 2009b.).

Lesní třída při mateřské škole

Lesní třída při mateřské škole je nejrozšířenější v Dánsku. Prvky lesní mateřské školy se prolínají s prvky běžné. Tato kombinace je vyřešena běžnou mateřskou školou s jednou třídou, která je lesní. Prakticky to funguje tak, že dopoledne děti stráví v lese a odpoledne v interiéru školky. V některých případech se mohou samy děti rozhodnout, kde stráví den, zda v lese, nebo v mateřské škole. Většinou se třída na oběd vrací do školky, případně i na odpočinek (Vošáhlíková, 2012).

Legislativa

Lesní mateřská škola se nacházela mimo legislativu České republiky, která byla platná pro klasické mateřské školy s budovou. Proto byly hledány kompromisy a různá konstruktivní řešení v rámci české legislativy. Byla neustálá snaha ze strany Asociace lesních škol a jejich příznivců pracovat na novelizaci. Dokud se legislativa nezměnila, fungovaly lesní mateřské školy pod názvy, jež neobsahovaly označení „škola“ (např.

„dětský klub inspirovaný lesní mateřskou školou“ nebo „lesním rodinný klub“). Kládli se zde důraz na vzájemnou dohodu zřizovatele školy a rodičů. Ti museli souhlasit s podmínkami jak se stravováním, tak s hygienou a bezpečností (Vošáhlíková, 2012).

Při zakládání lesní mateřské školy byly 3 možnosti, jak ji legislativně ukotvit.

1. státní nebo soukromá mateřská škola, která je zařazená v rejstříku škol
2. péče o děti předškolního věku, která je formou živnosti mimo rejstřík škol
3. péče o děti předškolního věku formou neziskové organizace mimo rejstřík škol (Vošáhlíková, 2012)

Pokud je škola vedena pod jiným názvem (např. dětský klub, školička, rodinné centrum), tak nespadá do výše uvedené legislativy. Služby zabývající se péčí o dítě předškolního věku jsou možné jako živnost, nebo nezisková činnost.

Během psaní bakalářské práce došlo ke schválení pozměňovacího návrhu, kde došlo k uzákonění, že lesní mateřské školy se staly součástí vzdělávacího systému. Pozměňovací návrh Petra Kořenky definuje lesní mateřskou školu jako: „školu, ve které vzdělávání probíhá především ve venkovních prostorách mimo zázemí lesní mateřské školy, které slouží pouze k příležitostnému pobytu. Zázemí lesní mateřské školy nesmí být stavbou“ (Školský zákon, 2016, nečíslováno). Aby byly lesní mateřské školy zařazeny do rejstříku škol, musela být ještě doplněna prováděcí vyhláška. Tato vyhláška vyšla 14. 1. 2017 s číslem 465/2016 Sb. Mění se vyhláška č. 410/2005 Sb. o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých, ve znění vyhlášky č. 43/2009 Sb. Novela říká, že v blízkosti mateřské školy musí být k dispozici hygienické zařízení, které bude obsahovat záchod a tekoucí pitnou vodou. Pitná voda není určena jen k pití, ale také k osobní hygieně, popřípadě k poskytnutí první pomoci. Tato voda je do mateřské školy přivážena v nádobách pro to určené a vyrobené. Hygienické zařízení musí také obsahovat prostředky osobní hygieny jako toaletní papír, mýdlo a prostředky pro hygienické osušení rukou. Lesní mateřská škola musí být udržována v suchém a čistém stavu. Nesmí zde být ohrožováno zdraví dětí. K dispozici musí být lékárnička. Musí zde být i prostor pro uložení osobních věcí a materiálního vybavení. Lesní mateřská škola musí mít k dispozici náhradní přístřeší v případě nepříznivých klimatických podmínek (465/2016).

Pokud je lesní mateřská škola zapsána v rejstříku škol, má nárok na dotace od státu, na druhou stranu podléhá kontrole české školní inspekce a orgánu veřejného zdraví. Činnost takovéto mateřské školy je stanovena Školským zákonem č. 561/2004 Sb.

a dalšími právní předpisy. Lesní mateřské školy nyní pracují stejně jako klasické mateřské školy na základě školních vzdělávacích programů, které vycházejí z RVP PV. Rámcový vzdělávací program je závazný dokument MŠMT a jeho naplňování je kontrolováno Českou školní inspekcí.

Označení lesní kluby jako název pro předškolní vzdělávání nejspíše nevytizí, ale bude označovat ty ze současných lesních mateřských škol, které se rozhodnou, že nechtějí vstoupit do registru škol.

Pedagog

Učitel je nazýván v koncepci lesních mateřských škol průvodce. Pozoruje hry dětí a při požádání poradí, ale myšlenkou je, jako v jiných alternativních vzdělávacích koncepcích, že okolí dětí, v tomto případě příroda, jim nabízí pestrou nabídku aktivit. Každé dítě má k dispozici vše, co v daném vývojovém období potřebuje (Vošáhlíková, 2012).

Pedagogové respektují individuální zvláštnosti a potřeby dětí, jejich tempo a přirozeně podněcují jejich rozvoj, sebedůvěru a samostatnost. V kompetencích dítěte je zjištění toho, že je samostatná osobnost, která má svá práva, ale i povinnosti. Učitel by měl vymýšlet různé podněty, které dále rozvíjejí osobnost dítěte. Inspiraci hledá hlavně v přírodě a ve všem, co s ní souvisí. Například ekologie, třídění odpadů, počasí, město, tradice, zvyky, svátky, pranostiky atd. Učitel záměrně reguluje intenzitu prožitků, dokáže reagovat na aktuální potřeby dětí.

Netradičním prvkem, kterým se může chlubit jenom alternativní koncepce lesních mateřských škol je přítomnost mužů jako pedagogů. Má to nejen výchovné, ale i praktické využití (Vošáhlíková, 2012).

Pedagogové přírodních mateřských škol se vzdělávají na seminářích, které organizuje Asociace lesních mateřských škol.

4.3 Vzdělávací systém lesních mateřských škol v České republice

Eduard Štorch založil již mezi lety 1926-1930 přírodní školu v Praze Libni, která byla založena na myšlenkách lesních mateřských škol. V České republice se tato koncepce začíná pomalu prosazovat.

V zavádění ekologických principů do mateřských škol napomáhá síť Mrkvička. Ta poskytuje zejména metodickou podporu a vzájemnou výměnu zkušeností mezi

pedagogy a to tak, že pořádá pravidelná setkání. V roce 2011 zahájil činnost program Školka blízka přírodě, jehož cílem je proměna předškolních zařízení k udržitelnému rozvoji. A to jak organizačně a provozně, tak také ve vzdělávání (Vošahlíková, 2010).

V České republice zatím chybí návaznost na lesní mateřské školy (Kotátková, 2014). Výjimkou je soukromé reálné gymnázium Přírodní škola, která funguje od roku 1993 na Praze 8 a Gymnázium v Hořicích (Portál Alternativní školy).

Počet ekologických mateřských škol můžeme jen odhadovat, protože mají různé názvy a různé způsoby práce. Také jejich komunitní charakter moc nepřispívá k jejich vyhledávání. Počet se odhaduje na 140 zařízení (Portál Asociace lesních MŠ).

5 Výzkumné šetření

5.1 Cíl

Cílem mé bakalářské práce je zjistit postoje, informovanost a preference rodičů o alternativních vzdělávacích koncepcích v předškolním vzdělávání.

Pokládala jsem si otázku, jaké jsou znalosti většinové společnosti o alternativní edukaci a jestli v současné době preferují rodiče spíše klasický vzdělávací proud, a to běžnou mateřskou školu, či jsou pro ně atraktivnější jiné možnosti předškolního vzdělávání.

5.2 Metodologie

Jako výzkumnou metodu jsem zvolila dotazník vlastní konstrukce, jedná se tedy o kvantitativní výzkumné šetření.

Dotazník má celkem 19 otázek. Z toho je 6 otevřených a 13 uzavřených. Zaměřuje se na alternativní vzdělávací koncepce, které patří v České republice mezi nejrozšířenější. Konkrétně se jedná o koncepci montessori, waldorfskou pedagogiku, program Začít spolu a lesní mateřskou školu.

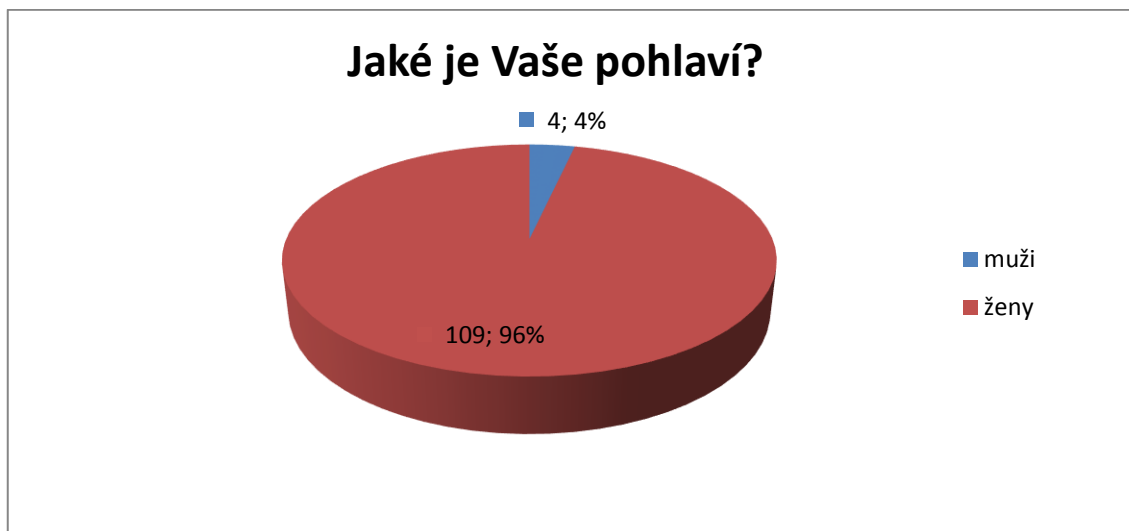
Příklad nevyplněného dotazníku je v příloze 1. Příklad náhodně vybraného vyplněného dotazníku je v příloze 2.

5.3 Výzkumný soubor

Dotazník byl určen pouze pro rodiče. Distribuovala jsem ho v písemné formě v mateřských školách v městech Hradec Králové a Mimoň, avšak návratnost byla nízká. Tištěných dotazníků bylo distribuováno 50, návratnost činila 22 %. Proto jsem zvolila elektronickou formu, a to distribuci online. Dotazníkového šetření se účastnilo celkem 113 respondentů, z toho 11 vyplnilo tištěnou formu a 102 elektronickou.

5.4 Vyhodnocení

1. Otázka – Jaké je Vaše pohlaví?



Graf 1 Vyhodnocení otázky 1

První otázka se zabývala pohlavím respondentů. Dotazník vyplňovalo 109 žen (96 %) a 4 muži (4 %). Z grafu č. 1 je zřejmé, že většinou dotazník vyplňovaly matky. A je to přirozené, protože především matky jsou ty, které s dětmi jsou na mateřské dovolené, a když nastupují do práce, hledají ony samy tu nejlepší náhradu za svou láskyplnou péči. Hledají to nejlepší předškolní zařízení. A tím pádem se v této oblasti vzdělávají, zajímají se a angažují.

2. Otázka – Jaká jste věková kategorie?



Graf 2 Vyhodnocení otázky č. 2

Druhá otázka se zabývala věkem dotazovaných. Graf č. 2 vypovídá, že největší počet respondentů byl z věkové kategorie mezi 26-35 lety a činí 55 respondentů (49 %). Další hojně zastoupenou kategorií byli respondenti mezi 36-50 lety, což bylo 44 respondentů (39 %). Dalších 8 respondentů (7 %) bylo ve věku mezi 18-25 lety. Nejméně respondentů bylo starší než 50 let, celkem 6 odpovídajících (5 %).

Nejvíce dětí v mateřských školách mají respondenti ve věku mezi 26-35 lety. Což odpovídá věku, kdy mívají rodiče svoje dítě v předškolním věku.

3. Otázka – Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

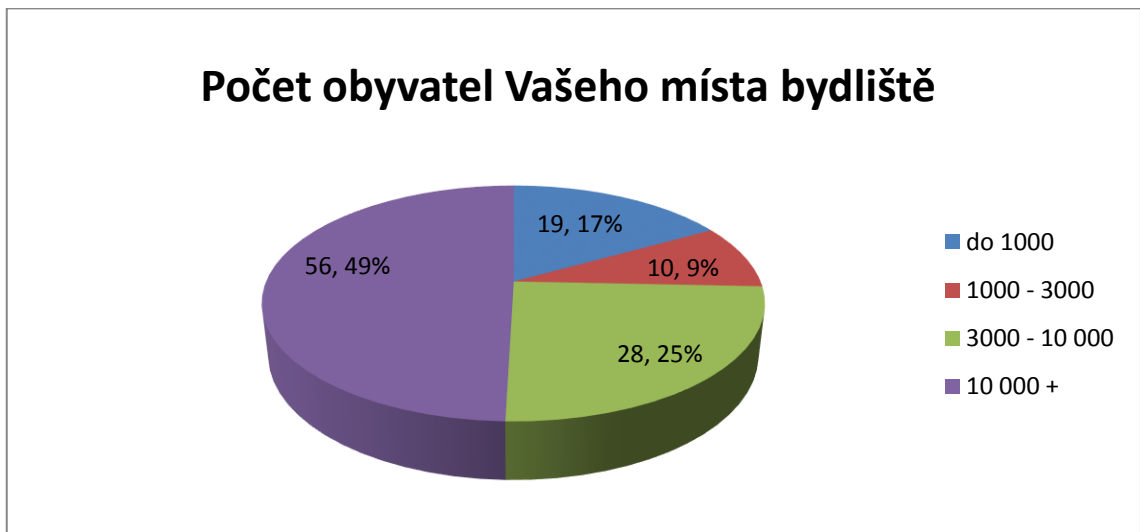


Graf 3 Vyhodnocení otázky č. 3

Tato otázka zjišťovala nejvyšší dosažené vzdělání respondentů. Z grafu č. 3 vidíme, že nejvíce bylo vysokoškolsky vzdělaných respondentů, konkrétně 73 (65 %). Druhou nejvíce zastoupenou skupinou byli respondenti, kteří mají střední školu s maturitou, což bylo 33 respondentů (29 %). Dalších 6 respondentů (5 %) má střední školu bez maturity. A 1 respondent má základní vzdělání (1 %).

Překvapilo mě, jak velký je podíl vysokoškolsky vzdělaných rodičů. Je možné, že mnoho rodičů se o alternativních vzdělávacích koncepcích dozví až na vysoké škole během výuky. Domnívám se, že vysokoškolsky vzdělaní rodiče jsou gramotnější v moderních technologiích, na internetu se pohybují denně a mají s vyplňováním internetových dotazníků zkušenosti.

4. Otázka – Počet obyvatel Vašeho místa bydliště?



Graf 4 Vyhodnocení otázky č. 4

Vzhledem k velikosti sídel, jež rodiče obývají (graf č. 4), byla nejčastěji uvedena odpověď město s počtem obyvatel nad 10 000. To bylo uvedeno v 56 odpovědích (49 %). Nejméně rodičů žije v obcích od 1000 do 3000 obyvatel. Uvedlo to 10 respondentů (9 %).

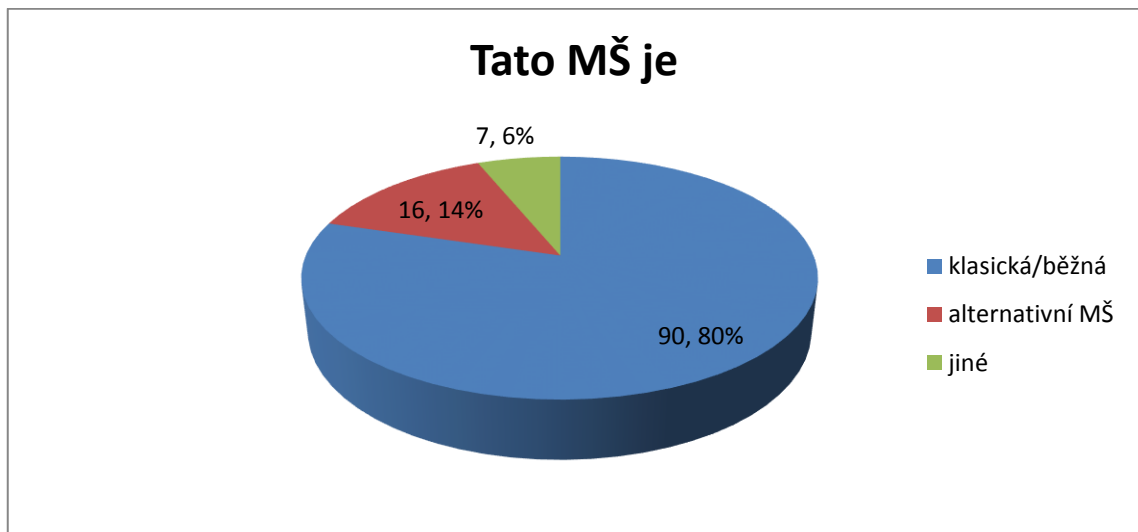
5. Otázka – Jaký typ mateřské školy Vaše dítě navštěvuje?



Graf 5 Vyhodnocení otázky č. 5

Z grafu č. 5 je zřejmé, že 92 respondentů (81 %) uvedlo, že jejich dítě navštěvuje mateřskou školu státní. Celkově 4 rodiče (3 %) uvedli, že jejich dítě navštěvuje jinou formu předškolního vzdělávání. Do kolonky jiné uvedli 4 respondenti (3 %), že jejich dítě mateřskou školu zatím nenavštěvuje, či už navštěvovalo.

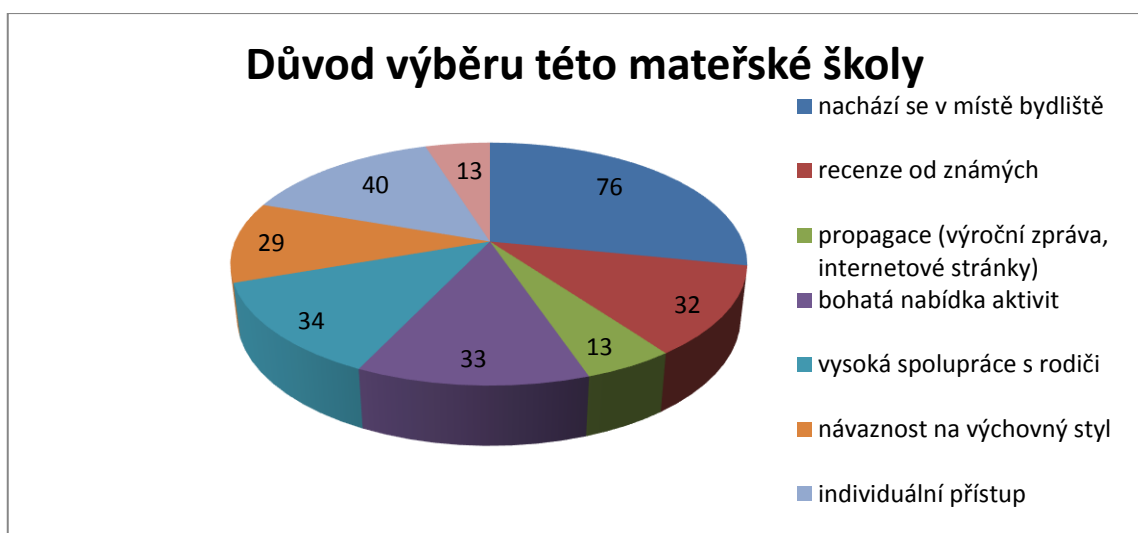
6. Otázka – Tato MŠ je



Graf 6 Vyhodnocení otázky č. 6

Z grafu č. 6 lze vyčíst, že 90 odpovídajících (83 %) má své dítě v běžné mateřské škole. Do alternativního vzdělávání umístilo své dítě 11 rodičů (10 %). Zbytek (7 respondentů, 7 %) tvoří rodiče, jejichž děti jsou vzdělávány doma, dále v MŠ s výukou jazyků, v mateřské škole s waldorfským zaměřením, v MŠ s programem Zdravá škola nebo navštěvují dětskou skupinu a mateřské centrum.

7. Otázka – Důvod výběru této mateřské školy



Graf 7 Vyhodnocení otázky č. 7

V této otázce respondenti neměli omezený počet možností výběru, a proto mohli zvolit více variant. Jak je patrné z grafu č. 7, tak nejdůležitějším rozhodujícím

faktorem pro výběr mateřské školy je místo bydliště. To uvedlo 73 respondentů. Pro 40 rodičů je důležitý individuální přístup. Dalším důležitým faktorem je bohatá nabídka aktivit. Podle dobrých recenzí od známých se rozhoduje 32 dotazovaných. Mnoho respondentů dbá také na provázanost a výchovný styl školy, to uvedlo 29 odpovídajících. Dalších 13 respondentů uvedlo, že je také zajímavá propagace předškolního zařízení. Též 13 respondentů označilo jiný důvod. Do této kolonky respondenti uvedli, že je pro ně důležitý zájem o děti a také dobrá atmosféra ve škole. Zda má dítě zde kamarády. Rodiče se nyní rozhodují i podle toho, kde jim dítě přijmou již dřív než ve 3 letech. Důležitým faktorem pro rodiče je také zahrada, školní zázemí. Škola by měla být bez akcentu na srovnávání, měla by k dítěti přistupovat s respektujícím přístupem, měl by být snížen počet dětí ve třídě. Respondenti považují za důležité, aby měli možnost poznat osobně paní učitelku. Přínosné jsou i dřívější zkušenosti například se staršími sourozenci dítěte. Příjemný je rodičům i osobní kontakt s vedením a učiteli. Důvodem může být i to, že ve stejné mateřské škole respondent pracuje. U rodičů, kteří uznávají alternativní způsob výuky, může být rozhodující, zda přijme školka jejich nenaočkované dítě. Škola musí být pro rodiče finančně dostupná.

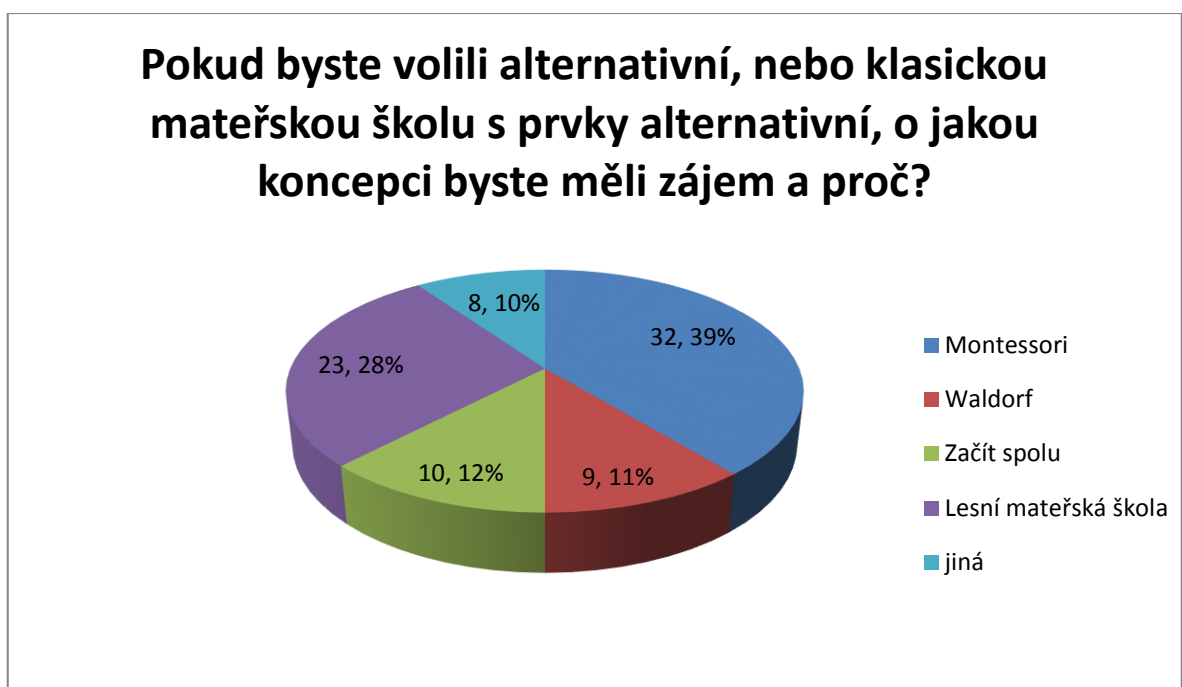
8. Otázka – **Jakou variantu předškolního vzdělání byste volili pro své dítě, kdybyste nebyli ničím omezeni?**



Graf 8 Vyhodnocení otázky č. 8

Otázka č. 8 zjišťovala, jakou variantu předškolního vzdělání by rodiči nejraději volili, kdyby nebyli ničím omezeni. Nejvíce dotazovaných by volilo klasickou/běžnou mateřskou školu s prvky alternativní (46 respondentů, 41 %). Mnoho respondentů (34 odpovídajících, 30 %) by zvolilo i alternativní mateřskou školu. Dalších 29 rodičů (26 %) vybralo, že by využili běžnou mateřskou školu. Možnost jiné uvedli 4 rodiče (3 %), kteří by volili domácí vzdělávání nebo církevní školu.

9. Otázka – **Pokud byste volili alternativní, nebo klasickou mateřskou školu s prvky alternativní, o jakou koncepci byste měli zájem a proč?**



Graf 9 Vyhodnocení otázky č. 9

Na tuto otázku nemuseli odpovídat respondenti, kteří by pro předškolní vzdělávání nezvolili alternativní mateřskou školu. Proto na tuto otázku odpovídalo pouze 82 respondentů. Z této otázky (graf č. 9) nejlépe vyšla koncepce montessori, tu by volilo 32 respondentů (39 %). Na druhém místě skončila lesní mateřská škola. Tu by si vybralo 23 rodičů (28 %). Dalších 10 rodičů (12 %) by si vybralo koncepci Začít spolu. A 9 respondentů (11 %) by rádo vodilo své děti do waldorfské mateřské školy. Zbýlých 8 respondentů (10 %) volilo odpověď jiné, u které uváděli, že by pro své dítě zvolili Daltonský plán, církevní školu.

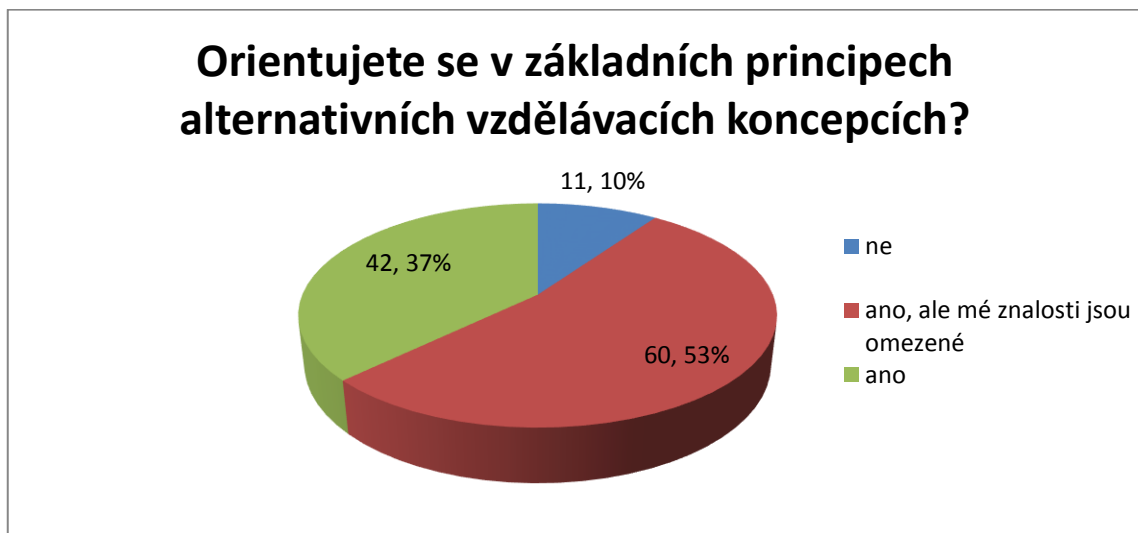
Jako důvod svého rozhodnutí respondenti uváděli například, že by volili kombinace různých alternativních směrů z důvodu individuálního přístupu. Chtěli

by více přírody, aby si děti k ní vytvářely kladný vztah. Přírodní materiál děti rozvíjí, učí, zajímá je. Pro rodiče je také důležitá paní učitelka.

Je vidět, že fenomén montessori je známý a šíří se dál. Lesní mateřské školy působí v České republice již nějakou dobu. Nyní, když se lidé opět vrací k přírodě, tak se hodně rodičů domnívá, že trávit první roky v sounáležitosti s přírodou je velký vklad do budoucnosti. Ale jinak jsou výsledky vyrovnané.

Trochu mě mrzí, že respondenti koncepci Začít spolu neznají, nebo je neoslovila. Tato koncepce není tolik revoluční a odlišná od běžného vzdělávání, pouze podněcuje děti v prozkoumávání světa a spolupráci a komunikaci nejen s rodiči, ale i ostatními dětmi. Dochází zde k samostatnému propojování a osvojování poznatků. Jde dbáno na individualitu, ale přitom je dítě ve společenství, kde se učí prosociálnímu chování. Dochází zde k budování vztahu mezi vzdělávací institucí, rodiči a dítětem. Ale zdá se, že pro rodiče nejsou tyto výhody „tak lákavé“.

10. Otázka – **Orientujete se v základních principech alternativních vzdělávacích koncepcích?**



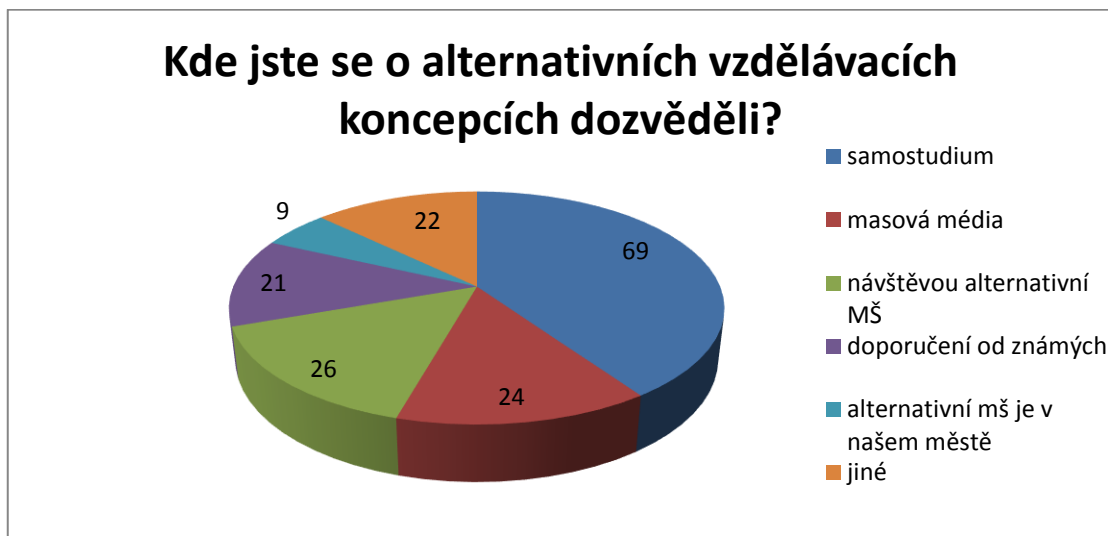
Graf 10 Vyhodnocení otázky č. 10

Z grafu č. 10 vyplývá, že 39 respondentů (35 %) se domnívá, že se vyznají v alternativních vzdělávacích koncepcích. Možnost – mám znalost, ale s mezerami zvolilo 60 rodičů (55 %). Zbýlých 11 respondentů (10 %) uvedlo, že alternativy neznají, a ti mohli dotazník ukončit.

Čtyři respondenti, kteří zvolili odpověď, že alternativní vzdělávací koncepce neznají, pokračovali ve vypracovávání dotazníku.

Domnívám se, že takto nízký počet procent u odpovědi ne, je způsoben tím, že dotazník byl vyplňován hlavně na internetu, kde respondenti měli možnost volby, zda dotazník vyplní, či ne. A myslím si, že rodiče, kteří alternativní pedagogiku vůbec neznají, by dotazník nevyplňovali. To je jedno z pozitiv dotazníků na internetu. Kdybych dotazník rozdávala osobně v klasické mateřské škole, předpokládám, že počet negativních odpovědí by byl vyšší.

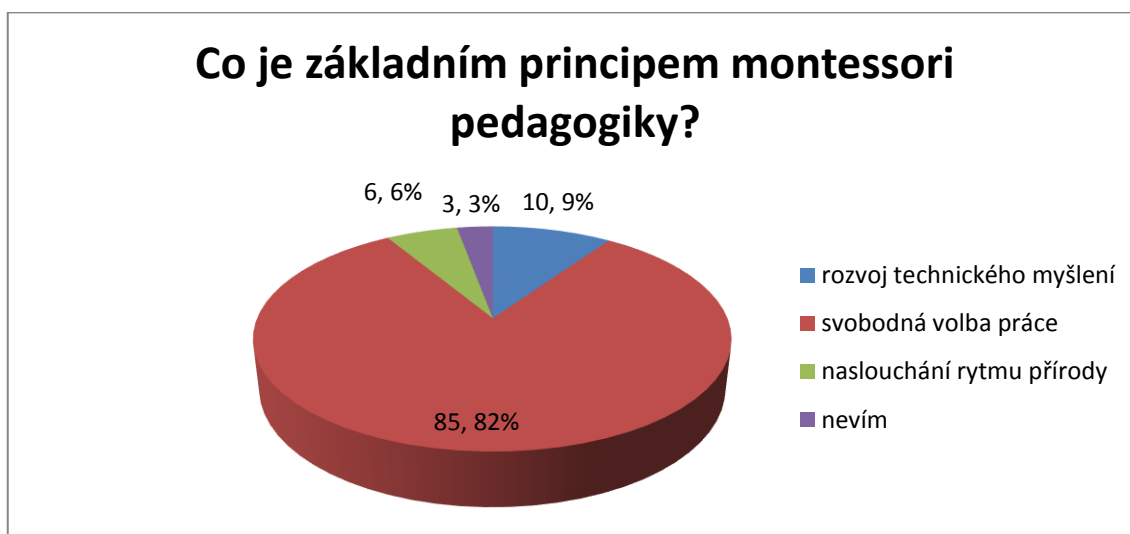
11. Otázka – Kde jste se o alternativních vzdělávacích koncepcích dozvěděli?



Graf 11 Vyhodnocení otázky č. 11

Na následující část dotazníku odpovídalo 104 respondentů a mohli volit z více odpovědí. Z grafu č. 10 je vidět, že by mělo pokračovat pouze 99 respondentů, ale 4 respondenti pokračovali v dotazníkovém šetření i po zvolení odpovědi, že alternativní koncepce neznají. Z grafu č. 11 lze vyčíst, že rodiče se o alternativních vzdělávacích koncepcích pravděpodobně chtějí něco dozvědět a nejčastěji si o nich hledají informace sami. Takto to udělalo 69 odpovídajících. Dalších 26 respondentů navštívilo mateřskou školu osobně, 24 rodičů našlo informace v masových médiích. Na doporučení od známých dalo 21 respondentů a 22 se o nich dozvědělo jiným způsobem. Například studiem na SŠ, VŠ, VOŠ.

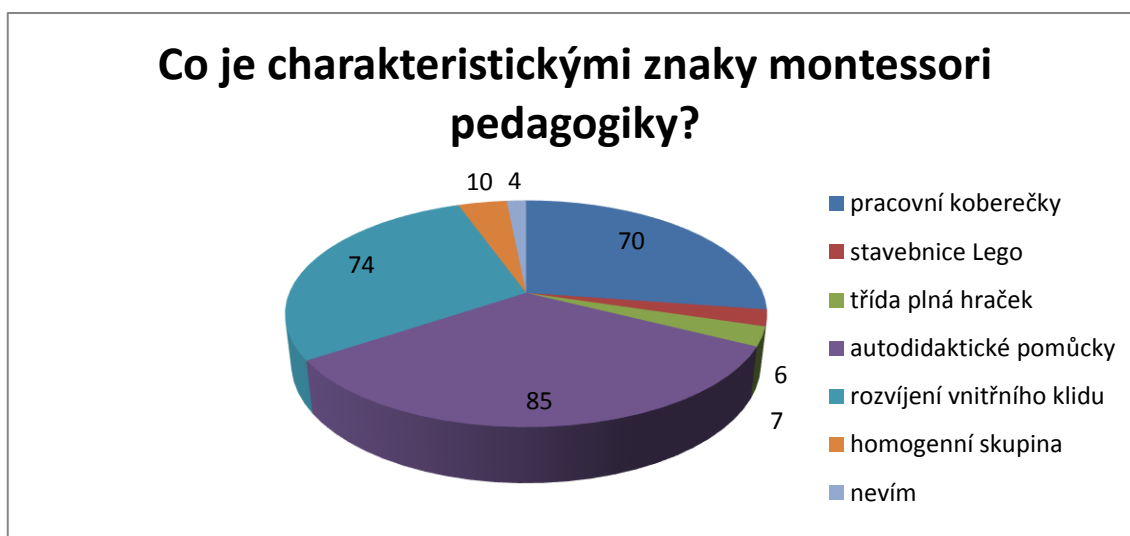
12. Otázka – Co je základním principem montessori pedagogiky?



Graf 12 Vyhodnocení otázky č. 12

Základem montessori pedagogiky je svobodná volba práce. Graf č. 12 říká, že tuto otázku zodpovědělo správně 85 respondentů (82 %).

13. Otázka – Co je charakteristickými znaky montessori pedagogiky?

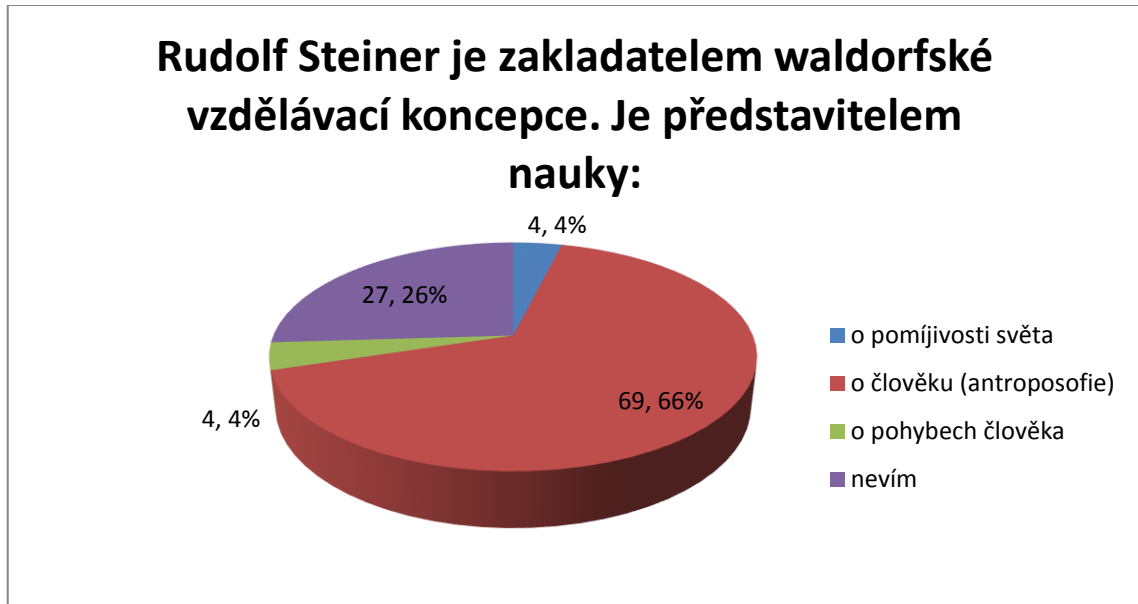


Graf 13 Vyhodnocení otázky č. 13

Na otázku co je charakteristickými znaky montessori pedagogiky (graf č. 13) je více správných odpovědí. A to pracovní koberečky, autodidaktické pomůcky a rozvíjení vnitřního klidu. Tyto odpovědi byly také nejčastěji zvoleny. Pracovní koberečky zvolilo 70 respondentů, 85 autodidaktické pomůcky a 74 rozvíjení vnitřního klidu.

Celkově bylo špatně zvoleno 23 odpovědí. V této otázce mohli respondenti volit z více odpovědí.

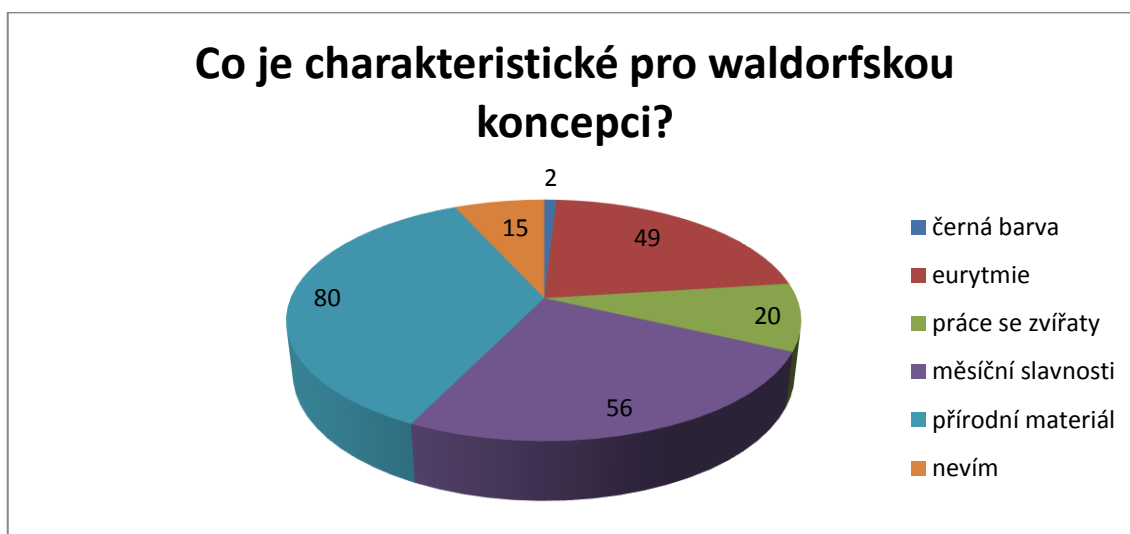
14. Otázka – **Rudolf Steiner je zakladatelem waldorfské vzdělávací koncepce. Je představitelem nauky:**



Graf 14 Vyhodnocení otázky č. 14

Správnou odpovědí je, že Rudolf Steiner se zabýval antroposofií. Na grafu č. 14 vidíme, že správnou odpověď zvolilo 69 respondentů (66 %). Nesprávnou odpověď, že je to nauka o pomíjivosti světa, zvolili 4 respondenti (4 %). A mylně odpověděli také ti, kteří zvolili odpověď o pohybech člověka, což byli 4 respondenti (4 %). Dalších 27 rodičů (26 %) správnou odpověď neznalo.

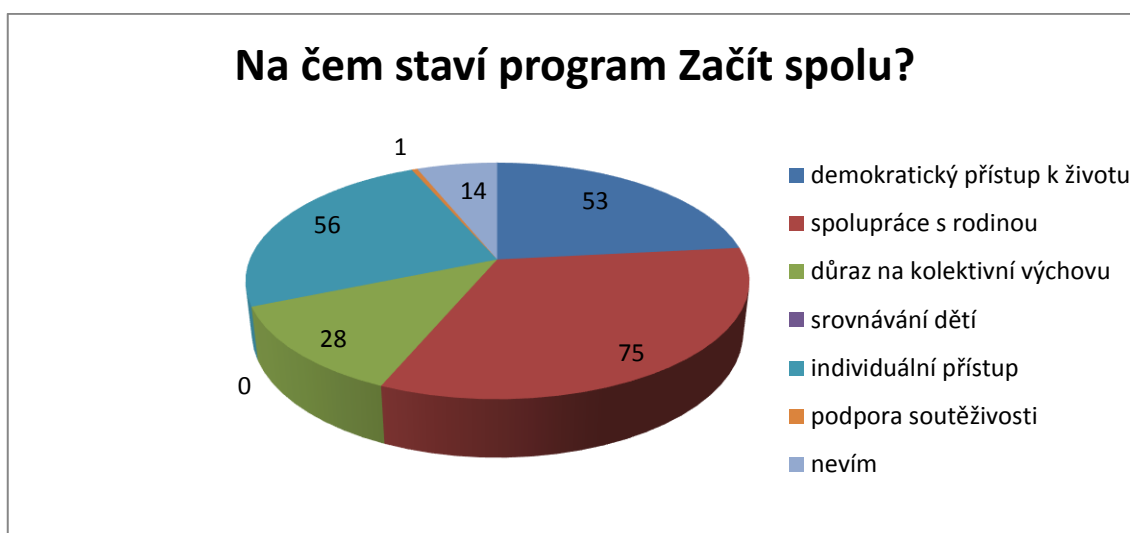
15. Otázka – Co je charakteristické pro waldorfskou koncepci?



Graf 15 Vyhodnocení otázky č. 15

U otázky číslo 15 byla možnost volit z více odpovědí. Graf č. 15 ukazuje, že na otázku správně odpovědělo 80 respondentů, kteří zvolili přírodní materiál. Další správnou odpovědí jsou měsíční slavnosti. Tuto možnost zvolilo 56 respondentů. Poslední správná odpověď byla eurytmie. Ji správně vybralo 49 respondentů. Nesprávnou odpověď jako černou barvu a práci se zvířaty zvolilo dohromady 22 respondentů.

16. Otázka – Na čem staví program Začít spolu?



Graf 16 Vyhodnocení otázky č. 16

Na otázku ohledně programu Začít spolu byly správné 3 odpovědi, respondenti mohli volit z více odpovědí. Program je založen na demokratickém přístupu k životu

a spolupráci s rodinou. Na grafu č. 16 vidíme, že první možnost zvolilo 51 respondentů, druhou 75 odpovídajících. Jako poslední správná možnost je brán individuální přístup, což zvolilo 56 rodičů.

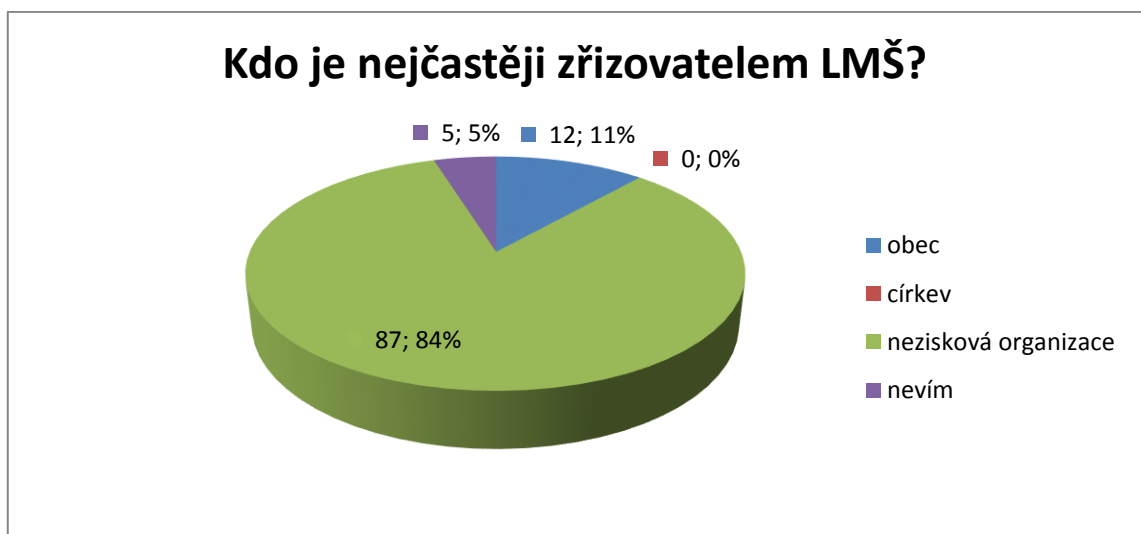
17. Otázka – **Z jaké země pochází myšlenka lesních mateřských škol?**



Graf 17 Vyhodnocení otázky č. 17

Myšlenka lesních mateřských školy pochází z Dánska. Z grafu č. 17 je jasné, že správnou odpověď znalo 51 odpovídajících, tj. 49 %. Dalších 42 respondentů (40 %) neznalo správnou odpověď.

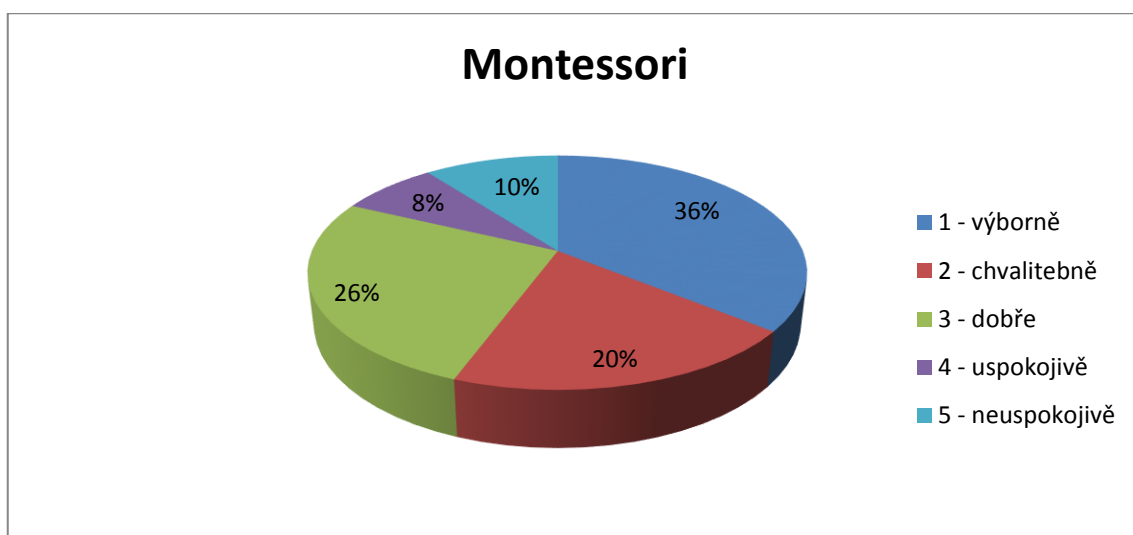
18. Otázka – **Kdo je nejčastěji zřizovatelem LMŠ?**



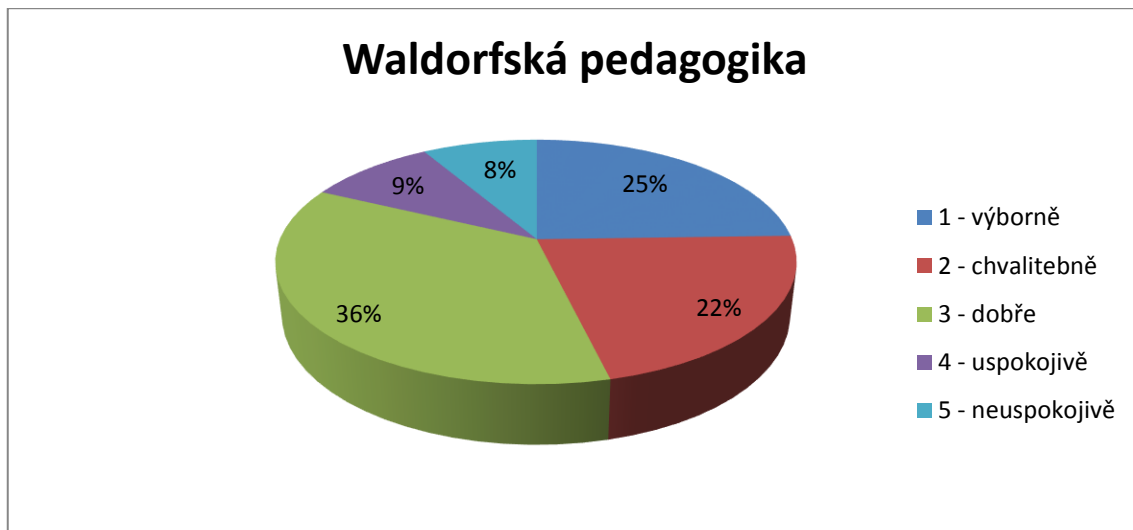
Graf 18 Vyhodnocení otázky č. 18

Nejčastějším zřizovatelem lesních mateřských škol je nezisková organizace. Na grafu č. 18 je vidět, že tuto možnost zvolilo 86 respondentů (83 %). Obec zvolilo 12 odpovídajících (12 %). Pouze 5 respondentů (5 %) odpověď nevědělo.

19. Otázka – Na kolik si myslíte, že mohou alternativní vzdělávací koncepce připravit dítě na školní docházku?



Graf 19 Vyhodnocení otázky č. 19 montessori



Graf 20 Vyhodnocení otázky č. 19 waldorfská pedagogika



Graf 21 Vyhodnocení otázky č. 19 Začít spolu



Graf 22 Vyhodnocení otázky č. 19 lesní mateřská škola

Z otázky ohledně připravenosti na školní docházku nejlépe vyšla koncepce Začít spolu (graf č. 21). Vzdělávací program Začít spolu považuje 89 % respondentů za koncepci, která děti připraví na školní docházku: výborně ve 38 %, chvalitebně 24 % a dobře 27 %. Na druhém místě v počtu respondentů skončila koncepce montessori (graf č. 19). Poté následuje waldorfská pedagogika (graf č. 20) a nejméně podle rodičů připraví na školu lesní mateřská škola (graf č. 22).

Tento výsledek mě poměrně překvapil, protože u otázky č. 9, která zjišťovala, jakou alternativní koncepci by pro své dítě volili, by se pro koncepci Začít spolu rozhodlo pouze 10 respondentů (12 %), proto jsem takovýto výsledek neočekávala. Ale z této otázky vyplývá, že rodiče koncepci znají a dokonce ji považují za velice praktickou, přinášející dětem zkušenosti a znalosti.

5.5 Shrnutí

Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v předškolním vzdělávání. Hledala jsem odpověď na to, jaké jsou znalosti většinové společnosti o alternativní edukaci a jestli v současné době preferují rodiče spíše klasický vzdělávací proud, a to běžnou mateřskou školu, či jsou pro ně atraktivnější jiné možnosti předškolního vzdělávání.

Z výzkumu vyplývá, že většina respondentů má své dítě v běžné státní mateřské škole, ale o alternativní vzdělávání se zajímá. Největší zájem je o koncepci montessori (39 %) a lesní vzdělávání (28 %). Ale naopak v připravenosti na školní docházku respondenti nejvíce důvěřují programu Začít spolu (38 %). Vzhledem k připravenosti na školní vzdělávání v celkovém porovnání skončila nejhůře lesní mateřská škola. V kategoriích dostatečně a nedostatečně ji zvolilo 24 % respondentů. Vzdělávací koncepci montessori označilo 10 % respondentů jako nedostatečnou v otázce připravenosti dítěte na školu. Tento výsledek mne překvapil, protože z praxe vím, že děti z montessori mateřských škol jsou většinou velice dobře připraveny např. v matematice a v českém jazyce. Lesní mateřskou školu zvolilo 8 % respondentů jako neuspokojivou vzhledem k přípravě na školní docházku. Rodiče nemají důvěru v to, že děti z lesního vzdělávání budou mít dostatečně rozvinutou jemnou motoriku a budou schopni vydržet celé vyučování sedět a koncentrovat se. Jak bylo již zmíněno v teoretické části práce, tak lesní mateřské školy se s předškolní přípravou vypořádali různě. Například prací s pracovními listy, zařazováním „školních hodin“, kde děti pracují v interiéru u stolu (Vošáhlíková, 2010).

Při výběru školy rodiče zohledňují mnoho kritérií. Pro výběr školy se nejčastěji vyskytovaly důvody jako spolupráce s rodinou (34 respondentů), bohatá nabídka aktivit (33 respondentů), či recenze od známých (32 respondentů). Stále nejzásadnější ale zůstává místo bydliště a s tím související sociální úroveň rodiny. Pokud je rodina z většího města, je zde pochopitelně větší nabídka a rodič má možnost většího výběru. Pak již záleží na filosofii rodičů a finančních možnostech rodiny.

Velice mě zaujalo, že mnoho respondentů uvedlo, že je pro ně důležitá spolupráce s rodinou. Ale mnohdy to tak nevypadá. Jaký je pak rozdíl, když se rodiče podílejí na chodu školy, když diskutují s pedagogy, zajímají se, a to nejen o své dítě, a účastní se společných akcí pořádaných mateřskou školou. A přesně tato myšlenka je jednou ze základních stavebních prvků většiny alternativních koncepcí.

Některé otázky byly povinné, a to ty s osobními údaji a s názorem na alternativní vzdělávací koncepcí. Myslím, že i povinnost vyplnit poslední otázku, která se vztahovala k názorům na školní připravenost dětí vycházející z alternativních mateřských škol zapříčinila, že dotazník nebyl, po navštívení internetové stránky dotazníku, mnohokrát dokončen. Celkový počet navštívení stránky, ale nevyplnění dotazníku bylo 1433 (93 %).

Z mého výzkumu vyplývá, že velká část respondentů (65 %) má vysokoškolské vzdělání, a pravděpodobně proto mají větší všeobecný přehled a znalost. Domnívám se, že je to způsobeno tím, že jsou lépe informovaní a vědí, kde informaci zjistit. Zajímá je aktuální dění ve školství, také jsou motivováni sledovat trendy a výzkumy k tomuto tématu se vztahující. Jak vyplývá z otázky č. 11, tak mnozí z respondentů se také na vysoké škole o alternativním školství dozvěděli.

Samozřejmě mnoho také napomáhá, pokud má rodič nějakou školu s alternativním vzdělávacím programem ve svém okolí. Většinou se tato iniciativa nepodaří realizovat na maloměstě, a proto mají rodiče větší naději na nalezení školního zařízení s odlišným vzdělávacím programem od klasického proudu až ve větším městě.

5.6 Diskuse

Problematika alternativního předškolního vzdělání zřejmě zatím není v zájmu odborníků. Bohužel já jsem k alternativní edukaci v České republice žádné výzkumy nenašla. Avšak jsou k dohledání diplomové a bakalářské práce absolventů pedagogických fakult. Diplomová práce Hany Dolenské (2015) se zabývala koncepcí waldorf a montessori. Dotazník na rozdíl ode mě distribuovala v tištěné formě. Návratnost měla 67 % (81 dotazníků).

Dolenská měla možnost ptát se respondentů na více informací, protože měla výzkum zaměřený pouze na 2 alternativní vzdělávací koncepce. Na rozdíl ode mne, která jsem si vybrala 4 alternativní směry, 2 tradiční a 2 moderní.

V diplomové práci Dolenské odpovědělo 21 % respondentů, že o alternativních edukačních koncepcích nikdy neslyšelo. V mém výzkumu na otázku, zda se respondenti orientují v alternativních koncepcích, odpovědělo negativně pouze 10 %. Z našich obou výzkumů můžeme usoudit, že dnešní rodiče o možnosti alternativního vzdělávání vědí, ale ne vždy to znamená, že znají základní principy.

Souhlasím s Hanou Dolenskou a jejím názorem, že by byla potřeba více propagovat alternativní směry výuky. I když je myšlenka alternativního školství v České republice stará skoro 30 let, je širokou veřejností přijímány s obavami. Ale s rostoucí novou generací a vzestupnou popularizací zdravého životního stylu se začínají alternativní koncepce pomalu stávat přirozenou součástí volby rodičů při výběru předškolního vzdělávání. Nebojím se to nazvat módním hitem, kdy si rodiče přejí pro své dítě celkovou aktivizaci osobnosti a individuální přístup. Celý systém vzdělávání je flexibilnější. Alternativy pracují s přirozenou motivací. Někteří rodiče v těchto přístupech najdou svoji životní filosofii a jsou ochotni za přirozený přístup k výchově jejich dítěte platit i vysoké ceny.

Ale tím hlavním a základním pilířem je pedagog. Proto se domnívám, že by byla potřeba intenzivnější teoretická i praktická příprava studentů učitelství. Bylo by jistě přínosné, navázat spolupráci vysokých a středních škol pedagogických s alternativními školami, aby zde studenti mohli vykonávat praxi a nejenom sporadické náslechy. Prakticky by to znamenalo, že studenti by měli možnost využít a vyzkoušet pomůcky a zažít atmosféru edukačního prostředí. Větší provázanosti teorie a praxe by pomohlo, kdyby v rámci studentských projektů byla dána podmínka, aby do svého programu zařazovali různé prvky či metody alternativního vzdělání.

6 Závěr

Cílem práce bylo zjistit postoje a informovanost rodičů o alternativním předškolním vzdělávání. Teoretická část práce se zabývala základními informacemi o alternativních vzdělávacích koncepcích montessori, waldorfské pedagogice, lesní mateřské školy a programu Začít spolu. Také je v práci zmíněna nová legislativa vztahující se k lesním mateřským školám.

Do příloh jsou vloženy životopisy zakladatelů a přehled center v koncepci Začít spolu. Tato centra mě zaujala a mohou být inspirací do praxe.

Empirická část zjišťovala, jaké jsou preference a znalosti rodičů ohledně předškolního vzdělávání v alternativních edukačních koncepcích. Z průzkumu vyplývá, že lidé alternativní vzdělávací koncepce znají a berou je jako možnost při volbě předškolního vzdělávání. A respondenti z mého výzkumu byli i poučení a znali základní poznatky z jednotlivých koncepcí.

Dotazník vyplňovali hlavně lidé, kteří se o alternativní koncepce zajímají. Kdybych pokračovala v distribuci v klasických mateřských školách, tak se domnívám, že výsledky by byly odlišné. A to i naopak, pokud bych distribuovala pouze v alternativních mateřských školách, očekávala bych výsledky pravděpodobně také jiné. Nakonec jsem za zvolenou elektronickou formu byla ráda, protože ji vyplnili respondenti, kteří mají zájem, a záleží jim na vzdělání jejich dětí. Vhodné mi také přišlo, že zde se v dotazníku mohli vyjádřit „obě stran barikády“. To znamená, že se mohli zapojit jak rodiče podporující alternativní vzdělávání, tak rodiče, kteří s inovacemi ve vzdělávání nesouhlasí. Samozřejmě nelze výsledky mého výzkumu zevšeobecňovat a vztahovat na celou populaci.

Při zpracovávání bakalářské práce jsem měla možnost diskutovat s rodiči a lidmi ze svého okolí. Zjistila jsem, že mnoho rodičů jednoduše zájem o alternativní edukační koncepcie nemá. Pokud mají, tak většinou překážkou bývá místo bydliště, protože v okolí se vybraná alternativní mateřská škola nenachází. Rodiče také uváděli, že je i poměrně ekonomicky náročné platit dítěti docházku do těchto předškolních zařízení.

Všechny tyto programy jsem osobně navštívila. Po dlouhém uvažování jsem došla k názoru, že nelze vybrat nejlepší koncepcie. Myslím, že je to velice individuální a záleží na životní filosofii každého člověka. Ale mě osobně ve všech koncepcích zaujala nějaká část, proto by se mi nejvíce líbila varianta mateřské školy s různými

prvky z těchto koncepcí. Samozřejmě se nedá zkombinovat úplně vše, ale myslím, že by mě velice bavilo hledat společnou cestu, která by pro děti byla cestou radostného prožívání dětství a přitom samostatného učení.

Domnívám se, že i když většina rodičů o alternativních edukačních koncepcích ví, bylo by však potřeba, aby se o alternativách častěji mluvilo a to i v masových médiích. Tím by se tyto informace dostaly lidem hlouběji do mysli a začali by se více zajímat o možnostech, které jsou nyní k dispozici. A svojí informovaností by podněcovali mateřské školy a pedagogy ke změnám myšlení a k otevření cest k alternativním myšlenkám v předškolním vzdělání. A ti pedagogové, kteří tyto odlišné směry vzdělávání neuznávají, by je přesto měli je znát a dokázat rodičům, pokud by měli zájem, poradit. Protože předškolní pedagog je odborníkem ve svém oboru.

7 Seznam literatury a internetových odkazů:

- CARLGREN, F. (1991). *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera*. Raststatt: Baltazar. ISBN: 80-900307-2-6.
- ČERNOHOUSOVÁ, H. (1999). Maria Montessori – aktuálně. IN: *ÚPPE PdF UHK* [online]. [cit. 2016-10-13]. Dostupné z: http://pdf.uhk.cz/uppe_old/dalsi_cinnost/Monte-sem.htm
- ČINČERA, J. (2007). *Environmentální výchova: od cíle k prostředkům*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-147-8.
- DOLENSKÁ, H. (2015). *Postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v předškolním vzdělávání*. [Diplomová práce]. Hradec Králové: PdF UHK.
- GARDOŠOVÁ, J. & DUJKOVÁ, L. (2003). *Začít spolu*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-815-5.
- GRECMANOVÁ, H. & URBANOVSKÁ, E. (1996). *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-09-6.
- GRUNELIUSOVÁ, E. M. (1992). *Výchova v raném dětském věku*. Praha: Baltazar. ISBN 80-900307-3-4.
- HÄFNER, P. (2002). *Natur- und Waldkindergärten in Deutschland – eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung*. [Disertační práce]. Heidelberg: Institut für Bildungswissenschaft.
- KONVALINKOVÁ, J. (2014). *Koloběh ročních svátků v alternativní waldorfské pedagogice: sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference*. Hradec Králové: Gaudeamus, ISBN 978-80-7435-390-1.
- KOŤÁTKOVÁ, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: GradaPublishing, ISBN 978-80-247-1568-1.
- KOŤÁTKOVÁ, S. (2014). *Dítě a mateřská škola*. Praha: GradaPublishing, ISBN 978-80-247-4435-3.
- KOUDELKOVÁ, J. (2010). *Činnosti učitele v Montessori a klasické škole v České republice a Rakousku* [Bakalářská práce]. Brno: PdF MUNI.

- MATĚJŮ, P. (2012). Montessori vzdělávala nepřizpůsobivé děti, svého syna se ale vzdala. IN: *OnaDnes*. [online]. 2.9.2012 00:37 [cit. 2014-10-03]. Dostupné z: http://ona.idnes.cz/maria-montessori-neobycejne-zeny-dl2-/spolecnost.aspx?c=A120831_103005_spolecnost_jup
- MONTESSORI, M. (2003). *Absorbující mysl*. Praha: SPS. ISBN 80-86 189 – 02 – 3.
- MONTESSORIOVÁ, M. (2011). *Od dětství k dospívání*. Praha/Kroměříž: Triton. ISBN 978-80-7387-478-0.
- PECHÁČKOVÁ, Y. (2012). Studijní opora k předmětu kombinované formy studia. [propedeutická opora]. Hradec Králové: ÚPPE PdF UHK.
- PECHÁČKOVÁ, Y. & VÁCLAVÍK, V. (2014). *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. Hradec Králové: GAUDEAMUS. ISBN 978-80-7435-501-1.
- PRŮCHA, J. (2001). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-584-9.
- RÝDL, K. (1994). *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno. ISBN 80-900035-8-3.
- STEINER, R. (2003). *Waldorfská pedagogika: metodika a didaktika*. Semily: Opherus. ISBN 80-902647-7-8.
- STEINER, R. (2004). *Imaginace ročních dob*. Semily: Opherus. ISBN 80-86812-00-6.
- VÁCLAVÍK, V. (1997). *Cesta ke svobodné škole*. Hradec Králové: LÍP. ISBN 80-902289-0-9.
- VALENTA, M. (1993). *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci. ISBN 80-7067-274-9.
- VLČKOVÁ, M. (2014). Školní řád. IN: *Základní škola waldorfská a mateřská škola České Budějovice o.p.s.* [online]. 29. 2. 2014 [cit. 2016-03-08]. Dostupné z: <http://www.waldorfcb.cz/obsah/dokumenty/skolni-rad-ms.pdf>
- VOŠÁHLÍKOVÁ, T. Ekoškolky a lesní mateřské školy. IN: *Ministerstvo životního prostředí České republiky* [online]. 2010 [cit. 2017-02-08]. Dostupné z : <http://www.mzp.cz/web/edice.nsf/web/edice.nsf/50D89B7B0E8BAC4FC12577AB004462B8?opendocument>

VOŠÁHLÍKOVÁ, T. (2012). *Ekoškolky a lesní mateřské školy*. Praha: Ministerstvo životního prostředí. ISBN 978-80-7212-537-1.

VOŠÁHLÍKOVÁ, T. Lesní mateřská škola – zázemí. IN: *Metodický portál RVP* [online]. 22. 11. 2009b. [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/6531/lesni-materska-skola-zazemi.html/>

VOŠÁHLÍKOVÁ, T. Lesní mateřská škola – kořeny. IN: *Metodický portál RVP* [online]. 19. 08. 2009a. [cit. 2017-02- 21]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/3261/LESNI-MATERSKA-SKOLA---KORENY.html/>

Zákon č. 561/2004 Sb. ve znění zákona č 178/2016, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: Školský zákon. IN: Sbíрка zákonů, Česká republika. [online], 2017, částka 190. [cit. 2017-01-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast2>

Zákon 465/2016 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých. IN: Sbíрка zákonů, Česká republika. [online], 2016, částka 186. [cit. 2017-01-04]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-465>

Principy Montessori pedagogiky IN: *Montessori ČR* [online]. [cit. 2014-10-3]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/principy-montessori-pedagogiky/>

Stručně o waldorfské pedagogice (2009). IN: *Waldorfská mateřská škola Turnov* [online]. 7. 7. 2009 [cit. 2016-02-09]. Dostupné z:<http://www.waldorfturnov.cz/clanky/waldorf.-ped./strucne-o-waldorfske-pedagogice.html>

AWŠ ČR (2008). *Waldorfské školy* [online]. [cit. 2016-04-08]. Dostupné z: http://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa

O školce. IN: *Waldorfská mateřská škola* [online]. [cit. 2016-02-09]. Dostupné z:<http://www.waldorfskaskolka.cz/clanky/skolka.html>

Lesní/přírodní škola. IN: *Alternativní školy* [online]. [cit. 2016-03-03]. Dostupné z:<http://www.alternativniskoly.cz/category/lesni-skola/>

Mapa lesních MŠ IN: *Asociace lesních MŠ* [online]. [cit. 2016-02-01]. Dostupné z:<http://www.lesnims.cz/mapa-lesnich-ms.html>

8 Seznam příloh

Příloha 1	I
Příloha 2	III
Příloha 3 – Marie Montessori	VI
Příloha 4 – Rudolf Steiner	VIII
Příloha 5 – Centra aktivit	X

Příloha 1

Vzor dotazníku strany 1 + 2

Vzor dotazníku strany 3 + 4

Vzor dotazníku strany 5 + 6

Příloha 2

Vyplněný dotazník strany 1 +2

Vyplněný dotazník strany 3 + 4

Vyplněný dotazník strany 5 + 6

Příloha 3

Životopis Marie Montessori

Příloha 4

Životopis Rudolf Steiner

Příloha 5

Přehled center aktivit

Příloha 1

Postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v předškolním vzdělávání

Postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v předškolním vzdělávání

Dobrý den,

jmenuji se Markéta Běloháková a studuji Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Hradec Králové. Chtěla bych Vás poprosit o vyplnění dotazníku, který tvoří praktickou část mé bakalářské práce na téma „*Postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v předškolním vzdělávání*“. Jeho vyplnění Vám zabere maximálně 10 minut a všechny Vaše poskytnuté informace budou použity pouze v již zmiňované bakalářské práci. Dotazník je anonymní a je určen pro rodiče, jejichž dítě navštěvuje, nebo navštěvovalo mateřskou školu. Je zaměřen na zjištění názoru rodičů a zájem o alternativní vzdělávací koncepce jako jsou koncepce Montessori, Waldorff, Začít spolu a Lesní mateřské školy a také na rodičovskou informovanost o nich. U každé otázky označte 1 odpověď není-li uvedeno jinak (otázky 7, 11, 13, 15, 16, 20).

Předem Vám děkuji za čas, který věnujete vyplnění dotazníku.

Markéta Běloháková

Vysvětlivky:

MŠ - mateřská škola - školské zařízení, které navazuje výchovou dětí na rodinu a s ní ve spolupráci zajišťuje všestrannou péči o dítě ve věku od 3 do 6 let

Klasická mateřská škola = běžná - tradiční pojetí vzdělávání v mateřské škole

alternativní vzdělávací koncepce - hlediska mohou být různá, např. zřizovatel, vzdělávací program, výukové metody a formy, konstruktivistické vyučování, školy vycházející z reformní pedagogiky

1. Jaké je Vaše pohlaví?

žena muž

2. Jaká jste věková kategorie?

18-25
 26-35
 36-50
 více jak 50

Postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v předškolním vzdělávání

3. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

základní škola
 střední škola bez maturity
 střední škola s maturitou
 vysoká škola

4. Počet obyvatel Vašeho místa bydliště?

do 1000 obyvatel
 1001-3000
 3001-10 000
 10 001 a více

5. Jaký typ mateřské školy Vaše dítě navštěvuje?

MŠ státní
 MŠ soukromá
 Jiné:

6. Tato MŠ je:

klasická/běžná MŠ
 alternativní MŠ (přeskočte otázku 8)
 Jiné:

7. Důvod výběru této mateřské školy: (více možností)

- nachází se v místě bydliště
- recenze od známých
- propagace (výroční zpráva, internetové stránky)
- bohatá nabídka aktivit
- vysoká spolupráce s rodiči
- návaznost na výchovný styl
- individuální přístup
- Jiné:

8. Jakou variantu předškolního vzdělání byste volili pro své dítě, kdybyste nebyli ničím omezeni (bydlištěm, cenou atd.)?

- klasická mateřská škola (přeskočte otázku 9)
- klasická mateřská škola s prvky alternativní
- alternativní mateřská škola
- Jiné:

9. Pokud byste volili alternativní, nebo klasickou mateřskou školu s prvky alternativní, o jakou koncepci byste měli zájem a proč?

- Montessori
- Waldorf
- Začít spolu
- Lesní mateřská škola
- Jiná

Důvod:

10. Orientujete se v základních principech alternativních vzdělávacích koncepcí?

- ne, tím pro Vás dotazník končí :)
- ano, ale mé vědomosti jsou omezené
- ano

11. Kde jste se o alternativních vzdělávacích koncepcích dozvěděli? (více možností)

- samostudium
- masová média
- návštěvou alternativní MŠ
- doporučení od známých
- alternativní MŠ je v našem městě
- Jiné:

12. Co je základním principem Montessori pedagogiky?

- rozvoj technického myšlení
- svobodná volba práce
- naslouchání rytmu přírody
- nevím

13. Co je charakteristickými znaky montessori pedagogiky? (zaškrtněte max. 3 odpovědi, o kterých si myslíte, že jsou správné)

- pracovní koberčky
- stavebnice Lego
- třída plná hraček
- autodiagnostické pomůcky
- rozvíjení vnitřního klidu
- homogenní skupina
- nevím

14. Rudolf Steiner je zakladatelem waldorfské vzdělávací koncepce. Je představitelem nauky:

- o pomíjivosti světa
- o člověku (antroposofie)
- o pohybech člověka
- nevím

15. Co je charakteristické pro waldorfskou koncepci? (zaškrtněte max. 3 odpovědi, o kterých si myslíte, že jsou správné)

- černá barva
 eurytmie
 práce se zvířaty
 měsíční slavnosti
 přírodní materiál
 nevíím

16. Na čem staví program Začít spolu? (zaškrtněte max. 3 odpovědi, o kterých si myslíte, že jsou správné)

- demokratický přístup k životu
 spolupráce s rodinou
 důraz na kolektivní výchovu
 srovnávání dětí
 individuální přístup
 podpora soutěživosti
 nevíím

17. Co je typickým prvkem, který můžeme najít ve třídě, která se řídí podle koncepce Začít spolu?

- tabule a řada lavic
 třída bez výzoboy
 centra aktivit
 nevíím

18. Z jaké země pochází myšlenka lesních mateřských škol?

- Velké Británie
 Francie
 Dánsko
 nevíím

19. Kdo je nejčastěji zřizovatelem LMS?

- obec
 církev
 nezisková organizace
 nevíím

20. Na kolik si myslíte, že mohou alternativní vzdělávací koncepce připravit dítě na školní docházku? (1- výborně, 5- nedostatečně)

	1	2	3	4	5
Montessori	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Waldorf	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Začít spolu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lesní mateřská škola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Velice děkují za vyplnění dotazníku.

Příloha 2

Postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v předškolním vzdělávání	Postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v předškolním vzdělávání
<p>Dobrý den,</p> <p>Jmenuji se Markéta Bělohlávková a studuji Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Hradec Králové. Chtěla bych Vás poprosit o vyplnění dotazníku, který tvoří praktickou část mé bakalářské práce na téma <i>„Postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v předškolním vzdělávání“</i>, jeho vyplnění Vám zabere maximálně 10 minut a všechny Vaši poskytnuté informace budou použity pouze v již zmínované bakalářské práci. Dotazník je anonymní a je určen pro rodiče, jejichž dítě navštěvuje, nebo navštěvovalo mateřskou školu. Je zaměřen na získání názoru rodičů a zájem o alternativní vzdělávací koncepce jako jsou koncepce Montessori, Waldorff, Začít spolu a Leni mateřské školy a také na rodičovskou informovanost o nich. U každé otázky označte 1. odpověď není-li uvedeno jinak (otážky 7, 11, 13, 15, 16, 20).</p> <p>Předem Vám děkuji za čas, který věnujete vyplnění dotazníku.</p> <p>Markéta Bělohlávková Vysvětlivky:</p> <p>MŠ - mateřská škola - školské zařízení, které navazuje výchovou dětí na rodinu a s ní ve spolupráci zajišťuje výstavnou péči o dítě ve věku od 3 do 6 let</p> <p>klasická mateřská škola = běžná - tradiční pojetí vzdělávání v mateřské škole</p> <p>alternativní vzdělávací koncepce - hledisko mohou být různá, např. žizovatel, vzdělávací program, výukové metody a formy, konstruktivistické vyučování, školy vycházející z reformní pedagogiky</p> <p>1. Jaké je Vaše pohlaví? <input checked="" type="radio"/> žena <input type="radio"/> muž</p> <p>2. Jaká jste věková kategorie? <input type="radio"/> 18-25 <input type="radio"/> 26-35 <input checked="" type="radio"/> 36-50 <input type="radio"/> více jak 50</p>	<p>3. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání? <input type="radio"/> základní škola <input type="radio"/> střední škola bez maturity <input checked="" type="radio"/> střední škola s maturitou <input type="radio"/> vysoká škola</p> <p>4. Počet obyvatel Vašeho místa bydliště? <input type="radio"/> do 1000 obyvatel <input type="radio"/> 1001-3000 <input checked="" type="radio"/> 3001-10 000 <input type="radio"/> 10 001 a více</p> <p>5. Jaký typ mateřské školy Vaše dítě navštěvuje? <input checked="" type="radio"/> MŠ státní <input type="radio"/> MŠ soukromá <input type="radio"/> jiné: <input type="text"/></p> <p>6. Tato MŠ je: <input checked="" type="radio"/> klasická/běžná MŠ <input type="radio"/> alternativní MŠ (přeskočte otázku 8) <input type="radio"/> jiné: <input type="text"/></p>

Postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v předškolním vzdělávání

7. Důvod výběru této mateřské školy: (více možností)

- nachází se v místě bydliště
- recenze od známých
- propagace (výroční zpráva, internetové stránky)
- bohatá nabídka aktivit
- vysoká spolupráce s rodiči
- návaznost na výchovný styl
- individuální přístup
- Jiné: BLIŽSÍSTE PŘÍJÍMATĚ KE DĚTEM

8. Jakou variantu předškolního vzdělání byste volili pro své dítě, kdybyste nebyli ničím omezeni (bydlištěm, cenou atd.)?

- klasická mateřská škola (přeskočte otázku 9)
- klasická mateřská škola s prvky alternativní
- alternativní mateřská škola
- Jiné:

9. Pokud byste volili alternativní, nebo klasickou mateřskou školu s prvky alternativní, o jakou koncepci byste měli zájem a proč?

- Montessori
- Waldorf
- Začít spolu
- Léni mateřská škola
- Jiná

Důvod: LUDNÝ KONTAKT K PŘÍRODĚ, TRIVOKU, MATERIÁL DĚTÍ, VELKÝ JARŘE RODNÍ, VČEŘ, ŠAVIČKA VE TVOŘÍ SI DOBŘÍ VĚTAM K PŘÍRODĚ

10. Orientujete se v základních principech alternativních vzdělávacích koncepcí?

- ne, tím pro Vás dotazník končí ;)
- ano, ale mé vědomosti jsou omezené
- ano

Postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v předškolním vzdělávání

11. Kde jste se o alternativních vzdělávacích koncepcích dozvěděli? (více možností)

- samostudium
- masová média
- návštěvou alternativní MŠ
- doporučení od známých
- alternativní MŠ je v našem městě
- Jiné:

12. Co je základním principem Montessori pedagogiky?

- rozvoj technického myšlení
- svobodná volba práce
- naslouchání rytmu přírody
- nevim

13. Co je charakteristickými znaky montessori pedagogiky? (zaškrtněte max. 3 odpovědi, o kterých si myslíte, že jsou správné)

- pracovní koberčky
- stavebnice Lego
- třída plná hraček
- autodidaktické pomůcky
- rozvíjení vnitřního klidu
- homogenní skupina
- nevim

14. Rudolf Steiner je zakladatelem waldorfské vzdělávací koncepce. Je představitelem nauky:

- o pomíjivosti světa
- o člověku (antroposofie)
- o pohybech člověka
- nevim

Postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v předškolním vzdělávání

15. Co je charakteristické pro waldorfskou koncepci? (zaškrtněte max. 3 odpovědi, o kterých si myslíte, že jsou správné)

- černá barva
- eurytmie
- práce se zvířaty
- měsíční slavnosti
- přírodní materiál
- nevim

16. Na čem staví program Začít spolu? (zaškrtněte max. 3 odpovědi, o kterých si myslíte, že jsou správné)

- demokratický přístup k životu
- spolupráce s rodinou
- důraz na kolektivní výchovu
- srovnávání dětí
- individuální přístup
- podpora soutěživosti
- nevim

17. Co je typickým prokem, který můžeme najít ve třídě, která se řídí podle koncepce Začít spolu?

- tabule a řada lavic
- třída bez výzobů
- centra aktivit
- nevim

18. Z jaké země pochází myšlenka lesních mateřských škol?

- Velké Británie
- Francie
- Dánsko
- nevim

19. Kdo je nejčastěji zřizovatelem LMŠ?

- obec
- církev
- nezisková organizace
- nevim

20. Na kolik si myslíte, že mohou alternativní vzdělávací koncepce připravit dítě na školní docházku? (1- výborně, 5- nedostatečně)

	1	2	3	4	5
Montessori	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Waldorf	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Začít spolu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lesní mateřská škola	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vězte děkují za vyplnění dotazníku.

Příloha 3 – Marie Montessori

Marie Montessori se narodila 31. srpna 1870 v Chiarvalle. Po základním vzdělání byla přijata na přírodo-technickou střední školu, kterou úspěšně absolvovala (Koudelková, 2010). Poté začala studovat inženýrství. A jelikož se jí ve studiu dařilo, začala studovat lékařskou univerzitu v Římě. V tehdejší době nebylo přístojné, aby ženy studovaly, a proto se Marie setkávala s pohrdáním jak okolí, tak svého otce, který z ní chtěl mít pedagožku.

Studium proto měla o mnoho těžší než její mužští kolegové. Například s nimi nemohla absolvovat pitvy, a proto objevovala lidské tělo v márnici. Samozřejmě to na ní mělo také negativní vliv a několikrát dokonce uvažovala, že studia zanechá. Nakonec studium v roce 1896 zdárně dokončila a stala se první lékařkou v Itálii. (Matějů, 2012).

Ihned po promoci se s chutí vrhla do praxe. Stala se asistující lékařkou na Univerzitní psychiatrické klinice, kde pracovala s mentálně postiženými dětmi. Zajímala se hlavně o dětská nervová onemocnění (Pecháčková, 2012). Pozorováním zjistila, že problémem dětí není pouze mentální zaostalost, ale také pedagogika (Koudelková, 2010). Sama říkala: „*Je nezbytné, aby se tato nešťastná stvoření mohla znovu vrátit do lidské společnosti, aby zaujala místo v civilizovaném světě, abychom jim navrátili lidskou důstojnost*“ (Matějů, 2012, nečíslováno).

Hlavním námětem bylo oslovení a rozvíjení duchovního potencionálu dětí pomocí smyslů. Celé dny pozorovala děti a dávala jim hračky, které nechávala podle svých přání vyrábět truhláři (Koudelková, 2010). Po svých zkušenostech se rozhodla, že ještě bude studovat pedagogiku, experimentální psychologii a antropologii na univerzitě v Římě (Koudelková, 2010). V rámci své habilitační práce vytvořila analýzu školského systému a výchovných postupů z hlediska školní hygieny a názorů lékařů (Pecháčková, 2012)

V této době se sblížila i se svým nadřazeným Giuseppem Montessanem, s kterým měla syna. Rozvíjela se jim slibná pracovní kariéra, a aby Marie přešla společenské pohaně, protože nebyli oddáni, byl syn odvezen na venkov, kde byl vychován a k matce se vrátil až v pozdějším věku. S vervou prosazovala práva žen. Bojovala za volební práva žen a přednášela o sexuálním zdraví na univerzitě (Matějů, 2012)

Dne 6. ledna 1907 otevřela Casa dei bambini (Dům dětí) určený pro chudé děti předškolního věku v římské čtvrti San Lorenzo (Pecháčková, 2012). Montessori práce začínala mít úspěch. Mezitím založila další „Dětské domy“, kde měly děti i své povinnosti (Koudelková, 2010). Musely zametat či utírat prach (Pecháčková, 2012).

Marie Montessori skončila své působení na univerzitě, opustila psychiatrickou kliniku, katedru hygieny, katedru antropologie na římské univerzitě. Ukončila práci aktivní lékařky a zahájila svoji spisovatelskou a přednáškovou činnost. Pořádala také kongresy nebo mezinárodní kurzy pedagogického vzdělání. Roku 1909 vyšla její první kniha *Metoda vědecké pedagogiky užitá ve výchově v dětských domovech*, kterou se ještě před 1. světovou válkou snažila propagovat i v zahraničí. Kniha byla přeložena do více jak 20 jazyků (Pecháčková, 2012). Její metody se začaly šířit do celého světa. Cestovala po světě a to i v době 1. světové války. V Itálii se dostal k vládě Benito Mussolini, na kterého učení Marie Montessori zapůsobilo, a viděl v něm velké možnosti, a proto ji veřejně podporoval. Domníval se, že ona mu vychová národ fašistů. To ale neměla Montessori v úmyslu, protože to by naprosto odporovalo jejím základním principům. Proto byly její školy v Itálii pozavírány a knihy spáleny. Po shledání s Mahátmou Gandhím v roce 1939, který jí nabídl útočiště v Indii, odjela z Itálie. Do Evropy se vrátila až za 10 let (Matějů, 2012).

Marie Montessori dostala za své zásluhy v roce 1950 dokonce Nobelovu cenu míru.

Svůj život dožila v Holandsku. Zemřela 6. května 1952 v Noordwijk-an-Zee. V propagaci jejích myšlenek pokračoval její syn a také její vnučka (Černohousová, 1999).

Příloha 4 – Rudolf Steiner

Rakouský filosof Rudolf Steiner se narodil 25. února 1861 v Kraljevci (Chorvatsko) do rodiny železničního telegrafisty. Po maturitě na gymnáziu začal studovat ve Vídni matematiku a přírodní vědy a to díky stipendiu pro zaměstnance železniční dráhy. Ročníky úspěšně vždy dovršil s vyznamenáním, a přesto se věnoval ještě řadě dalších oborů, které ho zajímaly. Z vlastní iniciativy si zadal předměty jako filosofii, literaturu, psychologii, medicínu.

Seznámil se i s Goetheho přírodovědnou metodou zkoumání (Carlgren, 1991). V 21 letech byl požádán, aby vydal a komentoval Goethovy přírodovědecké spisy. Tímto začala jeho písemná činnost. Dále se Steiner přestěhoval do Berlína, protože redigoval kulturní časopis *Magazín pro literaturu*.

V Berlíně působil jako pedagog v dělnické škole. V roce 1900 začal pořádat přednášky týkající se křesťanství a mystiky, které navštěvovala Marie von Sivers, Steinerova pozdější druhá manželka. O 2 roky později se Steiner stal generálním sekretářem Theosofické společnosti. Věcné rozdíly ho vedly v roce 1913 k odloučení od Theosofické společnosti. V roce 1902 začal Steiner označovat svůj vlastní myšlenkový proud jako antroposofii, přitom stále prováděl rozsáhlou přednáškovou činnost.

Ve Dornachu došlo roku 1913 k položení základního kamene pro Goetheanum, což měla být Vysoká škola, divadlo a místo pro pěstování umění. Budova byla ale za 10 let zničena požárem. Ještě během svého života Steiner vybudoval nový model a plány pro nový Goetheanum.

Jako první byla založena Svobodná waldorfská škola ve Stuttgartu. Otevřena byla samotným Steinerem 7. září 1919 (Carlgren, 1991).

Základní myšlenkou je, že škola je jednotná, otevřená každému bez ohledu na sociální původ. Rodiče 252 žáků této první školy byli převážně dělníci waldorfské Astorie, což byla továrna vyrábějící cigarety. Jejím majitelem byl Emil Molt. Výběr učitelů nebyl pro Steinera vůbec lehký a on sám to prováděl velmi důkladně. Pedagogové se ještě před začátkem činnosti museli zúčastnit 15 denního kurzu. Dne 6. září se učitelé, žáci i rodiče sešli na slavnosti. Zde byli žáci seznámeni s učiteli.

Dále byly založeny školy Německu, Holandsku, Anglii, Rakousku, Maďarsku, Švýcarsku, Portugalsku, Americe, Norsku. Celkem jich do 2. světové války vzniklo 19. V roce 1938 byly s nástupem fašismu všechny školy v nacionalisticky

orientovaných zemích zakázány. Po pádu nacismu v roce 1945 se obnovila práce waldorfských škol v Německu. A waldorfská koncepce se začala šířit do řady dalších zemí. Dnes je škol více než 900 po celém světě. Waldorfská pedagogika je nejrozšířenější alternativní pedagogický směr.

S rostoucími příznivci rostly i řady jeho odpůrců. Výtržníci ho dokonce ohrožovali na životě. K tomu ještě vznikla krize v antroposofickém hnutí. Steiner byl velice pracovní vyčerpán a přitom byl těžce nemocný. A následně 13. března 1935 umírá v Dornachu.

Příloha 5 – Centra aktivit

8.1.1.1 Domácnost

- centrum obsahuje funkční vybavení (talíře, nože, trouba), k dispozici je dětem umyvadlo a voda
- pedagog dohlíží na bezpečnost, také vypomáhá s čtením a psaním receptů, vysvětluje správný postup práce, připomíná hygienická pravidla
 - příprava salátů
 - příprava pomazánek
 - příprava jednohubek
 - pečení buchet, cukroví, pečiva
 - vaření pudinku, krupicové kaše, polévky, čaje
 - pečení placek, palačinek

8.1.1.2 Ateliér

- vytváření poskytuje dětem možnost vyjádřit se, používat představivost a tvořivost, přináší uspokojení
- pedagog poskytuje dětem pomůcky, vysvětluje techniku, dbá na bezpečnost a hygienu, ale do práce dětem nezasahuje
- centrum by mělo být umístěno u okna a má být dostatečně velké
 - malovat štětci, houbičkou, zubním kartáčkem, prsty
 - kreslit pastelkami, fixami, křídou, rudkou, uhlem, špejlí, zmizíkem
 - modelovat z modelíny, hlíny, těsta
 - tvořit koláže z papíru, novin, textilu
 - vytvářet prostorové výrobky
 - skládat z papíru
 - vystřihovat
 - lepit

8.1.1.3 Dílna

- děti zde tvoří a vyrábí reálnými předměty a pomůckami
- učitelé zde hlavně motivují a vysvětlují bezpečnostní pravidla
- centrum by se mělo umístit co nejdále od tišších center, protože zde se pracuje hlasitě
 - zatloukat hřebíky, řezat

- zhotovovat výrobky
- vytvářet doplňky do dalších center
- opravovat rozbité hračky
- tvořit ozdoby a výzdobu
- vytvářet z plastových lahví
- tvořit imitace elektrických obvodů

8.1.1.4 Knihy a písmena

- centrum podněcuje zájem o čtení, psaní
- děti jsou obklopeny nápisy, čísly a písmeny a jejich ignorací by se dítě odtrhovalo od skutečnosti
- učitel vybírá knihy a materiál do centra, je partnerem při zkoumání, zdrojem informací, předčítá, motivuje
- centrum je umístěno na tichém a světlém místě s křesílkem a stolem, knihy jsou v dosahu a jsou obměňovány, kromě knih jsou zde pastelky, papíry, kancelářské potřeby, lepidlo, také je zde možné umístit počítač a tiskárnu, tabuli
 - poslouchat pohádky, básničky
 - listovat si knihami, prohlížet obrázky
 - opisovat slova, písmena
 - vytvářet si vlastní knihy
 - psát a kreslit na tabuli
 - vystřihovat, porovnávat písmena
 - skládat puzzle
 - diktovat text
 - hrát slovní hry
 - hledat dvojice slovo-obrázek
 - označovat nálepkami předměty
 - vyhledávat počáteční a koncové hlásky
 - luštit dětské křížovky
 - vytleskávat slova

8.1.1.5 Dramatika

- probíhají zde hlavně námětové a napodobivé hry
- prostor oddělujeme od volného prostoru, aby uvnitř bylo dostatek soukromí

- pedagog zde má hlavní roli, protože vybírá materiál do centra, prostředí musí být podnětné, aby děti rozvíjely představivost, tvořivost, inteligenci, řeč, sociální stránku osobnosti
- v centru může být stůl, zrcadlo, převleky, hračky, doplňky, loutky
 - hra na rodinu, obchod, lékaře
 - dramatizace pohádek
 - motivační hry

8.1.1.6 Pokusy a objevy

- může zde být i umístěno zvíře, o které se děti starají
- děti si vytváří knihu pokusů a objevů
- pedagog dodává materiál, předměty, motivuje, vysvětluje
- centrum zřizujeme u okna
 - pozorovat mikroskopem, lupou
 - provádět pokusy s vodou, světlem, roztoky, magnetem
 - vytvářet odlitky ze sádry
 - zhotovit herbář
 - míchat barvy
 - pozorovat klíčení, růst rostlin
 - chovat zvířata

8.1.1.7 Kostky

- z kostek nejde stavět chybě
- kostky se umísťují tam, kde se dá pohodlně stavět a nehrozí, že by je někdo omylem boural, uklízí se do boxů v otevřených policích
- učitelka u této aktivity hlavně pozoruje, průběžně kostky proměňuje
 - přenášet, třídit kostky
 - vytvářet stavby, překážkové dráhy
 - hry na dopravu
 - poznávání tvarů, barvy, velikosti
 - stavět podle plánu

8.1.1.8 Manipulační a stolní hra

- učitel hraje s dětmi společenské hry, pozoruje, radí
- klidnější světlé prostředí, stůl, židle

- stavby ze stavebnice (lego)
- domino, pexeso, puzzle, mozaiky
- společenské hry
- navlékání korálků

8.1.1.9 Voda – písek

- podporuje chápání přírodních jevů
- je potřeba mít v blízkosti hygienické zařízení, vanička s pískem/vodou je umístěna na stolečku, v centru jsou umístěny hadry, smetáček a lopatka k úklidu
- je nutné dodržovat hygienická pravidla – vodu pravidelně měnit a písek musí být nezávadný
- důležité je dodržování bezpečnostních pravidel
- učitel přináší hračky a pomůcky
 - přelévat vodu, hra s vodními mlýnky, plovoucími hračkami
 - hra s mýdlovou vodou
 - praní prádla pro panenky
 - pouštět lodičky
 - psát do písku prsty, klacíkem
 - otiskovat předměty do mokrého písku
 - stavět z písku
 - přesívat písek
 - pozorovat různé skupenství vody

8.1.1.10 Hudba

- jeden z nejbohatších zdrojů učení a v mateřské škole by měla být každodenní součástí programu
- pozor na hudbu jako kulisu, když ji provozujeme, má být v centru pozornosti
- pedagog děti motivuje a ukazuje
- hudební nástroje si mohou vyrobit i děti samy (chrastítka, strunné, bicí, dechové nástroje)
 - zpěv
 - rytmizace, vytleskávání písní, říkadel
 - podupávání, tanec
 - hudební hádanky
 - hry na ozvěnu, sluchové hry

- poslech klasické hudby
- práce s folklórním materiálem

8.1.1.11 Školní zahrada

- pobyt venku je příjemnou změnou, nabízí nové objevování, zkušenosti a zážitky
- děti prožívají život ve všech čtyřech ročních obdobích a tím vzniká sounáležitost mezi nimi a přírodou
- školní zahrada má být bezpečná a může obsahovat
 - prolézačky
 - pískoviště
 - pozemek
 - prostor pro hry
 - prostor pro jízdu
 - klidné místo