

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

**Pohled na alternativní koncepce a jejich využití
v předškolním věku**

Bakalářská práce

Autor: Martina Hladíková
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy
Vedoucí práce: PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.

Hradec Králové

2016



Zadání bakalářské práce

Autor:	Martina Hladíková
Studium:	P121334
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Učitelství pro mateřské školy
Název bakalářské práce:	Pohled na alternativní koncepce a jejich využití v předškolním věku
Název bakalářské práce AJ:	View on alternative concepts and their use in pre-school education

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem bakalářské práce je získat pohled na informovanost pedagogů a rodičů o alternativních koncepcích a jejich využívání v mateřské škole. Teoretická část bakalářské práce pojednává o vzniku a významu alternativních koncepcí, jejich využití v edukaci v mateřské škole. Praktická část bude obsahovat průzkum v oblasti názorů na využívání prvků alternativních koncepcí.

Anotace:

Cílem bakalářské práce je získat pohled na informovanost pedagogů a rodičů o alternativních koncepcích a jejich využívání v mateřské škole. Teoretická část bakalářské práce pojednává o vzniku a významu alternativních koncepcí, jejich využití v edukaci v mateřské škole. Praktická část bude obsahovat průzkum v oblasti názorů na využívání prvků alternativních koncepcí.

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.

Oponent: PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 16.1.2014

Prohlášení

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

V Hradci Králové, dne

Martina Hladíková

Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce, PaedDr. Vladimíře Hornáčkové, Ph.D., za cenné rady, konzultace a veškerou pomoc při vypracování této bakalářské práce. Děkuji také Dětskému lesnímu klubu U Tří veverek v Hradci Králové a Montessori mateřské škole a základní škole s.r.o. v Náchodě za možnost zhotovení fotografií a jejich cenné informace z praxe.

Anotace

HLADÍKOVÁ, Martina. *Pohled na alternativní koncepce a jejich využití v předškolním věku*. [Bakalářská práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. 68 s.

Bakalářská práce se zabývá pohledem na alternativní vzdělávací koncepce a jejich využití v předškolním věku dítěte. Konkrétně se zaměřuje na představy a znalosti pedagogů mateřských škol a rodičů, kteří mají děti v předškolním věku.

Teoretická část rozebírá klasické předškolní vzdělávání, dále se věnuje alternativnímu vzdělávání a podrobněji se zaměřuje na Montessori pedagogiku, waldorfskou pedagogiku, vzdělávací program Začít spolu a na koncepci lesních mateřských škol.

Předmětem praktické části je průzkumné dotazníkové šetření, byly zjišťovány informace od rodičů a pedagogů o alternativních vzdělávacích koncepcích. Bakalářská práce poukazuje na možnosti alternativního vzdělávání a podněcuje k přemýšlení nad zařazením prvků alternativního vzdělávání do klasického systému předškolního vzdělávání.

Klíčová slova:

alternativní vzdělávání

předškolní vzdělávání

Montessori pedagogika

waldorfská pedagogika

vzdělávací program Začít spolu

lesní mateřské školy

Annotation

HLADÍKOVÁ, Martina. *View on alternative concepts and their use in pre-school education*. [Bachelor Thesis.]. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2016. 68 pp.

This bachelor thesis is focusing on the alternative educational concepts and their use in preschool education. Specifically, it focuses on the ideas and knowledge of teachers in kindergartens and parents who have pre-school child.

The theoretical part discusses the classic preschool education and is also focused on alternative education, with more focus on Montessori, Waldorf, educational program Start together and the concept of forest kindergartens.

The subject of the practical part is the exploratory survey where the data were collected from parents and teachers about alternative educational concepts. Bachelor thesis points to the possibility of alternative education and encourages them to think about the inclusion of elements of alternative education in the classical system of preschool education.

Key words:

alternative education

pre-school education

Montessori education

waldorf education

educational program Step by Step

forest kindergartens

Obsah

ÚVOD.....	10
1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	11
1.1 Dítě předškolního věku	11
1.2 Charakteristika předškolního vzdělávání	11
1.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	12
1.3.1 Cíle RVP pro předškolní vzdělávání	12
1.3.2 Struktura RVP pro předškolní vzdělávání	13
1.4 Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	13
1.5 Třídní vzdělávací program	14
2 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY.....	15
2.1 Charakteristika alternativních škol.....	15
2.1.1 Funkce alternativních škol	16
2.2 Vznik a vývoj alternativních škol	17
2.2.1 Moderní alternativní školy.....	18
3 VYBRANÉ ALTERNATIVNÍ KONCEPCE	19
3.1 Montessori pedagogika	19
3.2 Lesní mateřské školy.....	23
3.3 Waldorfská pedagogika.....	25
3.4 Vzdělávací program Začít spolu	27
4 PRŮZKUMNÉ ŠETŘENÍ	31
4.1 Cíl průzkumného šetření	31
4.2 Výzkumné otázky.....	31
4.3 Metodologie a realizace průzkumného šetření.....	31
4.4 Výzkumný soubor	32
4.5 Vyhodnocení výzkumného šetření a diskuze.....	32
4.5.1 Vyhodnocení dotazníku určeného pro rodiče	33
4.5.2 Vyhodnocení dotazníku určeného pro pedagogy.....	44
4.6 Závěrečné shrnutí průzkumného šetření	55

4.6.1	Vyhodnocení výzkumných otázek.....	56
ZÁVĚR		59
Seznam citovaných pramenů		61
Seznam grafů		66
Seznam tabulek		67
Seznam příloh		68

Seznam zkratk

CA	centra aktivit
LMŠ	lesní mateřské školy
MŠ	mateřská školka
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP PV	školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
TVP	třídní vzdělávací program
ZaS	Začít spolu

ÚVOD

Téma alternativního vzdělávání mě oslovilo již v minulých letech, kdy jsem při studiu na střední škole měla možnost být na praxi v mateřské škole, která pracuje se vzdělávacím programem Začít spolu. Další klíčové setkání s alternativním vzděláváním proběhlo na vysoké škole v rámci studia o těchto koncepcích a zároveň při dalších návštěvách mateřských škol s alternativním zaměřením. Dalším podnětem k napsání této práce byly různé reakce okolí na alternativní vzdělávání, jež mě vedly k přemýšlení, jestli je dostatečná informovanost mezi rodiči a pedagogy, jaké znalosti mají a jsou-li ochotni vzdělávat jiným způsobem.

Cílem bakalářské práce je získat pohled na informovanost pedagogů a rodičů o alternativních koncepcích a jejich využívání v mateřské škole. Bakalářská práce má poukázat na možnosti alternativního vzdělávání v předškolním věku dítěte a podněcovat k zamyšlení nad alternativními koncepcemi a jejich významem.

Teoretická část se zabývá charakteristikou předškolního vzdělávání a systémem předškolního vzdělávání v České republice. Dále jsou popsány alternativní školy, jejich stručný vznik, vývoj a funkce. Poslední kapitola je věnována vybraným alternativním koncepcím, které jsou vybrány na základě přímých zkušeností z praxe. Čtenář bude podrobněji seznámen s waldorfskou pedagogikou, Montessori pedagogikou, vzdělávacím programem Začít spolu a nedílnou součástí jsou lesní mateřské školy.

Praktická část bakalářské práce pomocí dotazníkového šetření zjišťuje, jaké názory mají respondenti na využívání alternativních koncepcí, zda mají či nemají znalosti o alternativních vzdělávacích koncepcích, jaké výhody nebo nevýhody shledávají na těchto alternativních koncepcích a zda jsou nakloněni propojení těchto směrů s běžnými mateřskými školami. Nedílnou součástí průzkumu je zjistit od pedagogů, jaké prvky alternativního vzdělávání využívají nebo zařazují do běžné praxe. Bakalářská práce je doplněna o postřehy z praxe a vlastní šetření ve vybraných mateřských školách.

1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V této kapitole stručně charakterizují předškolní vzdělávání. Objasním základní pojmy dítě a předškolní věk. Dále se budu věnovat stěžejním dokumentům, které jsou důležité pro předškolní vzdělávání. Budu se věnovat charakteristice Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, Školního vzdělávacího programu a také třídního vzdělávacího programu.

1.1 Dítě předškolního věku

Dítě chápeme jako lidského jedince, který se nachází v životní fázi od narození až po období adolescence. Některá pojetí chápou a popisují dítě již v období před narozením, nazývaném obdobím prenatálním. Dítě jako takové je zkoumáno a popisováno v různých vědách. Stěžejní vědy, které zkoumají dítě, jsou psychologie, sociologie, psychiatrie aj. Pro nás je stěžejní odvětví pedagogické, kde se dítětem zabýváme, jako subjektem edukace, tedy vzdělávání (Průcha a kol., 2009).

Předškolní věk je charakterizován, jako „*Vývojové období dítěte od dovršení 3. roku věku po vstup do školy, tzn. do dovršení 6. roku života.*“ (Průcha a kol., 2009, s. 228). Důležitou a hlavní činností v tomto období je pro dítě hra. Opravilová (1988) uvádí, že dítě předškolního věku věnuje hře 9 až 12 hodin denně. Dále je v tomto období důležitá role rodiny, ale dítě už zpravidla navštěvuje mateřskou školu (Průcha a kol., 2009). Z pohledu Nohejla (2011) je předškolní věk nebo také předškolní období tím nejdůležitějším obdobím v životě. Dochází k důležitým změnám, hovoříme o změnách sociálních, psychických a samozřejmě fyzických.

1.2 Charakteristika předškolního vzdělávání

„Předškolní vzdělávání je součástí celoživotního vzdělávání, tzn., že má svůj podíl na rozvoji klíčových kompetencí nezbytných pro život jedince a vytváří předpoklad jeho dalšího kvalitního rozvoje“ (Šmelová, 2004, s. 105). Předškolní vzdělávání (anglicky preprimary education), preprimární vzdělávání, podporuje psychický, sociální i zdravý tělesný vývoj dítěte, a tím jsou vytvářeny předpoklady pro pozdější vzdělávání. Toto vzdělávání také zabezpečuje rozvoj osobnosti dítěte a uspokojování jeho přirozených potřeb (Šmelová, 2004).

Předškolní vzdělávání je ukotveno v zákoně o pedagogických pracovnících č. 563/2005 Sb., zároveň nesmíme opomenout Vyhlášku č. 14/2005 o předškolním vzdělávání a v neposlední řadě školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním vyšším odborném a jiném vzdělávání, kde je předškolní vzdělávání uvedeno, jako veřejná služba, jež není podmíněna školní docházkou. Za hlavní instituci, která tuto službu zřizuje, považujeme mateřskou školu (Koťátková, 2008). Stále se rozvíjející pohledy na předškolní vzdělávání a základní principy jsou ukotveny v tzv. Bílé knize (Národní program vzdělávání – NPV). Tato Bílá kniha společně s Rámcovým vzdělávacím programem (RVP) představují státní úroveň vzdělávání. Školní úroveň vzdělávání je spojena se školním vzdělávacím programem, tento program si každá škola vytváří sama a řídí se zásadami stanovenými v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (Šikulová, Čepičková, Wedlichová a kol., 2005).

Mateřské školy, tzv. předškolní zařízení, jak je uvedeno v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, dále jen RVP PV, zabezpečují vzdělávání pro děti v předškolním věku. Toto vzdělávání je organizováno zpravidla pro děti od tří do šesti (sedmi) let. Přednost při přijetí mají předškoláci. RVP PV (2004) uvádí, že mateřská škola se organizačně dělí na třídy, do kterých jsou děti zařazovány. V mateřské škole mohou být třídy s dětmi stejného věku (homogenní třídy), nebo různého věku (heterogenní třídy).

1.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program - RVP PV, jak již jsem zmínila, je základním kurikulárním dokumentem, dle kterého musí všechny mateřské školy tvořit své školní vzdělávací programy, a to od roku 2007 (Koťátková, 2014).

RVP PV nám udává hlavní principy vzdělávací práce s předškolními dětmi. Důležité je přijmout vývojová specifika dětí předškolního věku a vycházet z nich při naší práci, využívat vhodné metody a organizace práce. Dbát na kvalitu v předškolním vzdělávání, aby děti nabývaly na schopnostech a zkvalitňovaly tak své dovednosti, přičemž si utvoří základy klíčových kompetencí směřující k řešení problémů, učení, komunikaci atd. (Koťátková, 2008).

1.3.1 Cíle RVP pro předškolní vzdělávání

RVP PV má čtyři cílové kategorie:

- **rámcové cíle** – vyjadřující univerzální záměry předškolního vzdělávání;
- **klíčové kompetence** - představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání;
- **dílčí cíle** - vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti
- **dílčí výstupy** – dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají (Smolíková, 2006, s. 10).

Všechny uvedené cíle se prolínají a navzájem spolu korespondují. Při naplňování cílu dochází k plnění a dosažení očekávaných výstupů. Při vzdělávání dětí je tedy důležité, aby si pedagog uvědomoval své záměry, čímž povede děti k osvojování kompetencí. Při stanovování cílů je předpoklad, že děti dobře známe a cíl se zabývá tím, co bychom u dětí chtěli podporovat (Smolíková, 2004).

1.3.2 Struktura RVP pro předškolní vzdělávání

RVP PV je rozděleno do 12 kapitol. V první kapitole nalezneme ukotvení dokumentu v kurikulárním systému. Dalšími kapitolami jsou např. způsoby vzdělávání dětí, vzdělávání dětí se specifickými potřebami a vzdělávání mimořádně nadaných dětí. Zároveň zde nalezneme kapitolu o vzdělávacích oblastech, která je rozdělena na pět oblastí (dítě a jeho tělo, psychika, dítě a ten druhý, společnost, svět). Tyto oblasti by měly být pro pedagoga dobře uchopitelné (Smolíková, 2004).

1.4 Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále ŠVP PV) vychází z RVP PV, jak již bylo zmíněno na začátku kapitoly. Na tvorbě ŠVP PV se podílí všichni ti, kteří se nějakým způsobem podílí na vzdělávání v mateřské škole. Zároveň se tato tvorba dotýká i rodičů dětí z mateřské školy i oni mají možnost se nějakým způsobem k této tvorbě vyjádřit.

Mateřská škola svým ŠVP PV vyjadřuje svoji vlastní identitu a charakteristické zaměření. Je to dokument, který je přístupný celé veřejnosti. ŠVP PV by měl obsahovat jisté identifikační údaje o mateřské škole se stručnou charakteristikou školy. Dále pak obsah vzdělávání a časový plán, ze kterého je zřejmý vzdělávací přínos. Nesmíme také opomenout ostatní podmínky vzdělávání (spolupráce s rodiči, organizování průběhu dne,

životospráva dětí apod.) a v neposlední řadě by měl obsahovat jistá pravidla pro vnitřní hodnocení a evaluaci školy (Šmelová, 2004).

1.5 Třídní vzdělávací program

Třídní vzdělávací program (dále TVP) navazuje na ŠVP PV, je to takzvaný program pro konkrétní třídu. Tento program je výchozím dokumentem pro práci pedagogů v dané třídě. TVP PV je vypracován pedagogy dané třídy, kdy je brán zřetel na specifickou charakteristiku třídy (Šmelová, 2004). Legislativa udává, že TVP mateřské školy vytvářet nemusí, ale ze samotného RVP PV je vytyčena povinnost pracovat s dětmi plánovitě (Svobodová a kol., 2012).

2 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY

V této kapitole stručně charakterizují vznik a vývoj alternativních škol. První zmínky o alternativních školách u nás spadají k roku 1989. Momentálně se v České republice nachází nespočetné množství alternativních forem vzdělávání. Detailně přiblížím koncepci waldorfské pedagogiky a Montessori pedagogiky, lesní MŠ a vzdělávací program Začít spolu, dle kterého pracuje velké množství mateřských škol v České Republice.

Problematika vzdělávání ať už v mateřských školách, nebo základních školách je ve společnosti velmi diskutované téma. Vzdělávání jako takové se za celá staletí mění a snaží se přizpůsobit potřebám dětí. Sami si jistě všichni vzpomeneme na útržky z mateřské školy a na čas prožitý ve vzdělávacím zařízení. Mnoho z nás si jistě řekne, že vzdělávací instituce už nejsou takové, jak si člověk sám pamatuje. Je tomu tak i u alternativních škol, které se v poslední době dostávají do popředí (Průcha, 2012).

2.1 Charakteristika alternativních škol

„Pojem je odvozen z latinského slova alter, což znamená jiný, ten druhý. Alternativní představuje ve svém výkladu – jinou možnost, jiný způsob řešení nebo volby, a to vzhledem ke skutečnosti a jevům zpravidla protikladným, v zásadě odlišně pojatým“ (Hrdličková, 1994, s. 12). Na alternativní směry můžeme nahlížet tak že to, co je ustálené, platné a stále používané, nemusí být vhodné pro všechny jedince. Každý jedinec má rozmanitý způsob života a proto hledá nové způsoby i ve vzdělávání (Hrdličková, 1994).

„Pojem „**alternativní škola**“ nebo „**alternativní vzdělávání**“ je mnohovýznamový a užívá se často jako synonymický ekvivalent k jiným pojmům jako netradiční škola, volná škola, svobodná škola, otevřená škola, nezávislá škola aj.“ (Průcha, 2012, s. 21). Tato oblast je velmi komplikovaná, neboť v ostatních jazycích se pojem alternativní škola vysvětluje a popisuje jiným způsobem. Ve společenských vědách a zejména tedy v pedagogice není nic neobvyklého, že některé pojmy se nedají snadno definovat. (Průcha, 2012). Dle Průchy (2012) nebudeme dělit alternativní školy podle zřizovatele (soukromé, církevní, veřejné), ale podle odlišnosti vzdělávacího systému, kdy předpokládáme jistou odlišnost od běžného standardního proudu. Odlišnost těchto škol nacházíme v různých způsobech organizace výuky, kurikulárních programech (jistých změnách v obsahu či cílech vzdělávání), vztazích mezi školou a rodiči, nebo

architektonické zvláštnosti v řešení učeben. Průcha (1994) označuje jako důležité vnímat u těchto škol pedagogickou specifickou, která se odlišuje od standardních, běžných škol.

Alternativní školy spojují jisté charakteristické prvky:

- **pedocentrický přístup** – výchova je směřována na individualitu dítěte;
- **být aktivní školou** – uplatňování mnoha vyučovacích forem, důležitá je vlastní aktivita a odpovědnost žáka;
- **komplexnost výchovy dítěte** – chápeme všechny oblasti (emocionální, intelektuální, sociální) jako rovnocenné a je důležité nerozvíjet všechny na stejné úrovni;
- **životní společenství školy** – výchovné formy a postupy jsou utvářeny, jak učiteli, tak rodiči i dětmi (Průcha, 1994).

2.1.1 Funkce alternativních škol

Alternativní školy je potřeba charakterizovat i podle jejich funkcí, které mohou být trochu opomíjeny, jelikož ve většině případů se popisují pouze vlastnosti těchto škol, tímto vzniká prázdné místo, kdy neznáme, k jakým účelům vznikají, nebo jak pracují (Průcha, 2012).

Rozdělení funkcí dle Průchy (2012, s. 41 – 42):

- **Funkce kompenzační** - tato funkce poukazuje na důvod vzniku alternativních škol, kdy alternativní škola nahrazuje určité nedostatky, které nacházíme v rámci standardního školství.
- **Funkce diverzifikační** - státní školský systém při standardním vzdělávání vykazuje jistou uniformitu v obsahu, kvalitě a organizaci vzdělávání, což nechápeme jako negativní nýbrž víme, že tento systém zabezpečuje vzdělávání pro velké části populace. Alternativní školy tedy vznikají proto, aby zajistili rozmanitost vzdělávání.
- **Funkce inovační** - z pedagogického hlediska je pro nás v rámci alternativních škol tato funkce nejdůležitější. Alternativní školy utváří jistý prostor pro experimentování a inovace ve vzdělávání. Jako inovace v tomto ohledu vnímáme např. netradiční způsoby komunikace mezi partnery vzdělávacího procesu, nestandardní metody výuky v těchto případech se jedná o rovinu

organizaci vzdělávacího procesu. Druhou rovinou inovační funkce je inovace ve vzdělávání např. nestandardní vyučovací předměty.

2.2 Vznik a vývoj alternativních škol

V průběhu vývoje pedagogiky se ke stávajícím proudům vyskytovala potřeba vytvořit alternativu. Tato potřeba byla zcela běžná a objevovala se již v dobách renesance, kdy tuto potřebu a pokusy o vytvoření alternativy můžeme připsat významným myslitelům, kterými bylo Johann Heinrich Pestalozzi nebo Friedrich Fröbl. Tyto pokusy nabraly větší sílu na přelomu devatenáctého a dvacátého století, kdy přichází reformní pedagogika (Svobodová, Jůva, 1996).

Reformní pedagogika vzala jako výchozí myšlenku J. J. Rosseaua, že život a učení jsou dvě stránky procesu, které se od sebe nedají oddělit. Z toho nám vychází, že učení má být zaměřeno na získávání zkušeností, kdy tyto skutečnosti jsou výsledkem reálného kontaktu dítěte se světem, přičemž dítě je tímto světem obkloповáno (Hrdličková, 1994). Jak uvádí Jůva (1994, s. 29) *reformisté výrazně preferují individuální výchovné cíle ve spojení s nově koncipovaným sociálním pojetím výchovy, zdůrazňují pedocentrický přístup k výchově (dítě – pais – má být centrem výchovy a určovat její koncepci), maximální přiměřenost a především co nejvyšší aktivnost jedince ve výchovném procesu.* Průcha a Kořátková (2013) uvádí, jako hlavního představitele v reformní pedagogice Johna Deweyho, který sám založil pokusnou mateřskou školu při základní škole. Ústřední myšlenkou Deweyovy pedagogiky je učení činností a konáním. John Dewey je také spojen s pojmem pragmatická pedagogika (Kohout, 2010). Jak uvádí Kasper a Kasperová (2008) vystižným pro pragmatickou pedagogiku může být pojem pragma, který přetransformováváme jako čin. Toto pragma (čin) je základ výchovy, důležitá je činnost, praxe a užitečnost. Výchova by měla pocházet ze zájmu dítěte a praktických zkušeností.

Dalším představitelem tohoto období je švédská pedagožka Ellen Keyová, která zdůraznila osobitý vývoj každého jedince a respektování individuálních zvláštností dítěte (Jůva, 1994). Mezi další reformní pedagogy řadíme M. Montessori, které se budeme podrobně věnovat v kapitole vybrané alternativní koncepce, tak tomu bude i u představitele waldorfské pedagogiky R. Steinerja. Dalšími představiteli jsou

P. Petersen (zakladatel jenského plánu), H. Parkhurstová (zakladatelka jenského plánu) a mnoho dalších (Hrdličková, 1994).

Útlum alternativních škol nastal ve 20. letech 20. století, který zapříčinil jisté okolnosti, ať už totalitní politické systémy v evropských zemích, nebo zpomalení způsobené dvěma světovými válkami, jež celkově nebyly dobré pro sociální vědy. Nový rozvoj alternativních směrů přichází ve druhé polovině 20. století (Jůva, Hrdličková, 1994).

U nás přicházely velké změny v období dvacátých a třicátých let 20. století, mezi nejvýznamnější představitelky reformních změn, které se přímo týkaly mateřských škol, řadíme Idu Jarníkovou, Anna Süsovou a Růženu Tesařovou. Mezi další představitele reformě pedagogického hnutí u nás řadíme O. Chlupa a V. Příhodu. Poté následovalo dlouhé a násilné přerušování ve vývoji školství a až v roce 1990, kdy nastaly společensko-politické změny, které směřovaly k určitým snahám reformovat vzdělávání, se objevují alternativní programy (Průcha, Kořátková, 2013).

2.2.1 Moderní alternativní školy

Vedle pojmu alternativní školy se můžeme setkat ještě s označením moderní alternativní školy, tyto školy nepůsobí striktně ve vymezené koncepci, jako je tomu u klasických reformních škol, nýbrž jsou tyto školy více flexibilní a vyznačují se jistou dynamičností (Průcha 2012).

Vznik a zřizování těchto škol, je většinou v iniciativě rodičů, nebo samotných pedagogů, kteří jsou nespokojeni se současným vzdělávacím systémem. V západních státech sahá historie vzniku do 70. let 20. století, kdy se vyskytla jistá angažovanost rodičů a učitelů. Moderní alternativní školy opírají svůj základ o ideové proudy, kterými mohou být různá hnutí, např. za důsledné respektování práv dítěte (Průcha 2012).

Mezi moderní alternativní školy řadíme vzdělávací program Začít spolu (Step by Step), kterému se budu ještě podrobně věnovat, nebo program Zdravé mateřské školy. Dále pak z posledních let nově vzniklé lesní mateřské školy „kluby“, které si v další kapitole také přiblížíme (Průcha, Kořátková 2013).

3 VYBRANÉ ALTERNATIVNÍ KONCEPCE

V této kapitole přiblížím mnou vybrané alternativní koncepce, které jsem vybrala na základě vlastních zkušeností z praxe, nebo jsou mi blízké svoji strukturou a specifičností. Podrobněji se zaměřím na Montessori pedagogiku, waldorfskou pedagogiku, vzdělávací program Začít spolu a lesní MŠ. Výběr tedy není nahodilý a zvláště u lesních mateřských škol, které jsou v posledních letech velmi diskutované téma ve společnosti, je na místě, aby se i s nimi čtenář seznámil.

3.1 Montessori pedagogika

Prvotní věc, která nás v tomto hnutí zajímá, je, že bychom měli mít představu, co slovo Montessori znamená. Toto slovo je spjato s ženou Maria Montessori, která se stala jako první žena doktorkou medicíny (Zelinková, 1997). Titul v oblasti medicíny získala i v dalších zemích světa. Rýdl uvádí, že v dnešní době se s označením Montessori převážně setkáváme v oblastech výchovy a vzdělávání (Rýdl, 2006).

Maria Montessori žila v letech 1870-1952. Na Univerzitní psychiatrické klinice v Římě se zaměřila na výchovu mentálně postižených dětí. Specializovala se na studium dětských nervových nemocí. V roce 1904 provedla ve své habilitační práci analýzu stávajícího školského systému a výchovných postupů, a to zejména z hlediska školní hygieny a názorů lékařů. Jejím důležitým datem byl rok 1907, kdy otevřela Dům dětí (Case dei Bambini) v římské čtvrti San Lorenzo, který byl určen pro opuštěné děti předškolního věku. V následujících letech upustila od svých prestižních míst a začala se věnovat přednáškové a spisovatelské činnosti (Zelinková, 1997).

Hlavním krédem pedagogiky Montessori se stala prosba „**Pomoz mi, abych to dokázal sám**“. Je to prosba, s níž se malé dítě obrací k učiteli, nebo k vychovateli (Pecháčková, Václavík, 2014). Zelinková uvádí, že hlavním úkolem dospělých není formovat dítě, nějakým způsobem s ním manipulovat nebo mu snad z cesty odstraňovat překážky. Důležité je, abychom jako dospělí udělali vše proto, aby dítě svým tempem získávalo vědomosti a dovednosti, s nimiž bude moc vrstát do světa, který ho obklopuje (Zelinková, 1997). S touto myšlenkou se sama ztotožňuji, ve své praxi vnímám, jak je důležité tempo dle volby dítěte, pokud toto tempo příliš zrychlíme, dítě se jeví jako unavené a nešťastné.

Maria Montessori utvořila propojený celek základních principů, které na sebe vzájemně navazují a doplňují se. Důležitým a klíčovým pojmem je pro nás „**partnerský přístup**“, který poukazuje na to, abychom se k dětem chovali tak, aby naše chování nezraňovalo jejich důstojnost.

Další z principů je „**svobodná volba práce**“, nemůžeme si představit svobodu, jako takovou, že dítě nic nedělá, nemusí dokončovat svoji práci, nebo že učitel vůbec nezasahuje do činnosti dětí. Nýbrž svobodu chápeme jako možnost volby dítěte při výběru činnosti, kde mu je učitel nápomocen. „**Připravené prostředí**“ je takové, které dítě motivuje, láká a nabádá ke spontánnímu učení. Upořádání musí být takové, aby bez vnější pomoci umožnilo osvojování nových poznatků. „**Polarizace pozornosti**“ je tzv. fenomén, o kterém hovořila M. Montessori v souvislosti s procesem učení, kdy je rozhodující vnitřní tvořivost dítěte. Dítě se velmi dobře soustředí na práci, pokud je činností velmi zaujato. Maximální soustředěnost je závislá na věku dítěte a jeho potřebách. M. Montessori odmítá rozdělování dětí do skupin podle věku, to nás navádí k dalšímu z principů „**Věková heterogenita (různorodost), kooperativní výuka (spolupráce)**“. Jeho hlavní myšlenkou je, pokud děti budou ve smíšených skupinách, učí se tak harmonickému soužití, vzájemné pomoci a spolupráci (Randáková, 2015).

„**Respektování senzitivních období**“ „*Senzitivní období označuje dobu, v níž je dítě obzvláště citlivé a jakoby „připravené“ pro získávání určitých dovedností. Není-li takové období využito, senzitivita mizí*“ (Zelinková, 1997, s. 18). M. Montessori popisuje tři základní senzitivní (vývojové) fáze.

Senzitivní fáze:

- 0 - 6 let Pro toto období je charakteristická tvořivost. Buduje se také osobnost a inteligence. M. Montessori toto období postupně rozdělila na dvě etapy – od narození do tří let a od tří let do šesti let. V období od tří do šesti let dominují dvě oblasti, z nichž první je vývoj sebeuvědomění způsobený vlivem aktivní činnosti. Druhá oblast souvisí se smyslovým vývojem, kde dochází k osvojování řečových a pohybových dovedností.
- 7 – 12 let Myšlení dítěte v této fázi přechází od konkrétního k abstraktnímu. Dítě poznává, objevuje širší sociální vztahy a vzniká morální vědomí (Zelinková, 1997). M. Montessori ve své publikaci *Od dětství k dospívání* sama uvádí, že se nastolují mravní vztahy, které burcují svědomí dítěte.

V tomto období existují lepší možnosti, než které jsme doposud u dítěte znali. Tyto možnosti ale nejsou podřízeny příkazu někoho, ale dítěti dává příkaz jeho samotné svědomí (Montessori, 2011, s. 22-23).

12 – 18 let Období, které je spjato s touhou po nezávislosti a samostatnosti. M. Montessori toto období dělí na další dvě etapy – od dvanácti let do patnácti let a od patnácti let do osmnácti let. Celé období lze shrnout jako velmi citlivé a v porovnání s předchozími se může projevovat až jako labilní (Zelinková, 1997).

Učitel v Montessori pedagogice

V rámci dobrého propojení všech principů M. Montessori je třeba vymezit, jaké postavení má učitel ve třídě. Přípravený učitel nezahlučuje děti informacemi, nýbrž vede děti tak, aby byly uplatněny jejich schopnosti v každé části jejich vývoje. Pomoc dítěti učitel nevnučuje, ale je připraven pomoci na požádání dítěte. Důležité jsou ctnosti, které by předškolní učitel měl mít. Vybrané ctnosti: sebevědomí, oddanost, spolehlivost, poctivost, laskavost a jiné (Rýdl, 2006). Z mého pohledu se nám nabízí, že tyto základní ctnosti by měly být základním znakem každého učitele, rodiče a jedince ve společnosti.

Pomůcky v Montessori pedagogice

Materiál a pomůcky, která M. Montessori utvářela a rozvíjela, mají svou historii. M. Montessori vycházela z práce francouzských lékařů Itarda a Sequiana, kteří pracovali se zaostalými dětmi. Základem rozvoje inteligence je smyslová a pohybová výchova, a proto se materiály zaměřili především na tyto oblasti (Zelinková, 1997). Rýdl (2006) uvádí, že pomůcky M. Montessori velmi podporují a utváří osobnost dítěte.

Dělení pomůcek pro děti předškolního věku podle Burdové (2011, s. 41):

- aktivity praktické života,
- smyslové aktivity,
- jazykové aktivity,
- matematické aktivity,
- přírodní vědy.

Se všemi pomůckami a celkovou pedagogikou jsem se osobně setkala při návštěvě Montessori mateřské školy Zvoněnky v Náchodě. Celková fotodokumentace a všechny informace uvádím v Příloze A – Ukázky z praxe.

V této pedagogice je velmi důležitá práce s chybou. Tento pojem mi byl ukázán při již zmiňované návštěvě Montessori mateřské školy. Pomůcky, nebo také materiál, které jsou konstruovány tak, že dítě poznává chybu samo. Lillard (1972) uvádí, že tyto autodidaktické pomůcky dětem ukazují správnou cestu, kterou by každé dítě mělo jít. Dítě zná okamžitý výsledek a kontrola vede k tomu, že dítě není závislé na kontrole a hodnocení vychovatele. Dítě je tedy vedeno k samostatnosti (Duňková, 2012 In Kasper, 2012). Práci s pomůckami jsem si sama vyzkoušela, jako velmi vhodné mi připadá již zmiňovaná vlastní kontrola chyby, kdy učitel nestojí za zády dítěte. Dítě potom nemá strach z objevování nového a neuvádí ho do rozpaků vlastní chyby.

V České republice vznikla v devadesátých letech Asociace Montessori a Kruh přátel Montessori škol, s nimi souběžně vznikla soukromá Montessori škola v Praze, ale po několika letech došlo k jejich zániku. Organizátoři inženýr Plachý, jenž se zasloužil o překlad několika publikací M. Montessori pak společně s profesorem Rýdlem a doktorkou Ivanou Baxovou sestavili vzdělávací program Mateřská a základní škola Montessori (1. a 2. Stupeň). Tento program byl předložen na ministerstvo školství pro režim pokusného ověřování. Tento program byl aplikován v mateřské škole v Kladně a Jablonci nad Nisou. V současnosti existuje společnost Montessori o. s. (Kapuciánová, 2012). Cílem Společnosti Montessori je šíření mezinárodně uznávaného programu Montessori – a tím rozšířeny nabídky vzdělávacích možností v ČR. Společnost Montessori vznikla v roce 1999, založila ji paní dr. Jitka Brunclíková, která do roku 2010 řídila její činnost (Kapuciánová, 2012, s. 44). Tato společnost má formu občanského sdružení a její sídlo se nachází v Praze. Má zde vybavené metodické centrum pro pořádání kurzů a výcvik pedagogů (Montessori ČR, 2015).

Vlastní komentář: Montessori pedagogika mě zaujala převážně svými pomůckami. Při návštěvě Montessori školky mě nadchla myšlenka, že by se tyto pomůcky daly výrazně využít v běžné mateřské škole, ale zároveň odrazující může být cena těchto pomůcek, která je poměrně vysoká. Jistým řešením by mohlo být vyrobení vlastních (nejrůznějších)

pomůcek, nebo by například mohla vzniknout jakási podpora od státní sféry při nákupu těchto pomůcek a vybavení.

3.2 Lesní mateřské školy

Psaní o lesních mateřských školách může být velmi složité. Je těžké je nějak pojmenovat. Jelikož v současné době nemají lesní mateřské školy závaznou definici, nebo právní ukotvení v zákoně, tak pro nás toto označení může být sporné zároveň, ale pracují jako „klasické“ školky s Rámcovým vzdělávacím programem a usilují o zařazení u MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy), nedílnou součástí je potřebná spolupráce s dalšími ministerstvy, jako například min. zdravotnictví (lesní MŠ, 2016). Na základě posbíraných dat a prostudovaných prací budu také uvádět pojem lesní mateřská škola.

Vznik a vývoj lesních MŠ

Počátky vzniku koncepce lesních mateřských škol, dále pak jen LMŠ, můžeme objevit v Norsku a Švédsku, kde tento směr byl přirozenou součástí předškolní výchovy. Historicky první LMŠ vznikla v roce 1954 v Dánsku, kde je za zakladatelku považována Ella Flatau. Další zemí, kde vznikla tato koncepce je Německo a to roku 1993, kde můžeme nyní nalézt okolo tisíce LMŠ (Haefner, 2002 In Vošahlíková, 2009). V České republice můžeme hovořit o první zmínce v roce 2007, kdy vznikla tzv. Zelená školka díky iniciátorce Lindě Kubale (Vošahlíková, 2009).

Pro ucelení informací je potřeba rozdělit označení **ekoškolka** a **lesní mateřská škola**. Ekologicky zaměřená mateřská škola, pro nás zkráceně ekoškolka, je označení volně dostupné a není potřeba zvláštního povolení nebo registrace. Tento název nese samotná školka, která se rozhodne k proměně svojí koncepce. Zařadí jídelniček z biopotravin, vytvoří zajímavě řešenou zahradu, nebo interiér s přírodními materiály. Tato školka klade velký důraz na své zázemí. Oproti tomu zde stojí **lesní mateřská škola**, která neklade důraz na své zázemí, jelikož hlavním krédem tohoto směru je „venku za každého počasí“ (Vošahlíková, 2012).

Lesní mateřské školy můžeme dělit ještě do dvou kategorií. První z nich je **lesní třída při mateřské škole**, která má zázemí v budově MŠ, ale děti z lesní třídy se zde nezdržují na program. A druhou kategorií jsou **samostatné lesní MŠ**, které fungují nezávisle na

mateřské škole. Odlišují se tím, že nemají k dispozici zázemí, které by bylo určené pro celodenní pobyt uvnitř. Zázemí těchto samostatných LMŠ tvoří srub, jurta a v některých případech marigotka. Můžeme se setkat s tím, že některé nemají prostor vůbec a mají dohodu s další institucí, kam by se uchýlili v případě velmi nepříznivého počasí (Vošahlíková, 2012).

Charakteristika lesních mateřských škol

LMŠ využívají všech prvků přírody k rozvoji dětí. Můžeme se podívat na podrobnější charakteristiku LMŠ podle Vošahlíkové (2012):

- celoroční pobyt venku za každého počasí;
- není špatného počasí, pouze špatného oblečení;
- zázemí má charakter příležitostně využívaného vyhřívatelného přístřeší;
- základní prostředí výchovy je zpravidla v lese;
- třídu tvoří optimálně 15 dětí a minimálně 2 dospělí;
- základem pro pobyt s dětmi venku je vzájemná důvěra;
- dobrá komunikace s komunitou a rodiči je zásadní;
- východiskem pro vzdělávací program je situace, spontánní hra a přímá zkušenost dětí;
- lesní mateřská škola rozvíjí děti všestranně v souladu s platným kurikulem pro předškolní vzdělávání.

Legislativa LMŠ v České republice

LMŠ si prošly dlouhým legislativním procesem, kdy byly nejvíce ohroženy v roce 2014, byl tehdy připraven zákon o dětských skupinách, který by byl pro LMŠ likvidační. Tento zákon vetoval prezident Miloš Zeman. Zákon tedy prošel novelou a médií prošla zpráva, že tato novela byla schválena na úrovni vlády. Poslanecká sněmovna dne 8. 4. 2015 schválila novelu zákona o dětských skupinách, kde je zavedená dobrovolná registrace tohoto typu. Do dětských skupin mohou zapsat rodiče dítě už od jednoho roku. Nejvýše může být ve skupině 24 dětí a provozovatel může stanovit úhradu jen do výše nákladů (Molka, 2015). Tato novela zákona byla podepsána 21. 5. 2015

prezidentem Milošem Zemanem, zpřesňuje definici dětské skupiny a jsou zde umožněny výjimky na hygienické požadavky (ČRDM, 2015).

Novela tohoto zákona prošla, ale v českém systému stále pro LMŠ chybí stabilita a prostor pro rozvoj. Spouště těchto zařízení chybí zařazení do rejstříku škol a rejstříku MŠMT. LMŠ přináší další nejistotu povinná docházka v posledním ročníku mateřské školy. Řešením by mohlo být vytvoření školského zařízení typu lesního klubu (Roubíčková, 2015). Jak sama Vošahlíková uvádí, v České republice spíše nalezneme „dětský klub“ nebo „rodinné centrum“ (Vošahlíková, 2010).

Jako příklad takového zařízení nám může posloužit dětský lesní klub U Tří veverek, který se nachází v Hradci Králově. Tento klub využívá prvků waldorfské pedagogiky a propojení Montessori pedagogiky. Více informací o tomto zařízení v Příloze A – Ukázky z praxe.

Vlastní komentář: Koncepti lesních mateřských škol jsem uváděla proto, aby byl čtenář seznámen s tímto směrem a sám si představil, jak je potřebné prostředí přírody, lesa pro dítě předškolního věku. Myslím si, že i spousta činností z běžné mateřské školy je možné přesunout do přírody, mohu uvést tělovýchovnou chvíli, kdy pedagog může využít klády jako překonávání překážek, s šiškami udělat průpravu k hodu na cíl apod. Podobně tomu může být i u výtvarných činností, uvádím náměty, např. poznávání struktury stromů, kresba na téma „Jak se cítím v lese?“. V dnešní době vnímám jako potřebné, trávit co nejvíce času s dětmi v přírodě. Ze zkušeností z praxe vím, že přenést většinu činností do přírody je možné a je potřebné pobídnout k této aktivitě více pedagogů.

3.3 Waldorfská pedagogika

S pojmem waldorfská pedagogika se pojí i pojem waldorfské školy. Ronovský používá pojem pedagogika, ale dle zakladatele Rudolfa Steinera budu uvádět pojem waldorfské školy (Ronovský, 2011).

Zakladatel waldorfských škol Rudolf Steiner (1861-1925) byl rakouský filozof a pedagog (Ronovský, 2011). V roce 1919 začala fungovat první waldorfská škola, která nesla název Astorie – podle továrny na výrobu cigaret. Do této školy právě začali chodit žáci, kteří byli převážně z rodin dělníků, pracujících v této továrně. Steiner poukazoval

na nutnost zavedení dvanáctileté jednotné školy, která bude jednotná pro všechny bez rozdílu postavení ve společnosti (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

Pro waldorfskou školu je základem antroposofie, která vnímá člověka jako trojjednost ve smyslu propojení těla, ducha a duše. Člověk se tedy nachází v propojení třech světů, tyto druhy světa představují u Steinera tři druhy těla, proto v jeho pedagogice nacházíme dělení dětského věku na tři stupně a vývojová období (Svobodová, Jůva, 1996). Přiblížíme si tedy tyto vývojové cykly. Jak uvádí Rýdl (1994), první období trvá do 7 let, kdy se rozvíjí ve větší míře **fyzické tělo**. Pro dítě je v tomto období důležité sledovat dospělou osobu přičemž napodobuje její chování. Této myšlenky se drží i Gruneliusová (1992, s. 59) „*v prvním sedmiletí nemají mravoučná slova žádný vliv na vývoj dítěte; vliv má jen to, co sami v jeho okolí děláme*. Ve druhém období se rozvíjí tzv. **éterické tělo**, které trvá do 10. roku věku dítěte. Utváří se charakter dítěte, kde je důležitá role vychovatele, aby pomohla k utvoření volných vlastností dítěte. **Astrální tělo** je charakteristické pro třetí období, které trvá do 14. roku věku dítěte. Mělo by docházet ke schopnosti abstraktně myslet a používat vlastní úsudek (Rýdl, 1994).

Ve waldorfské pedagogice hraje důležitou roli rytmus každého žáka a nejen jeho, ale i celé školy. Usilujeme tedy o to, aby činnosti každého dne byly uspořádány organicky. Dítěti se ráno nejlépe zabývá myšlenkovou činností. Tato činnost obsahuje předměty, které zaměstnávají chápání, vědění a myšlení. Tento předmět vytváří po několik týdnů v hlavním vyučování **epochu** tzv. větší vyučovací jednotku. Poté následují předměty, u kterých je kladen důraz na rytmické opakování a to jsou cizí jazyky a **eurythmie**, která ve waldorfském vyučování znamená umělecké ztvárnění pohybu (Carlgren, 1991).

Waldorfská pedagogika staví na celoročních slavnostech, které přichází v rytmu ročních období. Může se jednat o individuální oslavy nebo oslavy svátku v roce (Ellerová, 2012 In Růžičková, 2012).

Učitel ve waldorfské škole je v jistém smyslu velmi svobodný. Není vázán osnovami tradičního typu, ale plánuje výuku ve spolupráci se žáky a do jisté míry i s rodiči. Důležité pro roli učitele ve waldorfské škole je naprosté poznání dítěte. Waldorfská škola má svoji vymezenou architekturu, kde je budova postavena do mnohoúhelníku a centrem budovy je velký sál. K takovéto úpravě dochází, pokud je na výstavbu dostatek

financí. Jinak jsou zařazeny co nejvíce přírodní prvky, a to zejména dřevěné materiály (Svobodová, Jůva 1996).

Waldorfské školy jsou u nás v České republice propagovány Antroposofickou společností a Asociací waldorfských škol. Tato asociace momentálně eviduje na území České republiky 10 waldorfských mateřských škol a dále jsou to mateřská centra nebo waldorfské třídy při běžné mateřské škole (alternativní školy, 2016).

Vlastní komentář: Do výběru alternativních koncepcí jsem zařadila waldorfskou pedagogiku z několika důvodů. Líbí se mi, jaké materiály jsou zvoleny při vybavování třídy, a to zejména dřevěné, nebo látkové hračky, velké kulaté dřevěné stolky, přičemž děti mohou vzájemně vnímat jeden druhého. Myslím si, že tyto jednoduché prvky by mohly být využity v běžných MŠ.

3.4 Vzdělávací program Začít spolu

Vzdělávací program Začít spolu (v mezinárodním označení Step by Step) byl založen z iniciativy sítě Sorosových nadací v New Yorku. Středisko dětského rozvoje Georgetownské univerzity bylo požádáno týmem odborníků o vypracování programu pro předškolní výchovu. Tento program měl zohlednit bohaté evropské tradice při výchově malých dětí, kde se zohlednila teorie a praktické postupy Programu Head Start z USA. Tuto iniciativu podpořilo dalších 17 zemí východního bloku. (Gardošová, Dujková, 2012). V České republice se vzdělávací program Začít spolu realizoval v mateřských školách od roku 1994 se souhlasem MŠMT a v základních školách od roku 1996 (Krejčová, Kargerová, 2003).

Východiska vzdělávacího programu Začít spolu (dále ZaS) jsou založena na humanistických a demokratických principech ve vzdělávání. Tyto východiska se zjevují v individualizaci, tematickém plánování a kooperativním učení. Nedílnou součástí toto systému je takzvaný konstruktivismus, který se dá popsat ve třech fázích. První fáze se nazývá **evokace**, kterou chápeme jako navození tématu a shrnutí všech poznatků o tématu. Druhou navazující fází je **ukotvení**, kdy za pomoci činností prohlubujeme naše poznatky. Poslední částí je **reflexe**, kdy každé dítě má příležitost odhlédnout se za svou provedenou činností a tuto činnost zhodnotit (Gardošová, Dujková, 2012).

Hlavní cíle programu Začít spolu

Jedním z mnoha cílů je dosáhnout velké samostatnosti dětí, pedagog se do činnosti zapojuje pouze okrajově. Zájem o učení by měl být tedy podněcován vlastní kreativitou. Mezi další cíle můžeme řadit individuální získávání kompetencí, které budou děti schopny uplatňovat v průběhu života a dalšího vzdělávání. Dále pak být tvůrčí a mít představivost, být schopný vnímat změny, učit se je přijímat a aktivně nést za svoji volbu zodpovědnost (Gardošová, Dujková, 2012).

K dosažení výše uvedených cílů můžeme využívat různé metody a formy práce. V ZaS se tyto formy dělí podle následujících hledisek (Gardošová, Dujková, 2012):

- **Prostředí** – by mělo být podmětné. Je utvořeno pracovními koutky s názvem centra aktivit. Pro děti jsou zde připraveny pomůcky a materiály, které jsou dostupné a připravené. Více o centrech aktivit viz níže.
- **Uspořádání dětí při jednotlivých činnostech** – V programu je vyvážený poměr skupinové, frontální i individuální činnosti. Dítěti je nabídnuta forma kooperativního učení, která je postavená na spolupráci dětí při řešení společných problémů a situací. Další typická forma pro tento program je prožitkové učení, které je pro dítě předškolního věku přirozené. Učí se na základě zkušeností a prožitků. Na toto prožitkové učení se váže integrované učení hrou a činnostmi. U dětí zároveň podporujeme učení se dětí navzájem.
- **Rozdělení rolí mezi pedagogy a dětmi** – Pedagog by měl být dětem příkladem, aby jeho chování bylo pro děti vzorem. Důraz je kladen na sebekázeň, kde usilujeme o to, aby byla dětmi přijímána jako jejich individuální odpovědnost.

Centra aktivit

Dle programu je třída rozdělena do částí, které se nazývají centra aktivit (CA). Děti jsou podněcovány k aktivitě pomocí různých her a prací, které jsou jim přístupné v CA. O těchto centrech můžeme hovořit také jako o pracovních koutcích, kde je umožněna hra jak jednotlivcům, tak celé skupině dětí. Dítě má možnost učit se nápodobou, pozorováním. Děti se v těchto malých skupinkách učí přirozené komunikaci, řešit různé problémy a zároveň se rozhodovat. Důležité je, aby pedagog měl dopředu připravená všechna centra, vhodně do těchto center volil činnosti, kde děti budou moc opravdu trávit čas samy a budou vědět, co se má v tomto centru dělat. Pedagog má být jakýsi průvodce

těmito centry a v případě potřeby jen dítěti dopomoci, případně vypomoci, pokud děti samy požádají (Gardošová, Dujková, 2012).

Představím centra aktivit tak, jak je uvádí Gardošová a Dujková (2012):

- **Domácnost** – děti si zde hrají na domácnost, ale není to pouhá hra „jako“, ale „doopravdy“;
- **Ateliér** – jedná se o rozvíjení dětí v jejich kreativité a originalitě. Centrum je většinou u okna a mělo by být dostatečně velké;
- **Dílna** – centrum má umožnit pracovat dítěti s materiály, které běžně vidí v dílně u dospělého;
- **Knihy a písma** – děti se v tomto centru seznamují s mluvenou a psanou podobou písma;
- **Dramatika** – v tomto centru zejména probíhají námětové hry. Děti mají možnost reprodukovat dění kolem sebe a tím se rozvíjí sociální citění, inteligence a jazykové schopnosti;
- **Pokusy a objevy** – děti mají v tomto centru možnost pozorovat živou a neživou přírodu;
- **Kostky** – toto centrum patří mezi důležitá centra v programu ZaS. Stavba dětí z kostek dopomáhá také k rozvoji fantazie a vlastní představivosti a zároveň dochází k procvičení jemné a hrubé motoriky;
- **Manipulační a stolní hry** – centrum je více zaměřeno na rozvoj jemné motoriky, trpělivosti a vůle pro dokončení díla. U dětí se rozvíjejí matematické představy, spolupráce a radost ze hry;
- **Voda a písek** – činnosti v tomto centru u dětí podporují smyslový a tělesný rozvoj, koordinaci svalů celého těla. Děti si rozvíjí matematické představy a poznávají přírodní zákony;
- **Hudba** – je nedílnou součástí běžného dne v mateřské škole. Děti ji samy utvářejí a je prostředkem komunikace, hry a uklidnění;
- **Školní zahrada** – pro dítě je zdravé, ale i zábavné pobývat venku za každého počasí. Školní zahrada obsahuje prolézačky, pískoviště, prostor pro atletické a míčové hry, tiché místo, ale v první řadě by měla být pro děti bezpečná.

Spolupráce s rodinou

Vzdělávací program ZaS se opírá o dobrou spolupráci s rodinou. Gradošová, Dujková (2012) uvádí, že rodina dítěte má primární a nezastupitelnou roli, z čehož se odvíjí jistá spolupráce mezi pedagogy a rodiči. Spolupráci můžeme chápat různými způsoby. Může se jednat o půjčování hraček a knih, různá pomoc při pořádání akcí pro děti nebo také zapojení rodičů ve třídě. Nabízí se nám i nepřímá spolupráce a komunikace, do které zahrnujeme nástěnky, různá dotazníková šetření.

V České Republice se nyní nachází 118 mateřských škol s tímto programem. Mateřské školy, které jsou evidované, mohou využívat některé prvky programu, nebo být zapojeny úplně. Největší zastoupení mají v Moravskoslezském kraji, kde se momentálně nachází 25 mateřských škol (Začít spolu, 2016).

Vlastní komentář: Vzdělávací program ZaS mě nadchl rozdělením činností do center aktivit, kdy jsem první kontakt s tímto programem měla na střední škole v MŠ Alšova v Náchodě, kde jsem působila jako praktikantka. Nabývám dojmu, že členitý prostor děti potřebují a vyhledávají. Různé koutky je nabádají k prozkoumání a uvedení do činností. Toto mohu potvrdit ze své nedávné zkušenosti z praxe, kdy jsme v naší třídě v běžné mateřské škole vytvořili koutek s názvem Domácnost. Nyní je obklopován dětmi, které si zde samy utváří prostor pro nové hry. Usuzuji, že i takto členitý prostor nevede děti k poletování prostorem bez známek kreativního ducha. Další prostor a centrum, které jsem vytvořila, je místo pro knihy, kam děti samy začaly chodit a z tohoto místa si knihy brát a listovat jimi. Dostáváme se tedy k pojmu připravené prostředí, které je dalším prvkem alternativních koncepcí. Sama tedy vnímám, že mohu jisté prvky z alternativních koncepcí vtáhnout do běžného vzdělávání.

4 PRŮZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Mnoho rodičů řeší otázku, jaké předškolní vzdělávání by měli poskytnout svému dítěti a zároveň mnoho pedagogů řeší, jestli jejich vzdělávací přístup a pedagogické působení je to pravé. Z historie si přinášíme mnoho způsobů vzdělávání, a jak již bylo zmíněno, objevují se různé alternativní směry. O četnosti rozšíření alternativních směrů, jejich využívání a povědomí o alternativních koncepcích, bych prostřednictvím tohoto průzkumného šetření ráda získala informace od rodičů, kteří mají dítě předškolního věku a od pedagogů mateřských škol. Pokládám si otázky, jestli pedagogové chtějí alternativně pracovat a jestli chtějí zařazovat některé prvky alternativních koncepcí do běžného vzdělávacího proudu. Důvodem nevyužívání alternativních prvků může být nedostatek dostupných informací, pro rodiče tak i pedagogy, nebo strach z neznámého a nového.

Pojem „průzkumné šetření“ uvádím v bakalářské práci z důvodu zjištění a využívání alternativních směrů u rodičů, kteří mají děti předškolního věku a u pedagogů mateřských škol, jak uvádí Skutil, Křováčková a Maněnová (2014, s. 26) *„Pedagogický výzkum směřuje k objevení nových neznámých vztahů, průzkum zjišťuje daný stav v určité oblasti.“*

4.1 Cíl průzkumného šetření

Cílem průzkumného šetření je zjistit, zda rodiče a učitelé mají povědomí o alternativním vzdělávání a mají-li zájem o aplikaci alternativního vzdělávání do běžných mateřských škol. Jaké alternativní směry jsou mezi rodiči a pedagogy rozšířené a zároveň, jaké nevýhody a výhody spatřují v alternativním vzdělávání.

4.2 Výzkumné otázky

1. Povědomí o alternativním vzdělávání je více rozšířeno mezi pedagogy než rodiči?
2. Jsou pedagogové nakloněni více k alternativnímu vzdělávání než rodiče?
3. Jak se liší pohled pedagogů a rodičů na přínosné alternativní prvky?

4.3 Metodologie a realizace průzkumného šetření

Průzkumné šetření probíhalo pomocí metody dotazníku vlastní konstrukce. Hovoříme tedy o kvantitativním výzkumu. Metoda dotazníku byla zvolena proto, aby se mohlo dojít

ke zjištění o informovanosti, jak pedagogů mateřských škol, tak rodičů dětí předškolního věku a mohlo být zjištěno, jaké alternativní koncepce znají, které přístupy upřednostňují. Záměr byl udělat průzkumné šetření v Královéhradeckém kraji, zejména v okrese Náchod. Z důvodu malého počtu respondentů bylo od původního záměru upuštěno a byla zvolena metoda elektronická, byl vybrán nástroj akciové společnosti Google. Finální verze dotazníku byla vytvořena v prosinci roku 2015 a spuštěn byl v prvních týdnech roku 2016. Vzhledem k rychlému šíření dotazníků byl sběr dat ukončen po třech týdnech.

Dotazník určený rodičům byl sestaven z 15 otázek, z toho bylo 11 uzavřených otázek, 2 otevřené otázky, 1 otázka polouzavřené a 1 otázka škálovací. Dotazník určený pro pedagogy byl sestaven z 15 otázek, z toho bylo 10 uzavřených otázek, 2 otázky polouzavřené, 2 otázky otevřené a 1 otázka škálovací. Dotazování vybírali vždy jednu odpověď, pokud nebylo uvedeno jinak.

4.4 Výzkumný soubor

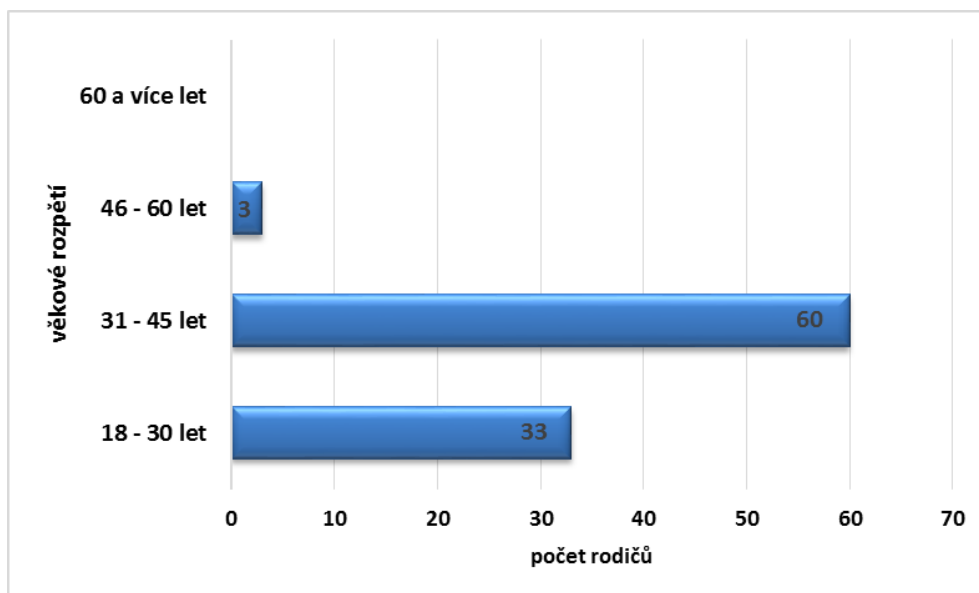
Všechny dotazníky byly určeny pouze pro rodiče, jejichž dítě je předškolního věku a pro pedagogy mateřský škol. Dotazníky byly předány elektronicky pomocí akciové společnosti Google a dále byly rozeslány pomocí sociální sítě Facebook, kde jsem oslovila rodiče z celé České republiky a rovněž i pedagogy. Ke své práci jsem využila 109 řádně vyplněných dotazníků od pedagogů a 96 vyplněných dotazníků od rodičů.

4.5 Vyhodnocení výzkumného šetření a diskuze

V této kapitole budou vyhodnoceny dotazníky určené rodičům dětí předškolního věku a pedagogů. První vyhodnocení je věnováno dotazníku, který vyplňovali rodiče Příloha B – Dotazník pro rodiče. Následovat bude vyhodnocení dotazníku, který byl určený pro pedagogy Příloha C – Dotazník pro pedagogy.

4.5.1 Vyhodnocení dotazníku určeného pro rodiče

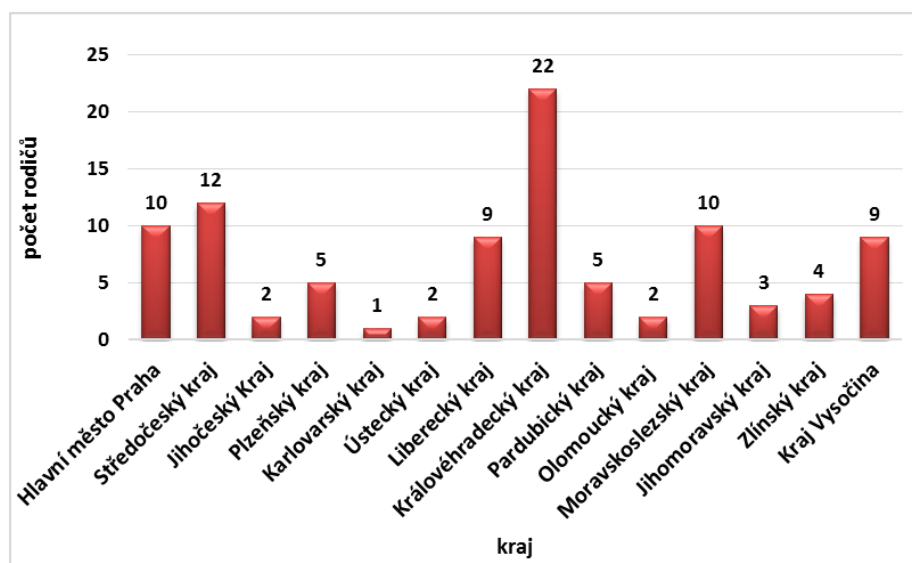
Otázka č. 1: Uveďte Váš věk?



Graf 1: Věkové rozpětí respondentů

Komentář: Graf 1 zobrazuje věkové rozhraní rodičů, kteří mají dítě předškolního věku. Z 96 respondentů, jsou pouze tři respondenti ve věkové kategorii 46 – 60 let, nejvíce rodičů máme v kategorii od 31 do 45 let, kde se nachází 60 rodičů, tj. 62,5 %. Věkové rozložení rodičů z dotazníku odpovídá dnešnímu trendu, že si lidé pořizují dítě ve vyšším věku. Zbýlých 30 rodičů, tj. 34,4 %, řadíme do kategorie 18 – 30 let.

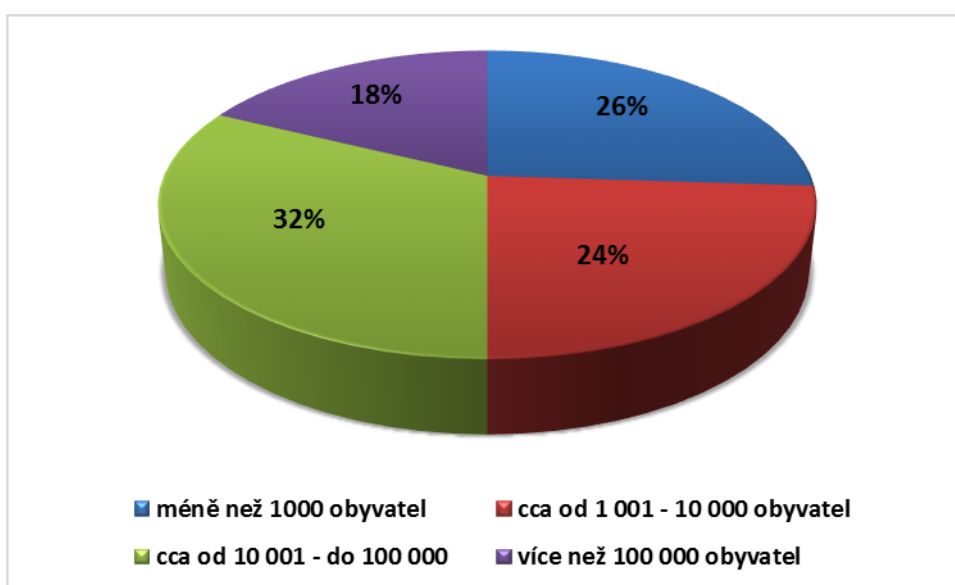
Otázka č. 2: Uveďte, ve kterém kraji bydlíte?



Graf 2: Kraj, ve kterém respondenti žijí

Komentář: Druhá otázka dotazníku se týká kraje, ve kterém respondenti žijí. Velký počet dotazovaných rodičů žije v Královéhradeckém kraji, tj. 22,9 %, v závěsu za tímto krajem je Středočeský kraj, ze kterého odpovídalo 12 respondentu, tj. 12,5 %. Stejný počet respondentů pochází z Moravskoslezského kraje a Prahy, kde odpovídalo 10 rodičů, tj. 10,4 %. Nejméně odpovědí jsem získala z Karlovarského kraje, a to pouze jednoho respondenta, tj. 1 %. Dva respondenti, tj. 2,1 %, odpovídali z Jihočeského, Ústeckého a Olomouckého kraje. Zbylí respondenti jsou v rozmezí 3 – 9 osob na kraj, podrobnější rozčlenění viz. graf 2.

Otázka č. 3: Kolik obyvatel má obec, ve které Vaše dítě dochází do MŠ?

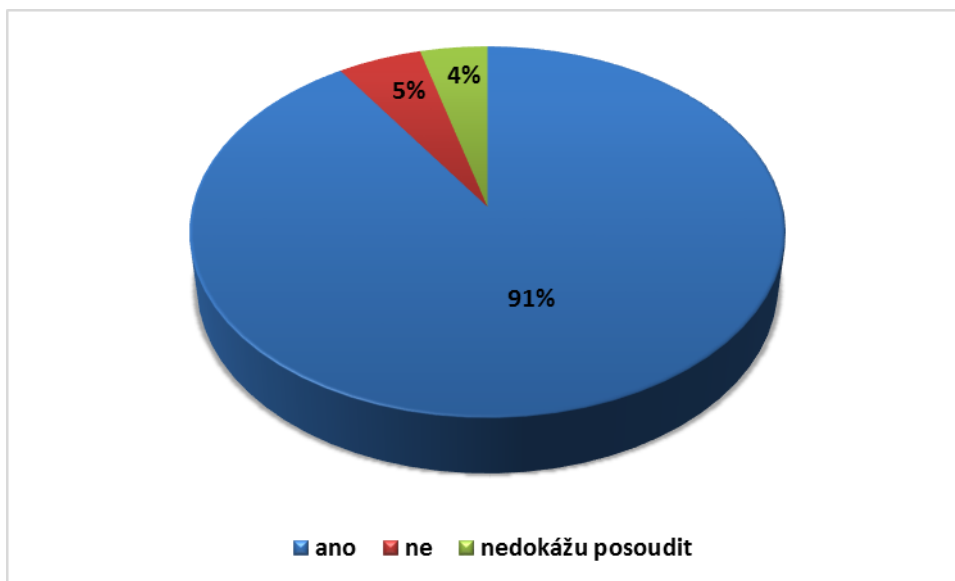


Graf 3: Počet obyvatel v místě bydliště

Komentář: Z celkového počtu dotazovaných uvedlo 31 respondentů, tj. 32 %, že mateřská škola, do které s jejich dítětem dochází, se nachází v obci s počtem obyvatel v rozmezí od 10 001 do 100 000. Respondenti v zastoupení počtu 25, tj. 26 %, odpověděli, že jejich mateřská škola se nachází v obci s počtem méně než 1000 obyvatel. V obci od 1001 až 10 000 obyvatel se nachází mateřská škola 23 respondentů, tj. 24 %. Obec s více než 100 000 obyvateli označilo 17 respondentů, tj. 18 %.

Z grafu vyplývá, že velké zastoupení má obec s větším počtem obyvatel, zároveň můžeme zhodnotit, že počty respondentů z obcí s rozdílnou velikostí jsou v přibližně stejném zastoupení.

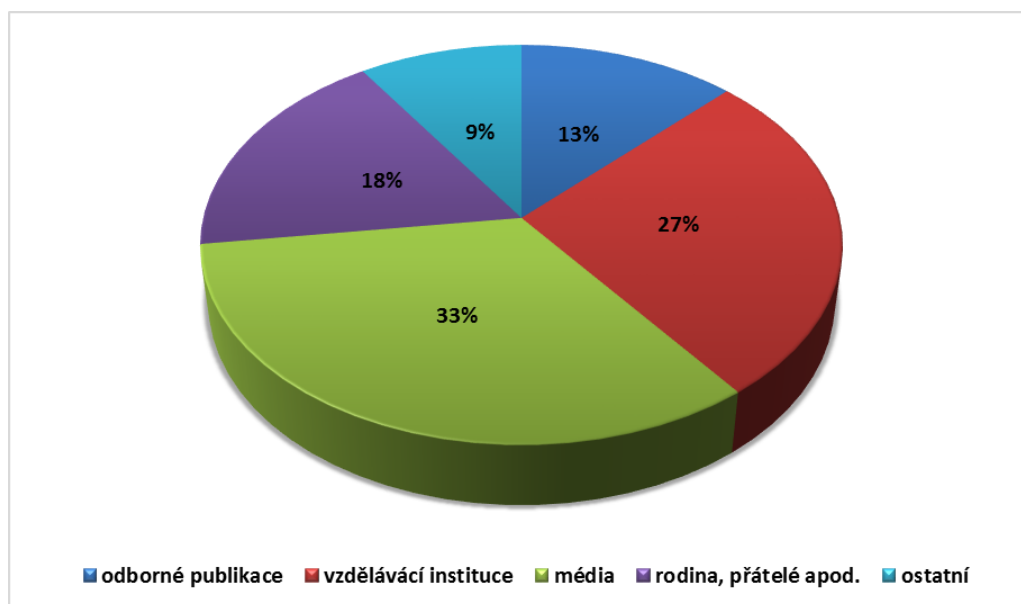
Otázka č. 4: Setkali jste se s pojmem alternativní vzdělávání?



Graf 4: Setkání s pojmem alternativní vzdělávání

Komentář: Z dotazovaných respondentů na otázku, jestli se s pojmem alternativní vzdělávání setkali, odpovědělo 87 respondentů, tj. 91 %, kladnou odpovědí. Pouhých 5 respondentů, tj. 5 %, se s tímto pojmem nesešlo a zbylí čtyři respondenti, tj. 4 % nedokáží posoudit. Tyto odpovědi nejsou překvapivé, neboť alternativní vzdělávání se dostává do popředí a je i v médiích hodně diskutovaným tématem.

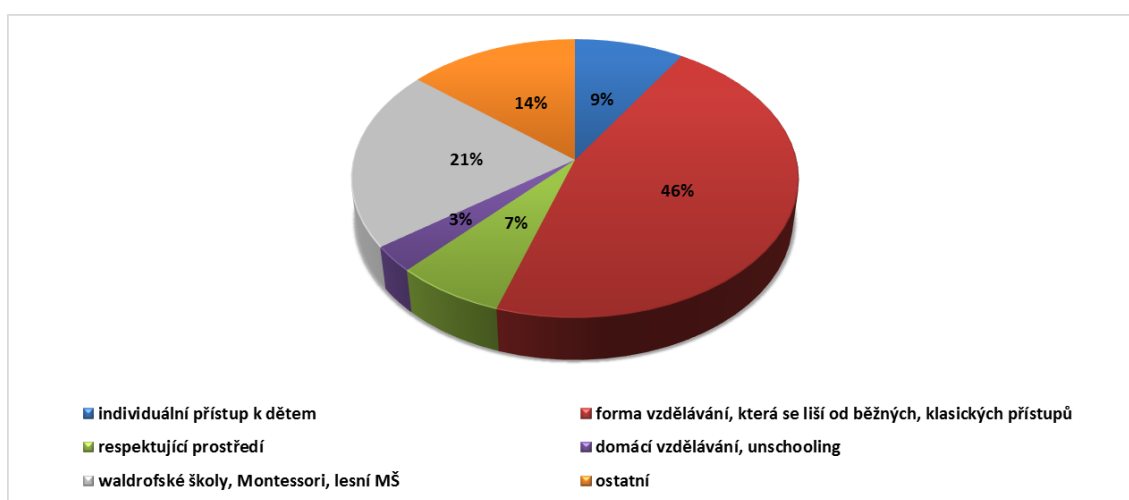
Otázka č. 5: Kde jste se s pojmem alternativní vzdělávání setkali poprvé?



Graf 5: Kde se respondenti s pojmem alternativní vzdělávání setkali poprvé

Komentář: Tato otázka zjišťuje zdroje, ze kterých se dotazovaní o alternativním vzdělávání dozvěděli. Respondenti měli pět možností výběru z odpovědí. Z toho 32 respondentů tj. 33 % má informace z médií. Další respondenti 26, tj. 27 %, získali informace ze vzdělávacích institucí, dalších 17 respondentů, tj. 18 %, získalo informace díky přátelům a rodině. Odborné publikace uvedlo 13 % respondentů a zbylých 9 % zařadilo bod ostatní, kde mezi uvedenými odpověďmi bylo, že dotazovaný se s tímto pojmem setkal až v rámci dotazníku, nebo díky mateřské školce, kterou navštěvovalo jejich dítě.

Otázka č. 6: Co si představujete pod pojmem alternativní vzdělávání?

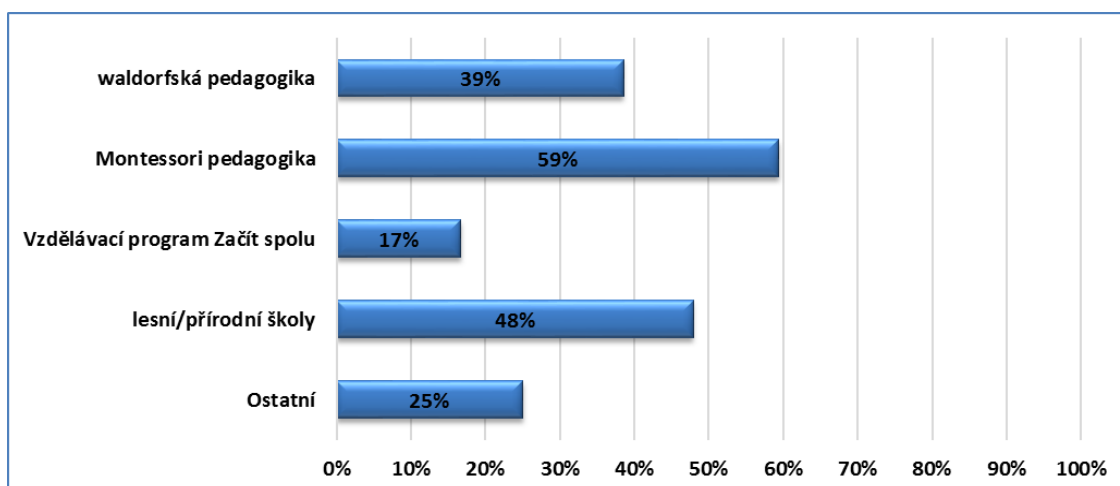


Graf 6: Představa pod pojmem alternativní vzdělávání

Komentář: Pod pojmem alternativní vzdělávání si většina respondentů představuje stejné pojmy a jejich odpovědi se dají shrnout do uvedených bodů: forma vzdělávání, která se liší od běžných, klasických přístupů; waldorfské školy, Montessori, lesní MŠ; respektující přístup k dětem; unschooling, domácí vzdělávání; individuální přístup k dětem.

Myslím, že pojem alternativní vzdělávání, nebo jistou představu o alternativním vzdělávání vystihli respondenti dle svých možností vcelku přesně.

Otázka č. 7: Setkal/a jste se s některým z níže uvedených alternativních směrů?

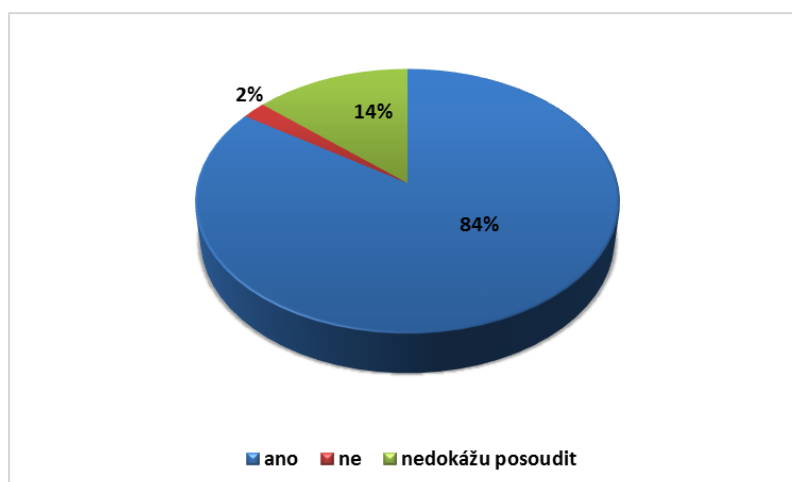


Graf 7: Uvedení alternativních směrů, se kterými se respondent setkal

Komentář: Respondent měl možnost výběru z více možností. Z 96 respondentů označilo Montessori pedagogiku 57 respondentů, tj. 59 %. Další známou alternativou jsou lesní, přírodní školy, které označilo 46 respondentů, tj. 48 %. Waldorfská pedagogika byla označena 37 respondenty, tj. 39 %. Jako méně známým vyšel vzdělávací program Začít spolu, který označilo 16 respondentů, tj. 17 %. V možnosti ostatní, kterou zvolilo 24 respondentů, tj. 25 % se vyskytovaly odpovědi typu „Jenský plán; unschooling, domácí vzdělávání, konstruktivismus, Daltonské třídy“.

Z odpovědí vyplývá, že jsou uvedené směry poměrně rozšířené, zároveň ale vzdělávací program Začít spolu není tak znám oproti Montessori pedagogice.

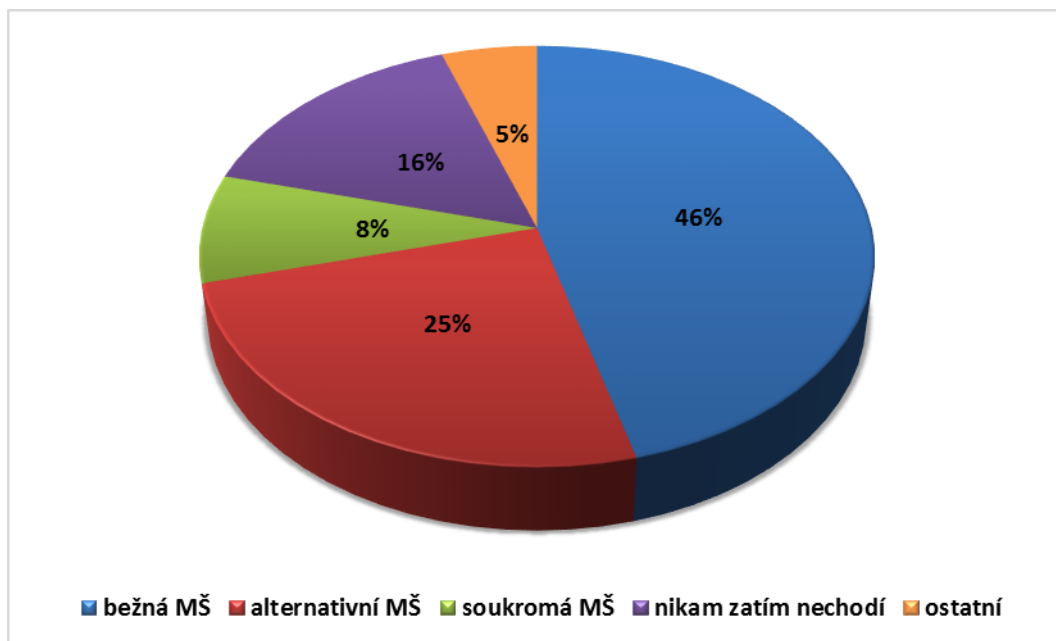
Otázka č. 8: Považujete alternativní vzdělávání za vhodné pro děti předškolního věku?



Graf 8: Vhodnost alternativního vzdělávání pro děti předškolního věku

Komentář: V otázce číslo osm pokládám rodičům dotaz, jestli považují alternativní vzdělávání jako vhodné pro děti předškolního věku, z toho 81 rodičů, tj. 84 % uvádí kladnou odpověď, oproti tomu jsou pouze dva rodiči z našeho dotazníku, tj. 2 % v záporném vztahu vůči alternativnímu vzdělávání dětí předškolního věku a 13 rodičů, tj. 14 % nedokáže tuto otázku posoudit.

Otázka č. 9: Do jakého typu předškolního zařízení dochází Vaše dítě?

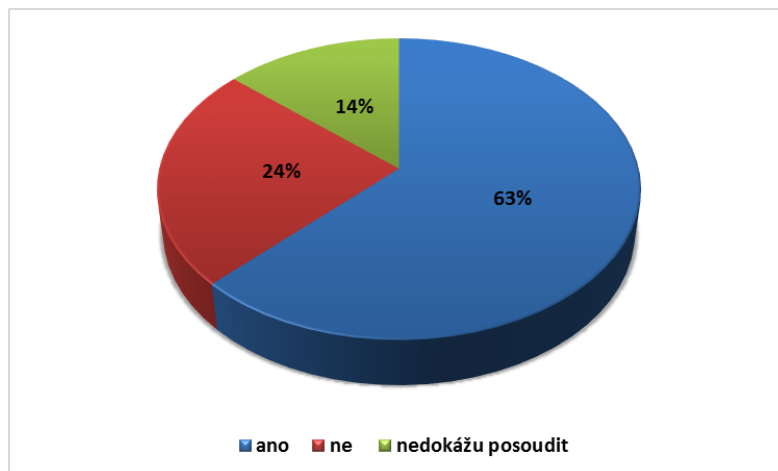


Graf 9: Jaký typ předškolního zařízení navštěvuje dítě respondentů

Komentář: Z dotazovaných respondentů uvedlo 44, tj. 46 %, že jejich dítě navštěvuje běžnou mateřskou školu. Soukromou MŠ uvedlo 8 respondentů, tj. 8 %, dalších 24 respondentů, tj. 25 %, uvedlo alternativní MŠ a 15 respondentů, tj. 16 % uvedlo, že jejich dítě zatím nenavštěvuje MŠ. Zbýlých 5 respondentů, tj. 5 %, uvedlo jinou odpověď, např. rodiče uvažují o alternativním vzdělávání, speciální oční školka, firemní školka, anglická školka.

Hodnoty z Grafu 9 ukazují, že převládá docházka do běžné mateřské školy.

Otázka č. 10: Je ve Vašem okolí možnost alternativního vzdělávání dětí předškolního věku? Pokud ano, prosím napište, o jaký typ se jedná.

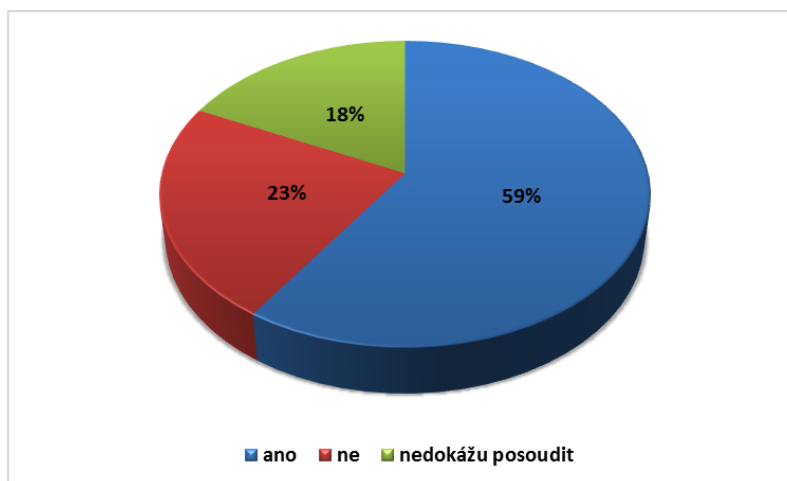


Graf 10: Možnost alternativního vzdělávání v okolí respondentů

Komentář: Z celkového počtu respondentů kladně odpovědělo 60, tj. 62 % rodiče pokud uvedli kladnou odpověď, měli možnost napsat, jaké typy alternativního vzdělávání se u nich nachází. Nejvíce se v odpovědích objevovala Montessori pedagogika, kterou uvedlo 30 respondentů, lesní mateřské školy uvedlo 24 rodičů, waldorfské školy uvedlo 8 respondentů, komunitní školky a enviromentalní výchovu uvedl vždy jeden respondent. Záporně odpovědělo 23 respondentů, tj. 24 % a zbylých 13 respondentů, tj. 14 % nedokáže posoudit.

Z hodnot je tedy patrné, že možnost alternativního vzdělávání se v okolí respondentů nachází a nejvíce je rozšířena Montessori pedagogika.

Otázka č. 11: Budete v budoucnu uvažovat o alternativním vzdělání pro Vaše dítě?

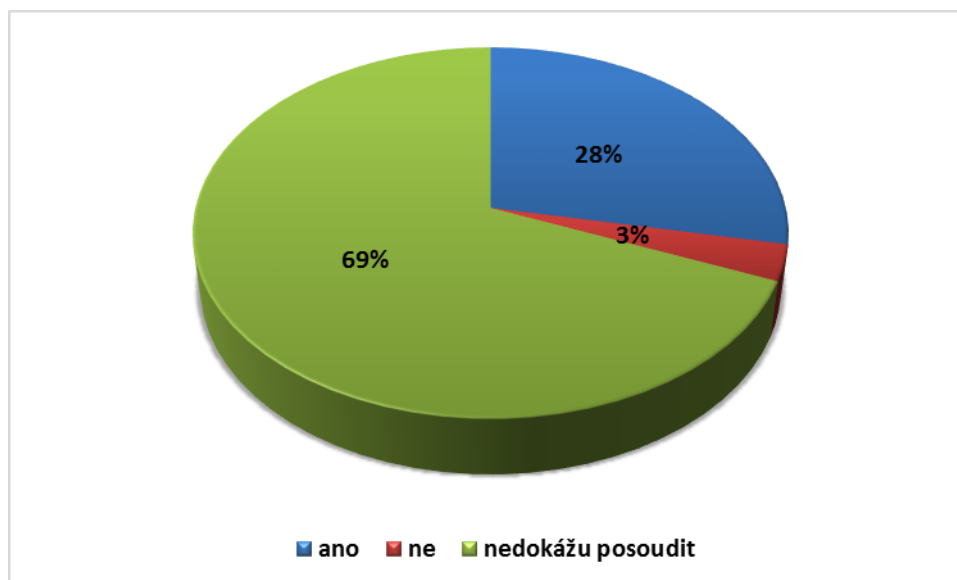


Graf 11: Uvažují respondenti o alternativním vzdělávání pro jejich dítě

Komentář: V otázce jedenáct bylo cílem zjistit, jestli rodiče uvažují o možnosti alternativně vzdělávat své dítě, o této možnosti uvažuje 57, tj. 59 %, dotazovaných rodičů, o této možnosti neuvažuje 22, tj. 23 % respondentů. Z celkového počtu tuto otázku nedokáže posoudit 17, tj. 18 % respondentů.

Z grafu vyplývá, že velké zastoupení rodičů by o alternativním vzdělávání v budoucnu uvažovalo, zároveň o této možnosti neuvažuje 23 % respondentů, ukazatelem, proč tomu tak je, pro nás mohou být odpovědi z otázky č. 10, kdy jsme se ptali na možnost alternativního vzdělávání v okolí bydliště, a 24 % respondentů odpovědělo, že tuto možnost nemají.

Otázka č. 12: Pokud Vaše dítě navštěvuje/-valo alternativní MŠ, splnilo/splňuje vzdělávání v této MŠ Vaše očekávání?

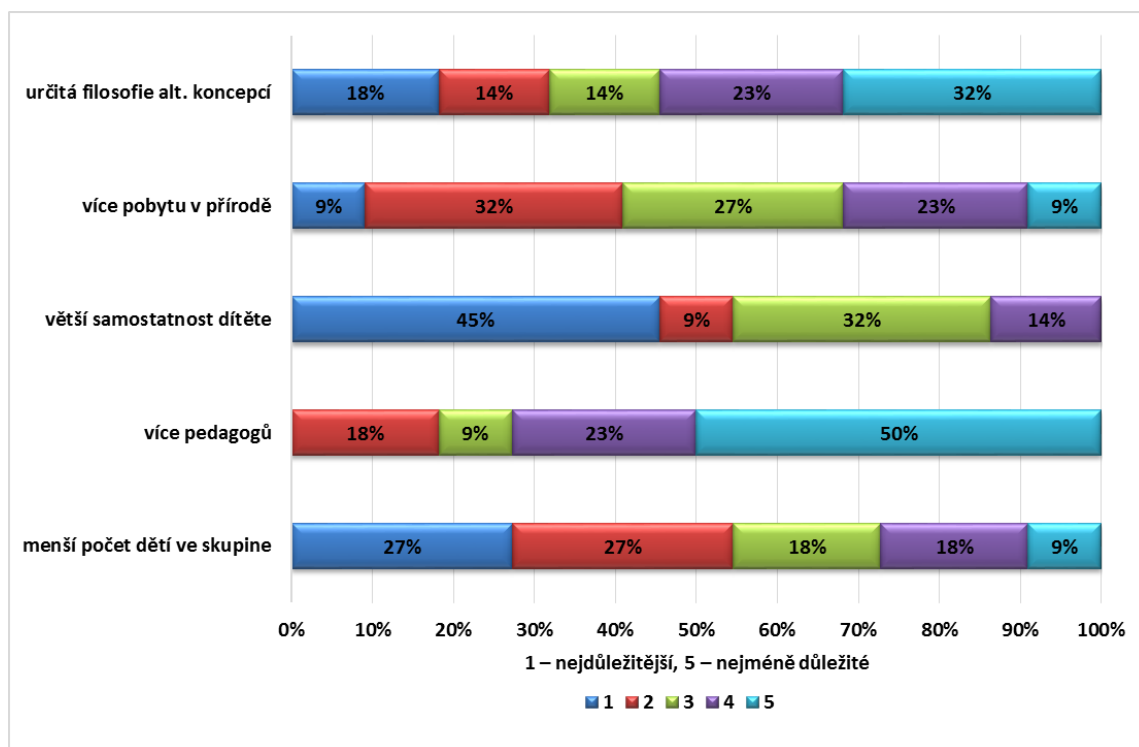


Graf 12: Splňuje/-ilo alternativní vzdělávání očekávání respondentů

Komentář: Z dotazovaných respondentů odpovědělo 66, tj. 69 %, že nedokáže posoudit, jestli alternativní vzdělávání splnilo jejich očekávání. Alternativní vzdělávání splnilo očekávání u 27 respondentů, tj. 28 %, u 3 respondentů, tj. 3 %, toto očekávání nebylo splněno.

Graf poukazuje na to, že velké množství respondentů nedokáže posoudit, jestli vzdělávání splnilo, nebo splňuje jejich očekávání, může tomu být i z důvodů, že hodně rodičů zatím nemá dítě v zařízení pro předškolní vzdělávání, nebo jejich dítě navštěvuje běžnou mateřskou školu.

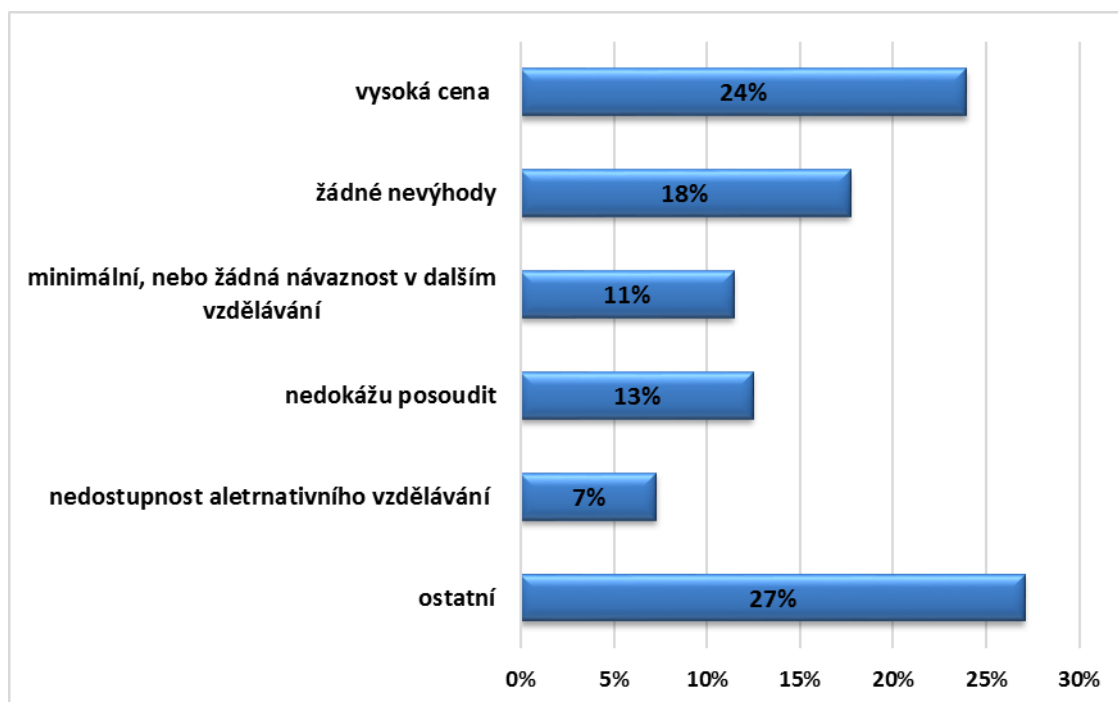
Otázka č. 13: Seřad'te přínosné prvky alternativního vzdělávání od nejdůležitějšího po nejméně důležité. (1 – nejdůležitější, 5 – nejméně důležité)



Graf 13: Seřazení přínosných prvků alternativních koncepcí

Komentář: Při vyhodnocování této otázky byly použity odpovědi od 22 respondentů, část dotazníků byla vyřazena z důvodu špatného pochopení otázky. Respondent měl seřadit dle svého uvážení přínosné prvky alternativního vzdělávání. Za nejméně důležité považuje 50 % respondentů „více pedagogů ve třídě“, za nejdůležitější označilo 45 % respondentů „větší samostatnost dítěte“ a 27 % respondentů považuje za nejdůležitější prvek „menší počet dětí ve skupině“.

Otázka č. 14: Jaké nevýhody shledáváte v alternativních koncepcích? Prosím, vypište.



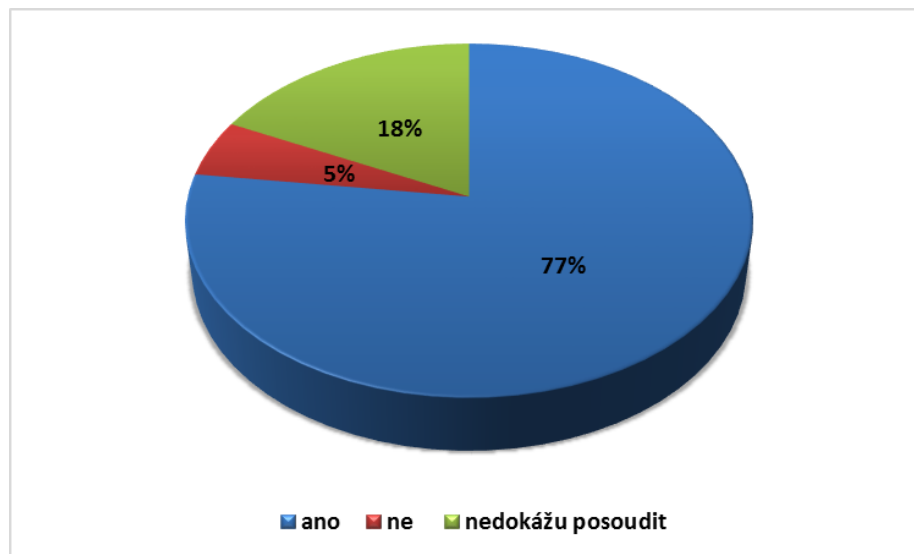
Graf 14: Nevýhody v alternativním vzdělávání dle respondentů

Komentář: Cílem otázky bylo zjistit, co vnímají rodiče jako negativní na alternativním vzdělávání. Odpovědi jsem shrnula do uvedených bodů: nedostupnost alternativního vzdělávání; minimální, nebo žádná návaznost v dalším vzdělávání; vysoká cena.

Z toho 17 respondentů, tj. 18 %, neshledává žádné nevýhody, dalších 12 respondentů, tj. 13 %, nedokáže posoudit. Zbýlých 26 respondentů, tj. 27 %, uvedlo velmi různé odpovědi, kde si můžeme některé uvést: „*dítě je tzv. bez režimu; Nevýhodou může být nevhodné pojetí dané koncepce.; některá oblast je více vyvinutá a některé trochu pokulhávají; ...*“.

Z výsledků můžeme usoudit, že pro dotazované rodiče je i stěžejní cena, kterou za formu vzdělávání svého dítěte rodiče zaplatí.

Otázka č. 15: Uvítali byste, aby koncepce alternativního vzdělávání byly propojeny s běžnými MŠ?



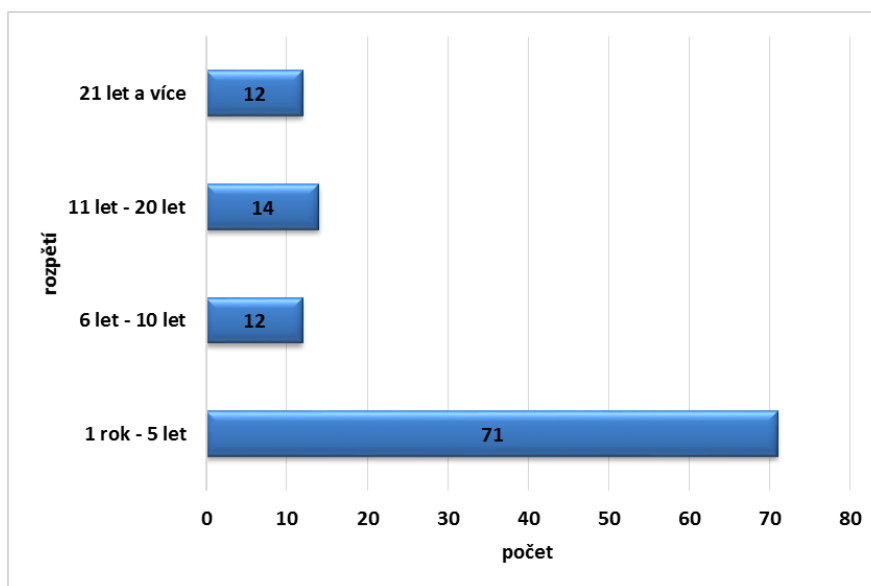
Graf 15: Propojení alternativního vzdělávání s běžnými MŠ

Komentář: Z celkového počtu 96 respondentů by uvítal propojení koncepce alternativního vzdělávání s běžnými MŠ 74 respondentů, tj. 77 %. Toto propojení nedokáže posoudit 17 respondentů, tj. 18 %, a zbylých 5 respondentů, tj. 5 %, odpovědělo negativně.

Negativní odpověď v této otázce může pramenit z neznalosti respondentů alternativního vzdělávání, jelikož v otázce č. 4, kdy jsme se ptali, jestli respondenti znají tento pojem, odpovědělo 5 respondentů, že tento pojem nezná.

4.5.2 Vyhodnocení dotazníku určeného pro pedagogy

Otázka č. 1: Délka Vaší pedagogické praxe?

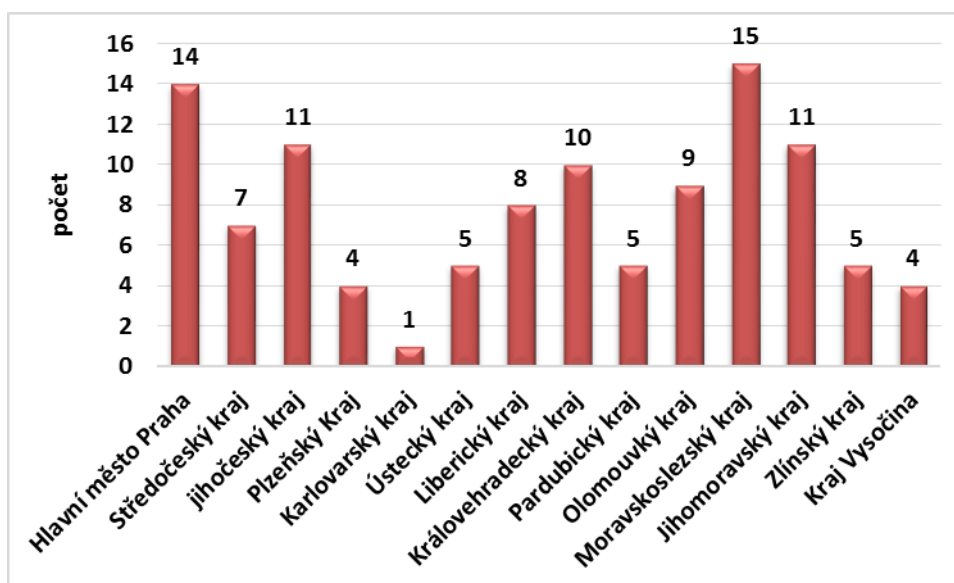


Graf 16: Délka pedagogické praxe respondentů

Komentář: Graf ukazuje, že 71 dotazovaných pedagogů, tj. 65 %, pracuje v mateřské škole 1 rok – 5 let, 14 pedagogů, tj. 13 %, pracuje v mateřské škole 11 – 20 let, 12 pedagogů, tj. 11 %, pracuje v mateřské škole 6 – 10 let, zbylých 12 pedagogů, tj. 11 %, pracuje v mateřské škole 21 let a více.

Z grafu je tedy evidentní, že největší zastoupení dotazovaného vzorku mají pedagogové s nejkratší praxí.

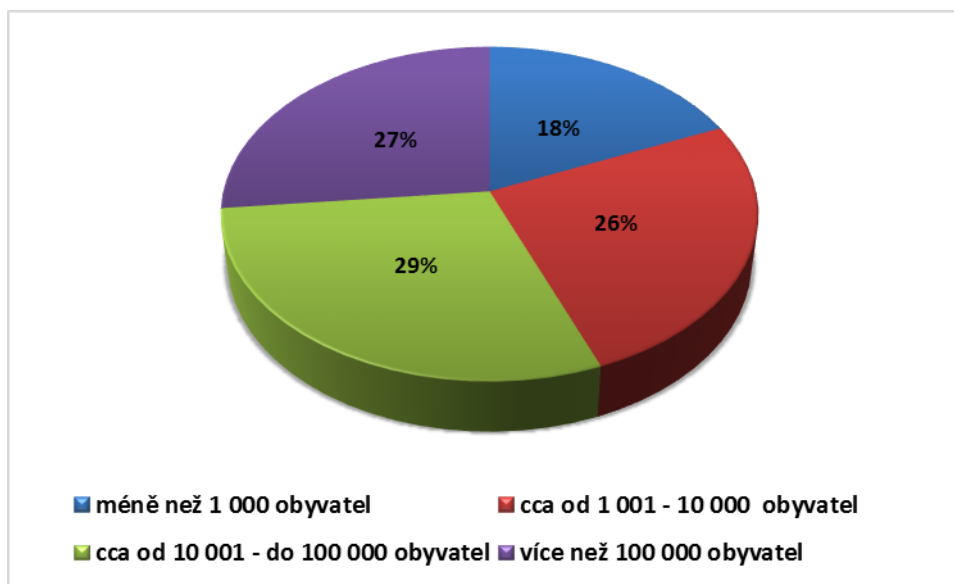
Otázka č. 2: Uveďte, ve kterém kraji působíte jako učitel/ka?



Graf 17: Kraj, ve kterém respondenti působí jako učitel/-ka

Komentář: Druhou otázkou jsme zjišťovali, ve kterém kraji pedagog působí. Největší zastoupení 15 pedagogů, tj. 14 %, je z Moravskoslezského kraje, 14 pedagogů, tj. 13 %, odpovídalo z Hlavního města Praha. Stejný počet 11 respondentů, tj. 10 %, odpovídalo z Jihomoravského a Jihočeského kraje. Nejmenší zastoupení bylo z Karlovarského kraje a to jeden pedagog, tj. 1 %. Čtyři respondenti, tj. 4 %, odpovídali z Plzeňského kraje a Kraje Vysočina. Stejný počet 5 respondentů, tj. 5 %, odpovídalo ze Zlínského, Ústeckého a Pardubického kraje. Podrobnější rozčlenění viz. Graf 17.

Otázka č. 3: Kolik obyvatel má obec, ve které působíte jako učitel/ka?

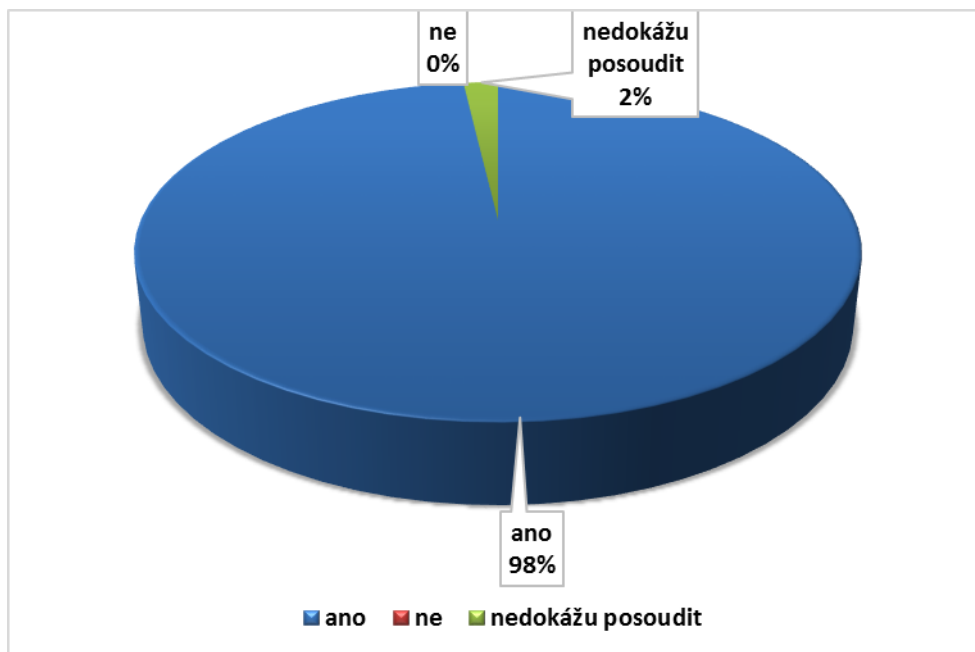


Graf 18: Počet obyvatel v místě pedagogického působení

Z celkového počtu dotazovaných uvedlo 32 respondentů, tj. 29 %, že mateřská škola, ve které pracují, se nachází v obci s počtem obyvatel od 10 001 do 100 000 obyvatel. Respondenti v zastoupení počtu 29, tj. 27 %, odpověděli, že jejich mateřská škola se nachází v obci s počtem obyvatel více než 100 000 obyvatel. Obec v rozmezí 1 001 až 10 000 obyvatel uvedlo 28 respondentů, tj. 26 %, a zbylých 20 respondentů, tj. 18 %, působí v obci s méně než 1000 obyvateli.

Z grafu vyplývá, že dotazovaní respondenti působí spíše v obcích s větším počtem obyvatel, nejméně pedagogů pak v obcích s méně jak 1 000 obyvateli.

Otázka č. 4: Setkali jste se s pojmem alternativní vzdělávání?

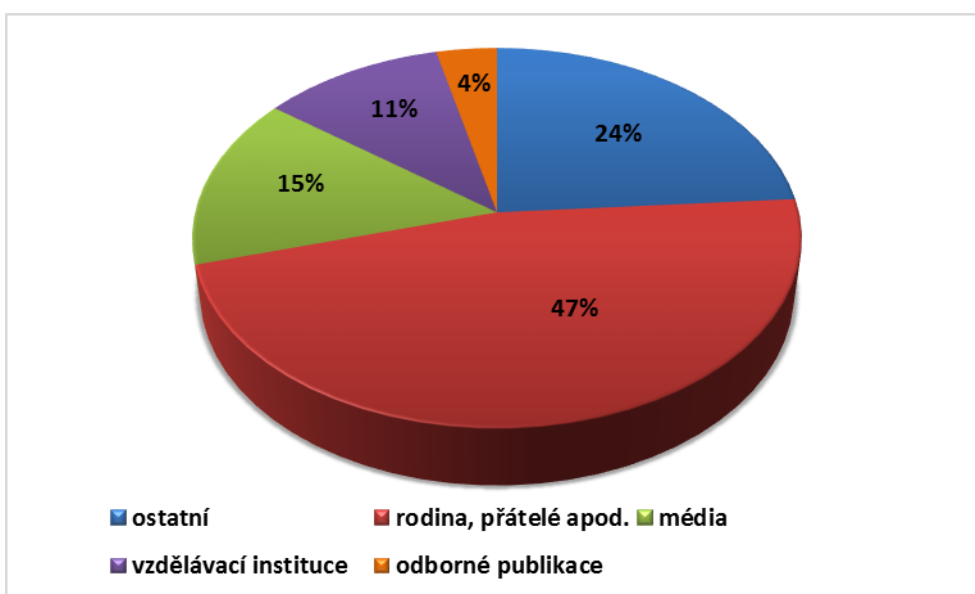


Graf 19: Setkání pedagogů s pojmem alternativní vzdělávání

Komentář: Na otázku jestli, se dotazovaní setkali s pojmem alternativní vzdělávání, odpovědělo kladně 107 respondentů, tj. 98 %, a dva respondenti, tj. 2 %, odpověděli formou, nedokážu posoudit. Zápornou odpověď nevolil žádný z dotazovaných respondentů.

Takováto odpověď není překvapivá a u pedagogů jsem tuto odpověď očekávala.

Otázka č. 5: Kde jste se s pojmem alternativní vzdělávání setkali poprvé?

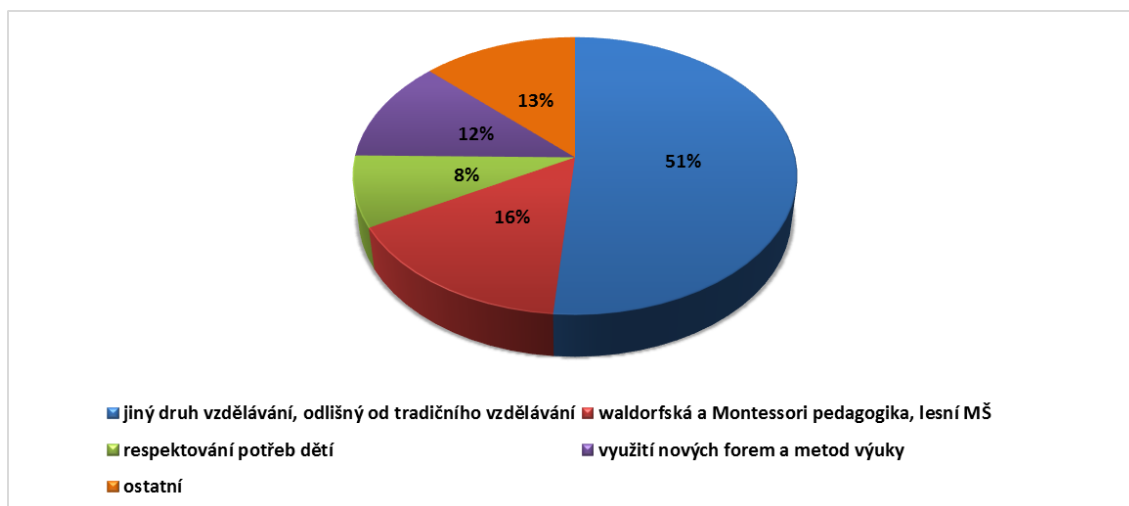


Graf 20: První setkání pedagogů s pojmem alternativní vzdělávání

Komentář: Touto otázkou, stejně jako u rodičů jsem chtěla zjistit, odkud se pedagogové o alternativním vzdělávání dozvěděli. Respondenti měli možnost výběrů odpovědí, možnost odpovědi „rodina a přátelé“ zvolilo 51 respondentů, tj. 47 %. Informace z „médií“ získalo 16 respondentů, tj. 15 %, dalších 12 respondentů, tj. 11 % získalo povědomí ze „vzdělávacích institucí“ a „odborné publikace“ uvedli pouze 4 respondenti, tj. 4 %. Zbýlých 26 respondentů, tj. 24 % uvedlo možnost „ostatní“.

U této otázky jsem očekávala, že bude převažovat možnost „vzdělávací instituce“, nebo „odborné publikace“, zatímco největší počet respondentů uvedlo první setkání v rámci „rodiny, přátel apod.“.

Otázka č. 6: Co si představujete pod pojmem alternativní vzdělávání? Prosím, vypište.



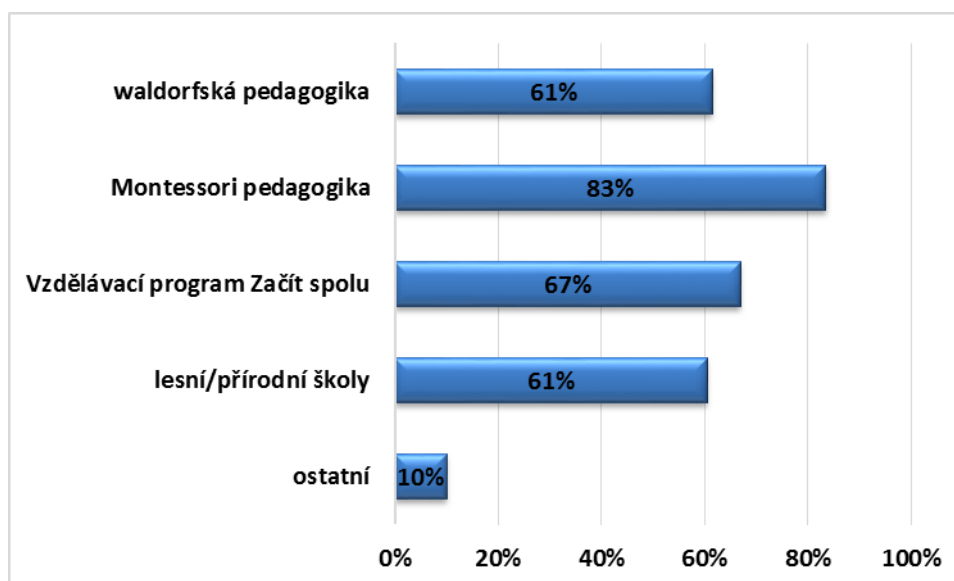
Graf 21: Představa respondentů o alternativním vzdělávání

Komentář: Cílem otázky bylo zjistit, co si pedagogové představují pod pojmem alternativní vzdělávání. Na tuto otázku většina respondentů odpověděla shodně, a proto se jejich odpovědi dají shrnout do uvedených bodů: „jiný druh vzdělávání, odlišný od tradičního vzdělávání; waldorfská a Montessori pedagogika, lesní MŠ; respektování potřeb dětí; využití nových forem a metod výuky“.

Zbylé odpovědi byly velmi různorodé, objevovaly se myšlenky: „vzdělávání pro lidi s nestandardními postoji k životu; přiblížení se k přírodě, škola hrou, přirozené rozvíjení; využívání netradičních ukázek“.

Odpovědi respondentů ukazují, že mají celkově představu, co by alternativní vzdělávání mohlo představovat nebo v čem tkví hlavní myšlenka těchto proudů.

Otázka č. 7: Setkal/a jste se s některým z níže uvedených alternativních směrů?

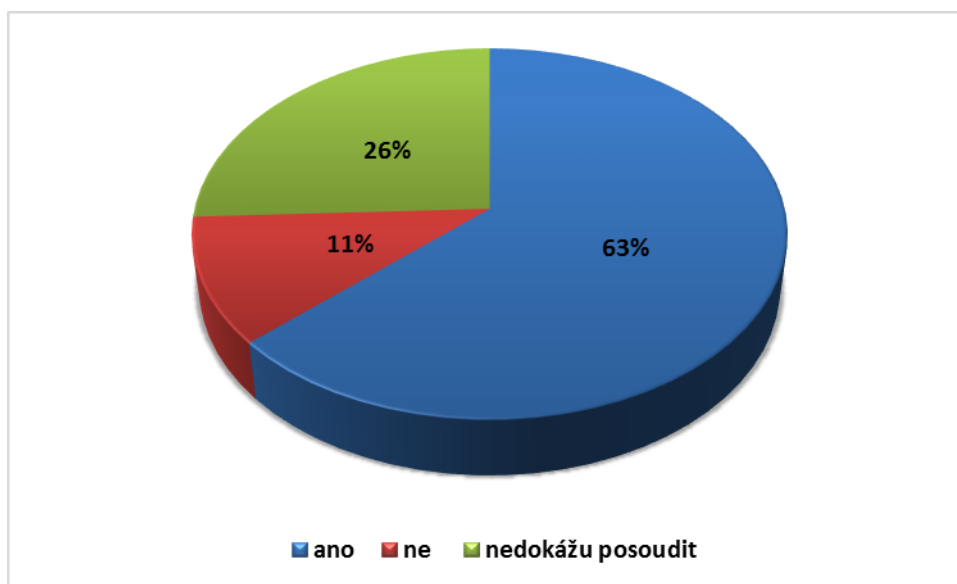


Graf 22: Setkání respondentů s uvedenými alternativními směry

Komentář: Touto otázkou zjišťuji, jaké alternativní směry jsou známy mezi pedagogy. Respondent měl možnost výběru z více možností. Ze 109 respondentů označilo Montessori pedagogiku 91 respondentů, tj. 83 %. Vzdělávací program Začít spolu uvedlo 73 respondentů, tj. 67 %, waldorfská pedagogika byla označena 67 respondenty, tj. 61 % a lesní, přírodní školy označilo 66 respondentů, tj. 61 %. Mezi ostatními možnostmi uvedli respondenti: „Jenský plán, domácí vzdělávání, intuitivní pedagogika, Daltonský plán“.

Z grafu vyplývá, že v povědomí respondentů je velmi rozšířena Montessori pedagogika a zároveň, že další směry jsou velmi podobně rozšířené.

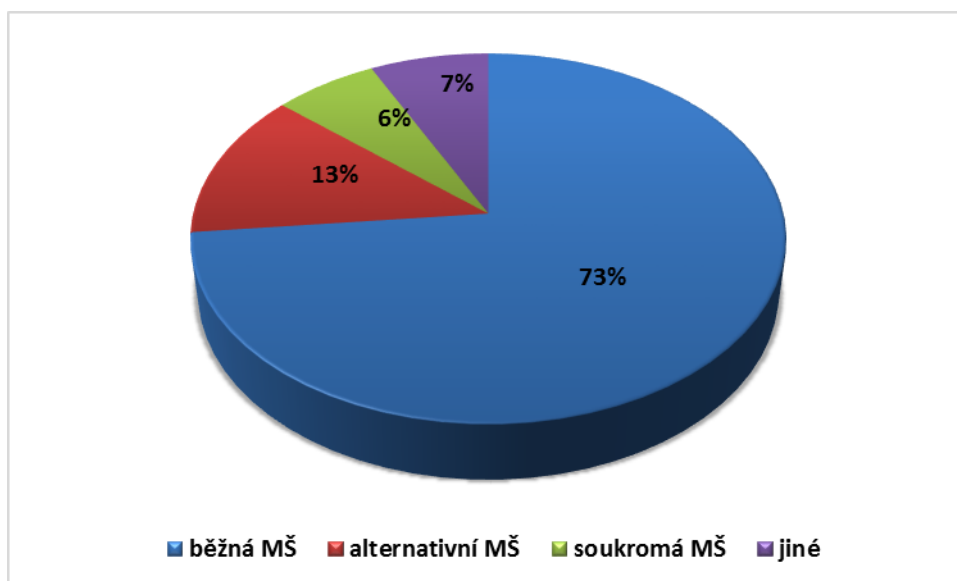
Otázka č. 8: Považujete alternativní vzdělávání za vhodné pro děti předškolního věku?



Graf 23: Vhodnost alternativního vzdělávání pro děti předškolního věku

Komentář: Graf 23 nám ukazuje, že 69 respondentů, tj. 63 %, považuje alternativní vzdělávání za vhodné pro děti předškolního věku, dalších 28 respondentů, tj. 26 % nedokáže tuto problematiku posoudit. Negativní odpověď zvolilo 12 respondentů, tj. 11 %. Je tedy patrné, že velký počet respondentů chápe alternativní vzdělávání vhodné pro děti předškolního věku.

Otázka č. 9: V jakém typu předškolního zařízení působíte? (Vypište)

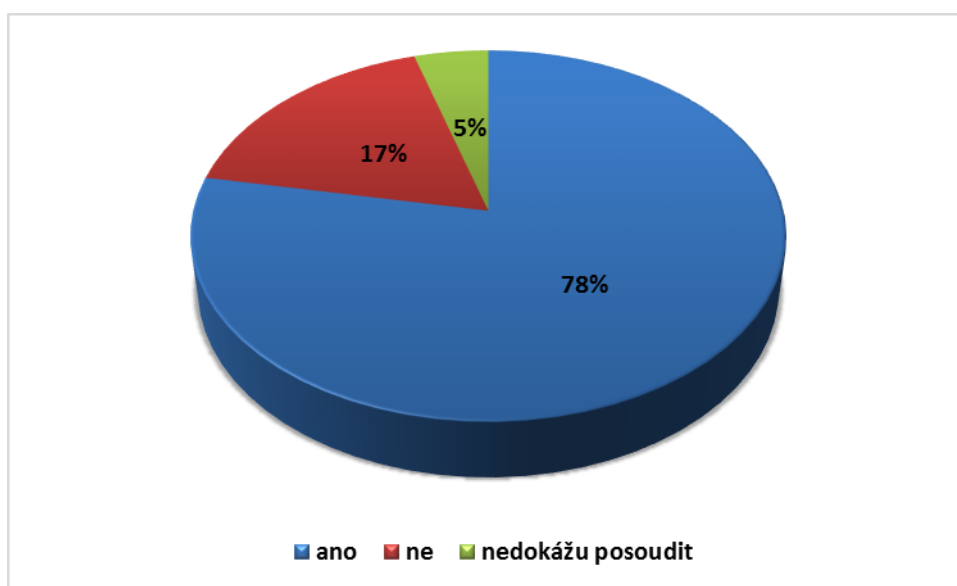


Graf 24: V jakém předškolním zařízení respondenti působí

Komentář: Graf 24 nám ukazuje, že 82 respondentů, tj. 73 %, uvedlo běžnou MŠ, z toho 5 respondentů uvedlo, že mají běžnou MŠ s prvky: „Zdravá škola, environmentální zaměření, program Začít spolu“. V alternativní MŠ působí 14 respondentů, tj. 13 %, soukromou MŠ uvedlo 7 respondentů, tj. 6 %. Možnost „jiné“ uvedlo 8 respondentů, tj. 7 %, respondenti uvedli: „přípravky při ZŠ pro děti od 4 let, speciální MŠ, centrum pro předškolní děti“.

Z grafu nám číselné hodnoty ukazují, že převládá působení pedagogů v běžné MŠ.

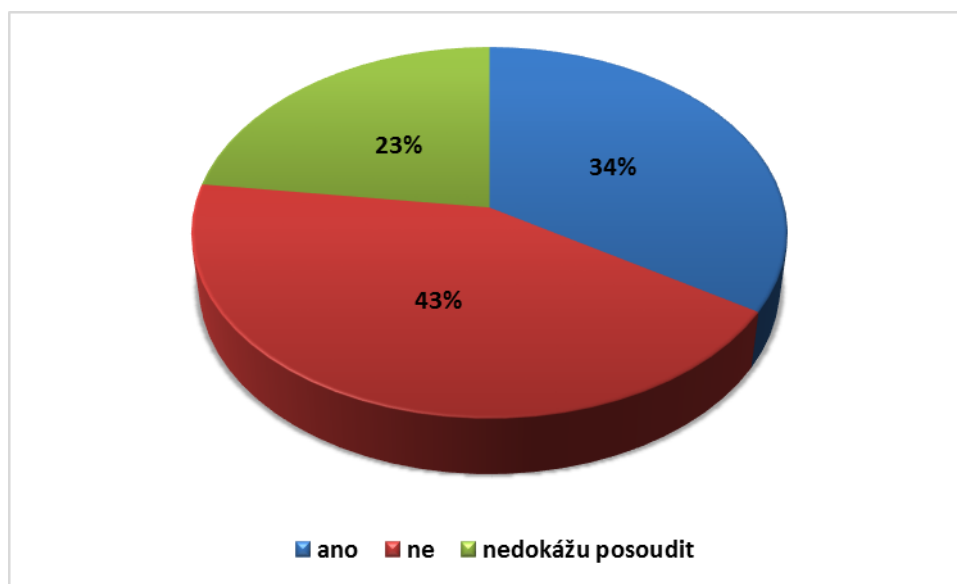
Otázka č. 10: Je ve Vašem okolí možnost alternativního vzdělávání dětí předškolního věku? Pokud ano, prosím napište, o jaký typ se jedná.



Graf 25: Možnost alternativního vzdělávání v okolí respondentů

Komentář: Touto otázkou zjišťuji možnosti alternativního vzdělávání v okolí působení pedagogů. Z celkového počtu 109 respondentů uvedlo 19 respondentů, tj. 17 %, že tuto možnost nemají, pouze 5 respondentů, tj. 5 %, nedokáže posoudit a 85 respondentů, tj. 78 % uvádí, že taková možnost se v jejich okolí nachází. Respondenti mezi typy uvedli: „Montessori školky a waldorfské školky“.

Otázka č. 11: Budete v budoucnu uvažovat o alternativním vzdělání pro děti ve Vaší třídě?

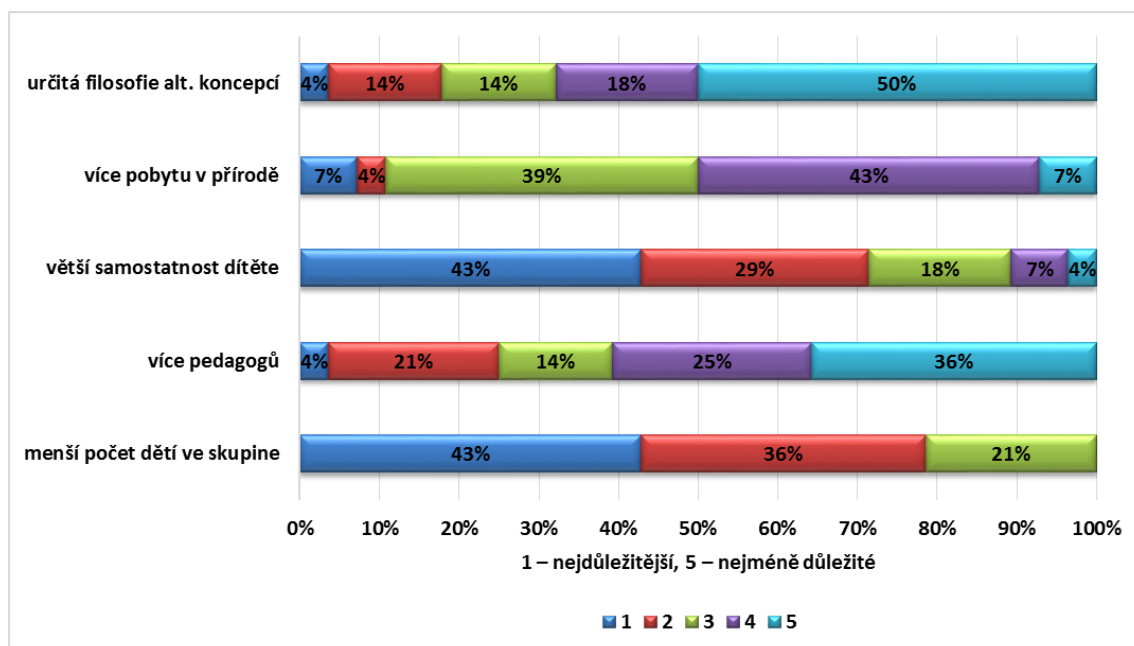


Graf 26: Uvažují pedagogové o alternativním vzdělávání pro děti v jejich třídě

Komentář: Cílem otázky bylo zjistit, jestli pedagogové uvažují o možnosti zapojení alternativního vzdělávání do jejich třídy. O této možnosti bude do budoucna uvažovat 37 respondentů, tj. 34 %, dalších 25 respondentů, tj. 23 %, nedokáže posoudit. Zbýlých 47 respondentů, tj. 43 %, o této možnosti do budoucna uvažovat nebude.

Jako zajímavé můžeme hodnotit, že v otázce č. 8 uvádí 69 respondentů alternativní vzdělávání jako vhodné pro děti předškolního věku, ale zároveň 47 respondentů neuvažuje o zapojení alternativního vzdělávání ve svoji třídě.

Otázka č. 12: Seřadte přínosné prvky alternativního vzdělávání od nejdůležitějšího po nejméně důležité. (1 – nejdůležitější, 5 – nejméně důležité)



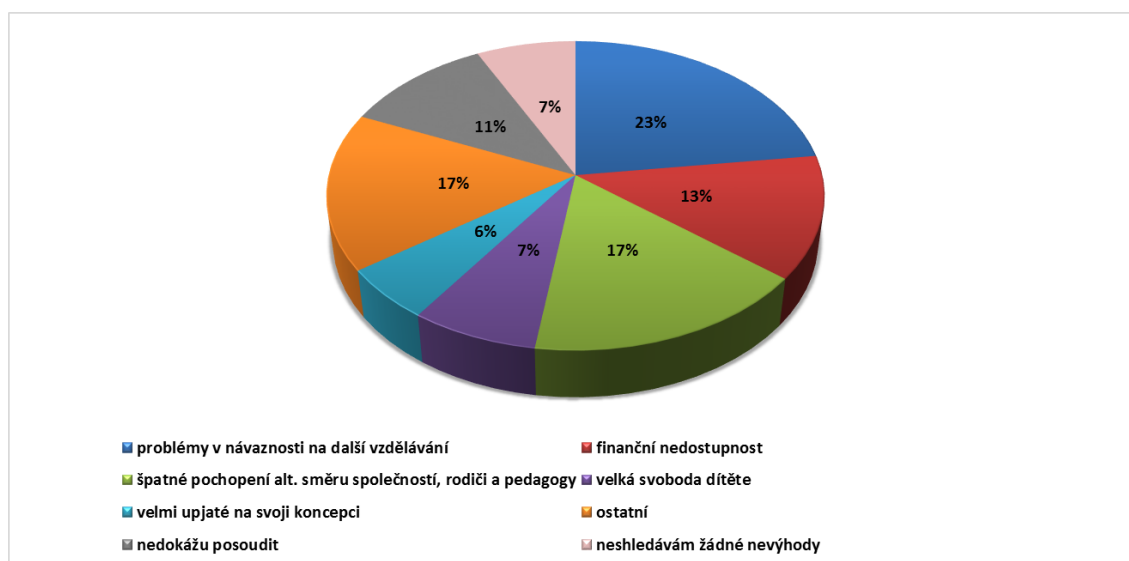
Graf 27: Seřazení přínosných alternativních prvků

Komentář: Při vyhodnocování této otázky byly použity odpovědi od 28 respondentů, část dotazníků byla vyřazena z důvodu špatného pochopení otázky. Respondent měl seřadit dle svého uvážení přínosné prvky alternativního vzdělávání

Za nejméně důležité považuje 50 % respondentů „určitou filosofii alternativních koncepcí“. Jako nejdůležitější prvek označilo 43 % respondentů „menší počet dětí ve skupině“ a „větší samostatnost dítěte“ a důležitý prvek považuje 43 % respondentů „více pobytu v přírodě“.

Můžeme usuzovat, že pro pedagogy je důležitý menší počet dětí ve skupině a větší samostatnost dítěte.

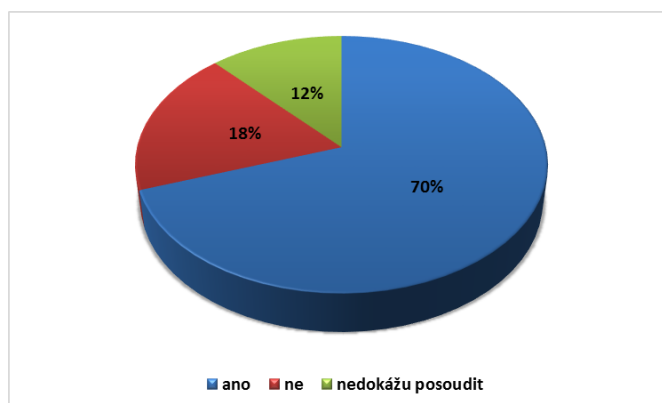
Otázka č. 13: Jaké nevýhody shledáváte v alternativních koncepcích? Vypište.



Graf 28: Nevýhody v alternativních koncepcích

Komentář: Cílem otázky bylo zjistit, jaké nevýhody shledávají pedagogové na alternativních koncepcích. Z celkového počtu 107 respondentů uvedlo 23 respondentů, tj. 23 % problémy v návaznosti na další vzdělávání, 18 respondentů, tj. 17 % uvádí nevýhodu ve špatném pochopení alternativních směrů, jak společností, rodičů i pedagogů. Respondenti uvedli i velmi různé odpovědi, z nichž některé uvádím: „Některé nejsou příliš domyšlené.; Kdyby to šlo, vybrala bych jich jen pár, a spojila dohromady.; přijímání mladších dětí než 3 roky.“ Respondenti uvádí, jako nevýhodu velkou svobodu dítěte, kterou uvedlo 8 respondentů, tj. 7 %, finanční nedostupnost uvádí 14 respondentů, tj. 13 %.

Otázka č. 14: Uvítali byste, aby koncepce alternativního vzdělávání byl propojen s běžnými MŠ?



Graf 29: Propojení alternativního vzdělávání s běžnými MŠ

Komentář: Na otázku, jestli by dotazovaní pedagogové uvítali propojení alternativního vzdělávání s běžnými MŠ, kladně odpovědělo 76 respondentů, tj. 70 %. Třináct respondentů, tj. 12 %, nedokáže tuto otázku posoudit a zápornou možnost volilo 20 respondentů, tj. 18 %.

Z grafu vyplývá, že pedagogové by propojení alternativních směrů s běžným přístupem uvítali.

Otázka č. 15: Které konkrétní prvky alternativního vzdělávání jste již zařadili do Vašeho pedagogického působení? Prosím vypište.

Tabulka 1: Které prvky respondenti zařadili v praxi

Prvek	Počet respondentů využívající daný prvek	% respondentů využívající daný prvek
Ranní kruhy	7	6 %
Centra aktivit	14	13 %
Přírodní materiály	5	5 %
Více pobytu v přírodě	6	6 %
Vzdělávací program Začít spolu	10	9 %
Individuální přístup	5	5 %
Dbáme na větší samostatnost dětí	6	6 %
Prvky Montessori pedagogiky	18	17 %
Prvky waldorfské pedagogiky	10	9 %
Ekologická výchova	2	2 %
Menší počet dětí	4	4 %
Působím v alternativní MŠ	3	3 %
Daltonský plán	2	2 %
Nevyužívám žádný prvek	22	20 %

Komentář: U této otázky bylo cílem zjistit, jaké prvky pedagogové zařazují do své běžné praxe. Otázka byla otevřená, a proto je zpracována do tabulky, jelikož někteří pedagogové využívají více prvků a kombinují je. Z celkového počtu 109 respondentů odpovědělo 22 pedagogů, že žádné prvky nevyužívají, což je 1/5 ze všech respondentů. Objevil se zde „vzdělávací program Začít spolu“, který označilo 10 respondentů. I když centra aktivit spadají do vzdělávacího programu Začít spolu, uvádím je samostatně, jelikož je vypsalo

14 respondentů. Prvky z Montessori pedagogiky, nebo celkovou koncepci vypsal 18 respondentů.

Z tabulky je tedy patrné, že někteří pedagogové zařazují některé prvky alternativních koncepcí při svém působení v běžné mateřské škole.

4.6 Závěrečné shrnutí průzkumného šetření

Prostřednictvím jednotlivých otázek v dotazníku bylo zjištěno, jaké znalosti o alternativních vzdělávacích koncepcích jsou rozšířené mezi pedagogy a rodiči, kde získali respondenti první informace o těchto koncepcích a jaké názory na tyto koncepce mají. Pomocí odpovědí na tyto otázky jsem získala potřebná data ke zjištění cíle průzkumného šetření. Z průzkumu vyplynulo, že mezi pedagogy a rodiči nejsou velké rozdíly v odpovědích.

Pojem alternativní vzdělávání je poměrně dobře znám v obou skupinách respondentů. Z celkového počtu 96 respondentů-rodičů tento pojem zná 87 respondentů a ze 109 respondentů pedagogů označilo kladně 98 respondentů. Alternativní směry Montessori pedagogika, waldorfská pedagogika a lesní mateřské školy, jsou známy v obou skupinách ve velké míře. Usuzuji, že je tomu tak vzhledem k jejich větší rozšířenosti v naší společnosti.

Představu, co alternativní vzdělávání vlastně je, mají pedagogové a rodiče totožnou, vidí v tom jistý směr, který je odlišný od běžného, tradičního nebo klasického přístupu. Alternativní vzdělávání vnímají jako vzdělání více zaměřené na dítě a na individuální přístup k dítěti.

Překvapující bylo, když pedagogové ve větším počtu označili, že v budoucnu nebudou uvažovat o zařazení alternativních prvků v jejich běžné mateřské škole, ale zároveň by 76 respondentů z řad pedagogů propojilo běžné mateřské školy s nějakou alternativní koncepcí. Domnívám se, že velký podíl na tomto faktu může mít malá informovanost pedagogů o možnostech propojení těchto koncepcí s běžnou praxí. Toto propojení by uvítali i rodiče, kdy kladnou odpověď označilo 76 respondentů. Nevýhodou alternativního vzdělávání je podle respondentů vysoká cena, kterou by měli za toto

vzdělávání dát a pedagogové mají obavy z dalšího vzdělávání, tyto obavy se vyskytují i u rodičů, ale není tomu tak v takovém rozsahu.

Zajímavé zjištění vyplynulo z otázky, kde se respondenti s alternativním směrem setkali poprvé. Respondenti z řad rodičů měli první kontakt s alternativním vzděláváním prostřednictvím médií 33 % a 27 % respondentů uvedlo vzdělávací instituce. U pedagogů jsem první setkání očekávala ve vzdělávacích institucích, které označilo pouze 11 % a převládala zde odpověď rodina a přátelé, kterou zvolilo 51 % respondentů. Toto zjištění pro nás může být ukazatelem toho, že pedagogové nemají přesné informace o těchto směrech, z čehož může vyplývat jistá obava z neznámého a nového při zapojování alternativních směrů do běžné praxe.

Při sběru dat vznikly komplikace u otázky, kdy měli respondenti seřadit přínosné prvky alternativního vzdělávání známkami 1 – 5. Tato otázka nebyla pochopena jak u pedagogů, tak i u rodičů. Vybrala jsem tedy pouze vzorek těch, kteří správně označili odpovědi. Jako nejdůležitější prvek označili respondenti větší samostatnost dítěte.

Ze zjištěných výsledků můžeme konstatovat, že oslovení respondenti projeví znalost alternativního vzdělávání, ale vzhledem k počtu respondentů nelze ze zjištěných výsledků zevšeobecňovat celkové závěry.

4.6.1 Vyhodnocení výzkumných otázek

Výzkumná otázka č. 1: Povědomí o alternativním vzdělávání je více rozšířeno mezi pedagogy než rodiči?

Domnívala jsem se, že povědomí o alternativním vzdělávání bude více rozšířené mezi pedagogy než rodiči. Z řad rodičů se s pojmem alternativní vzdělávání setkalo celkem 87 respondentů, tj. 91 % z dotazovaných. V dalších odpovědích jsem si ověřila, že rodiče mají celkově jasnou představu o alternativním vzdělávání a jsou si vědomi odlišných přístupů těchto směrů. Z celkového počtu 109 respondentů z řad pedagogů, odpovědělo 109, tj. 98 %, že se s pojmem alternativní vzdělávání setkalo. Představu o alternativním vzdělávání mají jak pedagogové, tak rodiče totožnou, poukazují na to, že je to jiný druh vzdělávání od klasických přístupů. Respondenti znají alternativní směry, jako jsou waldorfská pedagogika, Montessori pedagogika a další. Je tedy patrné, že dle procentuálního hodnocení se výzkumná otázka potvrdila, zároveň

můžeme tvrdit, že povědomí o alternativním vzdělávání je ve velké míře rozšířené i mezi rodiči.

Výzkumná otázka č. 2: Jsou pedagogové nakloněni více k alternativnímu vzdělávání než rodiče?

Cílem druhé výzkumné otázky bylo zjistit, jestli jsou pedagogové více nakloněni alternativnímu vzdělávání než rodiče. Z celkového počtu 96 respondentů z řad rodičů, uvedlo jako vhodné alternativní vzdělání pro dítě předškolního věku 81 rodičů, tj. 84 %, a propojení alternativních koncepcí by uvítalo 74 respondentů, tj. 77 %. Z dotazovaných pedagogů uvedlo jako vhodné alternativní vzdělávání 69 respondentů z celkového počtu 109, tj. 63 % a propojení alternativního vzdělávání s běžnými mateřskými školami by uvítalo 76 respondentů, tj. 70 %. Při dalším zjišťování, jestli budou pedagogové uvažovat o zapojení alternativního vzdělávání do své třídy, odpovědělo kladně 37 respondentů, tj. 23 %, přičemž z celkového počtu respondentů jich v běžné mateřské škole působí 82, tj. 73 % dotazovaných. Zároveň učitelé do své praxe již nějaké prvky alternativních koncepcí zapojují. Z celkového počtu 109 respondentů z řad pedagogů uvedlo 22 dotazovaných, že žádné prvky nezapojuje, ale zbylí respondenti dokázali některé prvky popsat. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že rodiče jsou více nakloněni alternativním koncepcím než pedagogové. Můžeme usuzovat, že učitelé jsou svazováni systémem a upozorňují na určité nedostatky, jako je velká volnost dítěte, nebo nesprávné pochopení alternativních koncepcí nebo právě velká připoutanost na určitou alternativní koncepci.

Výzkumná otázka č. 3: Jak se liší pohled pedagogů a rodičů na přínosné alternativní prvky?

V důsledku špatného pochopení otázky byl zúžen počet respondentů na ty, kteří odpovědi naformulovali tak, jak bylo uvedeno v zadání. Respondent měl seřadit dle svého uvážení přínosné prvky alternativního vzdělávání. Bereme tedy v potaz, že výsledky nemohou být alarmující, nebo že bychom z nich mohli vyvodit velké důsledky, jelikož byl počet respondentů snížen na minimum. V rámci dotazníků pro rodiče byly vybrány pouze odpovědi od 22 respondentů. Jako nejvíce přínosný hodnotí prvek „*větší samostatnost dítěte*“, který uvedlo 45 % respondentů a za nejméně důležitý prvek „*více pedagogů ve třídě*“ označilo 50 % respondentů. Za důležité považuje 32 % respondentů pobyt

v přírodě. Z dotazovaných respondentů z řad pedagogů byly vybrány odpovědi od 28 respondentů a 43 % respondentů označilo jako nejdůležitější prvek „*menší počet dětí ve skupině*“ a „*větší samostatnost dítěte*“, za nejméně důležité označilo 50 % respondentů „*určitou alternativní koncepci*“. Můžeme usuzovat, že větší samostatnost dítěte je považována za nejdůležitější pro oba vzorky respondentů. Pedagogové zároveň uvedli jako nejdůležitější prvek menší počet ve skupině. Usuzuji, že tato odpověď může vyplývat z jejich zkušeností z praxe. Z tak malého počtu vzorku, nemůžeme říci, že by se názory rodičů a pedagogů výrazně lišily.

ZÁVĚR

Vzdělávání dětí předškolního věku má v České republice ustálené pojetí, dle kterého se pracovalo a pracuje. Právě tato ustálenost a zkušenosti z praxe, které se někdy lišily od klasických přístupů, mě vedly k napsání této práce. Zájem o alternativní koncepce, možnost jejich využití a různé propojení v určitý celek byly podnětem k průzkumnému šetření mezi rodiči a pedagogy. Zajímalo mne, jak tyto dvě stěžejní skupiny vnímají možnosti využití alternativního vzdělávání ve vzdělávání předškolních dětí a mají-li nějaké představy a zkušenosti.

Práce v teoretické části charakterizuje předškolní vzdělávání a systém předškolního vzdělávání v České republice. Dále se věnuje alternativním školám, popisuje stručný vznik alternativních škol, jejich vývoj a funkce. Teoretickou část uzavírá kapitola věnovaná vybraným alternativním koncepcím, které jsem zvolila na základě vlastních zkušeností z praxe. Mezi vybrané alternativní koncepce byla zařazena Montessori pedagogika, waldorfská pedagogika, vzdělávací program Začít spolu a lesní mateřské školy. V této části práce bylo především čerpáno z odborné literatury, která se zabývá danými tématy.

Cílem praktické části bylo zjistit, jaká je informovanost pedagogů a rodičů o alternativních koncepcích a jejich využívání v mateřské škole. Z tohoto důvodu jsem vytvořila dotazník vlastní konstrukce, který byl rozeslán v elektronické verzi. Oba dotazníky byly vyhodnoceny a výsledky zpracovány do odpovídacích grafů, nebo tabulky.

V průběhu vyhodnocování dotazníku došlo k problému s otázkou, která se zabývala přínosnými prvky alternativních koncepcí. Respondenti měli tyto prvky seřadit od nejdůležitějších po nejméně důležité. Otázka byla u většiny respondentů špatně pochopena, a proto došlo k vybrání odpovědí pouze u těch respondentů, kteří otázku vyplnili dle položených instrukcí. Rodiče a pedagogové měli velmi podobně seřazené tyto prvky a v odpovědích se nelišili. Povědomí o alternativním vzdělávání je více rozšířeno mezi pedagogy než rodiči. Domnívala jsem se, že pedagogové se s alternativním vzděláváním setkávají již v období studia, a proto pro mě bylo překvapující, že pedagogové ve větší míře uvedli, že k prvnímu setkání došlo v rámci rodiny a přátel. Tuto odpověď jsem očekávala u respondentů z řad rodičů. Rodiče jako první setkání uvedli média, kde se tato odpověď dala očekávat už díky lesním mateřským školám, kterým byla

věnována velká mediální pozornost. Jako další odpovědi uvedli respondenti vzdělávací instituce. Dále bylo zjištěno, že rodiče jsou více nakloněni alternativnímu vzdělávání než pedagogové. Otevírají se nám další otázky, proč je tomu tak a můžeme pouze usuzovat, že toto zjištění může vypovídat o malé informovanosti. Zajímavé zjištění pramenilo z otázky, jaké nevýhody respondenti shledávají na alternativním vzdělávání, u rodičů zazněly odpovědi, jako finanční nedostupnost nebo nevhodné pojetí alternativní koncepce. Pedagogové vnímají jako nedostatek problém v návaznosti na další vzdělání a také uvádí odpovědi jako špatné pochopení alternativních směrů. Otevírá se nám tedy další otázka, z jakého důvodu jsou obavy z návaznosti na další vzdělávání nebo proč se obě skupiny respondentů obávají špatného pochopení alternativních koncepcí. Stanovené cíle byly naplněny a výzkumné otázky zodpovězeny.

Výsledky práce vedou k zamyšlení, zda by nebyla potřebná ucelená informovanost o alternativních koncepcích. Rodiče i pedagogové informace mají, ale přistupují k těmto směrům opatrně. U rodičů vidíme větší otevřenost novým způsobům vzdělávání dětí předškolního věku než je tomu u pedagogů, vnímám to ze svého pohledu tak, že se nedostávají úplné a ucelené informace o tom, jak uchopit alternativní koncepce nebo jak je zařadit do běžné praxe. Bakalářská práce by měla sloužit k zamyšlení nad dalším využitím alternativních koncepcí a jejich zapojení. Práce je obohacena o vlastní zkušenosti a poznatky o těchto alternativních koncepcích, měla by čtenáře pobídnout k zamyšlení nad tím, že je možné při vzdělávání dětí předškolního věku postupovat alternativním způsobem.

Bakalářská práce může být využita pedagogy, rodiči a společností k získání základního přehledu o alternativním vzdělávání a běžném vzdělávání v předškolních zařízeních. Může sloužit jako podklad pro další začleňování alternativního vzdělávání do běžných mateřských škol. Poukazuje na rozšířenost alternativního vzdělávání mezi rodiči a pedagogy, dává přehled o názorech a postojích k alternativnímu vzdělávání u rodičů a pedagogů.

Seznam citovaných pramenů

Literární prameny

BURDOVÁ, Zuzana (2011). Lze Montessori pomůcky využít v běžné školce? *Poradce ředitelky mateřské školky: aktuální informace a praktické rady pro řízení mateřské školy*. Ročník 1, číslo 2, s. 40-42. ISSN 1804-9745.

CARLGREN, Frans (1991). *Výchova ke svobodě*. Praha: Baltazar. ISBN 80-7194-841-1.

GARDOŠOVÁ, Juliana, DUJKOVÁ, Lenka a kol. (2012). *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0106-9.

GRECMANOVÁ, Helena a URBANOVSKÁ, Eva (1996). *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-09-6.

GRUNELIUSOVÁ, Elisabeth (1992). *Výchova v raném dětském věku: Školky s waldorfskou pedagogikou*. Praha: Baltazar. ISBN 80-900307-3-4.

HRDLIČKOVÁ, Alena (1994). *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU České Budějovice. ISBN 80-7040-104-4

JŮVA, Vladimír (1994). *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-901737-0-5.

KAPUCIÁNOVÁ, Magdaléna (2012). Někteří předškoláci nemají třídu, hrají si venku. *Poradce ředitelky mateřské školky: aktuální informace a praktické rady pro řízení mateřské školy*. Ročník 1, číslo 10, s. 58-59. ISSN 1804-9745.

KASPER, Tomáš (2012). *Reformní a alternativní aspekty vzdělávání – historické kontexty a současné příklady*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-834-2.

KASPER, Tomáš a KASPEROVÁ, Dana (2008). *Dějiny pedagogiky*. České Budějovice: Grada. ISBN 978-80-247-2429-4.

KOHOUT, Karel (2010). *Základy obecné pedagogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-807452-009-9.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1568-1.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4435-3.

KREJČOVÁ, Věra a KARGEROVÁ, Jana (2003). *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-695-0.

LILLARD, Paula Polk (1972). *Montessori - a modern approach*. New York: Schocken books. ISBN 0-8052-0920-4.

MONTESSORI, Maria (2011). *Od dětství k dospívání*. Praha: Triton, 117 s., ISBN 978-80-7387-478-0.

OPRAVILOVÁ, Eva (1988). *Dítě si hraje a poznává svět*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství ISBN neuvedeno.

PECHÁČKOVÁ, Yveta a VÁCLAVÍK, Vladimír (2014). *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. Gaudeamus: Univerzita Hradec Králové. ISBN 978-80-7435-501-1.

PRŮCHA, Jan (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, Jan (1994). *Alternativní školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-972-5

PRŮCHA, Jan a KOŤÁTKOVÁ, Soňa (2013). *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

RONOVSKÝ, Vít (2011). *Antroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: Fabula. ISBN 978-80-86600-83-3.

RŮŽIČKOVÁ, Dora (2012). *Umění ve waldorfské mš a zš*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3175-8.

RÝDL, Karel (1994). *Alternativní hnutí v současné společnosti*. Brno: Zeman Marek. ISBN 80-900035-8-3.

RÝDL, Karel (2006). *Metoda montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a zájemce*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 80-7194-841-1.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina (2004) *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 80-87000-00-5

SKUTIL, Martin, KŘOVÁČKOVÁ, Blanka a MANĚNOVÁ, Martina (2014). Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-503-5.

SVOBODOVÁ, Eva a kol. (2012). *Vzdělávání v mateřské škole – Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7667-774-9.

SVOBODOVÁ, Jarmila a JŮVA, Vladimír (1996). *Alternativní školy*. BRNO: Paido. ISBN 80-85931-19-2.

ŠIKULOVÁ, Renata, ČEPIČKOVÁ, Ivana, WEDLICHOVÁ, Iva a kol. (2005). *Kapitoly z předškolní pedagogiky I*. Ústí na Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 80-7044-685-4.

ŠMELOVÁ, Eva (2004). *Mateřská škola – teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0945-8.

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza, KOZLOVÁ, Dagmar a kol. (2012) *Ekoškolky a lesní mateřské školy*. Praha: Ministerstvo životního prostředí. ISBN 978-80-7212-537-1

ZELINKOVÁ, Olga (1997). *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 112 s. ISBN 80-7178071-5.

Internetové prameny

Alternativní školy (2016). [online]. Waldorf. [cit. 19. 1. 2016]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/category/waldorf/>

ČRDM (2015). Prezident republiky Miloš Zeman podepsal novelu zákona o dětských skupinách, která má umožnit zachování lesních školek. *Adam.cz: Aktuálně ze světa dětí a mládeže* [online]. Adam.cz: Aktuálně ze světa dětí a mládeže [cit 10. 1. 2016]. Dostupné z: <http://www.adam.cz/clanek-2015050052-prezident-republiky-milos-zeman-podepsal-novelu-zakona-o-detskych-skupinach-ktera-ma-umoznit-zachovani-lesnich-skolek.html>

Lesní MŠ (2016). [online]. Legislativa. [cit. 25. 1. 2016]. Dostupné z: <http://www.lesnims.cz/legislativa.html>

MOLKA, Petr (2015). [online]. Sněmovna schválila novelu zákona o dětských skupinách: registrace bude dobrovolná. *Adam.cz: Aktuálně ze světa dětí a mládeže* [cit 10. 1. 2016]. Dostupné z: <http://www.adam.cz/clanek-2015040022-snemovnaschvalila-novelu-zakona-o-detskych-skupinach-registrace-bude-dobrovolna.html>

MONTESORI ČR (2015). [online]. Montessori pedagogika a české země. [cit. 19. 12. 2015]. Dostupný z: <http://www.montessoricr.cz/montessori-pedagogika-a-ceske-zeme/>

NOHEJL, Tomáš (2011). Předškolní věk. *VEMESTE* [online]. Ve městě [cit. 20. 1. 2016]. Dostupné z: <http://www.vemeste.cz/2011/07/predskolni-vek/>

ROUBÍČKOVÁ, Petra (2015). Lesní mateřské školy: česko-německá inspirace a spolupráce. *Ministerstvo životního prostředí*. [online]. Ministerstvo životního prostředí [cit. 10. 1. 2016]. Dostupné z: http://www.mzp.cz/cz/news_151110_lesni_skolky

RANDÁKOVÁ, Kamila (2015). Principy montessori pedagogiky. *Montessori ČR* [online]. Montessori ČR [cit. 19. 12. 2015]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/principy-montessori-pedagogiky/>

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza (2009). Lesní mateřská škola – kořeny. *Metodický portál RVP* [online]. Metodický portál RVP [cit. 10. 1. 2016]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/3261/lesni-materska-skola-koreny.html/>

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza (2010). Lesní mateřská škola – legislativa. *Metodický portál RVP* [online]. Metodický portál RVP [cit. 10. 1. 2016]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/8633/lesni-materska-skola-legislativa.html/>

ZAČÍT SPOLU (2016). Mateřské školy, se kterými spolupracujeme. *Začít spolu* [online]. Začít spolu [cit. 1. 2. 2016]. Dostupné z: <http://zacitspolu.eu/ms-seznam-skol>

Seznam grafů

Graf 1: Věkové rozpětí respondentů	33
Graf 2: Kraj, ve kterém respondenti žijí	33
Graf 3: Počet obyvatel v místě bydliště	34
Graf 4: Setkání s pojmem alternativní vzdělávání	35
Graf 5: Kde se respondenti s pojmem alternativní vzdělávání setkali poprvé.....	35
Graf 6: Představa pod pojmem alternativní vzdělávání	36
Graf 7: Uvedení alternativních směrů, se kterými se respondent setkal.....	37
Graf 8: Vhodnost alternativního vzdělávání pro děti předškolního věku.....	37
Graf 9: Jaký typ předškolního zařízení navštěvuje dítě respondentů	38
Graf 10: Možnost alternativního vzdělávání v okolí respondentů.....	39
Graf 11: Uvažují respondenti o alternativním vzdělávání pro jejich dítě.....	39
Graf 12: Splňuje/-ilo alternativní vzdělávání očekávání respondentů.....	40
Graf 13: Seřazení přínosných prvků alternativních koncepcí.....	41
Graf 14: Nevýhody v alternativním vzdělávání dle respondentů	42
Graf 15: Propojení alternativního vzdělávání s běžnými MŠ.....	43
Graf 16: Délka pedagogické praxe respondentů	44
Graf 17: Kraj, ve kterém respondenti působí jako učitel/-ka.....	44
Graf 18: Počet obyvatel v místě pedagogického působení	45
Graf 19: Setkání pedagogů s pojmem alternativní vzdělávání	46
Graf 20: První setkání pedagogů s pojmem alternativní vzdělávání	46
Graf 21: Představa respondentů o alternativním vzdělávání	47
Graf 22: Setkání respondentů s uvedenými alternativními směry	48
Graf 23: Vhodnost alternativního vzdělávání pro děti předškolního věku.....	49
Graf 24: V jakém předškolním zařízení respondenti působí	49
Graf 25: Možnost alternativního vzdělávání v okolí respondentů.....	50
Graf 26: Uvažují pedagogové o alternativním vzdělávání pro děti v jejich třídě.....	51
Graf 27: Seřazení přínosných alternativních prvků	52
Graf 28: Nevýhody v alternativních koncepcích	53
Graf 29: Propojení alternativního vzdělávání s běžnými MŠ.....	53

Seznam tabulek

Tabulka 1: Které prvky respondenti zařadili v praxi	54
---	----

Seznam příloh

Příloha A – Ukázky z praxe	I
Příloha B – dotazník pro rodiče	IV
Příloha C – dotazník pro pedagogy.....	VIII

Příloha A – Ukázky z praxe

Montessori mateřská škola a základní škola s.r.o – Náchod

Montessori mateřská škola v Náchodě je soukromé zařízení, které je ale zapsané pod MŠMT. Kapacita školky je 20 dětí a ve školním roce 2015/2016 je zapsáno 15 dětí. Pracují zde tři pedagogové a jejich vzdělávacím programem je krédo „Pomoz mi, abych to dokázal sám“. Třída je strukturovaně rozdělena, kdy dítě přechází přes praktické činnosti běžného života, smysly až k samotné botanice a zoologii. Níže je na fotografiích ukázaná třída a vybrané pomůcky.



Montessori pomůcky

V MŠ mi bylo vše názorně ukázáno a na fotografiích níže je k vidění třída této MŠ a některé pomůcky. Atmosféra ve školce byla velmi příjemná, panovala zde pohoda a respektující přístup k dětem.



Montessori třída

Všemi vjemy – U Tří veverek, dětský lesní klub Hradec Králové

Mateřská lesní škola nespadá pod státní záštitu, a proto je od roku 2011 dětský lesní klub. Nachází se v Hradci Králové. Děti jsou zde od 3 do 6 let. Skupina je tvořena z patnácti dětí, na které jsou dva pedagogové. Děti se každý den scházejí od 8h. do 8:30 hodin. Děti jsou většinu dne venku, nebo v té-pé, kde probíhá ranní kruh. Nově je pro starší děti maringotka, kde probíhá ranní blok činnosti. Mateřská škola má zázemí v místním srubu, kde se odpoledne scházejí skauti. Na fotografiích níže je vyfocena maringotka a srub. Svačtinu si děti nosí svoji z domu a na ráno si také nosí připravenou termosku s čajem. Oběd je pro děti dovážen z Hradecké zdravé výživy Bazalka.



Dětská lesní klub U Tří veverek - Maringotka

Mateřská škola do svého programu zařazuje něco málo z Waldorfské pedagogiky, Montessori a hlavně také koncept Respektovat a být respektován. Mateřská škola také velmi spolupracuje s rodiči.



Dětská lesní klub U Tří veverek – Srub a jeho okolí

Je zde možná docházka na celý týden, nebo jen na některé dny z týdne. Pokud dítě dochází každý týden všechny dny, tak ho docházka stojí 4700,-. Školka také nabízí odpolední kroužky, do kterých děti velmi rádi dochází. Pro děti je školka otevřená od 7,30h. až do půl páté. Atmosféra zde byla vždy příjemná a zároveň velmi klidná, tento klid může vycházet z menšího počtu dětí, nebo právě pobytu venku.

Příloha B – dotazník pro rodiče

Vážené respondentky, vážení respondenti,

jsem studentka Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové, oboru Učitelství pro mateřské školy.

Tento dotazník je podkladem výzkumného šetření v rámci bakalářské práce s názvem „Pohled na alternativní koncepce a jejich využití v předškolním věku.“

Dotazník má 15 otázek, na které budete odpovídat zakroužkováním vždy jedné odpovědi, popř. napsáním vlastního názoru. Dotazník je zcela anonymní.

Prosím Vás o uvedení pravdivých odpovědí.

Děkuji Vám!

Martina Hladíková

1. Uveďte Váš věk?

- a) 18 - 30 let
- b) 31 - 45 let
- c) 46 - 60 let
- d) 60 a více let

2. Uveďte, ve kterém kraji bydlíte?

- a) Hlavní město Praha
- b) Středočeský kraj
- c) Jihočeský kraj
- d) Plzeňský kraj
- e) Karlovarský kraj
- f) Ústecký kraj
- g) Liberecký kraj
- h) Královéhradecký kraj
- i) Pardubický kraj
- j) Olomoucký kraj
- k) Moravskoslezský kraj

- l) Jihomoravský kraj
- m) Zlínský kraj
- n) Kraj Vysočina

3. Kolik obyvatel má obec, ve které Vaše dítě dochází do MŠ?

- a) méně než 1000 obyvatel
- b) cca od 1 001 – 10 000 obyvatel
- c) cca od 10 001 - do 100 000
- d) více než 100 000 obyvatel

4. Setkali jste se s pojmem alternativní vzdělávání?

- a) ano
- b) ne
- c) nedokážu posoudit

5. Kde jste se s pojmem alternativní vzdělávání setkali poprvé?

- a) odborné publikace
- b) vzdělávací instituce
- c) média
- d) rodina, přátelé apod.
- e) jiné (prosím, napište).....

6. Co si představujete pod pojmem alternativní vzdělávání? Prosím, vypište.

.....

.....

.....

.....

7. Setkal/a jste se s některým z níže uvedených alternativních směrů?

- a) waldorfská pedagogika
- b) Montessori pedagogika
- c) vzdělávací program Začít spolu
- d) lesní/přírodní školy
- e) jiné (prosím, napište).....

8. Považujete alternativní vzdělávání za vhodné pro děti předškolního věku?

- a) ano
- b) ne
- c) nedokážu posoudit

9. Do jakého typu předškolního zařízení dochází Vaše dítě?

- a) běžná MŠ
- b) alternativní MŠ
- c) soukromá MŠ
- d) jiná (prosím, napište).....

10. Je ve Vašem okolí možnost alternativního vzdělávání dětí předškolního věku? Pokud ano, prosím napište, o jaký typ se jedná.

- a) ano
- b) ne
- c) nedokážu posoudit

.....
.....

11. Budete v budoucnu uvažovat o alternativním vzdělání pro Vaše dítě?

- a) ano
- b) ne
- c) nedokážu posoudit

12. Pokud Vaše dítě navštěvuje/-ovalo alternativní MŠ, splnilo/splňuje vzdělávání v této MŠ Vaše očekávání?

- a) ano
- b) ne
- c) nedokážu posoudit

13. Seřad'te přínosné prvky alternativního vzdělávání od nejdůležitějšího po nejméně důležité. (1 – nejdůležitější, 5 – nejméně důležité)

- a) menší počet dětí ve skupině
- b) více pedagogů
- c) větší samostatnost dítěte
- d) více pobytu v přírodě
- e) určitá filosofie alt. koncepcí

14. Jaké nevýhody shledáváte v alternativních koncepcích? Prosím, vypište.

.....

.....

.....

.....

15. Uvítali byste, aby koncepce alternativního vzdělávání byly propojeny s běžnými MŠ?

- a) ano
- b) ne
- c) nedokážu posoudit

Příloha C – dotazník pro pedagogy

Vážené respondentky, vážení respondenti,

jsem studentka Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové, oboru Učitelství pro mateřské školy.

Tento dotazník je podkladem výzkumného šetření v rámci BP s názvem „*Pohled na alternativní vzdělávací koncepce a jejich využití v předškolním věku.*“

Dotazník má 15 otázek, na které budete odpovídat zakroužkováním vždy jedné odpovědi, popř. napsáním vlastního názoru. Dotazník je zcela anonymní.

Prosím Vás o uvedení pravdivých odpovědí.

Děkuji Vám!

Martina Hladíková

1. Délka Vaší pedagogické praxe?

- a) 1 rok - 5 let
- b) 6 let – 10 let
- c) 11 let – 20 let
- d) 20 let a více

2. Uveďte, ve kterém kraji působíte jako učitel/ka?

- a) Hlavní město Praha
- b) Středočeský kraj
- c) Jihočeský kraj
- d) Plzeňský kraj
- e) Karlovarský kraj
- f) Ústecký kraj
- g) Liberecký kraj
- h) Královéhradecký kraj
- i) Pardubický kraj
- j) Olomoucký kraj
- k) Moravskoslezský kraj

- l) Jihomoravský kraj
- m) Zlínský kraj
- n) Kraj Vysočina

3. Kolik obyvatel má obec, ve které působíte jako učitel/ka?

- e) Méně než 1000 obyvatel
- f) Cca od 1001 – 10 000 obyvatel
- g) Cca od 10 001 - do 100 000
- h) více než 100 001 obyvatel

4. Setkali jste se s pojmem alternativní vzdělávání?

- d) ano
- e) ne
- f) nedokážu posoudit

5. Kde jste se s pojmem alternativní vzdělávání setkali poprvé?

- f) odborné publikace
- g) vzdělávací instituce
- h) média
- i) rodina, přátelé apod.
- j) jiné

6. Co si představujete pod pojmem alternativní vzdělávání? Prosím, vypište.

.....

.....

.....

.....

7. Setkal/a jste se s některým z níže uvedených alternativních směrů?

- f) waldorfská pedagogika
- g) Montessori pedagogika
- h) vzdělávací program Začít spolu
- i) lesní/přírodní školy
- j) jiný (prosím, napište).....

8. Považujete alternativní vzdělávání za vhodné pro děti předškolního věku?

- d) ano
- e) ne
- f) nedokážu posoudit

9. V jakém typu předškolního zařízení působíte? (Vypište)

- e) běžná MŠ
- f) alternativní MŠ
- g) soukromá MŠ
- h) jiná

10. Je ve Vašem okolí možnost alternativního vzdělávání dětí předškolního věku? Pokud ano, prosím, napište, o jaký typ se jedná.

- d) ano
- e) ne
- f) nedokážu posoudit

.....
.....

11. Budete v budoucnu uvažovat o alternativním vzdělání pro děti ve Vaši třídě?

- d) ano
- e) ne
- f) nedokážu posoudit

12. Seřad'te přínosné prvky alternativního vzdělávání od nejdůležitějšího po nejméně důležité. (1 – nejdůležitější, 5 – nejméně důležité)

- f) menší počet dětí ve skupině
- g) více pedagogů
- h) větší samostatnost dítěte
- i) více pobytu v přírodě
- j) určitá filosofie alt. koncepcí

13. Jaké nevýhody shledáváte v alternativních koncepcích? Vypište.

.....
.....
.....
.....

14. Uvítali byste, aby koncepce alternativního vzdělávání byl propojen s běžnými MŠ?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nedokážu posoudit

15. Které konkrétní prvky alternativního vzdělávání jste již zařadili do Vašeho pedagogického působení? Prosím vypište.

.....
.....
.....
.....
.....
.....