

Alternativní a inovativní vzdělávací programy mateřských škol

Klára Staňková

Bakalářská práce
2012



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Klára STAŇKOVÁ
Osobní číslo: H09117
Studijní program: B 7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy
Téma práce: Alternativní a inovativní vzdělávací programy
mateřských škol

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti alternativních a inovativních mateřských škol.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti alternativních a inovativních mateřských škol.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativního výzkumu mezi rodiči dětí z mateřských škol.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu a jejich shrnutí.
Výsledky výzkumů a jejich doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu : základy kvantitativního výzkumu. Vyd. 1. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

PRŮCHA, Jan. Alternativní školy. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.

PRŮCHA, Jan. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha : Portál, 2004. ISBN 8071789771.

PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.

RÝDL, Karel. Metoda Montessori pro naše dítě : inspirace pro rodiče a další zájemce. Pardubice : FF Univerzity Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Eliška Zajitzová, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

22. listopadu 2011

Termín odevzdání bakalářské práce:

4. května 2012

Ve Zlíně dne 12. ledna 2012


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 19.4.2012

KLÁRA

¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, učíje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce specifikuje formy alternativního, ale i standardního předškolního vzdělávání.

V první kapitole teoretické části se zaměřuji na předškolní období - k čemu obecně slouží mateřská škola, jakými specifiky se vyznačuje mateřská škola standardní - a také na historii předškolního vzdělávání. Druhá kapitola se zabývá alternativními a inovativními vzdělávacími programy uplatňovanými v předškolních institucích, jejich historií a funkcemi. Popisuji zde také rozdíly mezi standardní a alternativní mateřskou školou. Ve třetí kapitole se již dostáváme k typům alternativních a inovativních programů a jejich dělení; čtvrtá kapitola se věnuje konkrétním alternativním nebo inovativním programům, ve kterých se uskutečňoval výzkum.

V praktické části, v páté kapitole, je charakterizován kvantitativní výzkum s rodiči, jehož cílem je zmapování determinantů ovlivňující jejich rozhodnutí při výběru mateřské školy – standardní nebo alternativní – pro své dítě.

V šesté kapitole analyzuji a interpretuji data výsledků výzkumu, a sedmá kapitola již podává závěr výzkumné části.

Klíčová slova: Předškolní věk, mateřská škola, alternativní, inovativní, standardní, výzkum

ABSTRACT

This bachelor's work specifies alternative as well as standard methods of preschool education. I have focused on period of preschool education at the first chapter of theoretical part, what is the purpose of nursery school, and what is attributed to a traditional nursery school. The second chapter shows alternative and innovative educational programs used in preschool institutions, their history and functions. This chapter also gets differences between standard and alternative nursery school. The third chapter describes a types of alternative and innovative programs and their distribution; the fourth chapter deals with specific alternative or innovative programs where I have realized my research.

The practical part, the fifth chapter, describes a characteristic of quantitative research between parents. The main goal of my research is to find the determinants which affects parent's decisions about the choice of preschool institution - standard or innovative type – for their child.

The sixth chapter analyzes and also interprets the data of my research; the seventh chapter gives a conclusion of my research part.

Keywords: preschool age, nursery school, alternative, innovative, standard, research

Tímto bych chtěla poděkovat Mgr. Elišce Zajitzové, Ph.D. za její podnětné připomínky, cenné rady, odborné vedení, konzultace, čas a pomoc při psaní této bakalářské práce.

Rovněž bych ráda poděkovala celé své rodině za podporu při studiu.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ	13
1.1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	15
1.2 HISTORIE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	17
2 ALTERNATIVNÍ ŠKOLA, INOVATIVNÍ ŠKOLA	20
2.1 HISTORIE - VZNIK A VÝVOJ ALTERNATIVNÍCH ŠKOL	23
2.2 FUNKCE ALTERNATIVNÍCH ŠKOL	25
2.3 ROZDÍL MEZI STANDARDNÍ A ALTERNATIVNÍ ŠKOLOU	27
3 DĚLENÍ ALTERNATIVNÍCH ŠKOL	31
4 VYBRANÉ TYPY ALTERNATIVNÍCH ŠKOL	35
4.1 MONTESSORIOVSKÁ ŠKOLA	35
4.2 WALDORFSKÁ ŠKOLA	38
4.3 CÍRKEVNÍ MATEŘSKÁ ŠKOLA	41
4.4 ZDRAVÁ MATEŘSKÁ ŠKOLA, KURIKULUM PODPORY ZDRAVÍ V MŠ	42
4.5 ZAČÍT SPOLU	43
4.6 LESNÍ MATEŘSKÁ ŠKOLA	45
II PRAKTICKÁ ČÁST	48
5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	49
5.1 CÍL VÝZKUMU	49
5.2 DÍLČÍ CÍLE	49
5.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	49
5.4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	50
5.5 DRUH VÝZKUMU	50
5.6 METODA SBĚRU DAT	50
5.7 VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZPŮSOB VÝBĚRU	51
5.8 METODA ZPRACOVÁNÍ DAT	53
6 ANALÝZA DAT A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	54
6.1 ZPRACOVÁNÍ DOTAZNÍKŮ	54
6.2 ZPRACOVÁNÍ ODPOVĚDÍ NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY	81
7 ZÁVĚR VÝZKUMNÉ ČÁSTI	84
ZÁVĚR	85
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	87
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	90
SEZNAM GRAFŮ	91
SEZNAM TABULEK	92
SEZNAM PŘÍLOH	93

ÚVOD

Při tak nelehkém a důležitém úkolu, jako je volba toho pravého tématu pro svoji bakalářskou práci, jsem si uvědomila, že právě alternativní a inovativní vzdělávací programy v mateřských školách je oblast, která mě již při prvních zmínkách na střední pedagogické škole velmi přitahovala, a ve mně se utvořila touha po dalším – hlubším - poznání.

Každé dítě je jedinečná osobnost, i jednovaječná dvojčata jsou samozřejmě rovněž v mnoha ohledech rozdílná. Vyvíjíme se odlišně, v jiném – svém – tempu, máme své zájmy i potřeby. Podle M. Montessori, italské lékařky, pedagožky a zakladatelky jednoho z alternativních přístupů, ale i podle mnoha dalších odborníků je období od narození do věku šesti let dítěte nejvýznamnější etapou v životě každého člověka. Formují se jeho schopnosti a dovednosti, utváří svou osobnost, vypořádává se se vztahy, učí se chovat podle určitých norem, respektovat daná pravidla a také učitelku coby autoritu. Proto bychom, jako rodičové, měli pečlivě zvažovat, do jakého typu předškolního zařízení své dítě chceme umístit. Ačkoliv si to mnohdy neuvědomujeme, dítě stráví v mateřské škole podstatnou část dne, a tudíž logicky podstatnou část předškolního období.

Dnešní populaci se již nabízí bohatá variace předškolních institucí s různými vzdělávacími programy. Pedagogové mohou volit různorodé pedagogické přístupy a uplatňovat vlastní iniciativu. Základní rozdíl je v přijetí a respektování dítěte a rodičů jako rovnocenných partnerů. Mám dokonce pocit, že někteří z těch, kdož navštěvovali mateřskou školu ještě před společenskými proměnami, která prozatím nepracovala s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, si odnáší ne jeden nepříjemný zážitek. Ten se zpravidla váže ke stravování, spaní, příkazům, zákazům, strachu, stesku po rodičích, různých formách trestů a podobně. To vše a mnohé další by právě měla jak současná standardní, tak alternativní nebo inovativní mateřská škola překonat.

Otázkou však stále zůstává, zda rodič vybírá předškolní instituci skutečně prvotně v zájmu své ratolesti, anebo spíše v zájmu svého... Právě na to jsem se v praktické části pokusila hledat odpověď. V teoretické části práce se zabývám charakteristikou předškolního věku a předškolního vzdělávání, dále se pak už věnuji alternativním a inovativním školám, jejich vývoji, funkcím a dělením. Popisuji a rozebírám vybrané typy těchto programů a jejich filozofie. Jak jsem již naznačila, v praktické části se prostřednictvím dotazníků pro rodiče zaměřuji také na oba typy předškolních zařízení – standardní i alternativní. Mapovala jsem, proč si rodiče pro své dítě daný typ vybírají. Záměrem práce tedy není komparace stan-

dardní a alternativní mateřské školy, nýbrž zjištění, z jakého důvodu se rodiče dětí ze standardních zařízení neubírali alternativním směrem; a naopak, proč se rodiče dětí z alternativních či inovativních zařízení nevydali směrem standardním...

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ

První roky života lidského jedince do určité míry předurčují rozvoj psychických a fyzických předpokladů i sociálních postojů, a mají tedy klíčový význam pro utváření jeho osobnosti (Národní program rozvoje vzdělávání, 2001).

Prvním místem, kde se každé dítě setkává s výchovným působením, je **rodina**, která má možnost ho formovat již v období prenatálním. Rodina je společenství lidí, svazek rovnoprávných partnerů, malá sociální skupina, vznikající na základě manželského a pokrevního svazku, sdružující oba rodiče a děti. Vznik rodiny se zasazuje do dávné minulosti, kdy nastal přechod od primitivního zemědělství k pastevectví. A přestože právě rodina, která se vyznačuje mnohými funkcemi, patří k nejstarším výchovným institucím, nesmíme opomenout ani působení výchovně – vzdělávacích institucí na osobnost dítěte. Dítě je však osobností samo o sobě, a není tedy pouhým obrazem svých rodičů, kteří se na něm snaží často realizovat (Grecmanová, 1998).

Dítě bylo dlouhou dobu považováno za „dospělého v malém“. Dnes již naštěstí víme, že dítě vnímá, myslí a cítí a vyrovnává se se světem naprosto odlišně od dospělého. K tomu, abychom tato vývojová specifika pochopili, je důležité znát zvláštnosti, které jsou pro dětskou osobnost typické (Šimíčková-Čížková, 2008).

Předškolním obdobím se vyznačuje etapa v životě dítěte zpravidla od tří let do šesti až sedmi let. Konec této etapy není určen jen fyzickým věkem, ale hlavně sociálně: nástupem do školy. S věkem sice souvisí, ale může oscilovat v rozmezí jednoho, případně i více let. Předškolní věk je charakterizován stabilizací vlastní pozice ve světě, diferenciací vztahu ke světu. V jeho poznání mu pomáhá představivost, fantazijní zpracování informací, intuitivní uvažování, které ještě není ovlivňováno a regulováno logikou. Předškolní období je nazýváno také obdobím **iniciativy** – dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit si tak svoje kvality. Tuto etapu života je třeba chápat jako fázi přípravy na život ve společnosti, dítě musí přijmout řád společnosti, musí se naučit prosadit se i spolupracovat (Vágnerová, 2005).

Hlavní, nejdůležitější a převládající činností předškoláka je **hra**, a proto je toto období definováno také jako typický věk hry. Hra je definována jako fyzická nebo duševní činnost, kterou dítě vykonává pouze proto, že je příjemná a přináší mu uspokojení. Předškolní dítě poznává okolní svět právě pomocí hry, je základní aktivitou dětské seberealizace. Procvičuje si činnosti, které později uplatní v životě, vytváří si vztah k práci. Má nespočet funkcí

a účelů. Naproti tomu stojí mladší školní věk, ve kterém již převládá práce, činnost s významným cílem, náročnější, příjemná, ba mnohdy nepříjemná až obtěžující (Langmeier, 1998).

Švýcarský psycholog, filozof a přírodovědec **J. Piaget** byl přesvědčen o úzké souvislosti hry s rozvojem myšlení a inteligence dítěte. Intelektuální vývoj dělí na stádium senzomotorické (do 2 let života), symbolické (2 – 7 let), konkrétních operací (7 – 11/12 let) a formálních operací (11/12 a více let). Předškolní dítě se tedy nachází v období symbolické hry – vrcholu dětské hry. Obsahuje obraznou představu čili fantazii, používání symbolu – hračky a předměty fungují jako zprostředkovatelé něčeho dalšího, co zatím dítě nemůže obsáhnout a reálně používat. Čas pro volnou hru je pro dítě do 6/7 let vedle hry řízené a didaktické naprosto nezbytný (Kořátková, 2005).

Kolem čtyř let se tedy inteligence dostává z úrovně „**předpojmové**“ („symbolické“) na vyšší úroveň „**názorového**“ (intuitivního) myšlení. To znamená, že v předchozím období užívalo slov či jiných symbolů jakožto předpojmů, nyní již ale uvažuje v celostních pojmech. Usuzování je zatím vázáno na vnímané nebo představované. V šesti až sedmi letech je myšlení „**předoperační**“ – nepostupuje podle logických operací, úsudky jsou zcela závislé na názoru (Langmeier, 1998).

Typickým znakem uvažování předškoláka je tzv. **centrace**, znamenající subjektivně podmíněnou redukci informací, tendenci k ulpívání na jednom, obvykle percepčně nápadném znaku. Takový znak je dítětem považován za podstatný, přičemž mnohdy přehlídí ty ostatní, objektivně významnější. Dalším znakem může být **fenomenismus**, který se vyznačuje důrazem na určitou, zjevnou podobu světa. Pro dítě je totiž důležité, jak se mu situace jeví, svět je pro něho takový, jak vypadá, jeho podstatu ztotožňuje s viditelnými znaky (z toho důvodu například odmítá akceptovat fakt, že velryba není ryba). Další z podstatných znaků uvažování je **prezentismus**, přetrvávající vázanost na přítomnost, na aktuální podobu světa. Způsob, jakým tyto informace zpracovává je např. **magičnost**, čili tendence pomáhat si fantazií a tak poznání zkreslovat; **animismus, resp. antropomorfismus** znamená přiřítání vlastností živých i neživým objektům; **arteficialismus** je způsob výkladu vzniku světa (někdo jej udělal – někdo dal na oblohu hvězdy, někdo napustil vodu do rybníka...) a konečně **absolutismus**, což je přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní platnost. Tato tendence je jedním z projevů dětské potřeby jistoty (Vágnerová, 2005).

Předškolní věk je dále obdobím rychlého rozvoje **řeči** – na jeho konci dítě mluví zpravidla artikulačně správně, používá i dlouhá souvětí, a také začíná užívat řeč k regulaci svého chování (Langmeier, 1998).

Otázky typu „proč“ a „jak“ nemají význam jen pro obohacení znalostí, tzn. dětského slovníku, ale i pro rozvoj správného vyjadřování. Děti se takto učí chápat komplexnější vztahy mezi objekty a také užívat příslušné slovní výrazy jako například příslovce, předložky, spojky (Vágnerová, 2005).

Dítě je hodně pohyblivé – **pohyb** stále zůstává jeho nejpřirozenější potřebou. Zdokonaluje se hrubá i jemná motorika, jeho **pozornost** se pomalu stává trvalejší a aktivnější, v mateřské škole si zvyká na kolektiv jiných dětí a cizí autoritu v podobě paní učitelky, postupně je výrazně samostatnější a na čas se dokáže obejít bez matky (Langmeier, 1998).

1.1 Předškolní vzdělávání

Tradiční české označení „předškolní vzdělávání“ odpovídá u nás dosud příliš nezvyklému „preprimárnímu vzdělávání“. Pokud bychom mluvili o Mezinárodní standardní klasifikaci vzdělávání ISCED, preprimární vzdělávání zde stojí na úrovni 0, která je vymezena jako „vedení dětí raného věku do prostředí školního typu“. Znamená tedy různé typy vzdělávacích programů určené pro děti předškolního věku, typicky realizované v mateřských školách a podobných institucích nebo v přípravných třídách škol základních. Dříve převládalo mínění, že opravdové vzdělávání začíná teprve až při nástupu na povinnou školní docházku (Průcha, 1999).

Škola se stala základním prostředkem výchovy, významnou výchovnou institucí, specializovanou a organizovanou. Má přesně vymezený cíl, obsah a prostředky (Grecmanová, 1998).

Mateřská škola je školské zařízení, jež navazuje na rodinnou výchovu a v součinnosti s ní zajišťuje všestrannou péči dětem zpravidla ve věku od 3 do 6 let (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Mateřská škola je zařízení určené pro děti ve věku od tří do šesti let, v případě odkladu školní docházky do sedmi let. Děti v mateřské škole získávají zkušenost sociální interakce a komunikace s vrstevníky, dochází k rozvoji jejich vnímání, představ, myšlení, řeči a dalších schopností a dovedností. To vše je důležitou přípravou pro snadnější zařazení do školní třídy a prevencí adaptačních obtíží v základní škole. Dobře fungující mateřská škola

podporuje dětské hry i dětskou spontánnost, respektuje individualitu dětí, neorientuje děti předčasně na výkon a srovnávání výsledků ostatních dětí, ale naopak na radost z činnosti a poznávání (Čáp, Mareš, 2001).

Mateřská škola pomáhá dětem naučit se žít podle určitých pravidel, která jsou odlišná od těch v rodinném prostředí, žít v kolektivu dětí, dělit se o hračky, vyjádřit svůj názor i respektovat názor druhého. Děti se naučí odpoutat se od rodiny, a také žít s jinou autoritou, než jsou rodiče (Špaňhelová, 2004).

Nespočet lidí si donedávna myslel, že mateřská škola slouží pouze k pohlídání dětí v době nepřítomnosti zaměstnaných rodičů. A není divu - předškolní vzdělávání vždy bylo a doposud je nepovinné, přemýšlí se však, zda se navštěvování posledního roku v mateřské škole, čili období věku předškolního dítěte od 5 do 6 let, nestane povinným. Ve většině zemí nemají učitelky mateřských škol vysokoškolskou, ba dokonce ani středoškolskou kvalifikaci. Tím se naštěstí Česká republika odlišuje. Pedagogové se musí vyznačovat středním pedagogickým vzděláním, současná doba si však žádá už i vzdělání vysokoškolské.

Přístup se tedy výrazně mění. Předškolní výchova se začala chápat jako součást celoživotního vzdělávání. Četné výzkumy spolehlivě ukázaly, že předškolní vzdělávání v institucích školského typu má pozitivní efekty pro další rozvoj a život dětí. České mateřské školy jsou většinou samostatnými institucemi, jen velmi výjimečně jsou připojeny ke školám. Jsou tedy určeny pro děti ve věku od 3 do 6 až 7 let. V některých zemích začíná předškolní výchova již v mladším věku, např. v Belgii a Francii již od 2 let věku dětí (Průcha, 1999).

Mateřské školy se organizačně člení na třídy. Děti je možno zařazovat dvojím způsobem: děti stejného věku – a vytvářet tak třídy věkově homogenní - anebo různého věku, a tedy tvořit třídy věkově heterogenní (Smolíková a kol., 2004).

Hlavní předností tohoto institucionálního předškolního vzdělávání je odborné vedení dětí pedagogem a cílevědomé utváření vhodných podmínek pro jejich všestranný rozvoj a vzdělávání, dochází zde také ke kompenzaci případných nedostatků v uspokojování potřeb dítěte i v jeho rozvojové stimulaci; u znevýhodněných dětí jde částečně také o pomoc při vyrovnávání rozdílů a při zlepšování jejich vzdělávacích i životních šancí (Národní program rozvoje vzdělávání, 2001).

Zákonem o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školským zákonem) se předškolní vzdělávání stává legitimní součástí systému vzdělávání (Smolíková a kol., 2004).

Bílá kniha neboli *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání. Pojímá se tedy jako závazný základ, systémový projekt formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které by měly být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy. Tento dokument vznikl dne 7. dubna 1999, jeho konečná podoba však byla schválena až 7. února 2001 (Národní program rozvoje vzdělávání, 2001).

Elementární vzdělanostní základ stanovuje dokument zvaný *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, nacházející se na státní úrovni kurikulárních dokumentů. Podle tohoto dokumentu, který se stal závazným roku 2007, si školy sestavují ještě školní vzdělávací program, stojící ovšem na úrovni školní, a podle kterého se uskutečňuje vzdělávání v jednotlivých výchovně vzdělávacích institucích (Smolíková a kol., 2004).

Základní cíl předškolního vzdělávání je ve všech zemích v podstatě shodný, a tedy: připravit dítě pro život ve společnosti, vybavit jej poznatky a dovednostmi pro vlastní rozvoj a vzdělávání (Průcha, 1999).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání udává jako stěžejní úkol institucionálního předškolního vzdělávání doplňovat rodinnou výchovu, v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Dalším důležitým úkolem je vytvářet dobré předpoklady k pokračování ve vzdělávání tím, že budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí, a tak bude každému dítěti umožňováno dospět k optimální úrovni osobního rozvoje a učení v době, kdy mateřskou školu opouští. V předškolním vzdělávání je třeba uplatňovat integrovaný přístup – vzdělávání by mělo probíhat na základě integrovaných bloků, které dítěti nabízejí vzdělávací obsah v přirozených vazbách, vztazích a souvislostech (Smolíková a kol., 2004).

1.2 Historie předškolního vzdělávání

Institucionální předškolní výchova se výrazněji začíná rozvíjet na přelomu 18. a 19. století. Naše předškolní pedagogika se vyvíjela pod vlivem celosvětového společenského dění, i přesto její historie představuje řadu pokusů o tvorbu vlastního kurikula. Prvním učebním

programem výchovy předškolního dítěte je u nás dílo *Informatorium školy mateřské* od **J. A. Komenského** (Bečvářová, 2003).

„Školou mateřskou“ se zde myslí výchova rodinná a mateřská náruč, nicméně mnohé myšlenky lze uplatnit i v této moderní době.

Instituce pro předškolní výchovu, opatrovny, dětské zahrádky či mateřské školy pro děti pracujících matek, mají čistě sociálně pečovatelský charakter. Jejich vznik je spojován se jménem německého pedagoga **F. Fröbela**, který v letech 1840 – 1850 zakládal první mateřské školy, a označoval je výrazem *Kindergarten* (doslova: dětská zahrádka). Kromě této významné činnosti přispěl také vzděláváním učitelek pro předškolní výchovu. Zdůrazňoval význam hry pro rozvoj kognitivních a tělesných schopností dětí, což u nás i ve světě po dlouhou dobu ovlivnilo pojetí a obsah předškolní výchovy. Vzdělávací a výchovné složky byly zdůrazňovány již v prvním českém systematickém programu pro předškolní výchovu, který napsal **J. V. Svoboda** pro opatrovnu v Praze Na Hrádku založenou roku 1832. Nesl název *Školka čili prvopočáteční, praktické, názorné všestranné vyučování malých dětí k věcnému vybroušení rozumu a ušlechtnění srdce s navedením ke čtení, počítání a kreslení pro učitele, pěstouny a rodiče*, a byl vydaný v Praze roku 1839 (Průcha, 1999).

V českých zemích má předškolní vzdělávání dlouhou tradici: první veřejná mateřská škola byla založena v Praze u Sv. Jakuba roku 1869. Byla chápána hlavně jako zařízení pečující o tělesný vývoj dětí, i když jak již bylo řečeno, stěžejní bylo také výchovné působení. Mezník v tvorbě kurikulárních dokumentů je představován školským zákonem z roku 1869 o povinné školní docházce a ministerský výnos o mateřských školách z roku 1872. Tato směrnice ukládá mateřským školám doplňovat rodinnou výchovu, připravovat děti na školu a rozvíjet je po všech stránkách jejich osobnosti. Zásadní změnu předškolního kurikula přináší reformní hnutí tzv. „hnutí za novou výchovu“, které je spojováno se jmény **J. Deweye**, **E. Keyové** a **M. Montessoriové**. Reformismus je protikladem herbartismu a preferuje tedy přirozenou výchovu s rozvojem tvořivých sil dítěte a usiluje o změny v pojetí a obsahu předškolního kurikula. Po etapě osnov přichází důsledkem společenského uvolnění další, etapa programů. V roce 1976 vychází pro učitelky kurikulum s názvem *Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách*. Důsledně vychází z věkových zvláštností dětí, přiřazuje přiměřenou náplň činností a formuluje výchovné požadavky. Další nová verze tohoto kurikulárního dokumentu je strukturována podle výchovných složek (Bečvářová, 2003).

Těch je nastaveno pět (rozumová, mravní, estetická, tělesná a pracovní). Na každý pracovní den v týdnu připadá jedna – každý den učitelka rozvíjí u dětí pouze jednu předem danou složku výchovy.

V letech 1990 – 2003 se změny ve společnosti promítly i do pojetí předškolní výchovy. Převažuje humanistická orientace v pojetí dítěte a dětství, otevřený vztah k rodině, princip alternativnosti a individualizace, důraz na situační učení, rozvoj komunikace, samostatnosti dítěte a jeho tvořivosti. Změna nastala také v organizaci: snížily se počty dětí ve třídách věkově homogenních i heterogenních, uvolnil se režim dne, byly integrovány děti se speciálními potřebami a jiné. Mateřské školy měly zkrátka možnost pracovat vlastním způsobem. Postupně bylo možno přihlásit se k alternativám vycházejícím z montessoriovské a waldorfské pedagogiky, pracovat podle vzdělávacího programu *Začít spolu* nebo českého projektu *Zdravá mateřská škola*, na který navazuje Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole. To vše byly změny pozitivní. Bylo ale ještě potřeba jasně stanovit koncepci předškolního vzdělávání a základní pravidla práce směrodatné pro všechny mateřské školy. V květnu roku 2001 byl proto dokončen proces tvorby *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* (Bečvářová, 2003).

Tato verze byla aktualizována roku 2004, ale teprve až v roce 2007 vstoupila pro všechny mateřské školy v závaznou platnost (Smolíková a kol., 2004).

2 ALTERNATIVNÍ ŠKOLA, INOVATIVNÍ ŠKOLA

Alternativnost je u nás velmi frekventovaným a aktuálním pojmem školství. Alternativu můžeme definovat jako možnost volby, výběru mezi dvěma případy. Není to samozřejmě pouze pojem, ale i teoretické rozpracování alternativního vyučování a jeho postupné uvádění do praxe škol (Petlák, 2004).

Slovo „**alternativní**“ pochází z latinského „*alter*“, což znamená jiný, opačný, změněný, volitelný, variantní či zaměnitelný (Průcha, 1996).

Pojem „**alternativní škola**“ nebo „**alternativní vzdělávání**“ je mnohovýznamový a často se používá jako ekvivalent k jiným výrazům. Těmi mohou například být: volná škola, otevřená škola, netradiční škola, nezávislá škola, soukromá škola aj. V této oblasti vládne v mnoha jazycích terminologický chaos, který je komplikován odlišným chápáním právě tohoto pojmu v jednotlivých zemích, pedagogických teoriích a podobně (Průcha, 1996).

Z pedagogických slovníků a encyklopedií jsou známé obecné definice tohoto pojmu. Alternativní vzdělávání definuje britský pedagogický slovník takto: „Alternativní vzdělávání (alternative schooling) je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle (nikoliv nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky“ (Lawton, Gordon, 1993, s. 42 in Průcha, 2004).

Německý slovník *Wörterbuch Pädagogik* uvádí k pojmu výklad, ke kterému se osobně přikláním: „Alternativní školy jsou takové, které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučování, organizací školního života a spoluprací s rodiči od jednotných charakteristik státní / veřejné školy, a tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování. Alternativní školy vznikly z kritiky vznášené vůči veřejné škole a jsou považovány z hlediska svých rozdílných antropologických, filozofických nebo pedagogických základů za reformní školy. Alternativní školy jsou zpravidla školy s neveřejným zřizovatelem, tj. svobodné školy“ (Schaub, Zenke, 2000, s. 28 in Průcha, 2004).

Pravý význam alternativních škol dle mého názoru vystihuje ještě významný vysokoškolský profesor M. Zelina (2000): Alternativní škola zasahuje svými změnami víc než jen detaily, nebo jeden systémový znak, jako je třeba organizace hodiny, zřizovatel, anebo

název školy. Má zasahovat podstatu, tj. uskutečnit pokus o novější, efektivnější školu, má se vyznačovat novým nebo alespoň inovovaným „rukopisem“, „tváří“...

M. Zelina ovšem uvádí ještě další rozdílný pojem, a tím je „*alternativní výchova*“. Pojem „*alternativní škola*“ označuje pestrou paletu koncepcí výchovy, školských modelů, programů a metod, které ve vztahu ke standardní škole vystupují jako „jiné“. Na rozdíl od toho se „**alternativní výchova**“ užívá v kontextu alternativního výchovného postupu. Primárně se sleduje emocionálně-sociální stránka rozvoje osobností dítěte, přičemž je využíván netradiční, „jiný“ koncept osobnosti dítěte a jeho rozvoje (Zelina, 2000).

Z důvodu nejednotného a nejednoznačného vymezení je třeba rozlišit několik významových rovin pojmu „*alternativní škola*“, a to podle sféry jeho užívání. V úvahu lze brát:

- školskopolitický aspekt
- ekonomický aspekt
- pedagogický a didaktický aspekt (Průcha, 2004).

Školskopolitický aspekt se týká rozdílů mezi státními a nestátními školami. Státní školy (v zahraniční terminologii nejčastěji označovány jako public schools, veřejně spravované, veřejně vlastněné) jsou zřizovány orgány státní (vládní) administrativy. V České republice jsou za státní považovány takové školy, které jsou zřízeny obcí, školským orgánem nebo ministerstvem. Naopak nestátní (v zahraničí označovány jako private schools, soukromé školy anebo také non-governmental, nevládní školy) jsou školy vlastněné a spravované jinými zřizovateli než státními – vládními orgány. V takovém vymezení se pak tedy termínem „*alternativní školy*“ mohou označovat ty druhy škol, které fungují mimo sektor státních škol, ale souběžně s nimi. Za alternativní se považují školy církevní, školy zřizované a řízené kulturními a jinými institucemi, sdružením učitelů, rodičů aj.

Ekonomická diference je spjata s rozlišováním státních a soukromých škol. Rozhodující roli má především financování škol. Soukromé školy jsou zčásti nebo zcela financovány jejich zřizovateli. Rodiče žáků těchto škol platí školné v určité výši, kdežto státní školy jsou většinou bezplatné, financované ze státních nebo jiných veřejných zdrojů. Existují ale různé výjimky – v některých zemích včetně České republiky jsou soukromé školy plně nebo z větší části financovány z veřejných zdrojů.

A konečně třetí významové rozlišení se týká **hledisek pedagogických a didaktických**. V našem pojetí je právě tento aspekt rozhodující. Z tohoto stanoviska jsou alternativními

všechny ty školy, které uplatňují nové, nestandardní, reformní, experimentální formy, obsahy či metody vzdělávání, didaktické přístupy na rozdíl od běžných, standardních pedagogických a didaktických koncepcí. V tomto pojetí se ale netradiční nebo alternativní vzdělávání nevztahuje jen k nestátní škole, neboť také v rámci státních škol se mohou uplatňovat dílčí či ucelené didaktické inovace, které jsou netradiční. Mohou být soukromé i státní, ale mají jeden podstatný společný rys – odlišují se od hlavního proudu standardních – běžných, normálních - škol vzdělávací soustavy (Průcha, 1996).

Hojně se setkáváme také s termínem „tradiční škola“, „tradiční vyučování“. Toto označení ovšem není vyhovující. Znamená jednak „obvyklý, ustálený, běžný“, a jednak je s ním také spojena konotace o tom, že cokoli je tradiční, je špatné, zastaralé, neadekvátní. Proto je lépe používat termín „standardní“ jako protiklad k „alternativní“ (Průcha, 2004).

Standardní škola je taková, která svými charakteristikami reprezentuje určitou většinou zavedenou normu, předepsaný vzor, standard. Ve vztahu k tomuto standardu potom lze školy, které se od něj nějak odlišují a odchyľují, považovat za „*nestandardní*“, tj. alternativní. Automaticky se přitom předpokládá, že odchylka od standardu je vždy posunem ve směru pozitivním, že poskytují vyšší kvalitu vzdělávání. Rozdíly v kvalitě vzdělávání lze ovšem v praxi jen obtížně zjišťovat a vyhodnocovat. Pojem „*alternativní škola*“ je značně komplikovaný i ve vztahu k pojmu „*inovativní škola*“ (Průcha, 2004).

Odborníci v české pedagogice začali koncem 90. let shledávat pojem „*alternativní škola*“ jako nedostačující, což vysvětluje vznik dalšího pojmu „**inovativní / inovující se škola**“. Jde o školy, které se účelově a na základě vlastního usilování mění tím, že realizují určité inovace. O přesné vymezení termínu se jako jeden z mála pokusil Karel Rýdl: Specificky český pojem, který má označovat školu prosazující v praxi metody a formy práce umožňující naplňovat pedagogické principy alternativní pedagogiky. Konečným důsledkem je zdravý vývoj jedinců a minimalizování sociálně negativních jevů ve společnosti (Rýdl, 1999a in Průcha 2004)

V porovnání s definicí alternativní školy nelze ovšem shledat podstatný rozdíl, nýbrž spíše identitu. Můžeme to tedy chápat i tak, že každá alternativní škola je školou inovativní, inovující se (Průcha, 2004).

Pojem „**inovace**“ je sice v české pedagogické teorii hojně užíván, není ale důkladně definován. Doslovný překlad tohoto slova udává význam, kterým je „*obnovování*“, „*modernizování*“. Podrobněji jej charakterizuje pouze J. Skalková: Pod pojmem **pedago-**

gická inovace se obvykle chápe rozvíjení a praktické zavádění nových prvků do výchovného a vzdělávacího systému. Cílem inovace je zkvalitňování tohoto systému (Skalková, 1999 in Průcha 2004).

Slovenský pedagog E. Petlák se vyslovuje k tomu, že „*inovace*“ je v podstatě synonymem ke slovu „*modernizace*“. Odůvodňuje to tím, že oba pojmy vyjadřují stejné úsilí a cíl – zdokonalit průběh i výsledky výchovně – vzdělávacího procesu. Přesto ale „*inovace*“ vyjadřuje obnovování určitých stránek školní edukace, které nejsou ve skutečnosti nové, jako nové se pouze v současnosti jeví (Petlák, 1999 in Průcha, 2004).

V zahraniční pedagogice se namísto pojmu „*inovativní škola*“ setkáme spíše s výrazem „*zdokonalující se škola*“ (improving school), resp. „*zdokonalování školy*“ (school improvement). Rozdíl mezi českou a zahraniční školskou inovací tkví v tom, že u nás tato problematika dlouho zůstávala na teoretické úrovni koncepcí a úvah (Průcha, 2004).

O inovativní škole se zmiňují nejen proto, že je nedílnou součástí a zdánlivým pokračováním té alternativní, ale také z toho důvodu, že s tímto pojmem, přesněji tedy s pojmem „*mateřská škola s inovativním programem*“, dále pracují v praktické části. Jelikož ale inovativní škola do alternativní také spadá, v ostatních případech se zmiňují již jen o alternativní škole a alternativním programu.

2.1 Historie - vznik a vývoj alternativních škol

Změny a inovace doprovázejí veškerý vývoj společnosti – stejně tak i vývoj vzdělávání. Klíč k vysvětlení příčin vzniku alternativních škol vidíme mimo jiné v neustálých snahách lidské populace měnit a zdokonalovat to, co již bylo vytvořeno. Stejně tak tomu bylo i v případě vzdělávacích institucí – když se určité typy škol ustálily, a tím se stávaly tradičními, současně se objevovaly tendence tento stav změnit. České přeměny se inspirovaly a v mnohém kopírují celosvětové trendy (Průcha, 2004).

„Dějiny školství jsou vlastně neustálým dialogem i konfrontací mezi standardní a alternativní školou“ (Svobodová, Jůva, 1996, s. 5).

Za školy alternativní byly považovány již jednotlivé filozofické školy v antickém světě. Typickými alternativními pokusy byly renesanční snahy o školu nového typu, jak známe z dějin pedagogiky u nejvýznamnějšího vychovatele renesanční Itálie **V. da Feltre**, u německého pedagoga **W. Ratka** anebo u **J. A. Komenského**, který byl tímto pedagogem ovlivněn (Svobodová, Jůva, 1996).

V roce 1948 byl přijat zákon o základní úpravě jednotného školství, podle kterého dostávala mládež jednotnou výchovu, všeobecné a odborné vzdělání. Zákon zrušil a postátnil i školy soukromé, a vzdělání tedy mohly poskytovat jen školy státní (Petlák, 2004).

O alternativní škole v užším slova smyslu obvykle hovoříme až od přelomu 19. a 20. století. Toto období můžeme charakterizovat jako poměrně bouřlivé v otázkách didaktického myšlení. Představiteli reformní pedagogiky, nazývané také hnutí nové výchovy, jsou např. **E. Keyová** a její dílo „*Století dítěte*“, **M. Montessoriová**, **O. Decroly**, **A. Ferrière**, **J. Dewey**, **P. Petersen**, **R. Steiner**. Propagátory nových přístupů v Čechách byli **V. Příhoda**, **S. Vrána**, **S. Velinský**, **J. Ulehla** a jiní; na Slovensku **L. Žofková**, **F. Musil**, **V. Musilová**, **M. Kopčan**. Tito a mnozí další podrobili kritice tzv. tradiční vyučování – tj. vyučování doposud užívané – členěné podle předmětů, se stanovenou časovou jednotkou vyučování, předem stanovenou strukturou vyučovací hodiny. Kritizovali mechanický způsob učení s převahou paměťového učení, nerespektování individuality a zájmů dítěte, převládající verbální zprostředkovávání učiva, odtržení od reálného života, pasivitu žáků atd. Reformní pedagogové tento existující systém a metody výchovně – vzdělávací práce tedy odmítli a podle myšlenek **J. J. Rousseaua** nebo **L. N. Tolstého** koncipovali nové přístupy k organizaci vyučování (Petlák, 2004).

Po Sametové revoluci v Československu v roce 1989 nastalo všeobecné uvolnění, tendence hledání nových cest a programů ve školství. V těchto letech se nejvíce začíná hovořit také o humanistické výchově a humanistických koncepcích vyučování. Slovo *humanismus* je latinského původu a znamená lidskost, lidomilnost. Je tedy zřejmé, že pokud mluvíme o humanistickém charakteru vyučování, jde o takové vyučování, ve kterém se uplatňují a převládají skutečné lidské vztahy mezi učitelem a jeho dětmi, ale také mezi dětmi navzájem. K představitelům patří, např. **J. A. Komenský**, **J. J. Rousseau**, **J. H. Pestalozzi**, **M. Montessoriová** a další. Příčin, proč se humanistické přístupy neuplatňovaly vždy anebo se vytrácely, je mnoho. Patří k nim růst vědeckých poznatků, a s tím související zaměření školy především na jejich zvládnutí žáky, přičemž se nebral ohled na žakovu osobnost, jeho schopnosti a zájmy. Představiteli didaktických humanistických přístupů jsou američtí psychologové **A. Combs**, **A. Maslow** a **C. Rogers** (Petlák, 2004).

Po krátkém nástupu situace je tedy již jasné, že vznik alternativního školství byl umožněn až všemi těmito společenskými změnami po listopadu roku 1989.

Výrazněji se začalo rozvíjet v 60. a 70. letech v západní Evropě, přičemž, jak již bylo uvedeno, čerpalo a stále čerpá z celosvětového reformního pedagogického hnutí konce 19. a začátku 20. století (Petlák, 2004).

Zájem české veřejnosti o alternativní školy v devadesátých letech, jejich východiska, vývoj i perspektivy není náhodný. Ke kritickému posouzení dosavadního stavu českého školství nás vedla touha po jeho transformaci ve shodě s ideovým, ekonomickým i politickým pluralismem společnosti a po úsilí mnohostranně stimulovat rozvoj osobnosti každého jedince (Svobodová, Jůva, 1996).

Po listopadu 1989 se otevřela cesta k samosprávnosti a samostatnosti škol, což také znamená i to, že škola má právo a dostatečné možnosti při zohledňování vlastních specifických podmínek volit, případně modifikovat obsah, metody, prostředky a organizaci výchovy a vzdělávání autoregulací. Vedle státních škol vznikaly i soukromé a církevní, které se začaly označovat jako alternativní školy anebo školy s alternativním vyučováním. Toto pojetí ale není zcela přesné. I takové školy, které mají společného zřizovatele, mohou být vůči sobě alternativní, protože v každé se mohou uplatňovat jiné metody a formy práce. Ale lze to pojímat i opačně – ve státní i soukromé škole mohou učitelé pracovat shodnými výchovně – vzdělávacími metodami a školy jsou vůči sobě alternativní pouze z hlediska zřizovatele (Petlák, 2004).

Alternativní školy jsou dnes již neodmyslitelnou součástí vzdělávacích systémů v zahraničí, a postupem doby se jí staly také u nás. V naší zemi byly dlouhý čas považovány za něco nového, neobvyklého, provokujícího (Průcha, 1996).

Tento mylný předpoklad postupně našťěstí vymizel a alternativní i inovativní programy jsou v mateřských školách stále častěji využívaným trendem.

2.2 Funkce alternativních škol

Je nesporné, že alternativní a inovativní programy v sobě skrývají obrovské množství významů a výhod. Některé z nich si jistě sami dokážeme ihned v mysli vybavit.

Jejich oficiální funkce (tzn., k jakým účelům vznikají a jak pracují) jsou:

1. Funkce kompenzační

První z nich označujeme jako kompenzační. To znamená, že alternativní školy jakéhokoliv typu vznikají z toho důvodu, aby nahradily – kompenzovaly určité nedostatky, které se

objevují v rámci standardního školství. Uspokojují tedy ty potřeby, které státní školy uspokojit nemohou (Průcha, 2004).

Z toho lze logicky vyvodit „řečnická“ otázka: Proč by docházelo ke vzniku alternativních škol, pokud by státní školství naplňovalo a zabezpečovalo všechny rozmanité potřeby společnosti, týkající se vzdělávání?

S funkcí kompenzační souvisí i další, která také podmiňuje existenci alternativních škol:

2. Funkce diverzifikační

Alternativní školy vznikají k tomu účelu, aby mohly zajišťovat nezbytnou pluralitu ve vzdělávání. Státní školský systém přece jen jakousi uniformitu v obsahu, organizaci i kvalitě vzdělávání vždy projevuje, byť by byl jakkoli diferencován. To ale nemůžeme pojímat jako negativní rys státního školství – jistou míru jednotnosti tento systém mít musí, neboť zabezpečuje vzdělávání pro velké skupiny populace a je zapotřebí spojovat je něčím společným. Nutno podotknout, že i některé typy alternativních škol tíhnou k určité standardnosti - takovými jsou například církevní školy, které používají určité společné formy vzdělávání, mají společné vzdělávací obsahy, rituály školního života (Průcha, 2004).

Tou nejdůležitější funkcí je z pedagogického hlediska následující:

3. Inovační funkce

Znamená, že alternativní školy vytvářejí prostor pro realizaci experimentování a různé inovace vzdělávání. Tyto inovace jsou velice různorodé podle typu alternativní školy nebo pedagogické koncepce, na které je škola založena. Převážně se však týkají dvou stěžejních oblastí: inovace v organizaci vzdělávacího procesu, v čemž se skrývají nestandardní metody výuky, netradiční způsoby komunikace mezi partnery vzdělávacího procesu, jiný typ psychosociálního klimatu ve třídách a školách; a druhou oblastí jsou inovace v obsahu vzdělávání, pod čímž si představíme nestandardní vyučovací předměty, inovace učiva v standardních vyučovacích předmětech, inovace ve způsobech prezentace vzdělávacích obsahů (Průcha, 2004).

Mylná by ovšem byla ta představa, že se alternativní školy vyznačují pouze pozitivními funkcemi. Celá záležitost je naplněna také **rozporuplnými nebo diskutabilními rysy**. Těmi nejdůležitějšími jsou:

Alternativní školy se nikdy nestaly dominantním či obecně přijímaným typem školního vzdělávání. Žijí a rozvíjejí se především na základě snah oddaných nadšenců.

Alternativní školy klasicky reformního typu (viz dělení dále) jsou sice „otevřené“ ve smyslu zaměřenosti na zájmy a potřeby rozvoje osobnosti dítěte, na druhé straně jsou ale „uzavřené“, jelikož nejsou příliš ochotné podrobovat vědeckým analýzám efektivnosti svého fungování (Průcha, 2004).

Kriticky je nutno posuzovat také názor, že alternativní a inovativní programy jsou zdrojem pokroku. Veřejné školství v edukačně vyspělých zemích totiž dospělo do tak vysokého stupně inovační a sebeproměňující aktivity, že některé alternativní školy klasického reformního typu se ve srovnání s ním jeví spíše jako strnulé nežli inspirující (Průcha, 1996).

2.3 Rozdíl mezi standardní a alternativní školou

Alternativní školy se ve světě rozvinuly coby pestrá mozaika specifických druhů a forem vzdělávacích zařízení. Každý jejich druh má své vlastní rysy, a není proto snadné charakterizovat je jako celek (Průcha, 2004).

Z pedagogického a didaktického hlediska se uvádí následujících **pět základních rysů** alternativních škol:

1. Škola je zaměřena pedocentricky, což znamená, že veškerá výchova se zaměřuje výhradně na osobu dítěte a všechny výchovné činnosti vykonává v souladu s jeho individualitou.
2. Škola je aktivní. Podle okolností uplatňuje některé z mnoha forem, přičemž nejvyšším cílem je rozvoj aktivity a odpovědnosti žáka. Aktivní škola považuje kreativní uměleckou činnost a tělesný rozvoj za nenahraditelný moment výchovně – vzdělávacího procesu.
3. Škola se vyznačuje úsilím o komplexní výchovu dítěte. Vedle složky intelektuální klade důraz na oblast emočního a sociálního rozvoje jednotlivce (Klassen, Skiera, Wächter, 1990 in Průcha, 1996).
4. Škola je chápána podle principu belgického lékaře a pedagoga O. Decroly „Par la vie – pour la vie“ čili „Školu životem a pro život“ nebo „Učení z života pro život“. Cílem školního vzdělávání je tedy zapojení žáků do světa práce a úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školní třídy. „Životné vyučování“ odmítá výuku ve standardních vyučovacích předmětech. Ty nahrazuje zájmovými centry (Svobodová, Jůva, 1995).

5. Škola se chápe jako „živé společenství“. Znamená to, že formy a postupy výchovy a vzdělávání jsou tvořeny společně žáky, učiteli i rodiči (Klassen, Skiera, Wächter, 1990 in Průcha, 1996).

Základní rozdíly standardní a alternativní školy, které uvádí K. Rýdl (1999a), jsou formulovány dosti neobjektivně a vyhroceně:

Standardní forma	Alternativní forma
1. Pevný rozvrh hodin, jednotná organizace dne	1. Rozvrh a organizace dle potřeb a zájmu dětí
2. Učitel předává pravdu žákům	2. Učitel = poradce, partner a zkušený kamarád
3. Žák plní úkoly dle zadání	3. Žák sám rozhoduje o pořadí a rozsahu úkolů
4. Důraz na pamětné učení a vnější motivaci	4. Důraz na objevování a vnitřní motivaci
5. Důraz na výkonovou soutěživost	5. Důraz na spolupráci ve skupinách
6. Vzdělávání omezeno prostorem třídy	6. Využívány prostory mimo třídu
7. Menší důraz na tvořivost a iniciativu žáků i učitelů	7. Důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy

Tab. 1. Rozdíly mezi standardní a alternativní školou

Není tedy snadné obsáhnout všechno to, v čem se alternativní školy liší od standardních. Následující přehled porovnání, který uvádí E. Petlák (2004) je alespoň dostačující:

Standardní forma	Alternativní forma
<i>Východiska</i> Větší pozornost se soustředí na obsah učiva	<i>Východiska</i> Soustředí se na dítě (zájmy, potřeby, schopnosti)
<i>Cíle</i> Naučit co nejvíc učiva, přeceňování paměťového učení	<i>Cíle</i> Rozvoj schopností, zájmů, tvořivosti; učivo není cílem, ale prostředkem rozvoje žáka
<i>Obsah</i> Pevně stanoven učebním plánem a osnovami	<i>Obsah</i> Vymezena jen základní linie, tempo dle žáka
<i>Vyučovací metody</i> Převaha verbálních metod, vybírá učitel	<i>Vyučovací metody</i> Rozvíjející tvořivost, spontánnost a nápaditost žáků
<i>Vyučovací formy</i> Vyučovací hodina přesně časově vymezená	<i>Vyučovací formy</i> Flexibilní vyučovací jednotka, důraz na spolupráci
<i>Činnosti žáků</i> Řízeny a usměrňovány jen učitelem	<i>Činnosti žáků</i> Vychází ze zájmů, spolupráce s jinými žáky
<i>Zdroj nových vědomostí</i> Zpravidla od učitele a z učebnic	<i>Zdroj nových vědomostí</i> Jiná literatura, samostatná práce, experimentování
<i>Hodnocení</i> Známkami s informační hodnotou	<i>Hodnocení</i> Slovní hodnocení s cílem povzbuzení žáka
<i>Systém předmětů</i> Pevný, podle učebního plánu	<i>Systém předmětů</i> Epochové vyučování, logické celky
<i>Rozvrh hodin</i> Pevný, ustálený	<i>Rozvrh hodin</i> Volný, flexibilní
<i>Zájmy žáků</i> Podporované zájmovými kroužky, soutěžení	<i>Zájmy žáků</i> Podporované v celém procesu; volitelné předměty
<i>Spolupráce s rodiči</i> Malá vzájemná informovanost, rodina neovlivňuje práci školy	<i>Spolupráce s rodiči</i> Intenzivní spolupráce, rodiče spolurozhodují o činnostech školy, mají přístup na vyučování

<i>Uspořádání školy</i> Klasické třídy	<i>Uspořádání školy</i> Nestandardní, důraz na estetiku prostředí
<i>Spolupráce s jinými školami</i> Málo rozvinutá	<i>Spolupráce s jinými školami</i> Rozvinutá, výměna zkušeností
<i>Výběr žáků</i> Zpravidla děti z regionu	<i>Výběr žáků</i> Svobodný výběr školy rodiči

Tab. 2. Porovnání standardní a alternativní školy

Základním kritériem rozlišení je systémová novost v porovnání s existujícím systémem. Systémová novost znamená, že se alternativní škola od standardní liší ve všech, respektive většině základních systémových znaků. Za **základní systémové znaky** je považováno:

- a) cíle
- b) obsah
- c) postupy, metody, formy
- d) postavení žáka
- e) postavení učitele
- f) organizace vyučování
- g) řízení školy
- h) zřizovatel školy
- i) postavení rodičů ve vztahu ke škole

(Kosová, 1996 in Petlák 2004)

3 DĚLENÍ ALTERNATIVNÍCH ŠKOL

Alternativní školy není jednoduché přesně utřídít. Uvádí se, že jen v Evropě existuje více než sto typů různých alternativních koncepcí. To je samozřejmě determinováno už samotným definováním pojmu „alternativní škola“ (Petlák, 2004).

Dalo by se vzít do úvahy **časové kritérium**, tzn., ve kterém období, která alternativní koncepce vznikla (např. již pedagogická koncepce J. A. Komenského byla jistě alternativou ke středověké existující pedagogice). Druhým přístupem či kritériem může být **převažující filozofie** a z ní vyplývající cíle alternativních škol (např. filozofie pragmatizmu, existenciálních škol, nebo náboženské směry v pedagogice jako alternativa k ateistickým filozofiím). Dalším zajímavým, ale málo uplatňovaným kritériem je dělení alternativních škol podle **převažujících metod vyučování**. Takto můžeme dělit školy na ty, které učí převážně podle algoritmičtých postupů (standardní škola) a na ty, které se pokoušejí učit pomocí heuristických postupů (Zelina, 2000).

Někdy dochází k překřížení časových kritérií s metodami a filozofií dělení alternativních škol. Přístupy ke koncepcím školství se mohou dělit takto:

a) reflexivní školství – do roku 1990 – časové kritérium, např. Sokrates, spartánská škola, J. A. Komenský, J. J. Rousseau, T. Akvinský a další

b) pragmatické školství – filozofické kritérium a zčásti i časové, např. J. B. Watson, B. F. Skinner a jiní

c) všeobecněvzdělávací školství – tradiční, s důrazem na direktivní vyučování, kde můžeme identifikovat kongnitivisty, např. J. Piageta, J. F. Herbart, A. S. Makarenko

d) humanistické školství – filozoficko-psychologické kritérium s aplikací do pedagogické praxe, např. M. Montessoriová, waldorfská pedagogika, rogersovský přístup apod.

e) informatistické školství – kritérium časové – nejnovější tendence vzdělávání pomocí multimédií, kam řadíme také starší programové vyučování

(Góralski, 1980 in Zelina, 2000)

Blízko k dělení alternativních škol mají nejaktuálnější pedagogické směry:

a) směry, které do centra pozornosti staví dítě

- reformní pedagogika
- pragmatická pedagogika
- experimentální pedagogika
- humanistická pedagogika
- antipedagogika
- globální výchova

b) směry, které upřednostňují společenské požadavky

- marxistická pedagogika, socialistická pedagogika
- komunikativní pedagogika
- kritická věda o výchově

c) směry, které vychází z pevných norem, působící jako dogma

- náboženské pedagogiky
- duchovědná pedagogika
- pedagogika kultury
- personalistická pedagogika

(Kosová, 1996 in Zelina, 2000)

Jako nejprehlednější typologie alternativních škol, ke které přihlížím také v praktické části, se mi jeví následující:

Nejprve se dělí na nestátní nebo soukromé a na státní, ty pak dále ještě na:

a) klasické reformní školy

- waldorfská
- montessoriovská
- freinetovská
- jenská
- daltonská

b) církevní (konfesní) školy

- katolické
- protestantské
- židovské
- jiné konfesní

c) moderní alternativní školy

- školy s otevřeným vyučováním
- školy s volnou architekturou
- magnetové školy
- školy 21. století
- školy bez ročníků
- školy s alternativním programem
- nezávislé školy
- cestující školy
- odenwaldské školy
- hiberniánské školy
- Gesamtschule („jednotná škola“)
- zdravá škola
- škola hrou a jiné

(Průcha, 1996)

Nejvýznamnějšími typy českých moderních alternativních škol a inovací ve vzdělávání jsou například tyto:

- Projekt Zdravá škola (Škola podporující zdraví)
- Otevřená škola, otevřené vyučování
- Projekt Začít spolu
- Integrovaná tématická výuka
- Projektové vyučování
- Kooperativní učení

(Svobodová, Jůva, 1996; Svobodová, 2003 in Průcha, 2004)

Nejjednodušším rozdělením všech alternativních přístupů je členění na dvě velké skupiny. Tu první tvoří alternativní systémy vypracované v první polovině 20. století; druhou skupinu plní nejznámější alternativní pedagogiky druhé poloviny 20. století, zahrnující také méně známé alternativní školy a inovační pedagogické pokusy.

a) alternativní školy 1. poloviny 20. století

- waldorfská škola
- pedagogika M. Montessoriové
- alternativní škola C. Freineta
- jenská škola
- daltonská škola

b) alternativní školy 2. poloviny 20. století

- Rogersova P-C-E
- ITV S. J. Kovalikové
- systém vyučování s uzavřeným cyklem
- Zsolnayova alternativní škola
- sugestologie G. Lozanova
- alternativní školy založené na kognitivních taxonomiích
- alternativní školy založené na principech konfluentní pedagogiky
- otevřené vyučování, otevřená škola
- projektové vyučování
- globální, celostná – multikulturní výchova
- dramatická výchova – tvořivá dramatika
- pedagogika spolupráce, kooperativní a skupinové vyučování
- svobodná škola
- heuristiky jako alternativní edukace
- systém tvořivě-humanistické výchovy
- školy „emocionální inteligence“
- multimediálně-virtuální přístupy ke vzdělávání
- další alternativní školy

(Zelina, 2000)

4 VYBRANÉ TYPY ALTERNATIVNÍCH ŠKOL

Nyní se budu blíže věnovat charakteristice těch alternativních a inovativních programů, ve kterých jsem realizovala svůj výzkum.

4.1 Montessoriovská škola

Jedním z nejznámějších alternativních vzdělávacích programů je spolu se školou waldorfskou právě ta montessoriovská. Na jedné straně vzbuzuje nadšení, na straně druhé odpor pro její nekonvenční přístupy k osobnosti dítěte. Pedagogové montessoriovských zařízení musí absolvovat speciální vzdělávací kurz, po jehož absolvování a zkoušce obdrží mezinárodně uznávaný diplom. Tím je zajištěna podobnost všech zařízení tohoto typu na celém světě (Rýdl, 2006).

Slovem Montessori označujeme pedagogickou práci Italky **M. Montessori**, žijící v letech 1870 – 1952. Povoláním nebyla vždy pedagožkou, profesně začínala jako lékařka postižených dětí. Až okolí ji přesvědčilo, aby lékařské kariéry zanechala a věnovala se práci výchovné a vzdělávací. A tak tedy začala její práce s dětmi, a to nejen s těmi, které potřebovaly zvláštní přístup, ale i s dětmi z nemajetných i bohatých rodin. Vypozorovala, že děti potřebují daleko více než pouze fyzickou a lékařskou péči, a více než to, co nabízely běžné školy. Její metoda začala vzkvétat v pomocném útluku Casa dei Bambini pro děti ve věku od tří do sedmi let z chudých, nevzdělaných rodin, který založila v roce 1907 v Římě (Rýdl, 2006).

Výchovný systém Marie Montessoriové je založen na zcela novém pohledu na dítě, které se chápe jako aktivní bytost schopné koncentrace, která umí samostatně budovat svoji individuální osobnost, za předpokladu, že má k dispozici pedagogicky připravené prostředí. Byla přesvědčena, že každé dítě si v sobě nese svůj vlastní stavební plán, plán svého rozvoje, který však často bývá rušen zásahy dospělých (Svobodová, Jůva, 1995).

Mezi základní teze Montessori pedagogiky patří:

- vykazuje vysoký stupeň internacionálnosti a srovnatelného standardu kvality
- je pedagogikou mírovou – překračuje veškeré sociální, náboženské a etnické překážky či meze
- podporuje individuální inteligenci a tvořivé chování při řešení problémů; vede k samostatnosti a nezávislosti jedince a k odpovědnosti za vlastní učení a chování
- pedagogická zařízení se musí přizpůsobovat vývoji dítěte

- všechna zařízení této pedagogiky jsou chápána jako „školy zkušeností pro život ve společnosti“ s formulovanými klíčovými kompetencemi, a nikoli jako „memorovací ústavy“, které vidí svůj cíl ve zvládnutí státního učebního plánu
- zařízení jsou určena pro všechny děti – pomalejší i bystřejší, nadané i průměrné, postižené i zdravé, domácí i přistěhovalé, chudé i bohaté...

(Rýdl, 2006)

Hlavní a velmi známou zásadou této pedagogiky je: „*Pomoz mi, abych to dokázal sám*“. Dítě potřebuje vzor a doprovod, stejně tak jako pomoc v pedagogicky připraveném a uspořádaném prostředí. Je méně vedeno, ale více pedagogy podporováno ve využívání vlastních vnitřních sil, potenciálu.

Další ze zásad Montessori pedagogiky je: „*Následuj dítě a dbej znamení, která ti ukáží správnou cestu*“. Znamená, že každé dítě je pečlivě pozorováno a diagnostikováno. Nejprve tedy přichází diagnóza (Rýdl, 2006).

Následující zásadou je tzv. **volná práce**, která poskytuje příležitost dítěti učit se to, co se právě učit chce. Každé dítě si může volit, co chce dělat a čím se chce zabývat; na kterém místě to chce dělat; s kým to chce dělat, a jak dlouho se tím chce zabývat. Děti jsou sdružovány do věkově smíšených skupin. Rozdělování do klasických tříd podle věku je proti přírodě (Petlák, 2004).

Didaktika Montessori v mateřské škole je z velké části reprezentována **didaktickým materiálem**. Tím je materiál pro cvičení běžných činností a sebeobsluhy; smyslový materiál pro rozlišování barev, tvarů, zvuků, povrchu; jazykový materiál (obrázková abeceda, soubory zvířat apod.); matematický materiál (soubory geometrických těles) a materiál k tzv. kosmické výchově, jehož prostřednictvím jsou děti vedeny k harmonickému soužití s ostatními lidmi a k pocitu sounáležitosti s přírodou (Svobodová, Jůva, 1995).

Procesu porozumění předchází učení se uchopení předmětů rukama a využívání všech smyslů. U malých dětí je kladen důraz na zapojování se do domácích činností, následně na procvičování **praktického života** na základě práce se smyslovým materiálem nejen v tzv. **kosmické výchově**. Ta vykazuje několik dimenzí: ekologickou, humánně etickou, náboženskou, politicko sociální – to vše ale s posilováním cíle nejvyššího, totiž míru (Rýdl, 2006).

Typické a jedinečné v teorii Montessori je, že každé vývojové etapě její zakladatelka přiřazuje **tzv. senzitivní fáze**. Jako zajímavá myšlenka se mi jeví ta, že ve vývoji každého dítěte existují období se zvláštní citlivostí, tedy sensibilitou, pro určité učební postupy a procesy a využití vlivů okolního prostředí. Tyto fáze, nazývány také jako „otevřící se okna“ jsou nabídkou právě jen v dané období, aby dítěti umožnily co nejsnadněji zvládnout určité učební postupy a získat tak životní dovednosti a zkušenosti (Rýdl, 2006).

Pojmy, se kterými Montessori dále pracovala jsou „**absorbující mysl**“ a „**normalizace dítěte**“. Absorbující duch či mysl znamená přípravu mentálních schopností podporovaných přirozenou výhodou v období prvních šesti let života. Absorbující mysl umožňuje dětem v předškolním věku učit se ze vzájemných kontaktů s okolím a postupně jim formuje mentální vědomí světa. Tato mysl je rozdělena do dvou částí: nevědomé a vědomé. Od dětství do tří let se děti poměrně jednoduše učí na základě kontaktu s předměty jejich hmatatelného prostředí. Nemluvňata nemají žádná předpojetí světa, ale naopak volný prostor k pohlcování nových informací. K vědomé formě se absorbující mysl začíná probouzet kolem tří let. Děti už začínají myslet a rozebírat své dojmy, budovat širší pochopení světa. Po šestém roku se tato hbitost mysli ztrácí a k tak pohotovému pohlcování informací již nedochází (Rýdl, 2006).

Montessori hovořila o fenoménu **polarizace pozornosti** – jedná se o mimořádně silné a dlouhé soustředění na určitou činnost, při kterém se dítě rozvíjí a mění (Průcha, 2004).

Konečná klíčová teorie Montessori o dětském vývoji je normalizace, proces, pomocí kterého se děti přizpůsobí svému okolí, aby našly svou opravdovou přirozenou podobu a dosáhly smyslu pro harmonii a rovnováhu se svým okolím. Normalizované dítě definuje jako to, které je předčasně inteligentní, které se naučilo překonat samo sebe a žít v pokoji a které dává přednost výchovným úkolům před nesmyslnou zahálkou. Má vlastní pozitivní vztah k uspořádanému okolí, kde mohou pracovat bez vyrušování, samy a v tichosti. Montessori přijímá děti od věku dva a půl, aby je vedla právě přes jejich léta „normalizace“ (Rýdl, 2006).

Velmi mě potěšilo přirovnání dítěte k suché houbě ve vodě, nasávající pohledy, vůně, zvuky, chutě a doteky z prostředí, ve kterém se pohybuje.

Předškolní zařízení Montessori nenechává prostor k nudě, neustále zaměstnává a vyzývá děti materiály a cvičeními; připravený přístup uznává a dává pozor na jedinečnost každého dítěte, přizpůsobuje se podle něj, aby podpořil růst dítěte ve shodě s jeho přirozenými plá-

ny pro život. Tři roky v Montessori vybavuje děti láskou k učení a sebekázní, což jsou kvality, které jim pomohou přes další stupně vývoje ve školních letech (Rýdl, 2006).

Osobně se s programem Montessori částečně ztotožňuji, i přestože se mi daleko více zamlouvají jiné alternativní programy – viz dále. Zdá se mi, že dítě, které je vychovááno a vzděláváno v duchu této pedagogiky, je daleko samostatnější, umí řešit problémy a překonávat překážky, má větší přehled o fungování světa než dítě z jiných alternativních programů nebo standardních MŠ. K tomuto mému pocitu přispívá i fakt, že většina Montessori školek využívá absorbujícího ducha dítěte, které se cizí jazyk učí stejně „jednoduše“ jako jazyk mateřský.

4.2 Waldorfská škola

V současnosti se u nás waldorfská škola řadí k nejznámějším a nejrozšířenějším typům reformních alternativních škol.

Ta vychází z koncepce rakouského filozofa, pedagoga, umělce, sociálního myslitele a dramatika **R. Steinera**, žijícího celý svůj život v Německu a Rakousku, a to v letech 1861 – 1925. Od dětství citlivě vnímal rozdíly mezi technickým světem strojů a vynálezů, a světem víry a církevních tradic, a později se snažil o překlenutí této propasti (Svobodová, Jůva, 1995).

Ve známost totiž vstoupil také jako zakladatel **antroposofie**, soustavy filozoficko-pedagogických názorů na výchovu člověka, úzce spojených s duchovním principem (Průcha, 2004).

Waldorfský pedagogický systém je natolik specifický, že vyžaduje důkladné pochopení antroposofických základů. Ty stojí na třech etapách vývoje dítěte. První etapa trvající do 7. roku je obdobím vývoje **fyzického těla**. Dítě se učí hlavně napodobováním a úlohou učitele je starat se o správné fyzické prostředí a okolí. V tomto období je třeba, aby si dítě osvojovalo podmínky správného chování. Za nejvhodnější výchovný prostředek je samozřejmě považována hra, pozornost je věnována tomu, aby dítě své dětství prožívalo. Druhá etapa je vymezena do 10. roku. Rozvíjí se **éterické tělo**, které dodává síly pro další fyzický rozvoj. Je potřeba rozvíjet paměť dítěte jako základ pro duševní práci a následujícím období. Velký význam se připisuje náboženskému prožívání. Třetí etapa trvá asi do 14. roku a je charakterizovaná nabytím **astrálního těla**, nositele pocitů a potřeb. Je vhodné rozvíjet ro-

zum, usuzování, abstraktní představy a intelektuální zpracování toho, co si dítě v předchozí etapě osvojilo pamětí (Petlák, 2004).

Praktického využití došla tato teorie v podobě alternativní školy, poprvé realizována pro děti zaměstnanců tabákové továrny v obci Waldorf – Astoria roku 1919, z čehož pochází i název celé pedagogiky. Školy tohoto typu se postupně rozšiřovaly nejprve v Německu, posléze i v jiných zemích. K hlavnímu rozvoji mateřských škol waldorfského typu po celém světě docházelo v 80. letech 20. století (Smolková, 2007).

Z hlediska pedagogického a didaktického lze waldorfskou školu charakterizovat následovně:

- plně organizovaná waldorfská škola je školou 12letou, integrovaného typu
- výchova a vzdělávání je plně podřízena tomu, aby rozvíjela a podněcovala aktivitu dítěte, jeho zájmy a potřeby – k tomu je přizpůsobena také didaktická organizace výuky:
- obsah vzdělávání je časově rozdělen do určitých bloků (tzv. epoch)
- žáci nejsou hodnoceni známkami, ale jejich výkony jsou oceňovány charakteristikami s doporučením pro další rozvoj žáka
- učitelé nejsou vázáni osnovami standardního typu, výuka je plánována společně s žáky i s rodiči
- typickým prvkem je úzké neformální sepětí rodiny a školy
- velký vliv je připisován náboženské výchově v duchu křesťanské morálky
- za vedení školy neodpovídá ředitel, ale učitelský sbor ve spolupráci se sdružením rodičů, učitelů a přátel waldorfského hnutí

(Průcha, 2004)

Traduje se domněnka, že waldorfská škola je školou elitní, a tedy pro děti z vyšších společenských a ekonomicky zajištěných vrstev. Skutečnost je ale taková, že děti jsou přijímány bez ohledu na rasový, sociální i národnostní původ rodičů a jejich majetkové poměry nebo náboženství. Některé školy mají dokonce třídy i internáty s celodenním provozem pro děti s poruchami nebo postižením. Děti jsou do skupin rozděleny tak, aby byla zajištěna jejich pospolitost a spolupráce při různorodosti nadání, sociálního původu a podobně (Svobodová, Jůva, 1995).

Předškolní stupeň – do 7 let dítěte – v mateřské škole klade důraz na napodobování. Dítě do 7 let napodobuje vše, s čím se setkává, využívá všech svých smyslů. Ve snaze poskytnout dítěti co nejvíce autentických smyslových jevů, jsou zde právě využívány **hračky a předměty z přírodních materiálů**. Přírodniny v sobě nesou jakousi životní sílu a jsou přirozenými informacemi o světě kolem nás (Smolková, 2007).

Ve waldorfské mateřské škole se neuplatňuje křik, hubování a bití, jelikož nedávají návod, jak se zachovat a jak chybu napravit. Pěstuje se tedy schopnost situace řešit tolerantně a s pochopením. Mezi hlavní činnosti v mateřské škole tohoto typu patří hodně pohybu, zpěvu, hudby, tance, modelování, malování, příběhů a samozřejmě hry. Podpoře fantazie rozhodně neodpovídá sledování televize, poslouchání pohádek z kazet, které waldorfská pedagogika odmítá (Svobodová, Jůva, 1995).

V mateřské škole takového typu se uplatňuje řád a rytmus. Rytmus je projevem řádu. Dítě již v době před narozením vnímá rytmus matčina srdce. Proto ve waldorfské mateřské škole vznikají **slavnosti** (Michaelské, Martinské slavnosti, období masopustu, Velikonoc, slavnost Tří králů atd.), a jednoduché rituály, které jsou cestou k vzniku pocitu zasazenosti, porozumění sobě samému, získání příslušnosti a zakořenění. Tyto slavnosti, řád a rytmus umožňují dítěti pocítit své místo, dítě chápe, že vše má svůj účel a smysl. Je zde kladen důraz na posilování úcty a péče o rostliny, ze kterých je vytvářeno jídlo pro děti. Dítě má možnost podílet se na přípravě jídla – např. pečení chleba, a to od zasazení semínka, sklizně, mláčení obilí až po pečení, může se také podílet na krájení ovoce a zeleniny, mazání chleba či míchání pomazánky (Smolková, 2007).

Svémi cíli, obsahem i organizací celého života školy je plně v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV). Waldorfská mateřská škola je schopna nejen naplňovat cíle RVP PV, ale svým celkovým harmonizujícím pojetím účinně předcházet i rizikům v RVP PV uvedeným (Smolková, 2007).

Úplnost waldorfského systému mateřské, základní a střední školy dovršuje systém vzdělávání pro ty, kdo vstupují do života se zaměřením na dělnickou či řemeslnickou profesi, a tedy systém **hiberniánských škol**. Protagonistou a zakladatelem myšlenky učňovského vzdělávání byl **K. J. Fintelmann** (Svobodová, Jůva, 1995).

Naprosto rozumím, že se určité skupině lidí waldorfská pedagogika zamlouvá a pojmají ji jako určitý životní styl. Mám-li být upřímná, mnohé názory o waldorfské pedagogice coby pedagogice se znaky sektářství – i přestože vím, že nejsou správné – mi nejsou až tak cizí.

4.3 Církevní mateřská škola

„Náboženství je určité přesvědčení, postoj, zpravidla emočně silně podmíněn, o existenci a pravdivosti určitého jevu, který jednoznačnými a jasnými důkazy nelze potvrdit ani vyvrátit. Předmětem víry je nejčastěji to, co přesahuje možnosti lidského poznání“ (Hartl, 2009 s. 671).

Pedagogický slovník pojednává o církevní škole jako o „druhu alternativní školy zdůrazňující náboženskou výchovu a morálku v duchu určité konfese (křesťanské, židovské aj.). Vyskytují se v různém rozsahu v mnoha zemích, největší podíl mají v Nizozemsku“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 30).

Církevní neboli konfesní školy různého stupně mají ve světě dlouhou historickou tradici. V ČR byly zakládány již před rokem 1948, pak byly ale zrušeny. Následně se začaly opět objevovat až po listopadu roku 1989. Církevní školy u nás mohou zřizovat pouze církve a náboženská společenství uznané státem. Zvláštností však je, že v publikacích pojednávajících o alternativních školách se o církevních školách nepíše – jako by snad tyto školy mezi alternativní nepatřily. To je samozřejmě nesprávné, církevní školy totiž jsou alternativou ke standardním školám státním. Jejich alternativnost nespočívá pouze v typu zřizovatele, ale především v **specifičnostech pedagogických a didaktických** – především je to oblast kurikula, tedy plánovaných obsahů a cílů vzdělávání. Do učebních plánů zavádějí takové vyučovací předměty, které běžně vyučovány nejsou, např. je to latina, náboženství. Druhým základním rysem jsou **ideologické principy** výchovné činnosti – jsou to principy křesťanství, křesťanské etiky, kulturní tradice (Průcha, 2004).

Režim dne církevních mateřských škol se podle mého názoru od běžných mateřských škol výrazně neliší. Výjimku by snad mohly představovat pravidelné modlitby během dne, a v průběhu roku pořádané akce či slavnosti jako například Díkuvzdání, Dušičky apod. Na Velikonoce – největší křesťanské svátky - i Vánoce je pohlíženo z jiného úhlu pohledu než v klasických mateřských školách. Tento typ mateřských škol mnohdy navštěvují i děti z rodin bez vyznání, což moji domněnku jen potvrzuje.

4.4 Zdravá mateřská škola, Kurikulum podpory zdraví v MŠ

Není žádnou nadsázkou tvrdit, že podpora zdraví v mateřské škole se týká celé školy a jejího společenství, všech lidí a všeho, co se v ní děje. Obecnou vizí je, že dobrá mateřská škola by se měla rovnat zdravé mateřské škole. Přívlastek „zdravá“ není míněn jako kritérium určitého formálního dělení na zdravé a nezdravé. Je to spíše myšleno jako cíl, k němuž by každá mateřská škola měla směřovat. **Kolektiv M. Havlínové** se rozhodl připravit projekt *Mateřské školy podporující zdraví*, jelikož právě předškolní věk je rozhodujícím obdobím pro získávání návyků, způsobů chování, základů životního stylu a celého života (Havlínová a kol., 1995).

Tento projekt byl o pět let později aktualizován a inovován ve formě programu *Kurikulum podpory zdraví*. Stěžejním cílem programu Škola podporující zdraví a jeho kurikula je, aby se děti již od mateřské školy naučily postojům, které spočívají v úctě ke zdraví, a praktickým dovednostem chránícím zdraví (Havlínová a kol., 2008).

Dle *Pedagogického slovníku* je Zdravá škola definována takto: „Mezinárodní program podpory zdraví, rozvíjený za spolupráce Světové zdravotnické organizace, Evropské unie a Rady Evropy. Usiluje o vnitřní transformaci školy vycházející se dvou principů – respektu k základním potřebám každého jednotlivce a otevřené komunikace a partnerství, které rozpracovává do řady konkrétních zásad. V ČR ve stejném duchu vznikl národní projekt Zdravá mateřská škola podporovaný Ministerstvem zdravotnictví ČR a doporučený MŠMT ČR pro mateřské školy“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 311).

Zdravá mateřská škola i následný program podpory zdraví s názvem Kurikulum podpory zdraví v MŠ si klade za cíl přispívat k:

- tvorbě podmínek pro tělesnou, duševní a společenskou pohodu dítěte po dobu jeho pobytu v MŠ (podpora současného zdraví)
- výchově předškolního dítěte ke zdravému životnímu stylu, jenž je charakterizován návyky, dovednostmi zdravého životního stylu, odolností vůči stresu a zdraví škodícím vlivům, které mohou vést ke zneužití a závislosti (podpora budoucího zdraví)

Zdravá mateřská škola se řídí například těmito zásadami – vybrala jsem jen ty, které se alespoň minimálně odlišují od standardní MŠ:

- chápe pohodu jako subjektivní pocit zdraví. To je objektivně zjistitelným stavem. Pocit zdraví je u jednotlivce výslednicí jeho pohody tělesné, duševní a společenské
- ochraňuje a posiluje organizmus dítěte. Nabízí především dostatek volného pohybu, optimální denní režim a vhodné prostředí
- pečuje o zdravou výživu, ta zajišťuje růst a vývoj, obnovu tkání, psychickou a fyzickou výkonnost a obranyschopnost vůči vnějším i vnitřním vlivům (např. otužování)
- odvozuje obsah výchovy z takových témat, jako je lidský organismus, psychika a osobnost, mezilidské vztahy, vztahy ke světu, společnosti a přírodě
- závisí především na schopnostech učitelky, jejich návycích zdravého životního stylu a postojích ke zdraví
- svými aktivitami se podílí na programech rozvoje obce a vztahy s rodiči dětí přispívá ke kvalitě celkového klimatu obce

(Havlínová a kol., 1995)

Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole pokrývá svým komplexním pojetím požadavky RVP PV vyčerpávajícím způsobem a mateřskou školu vede ke koncepční práci na rozvoji kvality (Havlínová a kol., 2008).

Stejně jako u předchozího typu, režim dne se od standardní MŠ výrazně neliší. Myšlenka zavedení určitého „zdravého“ programu do mateřských škol se mi sice velmi líbí a podporuji ji, nicméně nepovažuji ji za alternativu v pedagogice v pravém slova smyslu.

4.5 Začít spolu

Program Začít spolu je zaštitěn mezinárodní asociací *International Step by Step Association* – nevládní organizací, založenou s cílem podporovat demokratické principy a posilovat zapojení rodičů a komunity do vzdělávání dětí v období předškolního a mladšího školního věku (Gardošová a kol., 2003).

Základní myšlenkou programu mezinárodně označovaného Step by Step, je tedy umožnit dětem zažít výchovu a vzdělávání s demokratickými principy, respektovat osobnost dítěte a vést děti ke kritickému myšlení a odpovědnému jednání (Spilková a kol., 2005).

Od roku 1994 se začal tento program realizovat v České republice, průběžně se měnil, vyvíjel, přizpůsoboval se našim tradicím a kulturním podmínkám. Začít spolu je program orientovaný hlavně na dítě, vycházející z díla J. A. Komenského *Škola hrou*.

Důraz je při výchově a vzdělávání kladen na prožitkové a integrované učení, kooperativní činnosti, na učení se ze života a pro život (Gardošová a kol., 2003).

Hlavními cíli Začít spolu jsou:

- přijímat změnu a aktivně se s ní vyrovnávat
- kriticky myslet a umět si vybírat – nést odpovědnost
- rozpoznat problémy a řešit je
- být tvůrčí, mít představivost
- sdílet zájem a odpovědnost za společenství
- podporovat tělesný rozvoj a zdravý životní styl

(Spilková a kol., 2005)

Využívá se různých organizačních forem. Ty se v programu Začít spolu dělí podle následujících hledisek:

a) Prostředí je podnětné, prostor tříd tvoří pracovní koutky pod názvem centra aktivit, v nichž děti najdou materiály a pomůcky konkrétnímu centru odpovídající. Uvádí dítě do bdělosti, podněcuje je, uspokojuje jeho zvědavost, je schopné zodpovědět mnoho otázek a ještě více jich zadat. Tím, že zde pracují v malých skupinkách, mohou spolu přirozeně komunikovat, spolupracovat, řešit problémy, rozhodovat se a akceptovat se (Gardošová a kol., 2003).

Center aktivit bývá ve třídě 9 až 11 podle Gardnerových typů inteligence tak, aby se každé dítě v prostředí našlo. Výhoda spočívá také v tom, že dítě pocítí možnost svobodné volby. Učitelka každý den „otvírá“ několik center, a to podle toho, co u dětí právě potřebuje rozvíjet. Poté, co se děti seznámí s programem dne, vezmou si svoji značku (fotografii) a připevní ji k danému centru na nástěnce. **Konkrétní centra jsou tedy tato:** Ateliér, Voda a písek, Hudba, Domácnost, Knihy a písma, Kostky, Manipulační a stolní hry, Dílna, Pokusy a objevy, Pobyt venku – školní zahrada a Dramatika (Gardošová a kol., 2003).

b) Uspořádání dětí při jednotlivých činnostech, které jsou frontální, skupinové i individuální a jsou v programu vyváženě zastoupené. Dětem se zde nabízí forma kooperativního učení – je postaveno na spolupráci dětí při řešení problémů a situací.

Další formou je prožitkové učení, kdy se dítě učí na základě vlastních zkušeností a prožitků. Je také podporováno efektivní učení se dětí od sebe navzájem.

c) Rozdělení rolí mezi pedagogy a dítětem závisí především na pozitivní atmosféře ve skupině, vzájemné důvěře a dodržování daných pravidel.

Rámcová struktura dne v programu Začít spolu má pružnou podobu. Při vstupu do třídy čeká rodiče s dětmi tzv. ranní úkol, při kterém si dítě procvičuje různé dovednosti - grafo-motoriku, počítání, geometrické tvary, barvy apod. Plynule mohou navázat tím, že si vyberou činnost nebo hru v některém centru. Svačinu si děti mohou vzít samostatně. Postupně se scházejí v ranním kruhu, kde si vzájemně všichni naslouchají, seznamují se s tématem dne. Pak se obvykle zařazuje tělovýchovná chvíle se zdravotními cviky, pohybovými hrami či jinými pohybovými činnostmi. Následně si prohlédnou připravené činnosti na dané téma a vyberou si některé z center aktivit. Po ukončení této činnosti se opět sejdou v kruhu, kde mohou zhodnotit, jak se jim v centru pracovalo, co je zaujalo, co se jim povedlo, zda jim někdo pomohl, poradil, co nového se naučili. Přirozeně následuje pobyt venku. K sebeobsluze a samostatnosti jsou děti vedeny také tím, že si samy zajistí přípravu ke stolování a samy si porcují jídlo. Děti, které mají sníženou potřebu spánku, se mohou zabývat tichými činnostmi v centrech aktivit. Odpoledne si děti vyberou činnost dle vlastního uvážení nebo pracovat na dané téma v centru aktivit, a postupně odcházejí s rodiči domů (Gardošová a kol., 2003).

Za zmínku stojí také to, že program Začít spolu se při přijetí dětí do MŠ snaží o preferenci dětí handicapovaných, dětí ze sociálně slabších rodin, romských rodin.

Konečně přicházím k inovativnímu programu, ze kterého jsem opravdu nadšená, a se kterým se plně ztotožňuji. Podobně jako v Montessori programu, děti mají k dispozici takové prostředí, které je zákonitě musí rozvíjet odlišně pozitivně, než se tomu děje v jiných typech zařízení. Nabývám dojmu, že děti v takovém programu toho daleko více prožijí, poznají, vyzkouší si, což je pro děti jedno z největších pozitiv a výhod.

4.6 Lesní mateřská škola

Lesní mateřské školy a ekoškolky jsou založeny na myšlence, že kontakt s přírodou má pro děti předškolního věku nezastupitelnou a velmi přirozenou roli. Doba, kdy byla příroda

všude kolem nás a děti tak mohly ke každodenní hře využívat okolní louky, pole, lesy, potoky, je dávno pryč. Proto musíme přírodu do blízkosti dětí cíleně vracet (Vošahlíková, 2010).

U nás můžeme za prvopočátky této alternativy považovat rok 1926, kdy **E. Štorch** založil Dětskou farmu, školu v přírodě, sloužící k ozdravení dětí, které sem docházely (Sovobodová, Jůva, 1996).

Kořeny myšlenek o vzniku lesní mateřské školy můžeme hledat ve Švédsku, kde byl pobyt v přírodě pro výchovu samozřejmostí. V polovině 20. století vznikla v Dánsku rodičovská iniciativa vedená **E. Flatau**, která trávila čas se svými dětmi i s dětmi sousedů v lese. Takto byla v roce 1954 založena organizovaná skupina označená jako historicky první lesní mateřská škola. Rozhodující pro rozvoj lesních mateřských škol byla až 90. léta, kdy **K. Jebsen** a **P. Jäger** absolvovaly pedagogickou praxi v dánské lesní mateřské škole (dále LMŠ). Na tomto základě vytvořily pedagogickou koncepci, z níž potom čerpala většina vznikajících německých LMŠ. V roce 1993 založily ve Flensburgu lesní mateřskou školu se statutem denního zařízení pro předškolní péči. V současnosti je v České republice známá také **T. Vošahlíková**, která stála u zrodu Dětského klubu Šárynka, lesní mateřskou školou inspirovanou, a která vede semináře o problematice lesních mateřských škol a ekoškoliek. Za lesní mateřskou školu můžeme považovat zvláštní typ ekoškolky. Základním znakem je, že podstatná část programu probíhá venku v prostředí přírody, a to téměř za každého počasí. Výhodou jsou nižší zřizovací a provozní náklady, a také větší atraktivnost pro vychovatele – muže (Vošahlíková, 2010).

Z hlediska organizace lze lesní MŠ rozdělit do dvou následujících typů:

- a) samostatná
- b) integrovaná

První zmíněný typ nejvíce rozšířen v Německu, je lesní mateřská škola zcela nezávislá na budově klasické mateřské školy. Zázemí může představovat srub, jurta, teepee, maringotka, anebo také žádný takový objekt – namísto toho, ale mají tzv. „ochranný prostor“, čili dohodu s veřejnou institucí v blízkosti místa v přírodě, kam se mohou schovat před příliš nepříznivým počasím (Vošahlíková, 2010).

Druhým typem, nejrozšířenějším v Dánsku, je LMŠ integrovaná, což znamená, že prvky lesní mateřské školy prolínají vzdělávací program mateřské školy běžné (uskutečňuje se buď běžná MŠ s lesní třídou anebo samostatná LMŠ se zázemím v běžné MŠ).

Dále existují ještě různé formy zapojení prvků lesních mateřských škol do programu běžných MŠ (projektové týdny v lese, pravidelné „lesní dny“).

Předpokladem pro pobyt venku s LMŠ je ale posila v podobě asistentů pedagoga tak, aby s dětmi byly vždy aspoň dvě dospělé osoby.

Hygiena nečiní v LMŠ sebemenší potíže, jak by se někomu mohlo na první pohled zdát. Děti s sebou v batůžcích nosí ručníky, vlhčené ubrousky, učitelky nosí kanystr s vodou či termosky s horkou vodou. Na záchod chodí děti buď v zázemí, nebo v přírodě na suchý záchod, v krajním případě s sebou mají po vykonání potřeby například lopatky.

Snídani si děti nosí z domu v plastových krabičkách, v termoskách si nosí oběd z domu. Jinou variantu představuje příprava jídla ve srubu, který disponuje vlastní kuchyňkou.

Denní program se řídí rytmem dne, který je zachován v průběhu celého školního roku. Děti se ráno scházejí buď v zázemí, nebo na smluvené autobusové zastávce. Po příchodu do okolí zázemí si děti volně hrají v přírodě. Poté začíná společný program, který se zahajuje ranním kruhem. V něm si společně zpívají písně odpovídající danému ročnímu období. Následuje cesta na vytipované místo, během které se už odehrává část výchovně - vzdělávací činnosti. Na místě se děti nasvačí, pak si mohou volně hrát, ale je pro ně také připravena široká nabídka činností. Cesta zpět se doporučuje odlišná a kratší, než byla cesta „tam“ z důvodu možné únavy dětí. Po hygieně a obědě odcházejí děti s rodiči domů, anebo ty, co využívají celodenní provoz, si jdou odpočinout a poté na ně čeká připravený odpolední program v okolí zázemí (Vošahlíková, 2010).

Nejdůležitějším předpokladem pro úspěšné fungování lesní mateřské školy je spolupráce a komunikace rodičů s pedagogy, a také kvalitní oblékání dětí pro pobyt venku (Vošahlíková, 2010).

Samotná myšlenka lesní mateřských škol se mi velice zamlouvá. Konkrétní provedení již o trochu méně. Jako pozitivní pojmám fakt, že děti prožívají téměř veškerý čas pobytu ve školce na čerstvém vzduchu a ve volné otevřené přírodě. Nejsem si však úplně jistá (i přestože výzkumy hovoří jinak), že jsou děti dostatečně harmonicky rozvíjeny ve všech stránkách osobnosti. Věřím ale, že se spoustou činností z LMŠ se mnohé dnešní děti, které takový typ zařízení nenavštěvují, nikdy ani neseznámí, což je velké pozitivum lesní mateřské školy.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

5.1 Cíl výzkumu

Cílem daného výzkumu je zmapovat determinanty ovlivňující rozhodnutí rodičů při výběru mateřské školy – standardní nebo alternativní – pro své dítě. Pokusila jsem se zjistit, z jakého hlavního důvodu si rodiče pro své dítě vybírají tu kterou mateřskou školu, ať už standardní nebo alternativní / inovativní.

5.2 Dílčí cíle

Dílčí cíle jsem zvolila tyto čtyři:

1. Zjistit, zda existují společné osobnostní předpoklady a určitý životní styl rodičů, kteří si vybírají alternativní či inovativní vzdělávací programy, a rodičů preferujících standardní vzdělávací programy.
2. Zmapovat, dle jakého faktoru se rodiče řídí při výběru typu předškolního zařízení.
3. Zmapovat povědomí rodičů o existenci různých typů alternativních a inovativních vzdělávacích programů.
4. Prozkoumat povědomí rodičů o vybraném typu alternativního / inovativního nebo standardního vzdělávacího programu. Zjistit, zda je pro rodiče filosofie vybraného předškolního zařízení nejdůležitější, přednostní.

5.3 Výzkumné otázky

Na základě dílčích cílů jsem vypracovala dotazník, jehož otázky jsem sestavila tak, aby bylo možné zodpovědět následující čtyři výzkumné otázky:

1. Existují společné osobnostní předpoklady a určitý životní styl rodičů, kteří si vybírají alternativní či inovativní vzdělávací programy, a rodičů preferujících standardní vzdělávací programy?
2. Dle jakého faktoru se rodiče řídí při výběru typu předškolního zařízení?
3. Jaké je povědomí rodičů o existenci různých typů alternativních a inovativních vzdělávacích programech?

4. Jaké je povědomí rodičů o vybraném typu alternativního / inovativního vzdělávacího programu nebo standardního vzdělávacího programu? Je pro rodiče filosofie vybraného předškolního zařízení nejdůležitější, přednostní?

5.4 Výzkumný problém

Každý výzkum se musí začít právě vymezením výzkumného problému. Po prostudování teoretické stránky problematiky z oblasti, kterou se zabývám, jsem si zvolila deskriptivní (popisný) výzkumný problém, který zní: Jaké jsou determinanty, ovlivňující rozhodnutí rodičů při výběru mateřské školy – standardní nebo alternativní – pro své dítě?

Deskriptivním výzkumným problémem se myslí takový, který hledá odpověď na otázku: „jaké to je?“, a který zjišťuje či popisuje situaci, stav nebo výskyt nějakého jevu (Gavora, 2000).

5.5 Druh výzkumu

Ke zkoumání alternativního i standardního vzdělávání jsem zvolila kvantitativní výzkum, který pracuje s číselnými údaji, zjišťuje množství, rozsah nebo frekvenci výskytu jevů, respektive jejich míru.

Filozofický základ tohoto druhu výzkumu můžeme spatřovat v logickém pozitivismu, čili existenci jedné reality, venkovního světa, který nezávisí na našich citech a přesvědčení. Tento směr v 19. století jako první ve společenských vědách prosazoval **A. Comte** a **J. S. Mill** (Gavora, 2000).

Jelikož jsem zastánce precizního a jednoznačného vyjádření (nejen výzkumných údajů), a taktéž jsem si chtěla držet odstup od zkoumaných jevů z důvodu ovlivnitelnosti – sugestibility, nemohla jsem si pro svůj výzkum zvolit jiný druh.

5.6 Metoda sběru dat

Metoda sběru dat ve výzkumu je název pro proces, se kterým se pracuje při daném výzkumu. Pro svůj výzkum použiji metodu sběru dat zvanou dotazníkové šetření.

Dotazník je výzkumný, resp. průzkumný, vývojový a vyhodnocovací nástroj ke zjišťování informací o znalostech, názorech nebo postojích dotazovaných osob. Představuje sadu otázek různého typu předložených v písemné podobě, na které respondent odpovídá vyznačením, resp. doplněním odpovědi. Obsah, počet a typ otázek je daný tazatelem a cílovou sku-

pinou, pro kterou je dotazník určen. Je vhodný pro získání dat od většího počtu lidí. Vzhledem k jednotnosti formulací je možno data bez problémů hromadně zpracovat a porovnat odpovědi různých skupin. Předností dotazníku není ani tak hloubka proniknutí do problematiky jako spíše šířka záběru. Slabinami dotazníku jsou návratnost a platnost (validita) získaných údajů (Zel'ová, 2002).

Je důležité zmínit, že jsem předkládala dotazníky dvojího typu – jiný pro standardní, a jiný pro alternativní / inovativní instituce.

Dotazník, který jsem předkládala respondentům (viz níže) z alternativního výchovně – vzdělávacího zařízení, obsahuje celkem 27 otázek, z toho uzavřených (dichotomických či trichotomických) 11; polouzavřených 7; a otevřených 9. Instrukce, dle kterých má respondent dotazník vyplňovat, jsem uvedla do jeho záhlaví. Koncipovala jsem ho do čtyř oblastí: I. RODIČ A DÍTĚ; II. VÝBĚR PŘEDŠKOLNÍHO ZAŘÍZENÍ; III. FILOZOFIE VYBRANÉ ALTERNATIVNÍ ŠKOLY a IV. ZHODNOCENÍ.

Dotazník pro rodiče ze standardních mateřských škol sestává z 26 otázek – 10 uzavřených; 9 otevřených a 7 polouzavřených otázek. Počet oblastí zůstal zachován, změna názvu nastala pouze v oblasti III.: FILOSOFIE VYBRANÉ STANDARDNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY.

5.7 Výzkumný soubor a způsob výběru

Jevy - osoby, věci, procesy – které jsou předmětem výzkumu, se nazývají subjekty výzkumu. Lidé, o kterých chce výzkum získat informace, tvoří základní soubor (Gavora, 2000).

Bylo rozdáno celkem 200 dotazníků, z toho 100 dotazníků pro rodiče dětí ze standardní MŠ a 100 dotazníků pro rodiče dětí alternativních zařízení. Vrátilo se 91 dotazníků ze standardní MŠ, z čehož jsem 4 vyřadila pro jeho nesprávné či neúplné vyplnění, takže zůstalo 87. Ze zařízení alternativních se mi zpět vrátilo 76 dotazníků, z čehož jsem jich použila 69. Návratnost tedy činí 87 % ze standardních a 69% z alternativních zařízení.

Dotazníky jsem do předškolních zařízení vždy po domluvě s ředitelkou či učitelkou osobně zanesla, a také jsem si je po vyplnění rodiči vyzvedla zpět.

Výzkumný vzorek mého výzkumu tvoří 69 rodičů dětí z předškolních zařízení s alternativním či inovativním vzdělávacím programem, a také 87 rodičů z předškolních institucí s programem standardním. Celkem tedy výzkumný soubor tvoří 156 rodičů. Výzkum probíhal od měsíce prosinec 2011 po březen 2012, a to na území Moravy. Moravu zmiňuji proto, že např. mateřská škola s inovativním programem Začít spolu se nejbližše nachází ve Frýdku – Místku. Další alternativní předškolní instituce, ve kterých výzkum

probíhal, jsou: Církevní mateřská škola; Lesní mateřská škola; Montessori rodinné centrum; Waldorfský rodinný klub; Zdravá mateřská škola.

Ze standardních mateřských škol jsem pro výzkum zvolila těchto pět: MŠ Luční, Zlín Jižní Svahy; MŠ Milíčova, Zlín Malenovice; MŠ Zahradní, Otrokovice; MŠ Santražiny Zlín; MŠ Tečovice.

Způsob výběru je záměrný. Tento druh výběru se vyznačuje tím, že o výběru určitého prvku nerozhoduje náhoda, ale úsudek výzkumníka nebo zkoumané osoby (Chrásková, 2007).

Kritériem pro záměrný výběr je volba takových standardních mateřských škol, které se nacházejí ve zlínském kraji, a nenacházejí se v těsné blízkosti - není zde tudíž sklon k jakékoli případné vzájemné ovlivnitelnosti.

Způsob výběru je ale dále u alternativních škol také dostupný, který vzniká, když výzkumník například volí školu, která je hned v sousedství (Gavora, 2000). U tohoto typu zařízení jsem se při výběru řídila tím, které jsou ve zlínském okolí nejbližší.

Nyní ve stručnosti popíši jednotlivá předškolní výchovně – vzdělávací zařízení, a to na základě jejich osobní návštěvy.

Církevní mateřská škola, která se nachází na Jižních Svazích ve Zlíně, zahájila svůj provoz roku 2011. Byla založena matkami na mateřské dovolené, zřizovatelem je Arcibiskupství olomoucké. V současné době má mateřská škola přihlášených 47 dětí navštěvujících jednu ze dvou tříd. Výchovně vzdělávací program je zaměřen na celistvý rozvoj osobnosti dítěte s důrazem na křesťanskou výchovu, která je přirozenou součástí každého dne. Otevřena je samozřejmě dětem z křesťanských rodin, ale taktéž z rodin bez vyznání. Ve výzkumu pracuji se 14 dotazníky z tohoto typu zařízení.

Lesní mateřská škola nacházející se v obci Modrá u Uherského Hradiště, zahájila svůj provoz roku 2011. Disponuje zázemím v bývalé základní škole v obci Modrá. V letošním roce má přihlášených celkem 9 dětí. Ve výzkumu pracuji s 8 dotazníky.

Rodinné centrum Montessori Podhoří Zlín se nachází v prostorách 12. základní školy. Řídí jej dvě provozní ředitelky. Svůj provoz zahájilo taktéž roku 2011. Kapacita centra je 18 dětí, se kterými pracuje vždy jedna učitelka a jedna asistentka. Využila jsem 12 dotazníků.

Rodinný klub WALDÍK s waldorfskou pedagogikou sídlí v rodinném domě na Mokré III Zlín. Jedna ze zakladatelek usiluje o přestěhování klubu do vyhovujících prostor v 54. budově areálu Svitů ve Zlíně. Za vznikem klubu stojí společné úsilí členů občanského sdru-

žení Přátelé harmonické výchovy. Poprvé byl otevřen taktéž v roce 2011. Letos toto zařízení nepravidelně navštěvuje 13 dětí, z toho vyplnilo můj dotazník k výzkumu 9 rodičů.

Začít spolu, mateřská škola s inovativním programem Beruška sídlí ve Frýdku – Místku. Od roku 1995 je mateřská škola zapojena do mezinárodního programu Step By Step, v České republice známý pod názvem Začít spolu. Mateřská škola disponuje čtyřmi třídami. Odsud jsem použila 15 dotazníků vyplněných rodiči.

Zdravá mateřská škola Stonožka se nachází na ulici Slovenská ve Zlíně. Vznikla roku 2003, ale od roku 1995 byla zařazena do sítě MŠ na základě projektu "Zdravá mateřská škola". Budova má dvě věkově smíšená oddělení, její předností je tzv. domácí prostředí, jelikož je to jednopatrová vilka se zahradou. Využila jsem 11 dotazníků.

5.8 Metoda zpracování dat

Po shromáždění vyplněných dotazníků od respondentů je potřeba získaný materiál zkontrolovat z hlediska korektnosti, popř. vyřadit ty, které jsou zjevně vyplněny nesprávně či neúplně.

Zpracování dat dotazníkového šetření jsem prováděla čárkovací metodou, následným zobrazením grafů, to vše doplněno komentáři.

Při použití této čárkovací metody nejdříve zapíšeme do sloupce vlevo všechny hodnoty, kterých bylo dosaženo. Následně je procházíme a zaznamenáváme pomocí čárek jejich výskyt. Výsledky takové metody poté převedeme do tabulky četnosti (Chráška, 2007)

6 ANALÝZA DAT A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

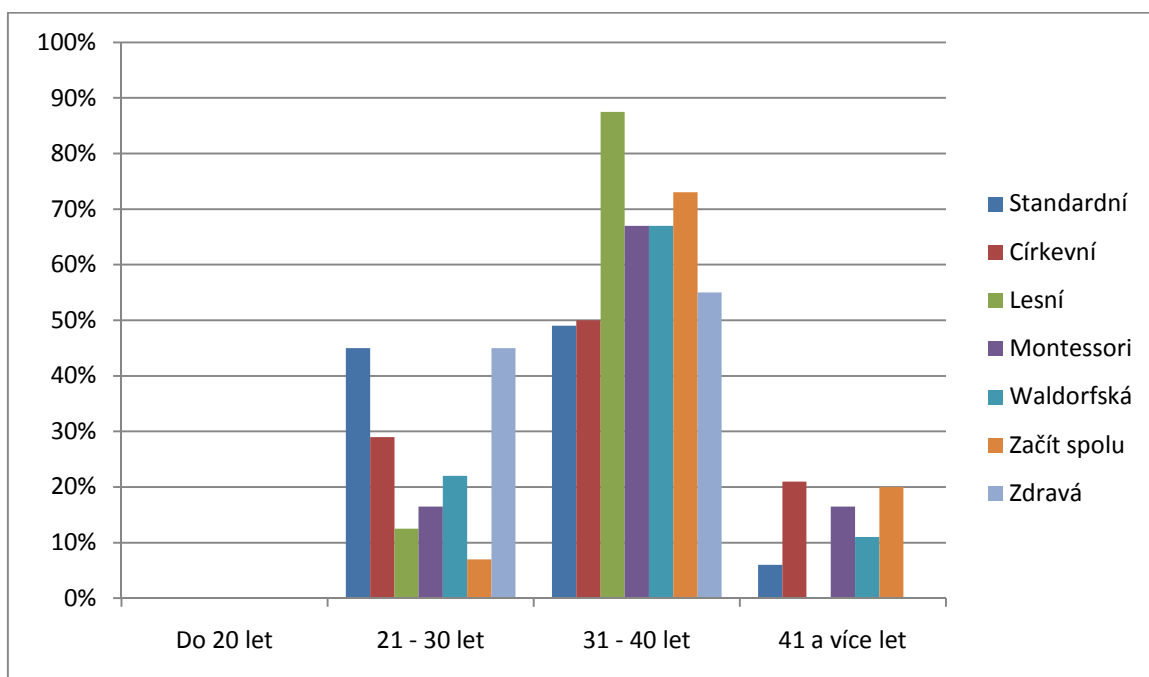
Tato část práce čtenáři podává, jakým způsobem jsem získala výsledek svého zkoumání. Získaná data v dotaznících vyplněných rodiči dětí z předškolních zařízení jsem rozpracovávala podle otázek dotazníku do podoby grafů a slovních komentářů.

6.1 Zpracování dotazníků

I. Rodič a dítě

Tato část práce je typem otázek zaměřena na získání základních informací o rodičích a jejich dětech.

Otázka č. 1 – Jaký je Váš věk?



Graf 1. Věk respondentů

Z odpovědí vyplývá, že největší část respondentů standardních i všech typů alternativních zařízení tvoří rodiče ve věku 31-40 let. V této skupině jsou nejvíce zastoupeni rodiče dětí z lesní mateřské školy a Začít spolu, dále pak matky z instituce Montessori stejně jako z waldorfského klubu, následuje zdravá MŠ, církevní a na posledním místě potom rodiče dětí ze standardní školky.

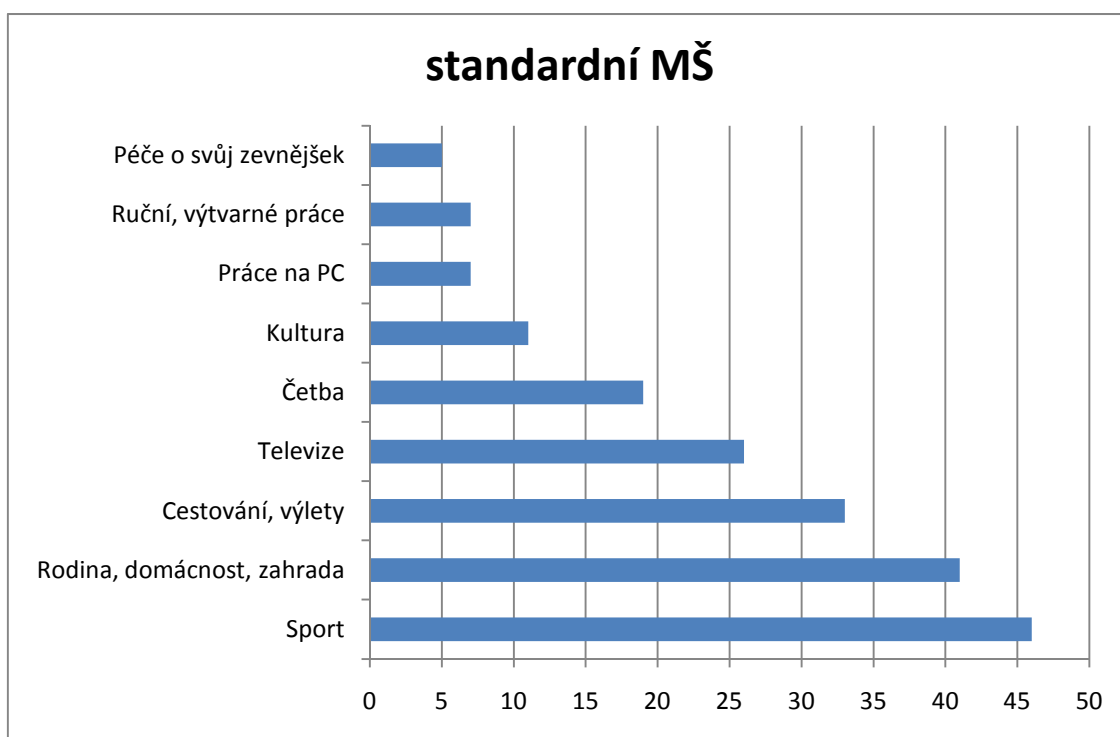
V pořadí na druhém místě je kategorie 21 – 30 let, a to opět ve standardních i všech typech alternativních institucích.

V kategorii 41 a více let se objevují nejčastěji rodiče z církevní MŠ a Začít spolu. Ze standardních MŠ je tato kategorie zastoupena nejméně.

Rodič ve věku do 20 let se v mém šetření nevyskytuje.

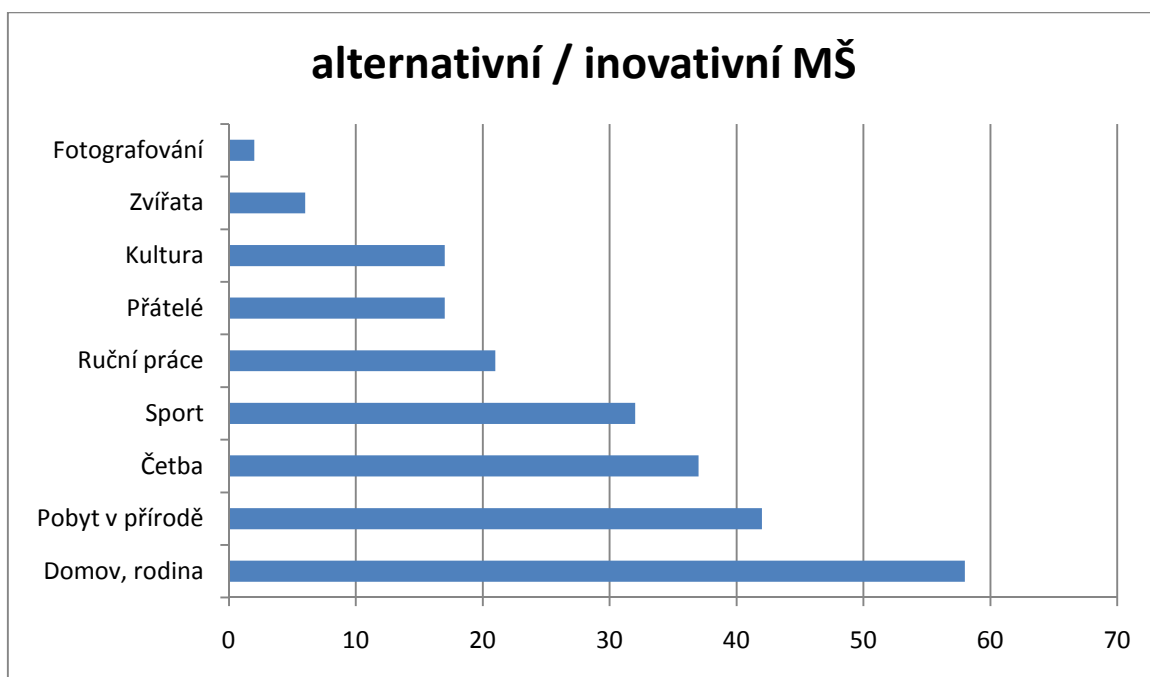
Graf dokazuje, že alternativní či inovativní vzdělávací programy mateřských škol v žádném případě nejsou jen trendem mladých „moderních“ rodičů.

Otázka č. 2 – Jaké jsou Vaše zájmy, jak trávíte volný čas?



Graf 2. Zájmy respondentů – standardní MŠ

Jaké jsou Vaše zájmy, jak trávíte volný čas?

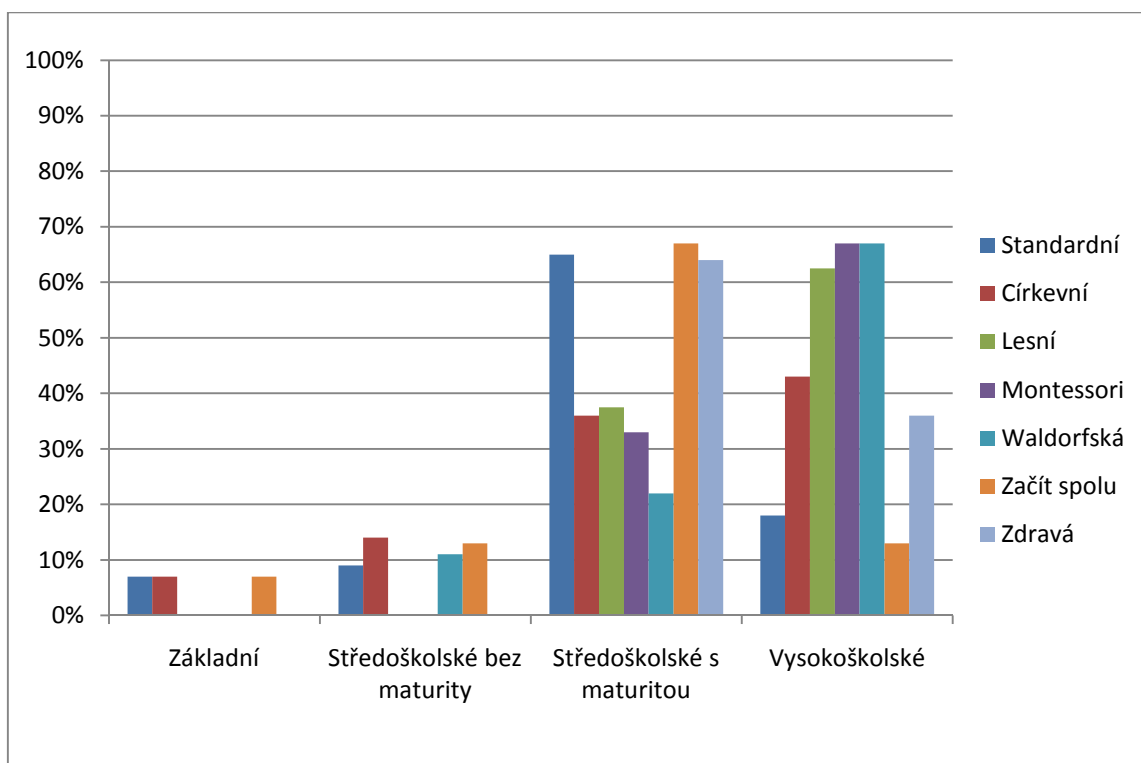


Graf 3. Zájmy respondentů – alternativní / inovativní zařízení

Tato otázka je otevřeného typu, proto se počet odpovědí nerovná počtu respondentů.

Graf jasně dokazuje, že sporty všeho druhu, v závěsu také péče o rodinu, domácnost či zahradu a cestování nebo výlety dominují v zájmech rodičů dětí z standardních školek. U alternativních zařízení dominuje péče o rodinu, domov; novou kategorií je pobyt v přírodě a v závěsu četba. Je zajímavé povšimnout si (byť méně často volené – 5x) odpovědi „péče o svůj zevnějšek“, která se u alternativních vůbec nevyskytla.

Poměrně velký zájem rodičů ze standardních školek, který se u alternativních zařízení vůbec neobjevil, mají respondenti ve sledování televize. Můžeme si tedy myslet, že rodiče ze standardních zařízení více využívají techniku, jako je PC nebo TV, ale zároveň rodiče z obou typů preferují také četbu knih. Ruční nebo jiné výtvarné práce se vyskytly v obou případech, ale u alternativního typu zřetelně častěji.

Otázka č. 3 – Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?*Graf 4. Vzdělání respondentů*

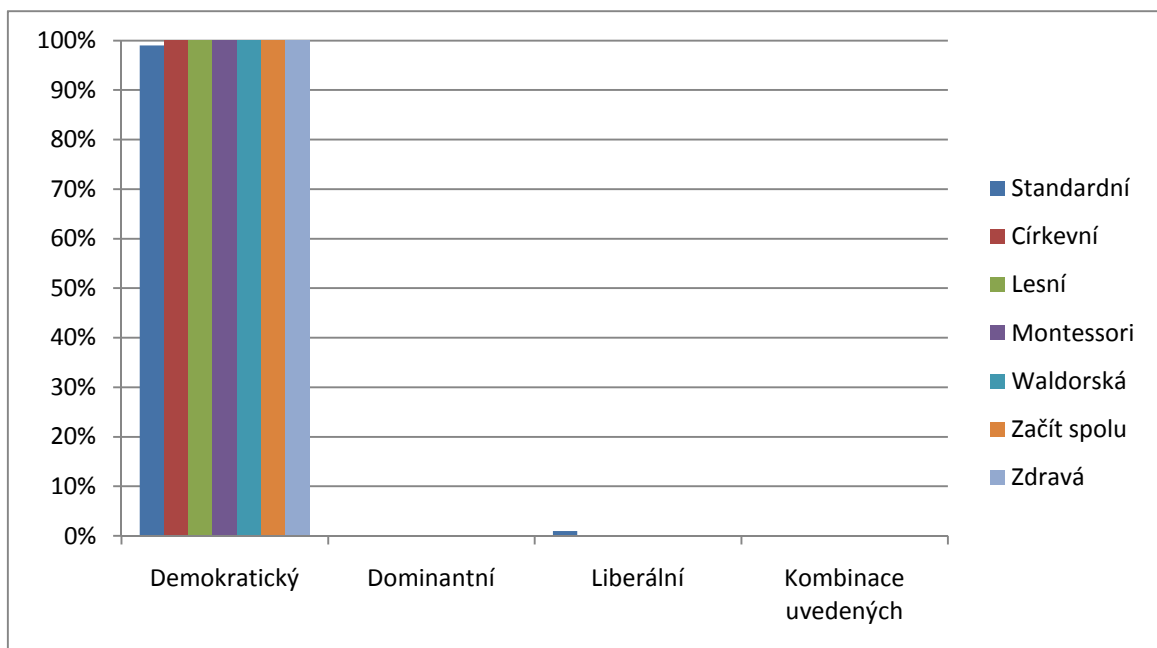
Třetí otázka si kladla za cíl zjistit nejvyšší ukončené vzdělání rodičů. Překvapilo mě, kolik respondentů má vystudovanou vysokou školu. Vysoká a střední škola s maturitou je zastoupena u všech typů zařízení. Shodný počet respondentů s vystudovanou vysokou školou je zastoupen v rodinném klubu Waldík a rodinném centru Montessori. Mohu tedy říci, že o standardní mateřské školy se převážně zajímají rodiče s vystudovanou střední školou s maturitou; o alternativní programy mají zájem rodiče se vzděláním středoškolským s maturitou či vysokoškolským. To může kromě jiného vysvětlit mnohdy vyšší až vysoké školné placené z důvodu nestátnosti zařízení.

Otázka č. 4 – Jaké je Vaše zaměstnání?

V otevřené otázce se prokázalo, že zaměstnání rodičů ze standardních mateřských škol se velmi různí, a tudíž považuji za bezpředmětné tuto otázku grafem či tabulkou vyhodnocovat.

Zaměstnání rodičů dětí z alternativních a inovativních předškolních zařízení je samozřejmě taktéž různorodé, respondenti ovšem nápadně často uváděli například mateřská dovolená, ekonomickou sféru či osoba samostatně výdělečně činná.

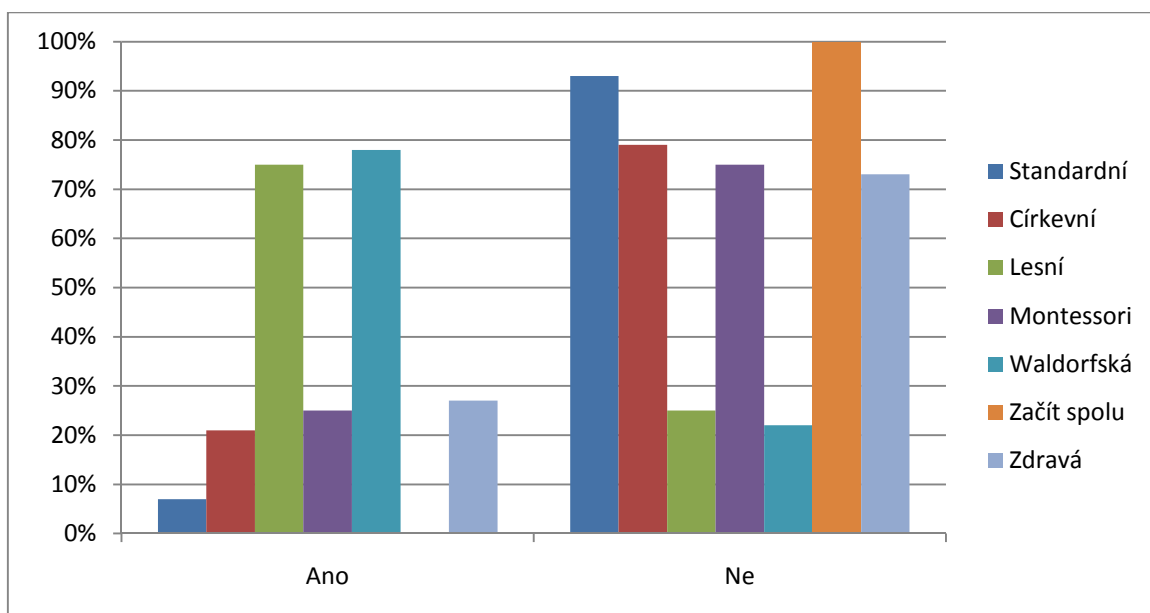
Otázka č. 5 – Jaký preferujete styl výchovy u Vašeho dítěte?



Graf 5. Styl výchovy

Jednoznačně vidíme, že rodiče jak ze standardní, tak také z alternativní mateřské školy preferují demokratický styl výchovy. Pouze jeden rodič ze standardní MŠ vychovává své dítě ve stylu liberálním.

Otázka č. 6 – Preferujete některý alternativní styl stravování?



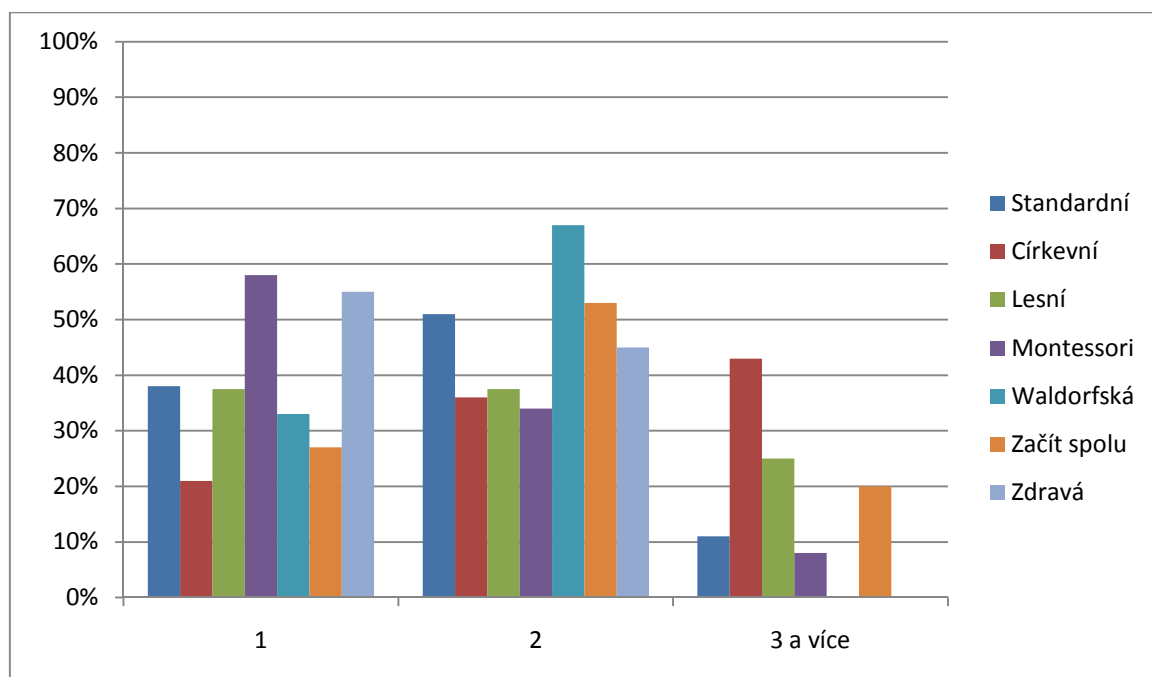
Graf 6. Preferování stylu stravování

Na první pohled pochopíme, že většina rodičů z obou typů zařízení alternativní styl stravování nepreferuje. U standardních MŠ opravdu pouhá menšina respondentů preferuje jiný styl stravování, jsou vegetariáni.

U alternativních – hlavně u Waldorfské a lesní mateřské školy - se vyskytovala odpověď „vegetariánství“, „makrobiotika“, „dělená strava“ či se pouze přiklání k „biokvalitě“.

Naopak v MŠ Začít spolu nepreferuje nikdo z rodičů alternativní styl stravování, což je zajímavé.

Otázka č. 7 – Počet dětí



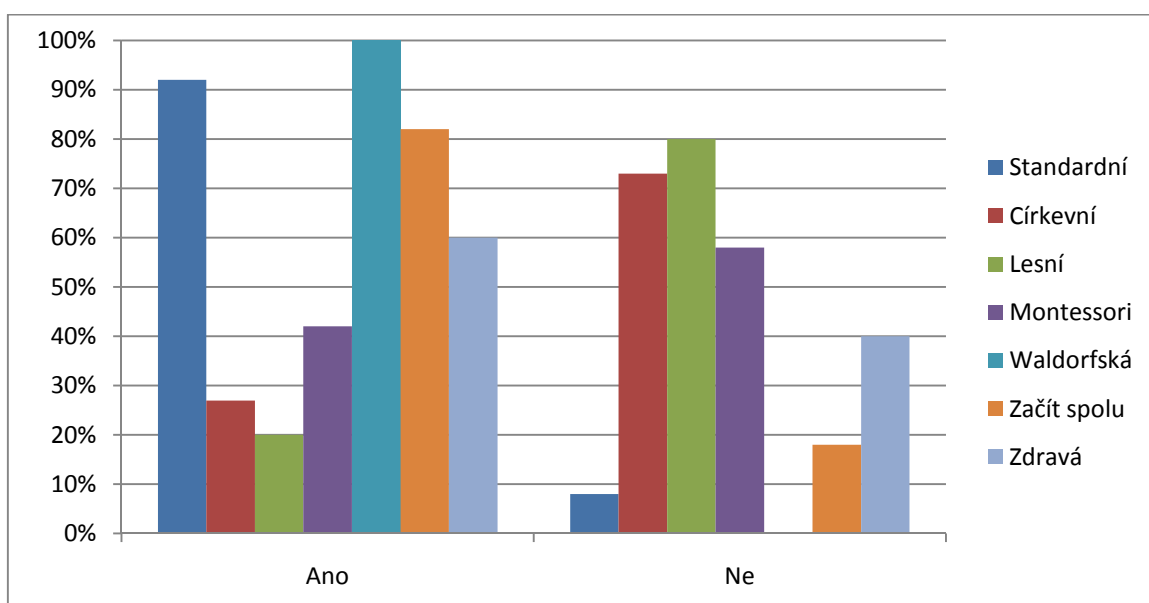
Graf 7. Počet dětí

Otázka zjišťovala počet dětí z rodin u obou typů předškolních zařízení. Vidíme, že odpověď jedno dítě a dvě děti je téměř vyváženě zodpovězena, i když dvě děti byla odpověď častější. Nejméně volenou odpovědí byla tři a více dětí.

II. Výběr předškolního zařízení

Druhá oblast v předkládaném dotazníku se zaměřuje především na získání informací o tom, proč si rodiče vybrali právě dané předškolní zařízení, co je k tomu přimělo, kde se o něm dozvěděli, a také mapuje jejich povědomí o alternativním směru ve vzdělávání.

Otázka č. 8 – Navštěvují / navštěvovaly všechny Vaše děti toto předškolní zařízení?



Graf 8. Výběr předškolního zařízení pro sourozence

Na tuto polouzavřenou otázku pochopitelně mohli odpovídat pouze ti respondenti, kteří mají více než jedno dítě. Graf nedokazuje, že většina sourozenců navštěvuje nebo navštěvovala stejné předškolní zařízení. Pokud tomu tak je, děje se to z důvodu spokojenosti, dobrých zkušeností, vyhovujících podmínek apod. U standardních mateřských škol navštěvovalo jiné zařízení pouhých 8% dětí respondentů, z důvodu závažného postižení druhého sourozence, ale vyskytly se také tři odpovědi o neúplné spokojenosti stávajícího zařízení.

U lesních školek se může zdát, že rodiče jsou nespokojeni, a tak jen 20% sourozenců navštěvovalo toto stejné zařízení, ale není tomu tak. 80% odpověď „ne“ se zde týčí pouze proto, že tato lesní MŠ nebyla v době, kdy měli respondenti první děti, ještě založena.

Stejný případ se vyskytl i u Montessori.

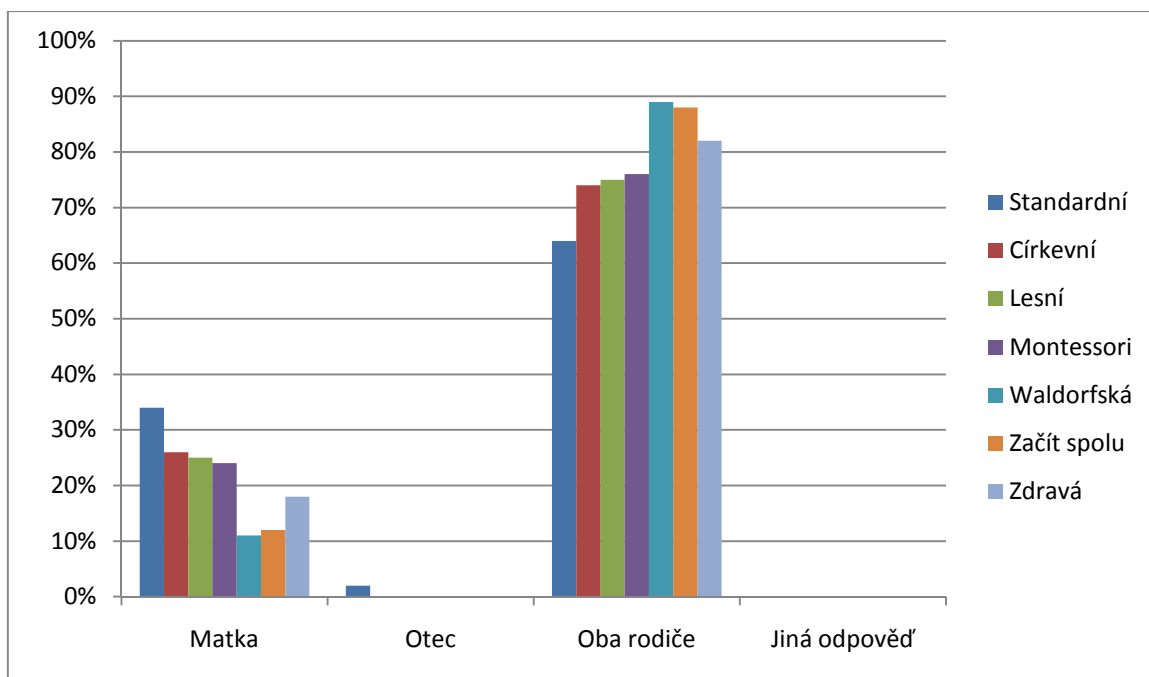
Církevní školu z naprosto shodného důvodu nenavštěvovaly všechny děti z rodiny. 27% respondentů uvedlo, že zařízení ještě nebylo v provozu, ale z důvodu jejich náboženského přesvědčení měli rodiče velký zájem.

Z tohoto důvodu nemohu otázku považovat za ukazatel spokojenosti nebo tak podobě, a nemohu otázku považovat za relevantní.

MŠ Začít spolu navštěvovala většina sourozenců, u zdravé školky je poměr už více vyrovnaný – 60% dětí navštěvovalo tuto stejnou instituci.

Waldorfské zařízení navštěvovali všichni sourozenci.

Otázka č. 9 – Podíleli se oba rodiče na výběru daného předškolního zařízení?



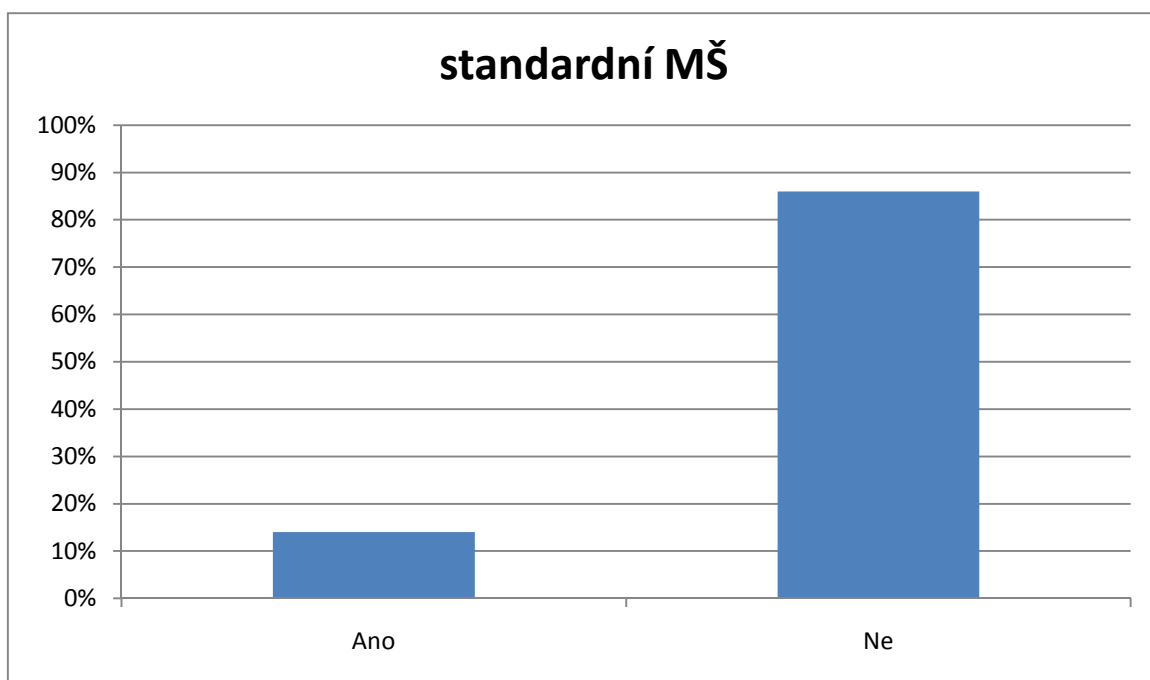
Graf 9. Podíl rodičů na výběru předškolního zařízení.

Drtivá většina rodičů se rovnocenně podílela na výběru předškolního zařízení pro své dítě. Pokud tomu tak nebylo, rozhodovala matka, a to nejčastěji tedy u standardní mateřské školy. Ve dvou případech u standardní MŠ rozhodoval v rodině jen otec.

To dokazuje, že současným trendem je vyvážený poměr mezi oběma rodiči, co se týká výchovy dítěte a rozhodování o jeho vzdělávacím zařízení. Můžeme se domnívat, že dříve

býval „hlavou rodiny“ otec a o všem rozhodoval sám. V opačném případě byla „hlavou“ matka, která měla o chodu rodiny rozhodující slovo.

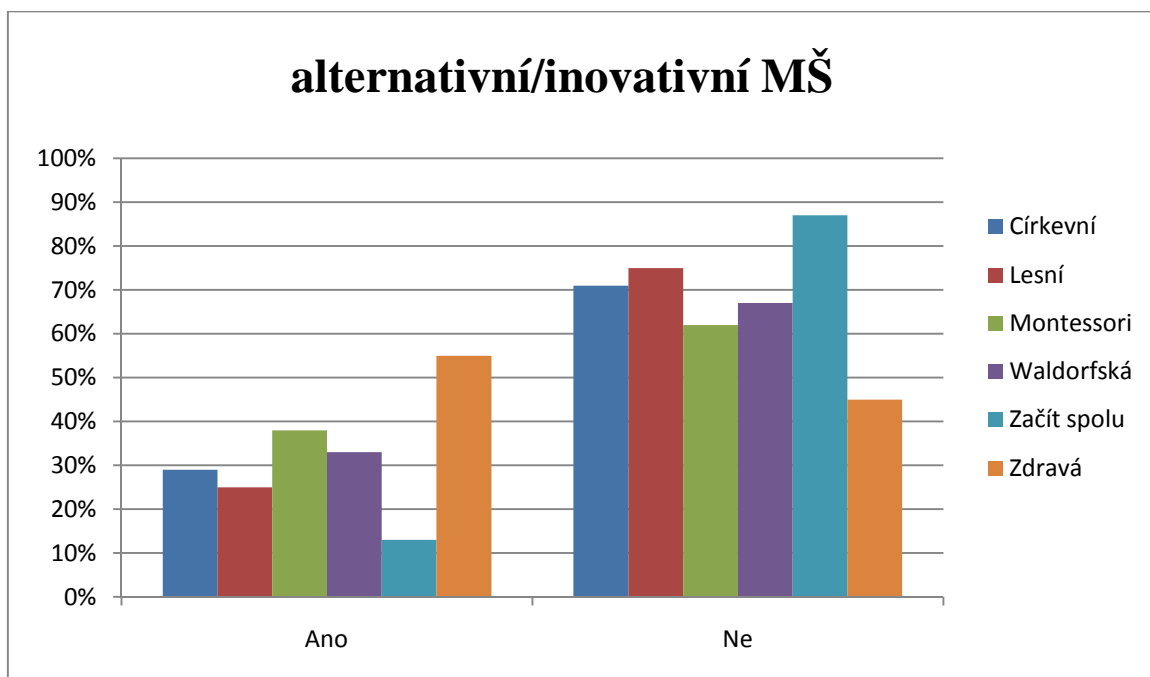
Otázka č. 10 – Přemýšleli jste při rozhodování o umístění Vašeho dítěte do předškolního zařízení také o alternativním / inovativním zařízení?



Graf 10. Zájem respondentů ze standardní MŠ i o alternativu ve vzdělávání

Jen malé procento respondentů (14%) uvažovalo o tom, že by umístilo své dítě do některého z alternativních nebo inovativních zařízení. 86% rodičů standardních mateřských škol o tento směr nejeví zájem, anebo je o něm nedostatečně informováno.

Přemýšleli jste při rozhodování o umístění Vašeho dítěte do předškolního zařízení také o tradiční mateřské škole?



Graf 11. Zájem respondentů z alternativních MŠ i o standardní vzdělávání

Většina rodičů sice o tradici ve vzdělávání neuvažovalo, zajímavý mi ale přijde fakt, kolik rodičů o ní naopak přemýšlelo. Nejvíce takových rodičů se objevilo ve zdravé MŠ a poté také v MŠ Montessori.

Otázka č. 11 – Co ovlivnilo (či změnilo) Vaše konečné rozhodnutí mezi tradiční a alternativní MŠ? Proč jste rozhodnutí směřovali tradičním směrem?

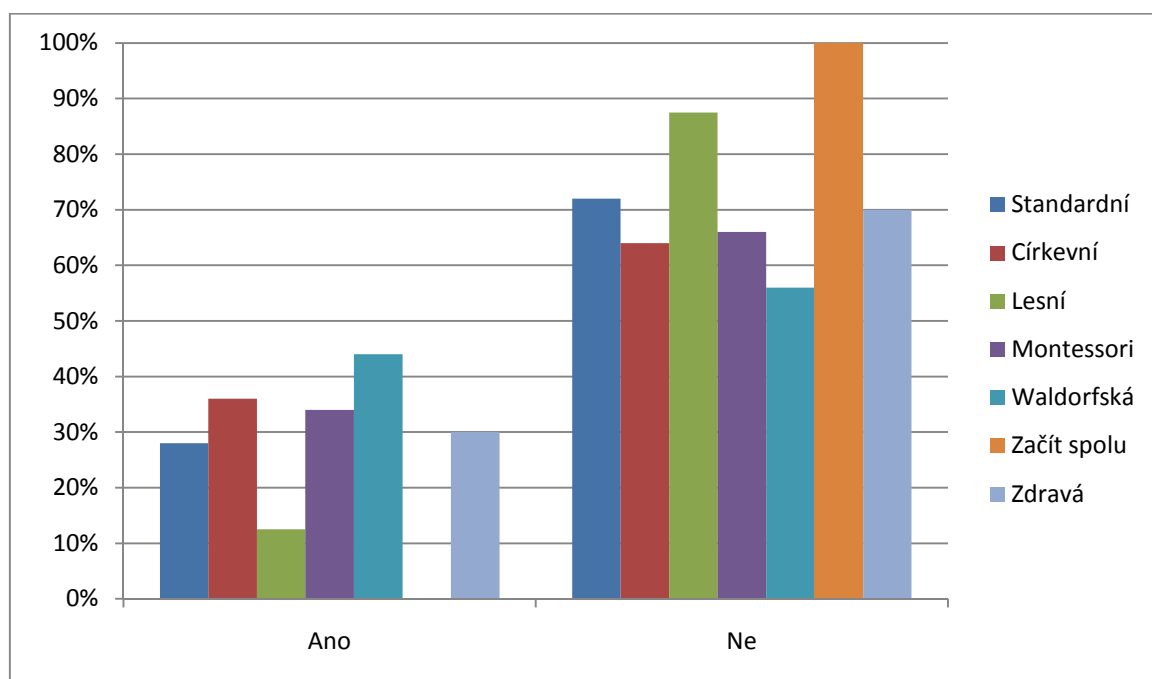
Nejčastějším důvodem, proč rodiče svěřují své dítě do péče standardních mateřských škol je neinformovanost o alternativním směru ve vzdělávání, nezájem o tyto filozofie, ale také financování těchto zařízení. Toto podrobněji vyjadřuje následující otázka č. 12.

Co ovlivnilo (či změnilo) Vaše konečné rozhodnutí mezi tradiční a alternativní MŠ? Proč jste rozhodnutí směřovali alternativním (či inovativním) směrem?

Důvod, proč se rodiče dětí z alternativních institucí nerozhodli pro standardní státní mateřskou školu je převážně kvůli nedůvěře k těmto typům předškolních zařízení a zároveň také

kvůli přesvědčení o filozofii daného typu instituce, vstřícných pedagogích, výhodách mnohdy menší skupiny dětí či vyhovujícím prostředí. Dalším málo voleným vysvětlením takového rozhodnutí je například nepřijetí do standardní mateřské školy z důvodu naplnění její kapacity.

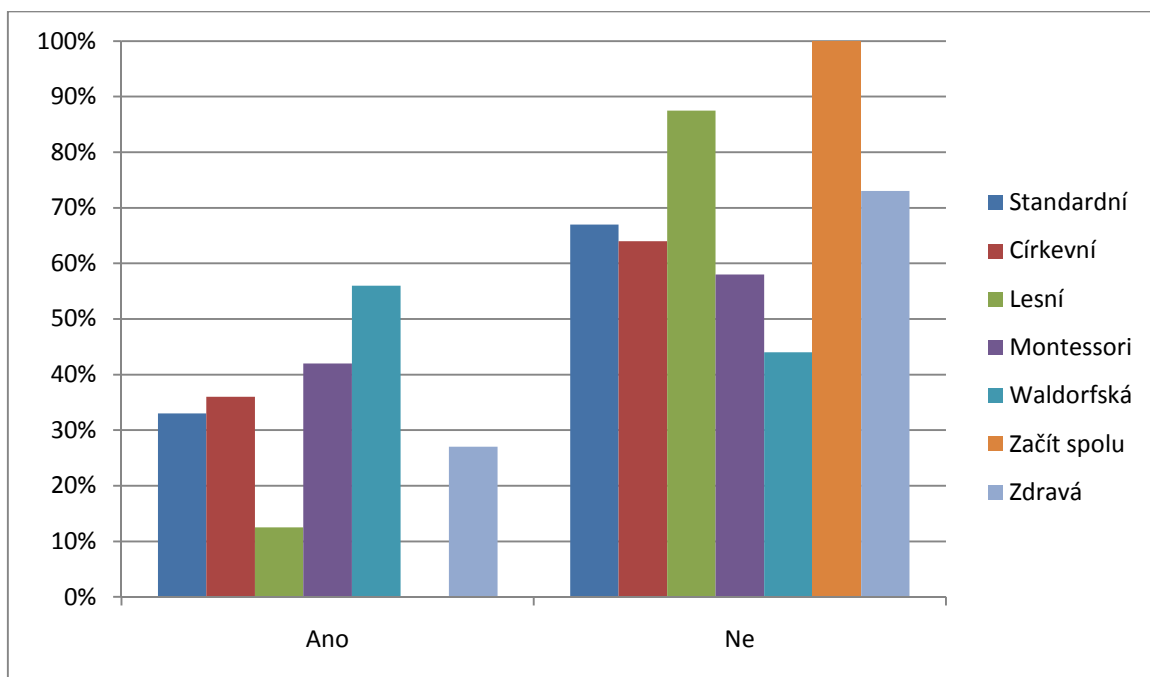
Otázka č. 12 – Hrály finance, čili placené školné, významnou roli při rozhodování o umístění dítěte do určitého typu vzdělávacího zařízení?



Graf 12. Role financí při rozhodování o umístění dítěte do zařízení

Rodiče, kteří své dítě svěřují do péče alternativních programů, se většinou na finance neohlížejí. To může vypovídat o jejich přesvědčení o jedinečnosti koncepce daného programu. Finance 100% nerozhodovaly u waldorfské pedagogiky, v závěsu u lesní mateřské školy.

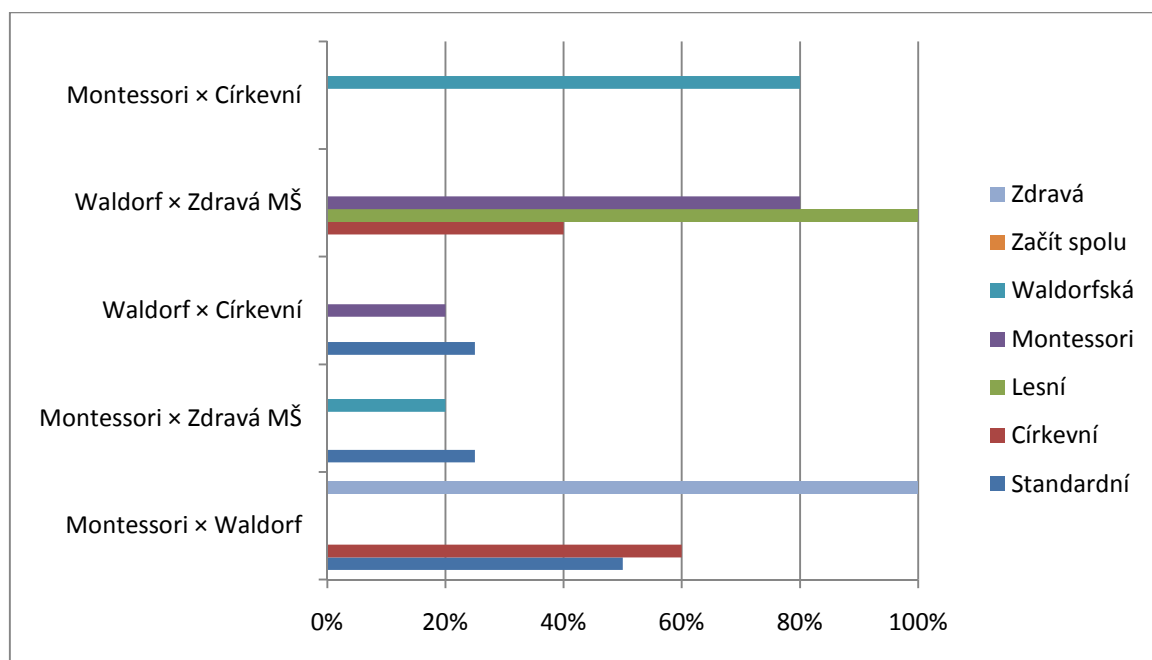
Placené školné nejvíce nerozhodovalo u programu Začít spolu, ale to jen z důvodu toho, že rodiče platí klasické školné a stravné, jako je tomu např. u standardních škol.

Otázka č. 13 – Přemýšleli jste při rozhodování o umístění Vašeho dítěte do předškolního zařízení také mezi více typy alternativních vzdělávacích programů?

Graf 13. Rozhodování mezi více typy alternativních vzdělávacích programů.

Rodiče všech typů zařízení z výzkumného vzorku, kromě programu Začít spolu, se rozhodovali také mezi více typy alternativních programů. Lesní školka opět vede v přesvědčení rodičů o vhodnosti této koncepce. Překvapil mě, byť nevelký, zájem rodičů z standardních školek o více typů alternativ.

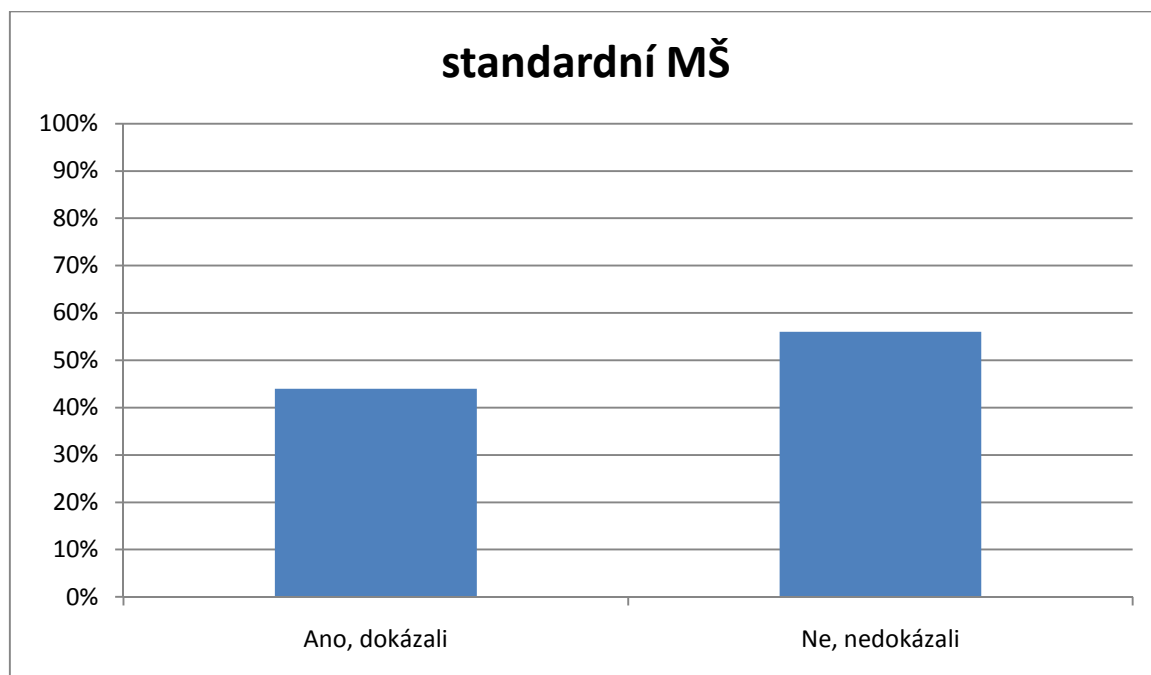
Otázka č. 14 – Mezi kterými jste se tedy rozhodovali?



Graf 14. Volba mezi více typy předškolních zařízení

Nejčastějším předmětem rozhodování byly programy Montessori a waldorf – u rodičů dětí ze zdravé MŠ, stejně jako waldorf proti zdravé MŠ u rodičů dětí z lesní MŠ.

Otázka č. 15 – Dokázali byste uvést ještě i jiné typy alternativních či inovativních vzdělávacích programů?

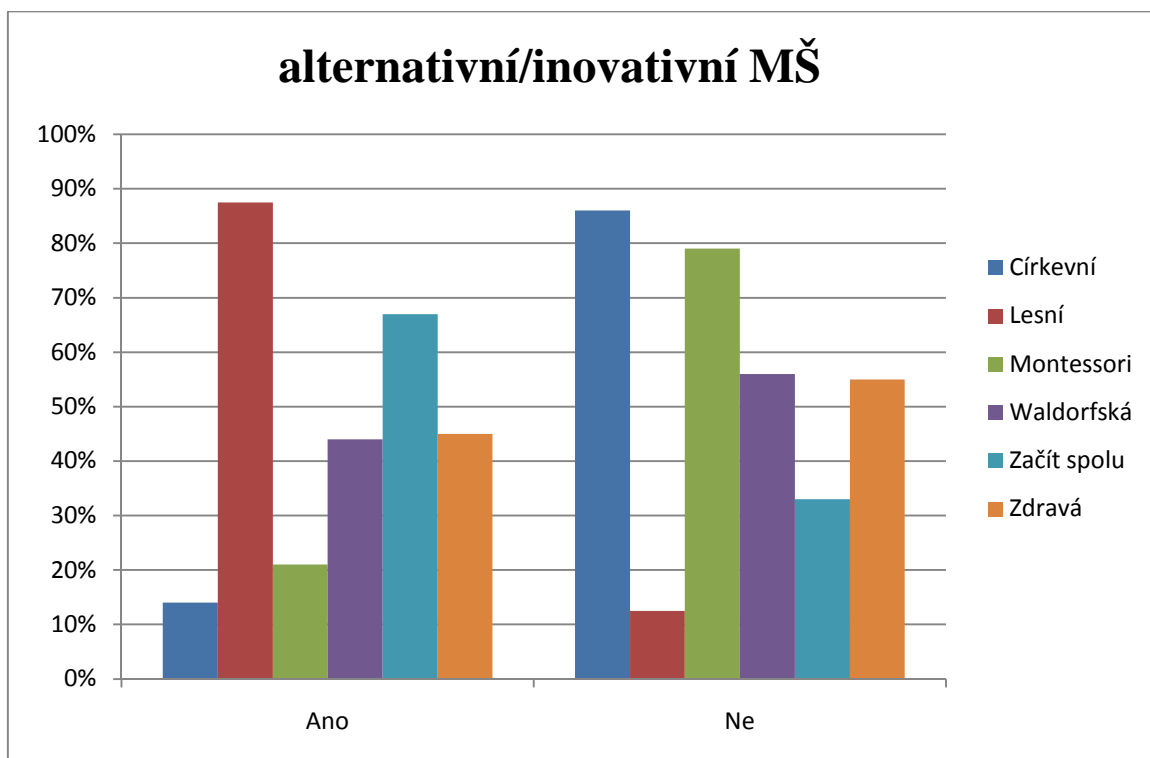


Graf 15. Povědomí rodičů o dalších alternativních / inovativních programech

Poměr rodičů, kteří dokázali odpovědět na tuto otevřenou otázku, čili napsat ještě jiné alternativní programy, byl téměř vyvážený s těmi, kteří to nedovedli.

Nejčastěji se objevovaly odpovědi Montessori, Waldorfská pedagogika, církevní či zdravá MŠ, v závislosti na tom, jaké už měli vypsány v předešlé otázce. Nic nového se ale neobjevilo. Tím chci říct, že rodiče mají jakési povědomí pouze o pedagogikách, které jsou ve Zlíně a jeho blízkém okolí dostupné, což je logické.

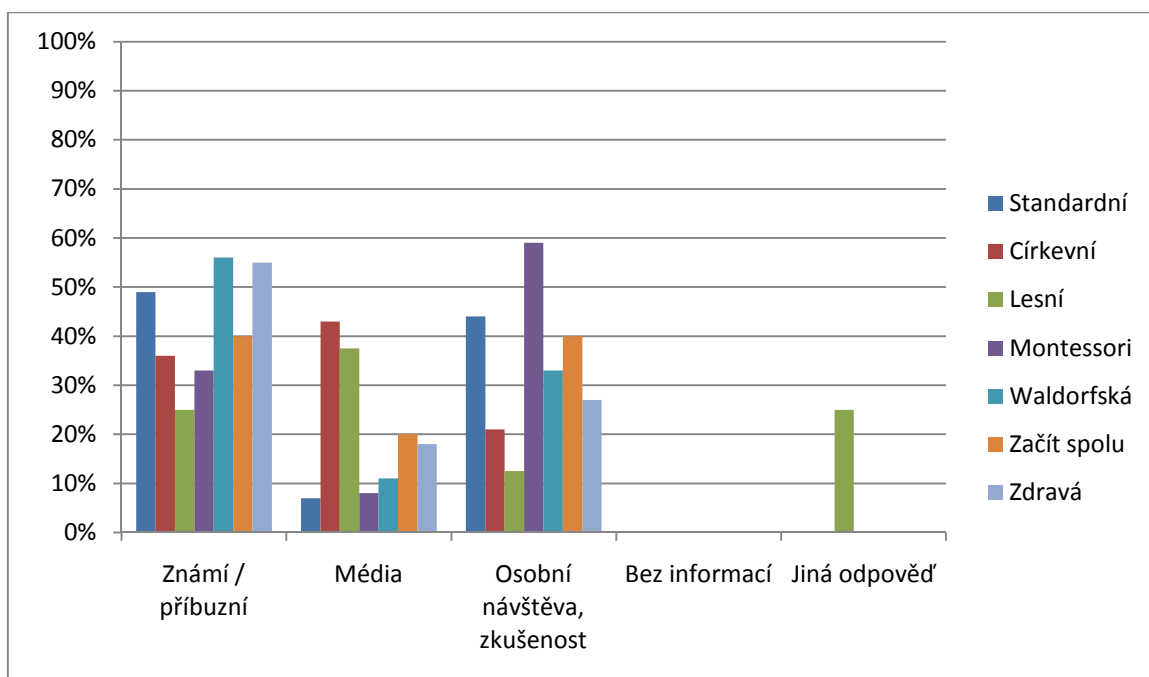
Dokázali byste uvést například ještě i jiné typy alternativních či inovativních vzdělávacích programů?



Graf 16. Povědomí rodičů o dalších alternativních / inovativních programech

Povědomí rodičů dětí z alternativních zařízení o dalších programech není o mnoho větší než u rodičů ze standardních zařízení. Zdá se, že největší povědomí o nich mají rodiče lesních školek. Rodiče z Waldíku uváděli dokonce Daltonský a Jenský plán. Z církevních a Montessori mateřských škol nejvíce rodičů uvést jiné typy neumělo.

Otázka č. 16 – Jak jste se o MŠ, kterou navštěvuje Vaše dítě, dozvěděli?



Graf 17. Jak se rodiče o MŠ dozvěděli

Celkově se nejčastěji respondenti o mateřské škole dozvěděli od přátel, známých a příbuzných. Osobní návštěva či osobní zkušenost rodičů s MŠ je také poměrně hojně zastoupená, nejčastěji však u Montessori zařízení. Nejméně často z médií, i když např. církevní a lesní MŠ v této kategorii vede.

Dva respondenti z lesní mateřské školy zvolili možnost „Jiná odpověď“, která vypovídá o tom, že si takový typ výchovně – vzdělávacího zařízení sami museli založit.

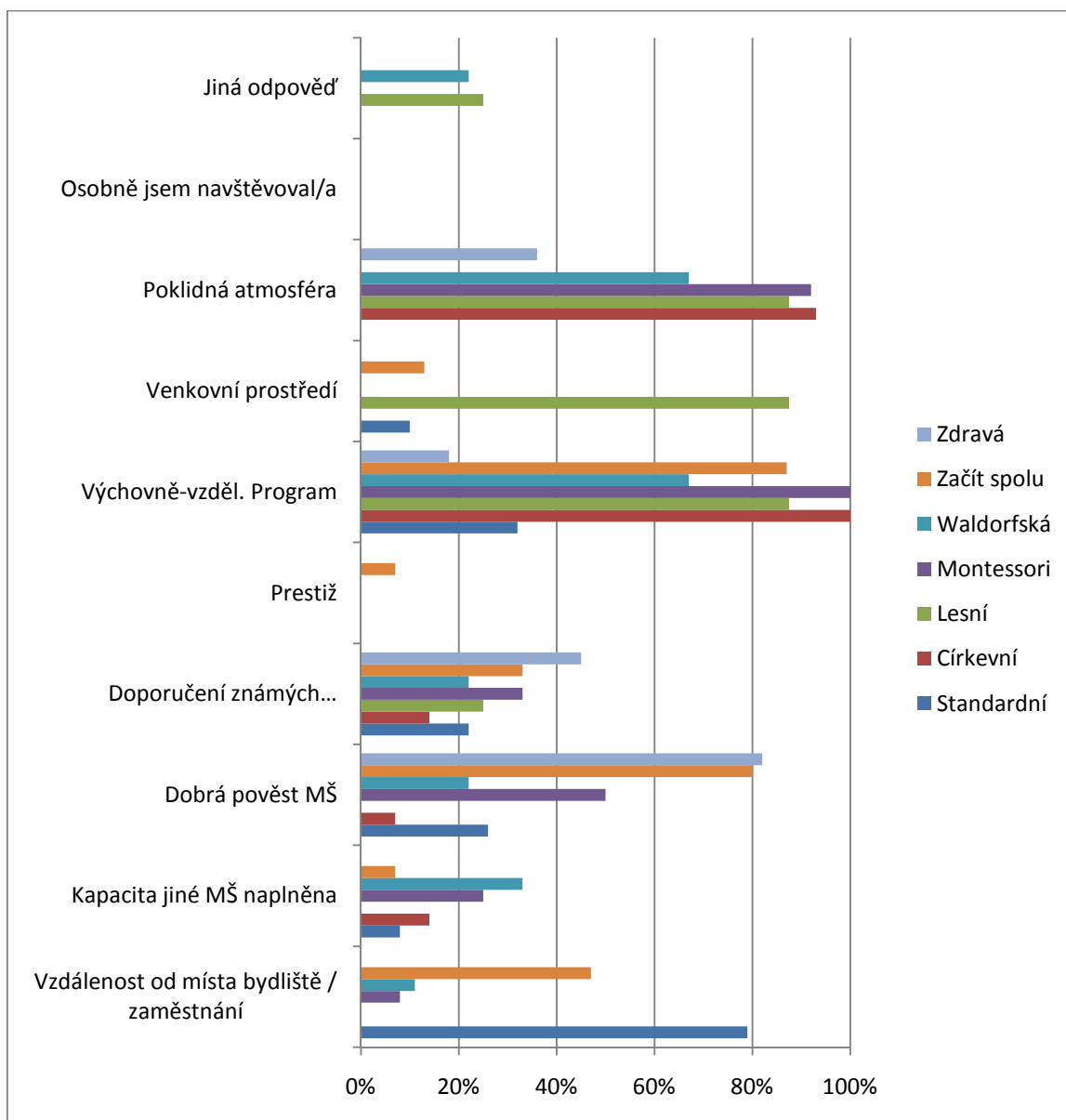
Bez informací o mateřské škole samozřejmě nebyl žádný z respondentů, což dokazuje, že mají zájem o kvalitní, dobrou a ověřenou mateřskou školu pro své dítě.

Otázka tedy neprojevuje žádné moderní linie např. o medializování, uspěchané zrychlené době apod.

III. Filozofie vybrané standardní – alternativní školy

Tento oddíl by měl spolehlivě odhalit, zda rodiče ví, proč určitý program vzdělávání preferují, co jim na něm líbí, vyhovuje jim; anebo zcela naopak.

Otázka č. 17 – Které faktory ovlivnily výběr předškolního zařízení pro Vaše dítě?



Graf 18. Faktory ovlivňující výběr předškolního zařízení

Respondenti mohli označit více odpovědí, proto se opět procentuální vyjádření nerovná počtu rodičů.

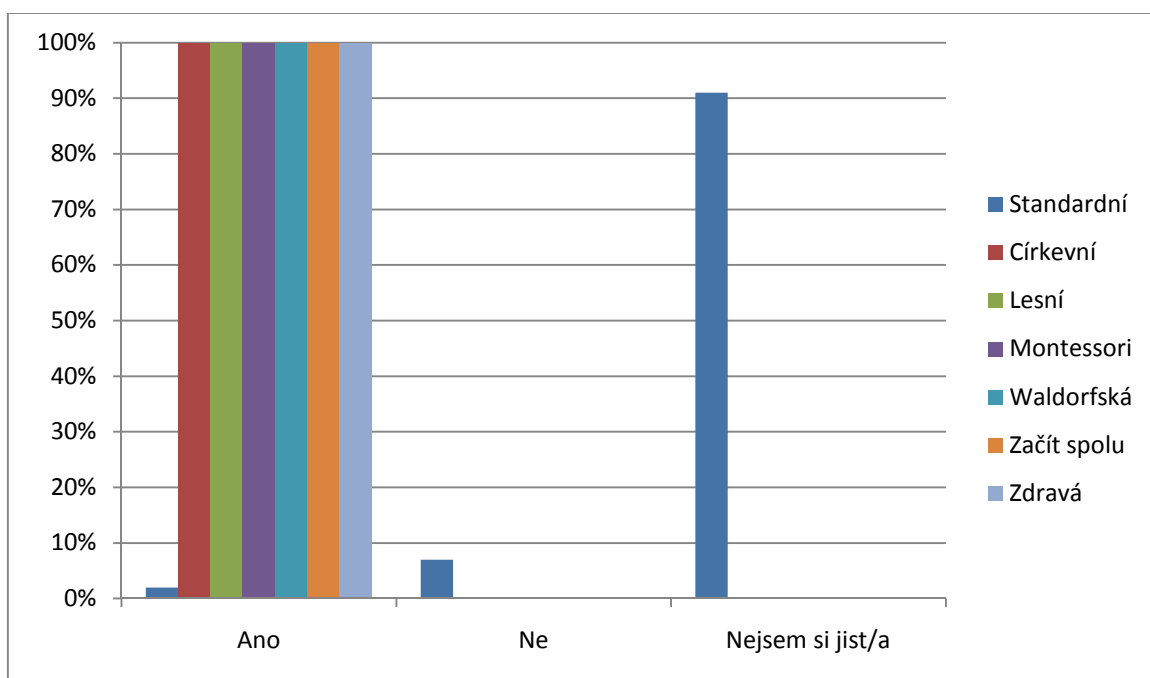
Dominující determinant při výběru standardní MŠ u rodičů byla vzdálenost od místa bydliště nebo zaměstnání.

Samozřejmě faktor, který nejčastěji ovlivnil rodiče při výběru alternativních MŠ, byl výchovně - vzdělávací program, dále pak poklidná atmosféra.

Jsem překvapena, že se jeden rodič z programu Začít spolu „přiznal“, že mu šlo také mimo jiné i prestiž. Tipovala bych, že takových rodičů bude daleko více, jen o tom neradi otevřeně hovoří. K tomu ale právě slouží také jiné otázky, které „odhalují“, zda je opravdu prvotně zajímavá výchovně vzdělávací program například namísto prestiže.

Možnost jiné odpovědi využili respondenti v lesní mateřské škole a waldorfském rodinném klubu. V prvním zmíněném zařízení se 2x vyskytla reakce „dobrá pověst učitelů“, ve druhém zařízení to byla 2x odpověď „milé tety“.

Otázka č. 18 – Jste obeznámeni s hlavními principy a filosofií předškolního zařízení, které navštěvuje Vaše dítě?



Graf 19. Povědomí rodičů o principech a filosofií předškolního zařízení

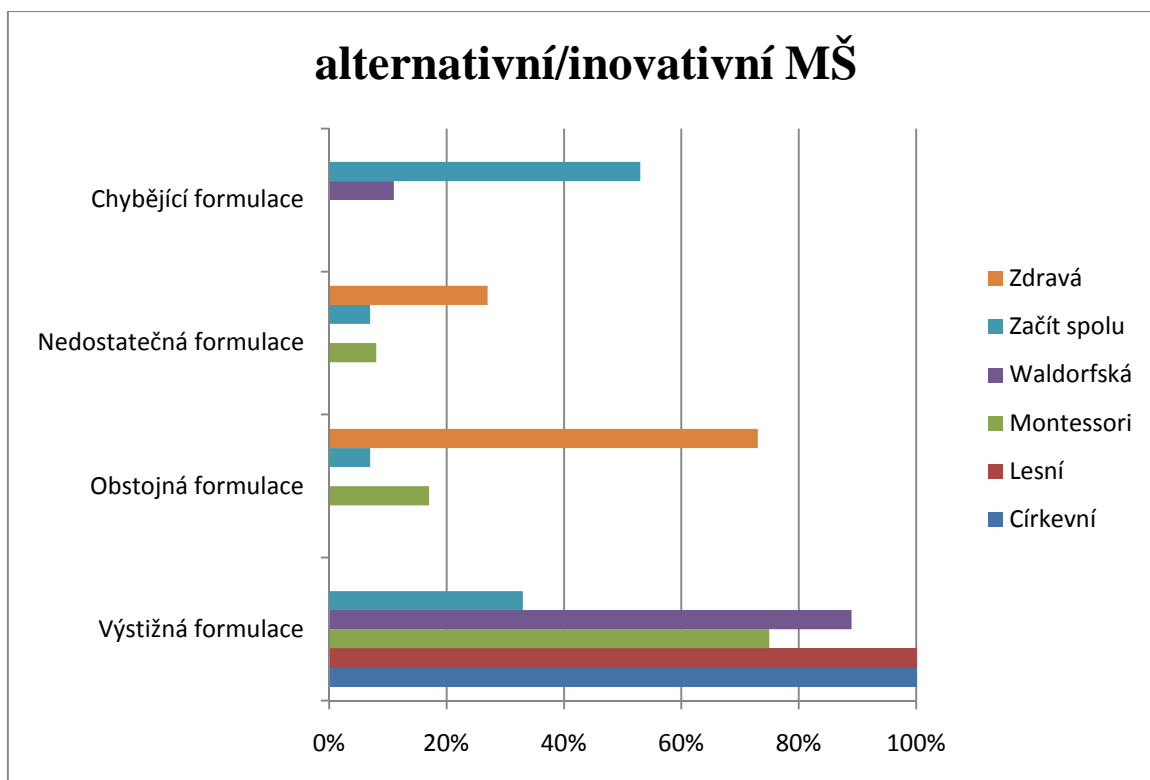
Respondenti všech typů alternativních zařízení jsou obeznámeni s jejich filozofií. Zda je tomu ale skutečně tak, uvádí následující graf.

U standardních mateřských škol si rodiče hlavními znaky nebyli jistí, 7% nevědělo a 2% zvolilo možnost „ano“.

Otázka č. 19 – Pokusili byste se formulovat hlavní princip či znaky této tradiční školy?

Žádný z respondentů se nepokusil v otevřené otázce hlavní princip nebo znaky vybrané MŠ formulovat, byť 2 z nich na předchozí otázku reagovalo kladně a 79 si nebylo jisto.

Pokusili byste se formulovat hlavní princip či znaky této alternativní (inovativní) školy?

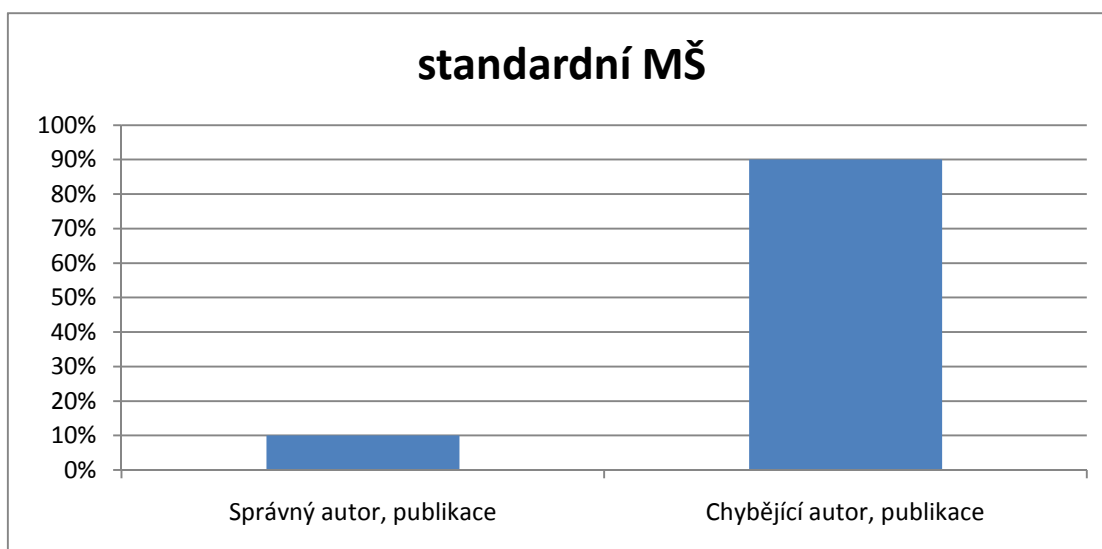


Graf 20. Formulace principů či znaků daného zařízení

Nebudu zde vypisovat konkrétní formulace rodičů, otázka má pouze orientační hodnotu. Výstižně formulovalo odpověď převážné procento respondentů, hlavně z lesní, církevní a waldorfské instituce.

U Začít spolu hodně respondentům odpověď chyběla, což by mohlo dávat jakési vysvětlení, které jsem již naznačila v otázce číslo 17.

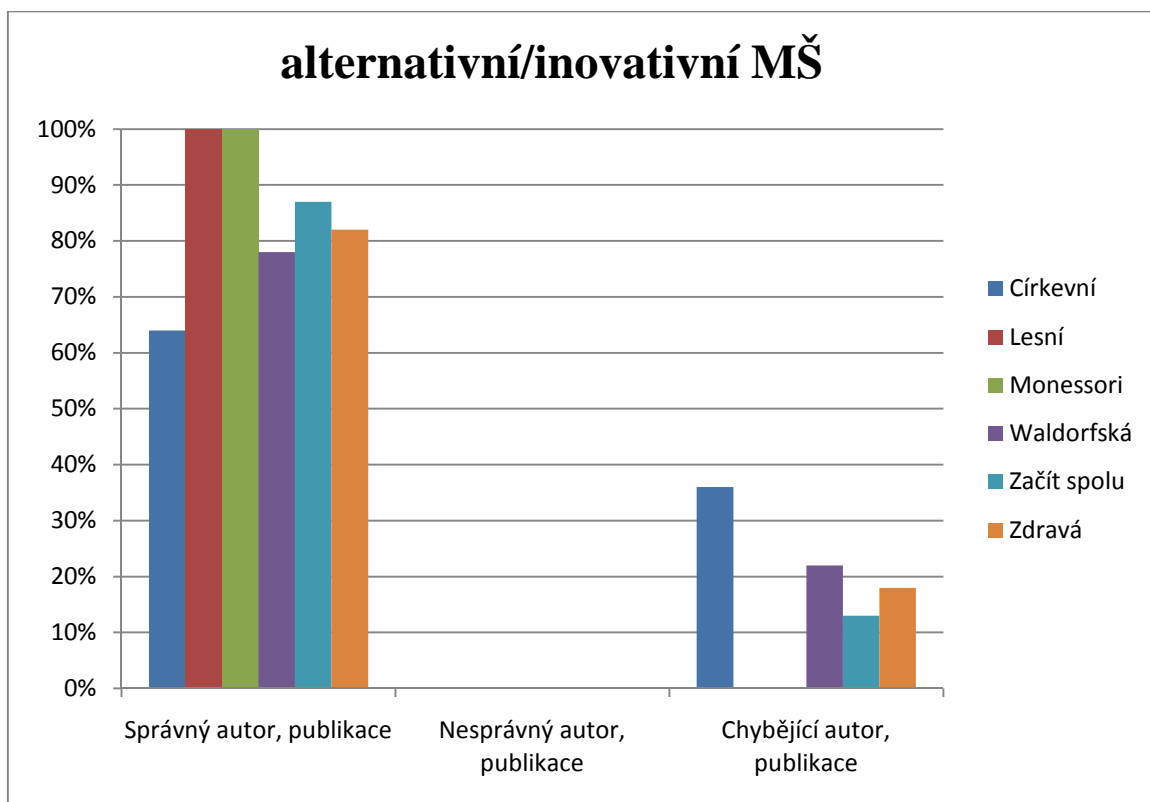
Otázka č. 20 – Vzpomenete si na jména autorů či názvy publikací, zabývajících se jakýmkoliv alternativním (inovativním) programem?



Graf 21. Povědomí rodičů o autorech nebo publikacích alternativního vzdělávání

V případě standardních mateřských škol je povědomí o autorech nebo publikacích z oblasti alternativního vzdělávání nevalná. Pokud se respondent ovšem pokusil, vždy se v odpovědi objevila Marie Montessori, a to v 8 případech.

Vzpomenete si na jména autorů či názvy publikací, zabývající se Vámi zvoleným alternativním (inovativním) programem?



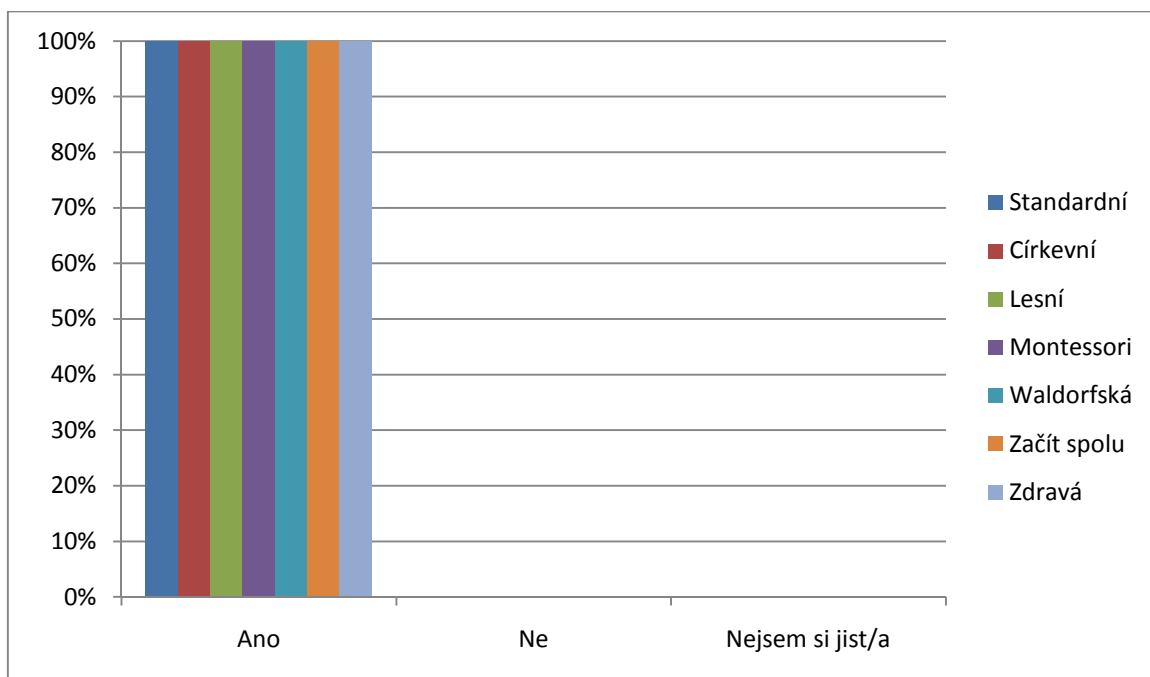
Graf 22. Povědomí rodičů o autorech nebo publikacích alternativního vzdělávání

Mohu říci, že povědomí rodičů o autorech a publikacích zabývajících se zvoleným programem je vcelku ucházející. Nesprávně neodpověděl nikdo, chybějící odpověď se vyskytla nejčastěji u církevní MŠ, dále pak ale také u waldorfské pedagogiky.

U programu Začít spolu byli pravděpodobně rodiče seznámeni, jelikož volili odpověď „Juliana Gardošová – Vzdělávací program Začít spolu“, což je jméno i název díla paní ředitelky této MŠ Beruška.

Nejlépe odpověděli rodiče z Montessori a lesní MŠ.

Otázka č. 21 – Víte, jak přesně probíhá den v tomto předškolním zařízení (denní režim)?



Graf 23. Povědomí rodičů o denním režimu v MŠ

Všichni rodiče jsou seznámeni s denním režimem mateřské školy, kterou si pro své dítě vybrali.

IV. ZHODNOCENÍ

Čtvrtý a poslední část dotazníku je ukazatelem toho, jak rodiče vybranou předškolní výchovně vzdělávací instituci hodnotí.

Otázka č. 22 – Co na tomto denním režimu hodnotíte kladně, nejvíce se Vám zamlouvá, nejvíce Vám vyhovuje?

Tato otevřená otázka byla ve standardní i alternativní mateřské škole zodpovězena všemi respondenty. U standardních mateřských škol jsou rodiče nejvíce spokojeni s tím, že jsou jejich děti ve skupině kamarádů, velmi častou odpovědí byl také rytmus, pravidelnost a co hodnotím jako nesprávnou, leč také častou odpověď, že mateřská škola připravuje děti na školu.

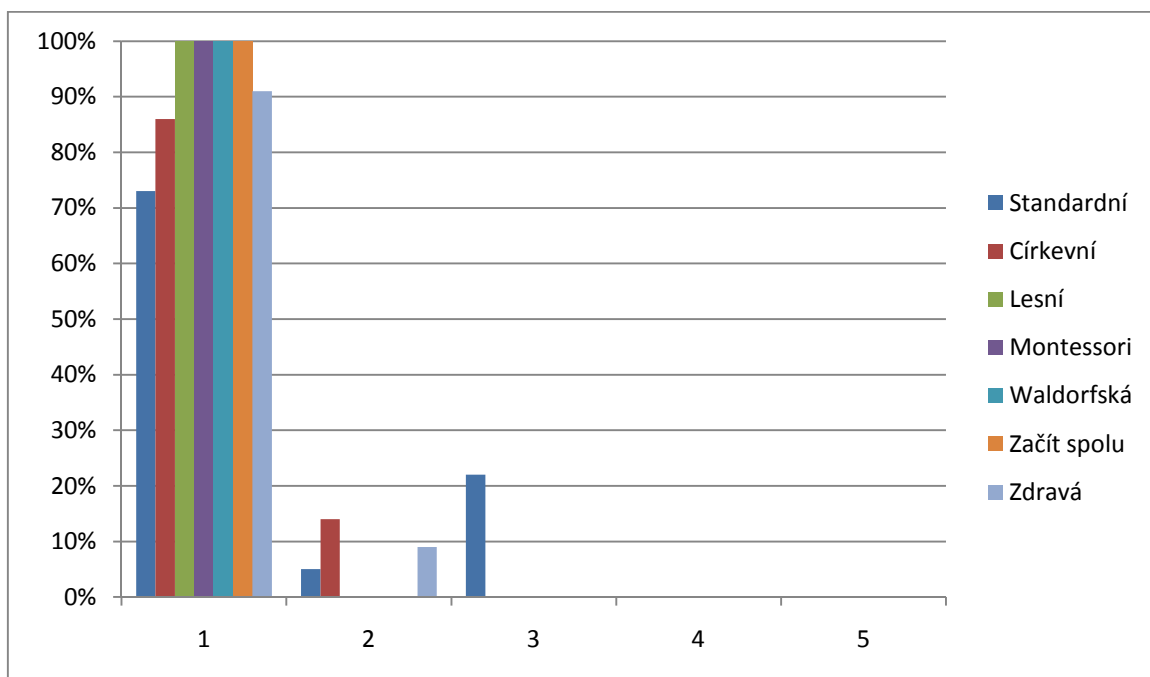
U alternativních zařízení převažovala odpověď kladného hodnocení celé koncepce, filozofie daného programu, individuální přístup k dětem a o jen trochu méně časteji byla volena odpověď „malá skupina dětí“, dále pak byla zastoupena také odpověď „možnost účasti rodičů na programu“.

Otázka č. 23 – Je něco, co naopak hodnotíte negativně, co Vám nevyhovuje, nezamlouvá se?

U standardních mateřských škol se rodičům nečastěji nezamlouvá velký počet dětí na jednu učitelku, často spěch a nervozita, méně často se vyskytla odpověď „učitelka staršího věku“. U alternativních mateřských škol se nejčastěji vyskytla odpověď, která vyjádřila, že není nic, co by rodiče hodnotili záporně, dále se objevily reakce už ke konkrétním zařízením, například u lesní mateřské školy „vzdálenost školy a bydliště“, u waldorfského rodinného klubu to pak byly „prostory klubu a venkovní prostory“, v jednom případě Montessori školky byla odpověď záporného hodnocení problém, že MŠ není státní.

Otázka č. 24 – Jak jste spokojeni s výběrem této tradiční – alternativní školy?

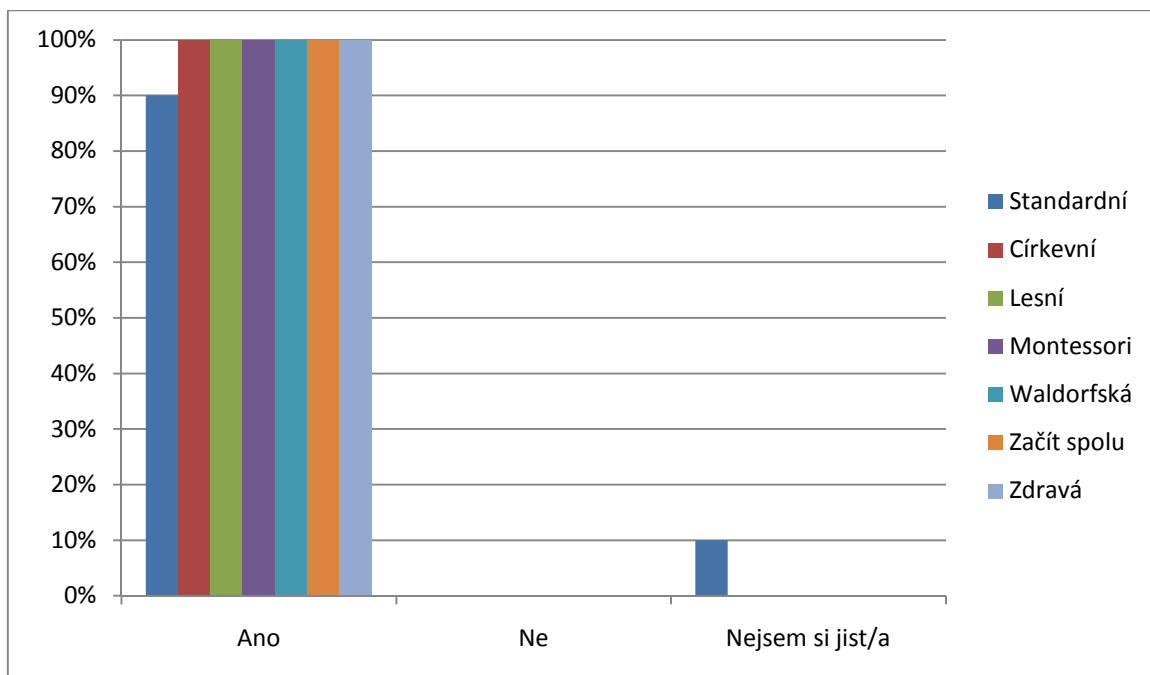
(Označte na stupnici od 1 – nejlepší do 5 – nejhorší)



Graf 24. Spokojenost rodičů s výběrem MŠ

Mezi rodiči dominuje spokojenost s vybranou předškolní institucí, na rozpacích bylo 22% respondentů ze standardních mateřských škol a 9% z mateřské školy zdravé.

Otázka č. 25 – Zvolili byste při dalším rozhodování o umístění dítěte do MŠ tento stejný typ tradiční – alternativní / inovativní školy znovu – vzhledem ke spokojenosti Vaší i Vašeho dítěte?

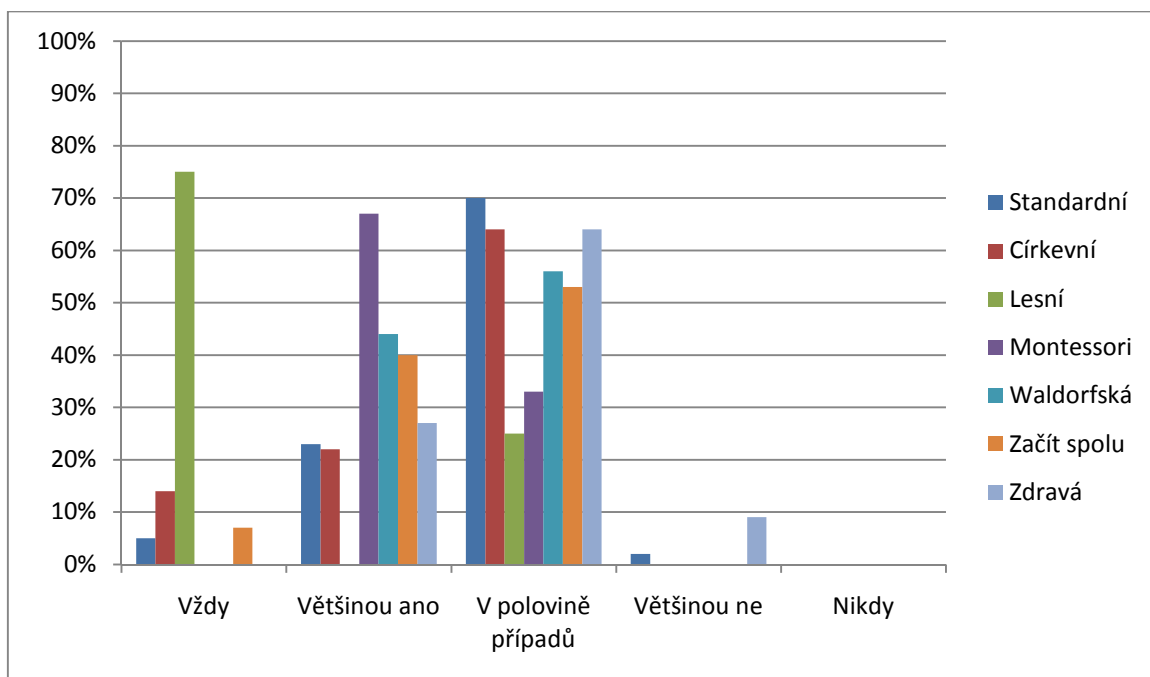


Graf 25. Ne/volili by rodiče stejné zařízení znovu

Při dalším rozhodování by rodiče z alternativních programů volili 100% stejný typ, pouze 10% rodičů ze standardní MŠ si není jisto, zda by příště nezvolilo jiný typ zařízení.

To tedy dokazuje naprostou spokojenost rodičů s alternativními zařízeními.

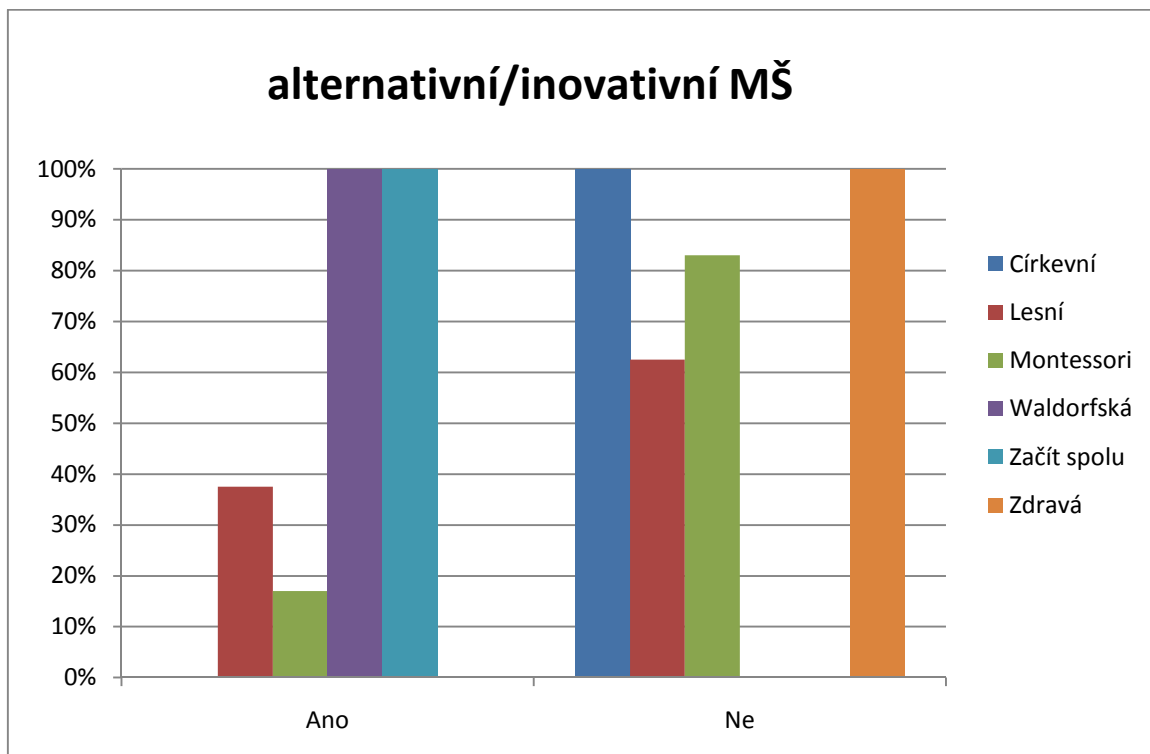
Otázka č. 26 – Jak často se účastníte akcí pro rodiče pořádané touto předškolní institucí?



Graf 26. Účast na akcích pro rodiče

Rodiče se akcí pořádaných mateřskou školou poměrně hojně účastní. Dominuje polovina případů, následuje varianta „většinou ano“ a méně zastoupená je odpověď „vždy“, což je pochopitelné – ne vždy a ne všem rodičům všechny akce vyhovují. Většinou se neúčastní malé procento rodičů ve Zdravé MŠ a standardní MŠ.

Otázka č. 27 – Stalo se pro Vás pravidelností pobývat s dítětem po příchodu po určité době v předškolní instituci a například pomáhat něco vyrábět, připravovat pokrmy apod.?



Graf 27. Pobývání rodičů v instituci s dítětem

Tato otázka byla takticky volena jen pro rodiče dětí z alternativních nebo inovativních zařízení – ve standardní mateřské škole není zvykem, aby rodiče po přivedení dítěte do školky s ním ještě pobývali ve třídě.

Ve MŠ Začít spolu to zvykem je, jelikož na dítě s rodičem čeká každé ráno tzv. ranní úkol – proto 100% rodičů volilo tuto možnost.

Podobně tomu je také ve Waldíku, kde rodiče vstupují přímo do domku a nějaký čas jsou zde s dítětem. Společně něco vyrábějí, popovídají si s učitelkou apod.

Méně častější je to v lesní MŠ, kde rodiče děti předávají učitelkám na autobusové zastávce či nádraží – zastoupení odpovědi „ano“ je jen z toho důvodu, že respondentky jsou zakladatelky této MŠ a mají zde své děti.

U zdravé a církevní MŠ rodiče nejsou zvyklí s dítětem v MŠ pobývat.

6.2 Zpracování odpovědí na výzkumné otázky

1. Výzkumná otázka:

Existují společné osobnostní předpoklady a určitý životní styl rodičů, kteří si vybírají alternativní či inovativní vzdělávací programy, a rodičů preferující standardní vzdělávací programy?

V první výzkumné otázce jsem se snažila zjistit, zda existují některé osobnostní předpoklady a životní styl, které by byly rodičům vybírající pro své dítě alternativní / inovativní zařízení a standardní zařízení společné.

Nedá se jednoznačně říci, že existují společné znaky těchto dvou skupin rodičů. Společným vyšel snad pouze věk – nejčastěji byli respondenti ve věku 31- 40 let.

Zájmy se podobají, jisté odlišnosti se samozřejmě vyskytly. Jak jsem již zmiňovala výše, u rodičů dětí ze standardních mateřských škol jako zájem dominuje sport, péče o rodinu a domácnost či cestování a výlety. U rodičů z alternativních zařízení dominují taktéž péče o domov, rodinu, pobyt v přírodě a četba. Největším společným zájmem těchto dvou skupin rodičů je péče o rodinu a domov, což je chvályhodný zájem. Překvapilo mě, že 19 respondentů ze standardní MŠ preferuje jako zájem četbu knih. A 33 respondentů vidí zájem ve sledování televize a práci na počítači, což se u alternativních zařízení taktéž nevyskytlo vůbec. Mohu tedy říci, že rodiče ze standardních školek se sice o svoji rodinu a domácnost zajímají, stejně jako v druhém typu skupiny rodičů, nicméně rádi si odpočinou např. u televize nebo počítače, nebo se věnují svému zevnějšku, zatímco se rodiče z alternativních MŠ věnují ručním a výtvarným pracím nebo např. četbě.

Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů ve standardních MŠ je nejčastěji středoškolské s maturitou, v těsném závěsu ale také vzdělání vysokoškolské. U alternativních zařízení mají rodiče nejčastěji vysokoškolské vzdělání. Ale nemohu rezolutně říci, že alternativní zařízení se rovná rodičům s vysokoškolským vzděláním a standardní zařízení se rovná středoškolskému. To by bylo velmi zjednodušené řešení, protože poměr středoškolského a vysokoškolského vzdělání u alternativních rodičů je v těsném závěsu.

Zaměstnání rodičů z obou typů zařízení se velmi různí, nebudu to tedy pojímat jako závažný jev.

Styl výchovy u obou případů téměř 100% dominuje demokratický, čili zdravý rodinný.

Cca 63% respondentů ze všech zkoumaných typů alternativních zařízení nepreferuje žádný alternativní styl stravování, 93% rodičů ze standardních MŠ. Více rodičů z alternativních zařízení tedy preferuje styl stravování, mezi kterým si můžeme představit např. vegetariánství, makrobiotiku nebo dělenou stravu.

2. Výzkumná otázka:

Dle jakého faktoru se rodiče řídí při výběru typu předškolního zařízení?

Zdá se, že rodiče obou typů zařízení prvotně opravdu zajímá výchovně – vzdělávací program, který je připraven pro jejich děti.

U standardních MŠ ovšem dominuje vzdálenost od místa bydliště či zaměstnání, nejméně volenou odpovědí je vyhovující venkovní prostředí, což zřejmě považují za samozřejmost.

Alternativní zařízení si rodiče dále vybírali nejčastěji kvůli jejich poklidné atmosféře, pak kvůli dobré pověsti, což jde ruku v ruce s doporučením od známých nebo příbuzných.

Možnost „osobně jsem toto zařízení v dětství navštěvoval/a“ ne zvolil nikdo. U alternativních zařízení je vysvětlení jasné – zařízení totiž v době jejich předškolního období neexistovalo. U standardních MŠ tuto odpověď nikdo nevolil pravděpodobně z podobného důvodu.

3. Výzkumná otázka:

Jaké je povědomí rodičů o existenci různých typů alternativních a inovativních vzdělávacích programech?

Celkově se povědomí rodičů o typech alternativních nebo inovativních vzdělávacích programech zdá být valné. Ovšem pouze o takových pedagogikách, které jsou dostupné ve Zlíně a okolí.

Klasické reformní alternativní školy jako třeba freinetovské, Jenský nebo Daltonský plán uvedlo jen nepatrné množství rodičů z alternativních zařízení. Na moderní alternativní programy, např. na frýdecko – místecký program Začít spolu, škola hrou nebo cestující školy si nevzpomněl nikdo.

Mohu s určitostí říci, že povědomí rodičů z alternativních zařízení a rodičů ze standardních zařízení je téměř shodné. U alternativních je výsledek vyšší o pouhé 2%, což je zajímavé

zjištění. Měla jsem pocit, že rodiče, které mají děti umístěny do alternativních zařízení, se celkově o alternativu ve vzdělávání zajímají více a rozsáhleji.

4. Výzkumná otázka:

Jaké je povědomí rodičů o vybraném typu alternativního / inovativního vzdělávacího programu nebo standardního vzdělávacího programu?

Je pro rodiče filosofie vybraného předškolního zařízení nejdůležitější, přednostní?

Do této poslední výzkumné jsem zakomponovala dvě, zdánlivě spolu nesouvisející. Myslí si ale, že povědomí a nefalšovaný zájem rodičů o program odpovídá na otázku, zda je pro ně tedy filozofie zařízení přednostní.

Zdá se, že pro rodiče ve standardních mateřských školách není vzdělávací program zcela jistě přednostní. Daleko více se zajímají o jiné záležitosti, než jakou je třeba právě koncepce vybrané mateřské školy (viz dále).

Povědomí rodičů o alternativním programu, který pro své dítě vybrali, je velice uspokojivý. Nejčastěji se pro něho rozhodli kvůli nedůvěře ke státním mateřským školám, filozofii a koncepci daného alternativního zařízení, vstřícným pedagogům, poklidné atmosféře a menší skupině dětí. Finance, tedy placené školné, pro většinu rodičů nerozhodovaly při verdiktu o typu zařízení. To jen dokazuje předsvědčení rodičů o vhodnosti a oblíbenosti dané filozofie. Další odpovědi na otázky v dotazníku mě v této domněnce pouze utvrzují. 100% rodičů tvrdilo, že je obeznámeno s hlavními principy a filosofií programu, drtivá většina je pak dokázala do otevřené otázky popsat. Drtivá většina respondentů také uvedla správného autora nebo publikaci, která se zajímá o daný alternativní program.

Mohu tedy sdělit, že pro rodiče je filosofie alternativního programu přednostní.

7 ZÁVĚR VÝZKUMNÉ ČÁSTI

Jako hlavní cíl výzkumné části jsem si zvolila zmapovat determinanty ovlivňující rozhodnutí rodičů při výběru mateřské školy – standardní nebo alternativní – pro své dítě. Výzkum prokázal vcelku uspokojivé výsledky. Zjistila jsem tedy, že rozhodování rodičů o tom, do jakého typu předškolní instituce své dítě svěří, nejčastěji ovlivňuje, jaký nabízí daná instituce výchovně – vzdělávací program. Toto zjištění podporují také závěry výzkumných otázek. Rodiče dětí z alternativních mateřských škol se skutečně o filozofii těchto programů aktivně zajímají. Prokazují nejen zájem, nýbrž i vědomosti o programu.

Je pro mě velkým potěšením odbourat předsudek mnoha lidí, že převážná část rodičů si vybírá alternativní školy hlavně kvůli jakési prestiži. Je pochopitelné, že téměř nikdo by tuto skutečnost dobrovolně nepřiznal, nicméně dotazník byl sestaven tak, aby se potvrdila, nebo vyvrátila. Otázky byly koncipovány právě z tohoto důvodu tak, abych případně odhalila, zda rodiče chtějí popřít fakt, že své dítě umístili do tohoto typu zařízení z důvodu prestiže.

U standardních mateřských škol je tomu jinak. Rodiče zde pojmají určitý připravený výchovně - vzdělávací program nebo vyhovující venkovní prostředí jako samozřejmost, a proto se při výběru řídili nejčastěji tím, kterou mateřskou školu mají od místa bydliště nebo zaměstnání nejbližší.

Výsledky výzkumu mohou být využity jako materiál pro danou předškolní instituci, ve které se výzkum prováděl. Ředitelky i učitelky těchto zařízení se mohou seznámit s faktory, které nejčastěji ovlivňují rodiče při výběru, což může vést k mnohému zlepšení v jejich přístupu, spolupráci, organizaci, klimatu školy a tak podobně. Ve standardních školkách si ředitelky mohou uvědomit pozitiva některých alternativních programů a zkusit následně určité prvky zařadit i do programu těchto školek standardních. Oba typy zařízení se přesvědčí o spokojenosti rodičů i dětí s prací ředitelek a učitelek v mateřských školách, z čehož si každé zařízení může vyvodit závěry samo...

ZÁVĚR

Předškolní věk je nejdůležitějším obdobím v životě každého člověka. Utváří se osobnost, předpoklady pro další vývoj a další vzdělávání, vztah k okolnímu světu, ale také k sobě samotnému... Proto je třeba patřičně si uvědomovat, jaké poslání předškolní výchovně – vzdělávací instituce představují.

Záměrem této práce není určit, který typ zařízení je pro dítě lepší, a který horší. Protože i kdybych to určovat chtěla, nepovede se mi to. Každé dítě potřebuje jiný přístup, a tedy každému může vyhovovat jiný typ předškolního zařízení. Alternativní školy pro jejich příznivce představují jistý životní styl - není to jen prostý odlišný typ výchovně – vzdělávací instituce. Tím se dle mého názoru, mimo jiných aspektů, liší od mateřských škol standardních.

V teoretické části jsem se uvedla poznatky o předškolním věku a předškolním vzdělávání. Věnovala jsem se také specifikům z oblasti předškolního vzdělávání v České republice, jeho historií. Dále jsem se pak už věnovala pouze alternativnímu směru ve vzdělávání, jeho vznikem a vývojem, důležitým funkcím. Ve stručnosti jsem charakterizovala ty programy, se kterými pracuji dále v navazující části, ve výzkumu. Ten byl realizován v pěti mateřských školách standardních a šesti mateřských školách alternativních či inovativních na území Moravy. Výsledky zkoumání z alternativních zařízení jsou pozitivní – rodiče si mateřskou školu vybírají prvotně v zájmu svého dítěte. Nefiguruje zde jejich pohodlnost nebo lenost denně děti odvádět do zařízení, byť se nenachází přímo v blízkosti jejich bydliště.

Výzkum, který proběhl ve standardních mateřských školách, prokázal odlišné výsledky. Rodiče si mateřskou školu vybírají prvotně v zájmu svém, bez většího zájmu o specifický výchovně – vzdělávací program. Děti nejčastěji svěřují do péče těch mateřských škol, které jim nejsou od místa bydliště vzdálené. Není to ovšem nic negativního, jelikož jak jsem již uvedla výše, myslím si, že alternativní programy představují jistý životní styl, kdežto standardní mateřské školy nikoli. Co ovšem jako negativní vnímám, je fakt, že část rodičů pojmá mateřskou školu za místo sloužící výhradně k přípravě dítěte do školy.

Otázka, na kterou jsem při zpracovávání této bakalářské práce niterně narazila je, zda i děti těchto rodičů, kteří se rozhodli vydat se alternativním směrem, s touto filozofií také souhlasí a zajímá je... To se samozřejmě může projevit v období, kdy dospějí a sami se pak budou jako rodiče svých dětí rozhodovat, do jakého typu zařízení je umístí. Předmětem dalšího a náročnějšího zkoumání by mohlo potom být, jak tomu skutečně je – zda děti,

které byly vychovávány a vzdělávány v alternativním duchu umisťují následně své děti také do alternativních typů; a děti, které navštěvovaly standardní zařízení, se poté rozhodnou pro tento stejný typ či se vydají novým, alternativním.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7.
- [2] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- [3] GARDOŠOVÁ, Juliana et al. *Vzdělávací program Začít spolu : metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-815-5.
- [4] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- [5] GRECMANOVÁ, H., D. HOULOUŠOVÁ, E. URBANOVSKÁ a A. BŮŽEK: *Obecná pedagogika II.*. Olomouc : Hanex, 1998. ISBN 80-85783-24-X.
- [6] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ-CÍSAŘOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-569-1.
- [7] HAVLÍNOVÁ, Miluše et al. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole : aktualizovaný modelový program podpory zdraví (dokument a metodika)*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-487-8.
- [8] HAVLÍNOVÁ, Miluše et al. *Zdravá mateřská škola : výchova dětí od 3 do 8 let*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-048-0.
- [9] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu : základy kvantitativního výzkumu*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [10] KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi : význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her*. Praha : Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.
- [11] LANGMEIER, J., M. LANGMEIER a D. KREJČÍŘOVÁ: *Vývojová psychologie : s úvodem do vývojové neurofyziologie*. Praha : H+H, 1998. ISBN 80-7319-016-8.
- [12] *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. Dostupný také z WWW: <<http://www.msmt.cz/files/pdf/BilaKniha.pdf>>. ISBN 80-211-0372-8.
- [13] PETLÁK, Erich. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS, 2004. ISBN 80-89018-64-5.
- [14] PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.

- [15] PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-977-1.
- [16] PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě : základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.
- [17] PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualizované vydání. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- [18] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2012-02-13]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>.
- [19] RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě : inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1.
- [20] SMOLKOVÁ, Táňa. *Dítě v úctě přijmout...: vzdělávací program waldorfské mateřské školy*. Praha : Maitrea, 2007. ISBN 978-80-903761-2-0.
- [21] SPILKOVÁ, Vladimíra et al. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.
- [22] SVOBODOVÁ Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. Brno : PAIDO, 1996. ISBN 80-85931-19-2.
- [23] ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka et al. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.
- [24] ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě v předškolním období*. Praha : Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1187-9.
- [25] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- [26] VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza. *Ekoškolky a lesní mateřské školy: praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. Praha : Ministerstvo životního prostředí ČR, 2010. ISBN 978-80-7212-537-1. Dostupné také z: www.lesnims.cz
- [27] ZELINA, Miron. *Alternatívne školstvo : alternatívne školy, alternatívna pedagogika, alternatívne pedagogické koncepcie a smery*. Bratislava : IRIS, 2000. ISBN 80-88778-98-0.

[28] ZEĽOVÁ, A. Rozhovor a dotazník. In: ALBERT, A. a Alena ZEĽOVÁ. *Manažerstvo kvality na vysokých školach*. Košice: TUKIP 2002. ISBN 71-86.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR	Česká republika.
LMŠ	Lesní mateřská škola.
MŠ	Mateřská škola.
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchova.
NPRV	Národní program rozvoje vzdělávání.
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.
ZMŠ	Zdravá mateřská škola.

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1. Věk respondentů</i>	54
<i>Graf 2. Zájmy respondentů – standardní MŠ</i>	55
<i>Graf 3. Zájmy respondentů – alternativní / inovativní zařízení.....</i>	56
<i>Graf 4. Vzdělání respondentů</i>	57
<i>Graf 5. Styl výchovy</i>	58
<i>Graf 6. Preferování stylu stravování</i>	59
<i>Graf 7. Počet dětí.....</i>	60
<i>Graf 8. Výběr předškolního zařízení pro sourozence</i>	61
<i>Graf 9. Podíl rodičů na výběru předškolního zařízení.</i>	62
<i>Graf 10. Zájem respondentů ze standardní MŠ i o alternativu ve vzdělávání.....</i>	63
<i>Graf 11. Zájem respondentů z alternativních MŠ i o standardní vzdělávání</i>	64
<i>Graf 12. Role financí při rozhodování o umístění dítěte do zařízení.....</i>	65
<i>Graf 13. Rozhodování mezi více typy alternativních vzdělávacích programů.</i>	66
<i>Graf 14. Volba mezi více typy předškolních zařízení.....</i>	67
<i>Graf 15. Povědomí rodičů o dalších alternativních / inovativních programech</i>	68
<i>Graf 16. Povědomí rodičů o dalších alternativních / inovativních programech</i>	69
<i>Graf 17. Jak se rodiče o MŠ dozvěděli</i>	70
<i>Graf 18. Faktory ovlivňující výběr předškolního zařízení</i>	71
<i>Graf 19. Povědomí rodičů o principech a filosofii předškolního zařízení.....</i>	72
<i>Graf 20. Formulace principů či znaků daného zařízení</i>	73
<i>Graf 21. Povědomí rodičů o autorech nebo publikacích alternativního vzdělávání</i>	74
<i>Graf 22. Povědomí rodičů o autorech nebo publikacích alternativního vzdělávání</i>	75
<i>Graf 23. Povědomí rodičů o denním režimu v MŠ.....</i>	76
<i>Graf 24. Spokojenost rodičů s výběrem MŠ.....</i>	77
<i>Graf 25. Ne/volili by rodiče stejné zařízení znovu</i>	78
<i>Graf 26. Účast na akcích pro rodiče</i>	79
<i>Graf 27. Pobývání rodičů v instituci s dítětem</i>	80

SEZNAM TABULEK

<i>Tab. 1. Rozdíly mezi standardní a alternativní školou</i>	28
<i>Tab. 2. Porovnání standardní a alternativní školy</i>	30

SEZNAM PŘÍLOH

PI: Dotazník pro rodiče dětí z alternativních předškolních zařízení

PII: Dotazník pro rodiče dětí z tradičních mateřských škol

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO RODIČE DĚTÍ Z ALTERNATIVNÍCH PŘEDŠKOLNÍCH ZAŘÍZENÍ

Vážení rodiče,

jsem studentkou 3. ročníku studijního oboru Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Předkládám Vám zcela anonymní a dobrovolný dotazník. Informace, které touto cestou získám, použiji pouze ke zpracování výzkumné části své bakalářské práce na téma Alternativní a inovativní mateřské školy.

Vhodnou odpověď, prosím, zaznamenávejte křížkem, anebo tam, kde je to možné, doplňte vlastními slovy.

Předškolním zařízením (viz níže) se rozumí alternativní nebo inovativní mateřská škola, rodinný klub či jiný typ výchovně – vzdělávací instituce, které Vaše dítě navštěvuje.

Velice si vážím Vaší ochoty a času stráveným nad tímto dotazníkem.

Klára Staňková

(adresa instituce, ve které se výzkum konal)

I. RODIČ A DÍTĚ

1. Jaký je Váš věk?

- Do 20 let
- 21 – 30 let
- 31 – 40 let
- 41 a více let

2. Jaké jsou Vaše zájmy, jak trávíte volný čas?

.....

.....

.....

.....

.....

3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- základní
- středoškolské bez maturity
- středoškolské s maturitou
- vysokoškolské

4. Jaké je Vaše zaměstnání?

Uveďte:.....

5. Jaký preferujete styl výchovy u Vašeho dítěte?

- dominantní, autoritativní (příkazy, zákazy, tresty, hlavní slovo má vždy rodič)
- liberální (slabé vedení rodičem, dítě je vždy středem pozornosti, téměř bez požadavků na dítě)
- demokratický (zdravý rodinný)
- kombinaci uvedených. Kterých?.....

6. Preferujete některý alternativní styl stravování?

- ano. Který?.....
- ne

7. Počet dětí:

- 1 (pokud jste zvolili tuto možnost, pokračujte, prosím, otázkou č. 9)
- 2
- 3 a více

II. VÝBĚR PŘEDŠKOLNÍHO ZAŘÍZENÍ

8. Navštěvují / navštěvovaly všechny Vaše děti toto předškolní zařízení?

- ano –
Proč ano?
.....
.....
- ne –
Proč ne?
.....
.....

9. Podíleli se oba rodiče na výběru daného předškolního zařízení?

- jen matka
- jen otec

- oba rodiče
- jiná odpověď:

10. Přemýšleli jste při rozhodování o umístění Vašeho dítěte do předškolního zařízení také o tradiční mateřské škole?

- ano
- ne

11. Co ovlivnilo (či změnilo) Vaše konečné rozhodnutí mezi tradiční a alternativní MŠ? Proč jste rozhodnutí směřovali alternativním (či inovativním) směrem?

.....

.....

.....

.....

12. Hrály finance, čili placené školné, významnou roli při rozhodování o umístění dítěte do určitého typu vzdělávacího zařízení?

- ano
- ne

13. Přemýšleli jste při rozhodování o umístění Vašeho dítěte do předškolního zařízení také mezi více typy alternativních vzdělávacích programů?

- ano
- ne (pokud jste zvolili tuto možnost, pokračujte otázkou č. 15)

14. Mezi kterými jste se tedy rozhodovali?

Uveďte:

.....

.....

15. Dokázali byste uvést například i jiné typy (než mezi kterými jste se rozhodovali) alternativních či inovativních vzdělávacích programů?

.....

.....

.....

.....
.....

16. Jak jste se o MŠ, které navštěvuje Vaše dítě, dozvěděli?

- známí / příbuzní
- média
- osobní návštěva či osobní zkušenost
- bez informací
- jiná odpověď:

.....

**17. Které faktory ovlivnily výběr předškolního zařízení pro Vaše dítě?
(možno označit více odpovědí)**

- vzdálenost od místa bydliště / zaměstnání
- kapacita jiné MŠ byla naplněna
- dobrá pověst MŠ
- doporučení známých / příbuzných
- prestiž
- výchovně - vzdělávací program
- vyhovující venkovní prostředí
- poklidná atmosféra
- osobně jsem toto zařízení v dětství navštěvoval/a
- jiná odpověď:

III. FILOSOFIE VYBRANÉ ALTERNATIVNÍ ŠKOLY

18. Jste obeznámeni s hlavními principy a filosofií předškolního zařízení, které navštěvuje Vaše dítě?

- ano (pokud jste zvolili tuto možnost, pokračujte otázkou č. 19)
- ne (pokud jste zvolili tuto možnost, pokračujte otázkou č. 20)
- nejsem si jist/a (pokud jste zvolili tuto možnost, pokračujte otázkou č. 19, či 20)

**19. Pokusili byste se formulovat hlavní princip či znaky této alternativní (inova-
tivní) školy?**

Uveďte:

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

20. Vzpomenete si na jména autorů či názvy publikací, zabývajících se Vámi zvoleným alternativním (inovativním) programem?

Uveďte:

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

21. Víte, jak přesně probíhá den v tomto předškolním zařízení (denní režim)?

- ano
- ne
- nejsem si jist/a

IV. ZHODNOCENÍ

22. Co na tomto denním režimu hodnotíte kladně, nejvíce se Vám zamlouvá, nejvíce Vám vyhovuje?

Uveďte:

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

23. Je něco, co naopak hodnotíte negativně, co Vám nevyhovuje, nezamlouvá se?

Uveďte:

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

24. Jak jste spokojeni s výběrem této alternativní školy?

(Označte na stupnici od 1 – nejlepší do 5 – nejhorší)

- 1 2 3 4 5

25. Zvolili byste při dalším rozhodování o umístění dítěte do MŠ tento stejný typ alternativní (inovativní) školy znovu – vzhledem ke spokojenosti Vaší i Vašeho dítěte?

- ano, zvolil/a bych stejný typ
 ne, zvolil/a bych jiný typ. Jaký?
 nejsem si jist/a

26. Jak často se účastníte akcí pro rodiče pořádané touto předškolní institucí?

- vždy většinou ano v polovině případů většinou ne nikdy

27. Stalo se pro Vás pravidelností pobývat s dítětem po příchodu určitou dobu v předškolní instituci a například pomáhat něco vyrábět, připravovat pokrmy apod.?

- ano
 ne

Děkuji za vyplnění

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK PRO RODIČE DĚTÍ Z TRADIČNÍCH MŠ

Vážení rodiče,

jsem studentkou 3. ročníku studijního oboru Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Předkládám Vám zcela anonymní a dobrovolný dotazník. Informace, které touto cestou získám, použiji pouze ke zpracování výzkumné části své bakalářské práce na téma Alternativní a inovativní mateřské školy.

Vhodnou odpověď, prosím, zaznamenávejte křížkem, anebo tam, kde je to možné, doplňte vlastními slovy.

Předškolním zařízením (viz níže) se rozumí mateřská škola, rodinný klub či jiný typ výchovně – vzdělávací instituce, které Vaše dítě navštěvuje.

Velice si vážím Vaší ochoty a času stráveným nad tímto dotazníkem.

Klára Staňková

(adresa instituce, ve které výzkum probíhal)

I. RODIČ A DÍTĚ

1. Jaký je Váš věk?

- Do 20 let
- 21 – 30 let
- 31 – 40 let
- 41 a více let

2. Jaké jsou Vaše zájmy, jak trávíte volný čas?

.....

.....

.....

.....

.....

3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- základní
- středoškolské bez maturity
- středoškolské s maturitou
- vysokoškolské

4. Jaké je Vaše zaměstnání?

Uveďte:.....

5. Jaký preferujete styl výchovy u Vašeho dítěte?

- dominantní, autoritativní (příkazy, zákazy, tresty, hlavní slovo má vždy rodič)
- liberální (slabé vedení rodičem, dítě je vždy středem pozornosti, téměř bez požadavků na dítě)
- demokratický (zdravý rodinný)
- kombinaci uvedených. Kterých?.....

6. Preferujete některý alternativní styl stravování?

- ano. Který?.....
- ne

7. Počet dětí:

- 1 (pokud jste zvolili tuto možnost, pokračujte, prosím, otázkou č. 9)
- 2
- 3 a více

II. VÝBĚR PŘEDŠKOLNÍHO ZAŘÍZENÍ

8. Navštěvují / navštěvovaly všechny Vaše děti toto předškolní zařízení?

- ano –
Proč ano?
.....
.....
- ne –
Proč ne?
.....
.....

9. Podíleli se oba rodiče na výběru daného předškolního zařízení?

- jen matka

- jen otec
- oba rodiče
- jiná odpověď:

10. Přemýšleli jste při rozhodování o umístění Vašeho dítěte do předškolního zařízení také o alternativní / inovativní mateřské škole?

- ano
- ne (pokud jste zvolili tuto možnost, pokračujte otázkou č. 12)

11. Co ovlivnilo (či změnilo) Vaše konečné rozhodnutí mezi tradiční a alternativní MŠ? Proč jste rozhodnutí směřovali standardním, tradičním směrem?

.....

.....

.....

.....

12. Hrály finance, čili placené školné, významnou roli při rozhodování o umístění dítěte do určitého typu vzdělávacího zařízení?

- ano
- ne

13. (Pokud jste na otázku č. 10 odpověděli „ano“): Přemýšleli jste při rozhodování o umístění Vašeho dítěte do předškolního zařízení také mezi více typy alternativních vzdělávacích programů?

- ano
- ne (pokud jste zvolili tuto možnost, pokračujte otázkou č. 15)

14. (Pokud jste na otázku č. 10 odpověděli „ano“): Mezi kterými jste se tedy rozhodovali?

Uveďte:

.....

.....

15. (Pokud jste na otázku č. 10 odpověděli „ano“): Dokázali byste uvést například i jiné typy (než mezi kterými jste se rozhodovali) alternativních či inovativních vzdělávacích programů?

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

16. Jak jste se o MŠ, které navštěvuje Vaše dítě, dozvěděli?

- známí / příbuzní
- média
- osobní návštěva či osobní zkušenost
- bez informací
- jiná odpověď:

**17. Které faktory ovlivnily výběr předškolního zařízení pro Vaše dítě?
(možno označit více odpovědí)**

- vzdálenost od místa bydliště / zaměstnání
- kapacita jiné MŠ byla naplněna
- dobrá pověst MŠ
- doporučení známých / příbuzných
- prestiž
- výchovně - vzdělávací program
- vyhovující venkovní prostředí
- poklidná atmosféra
- osobně jsem toto zařízení v dětství navštěvoval/a
- jiná odpověď:

III. FILOSOFIE VYBRANÉ STANDARDNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

18. Jste obeznámeni s hlavními principy a filosofií předškolního zařízení, které navštěvuje Vaše dítě?

- ano (pokud jste zvolili tuto možnost, pokračujte otázkou č. 19)
- ne (pokud jste zvolili tuto možnost, pokračujte otázkou č. 20)
- nejsem si jist/a (pokud jste zvolili tuto možnost, pokračujte otázkou č. 19, či 20)

19. Pokusili byste se formulovat hlavní princip či znaky této mateřské školy?

Uveďte:

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

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

20. Víte, jak přesně probíhá den ve Vámi zvoleném předškolním zařízení (denní režim)?

- ano
- ne
- nejsem si jist/a

IV. ZHODNOCENÍ

21. Co na tomto denním režimu hodnotíte kladně, nejvíce se Vám zamlouvá, nejvíce Vám vyhovuje?

Uveďte:

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

22. Je něco, co naopak hodnotíte negativně, co Vám nevyhovuje, nezamlouvá se?

Uveďte:

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

23. Jak jste spokojeni s výběrem této standardní mateřské školy?

(Označte na stupnici od 1 – nejlepší do 5 – nejhorší)

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

24. Zvolili byste při dalším rozhodování o umístění dítěte do MŠ tento stejný typ mateřské školy znovu – vzhledem ke spokojenosti Vaší i Vašeho dítěte?

- ano, zvolil/a bych stejný typ
- ne, zvolil/a bych jiný typ. Jaký?
- nejsem si jist/a

25. Jak často se účastníte akcí pro rodiče pořádané touto předškolní institucí?

- vždy
- většinou ano
- v polovině případů
- většinou ne
- nikdy

Děkuji za vyplnění