

Analýza současných alternativních škol

Nelly Weiserová

Bakalářská práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií



INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Institut mezioborových studií Brno
akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Nelly WEISEROVÁ**
Osobní číslo: **H108346**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Analýza současných alternativních škol**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů v materiálu IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím bakalářské práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na zmapování jednotlivých typů alternativních škol a předškolních zařízení, popřípadě na alternativní přístupy ve školství a v předškolních zařízeních v ČR, na JM a v městě Brně,

- na analýzu současných alternativních škol a předškolních zařízení - zvláště pak analýzu rámcového vzdělávacího programu pro předškolní zařízení a kurikula různě pojatých směrů a přístupů,

- na komparaci alternativních a klasických předškolních zařízení, nalezení pozitivních či negativních stránek v jednotlivých přístupech při edukačním procesu.

Součástí práce bude drobný sociologický výzkum zaměřený na analýzu a komparaci předškolních zařízení klasických a alternativních.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

Hanzl,J.: Školské zákony 2011: speciální edice pro mateřské školy. 2011.

Maňák,J.: Alternativní metody a postupy. Brno. MU, 1997.

Průcha,J.: Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 2004.

Rýdl,K.: Alternativní pedagogické hnutí současné společnosti. Brno: Marek Zeman, 1994.

Rýdl,K.: Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori. Praha, 1999.

Tomanová,D.: Alternativní školy. 2010.

Vošahlíková,T.: Ekoškoly a lesní mateřské školy. 2010.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Monika Tannenbergerová, DiS.

Katedra sociální pedagogiky

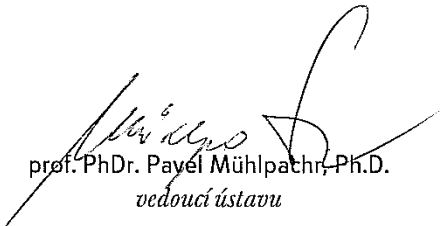
Datum zadání bakalářské práce:

16. března 2012

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2013

V Brně dne 16. března 2012


prof. PhDr. Pavél Mühlbacher, Ph.D.
vedoucí ústavu




PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
vedoucí katedry

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 prezenčnímu 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.

Nelly Weiserová
.....
Jméno, příjmení studenta

V Brně 11. 4. 2013

Nelly Weiserová
.....
Podpis

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 nahlázení 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:

(1) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-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). Odpírá-li autor takového díla užití 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 užít 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 výtěžku 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 přihlídnou k výši výtěžku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Obsah práce „Analýza současných alternativních škol“ je zaměřen především na předškolní vzdělávání a zařízení. Zabývá se důvody celkové reformy školství, vznikem Rámcového vzdělávacího programu a z čeho vycházel, hlavními strategiemi a požadavky vzdělávací politiky u nás zaměřené na předškolní vzdělávání, proč se začaly rozvíjet alternativní školy a směry, jaké jsou jejich rysy, funkce, typy. Cílem mé práce je zmapovat jednotlivé typy alternativních mateřských škol a to v rámci Jihomoravského kraje i města Brna. Zjistit rozdílnosti, jejich specifika, provést analýzu, komparaci klasické + alternativní mateřské školy.

Klíčová slova: Reforma, vzdělávání, Rámcový vzdělávací program, předškolní vzdělávání, alternativní pedagogika, alternativní školy, mateřská škola, dítě, pedagog

ABSTRACT

Current „alternative school“ analysis is focused especially at the preschool education and facilities. It deals with reasons of the overall school reform, formation of general educational program, main strategy and requirements of educational policy in CZ, focused on preschool education, why the alternative schools and directions have ever began, what are their features, function and types. The aim of my work is map all the individual alternative day-care centres in the frame of south Moravian area and Brno. So as to find out their specifics, differences, carry out the analysis, compare classical and alternative day-care centres.

Key words: Reforms, education, General educational program, preschool education, alternative pedagogy, alternative schools, day-care centres, child, pedagogue

„Na počátku nového tisíciletí se ocitáme vytržení ze souvislostí.
Třebaže disponujeme nadměrným bohatstvím znalostí, přece jsme stále neuvážlivější.
Byť jsme vědoci, chybí nám moudrost.
Jsme mocní a současně slabí, chybí-li nám vlastní odpovědnost.
Jsme zcela odkázáni na sebe a přece sami sobě odcizeni.
Naše vidění je fixováno jakoby na vnější povrch,
máme pramálo smyslu pro vnímání toho, co je uvnitř.“

„Děti jsou omlazujícím živým pramenem lidského společenství.
Ony jsou silou, která neustále obnovuje tento svět. Nic menšího.
Během našeho života nám nebylo svěřeno žádné větší bohatství.“

Daniel Wirz, švýcarský pedagog
(z knihy „Výchova začíná vztahem“)

Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Monice Tannenbergerové, Dis. za poskytnuté cenné rady, které jsem mohla využít při tvorbě mé bakalářské práce.

OBSAH

ÚVOD	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	11
1. ZÁKLADNÍ PRINCIPY TRANSFORMACE ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ	12
2. KURIKULUM V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	15
2.1. Východiska Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice	15
2.2. Obecné cíle vzdělávání a výchovy v České republice	15
2.3. Celoživotní učení jako zásadní koncepční změna ve vzdělávání.....	16
2.4. RVP PV jako první článek soustavy RVP	16
3. HLAVNÍ STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY V ČR - POŽADAVKY	17
4. RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ..	18
4.1. Vymezení RVP PV v systému kurikulárních dokumentů.....	18
4.2. Hlavní principy RVP PV	18
4.3. Organizace a úkoly předškolního vzdělávání.....	19
4.4. Specifika předškolního vzdělávání, metody a formy práce	19
4.5. Cíle předškolního vzdělávání	20
4.6. Vzdělávací obsah v RVP PV, ŠVP	21
4.7. Podmínky předškolního vzdělávání	21
4.8. Autoevaluace mateřské školy a hodnocení dětí	21
5. ALTERNATIVNÍ ŠKOLY	22
5.1. Vymezení pojmu „alternativní škola“	22
5.2. Společné rysy alternativních škol.....	23
5.3. Funkce alternativních škol	23
5.4. Vznik a vývoj alternativních škol.....	24
5.5. Současné alternativní školy, typy.....	25
5.5.1. Waldorfská škola	26
5.5.2. Montessoriovská škola.....	27
5.5.3. Freinetovská škola	28
5.5.4. Jenská škola	29
5.5.5. Daltonská škola.....	30
5.5.6. Církevní školy.....	31
5.5.7. Moderní alternativní školy.....	32
5.5.8. Celkový přehled alternativ v ČR	37
II. PRAKTICKÁ ČÁST	39
6. CÍLE A METODY VLASTNÍHO KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU	40
6.1. Cíl výzkumu	40
6.2. Metody výzkumu.....	40

7. PRŮBĚH KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU	41
7.1. Návštěva standardní MŠ v Lysicích.....	41
7.1.1. Charakteristika MŠ	41
7.1.2. Charakteristika ŠVP, TVP.....	42
7.1.3. Celodenní pozorování v MŠ Lysice	44
7.1.4. Rozhovory s pedagogy – shrnutí informací.....	48
7.1.5. Rozhovory s rodiči – shrnutí informací	50
7.2. Návštěva alternativní MŠ v Brně (Montessori).....	50
7.2.1. Charakteristika MŠ	50
7.2.2. Charakteristika ŠVP, cíle MŠ	52
7.2.3. Montessori metoda.....	55
7.2.4. Celodenní pozorování v MŠ Montessori	57
7.2.5. Rozhovory s pedagogy – shrnutí informací.....	61
7.2.6. Rozhovory s rodiči – shrnutí informací	63
8. ANALÝZA, POROVNÁNÍ OBOU TYPŮ MŠ, VYHODNOCENÍ.....	65
ZÁVĚR	70
POUŽITÁ LITERATURA A PRAMENY	71

ÚVOD

Vše prochází ve svém čase vývojem a proměnami. Ve všech oblastech života. Výchovné a vzdělávací procesy nevyjímaje.

Mateřská škola, její celkové nové pojetí, obsah, prostředky, metody, přístup k dítěti a komunikace s ním prochází v posledních letech významnými proměnami.

Stále více si uvědomujeme důležitost kvalitní předškolní výchovy, která navazuje na ničím nenahraditelnou primární rodinnou výchovu, kde se budují základy lidské osobnosti.

Na tyto rodinou dané základy předškolní zařízení úzce navazuje a rodinnou výchovu tak doplňuje. A právě v návaznosti na rodinné prostředí a rodinnou výchovu se tak předškolní zařízení stává druhým základním stavebním kamenem či pomyslnou startovací čarou v procesu socializace dítěte. Je nedílnou a důležitou součástí osobnostního formování a v celkové životní orientaci dítěte. Zvláště pak v současné hektické době, kdy často, ve snaze ekonomicky zabezpečit chod domácnosti a rodiny, nezbyvá rodičům dostatek prostoru a času na to, aby se věnovali svým vlastním dětem.

Mateřská škola je pokládána za základ celoživotního učení, kde se pokládají základní kameny vědomostí, dovedností, určitých návyků, ale také vlastností, postojů, vztahů. Je důležitou přípravou na budoucnost, protože co se v ní naučíme, má trvalé hodnoty a většinou nás provází po celý náš další život.

Výběr vhodného typu mateřské školy je proto velmi důležitým krokem, který musí rodiče za dítě učinit. Je dobré získat co nejvíce informací o mateřské škole, kam svoje dítě svěřujeme. Neboť nejen odborná kvalifikovanost a široké znalosti pedagogických pracovníků, ale především jejich osobnost, láskyplný a chápající přístup k dítěti, cit pro svou náročnou práci, ale také umění vytvořit pohodové, podnětné a příjemné prostředí, kde dítě najde porozumění, úsměv, pohlázení, je přesně to místo, kam se dítě bude rádo vracet, těšit se a na co bude jednou v dospělosti rádo vzpomínat. Dítě se vždy těší tam, kde cítí zájem, pohodu, klid, jistotu, kde se do ničeho nenutí a na nic nespěchá, kde fungují pozitivní mezilidské vztahy, úcta k dítěti a kde děti cítí pochopení.

Nejen v posledních letech, už dříve, jako reakce na vývoj ve společnosti a nespokojenost se stávajícím stavem školních i předškolních zařízení, jejich zaměřením, metodikou, přístupem k dítěti, se začaly rozvíjet tzv. alternativní školy včetně mateřských škol, popřípadě různé alternativní moderní směry a přístupy v předškolním vzdělávání.

Tyto inovativní přístupy k dítěti vychází více z přirozenosti, nenásilnosti a individuálních potřeb a možností každého dítěte.

Nic nestagnuje, vše kolem nás zaznamenává vývoj a je důležité pochopit změny a nové směry, které jsou nedílnou součástí pokroku a posunu vpřed ve společenském vývoji.

Nové tendence v edukačním procesu mohou stávající teorie jenom obohatit a vnést nové úhly pohledu na proces socializace dítěte v duchu současnosti. Vývoj v čase nezastavíme, jinak bychom žili dodnes v jeskyních.

Téma mojí bakalářské práce zní: „Analýza současných alternativních škol.“

Cíl bakalářské práce bude zaměřen na zmapování a analýzu těchto alternativních škol a směrů se zaměřením na předškolní zařízení – především v našem Jihomoravském kraji a v městě Brně.

Zaměřím se na rozdíly v přístupech a požadavcích na děti, formách, metodách, cílech, podmínkách, možnostech, ve kterých edukační proces probíhá. Po dohodě s vedoucí BP nebudu porovnávat jednotlivé alternativy mezi sebou, ale provedu srovnání některé vybrané alternativní MŠ s klasickou, standardní MŠ.

Ráda bych také zjistila specifika školních či třídních vzdělávacích programů, školních řádů, individuálních charakteristik dětí, apod. Bude mě zajímat, jak dalece se liší knižní teorie od praxe, a to jak u alternativního předškolního zařízení, tak u klasického předškolního zařízení.

Na závěr provedu analýzu zjištěného a celkovou komparaci alternativního a klasického předškolního zařízení. Pokusím se nalézt rozdílnosti a popsat pozitivní, popřípadě negativní stránky v jednotlivých přístupech při edukačním procesu.

A možná si i sama sobě odpovím na otázku, jsou-li alternativní školy a alternativní přístupy v edukačním procesu skutečně tak inspirující, dobré a přínosné pro děti současnosti, jak se z různých zdrojů dozvídáme...

Strukturu mé bakalářské práce budou tvořit dvě hlavní části:

V první teoretické části se budu zabývat reformou školství a Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Vymezením alternativních škol a směrů, důvody jejich vzniku, společnými rysy, funkcemi a jednotlivými typy, včetně představitelů světové i naší alternativní pedagogiky.

Ve druhé praktické části se ponořím do samotného drobného kvalitativního výzkumu a do zpracování získaných informací jak z oblasti klasického tak i alternativního (Montessori) předškolního zařízení. Tato data a informace získám kombinací vhodných výzkumných metod pro kvalitativní výzkum, které uvádím níže.

Metody – techniky sběru dat mého drobného kvalitativního sociologického výzkumu:

pozorování – modelů nejméně dvou typů předškolních zařízení, jejich organizace, přístupů, metod, forem, prostředků, možností i samotných aktérů edukačního procesu.

rozhovor - polostrukturovaný - pro širší možnosti odpovědí a získání více informací k doplnění pozorování.

analýza dokumentů – školní a třídní vzdělávací programy, školní řády, plány, přípravy, hodnocení dětí, individuální diagnostiky, apod.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. ZÁKLADNÍ PRINCIPY TRANSFORMACE ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ

Vzhledem k hlubokým politickým a společenským změnám po roce 1989 se hledají v českém školství nové směry a cesty k transformaci vzdělávacího systému, jež by navázaly na naše tradice a současně byly v souladu se základními vývojovými trendy a progresivními tendencemi západoevropského školství.

Spilková V. a kol. (2005) dále uvádí, že jde o skutečně zásadní a zlomové systémové změny ve všech sférách českého školství – ve struktuře, řízení, financování, také v celkovém pojetí, cílech, obsahu, strategiích vzdělávání, přípravách učitelů, v legislativě, stručně řečeno inovativní přístupy ve všech oblastech.

Postupně vzniká značné množství odborných materiálů, různých studií a projektů, související s tvorbou základního konceptu komplexní transformace českého vzdělávacího systému. Všechny předkládané projekty školské reformy se shodují v nutnosti zásadních změn a to především v pohledu na vzdělávání a také na provázanost vnější a vnitřní reformy.

Vnější reformou je myšleno vytváření podmínek a otevírání prostoru pro vnitřní reformu. **Vnitřní reformou** se rozumí proměny uvnitř samotných škol. Jedná se o změny v celkovém myšlení, pohledu a pojetí školního vzdělávání, funkcích a rolích školy, cílů a obsahů vzdělávání, v pojetí vyučovacího procesu, o přístupu k žákům, o způsobu a kvalitě komunikace, o sociálním klimatu, metodách a formách výuky, o způsobu hodnocení žáků apod. Klíčovými principy jsou principy humanizace, demokratizace a liberalizace.

Dokumenty, které postupně vznikají, formulují důležité požadavky: zaměření se na změny trhu práce a s tím spojenou strukturu zaměstnanosti, kde se klade důraz na schopnost celoživotního učení, na otevřenost ke změnám a novým poznatkům, na tvořivost, samostatnost, kritické myšlení, dovednosti zpracovávat informace, na schopnost řešení problémů, sociální dovednosti – zvláště schopnost spolupracovat, komunikovat, sebereflexe apod. Ale stále schází ucelená vzdělávací politika, která by získala širší podporu.

Zásadní pozitivní zlom v procesu transformace zaznamenáváme až vznikem strategického dokumentu „**Národního programu rozvoje vzdělávání – Bílé knihy**“ (2001), která je uceleným konceptem rozvoje vzdělávání v ČR.

Spilková V. a kol. (2005) rovněž uvádí, že v „Bílé knize“ bylo využito všeho pozitivního za poslední léta, navazuje se zde také na předešlé projekty reformy, expertní studie, praktické zkušenosti a také na výsledky národní veřejné diskuse s názvem „Výzva pro deset milionů“.

Tento dokument, projednaný vládou, závazně vymezuje hlavní strategické linie vzdělávací politiky a stává se základním podkladem při tvorbě nového školského zákona, který byl v roce 2004 přijat a tím také ukončen doposud nekoncepční a živelný vývoj transformace ve školství.

„**Bílá kniha**“ se zabývá klíčovými otázkami: pojetím současného vzdělávání, rolmi a funkcí školy, cíli a obsahem vzdělávání, strukturou školského systému, způsoby

řízení, financování, evaluace školství, pojetím učitelské profese, kompetencemi a rolami učitele, rozvojem a vzděláváním učitelů apod.

Klade se zde důraz na to, aby v edukačním procesu nešlo pouze o paměťové osvojování množství informací, ale především o rozvoj myšlení, schopností kriticky přijímat informace, umět je zpracovávat, umět se učit, plánovat, organizovat, spolupracovat, komunikovat, konstruktivně řešit situace a problémy, o rozvoj postojů, hodnot, osobnostních kvalit.

K důležitým východiskům patří koncept celoživotního učení, motivace a kvalitního vybavení pro výuku. Součástí je příprava pro život ve sjednocené Evropě, propagace multikulturní výchovy, výchovy k demokratickému občanství, individuální přístup k dětem atp.

„Bílá kniha“ definuje novou kurikulární politiku, kde je dán větší prostor pro autonomii školy a kde je tedy možnost uplatnění tvořivého potenciálu učitelů i ředitelů škol, kteří se musí více zaměřit na rozvoj kompetencí, postojů a hodnot, na integraci výuky a mezipředmětové vztahy, na nové strategie a metody výuky (kooperace, projektová výuka, sociální klima třídy, apod.).

V návaznosti na „Bílou knihu“ a v ní vymezené základní směry kurikulární politiky vzniká v letech 2001 – 2004 **„Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání“** (RVP ZV).

Je to klíčový otevřený dokument, kde se konkretizují požadavky státu a jehož základní rámec vymezuje cíle i obsah základního vzdělávání, jež vychází z nového pojetí.

Klade se zde důraz na komplexní působení na žáka, na jeho vyvážený rozvoj ve všech oblastech. Nejen tedy v oblasti kognitivní, ale také v oblasti sociální, emocionální a volní, kde se současně podporuje rozvoj dovedností, postojů, hodnot, zájmů, motivace k učení, touhy po poznání, dalším vzdělávání, celková kultivace dětské osobnosti, pěstování odpovědnosti, sebedůvěry.

Vše je třeba realizovat na úrovni osobního maxima každého žáka a na jeho individuálních možnostech. Rovněž je kladen důraz na spolupráci a komunikaci mezi učitelem a žáky, školou a rodiči, mezi učiteli navzájem a na příznivé sociální klima třídy i školy.

RVP ZV posiluje decentralizaci školství a zvyšuje autonomii škol, tj. že přenáší určité pravomoci a odpovědnost za kvalitu a úroveň na jednotlivé školy.

Vytváří základní rámec, ze kterého jednotlivé školy vychází při tvorbě svých vlastních školních vzdělávacích programů (ŠVP), kde se zohledňují místní podmínky a specifické možnosti či potřeby dané školy. Tímto způsobem je uplatňován princip reformy „zdola“ spočívající v podpoře změn přímo na školách.

RVP ZV je otevřeným dokumentem, který je dynamický, vyvíjející se. V určitých časových etapách bude inovován dle měnících se potřeb společnosti, kde se zohlední připomínky ze strany pedagogů, odborníků, politiků i veřejnosti.

Spilková V. a kol. (2005) uvádí, v čem konkrétně a proč potřebovala škola změnu a co bylo nejčastějším **předmětem kritiky**?

- normativní a uniformní charakter školy nerespektující individualitu dítěte, jeho potřeby, zájmy, rozdíly ve schopnostech, stylu učení, tempu práce, netolerance k nestandardním žákům,
- direktivní a centralistické řízení celého školského systému,
- detailně propracovaný a normativně vymezený, předdimenzovaný obsah vzdělávání, přetěžování rozsahem i náročností,
- encyklopedický charakter vzdělávání, nechápání souvislostí, celků,
- autoritativní a manipulativní přístup k dítěti, poslušnost, disciplína, konformismus
- upřednostňování intelektuálního rozvoje na úkor sociálního, emocionálního, volního
- pasivní výuka, příjem poznatků v hotové podobě, chybí kritické myšlení, prožitky, vlastní invence, tvořivost, fantazie,
- orientace na objem informací, stresující klasifikace, chybí motivace poznávat nové
- škola je izolovaná – uzavřená, aktivně nespolupracující s rodinou a veřejností,
- učitel má omezené kompetence, nesmí se odchýlit od norem a předpisů, chybí vlastní tvořivost, je to vyhasnutí vnitřní motivace a radosti z práce,
- nedoceněn osobnostní rozvoj, výchova k postojům, hodnotám, kritickému myšlení, sociálních dovedností, samostatnosti, komunikace, spolupráce, odpovědnosti.

2. KURIKULUM V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

2.1. Východiska Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice

Svobodová E. (2010) uvádí, že strategický dokument *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)* byl vydán usnesením vlády České republiky č. 277 dne 7. dubna 1999. Navazuje na programové prohlášení z července 1998, kde byly jasně formulovány hlavní záměry a cíle vzdělávací politiky. Tyto vytvořily východisko pro koncepci vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice.

MŠMT ČR tak jasně nastavuje hlavní směr, kterým se má vzdělávací politika v naší zemi ubírat ve smyslu rozvoje školství a všech vzdělávacích institucí v reakci na vývoj ve společnosti i ve světě.

Posun v cílech a formách vzdělávání tak reagoval na vývoj moderní pedagogiky a to v rámci celé Evropy. Odpovídal tak i na výsledky několika mezinárodních srovnání školských systémů, jež českému školství opakovaně vytýkali přílišné zaměření na předávání dat a pojmů, a že vzdělávání českých dětí schází praktická využitelnost.

Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha má čtyři základní části:

- Východiska a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy
- Předškolní, základní a střední vzdělávání
- Terciální vzdělávání
- Vzdělávání dospělých

Je to otevřený dokument, který je průběžně kriticky zkoumán a analyzován a to v návaznosti na probíhající změny ve společnosti.

Východiskem koncepce Bílé knihy byly nejen analýzy a hodnocení našich i zahraničních odborníků, ale také veřejná diskuse *Výzva pro deset milionů*, kterou vyhlásilo MŠMT ČR, kde se mohli všichni, co se zabývají výchovou a vzděláváním, vyjádřit se svými názory a myšlenkami. Všechny potřebné zdroje byly zpracovány a vzniká tak významný strategický dokument *Bílá kniha*, která byla dne 7. února 2001 schválena vládou ČR. Záměry a doporučení byly postupně začleněny do školské legislativy s tím, že stanovené cíle jsou průběžně sledovány.

2.2. Obecné cíle vzdělávání a výchovy v České republice

Cíle vzdělávání a výchovy zakotvené v Bílé knize se již nevztahují pouze či především k rozvoji rozumových schopností, ale také k osvojování sociálních a komunikačních dovedností, duchovních, morálních, estetických hodnot, vztahů k ostatním, k rozvoji emocí a vůle, k umění žít ve společnosti a uplatnit se na trhu práce. Výchova a vzdělávání má tedy směřovat k osobnostnímu rozvoji každého jedince dle jeho maximálních možností. Připravit ho tak co nejlépe pro osobní život, pracovní život a život ve společnosti.

Svobodová E. (2010) dále popisuje zaměření vzdělávacího procesu na:

- rozvoj lidské individuality,
- zprostředkování historie a kultury naší společnosti,
- k posilování soudržnosti,

- podporu demokracie,
- výchovu k partnerství, spolupráci a solidaritě v globalizující se společnosti,
- na prosperitu společnosti a konkurenceschopnost ekonomiky,
- zvyšování zaměstnatelnosti.

To vše je ale také předpokladem realizace požadavku celoživotního učení pro všechny, což je cílem i mezinárodních vládních organizací a také všech vyspělých a rozvojových zemí. Strategii celoživotního učení přijala za svůj cíl i Česká republika.

2.3. Celoživotní učení jako zásadní koncepční změna ve vzdělávání

Celoživotní učení je zásadní koncepční změnou ve vzdělávání. Je tím myšleno učení se od narození až do zralého věku. Důležité je umět vytvořit u člověka pozitivní vztah k učení a dopracovat se k umění učit se.

Součástí celoživotního učení je:

- formální vzdělávání ve školách všech na sebe navazujících stupňů,
- neformální vzdělávání pro lepší rozvoj schopností (patří sem volnočasové aktivity, kurzy jazykové, rekvalifikační apod., školení, přednášky atd.),
- informální vzdělávání (sebevzdělávání a každodenní osvojování kompetencí kdekoli – v rodině, při práci, při zájmových aktivitách).

Všechny zásadní proměny našeho školství jsou budovány na těchto **principech**:

- spravedlivý přístup ke vzdělávacím příležitostem
- maximální rozvoj potenciálu každého jedince
- proměna tradiční školy
- nově utvářený vzdělávací systém
- zvyšování statusu a profesionality pedagogů

2.4. RVP PV jako první článek soustavy RVP

RVP PV vymezuje zásadní a hlavní požadavky, podmínky i pravidla pro institucionalizované předškolní vzdělávání a stanovuje také elementární vzdělanostní základ, na který by mělo plynule navazovat základní vzdělávání. Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu, úzce s rodinou dítěte spolupracovat a zajistit dítěti dostatečně podnětné prostředí k jeho aktivnímu rozvoji a možnosti učení se novému.

Cíle RVP poté jednotlivé mateřské školy projektují do svých vlastních školních vzdělávacích programů, kde zohledňují svoje místní podmínky a možnosti. Zde je uplatňována autonomie škol při tvorbě vlastních školních programů.

RVP PV je koncepčně stavěn tak, aby byly zohledněny individuální potřeby a možnosti každého dítěte a aby se tak vytvářely vhodné podmínky i pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami či pro děti mimořádně nadané.

3. HLAVNÍ STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY V ČR - POŽADAVKY

Svobodová E., a kol. (2010) uvádí hlavní strategické linie rozvoje vzdělávání, které úzce navazují na již uvedené principy:

- vyvolávat a uspokojovat vzdělávací potřeby dětí i dospělých,
- maximální rozvoj individuálních schopností,
- dostupnost všech úrovní vzdělávání pro všechny,
- tvorbou nových, inovativních vzdělávacích programů k dosažení vyšší kvality a funkčnosti a reagovat tak na trendy vývoje ve společnosti,
- aktivně se účastnit na životě v demokratické společnosti,
- respektovat individuální odlišnosti a životní podmínky účastníků vzdělávání,
- monitorování výsledků, kritické hodnocení dosavadní práce, hodnocení rozvoje, systém evaluace, která se stává nedílnou součástí každé školy,
- rozvíjet autonomii, decentralizované řízení, vybavení a inovace škol,
- otevřenost vůči sociálnímu prostředí, zvláště podpora spolupráce s rodinou,
- profesní rozvoj svých pracovníků, vytváření příznivých podmínek pro práci.

RVP PV přímo ukládá, že předškolní vzdělávání by mělo vycházet z individuálních zájmů a potřeb dětí, má vycházet z individuálních možností každého z nich, což je předpoklad rozvíjení zájmu o poznání, objevování, řešení apod.

Mateřské školy by měly být místem, kde se spolu setkávají děti jednak různého věku, různých schopností a možností, ale také i různých národností. Tímto je významnou základnou v procesu celoživotního učení ve světě globalizace.

Požadavky ve vzdělávací politice:

Požadavek vytvářet vlastní školní vzdělávací programy.

Požadavek integrace ve vzdělávání.

Požadavek akceptace přirozených vývojových specifíků.

Požadavek akceptace individuálních potřeb a možností jednotlivých dětí.

Požadavek odpovídajících metod a forem práce.

Požadavek aplikace cílů předškolního vzdělávání do praxe.

Požadavek vymezení a dodržování základních podmínek při vzdělávání dětí.

Požadavek evaluace.

4. RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

4.1. Vymezení RVP PV v systému kurikulárních dokumentů

Svobodová E., a kol. (2010) píše, že s novými principy kurikulární politiky v ČR, jež byly zformulovány v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Tyto dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní.

Státní úroveň představuje *Národní program vzdělávání (NPV) a Rámcový vzdělávací program (RVP)* pro všechny úrovně školství.

NPV formuluje celkové požadavky na vzdělávání.

RVP vychází z NPV, který rozvádí, konkretizuje a vymezuje závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy či úrovně (pro předškolní, základní, střední vzdělávání).

Školní úroveň představují *Školní vzdělávací programy (ŠVP)*, které si jednotlivé školy vypracovávají samy a podle nichž se uskutečňuje jejich vzdělávání, vycházející ze zásad příslušného RVP.

Systém kurikulárních dokumentů:

RVP PV = Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP ZV = Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RVP GV = Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání

RVP SOV = Rámcový vzdělávací program(y) pro střední odborné vzdělávání

Platnost RVP PV

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato jsou závazná pro vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách s programem upraveným podle speciálních potřeb dětí a v přípravných třídách základních škol.

RVP PV stanovuje vzdělanostní základ, na který může posléze navázat základní vzdělávání a je také důležitým východiskem pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Tento dokument je směrodatný nejen pro pedagogy, ale také pro zřizovatele, odborné a sociální partnery.

4.2. Hlavní principy RVP PV

- Akceptace přirozených vývojových specifíků dětí.
- Individuální přístup dle možností a potřeb dítěte.
- Zaměření na klíčové kompetence.
- Stanovení kvalitních cílů, obsahu, podmínek.
- Zajišťovat účinnost vzdělávacích programů jednotlivých MŠ.
- Vytváření prostoru pro rozvoj různých programů a koncepcí.
- Umožnění využívání různých forem i metod vzdělávání a přizpůsobení regionálním i místním podmínkám a možnostem.

4.3. Organizace a úkoly předškolního vzdělávání

Školským zákonem se předškolní vzdělávání stává legitimní součástí systému vzdělávání a představuje tímto počáteční stupeň veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného MŠMT.

Řídí se tudíž stejnými zásadami i cíli: osvojení si základů klíčových kompetencí a získání předpokladů pro své celoživotní vzdělávání s cílem orientovat se a uplatnit ve společnosti.

Mateřská škola, jež je legislativně zakotvena jako druh školy, se tedy ve vzdělávání i organizaci řídí obdobnými pravidly jako školy ostatní.

Předškolní vzdělávání je organizováno pro děti od tří do šesti (sedmi) let, přednostně pro děti těsně před povinnou školní docházkou.

MŠ se organizačně dělí na třídy, kde je možné zařazení i podle různého věku. Do běžných MŠ je možné zařazovat i děti se speciálními vzdělávacími potřebami a vytvářet tak třídy integrované.

Úkoly předškolního vzdělávání

Jak píše Svobodová E., a kol. (2010), úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je:

- doplňovat rodinnou výchovu, být v úzkém kontaktu s rodiči dítěte,
- zajistit příznivé a podnětné prostředí pro dítě,
- smysluplně obohacovat denní program dítěte, volit vhodné metody a formy vzdělávání,
- individuální, vstřícný a přiměřený přístup s ohledem na věkové, vývojové a osobnostní zvláštnosti dítěte,
- poskytovat včasnou speciálně pedagogickou péči a tím zlepšit vzdělávací a životní šance dítěte,
- poskytovat odbornou pedagogickou péči – promyšleně a lidsky,
- rozvíjet osobnost dítěte, podporovat zdravý tělesný a psychický rozvoj,
- pečovat o zdraví a spokojenost, jeho potřeby a zájmy,
- motivovat k poznávání a učení a napomáhat v chápání okolního světa,
- přibližování norem, hodnot a kultury společnosti,
- učit žít ve společnosti ostatních,
- být zdrojem dobrých základů do života a vzdělávání, aby bylo možno plynule navázat na základní vzdělávání.

4.4. Specifika předškolního vzdělávání, metody a formy práce

Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje individuálním vývojovým, fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí. Má nabízet vhodné vzdělávací prostředí, vstřícné, podnětné, zajímavé, obsahově dostatečně bohaté, stimulační, kde se dítě bude cítit jistě, bezpečně, radostně a spokojeně, kde mu bude umožněno projevit se přirozeným způsobem, bavit se a s radostí se učit novému a objevovat nepoznané.

Vzdělávací působení pedagogů by mělo vycházet z pečlivého pozorování, záznamů a z následné pedagogické analýzy. Dítě může dosáhnout maximálních vzdělávacích

a vývojových pokroků tehdy, pokud je dostatečně podněcováno a motivováno v míře jemu vyhovující a pokud se samo cítí úspěšné, chválené, uznávané, přijímané.

Je proto nutností volit vhodné metody a formy práce, které děti přijmou a nadchnou a kde je dostatek prostoru pro spontánnost a vlastní fantazii. Vhodné jsou metody obsažené v kooperativních a prožitkových aktivitách, ve hře, v činnostech zaměřených na přímý zážitek, kde se přirozeným způsobem projevuje dětská zvědavost, potřeba objevovat, radost z poznávání nového, ze získávání nových zkušeností a dovedností.

V každém ohledu má být pedagog pro dítě spolehlivým průvodcem na jeho cestě za poznáním, probouzet v něm aktivní zájem a chuť podílet se na objevování světa kolem sebe.

Nově se uplatňuje integrovaný přístup, kdy výchovně vzdělávací proces již neprobíhá v jednotlivých výchovných složkách, ale působení je celistvé a komplexní, v přirozených souvislostech, vazbách a vztazích. Integrované bloky vychází ze života, jsou smysluplné, zajímavé a užitečné. Dítě tak nezískává izolované poznatky, aktivity jsou více prožitkové, komplexnější, snáze uchopitelné a prakticky využitelné.

4.5. Cíle předškolního vzdělávání

RVP PV rozvádí čtyři cílové kategorie, které jsou vzájemně provázané:

- rámcové cíle
 - vyjadřují univerzální, obecné záměry v předškolním vzdělávání
 - tj. rozvoj dítěte, jeho učení a poznání
 - osvojení hodnot
 - získání osobnostních postojů
- klíčové kompetence
 - jsou obecné způsobilosti dosažitelné v předškolním vzdělávání
 - kompetence k učení
 - kompetence k řešení problémů
 - kompetence komunikativní
 - kompetence sociální a personální
 - kompetence činnostní a občanské
- dílčí cíle
 - vyjadřují konkrétní záměry v daných 5 vzdělávacích oblastech
 - biologické
 - psychologické
 - interpersonální
 - sociálně - kulturní
 - environmentální
- dílčí výstupy
 - dílčí poznatky, dovednosti, hodnoty, postoje v daných oblastech jako dílčí cíle

4.6. Vzdělávací obsah v RVP PV, ŠVP

Vzdělávací obsah je v RVP PV uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální a tyto oblasti jsou nazvány:

- Dítě a jeho tělo
- Dítě a jeho psychika
- Dítě a ten druhý
- Dítě a společnost
- Dítě a svět

Jednotlivé oblasti jsou pro pedagogy velmi srozumitelně zpracovány a vyjadřují, co by měl pedagog u dítěte sledovat a podporovat. Každý pedagog tuto základní nabídku respektuje a vlastním tvůrčím způsobem ji přizpůsobuje a konkretizuje potřebám a možnostem svěřených dětí.

4.7. Podmínky předškolního vzdělávání

Svobodová E., a kol. (2010) uvádí,

že základní podmínky při vzdělávání dětí, které je třeba dodržovat, jsou legislativně vymezeny příslušnými právními normami (zákony, vyhlášky, prováděcí právní předpisy). Na ně navazuje RVP PV, který podrobněji popisuje a doplňuje další materiální, organizační, personální, psychohygienické a pedagogické podmínky, které jsou důležité pro kvalitu poskytovaného vzdělávání.

4.8. Autoevaluace mateřské školy a hodnocení dětí

Právě vlastní systematické posuzování a vyhodnocování procesu vzdělávání i jeho výsledků, by mělo mapovat skutečnou realitu, co se podařilo či nikoli, a přinášet tak pedagogům zpětnou vazbu o správnosti přístupu a vhodnosti zvolené strategie na cestě k plnění určitých cílů. Proto se autoevaluace, coby proces průběžného vyhodnocování vzdělávacích činností, stala důležitou a samozřejmou součástí práce každé MŠ.

Výsledky autoevaluace mají zpětně sloužit k optimalizaci a zlepšování jak samotného vzdělávacího procesu, tak i podmínek, za nichž vzdělávání probíhá.

Nejedná se tedy pouze o jednorázové zhodnocení určitého jevu dle subjektivního hlediska pedagoga, ale o systematický proces podle předem připraveného plánu, který se může týkat mnoha různých oblastí, které zasáhly do vzdělávacího procesu. Proto je potřeba zpracovávat a vyhodnocovat informace pravidelně a systematicky, chceme-li, aby byla autoevaluace opravdu funkční a splnila tak svůj význam.

Evaluace může probíhat na úrovni jednotlivých tříd i školy a může ji provádět nejen ředitelka, ale celý sbor nebo jednotliví pedagogové.

Autoevaluace by měla být zaměřena na tyto oblasti:

- naplňování cílů programu,
- kvalitu podmínek vzdělávání,
- zpracování a realizaci integrovaných bloků,
- práci pedagogů,
- výsledky ve vzdělávání.

5. ALTERNATIVNÍ ŠKOLY

5.1. Vymezení pojmu „alternativní škola“

Pojem „alternativní škola“ je mnohovýznamový a často je používán také coby synonymum k jiným pojmům – např. nezávislá škola, volná škola, soukromá škola, otevřená škola, netradiční škola, reformní škola apod., jednoduše v něčem odlišná od standardu, tj. od běžné, normální školy.

Alternativní školy jsou tedy charakteristické svojí odlišností, inovací, která se může týkat jak organizace výuky, způsobu hodnocení žáků, změn v obsahu vzdělávání, odlišných vztahů mezi školou-žáky-rodíči-místní komunitou, jiných metod, forem či organizace vzdělávacího procesu, popřípadě jinak architektonicky řešených budov, tříd, učeben, kde se neřídí formálními metodami výuky, kde odmítají formální kurikulum a kde je také uplatňován partnerský a vstřícný přístup pedagogů k dětem včetně respektování individuality a osobnosti dětí.

Také autorka M. Matulčíková se přiklání k názoru, že je těžké předem určit, která škola je alternativní a která není. Uvádí: „*Původně se termín alternativní školy používal pro školy, které se zaměřovaly na vzdělávání dětí, se kterými si tradiční školy nedokázaly poradit. Ať už to bylo z důvodu poruch učení či chování, a nebo se naopak jednalo o velice nadané děti.*“ (Matulčíková, 2007, s.6).

Přesná, výstižná definice, která by ve všech ohledech vystihovala tento termín, pravděpodobně neexistuje, neboť je to skutečně pojem vícevýznamový a každý si ho může vysvětlovat jinak. A to je zřejmě také důvod, proč se tyto definice různých autorů tolik liší.

Pedagogická encyklopedie popisuje alternativní školy následovně: „*Alternativní školy svými inovačními programy a postupy cíleně odstraňují (nebo chtějí odstraňovat) nedostatky tradičních škol a vyhovují lépe novým požadavkům společnosti.*“

Podle J. Průchy stojí za vznikem alternativních škol neustálá snaha lidské civilizace měnit a zdokonalovat to, co již bylo vytvořeno. Jeho teorie alternativních škol zní takto: „*Jako alternativní proto budeme chápat všechny druhy škol, soukromé i státní, které mají jeden podstatný rys – odlišují se od hlavního proudu standardních škol dané vzdělávací soustavy.*“ (Průcha, 1996, s. 13).

Jan Průcha (1996) se domnívá, že je třeba rozlišení významu pojmu „alternativní škola“ podle sféry užívání:

- školsko-politický význam (kdo je zřizovatelem)
- pedagogický a didaktický význam (pro nás nejdůležitější)
- ekonomický význam (kdo financuje)

Obecně lze říci, že z užšího hlediska alternativní školy představují takové školy, které začaly vznikat v sedmdesátých letech minulého století, kdy byla veřejností jasně dána najevo nespokojenost s obsahem a organizací veřejného školství. Rodiče se tak stali hnacím motorem v zakládání škol se zcela odlišným pedagogickým přístupem, založeným na partnerství a respektu k individuálním potřebám dětí.

5.2. Společné rysy alternativních škol

Společné rysy alternativních škol není jednoduché jednoznačně charakterizovat, neboť každá škola má své specifické zaměření, své metody a formy vzdělávání. Ale přesto mají jedno společné – přátelský, partnerský a individuální přístup k dítěti.

Z dalších znaků to mohou rovněž být:

- snaha získat dítě pro vzdělávání a nedusit v něm přirozenou touhu po poznání,
- přátelský a vstřícný vztah mezi učitelem a dítětem,
- radostná a tvůrčí atmosféra,
- důraz na žákovu a učitelovu svobodu,
- ochota a schopnost děti motivovat,
- podporovat jejich kvality, možnosti, originalitu, respektovat vývojové a osobnostní zvláštnosti,
- učení se hrou a diskusí,
- vychází se ze života a je určeno pro život, je užitečné a upotřebitelné,
- kladení důrazu na empatii a soucítění, rozvoj samostatnosti a tvořivosti,
- aktivní zapojování do výuky, rozvoj spolupráce, komunikace,
- vedení k odpovědnosti – spoluúčasti na rozhodování,
- propojení, provázanost (k pochopení souvislostí),
- komplexnost – zaměření nejen na stránku intelektuální, ale také na stránku emocionální a sociální,
- uzpůsobení edukačního prostředí dětem (zařízení, vybavení, pomůcky, výzdoba, ...),
- vyučování bez zvonění (řídí se zaujetím či únavou dětí),
- slovní hodnocení, aktivní spolupráce s rodinou.

To vše pro využití maximální efektivnosti a vlastního potenciálu každého dítěte zvlášť, kdy se dítě učí větší samostatnosti, později umění pracovat s knihami a literaturou, umění hledat souvislosti, využívat poznatky v praxi, možnost rozvíjet touhu po poznání a po diskusí atp. Další pozitivum je spatřováno v tom, že pozdější přestup na běžnou školu je bez problémů.

5.3. Funkce alternativních škol

Pomáhají odstraňovat uniformitu klasického školního vzdělávání, rodičům a dětem se tak nabízí větší možnosti při výběru školy a splnění představ, jak dosáhnout žádoucího cíle.

A nepochybně mají velký význam i pro samotné státní školství, protože nejen kompenzují jeho nedostatky, ale jsou svým způsobem také výzvou a příkladem, jak se dají věci dělat efektivně a jinak.

Jan Průcha (1996) upřesňuje následující **funkce** alternativních škol a to ve vztahu k jakým účelům vznikají a jak pracují:

1. Funkce kompenzační - znamená, že nahrazují (kompenzují) jisté mezery a nedostatky standardního školství.
2. Funkce diversifikační - znamená zajištění nezbytné plurality vzdělání (rozmanitost, nejednotvárnost).
3. Funkce inovační – znamená experimentování a různé inovace ve vzdělávání a to jak v obsahu, tak v organizaci vzdělávacího procesu.

5.4. Vznik a vývoj alternativních škol

Na přelomu 19. a 20. století dochází k pokusům o překonání a změnu tradičních postupů ve školství. Propagují se ideály svobodné výchovy a vznikají tak školy nezávislé na státu. Vše bylo organizováno učiteli a rodiči, kteří měli svoje konkrétní představy a požadavky.

Rozpor mezi postupy v tradiční škole a potřebami nové společnosti odstartoval reformní hnutí, které svým rozsahem nemělo v dějinách výchovy obdoby. Ale ani tato vlna pedagogického reformismu nebyla jednotná, jelikož vycházela z mnoha filosofických názorů. I přes různorodost v názorech se objevují v jednotlivých směrech reformního hnutí jisté společné znaky. Je to především zaměření na individualitu a aktivitu dítěte a přiblížení školy blíže k životu a přirozenosti.

Valenta ve své knize uvádí: „*Právě odpor proti herbartismu a jednostranně převažujícím intelektualismem, akcentem na autoritářství a popření aktivity i osobnosti dítěte, se stal společným jmenovatelem všech směrů nové pedagogiky.*“ (Valenta, 1993, s. 9).

Dalším momentem, který se podílel na vzniku novodobé alternativní školy, je osobní zkušenost tvůrců těchto škol – nejen pedagogická, ale i lékařská a sociální. Několik zakladatelů alternativních škol byli profesí lékaři a svoje zkušenosti a poznatky s postiženými dětmi uplatňovali i při výchově zdravých dětí. (Svobodová, Jůva, 1995).

20. a 30. léta 20. století - celosvětové Hnutí nových škol iniciuje změny ve školství. Nepochybně silný vliv mají názory a činnosti Švédky Elen Keyové, hlavní aktivistky celého hnutí a také autorky knihy Století dítěte.

Reformní světová pedagogika rozvíjející se zvláště počátkem 20. století, je spojována s významnými jmény pedagogů jako M. Montessori, R. Steiner, Helen Parkhurstová, Célestin Freinet, A.S.Neill, J. Dewey, P. Petersen, O. Decroly, apod.

Ve světě vznikají reformní školy typu montessori, waldorfská, daltonská, jenská, freinetova, winnetská soustava apod.

Pokusné a reformní školy vznikaly i v naší republice jako reakce na neutěšený dosavadní stav školské praxe. Tyto reformní snahy byly poté násilně přerušeny rokem 1948.

Reformní pedagogika do roku 1989 pod vlivem tehdejší ideologie byla kritizována a odmítána. V Československu vznikaly alternativní školy opět až po roce 1989, a to opět především z iniciativy učitelů a rodičů.

Někteří **čeští a moravští reformátoři** a aktivisté alternativní pedagogiky:

Anna Süssová (1910, Brno), František Bakule (1902-13, Malá skála u Trutnova, Praha – Jedličkův ústav), Josef Bartoň (1910 – 25, Brno), Josef Úlehla (1911 – 18, Vídeň), Božena Hrejsová (1918 – 30, Strážnice), Antonín Kavka (1919 – 23, Jedlina – jedlinské hračky oceněny v Paříži), František Muk (1921 – 24, Praha), Marie Kühnelová (1921 – 26, Praha), Bohumil Zemánek (1924 – 34, Praha), Eduard Štorch (1926 – 30, Praha, autor dobrodružných románů), Václav Příhoda (1929, Praha, lektor UK) a další.

Rozvoj narušen totalitními režimy (fašistický, socialistický, komunistický) a válkou. Opět se začíná rozvíjet až ve druhé polovině 20. století.

5.5. Současné alternativní školy, typy

mají různorodý charakter. V mnohém jsou si podobné, ale také se v mnohém liší. Např. v obsahu, v metodách, formách, v celkovém zaměření. Neliší se ovšem v kritice dosavadního školství, kterému vytýkají následující nedostatky:

- jednostranné intelektualistické zaměření, nekomplexnost,
- podceňování rozvoje samostatnosti, aktivity a tvůrčích schopností,
- autoritářský přístup, přemíra drilu a nátlaku,
- chybění citlivého individuálního přístupu k možnostem každého dítěte,
- izolace školy od života.

Alternativní školy vyplňují mezeru mezi tradiční a často konzervativní standardní školou a reagují tak na požadavky společnosti, jež si žádá změnu ve výchovně vzdělávacím procesu v souladu s vývojem ve společnosti. Přináší jisté oživení v koncepci škol, v inovaci obsahu, metodiky a zvláště intenzivnější propojení se životem. (Svobodová, Jůva, 1995).

Spilková a kol. k rozvoji alternativního školství po r. 1989 píše:

„Jednalo-li se reformnímu hnutí na počátku 20. století nejprve o to, aby eliminovalo negativní projevy autoritářského (napoleonského) státního reglementu a na základě rozvoje občanských práv poskytlo prostor pro rozvoj práv dětí, tak na konci stejného století stojíme před zcela odlišnou situací. V rozvíjející se demokracii s mechanismem volného trhu je jednotlivec stále více vyvazován z tradičních a sociálních vazeb a jako všechno ostatní je i on vystavován tlaku tržních mechanismů. V evropském společenském modelu se stále více prosazuje ideologie svobodného jedince.“ (Spilková V. a kol., 2005, s. 268).

Poté dodává, že tuto ideologii svobodného jedince se snaží systematicky rozvíjet právě alternativní školy, které významně zasáhly do kultivace pedagogického myšlení a přístupu po roce 1989.

Typy alternativních škol

Ve světě se vyvinulo poměrně velké množství různých typů alternativních škol. Některé soukromé, jiné státní. Jejich počet a variabilita způsobují, že je poměrně velmi těžké se v nich orientovat. Jan Průcha (1996) uvádí ve své knize následnou typologii alternativních škol.

Dělí je na tři hlavní skupiny:

- **klasické reformní** školy (Montessori, Waldorfské, Daltonské,...),
- **církevní (konfesní)** školy (katolické, protestantské, židovské,...),
- **moderní alternativní** školy nebo směry (Začít spolu, Zdravá MŠ, Integrovaná tematická výuka,...).

KLASICKÉ REFORMNÍ ŠKOLY

Tyto školy vznikaly a vyvíjely se ve 20. a 30. letech 20. století ve snaze odstartovat zásadní změny ve školství.

Hlavním důvodem tohoto reformního hnutí bylo zaměření se více na osobu dítěte, jeho vlastní aktivitu, na respektování a rozvoj jeho individuálních možností a schopností, vrátit hru do školní práce a přiblížit školu více životu. (Valenta, 1993).

Nadšení propagátoři z řad pedagogů i lékařů měli nejen svoje příznivce a obdivovatele, ale i kritiky a nepřátele. Postupem času se transformovaly či zanikaly.

V následující kapitole bych se ráda zmínila o těch, které existují i v současné době.

5.5.1. Waldorfská škola

V současnosti je u nás Waldorfská škola nejznámějším typem reformní školy. Založil ji německý pedagog a filosof **Rudolf Steiner** (1861-1925).

Steiner vytvořil koncepci pedagogicko-filosofických názorů na výchovu člověka s názvem **antroposofie**. Jsou to názory na výchovu člověka, které vychází z křesťanství, z mystiky, karmy (působení osudu), z nesmrtnosti duše, z převtělování (reinkarnace).

Steiner věří v působení vyšších iracionálních sil, které na člověka působí a formují ho. Od narození mu pomáhají rozvíjet jeho vnitřní tvořivé síly a tyto ho podněcují k vytváření nových duchovních hodnot. Jeho pojetí výchovy vychází právě z tohoto principu. K rozvoji těchto individuálních vnitřních sil a schopností preferuje proto maximum svobody.

Tato se týká žáka i učitele. Učitel není omezován při určování obsahu výuky tradičními osnovami, je svobodný a výuku plánují ve spolupráci s žáky i s rodiči.

Samotná výuka probíhá v tzv. epochách, které jsou hlavní organizační jednotkou dne. Tyto epochy tvoří určitý časový blok, který se skládá ze dvou až tří vyučovacích hodin, ve kterých se probírá jedno určité téma. Tomuto tématu se věnují neustále po dobu několika týdnů. Látka se tak probere velmi důkladně.

Jednotlivé epochy se střídají a během roku se několikrát zopakují. Škola je dvanáctiletá, většinou je k ní připojena i mateřská škola a další ročník pro přípravu k maturitě.

Ve 12. ročníku žáci odevzdávají závěrečnou práci. Hodnocení jsou slovně, nikoli známkami.

Waldorfské školy dávají přednost přírodnímu prostředí s dostatkem světla a pastelovým barvám.

Ve školách je důraz kladen nejen na rozvíjení intelektu, ale také citů, estetiky a pracovních návyků. Hlavním cílem je výchova ke svobodě.

K této koncepci uvádí Jůva následující: „*Z této teorie pramení Steinerovo pojetí výchovy, které má jedinci poskytnout maximum svobody k rozvoji individuálních vnitřních sil a schopností, jimiž by přispěl k vytvoření nové společnosti.*“ (Jůva, 1997, s. 54).

Steinerova teorie byla jako první využita v r. 1919 v obci Waldorf nedaleko Stuttgartu, kde byla zřízena první alternativní škola tohoto typu.

Waldorfské školy jsou rozšířeny po celém světě, největší počet je jich v Německu a Holandsku, ale také jsou ve Švýcarsku, Belgii i Dánsku.

Rovněž v České republice je několik Waldorfských škol a to jak mateřských, základních i středních. Vznikaly u nás od roku 1990 a řídí se vzdělávacím programem, který byl schválen Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy roku 1996. V České republice působí rovněž Antroposofická společnost a Sdružení pro Waldorfskou pedagogiku.

Charakteristika Waldorfské školy z pohledu pedagogicko-didaktického:

- je 12 letou školou integrovaného typu (předchází jí mateřská škola),
- výchova a vzdělávání podněcuje a rozvíjí aktivitu dítěte, jeho zájmy a potřeby,
- přizpůsobení organizace výuky vede k tvůrčímu a pracovnímu rozvoji,
- rozdělení obsahu vzdělávání do určitých bloků (epoch),
- kladení důrazu na estetickou, pracovní výchovu, mravní výchovu a výuku cizích jazyků,
- nehodnotí se známkami, ale slovními charakteristikami,
- učitelé nejsou vázáni žádnými osnovami tradičního typu (jsou volní, svobodní) a výuku plánují ve spolupráci s žáky a částečně i s rodiči,
- uplatňují principy harmonické spolupráce a sociálního partnerství namísto soutěživosti,
- součástí je i náboženská výchova v duchu křesťanské morálky,
- za vedení školy neodpovídá ředitel, ale celý učitelský sbor spolu se sdružením rodičů,
- Waldorfské školy jsou soukromé školy, platí se školné, i když část financí je hrazena ze státních i jiných zdrojů.

5.5.2. Montessoriovská škola

Marie Montessori (1879 – 1952), italská lékařka, pedagožka, průkopnice mírového hnutí a organizátorka boje za práva dětí a žen, je zakladatelkou této metody a patří k nejvýznamnějším postavám reformně pedagogického hnutí. Původně se zaměřila na výchovu a vzdělávání mentálně postižených dětí, s nimiž dosáhla vynikajících výsledků.

V Římě r. 1907 zakládá „Dům dětí“, kde praktikuje svoje metody v duchu spontánního seberozvíjení dítěte. Zastávala názor, že každé dítě se vyvíjí různě, má své vlastní tempo vývoje a také vnitřní potřebu něčemu se naučit. Vývoj že probíhá v určitých fázích a v každé fázi je pro něco více vnímavější a chápavější a lépe se tak přirozeně naučí novému.

Důležitým úkolem výchovy je také připravit vhodné edukační prostředí, podněty a prostředky specifické pro tyto fáze. Velmi důležitou roli u ní hrají speciální pomůcky pro rozvoj smyslů, řeči, matematických schopností, také ke cvičení činností praktického života apod. Označovala je za klíč k poznání světa. Zjistila při své práci, že dostane-li dítě vhodné podmínky včetně prostředí, je schopno se velmi dlouho a intenzivně soustředit na činnost, která ho zaujala a kde má možnost uplatnit svoji vlastní tvořivost. Při takovém zaujetí se dítě vnitřně rozvíjí a mění.

Princip její pedagogiky by se dal shrnout do požadavku dítěte vůči pedagogovi: „Pomoz mi, abych to dokázal udělat sám.“ (Průcha, 1996)

Myšlenky Marie Montessori se dále rozvíjely především v předškolní výchově, i když se uplatnily i ve vyšších stupních včetně gymnaziálního. Kladla důraz na smyslový materiál vyvolávající aktivitu a chuť něco dělat, objevovat a zkušenost. Slouží tak k procvičování tvarů, barev, zvuků, což je důležité k prohlubování smyslového vnímání. Tím, že se stává různorodějším, umožňuje vytvářet si pestřejší obraz reality.

Charakteristické v její koncepci je také slučování dětí různého věku. V těchto věkově smíšených skupinách je ideální prostředí pro vytváření vzájemné spolupráce a pomoci včetně harmonie v soužití s ostatními. Zde je každý jedinec respektován ostatními a je tam vytvořen ideální prostor a podmínky pro uplatnění vlastních zájmů a potřeb.

V této pedagogické koncepci zaujímá zvláštní postavení tzv. „kosmická výchova“, která dětem zprostředkovává povědomí o vzájemných vazbách člověka a přírodního prostředí a tím vytváří zodpovědnost každého za důsledky civilizace.

Montessoriovská pedagogika dosáhla mezinárodního rozšíření, byly založeny mezinárodní společnosti, propagující toto hnutí.

Nejvíce se školy s touto pedagogikou rozšířily v Německu a Holandsku a to nejen v soukromém, ale také ve státním školství. Pedagogické myšlenky M. Montessori se rozšířily po celém světě i do mnoha škol, které se mezi alternativní ani neřadí.

Také v České republice existuje několik mateřských škol i základních škol s tímto pojetím výuky a v řadě míst vznikla zařízení (i speciální zařízení) rozvíjející určité prvky Montessori pedagogiky. Ve všech těchto zařízeních pracují pedagogové, kteří absolvovali Národní vzdělávací kurz Montessori, akreditovaný MŠMT ČR, odborně garantovaný Společností Montessori. Vzdělávací a osvětovou činnost rozvíjí Asociace Montessori, včetně vydávání překladů původních spisů M. Montessori, které jsou přínosem pro pochopení a objasnění skutečného smyslu Montessori pedagogiky. (Spilková V. a kol., 2005).

5.5.3. Freinetovská škola

Tento model alternativní školy pochází od jednoho z nejvýznamnějších představitelů myšlenky tzv. pracovní školy, francouzského učitele **Célestina Freineta** (1896 - 1966).

Freinet neustále hledal a ověřoval nové vyučovací metody a postupy. Byl kritikem tradiční herbartovské školy, které vytykal její pasivnost, nudnost, nezajímavost a orientaci pouze na rozumovou stránku dětí, přičemž ostatní jsou zanedbávány. Nelíbí se mu potlačování přirozené iniciativy a tvořivosti a také individuálního rozvoje dítěte. Nepřeje si, aby výuka byla pro žáky stresující pod hrozbami neúspěchu či trestu. Z tohoto důvodu si nepřál, aby se děti učily mechanicky, ale aby samy projevovaly tvořivost a aktivitu.

Freinetova hlavní pedagogická idea zní: „Ze života pro život prací.“

V myšlenkách pracovních aktivit dětí viděl možnosti, jak propojit školu se životem. Práce je pro něj aktivní, cílevědomá a plánovitá činnost, která by měla uspokojovat přirozené potřeby žáků komunikovat s druhými, vyjadřovat se, tvořit. Má-li být výchova svobodná, musí mít možnost si práci zvolit. Zvolenou činnost má vykonávat podle svých možností a představ a také svým tempem. Nesmí být na něj vyvíjen žádný nátlak.

Samotné práci se také snažil přizpůsobit i školní třídu vybavenou různými pracovními koutky, ateliéry, kde by se žáci mohli realizovat jak formou individuálních činností, tak i skupinových a to v různých oborech – např. umělecká tvorba, technika, přírodní vědy apod. Pracovní individuální činnost má vést ke kooperaci, která vede k souladu mezi jedincem a skupinou.

Freinet zavedl také školní tiskárnu, kde se snažil zachytit svobodné vyjadřování dětí. Žáci si sami připravovali a tiskli texty a ty nejlepší z nich se potom rozesílaly školám, se kterými se udržovala korespondence nebo se z nich vytvářely knihy (deníky) života určité třídy či školy, popřípadě také noviny.

Tradiční učebnice byly nahrazovány školní kartotékou, encyklopediemi, školním slovníkem nebo pracovní knihovnou s různými pracovními listy.

Freinet zastává názor, že výchova má probíhat v radostné a tvůrčí atmosféře. Škola by měla být zajímavá a ne nudná, neměla by být izolovaná od okolního světa a měla by přirozeně navazovat na rodinu. Škola by měla být místem, kam dítě chodí rádo a těší se na nové zážitky. Velký důraz je kladen také na mravní výchovu dětí.

Freinet se od ostatních liší tím, že nevidí pouze výchovu individuálně zaměřenou, ale vždy v kontextu sociálním. Jeho prvořadým výchovným cílem je rozvinutí osobnosti dítěte a to v co možná největší míře a v rámci potřeb současné a budoucí společnosti.

Jeho přáním bylo, aby škola umožnila dítěti plně rozvinout jeho schopnosti ve prospěch společenského vývoje.

Freinet zanechal pedagogický odkaz, který je aktuální i v současnosti. Je to výchova a vzdělání odpovídající potřebám života a společnosti.

„Nové vzdělání by mělo mnohem více produkovat děti schopné vybudovat lepší svět, než pasivní jedince, kteří dnes nařikají nad úpadkem a rozpadem světa.“
(Svobodová, Jůva, 1995, s.41)

V ČR nepracuje s úplnou freinetovskou koncepcí žádná škola, ale určité prvky z této koncepce se do našich škol dostaly – např. školní tiskárna, školní časopis apod.

5.5.4. Jenská škola

Za syntézu různých vývojových linií reformního hnutí lze považovat koncepci Jenské školy německého pedagoga **Petera Petersena** (1884 - 1952), vysokoškolského profesora pedagogiky na univerzitě v Jeně,

Petersen vedl od roku 1923 pokusnou školu při univerzitě v Jeně, kterou postupně přebudoval na školu pracovní. Zde realizoval svoje myšlenky a vlastní návrhy na přeměnu školy.

Protože svoje dětství prožil na rodinné farmě, kde vypomáhal se svými sourozenci v zemědělství, vliv tohoto prostředí a především spolupráce v rodině, kde starší pomáhali mladším, celkový smysl pro pospolitost, to vše se odrazilo v jeho pedagogických reformách.

Petersen pojímá výchovu jako celoživotní cyklus, který neustále probíhá. Zastává názor, že na každého člověka působí výchova neustále, že se učíme celý život.

Petersen propaguje rozvoj celé osobnosti. Kritizuje tradiční školu, především rozdělení do tříd, stresování zkoušením a klasifikaci známkami. Toto rozdělení má překonat školní pospolitost, která má důležitou socializační funkci a která je základem školy

podle Jenského plánu. V něm jde o vytvoření bohatého, podnětného a volného edukačního prostředí pro děti.

Jeho cílem bylo tedy založit školu rodinného typu, kde nechybí vzájemná pomoc, úcta, důvěra, dobro, pokora. Škola je chápána jako vzájemné společenství dětí, rodičů a pedagogů.

Výuka neprobíhá ve třídách, ale v dobrovolně vytvořených skupinách různého věku, nadání, z různých společenských vrstev, různého náboženství apod., v tzv. kmenových skupinách. Zde se automaticky mladší učí od starších, méně nadaní od nadanějších, a starší postupně přebírají za mladší odpovědnost. Každá skupina má vypracovaný týdenní plán učiva (neexistuje žádný rozvrh hodin) v němž je časově vymezeno, kdy jsou které aktivity na programu.

Tento plán vždy začíná i končí společnými akcemi v kruhu, v němž potom probíhá řízený rozhovor. Výuka se uskutečňuje v povinných a volitelných kurzech, které jsou zaměřeny na zvládnutí jednotlivých předmětů či oborů. Žáci nejsou hodnoceni známkami, ale formou charakteristik. Vysvědčení v tradiční formě se zde neuplatňuje.

Petersen věnuje mimořádnou pozornost i prostředí školy, které by mělo umožňovat volný pohyb žáků. Vzhled učeben se podobá dětskému pokoji a to jak zařízením, tak výzdobou, na které se podílely samy děti. Tento školní obytný pokoj je rozčleněn do pracovních koutů, takže poskytuje žákům dostatek soukromí nejen pro samostatnou práci, ale i práci ve skupinách.

Role pedagoga je pouze pozorovat, směřovat, ukazovat cesty a možnosti, podporovat, podněcovat k aktivitě, organizovat činnost, vytvářet vhodné podmínky, ovšem iniciativu žáků nijak netlumit. Je na samotných dětech, jak těchto možností a příležitostí využijí. Pedagogům tedy nezbývá, než pouze správně vést.

Rýdl (2001) píše, že pod pojmem „správné vedení“ zamýšlí Petersen takové výchovné a vzdělávací laskavosti a interakce, které se odehrávají mezi staršími a mladšími, zralejšími a dozrávajícími, vědoucími a nevědoucími, jenž působí jako motor všech přirozených životních procesů. Takto že má probíhat proces humanizace jednotlivce.

V České republice byl Jenský plán organizován na ZŠ v Poděbradech., nyní již není. U nás ještě působí Kruh přátel Jenských škol.

5.5.5. Daltonská škola

Název daltonské školy je odvozen od experimentální školy v Daltonu v USA, která byla střední školou pro dívky a chlapce od roku 1919, jež vznikla z iniciativy americké učitelky Helen Parkhurstové (1887 – 1973). Tato učitelka později spolupracovala i s M. Montessori, od které získala invenci a podněty pro svou vlastní experimentální školu v Daltonu. Vytvořila tzv. daltonský učební plán, kde výuka je založena na samostudiu podle svého vlastního vzdělávacího programu. Její koncepce vychází z toho, že „...*dítě má předpoklady a potřebu učit se samostatně, kontrolovat vlastní práci a tím rozvíjet svoji životaschopnost.*“ (Matulčíková, 2007, s. 88)

Ve svém hlavním díle, které bylo přeloženo do několika světových jazyků, „Education on the Dalton Plan“ (London, 1923), popisuje také ústřední principy vzdělávání žáků:

- svoboda žáka a jeho vlastní zodpovědnost (žák má sestaven svůj vlastní výukový program na celý měsíc, pro každý předmět zvlášť, ve kterém jsou jasně stanoveny cíle, jichž se má v daném předmětu dosáhnout. Každý žák pracuje svým tempem, samostatně. Jsou zde respektovány individuální rozdíly v pracovním nasazení

i v pracovním tempu. Žák si musí sám odhadnout potřebnou dobu k vypracování úkolů a podle toho si stanovit svůj vlastní časový plán. Odpovídá tak sám za úspěch svého učení. Tempo svého postupu při samostudiu si žáci aktuálně graficky vizualizují na nástěnkách. Mají tak možnost sledovat i tempo práce ostatních spolužáků.

- osobní zkušenost a samostatnost žáka (pracuje na tématu, které si sám zvolí, stejně tak pořadí jednotlivých úkolů si volí rovněž sám. Učitel podněcuje k iniciativě).
- vytváření sociálního a demokratického vědomí, důležitost spolupráce (střídá se výuka v rámci celé třídy, skupinová anebo individuální na některých zadaných úkolech. Žáci mohou pracovat samostatně v odborných učebnách, mohou z nich přecházet, vyhledat pomoc učitele nebo spolupracovat se spolužáky, kteří pracují na stejném úkolu. Nakonec předají učiteli výsledky své práce ze všech předmětů a nechají se přezkoušet. Pokud žák zadané úkoly nesplní, nepropadá, není rovněž nijak trestán, ale nemůže postoupit dále. Úkoly jsou sestavovány na začátku každého roku a rozpracovány do jednotlivých měsíců. Jsou tam konkretizovány minimální, normální a maximální výkony, které žák musí splnit. Ten rovněž podepisuje s učitelem smlouvu, kde souhlasí se stanovenými úkoly a na základě této smlouvy je vypracován jeho individuální program na měsíc. Role učitele je tu poradní, spolupracující, usměrňující a hodnotitelská. Učitel zde nemá dominantní postavení a spíše funguje jako průvodce a rádce, který rovněž vytváří vhodné podmínky pro úspěšnou výuku.. Chápe žáka jako tvořivou a samostatně myslící bytost. Jeho vztah s žákem je postaven na důvěře v jeho vlastní schopnosti a možnosti. Sám osobně je učitel pro žáka tím nejlepším příkladem.

Daltonské školy jsou nejvíce rozšířeny v USA, Anglii a Holandsku.

V naší republice působí Asociace českých daltonských škol přímo v Brně (1996).

5.5.6. Církevní školy

Církevní (konfesní) školy různého stupně patří mezi nestátní alternativní školy. U nás byly zřizovány především po listopadu 1989, i když existovaly již před rokem 1948. Zřizování těchto škol je umožněno církevním a náboženským společenstvím, které jsou státem uznány a státní správou registrovány. Jde především o školy zřizované katolickou církví a některými evangelickými církvemi. A počet církevních škol v České republice má vzrůstající tendenci.

Nejčastější typy konfesních škol: katolické, protestantské, židovské, jiné

Průcha J. (1996) uvádí specifické oblasti těchto alternativních škol:

- Oblast **kurikula**, tedy výchovně-vzdělávacích programů, plánů se svými specifickými obsahy, formami, prostředky a cíli. Rovněž zařazováním takových vyučovacích předmětů, které se na standardních školách nevyučují, nebo pouze jako nepovinné předměty (náboženství, latina). Také je zde větší prostor pro jazykovou výuku. Výuku cizích jazyků mají většinou tyto školy zařazenou již od 1. ročníku.
- Oblast **ideologie** – jsou to ideologické principy křesťanství, křesťanské etiky a kulturních tradic. To vše se promítá do jednotlivých předmětů jako náboženství, křesťanská nauka, křesťanská etika apod.

- Oblast přípravy absolventů **specifických oborů**, které standardní školy nepokrývají. Například takové obory a činnosti, které se uplatní v oblasti charitativní, zdravotní, náboženské, sociální, pečovatelské, nebo obory jako sbormistr chrámové hudby, konzervátor církevních památek, administrátor v církevních úřadech apod.

Bohužel církevní školy nejsou příliš otevřené okolnímu světu a veřejnosti, nejsou až tak vstřícní a ochotni poskytovat údaje a informace o svém vzdělávacím zařízení a podrobněji představit a přiblížit svou školu širší veřejnosti. Tudíž jakékoli srovnání kvality a efektivnosti vzdělávacího procesu se standardní školou stejného stupně je velmi těžké.

5.5.7. Moderní alternativní školy

Tímto termínem označuje Průcha J. (1996) všechny typy současných alternativních škol, které nejsou přímo odvozovány od koncepcí klasických reformních škol a nejsou zřizovány církevními nebo náboženskými společenstvími.

Píše, že přesný výčet a popis moderních alternativních škol je téměř nemožný, neboť není nikde veden ucelený přehled těchto škol.

Jedná se především o školy soukromé, ale některé typy jsou i státní (veřejné).

Také jejich názvy jsou ve světě různorodé: „volná škola“, „svobodná škola“, „malá škola“, „kooperativní škola“, „aktivní nebo kreativní škola“, „zdravá škola“, „integrována škola“, „škola hrou“, „školy bez ročníků“, „školy s volnou architekturou“, „školy s otevřenou výukou“, „cestující školy“, „mezinárodní školy“ apod.

U nás se setkáváme nejčastěji s těmito programy či projekty: „Začít spolu“, „Zdravá škola“, „Integrovaná tematická výuka“, „Projektové vyučování“, „Kooperativní učení“, „Otevřené vyučování“, „Dokážu to?“, „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“, „Školy s alternativním programem“, „Lesní mateřské a eko školky“ (kluby), „Dobrá škola“ apod.

Počet typů těchto škol, které se chtějí v něčem odlišovat od standardních škol, ve světě neustále stoupá. Vznikají jako výraz nespokojenosti rodičů a učitelů se stávajícími tradičními školskými institucemi a touhou vybudovat si školy, které budou naplňovat jejich vlastní představy a to především respektování práv a individuality dítěte a také antiautoritativní výchovu.

Tyto školy jsou nejen odrazem různých inspirací, ale také učitelské iniciativy, učitelských schopností a neuvěřitelné chuti, odvahy a pily něco změnit.

Konkrétní pedagogická činnost je navíc podporována:

- větším zapojením rodičů v rámci mimoškolní, někdy i přímo školní výchovy,
- častým využíváním mimoškolního prostředí pro vzdělávání,
- odstraňováním napětí z výuky a zkoušení a také napětí z konkurenčního boje mezi spolužáky, větším podporováním vzájemné spolupráce,
- neprahnutím za studijními výsledky a množstvím informací, ale rozvíjení přirozené touhy po poznání, aktivitě, porozumění,
- výukou jak samostatnou se zřetelem k individualitě dítěte, tak i ve volných skupinkách,
- odbouráváním hranic mezi jednotlivými předměty a zařazováním projektové výuky.

Typické pro moderní alternativní školy je jejich značná dynamičnost a různorodost.

Na rozdíl od klasických reformních škol, které působí většinou v rámci své striktně vymezené a dané koncepce s ustálenými pravidly, jsou moderní alternativní školy méně dogmatické a více flexibilní.

Program „Začít spolu“ (Step by Step)

Spilková V. a kol. (2005) píše, že tento vzdělávací program se uskutečňuje pedagogy cca ve 30 zemích světa, především střední, jihovýchodní a východní části Evropy. Do tohoto projektu jsou zapojeny státy jako Slovensko, Maďarsko, Estonsko, Slovinsko, Chorvatsko. Základní myšlenkou je podpora demokratických principů a rozvoj pluralitních společností. Tedy umožnit dětem výchovu a vzdělávání v duchu demokratických principů, s respektováním jejich osobnosti, vést je k odpovědnému jednání a kritickému myšlení. Zpočátku tento program podporovala finančně i metodicky síť Sorosových nadací (Open society Funds) současně s neziskovou organizací Children's Resources International Washington, D.C.

Tato ve spolupráci s dalšími odborníky zpracovala modelový program výchovy a vzdělávání dětí předškolního a mladšího školního věku, který pojmenovala Step by Step. Program je zaštitěn i mezinárodní nevládní organizací ISSA, podporující demokratické principy a zapojení rodičů i komunity do výchovně – vzdělávacího procesu dětí od 3 – 11 let.

U nás je realizován tento program Začít spolu se souhlasem MŠMT a to v MŠ od r. 1994, v ZŠ od r. 1996. Program pomáhá k humanizaci, demokratizaci a vyšší efektivitě ve vzdělávání, k budování společnosti, která je otevřena světu a propojena s Evropou. V současnosti propaguje tento program více než 100 mateřských a 70 základních škol.

Tento program je otevřeným didaktickým systémem, který umožňuje každé škole i pedagogovi přizpůsobit si ho zvykům, tradicím i kultuře dané země.

Program „Začít spolu“ napomáhá vytvářet základy pro postoje, znalosti a dovednosti důležité do života a pro umění vyrovnávat se současnými nároky a problémy tohoto světa.

Především umět:

- přijímat změny a umět se s nimi vyrovnávat,
- schopnost kriticky myslet,
- umět řešit problémy,
- nést za své rozhodnutí odpovědnost,
- mít zájem o druhé, prostředí a svět kolem sebe.

K dosažení tohoto cíle se využívá různých forem a metod práce a to podle následujících hledisek:

Prostředí - vytváření podnětného prostředí k probuzení zvědavosti. Prostředí tříd a heren je rozděleno na jednotlivé části – tzv. centra aktivit. Zde jsou k dispozici různé předměty a materiály, se kterými si děti hrají a pracují. Jsou ve skupinkách, a proto mohou mezi sebou volně komunikovat, pomáhat si, radit si, společně řešit problém. Stejně tak se učí od sebe pozorováním a nápodobou. Tato centra aktivit se nazývají podle jejich funkcí, např. domácnost, dílna, ateliér, dramatika apod. Takové prostředí dětí motivuje a podněcuje.

Učení – dětem jsou nabízeny takové aktivity, hry a činnosti, kde využijí kooperativní, prožitkové a integrované učení.

Kooperativní učení – zde se děti učí rozdělovat si sociální role, radit si a pomáhat, vyvíjet společné úsilí, kontrolovat jeden druhého.

Prožitkové učení – děti se učí na základě určitých prožitků a zkušeností spontánně se projevovat a komunikovat.

Rozdělení rolí mezi děti a pedagogy – v programu Začít spolu se nevyhýbají řízeným činnostem, ale přesto i tak po většinu času převládají volnější formy práce, které jsou postaveny na určitých pravidlech a vzájemné důvěře. Pedagog je především průvodcem a rádcem.

Hodnocení – děti ve třídě nejsou porovnávány mezi sebou navzájem, hodnocení se odvíjí od sebehodnocení, takže děti jsou vedeny k tomu, aby samy posoudily a ohodnotily výsledky své práce a samy navrhovaly určitá řešení ke zlepšení v případě neúspěchu.

Celkově směřuje sebehodnocení k větší samostatnosti a nezávislosti dítěte na pedagogovi a také uvědomění si vlastních kvalit, silných i slabých stránek své osobnosti. Vytváří si tak reálný obraz o sobě samém.

Děti sebehodnotí buď ústně v kruhu ostatních, nebo písemně formou volné výpovědi v deníku, anebo dotazníkovou formou, kde odpovídá na určité konkrétní otázky typu: Jak jsem se dnes při práci cítil? Co jsem se naučil? S čím byly potíže? Jak jsem je vyřešil? Pomohl mi někdo a kdo? Pomohl jsem já někomu? Komu bych chtěl poděkovat a za co? V čem se potřebuji zlepšit? Co pro to udělám?

Přístup pedagogů proto musí být velmi citlivý, aby neodradil dítě od dalších pokusů. Osobnost pedagoga je určující a zásadní pro to, aby se mohly naplnit cíle programu a aby měl pozitivní vliv na děti. Pedagog má být průvodcem dítěte za poznáním, který vnímá osobnost a individualitu dítěte, snaží se ho přirozeně získávat ke spolupráci a vede ho k citovému prožívání veškerých aktivit.

Školy s programem „Začít spolu“ nabízí rovněž různé společné akce pro děti, rodiče i veřejnost,

např. semináře, projektové dny, výlety, letní školy, akademie, jarmarky, drakiády, vánoční dílny...ale také vzdělávací akce pro rodiče a veřejnost – PC nebo jazykové kurzy, jóga, zdravotní cvičení apod. Mnohé kurzy vedou i sami rodiče.

„Začít spolu“ zdůrazňuje individuální přístup k dítěti a partnerství školy, rodiny i širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Prosazuje a umožňuje inkluzi dětí se speciálními potřebami (dětí nadprůměrně nadaných, dětí s vývojovými poruchami učení i dětí s postižením, zvláště užitečný je pro děti z různých etnických menšin. Jedná se o program, který představuje pedagogický přístup orientovaný na dítě. (Spilková V. a kol., 2005, s. 296).

S přijetím nového školského zákona a tím dvoustupňového kurikula se otevřel prostor pro autonomii a samostatnou iniciativu škol. A to nejen z hlediska organizačního a metodického, ale především týkající se obsahu vzdělávání.

Program Začít spolu svým pohledem a přístupem vyhovuje současným požadavkům na výchovu a vzdělávání, jež jsou obsaženy v oficiálních dokumentech na národní úrovni (Bílá kniha + RVP PV nebo RVP ZV). Je navíc programem, který poskytuje inspiraci

a náměty pro práci s dětmi v každém předškolním či školním zařízení., což může sloužit jako kvalitní a inspirující podklad při tvorbě školních a třídních vzdělávacích programů.

Program Začít spolu nezapomíná ani na přípravné i další vzdělávání pedagogů. Zajišťuje cyklické vzdělávání a letní školy pro studenty i učitele všech stupňů škol – začátečníky i pokročilé, jednorázové semináře, poradenství, konzultace.

Program podporující zdraví

Program Škola podporující zdraví byl v České republice mezi prvními, jenž přinesl po roce 1989 ucelenou vizi postupných změn ve vzdělávání.

Spilková a kol. (2005) vysvětluje používání dvou termínů, které patří k téže věci, ale nejsou identické: **Zdravá škola / Zdravá mateřská škola / Škola podporující zdraví.**

Na základě dohody se upřednostnil název Škola podporující zdraví, který lépe odpovídá charakteru i zaměření programu. Hovoříme-li pouze o projektu, používá se název Zdravá škola nebo Zdravá mateřská škola.

Klíčovým principem Školy podporující zdraví (ŠPZ) je podpora lidského zdraví v prostředí školy. Znamená to, že vše, co se ve škole odehrává, vzdělávací činnosti samotné, i školou organizované aktivity, stravování, ale také kultura prostředí, celkové klima, má pozitivně působit na zdraví nejen dětí, ale také pedagogů, ostatních zaměstnanců, rodičů i spoluobčanů v obci.

Tato myšlenka je součástí celosvětově šířené politiky podpory zdraví vlivem rostoucích zdravotních problémů lidí na celém světě a převzetí odpovědnosti za své vlastní zdraví právě v prevenci proti šířícím se civilizačním chorobám a destruktivním závislostem. A také uvědomění si skutečně vysoké hodnoty zdraví pro kvalitu života člověka a potažmo celé společnosti. Cílem je tedy vypěstovat v dětech úctu ke zdraví svému i druhých a také k prostředí, ve kterém žijeme a aby se tento přístup stal celoživotní prioritou.

Projekt vychází z názoru, že návyky zdravého životního stylu a postoje ke zdraví je nutné vytvářet již v předškolním věku, neboť se upevňují snadněji a jsou trvalé. Proto velmi důležitou úlohu zde také hraje způsob života samotné rodiny dítěte.

Projekt Zdravá mateřská škola proto myslí i na probuzení zájmu v péči o zdraví ve vztahu k rodině dětí i široké veřejnosti. Neboť zdraví je to nejcennější, co máme a bez zdraví není ani obyčejné radosti ze života.

„Zdraví není pojímáno pouze jako nepřítomnost nemoci, jako něco odděleného od člověka. Je to celkově dobrý subjektivní životní pocit, který člověk prožívá v rovině tělesné, duševní i sociální.“ (Svobodová, 1998, s. 25).

Zdraví lze tedy chápat jako pocit celkové spokojenosti a pohody a je třeba ho vnímat komplexně a propojeně. Tento pohled na zdraví s propojeností všech složek – tělesné, duševní i sociální - se také odráží v koncepci Zdravé mateřské školy.

Spilková V. a kol. (2005) uvádí **kompetence**, kterými se člověk podporující zdraví vyznačuje:

Porozumění pojetí zdraví, podpory zdraví a prevence nemocí

Zdraví chápe jako propojení složky biologické, psychické, interpersonální, sociálně-kulturní, environmentální a interakce jedince s prostředím. Ví, co je to zdraví, jak podporovat zdraví, jak předcházet nemocem.

Uvědomění si priority zdraví

Zdraví vidí jako prioritní hodnotu a dovede kriticky posoudit vlivy okolí a situací, nabídek médií a dalších faktorů ovlivňujících zdraví.

Uvědomuje si problémy, dovede je řešit a řeší je

Je připraven na změnu, organizuje a plánuje si svůj život, věnuje se osobnímu rozvoji a celoživotnímu vzdělávání.

Má vědomí vlastní odpovědnosti za své chování a způsob života

Svým chováním dokáže snižovat rizika konfliktů, způsob života je veden v duchu podpory zdraví fyzického, duševního i sociálního.

Posiluje duševní i fyzickou odolnost vůči negativním vlivům a škodlivým závislostem, umí si poradit se stresem.

Ovládá dovednosti komunikace a spolupráce, které využívá v rodině, na pracovišti, ve společnosti. Umí vytvářet pohodu a šířit myšlenky podpory zdraví.

Aktivně se spolupodílí na tvorbě podmínek a prostředí pro zdraví všech – rodiny, společnosti, přírody, planety.

Základními integrujícími principy školy podporující zdraví jsou:

Respekt k přirozeným potřebám jednotlivce, úcta k člověku, k přírodě.

Rozvoj komunikace a spolupráce, vytváření podnětného a bezpečného prostředí.

Zdravý styl výuky orientovaný na rozvoj žáka a dodržování zásad zdravého učení (smysluplnost, přiměřenost a možnost výběru, spoluúčast a spolupráce, motivující hodnocení).

Havlínová (2003) uvádí **zásady**, které jsou stavebními kameny tohoto projektu zdraví:

- Zásada pojetí zdraví a úcta ke zdraví (pro rozvoj zdraví a osobnosti jako celku).
- Znalost a respektování potřeb včetně individuálních zvláštností nejen dětí.
- Rytmičtý řád a režim dne (pro pocit stálosti a bezpečí).
- Tělesná pohoda a volný pohyb (pro posilování organismu a ochrany zdraví).
- Zdravá výživa (působí preventivně, posiluje odolnost).
- Spontánní hra (vytváření vhodného prostředí a dostatku času pro tuto důležitou činnost).
- Podnětné věcné prostředí (estetické, vstřícné, hygienické).
- Bezpečné sociální prostředí (vzájemná důvěra, úcta, empatie, spolupráce, klima).
- Participativní a týmové řízení (ovlivňuje pohodu pracovníků i dětí).
- Partnerské vztahy s rodiči (důležité pro vytvoření spolupráce a vzájemné podpory).
- Prožitkové učení (nejlépe se dítě učí přirozenou cestou činem a prožitkem při hře a společných aktivitách a při kooperativních hrách, kde musí spolupracovat a komunikovat).
- Spolupráce mateřské školy se základní školou (pro plynulý, nestresující přechod).

Koordinátorem a garantem programu Zdravá mateřská škola je Státní zdravotní ústav v Praze a nejznámější propagátorkou a ředitelkou tohoto projektu je Miluše Havlínová.

5.5.8. Celkový přehled alternativ v ČR

Montessori (MŠ, 1.+ 2. st. ZŠ, SŠ)

Waldorfská (MŠ, 1.+ 2. st. ZŠ, SŠ)

Daltonská (MŠ, 1.+ 2. st. ZŠ, SŠ)

Začít spolu (MŠ, 1. st. ZŠ)

Zdravá škola (MŠ, 1.+ 2. st. ZŠ)

Integrovaná tematická výuka (MŠ, 1. st. ZŠ)

Domácí vzdělávání (1. st. ZŠ)

Dobrá škola (1. st. ZŠ)

Lesní – přírodní školka (MŠ) – od března r. 2013 uznány MŠMT jako kvalifikované

PŘEHLED ALTERNATIVNÍCH MŠ V BRNĚ a JmK

- MŠ **Montessori** – v Brně – 7
 - MŠ Sluníčko na Lesné, Šrámkova 14
 - MŠ Sluníčko na Vinohradech, Bzenecká 23
 - MŠ Klíček, Údolní 53
 - MŠ Perlička – mezinárodní, Hlaváčova 6
 - MŠ Pastviny, Komín
 - Studio Žabka, Táborská 170(323), Židenice
 - Montessori školička + jesle, Hybešova

Ivana Procházková: www.gokids.cz/brno

MŠ v JmK – Montessori – celkem 10 - MŠ Přímětice u Znojma, MŠ Olomouc, MŠ Bzenec

- MŠ - **Waldorfské** v Brně i v JmK – 2
 - Plovdivská 8
 - Božetěchova 15
- MŠ – **Daltonské** v Brně – 8
 - Husova 17
 - Neklěž 1a
 - Staňkova 14
 - Křídlovická 30b
 - Jihomoravské nám. 5
 - Chlabalova 2
 - Merhautova 37 (spolupracující – bez certifikace)
 - Chrlice (spolupracující – bez certifikace)

MŠ – Daltonské – v JmK – celkem 11 - Kobyly, Hustopeče, Ostrovačice (spolupracující)

ALTERNATIVNÍ SMĚRY V BRNĚ

ZAČÍT SPOLU (STEP BY STEP):

MŠ Pramínek, Heyrovského 13, Bystrc
MŠ Nám. 28.října 22, střed
MŠ Hochmanova 25, Líšeň
MŠ Měřičkova 46
MŠ Prušánecká 8
MŠ Sluníčko, Strnadova 13

ZDRAVÁ MŠ – ŠKOLY PODPORUJÍCÍ ZDRAVÍ – asi 17 MŠ v Brně

MŠ Amerlingova 4, Bieblova, Brechtova 6, Dubová 2, Zahradka - Šlapanice, Herčíkova 21, Chodská 15, Jihomoravské nám. 4, Zvídálek - Kachlíkova 17, Radost - Michalova 2, Vážka – Rybnická 45, Slavičkova 1, Šaumannova 20, Pod Špilberkem – Údolní 9a, Žilkova 40, Kotlářská.

LESNÍ A EKO ŠKOLKY - Brno (4) , JmK (8)

Žebětín – „V závětrí“, Líšeň – „Mariánka“, Řečkovice, Mokrý Hora – „Sýkorka“, Kohoutovice – „Šiška“(celkem 4 v Brně)

Ivančice – „Za humny“, Bílovice – „Lesní skřítky“, Kaprálov mlýn v Moravském Krasu – „Dobroděj“, Tišnovsko - Pejškov

MŠMT 21. 3. 2013 vyhlásilo závěr z dvouletého šetření, kde považuje Lesní mateřské a eko školky za plnohodnotnou variantu předškolního vzdělávání.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6. CÍLE A METODY VLASTNÍHO KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU

6.1. Cíl výzkumu

Hlavním **cílem** mého drobného kvalitativního výzkumu je zmapovat jednotlivé typy alternativních škol se zaměřením na předškolní zařízení v rámci ČR, našeho Jihomoravského kraje a především v městě Brně.

Zaměřit se na rozdílnosti v jednotlivých směrech, v přístupech pedagogů, v organizaci, v metodách a formách práce, v požadavcích, prostředí, v možnostech...a to jak v klasické, tak v alternativní MŠ. Zjistit, zda-li se liší knižní teorie od praxe a v jakém rozsahu.

Provedení následné analýzy, komparace, vyhodnocení. Případně nalezení pozitivních či negativních stránek v jednotlivých přístupech při výchovně vzdělávacím procesu v klasické i alternativní MŠ.

6.2. Metody výzkumu

Pro svůj výzkum jsem si zvolila následující metody vhodné pro **kvalitativní výzkum**: **Pozorování**. Výběr této metody mi přišel jako velmi vhodný pro moji práci, neboť tak mohu z vypořádaného popsat vše důležité a související, běžné situace, reakce, způsoby chování a jednání dětí i pedagogů, popřípadě rodičů, přístupy, apod., které bych se z pouhých rozhovorů těžko dovídala. Chování a jednání je většinou neuvědomované, zvláště u dětí je bezprostřední.

Mám v plánu absolvovat pozorování **nezúčastněné**, to znamená, že se nebudu aktivně angažovat, nebudu do ničeho zasahovat, nebudu ani dočasným členem aktivit či dějů. Ale je třeba si uvědomit, že jde o pozorování nejen pedagogů, ale také dětí a tam člověk nikdy neví, kdy a jak se situace vyvine či změní, proto je potřeba být připraven i na jiné možnosti (pozorování **zúčastněné**). V mém případě půjde rovněž o pozorování **přímé**, kdy já jako výzkumník budu přítomna přímo výzkumu při bezprostředním pozorování aktérů, jevů, organizace práce, edukačních aktivit a sociálních interakcí. To vše a mnohé další, což se vyvine až v průběhu pozorování, bude přímým předmětem **nestrukturovaného** pozorování, kdy není předem jasně a konkrétně stanovena kategorie pozorování. Dále je třeba dodat, že moje pozorování bude **zjevné i skryté**. Pro děti skryté, nebudou informováni o tom, že budou pozorováni. U pedagogů to bude právě naopak, ti budou mít informaci, že se stanou součástí pozorování.

Rozhovor. Tuto metodu záměrných, cílených, ústně kladených otázek využiji k upřesnění některých nejasností a k získání hlubších a dalších informací, které nelze vypořádat. A to jak od pedagogů, tak i od rodičů. V kombinaci s pozorováním se mi zdá jako velmi vhodná. V mém případě půjde konkrétně o rozhovor **individuální** (nikoli skupinový) a **polostandardizovaný** (položiténý, polostrukturovaný), kdy určité okruhové otázky budu mít předem sice připraveny, ale nebude přesně stanoven jejich sled ani možné odpovědi. Jde mi o širší záběr informací, proto otázky budou volně a nenásilně kladeny a doplňovány dle vývoje a průběhu celého rozhovoru. Očekávám tím i širší možnosti odpovědí, kdy se dozvím od respondentů více.

Analýza dokumentů. Rámcový vzdělávací program, Školní vzdělávací program, Třídní vzdělávací program, přípravy, plány, individuální charakteristiky dětí, školní řady, atp.

7. PRŮBĚH KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU

7.1. Návštěva standardní MŠ v Lysicích

7.1.1. Charakteristika MŠ

Tato mateřská škola je příspěvkovou organizací. Zřizovatelem je městys Lysice. Ten je také vlastníkem budovy školy i přilehlé zahrady.

Objekt se nachází v pěkném, klidném **prostředí** nedaleko zámku se zalesněnou oborou.

Součástí školky je velká a hezká **zahrada**, která je i během volných víkendových dnů přístupná všem dětem z obce. **Budova** je dvoupodlažní, v dolní části jsou dvě třídy, v horní jedna třída. Mají rovněž **vlastní kuchyni**, kde se připravuje veškerá čerstvá strava pro děti i personál, což jsou svačinky dopolední, odpolední a oběd. Při přípravě jídel se vychází ze zásad zdravé výživy, kde se dbá na skladbu jídelníčku a nezapomíná se na ovoce a zeleninu a samozřejmě pitný režim. Školka disponuje také novou vlastní **prádelnou**. Zařízení má celkově **tři třídy**, kde jsou děti věkově smíšené, rozlišují se dle názvu: třída „Rybiček“, „Motýlků“ a „Sluníček“. S dětmi pracují **kvalifikované pracovnice**. V každé třídě jsou 2 učitelky, k dispozici je i asistentka pedagoga a krom externí logopedky, která dochází do MŠ 2x týdně, i logopedická preventistka. **Kapacitně** pojme MŠ 64 dětí a mají stále plný stav, neboť tuto školku navštěvují děti i ze širokého okolí.

Ve všech třídách je zaveden celodenní **provoz** tj. od 6.30 – 16 hodin. Třídy jsou slunné, útulné, vybavené novými stoly a židličkami, které respektují výškové rozdíly dětí. Vybavení **pomůckami** a **hračkami** je dle názoru personálu mírně nadstandardní. Snaží se o přednostní pořizování hraček z přírodních materiálů a vybavení průběžně inovují. Ve všech třídách jsou dětem k dispozici i **moderní didaktické pomůcky** – počítače s výukovými programy a dětskými encyklopediemi, kde ovšem děti tráví pouze velmi krátký čas pod vedením pedagoga.

Protože je tato mateřská školka umístěna v blízkosti zámku, jeho obory a lesa, využívá se tohoto přírodního, krásného a čistého prostředí při pobytu dětí venku a současně dary lesa slouží coby nenahraditelný přírodní materiál k tvořivým činnostem dětí. Děti jsou tak při každodenním styku s přírodou přirozeně a nenásilně vedeny nejen ke zdravému pohybu na čerstvém vzduchu, ale také k úctě a **ochraně životního prostředí** a vztahu k místu bydliště.

Do MŠ jsou **integrovány** také děti se speciálními potřebami – např. děti s tělesným postižením, autismem nebo mimořádně nadané. Celý tým zaměstnanců, pod vedením vstřícné a nápavitě paní ředitelky, se snaží, aby děti v této MŠ byly nejen vybavené zručností a vědomostmi, ale především maximálně šťastné a spokojené a aby dokázaly vycházet s druhými a být jim nápomocni.

K personálu patří také správní zaměstnanci MŠ: tj. provozní, kuchařka, 2 uklízečky a domovník - údržbář.

MŠ **spolupracuje** i s dalšími organizacemi – např.: Klubem pro děti a rodiče, Mateřským centrem Jablíčko, místní knihovnou, Státním zámkem Lysice, Základní školou Edvarda Beneše, Policií, Hasiči, apod.

7.1.2. Charakteristika ŠVP, TVP

Základní filosofie MŠ

Základní filosofií této mateřské školy je dovést každé dítě v prostředí plném pohody k maximálnímu rozvoji po stránce fyzické, psychické i sociální, naučit ho samostatnosti, základním schopnostem a dovednostem důležitým pro život a to vše dle individuálních možností a schopností každého dítěte.

Na cestě k naplňování základní filosofie se drží MŠ následujících principů:

1. Respektování a uspokojování potřeb dítěte:

- fyziologické potřeby (jídlo, tekutiny, vyprazdňování, pohyb, spánek, odpočinek),
- potřeba jistoty a bezpečí (stálost, spolehlivost, pořádek, pravidla, meze, struktura),
- potřeba sounáležitosti (někam patřit, s někým něco sdílet, porozumění, shody),
- potřeba uznání (sebejistoty, sebeúcty, sebedůvěry, prestiže),
- potřeba seberealizace (sebenaplnění).

2. Rozvoj komunikace a spolupráce:

- rozvoj řeči, dialogu, schopnosti porozumět, reagovat, dorozumět se,
- hledání a nalézání vztahů, prožitků sounáležitosti, pochopení druhých,
- seznamování s výsledky lidského poznávání,
- poznávání světa kolem sebe i sebe sama.

Vedení a pedagogové tohoto zařízení zastávají názor, že výchova a vzdělávání nespočívá v tom, že se dítě tvaruje do předem připraveného modelu. Dítě že je jedinečnou neopakovatelnou osobností, která má právo zůstat sama sebou, jako taková by měla být akceptována, přestože onen pomyslný model nenaplní nebo naopak tento přesáhne.

Přejí si školku plnou pohody, souladu, harmonie, porozumění, pozitivního naladění a bezpečí všech.

Říkají o sobě, že jsou „otevřená mateřská škola“, podporující spolupráci školky s rodiči, se zřizovatelem, občany i různými veřejnými institucemi. Jsou vítáni všichni, kdo mají zájem spolupracovat, kdo přijde s nápadem, prosbou, nebo se jenom podívat.

Nově příchozím dětem je umožněn individuální „zvykací režim“, nastavený dle potřeb každého dítěte a přítomnost rodičů ve třídách v tomto období, ale i mimo ně, je pro personál MŠ samozřejmostí.

Každým rokem po zápisu do MŠ se pro budoucí nové děti organizuje klub „Klubíčko“, do kterého v určitých odpoledních hodinách docházejí rodiče s dětmi, kde se seznamují s prostředím, učitelkami, pravidly, režimem, a vždy je pro ně připraven zajímavý program.

Školní vzdělávací program v MŠ Lysice

Vychází z celostátního Rámcového vzdělávacího programu a je upraven pro potřeby a možnosti vycházející z daného prostředí a podmínek této MŠ. Je vypracován vždy na určité časové období, většinou 3leté. ŠVP je především zaměřen na vytváření vztahu k přírodě, na poznávání faktorů, které ji ohrožují, na vytváření citění a potřeby ji chránit před ničením a produkty lidské civilizace.

Třídní vzdělávací program

Navazuje a tematicky vychází z Rámcového vzdělávacího programu (RVP PV) a Školního vzdělávacího programu (ŠVP) a vytváří si ho každá třída sama. V této MŠ jsou tedy k dispozici dle počtu tříd 3 třídní vzdělávací programy.

Vytváří se v každé třídě zvlášť nezávisle na jiných třídách a to vždy spolu s dětmi začátkem týdne - v pondělí.

Formou zajímavých náplní pracovních činností a aktivit se vytváří společně program na celý týden. Každý týden se řeší vždy nějaké téma. Vše se prolíná a propojuje v různých aktivitách a činnostech – poznávacích, literárních, pohybových, hudebních, výtvarných... apod.

Třídní knihy

Učitelky každé třídy si vedou třídní knihy, kde se krom seznamu dětí a docházky popisuje, co vše se probralo, udělalo, jak se to podařilo či nikoliv, které téma se probíralo, jaká podtémata.

Tyto konkrétní záznamy potom slouží k závěrečné autoevaluaci. Provádí se tak denní vyhodnocení činností a aktivit každé jednotlivé třídy. Je zde uveden ucelený přehled realizovaných integrovaných bloků, jejich názvů, včetně data, od kdy do kdy tyto aktivity probíhaly. Tyto jsou ještě rozděleny na dopolední a odpolední činnosti. Nechybí doplňující poznámky a denní vyhodnocení.

Individuální diagnostika dítěte

Je samostatným dokumentem každého dítěte. Zápisy se provádí přibližně 3x do roka. Jsou to osobní záznamy dítěte, kdykoli rodičům k nahlédnutí, kde je zaznamenáno:

- návyky, sebeobsluha (oblékání, stolování, zvládání hygieny...),
- chování, jednání, vlastnosti,
- chování při hře,
- chování při řízených činnostech,
- pohybové dovednosti a motorika (hrubá, jemná, lateralita, grafomotorika, kresba),
- řeč, komunikace, výslovnost hlásek, sluchové vnímání, vady řeči,
- rozumové schopnosti,
- citová oblast, emoční projevy,
- další sdělení o dítěti (specifické zvláštnosti, zájmy, talent, posouzení školní zralosti, odklad, nástup do ZŠ),
- poznámky.

7.1.3. Celodenní pozorování v MŠ Lysice

Přijela jsem autobusem z Brna do Lysic v brzkých ranních hodinách, abych byla přítomna rannímu scházení dětí v MŠ a mohla tak uskutečnit pozorování či rozhovory již od ranních hodin. Usměvavá paní ředitelka mě přivítala a ukázala prostory MŠ, představila učitelkám i dětem a sdělila mi náležitě instrukce k mému celodennímu pobytu. Velmi ochotně mi odpovídala na moje otázky, které jsem si průběžně zaznamenávala.

Velice brzy jsem také pochopila, že rozhovory v ranních hodinách s rodiči se jen velmi vzácně mohou uskutečnit, neboť rodiče většinou spěchali do zaměstnání, a tak často děti předávali v rychlosti učitelkám jen tak mezi dveřmi třídy, aniž by zašli dovnitř do třídy a chvíli s dětmi ve třídě pobýli. Což samozřejmě mohou, ale ne příliš často této možnosti využívají, postesklly si učitelky. A tak jsem se místo rodičů soustředila raději na pozorování dětí a učitelek a když byla příhodná chvíle, tak i rozhovory s učitelkami a také ještě s paní ředitelkou, kde jsem získávala průběžně potřebné informace, které jsem si příležitostně zaznamenávala.

Všimla jsem si, že ve vztahu k dětem nechyběla ráno při pobytu ve třídě od učitelek vstřícnost, ochota, trpělivost, laskavost, pohazení, přitulení. Jako kdyby to byly jejich vlastní děti.

Prostředí a vnitřní prostory MŠ jsou po rekonstrukci velmi pěkně a útulně zařízeny, pastelové barvy na stěnách jsou svěží a působí velmi příjemně. Vše má svoje místo, pracovní a herní koutky se plní pomalu dětmi a každý si vybírá to, co mu vyhovuje. Všechny děti se tak nejprve přivítají s paní učitelkou, kterou pozdraví podáním ruky a současně ji osloví jménem. Děti se vždy ráno schází v jedné spodní třídě, kde se učitelky denně střídají, takže každé dítě ví, jak se která paní učitelka jmenuje, i když není jeho skupinovou učitelkou. Děti se ráno při scházení ve třídě zabývají činnostmi a aktivitami dle vlastního výběru. Podle potřeby si umí kohokoli požádat o pomoc či spolupráci. V pracovních či herních koutcích si děti hrají buď samy nebo s ostatními. Podle momentální nálady a chuti. Nikdo je do ničeho nenutí. Mají velký výběr z možností her i hraček nebo jakékoli tvořivé či výtvarné činnosti. Učitelky pouze nabízí možnosti vyžití a průběžně dohlíží na to, co děti dělají. Do her nezasahují, neruší děti svými otázkami, zvláště když vidí, že se na činnosti soustředí. Jsou ale vždy po ruce, když je dítě požádá a vyzve ke spolupráci či pomoci.

A protože byl právě předmikulášský čas, většina aktivit a činností směřovala hlavně k tomuto aktuálnímu tématu. Některé děti stříhaly a lepily andělíčky, některé malovaly obrázky, jiné pekly perníčky, což nádherně provonělo celou školku, a někteří si prostě jen tak hráli.

V tomto směru jsem zaznamenala i příjemnou spolupráci s rodiči, když někteří poslali po svých dětech do školky kakao do těsta nebo polevu na zdobení. Funguje zde tedy vzájemná informovanost mezi školkou a rodiči. Rodiče vědí, co se ve školce děje a jsou ochotni k nápomoci alespoň něčím. O to víc si to děti všechno prožívají.

Děti toto období čertů a Mikulášů prožívají velice intenzivně a stejně tak jakékoli aktivity s tímto svátkem spojené. Vyrábí se kostýmy na scénky, čtou pohádky a příběhy s touto tematikou, zpívají čertovské písničky, hrají se čertovské hry s čertovským pytle, nebo pohybové hry s čertovským ocáskem, malují se čerti, Mikuláši a andělé, vystřihují se a lepí obrázky, atd...Veškeré výrobky jsou potom vystaveny a zdobí

po aktuální tematické období celou třídu. Děti se tak mohou svými výtvy pochlubit svým rodičům, prarodičům, nebo sourozencům či kamarádům a známým.

Další učitelky přichází do spodní třídy během rána průběžně, každá ve svůj daný čas, a ve spodní třídě si své svěřence vyzvedávají. Ovšem trpělivě čekají, až děti svoji činnost v klidu dokončí. Odchází s nimi poté do svých tříd, kde probíhají jejich činnosti buď podle plánu nebo momentální nálady a domluvy. Plán je vždy, ale netrvá se striktně na dodržování.

Třídy jsou smíšené, takže děti od 3 – 6(7) let v jedné skupince. Do stejné třídy se umísťují společně sourozenci a kamarádi, kteří se znají například z místa bydliště. Toto složení umožňuje dětem prožívat přirozené sociální vazby, role, umožňuje učit se od sebe navzájem. Výhodou to má také v tom, že starší mohou pomáhat mladším, pokud si to ovšem přejí a o pomoc či spolupráci poprosí nebo souhlasí s nabídnutou pomocí. Důležité ale je, že ten, kdo chce druhému pomoci, musí být se svými povinnostmi nebo činnostmi sám hotov.

Předškoláci mají ve třídě svoje pracovní složky s pracovními listy, které si mohou kdykoli během dne vyzvednout a pracovat na nich podle svého tempa a chuti.

Asi nejoblíbenější jsou ve školce u dětí jakékoli pohybové aktivity – cvičení na žíněnce, na míčích, a zvláště pak jednoduché pohybové choreografie s písničkami a na hudbu. Tam se mohou dokonale vyřádit a předvést.

Tato MŠ je otevřená všem dětem, tedy i dětem se zdravotním postižením. A je velice sympatické, jak se takovému dítěti po mozkové obrně věnuje individuální péče např. při cvičení na velkých míčích. I když je velká škoda, že pro tyto děti zde, bohužel, schází specialista – fyzioterapeut. Finanční možnosti MŠ jsou ale neúprosné. Odborníka, který by přesně věděl, co a jak s tímto dítětem dělat, jak s ním správně zacházet a cvičit, si ale MŠ dovolit nemůže, takže vše se zajišťuje alespoň touto laickou formou, pouze po instruktaži matkou dítěte, která s ním denně doma cvičí. Cvičení několikrát denně je pro takto postižené dítě velmi důležité, neboť jakékoli vhodné pohybové aktivity pro aktivizaci svalů jenom prospějí. Svalová nečinnost během dne by mohla jeho zdravotní stav velice rychle zhoršit nejen po stránce fyzické, ale následně i psychické.

Během celého dne si děti mohou kdykoli načepovat čaj do svého označeného hrníčku a napít se. Nemusí se nikoho ptát. Starší děti v případě potřeby ochotně nalévají těm mladším a obsluhují je.

Když se blíží čas svačinky, vše si děti po sobě ze stolků uklidí na své místo, odskočí si na toaletu, umyjí u umyvadla ruce, utřou do svých ručnicků a potom si chystají na svůj již uklizený stůl své prostírání k jídlu. Svačinku si vybírají a kladou na tácek samy, každý podle toho, jak veliký má hlad a kolik sní.

Různé kousky několika druhů předem nakrájeného ovoce a zeleniny k chlebu s pomazánkou jsou samozřejmostí a také k dispozici. Děti si samy nabírají tolik, kolik sní. Starší nalévají mladším z konvice mléko nebo čaj, podle chuti a přání dítěte... a čekají na poděkování. Děti se učí poprosit, když něco po někom chtějí a poděkovat, když je jim vyhověno. Každý si může přidat tolik, kolik chce a kolik sní.

Ti, co jsou již najezeni, mohou od stolků odejít směrem do herny a buď si hrát, nebo pomáhat paní učitelce s chystáním pomůcek a prostoru herny na nějaké následné organizované zaměstnání. Děti – nejedlíci se ale násilím do jídla nenutí, jen se lehce motivují a dá se jim trošku více času na vše.

Samozřejmostí je i to, že si děti po sobě vždy uklízí prázdný tácek i jiné nádoby na odkládací vozík. Popřípadě utrou i stůl, je-li to zapotřebí. Stoly musí být vždy čisté a připravené na jiné pracovní činnosti dětí.

Původní plán pozorování byl, že budu celý den v MŠ pouhým nestranným, pasivním, nezúčastněným pozorovatelem, ale děti moje plány úplně změnilly prakticky už od rána, kdy mě elegantně vtáhly do pečení a ochutnávání perníčků, potom do cvičení a tancování při hudbě, no a po dopolední svačince nachystaly v herně na jednu čertovskou hru, kde všichni sedí na peřinkách v kruhu, peřinku na sezení i pro mě. Nedalo se skutečně odmítnout...byla jsem vtažena do hry a z nezúčastněného pozorování se mávnutím proutku stalo zúčastněné. U dětí člověk nikdy neví.. můžete mít plány, jaké chcete, ony je dokážou s lehkostí a elegancí krásně změnit.

Při této hře na „čertův kouzelný pytel“ se přirozenou formou rozvíjelo u dětí krom smyslu pro pravidla, představitost, především smyslové vnímání dětí (zvláště pak sluch a hmat) a také v závěru schopnost podělit se s ostatními o dobroty, které kouzelný čertovský pytel obsahoval. Ten co rozdával, opět čekal na poděkování těch, co byli obdarováni. A paní ředitelka tímto předvedla dopoledne dětem krásné malé divadelní a maňáskové představení s vlastnoručně vyrobenými rekvizitami.

Bylo evidentní, že tyto a podobné hry děti velice baví a že se na ně těší. Přestože to byla činnost organizovaná, nebyla dětem násilně vnučovaná a zúčastnit se mohli dobrovolně všichni ti, kteří chtěli. A musím konstatovat, že chtěli téměř všichni.

Po těchto poznávacích aktivitách následovaly činnosti pohybové. Ale nejdříve si po sobě vše v herně děti uklidily na své místo, aby byl pro všechny dostatečný prostor pro pohyb.

Takové pohybové vyjádření se na hudbu spolu se zpíváním písničky na čertovské téma, ale i jiná témata, je evidentně oblíbenou aktivitou, na to se děti těší snad ze všeho nejvíce a vykřikují, kterou písničkou se začne nejdříve. Předvádí se u toho, vydovádí, nasmějí. Ideální průprava na pobyt venku, kde jejich emoce zklidní a zchladí poněkud chladnější venkovní počasí. I když počasí nám přeje, je krásně slunečné a velká zima také není...Aktivně se na vlastní přání účastním tedy i pobytu venku. Všichni se sami oblékají ve svých šatničkách u své skříňky. Těm pomalejším mohou pomoci ti starší a šikovnější, ale pouze tehdy, pokud jsou sami hotovi a pokud o jejich pomoc někdo stojí nebo požádá. Poté se řadí do zástupu a společně ve dvojicích vychází z budovy ven na ulici. Jsou upozorněni na nebezpečí provozu na silnicích a na správné chování jak na silnici, na chodníku, tak potom v lese, kam se chystají. Cestou lesem učitelky dětem vysvětlují zákonitosti přírody a opakují si znalosti z toho, co o tomto lese a jeho přírodních obyvatelích všechno ví. Poté se cestou lesem hrají různé zábavné a pohybové hry, kde děti uplatní nejen svoje myšlení a vědomosti, ale kde se i dostatečně pohybově vyřádí. Kdo chce, drží se jako klíště za ruku paní učitelky a pozorně poslouchá, co jim povídá. Kdo nechce, volně si běhá kolem nebo se baví o všem možném s kamarády.

Děti vědí, že se v lese nekřičí, aby se nevyplašila zvířátka, a když to na chvíli zapomenou, je jim toto základní pravidlo chování v lese některou paní učitelkou připomenuto. Jedna učitelka jde s dětmi více vpředu, druhá uzavírá celou třídu s dětmi vzadu a kontroluje děti před sebou. Ruce mají obě plné, děti se na ně věší a na držení za ruku si vytváří mezi sebou pořádník. „Teď já a potom Ty!“

Přiznávám, že ani já jsem neměla ruce prázdné a boj o moje volné ruce byl také neúprosný. Kdybychom měly každá čtyři ruce, ani tak by to nestačilo. A když jsem udělala s jedním dítětem kolotoč ve vzduchu, rázem bylo kolem mě spousta dalších dětí, kteří to chtěli také. Nedalo se odmítnout, musela jsem vyjít vstříc všem dětem, aby to bylo spravedlivé a aby neměli někteří pocit odstrčení a nedostatku zájmu o jejich osobu. Teprve potom byli všichni spokojeni. Potěšila mě svým vyjádřením jedna z učitelek, když řekla, že takových „pomocníků“ by potřebovali víc a častěji, protože 2x dvě ruce prostě nestačí. Měla jsem tak pocit, že jsem užitečná a přínosem, nejen rušivým elementem, který se jim vetřel do jejich celodenního programu.

Po vycházce v lese a návratu zpět do budovy MŠ a po odstrojení v šatničkách, následovala toaleta, hygiena a samostatné chystání prostírání, talířů i příborů k obědu na stolečky. Když se objeví paní kuchařka, děti ji hlasitě zdraví. Polévku nalévají učitelky přímo z polévkových mís na stolečku, pro hlavní chod si jdou děti samy za paní kuchařkou. Ta jim dává na talíř množství jídla dle jejich přání a mohou si kdykoli přijít i přidat a to i vícekrát. Když je vlastní kuchyně, jídla je dostatek, nemusí mít nikdo obavy z toho, že by chybělo. Nejmladší jedí pouze lžící, ti starší a šikovnější pěkně celým příborem.

Učitelky si nalévají jako poslední a jdou dětem příkladem, takže jedí všichni společně u dětských stolečků. A jsou samozřejmě vždy po ruce, pokud dítě o něco požádá nebo pokud zjistí, že bez pomoci by se dítě nenajedlo. Zde je krásně vidět, jak dalece rodiče děti doma krmí nebo naopak, jak jsou vedeni k samostatnosti. Nejedlíkům se opět nic násilně nenutí, lehce se pouze motivují a především se jim dá dostatek času na vše.

Po jídle si každý sám odnáší svůj talíř i příbor na odkládací vozík a uklízí si (utírá) po sobě stoleček, aby byl úplně čistý a připravený na odpolední aktivity. Následuje toaleta, hygiena a chystání postýlek v herně k relaxaci či přímo spánku včetně vyvětrání a zatemnění místnosti žaluziemi. U stolečku a své židličky si děti odkládají své dosavadní oblečení a převlékají se do pyžamek. Poté se odebírají na relaxační lůžko do herny, která se proměnila díky množství lehátek v ložnici. Z prostorových důvodů se to nedá řešit bohužel jinak. Zvláště místnost jako ložnice by se určitě hodila, ale v tom omezeném malém prostoru si ji nevykouzlí, posteskla si paní ředitelka. Než se sejdou všechny děti takto po obědě, tiše si prohlíží někteří na lůžku v pyžamku obrázkové knížky a leporela.

Když jsou všechny děti na lehátkách pohromadě, opakují si nejprve společně naučené básničky k tématu čertovského svátku a poté paní učitelka předčítá tichým hlasem z knížky nějaké příběhy či pohádky. Některé děti usínají únavou, jiné pozorně poslouchají a někteří si v klidu u toho ještě prohlíží obrázkové knížky. Je slyšet pouze tichý hlas paní učitelky, všude je jinak klid.

Po poledním klidu tj. po 14 h si mohou děti, které už nechtějí spát a relaxovat, jít tiše hrát vedle ke stolečkům nebo provádět jiné např. výtvarné činnosti, které by ovšem spící děti nerušily. Předškoláci mohou pracovat na svých pracovních listech.

Kolem půl třetí jsou vzhůru už všechny ostatní děti a podává se svačinka. Před tím ovšem opět důležitá toaleta a hygiena rukou. Uklízí se mezitím ložnice od lehátek a opět je k dispozici celá herna na volné aktivity a hry dětí do doby, než si pro ně přijdou rodiče.

Tato MŠ je příspěvkovou organizací, dotace zřizovatele se pohybují kolem částky 2 mil. Kč/rok, z čehož se vyplácí platy všem zaměstnancům. Ředitelka žádnému dítěti úplatu nesnížila ani neodpustila, neboť částka je symbolická – školné činí 250 Kč/měs., stravné činí 27 Kč/den nebo 31 Kč/den pro děti starší 6 let. Celkové výdaje za 1 dítě v MŠ za měsíc tak činí cca 790 Kč nebo 870 Kč u dítěte nad 6 let.

7.1.4. Rozhovory s pedagogy – shrnutí informací

Paní učitelky i paní ředitelka, která mi mimochodem věnovala svůj drahocenný čas i ve svém volném mimopracovním čase, odpovídaly během dne na následující otázky, které jsem si průběžně zaznamenávala.

Otázky

1. Čím je vaše MŠ specifická, čím se odlišuje od ostatních?
2. V čem spatřujete největší pozitiva, v čem naopak negativa při vaší práci?
3. Co je u vás podmínkou nebo prioritou přijetí dítěte do vaší MŠ?
4. Kolik dětí, tříd a učitelek máte celkem? Jaký další personál?
5. Jaká jsou kritéria pro výběr pedagogů?
6. Probíhá nějaké další vzdělávání pedagogů? Kdo to financuje?
7. Kdo finančně podporuje vaši MŠ? Nebo i jiné možnosti pomoci či podpory?
8. Jak jste spokojeni s pracovními podmínkami? (prostory, prostředky, možnosti)
9. Jakou dokumentaci vedete, čím se při své práci řídíte, podle čeho postupujete?
10. Co byste rádi ještě změnili nebo vylepšili, v čem vidíte rezervy?
11. Jak jste spokojeni s komunikací a spoluprací s rodiči?
12. Jak hodnotíte přístup dětí, jejich chování, jak řešíte vzniklé problémy?

Odpovědi

- MŠ je specifická tím, že je zasazena do krásného prostředí a také nejen proto zaměřena na vytváření a kultivování vztahu dětí k přírodě a životnímu prostředí – tj. na environmentální výchovu.
- Pozitiva vidí v dobré spolupráci se zřizovatelem, rovněž s rodiči (i když tam jsou také ještě docela jisté rezervy) a v kvalitním pedagogickém i nepedagogickém pracovním týmu. Dále ve spolupráci s různými organizacemi – např. s místní ZŠ, s obecní knihovnou, s místním státním zámkem Lysice, s mateřským centrem Jablíčko, s Policií ČR, s Hasičskou záchrannou službou, atd. Negativa vidí především v přebujelé byrokracii, v omezených kompetencích při rozhodování, a také v nedostatku financí z JmK na integrované děti + 2 asistenty (musely se snížit jejich úvazky na 0,5).
- Podmínkou a prioritou přijetí dítěte je především věk – předškoláci mají přednost, dále sourozenci, a také trvalé bydliště v místě. U mladších dětí je podmínka bez plínek.
- Mají celkem 64 dětí, což je plný stav, 3 třídy (třída Rybiček, Motýlků, Sluníček), v každé třídě 2 učitelky, které mají úvazek 31 h / týdně, ředitelka úvazek u dětí 18 hodin týdně, k dispozici jsou také 2 asistentky pedagoga pro integrované děti, logopedka dochází 1x týdně. Součástí týmu nepedagogického personálu jsou dvě uklízečky, provozářka, kuchařka a domovník – údržbář.
- Kritéria pro výběr pedagogů jsou: vzdělání a praxe + přístup k dětem.
- Další vzdělávání pedagogů probíhá průběžně celoročně formou kurzů, školení.

- Dotace do této MŠ jdou od zřizovatele (městys Lysice), dále od MŠMT 200 Kč/dítě/rok + občas sponzoring od rodičů.
- Uvítali by ještě 1 oddělenou místnost jako ložnici nebo relaxační místnost pro děti, jinak pomůcek a různých hraček, her a knih či leporel je dostatek. Jsou také rádi, že mají vlastní moderní kuchyni i vlastní prádelnu i slušné zázemí pro personál.
- Veškerá práce s dětmi se musí řídit školským zákonem, příslušnými vyhláškami, RVP PV ze kterého vychází ŠVP PV a následně i třídní vzdělávací program – TVP.
- Ředitelka by ráda viděla pracovníky pedagogických poraden u nich v MŠ častěji než pouze 2x do roka – především kvůli integrovaným dětem, u těch také schází speciální pomůcky pro práci s nimi a finance na jejich asistenty. Dále se nelze smířit se současným stavem praxi nastupujících budoucích absolventek, které jsou nepřipravené, neumí s dětmi komunikovat, zaujmout je, motivovat, nepřipouští si zodpovědnost za děti např. při pobytu venku, některé studentky mají dokonce i vady řeči.
- Spolupráce s rodiči není dle slov paní ředitelky ideální, má svoje určité rezervy, ale někteří rodiče se snaží, pomáhají při různých programech, akcích, brigádách, na besídky a společné aktivity s dětmi chodí.
- Děti jsou aktivní, tvořiví, většinou spolupracují a zapojují se do společných aktivit i když nemusí, mohou si pracovat na svém, co je zajímavá, velice důležitá je motivace učitelky. Problémy s chováním jsou výjimečné a řeší se v tzv. komunitním kruhu, kdy se k situaci mohou děti volně vyjádřit a otevřeně tak říci svůj vlastní názor na vzniklý problém, popřípadě na jeho řešení. Děti se tak aktivně podílí na řešení situací, se kterými se setkají.
- Další informace od paní ředitelky byly takové, že je možnost rodičů kdykoli si zapůjčit k nahlédnutí školní i třídní vzdělávací program
- Rodiče mají možnost spolupodílet se na tvorbě dokumentů školy – svými nápady, náměty, připomínkami,
- Mají možnost kdykoli nahlédnout do dokumentu „individuální diagnostiky“ jejich dítěte a zaznamenat tak jeho postupný pokrok v různých oblastech celkového osobnostního rozvoje.
- Rodiče se mohou kdykoli informovat na své děti a radit s učitelkami.
- Mohou požádat ředitelku nebo učitelku o konzultaci jakéhokoliv problému.
- Rodiče mohou mít své připomínky k práci učitelek, ke stravování, k organizaci, aktivitám a uspokojování potřeb dítěte, a že je dobré tyto řešit nejen stranou s ostatními rodiči, ale přímo s personálem nebo s ředitelkou MŠ.
- Rodiče jsou v případě potřeby pravidelně a neodkladně informováni o všem důležitém.
- Mohou se pravidelně účastnit všech akcí pro rodiče a děti pořádaných MŠ, a že jsou o těchto akcích s dostatečným předstihem informováni.
- Na těchto společných aktivitách mohou získat informace o svém dítěti.
- Rodiče jsou informováni o přednáškách na různá témata, které MŠ pořádá.
- Mohou získat v MŠ informace o vhodných knihách a hračkách pro děti.
- Rodiče ke sdělení svých názorů a připomínek mohou rodiče využít i tzv. krabičku důvěry.

7.1.5. Rozhovory s rodiči – shrnutí informací

Rodiče mi odpovídali na následující otázky:

1. Co bylo impulsem, že jste se rozhodli právě pro tuto MŠ?
2. Co se vám nejvíce zamlouvá a líbí na této MŠ?
3. Jak hodnotíte kvalitu a spolupráci včetně komunikace s touto MŠ?
4. Existuje něco, co byste rádi změnili nebo upravili, kdyby to bylo možné?

Je třeba podotknout, že žádný z 8 dotazovaných rodičů nevyjádřil svoji nespokojenost s personálem, přístupem, organizací či aktivitami této MŠ. Naopak, jsou rádi, že takto kvalitní MŠ s takovým vstřícným personálem, je přímo v místě, že děti nemusí nikam vozit nebo složité a daleko dojíždět, dětem že ve školce chutná, děti dobře prospívají, hodně se dozví a naučí, že se tam každý den těší a navíc, že je cenově velmi výhodná a tím pro všechny dostupná. Rozhodně by neměnili. Vědí o všech možnostech a aktivitách, které tato MŠ nabízí, že veškeré důležité informace včetně akcí jsou i na nástěnce, že se vše dozvídají také přímo od dětí nebo od učitelek, ale bohužel z časových důvodů toho příliš nevyužívají.

Pokud by bylo v jejich moci něco změnit, uvítali by někteří rodiče prodlouženou pracovní dobu např. až do 17 hodin a více možností z nabídky odpoledních kroužků. Ale toto přání bylo již rodičům odůvodněno s tím, že hlavním posláním předškolního vzdělávání je všestranný rozvoj dítěte a jeho příprava na vstup do ZŠ. Kroužky jsou pouze doplňující aktivitou. Děti mají během dne ve školce dostatek možností vyjádřit své schopnosti v činnostech nejrůznějšího zaměření – hudební, pohybové, pracovní, výtvarné, literární, poznávací, atp. A že tyto aktivity připravují paní učitelky na vysoké profesionální úrovni, aby úkoly a poslání MŠ skutečně naplnily. Navíc udržet pozornost dětí ještě v odpoledních hodinách při nějakých řízených konkrétních aktivitách, je pro děti samotné již velmi vyčerpávající a téměř nemožné.

7.2. Návštěva alternativní MŠ v Brně (Montessori)

7.2.1. Charakteristika MŠ

Tato anonymní brněnská Montessori MŠ je nestátní, nezisková, se vzdělávacím plánem podle zásad pedagogiky Marie Montessori. Je zřízena jednou brněnskou obecně prospěšnou společností (o.p.s.), jejíž zakladatelé jsou občané sdružení Montessori Morava. Toto sdružení působí v Brně v oblasti Montessori vzdělávání dětí i dospělých již od r. 2001. Provozují rodinné vzdělávací centrum v Brně-Řečkovících.

MŠ sídlí v pronajatých přízemních prostorách ve vnitrobloku jednoho brněnského areálu. V provozu je pouze 1 třída pro 28 dětí. K dispozici 2 učitelky a 1 asistentka. Rekonstrukce těchto prostor, aby vše vyhovovalo normám, byla provedena v letních měsících r. 2011. V září 2011 byl zahájen provoz. K budově byl nainstalován i bezbariérový přístup. Byla upravena i vnější fasáda a vnitřní prostory vymalovány jemnými barevnými odstíny. Nové vybavení a zařízení je z přírodních dřevěných materiálů, vše působí velmi střízlivě, ale účelně. Po stěnách ve třídě nejsou vidět žádné vystavené obrázky ani výtvarná díla dětí. Děti si samy rozhodují o tom, jak bude naloženo s jejich výtvary. K dispozici je i pronajatá menší zahrada situovaná pár metrů za budovou MŠ. Původně to byla pouze zatravněná plocha, nyní už lze hovořit

o zahradě a to díky úsilí, péči a nápadům pedagogů, rodinných příslušníků, ale také studentů VŠ.

Prostory budovy zevnitř tvoří vstupní předsíňku, kde je třeba se vyzout, teprve potom se děti mohou odebrat do šaten ke svým místům, kde mají svoje věci na převlečení a přezutí včetně náhradního oblečení a věšáčky, které jsou označené fotkou + tiskacím písmem napsaným jménem – obvyklé obrázkové určení místa jako v klasické MŠ tedy nikoliv.

Další prostory tvoří chodba, ze které se dostaneme do poměrně prostorné velké třídy – herny, která je nízkými skříňkami a nábytkem opticky rozdělena na dvě poloviny a ještě v každé polovině rozčleněna do několika pracovních a studijních koutků. Velká herna má několik různých koutků: jazykový, pracovní (ponk), kosmické výchovy (pro poznání sebe i okolního světa), praktické výchovy a pomůcek, matematický, výtvarný (i s tabulí), hudební (s klavírem) a koberec s elipsou.

Vše je odděleno nízkým dřevěným nábytkem, skříňkami a policemi, kde jsou uloženy Montessori pomůcky a další pracovní materiál, který si děti mohou libovolně vybírat pro svoji svobodně volenou pracovní činnost.

Nechybí ve třídě dětská nízká kuchyňská linka, kde si děti samy či za pomoci učitelek připravují své svačinky, učí se zacházet s křehkým skleněným a porcelánovým nádobím (umělohmotné zde najdeme výjimečně), krájení s nožem, nabírání s naběračkou, apod.

Jídelní a pracovní stolky včetně židliček jsou z přírodního dřeva.

Z této velké herny je také hezky vidět do sousední umývárny s toaletami, a to díky velikým, širokým skleněným průhledům - výlohám. Takže učitelka má přehled o tom, co se děje jednak v herně, ale i v umývárně nebo na toaletách. Druhá menší herna, která je celá pokryta kobercem, je na úplně jiné straně přes chodbu a slouží dětem přes den jako relaxační místnost pro ty, kteří chtějí odpočívat, nebo pro klidnější aktivity a hry či jazykovou výuku s paní učitelkou, po obědě ale zcela určitě jako ložnice, kde se rozestelou lehátka.

K dispozici je ještě v zadní části budovy za touto malou hernou menší kuchyňka k přípravě čajů a nápojů, svačinek či k ohřevu dovezeného oběda.

MŠ je vybavena a zařízena novým nábytkem a to v několika výškách. Tudíž nábytek je přizpůsoben jak malým, tak velkým dětem, neboť skupina dětí v jediné třídě je věkově smíšená (od 3 – 6 let). Součástí vybavení je i jedna menší místnost sloužící jako ředitelna nebo také zázemí učitelek, kde se mohou převléci.

Pracovní tým tvoří:

2 učitelky (absolventky Diplom.kurzu Montessori pedagogiky v Praze)

1 ředitelka (odborný garant ŠVP)

1 asistentka učitelky

1 provozní (výdej obědů, úklid)

MŠ nemá vlastní prádelnu, proto veškeré věci perou rodiče doma a starají se o to, aby dítě mělo vždy a pravidelně povlečení i věci na spaní čisté.

Vlastní kuchyně zde také bohužel chybí, jídlo se tedy musí dovážet. Dovází se z Prima jídelny na Plovdivské ul., kde se vaří i pro Waldorfskou MŠ na Plovdivské. Jídlo je minimálně kořeněné a střízlivě solené. Snaží se i vyhovět požadavkům racionální výživy. To znamená bez zbytečných chemických látek, dochucovadel, barviv či konzervantů. Místo sladkých zákusků raději více ovoce a zeleniny.

Úhrada za celodenní stravování je 57 Kč, bez dotace za 65 Kč. Celodenní stravování zahrnuje dopolední přesnídávku, oběd a odpolední svačinku.

Přesnídávka se podává v době od 8.15 – 9.15 hodin. Vždy je v herně vyhrazen k tomuto účelu 1 stůl s několika židličkami jako svačinový a během daného času si mohou děti volně přijít a najíst se.

Oběd se podává od 12.15 hodin. Děti si samy nabírají polévku i hlavní chod, tudíž množství, které zvládnou a pouze to, co chtějí a co sní. Nikdo je do konzumace něčeho, co nechťejí, nenutí. Možnost přidání je pouze z toho, co zbude, neboť počet porcí je vzhledem k dovážení daný a přesný.

Odpolední svačinku si mohou děti sníst kdykoli v čase od 14.45 hodin. A ti, kteří odchází mimořádně po obědě domů, dostávají svačinkový balíček s sebou na cestu.

Měsíční celková záloha na stravné činí v současné době 1 150 Kč a je splatná vždy měsíc dopředu, přesněji do 25. v měsíci předchozím. Vyúčtování záloh je na konci školního roku. V případě nepřítomnosti je třeba stravu odhlásit den předem do 9 hodin. V akutních, nenadálých případech je možnost v 1.den nepřítomnosti odebrat stravu do jídelnosičů. Aktuální jídelníček je vyvěšen v šatně nebo na webových stránkách MŠ.

Školné činí t.č. 5 550 Kč a je rovněž splatné měsíčně předem. To znamená, že celkové měsíční výdaje na 1 dítě v této MŠ činí v současnosti cca 5 700 Kč/měsíc.

Provozní doba MŠ je zde od 7.30 – 16.30 hodin.

Dotace: MŠ je zapsána v síti školských zařízení, proto pobírají dotace z JmK, které činí na jedno dítě 1 600 Kč/měsíc.

MŠ je nezisková společnost, tj. že ve školném není obsažen žádný zisk, tudíž se spoustou věcí pomáhají bez nároku na odměnu rodinní příslušníci nebo studenti (pomůcky, vybavení, zahrada, návrhy...)

7.2.2. Charakteristika ŠVP, cíle MŠ

Školní vzdělávací program, jeho cíle, i školní řád této alternativní MŠ musí vycházet z platných právních předpisů, zejména ze zákona č. 561/2004 Sb. – školský zákon a vyhlášky č. 14/2005 Sb. – o předškolním vzdělávání.

Základní cíle MŠ

- Podporovat osobnostní rozvoj dítěte v rámci jeho možností.
- Podílet se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji.
- Podílet se na osvojování základních pravidel jeho chování.
- Podpora základních životních hodnot a mezilidských vztahů.
- Vytvářet předpoklady pro pokračování ve vzdělávání.
- Vyrovnávat nerovnosti a nedostatky před vstupem do základního vzdělávání.

Školní vzdělávací program upřesňuje cíle, zaměření, formy a obsah vzdělávání podle konkrétních podmínek uplatňovaných v této MŠ. Tato se řídí podle zásad Montessori

pedagogiky, což se nevyklučuje se zásadami Rámcového vzdělávacího programu, který je podstatným a výchozím pro všechna předškolní zařízení. Vychází rovněž ze základních práv dítěte, které má právo na kvalitní předškolní vzdělávání pro optimální rozvoj jeho schopností a osobnosti, a to v rámci jeho možností i jeho psychomotorického tempa.

Děti v této MŠ mají tedy právo:

- na vlastní názor,
- pracovat svým tempem,
- zabývat se činnostmi podle jejich vlastního přání,
- tykat personálu a oslovovat jej jménem,
- podílet se na pravidlech MŠ,
- řídit se svými potřebami při stravování (jíst pouze to, co chci a kolik chci),
- odpočinout si kdykoli během dne,
- naložit se svými výtvyry podle svého rozhodnutí.

Školní vzdělávací program MŠ Montessori

Hlavním cílem ŠVP a učitelů je provázet každé dítě v poznávání světa kolem sebe, sebe sama, druhých. Být mu přítelem a průvodcem na cestě životem ve velmi důležitém období věku od 3 – 6 let. Podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, přirozeně ho vést k samostatnosti, svobodě a odpovědnosti.

V MŠ je uplatňována výchovná a vzdělávací koncepce Montessori, která vznikla na počátku 20. století italskou lékařkou a psychologkou, nositelkou Nobelovy ceny za mír Marií Montessori (1870 – 1952). Hlavním východiskem Montessori pedagogiky je poznání zákonitostí vývoje dětské osobnosti. Podle těchto zákonitostí je pak dítěti umožňován v jeho přirozeném a svobodném prostředí nenásilný rozvoj odpovídající jeho aktuálním fyzickým a psychickým možnostem.

Hlavními principy práce v MŠ jsou:

- **Svobodná volba** činnosti dítěte, pracovat samostatně nebo ve skupině, volí si i své místo činnosti.
- **Připravené prostředí**, obměňované v souladu s potřebami dětí
 - dostupnost všech pomůcek, rozdělení prostoru skříňkami na pracovní koutky,
 - k dispozici jsou i veškeré úklidové pomůcky,
 - společná péče o terarijní zvíře,
 - učitel je respektujícím průvodcem, jeho úkolem je zúčastněné pozorování, příprava,
 - prostředí, materiálů, pomůcek a podnětů. Učitel také sleduje postup, vývoj u dětí při vytváření jednotlivých kompetencí. Pravidelně komunikuje s rodiči.
- **Harmonie psychického a fyzického** vývoje dítěte
 - procvičování všech pohybů při přirozených a běžných činnostech – oblékání, úklid, péče o své věci, prostírání a úklid jídelního stolu, péče o zvířátko, péče o prostředí, pohyb venku,
 - při práci s pomůckami procvičování jemné i hrubé motoriky,
 - pohybově taneční aktivity.

Pomůcky v MŠ : jsou rozděleny do 5 oblastí

1. Praktický život
2. Smyslový materiál
3. Jazykový materiál
4. Matematický materiál
5. Kosmická výchova (poznání světa kolem nás včetně souvislostí)

...vše je připraveno pro rozvíjení klíčových kompetencí dětí v souladu s Rámcovým a potažmo také Školním vzdělávacím programem, který z celostátního Rámcového vzdělávacího programu musí vycházet. Tyto dva dokumenty jsou klíčové a z nich se vychází při realizaci cílů výchovně vzdělávacího procesu v každém předškolním zařízení.

Hodnotící systém dětí

Učitelky průběžně sledují každodenní činnost dítěte, jeho pokroky a vytváření kompetencí u každého z nich. Tyto jsou také pravidelně zaznamenávány, stejně tak pomůcky, které již dítě zvládlo. Všechny zápisy jsou k dispozici kdykoli k nahlédnutí rodičům. 2x do roka mohou také rodiče absolvovat pohovor o dítěti, jeho potřebách a pokrocích s učitelkou MŠ.

V případě potřeby není problém domluvit si také schůzku s učitelkou kdykoli během roku a řešit tak aktuální stav dítěte či rodiny. Rodina je neoddelitelnou součástí celého výchovně vzdělávacího procesu a tudíž i jakýkoliv problém či nestandardní situace v rodině se zcela zákonitě odráží na dětech. Proto se učitelky v případě problémů či změny chování u dítěte zajímají i o aktuální stav rodinného prostředí. Mezi učitelkami a rodiči je často velmi úzký, přátelský vztah, který se upevňuje při společných aktivitách i při společném vzdělávání.

Spolupráce s rodinou

Je v této MŠ zásadní a důležitou součástí edukačního procesu dítěte. Samotné vzdělávání dětí probíhá nejen v MŠ, ale následně musí pokračovat ve stejném duchu i v rodině. Je přímo žádoucí, aby výchovné principy byly v naprostém souladu s principy, které zastává tato MŠ.

Aby rodiče dostatečně porozuměli vzdělávacím principům MŠ a tudíž věděli, jak s dítětem doma jednat, jak k němu přistupovat, existuje pro rodiče řada vzdělávacích kurzů, které jsou povinni absolvovat. Ve vzdělávacím Montessori centru tady v Brně probíhají pravidelné, opakující se kurzy např.: „Montessori pedagogika“, „Osobnost dítěte“, „Respektovat a být respektován“, workshopy práce se speciálními pomůckami, apod.

I během běžného provozu je snahou učitelek zapojit rodiče do života MŠ, aby měli povědomí o tom, jakým způsobem probíhá výchovně vzdělávací proces jejich dětí. Rády navíc učitelky přivítají rodiče a rodinné příslušníky při společných dílničkách, při oslavách narozenin, při různých společných aktivitách, brigádách, výletech... Stejně tak uvítají ochotu rodičů povyprávět ostatním dětem něco ze své práce a profese, kterou zastávají. Aby děti měly přehled o různých povoláních a o tom, co to všechno obnáší.

Adaptace dětí v mateřské školce

Ne každé dítě se snadno vyrovnává s odloučením od rodičů a vstupem do MŠ.

Proto je rodičům doporučován program „Školička“ v Montessori centru, kde si dítě může postupně a nenásilně zvykat na samostatný pobyt mezi vrstevníky, na určitý řád a pravidla, která je nutno dodržovat později i v MŠ.

Žádný začátek není jednoduchý, zvláště pak proces tzv. „normalizace“, kde se děti postupně učí vnímat a dodržovat určité normy a pravidla (např. šetrně zacházet s věcmi a pomůckami, vracet věci na své místo, uklízet si po sobě, umět dohodnout se s druhým dítětem na případné spolupráci, apod.). Trpělivým vysvětlováním a důsledným trváním na dodržování těchto norem a pravidel, se děti postupně dopracovávají k tomu, že nastavená pravidla přijmou za svá a budou je respektovat.

Prostředí třídy je připraveno tak, aby bylo dostatečně bezpečné a podnětné. V první fázi je kladen důraz především na sebeobsahu, pomůcky se zaměřením na praktický život a také smyslové pomůcky pro rozvoj smyslů.

Před nástupem do MŠ je doporučováno rodičům domluvit se na návštěvě prostor MŠ s dítětem, prohlédnout si je a chvíli pobýt. A příště si dobu pobytu o něco prodloužit. Tak, aby si dítě pomalu a postupně zvykalo na nové prostředí. Je možnost domluvit se s učitelkami na různých možnostech zvykání si dítěte. I v prvních dnech oficiálního nástupu do MŠ je možno s dítětem nějakou dobu pobýt ve třídě MŠ. Podmínkou je pouze nenarušovat chod MŠ a držet se pokynů pedagogů.

Zahrada MŠ

Slouží k pobytu a přirozenému pohybu dětí na čerstvém vzduchu, ale také k výuce praktickým činnostem, ke vzdělávání a poznávání všeho, co souvisí s přírodou a pracemi na zahrádce, která je mnohým městským dětem hodně vzdálená.

Ještě stále od září r. 2011, kdy začala fungovat MŠ, není hotová a neodpovídá představám ideální zahrady, která má naplňovat svůj výchovně vzdělávací účel. Ale díky rodičům, zaměstnancům i studentům VŠ se už mnohé podařilo. Vysázely se keře s rybízem, jostou, angreštem, malinami. Ve vyvýšených záhonecích si děti už loni vypěstovaly spolu s učitelkami hlávkový salát, hrášek, ředkvičky, rajčata, špenát. Vytvořil se kulatý záhonek do tvaru spirály s bylinkami, děti tak čichem a zrakem poznávaly několikero druhů bylin a dozvěděly se, na co která bylina působí. Byl také vytvořen altán z habrů, který až v létě obrostle listy, bude tvořit úžasný stín pro všechny, kteří budou mít slunečních paprsků dost. Na zahradě byly udělány umělé kopečky z hlíny na vyběhávání a válení sudů. Také bludiště z vysokých travin k proběhávání tam a zpět. Nechybí ani skluzavky, hrazdy, prolézačky. Pískoviště s velkým slunečníkem, domeček z vrbového proutí, který také v létě zastíní, a také dřevěný domeček na náradí a hračky. Barel na měkkou dešťovou vodu rovněž nechybí. Děti jsou vedeny k péči o zeleň a jsou tak v těsném kontaktu s přírodou, která se ve velkoměstě mezi domy jen tak lehce a často nenachází.

7.2.3. Montessori metoda

Motto: „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“

Je to vzdělávací metoda, kde jsou děti vedeny k maximální samostatnosti a zodpovědnosti, respektu k sobě samým i ke svému okolí. Principy tohoto systému jsou založeny na přirozené touze dítěte po poznání všeho nového a z toho plynoucí zvědavosti, k porozumění okolí, vyznat se v souvislostech. Jde také o výchovu podle pravidel, na jejichž utváření se děti spolupodílejí. Děti pracují v připraveném prostředí

svým vlastním tempem a způsobem, kde zaměstnávají všechny smysly. Vše působí přirozeně a spontánně – přechází se od konkrétního k abstraktnímu, od jednoduchého ke složitějšímu. Samo se dítě učí přijít na to, co udělalo špatně a jak to napravit. Připraveným prostředím, kde mají vše na dosah, se děti motivují, podporuje se jejich zájem, pomáhají se jim zafixovat správné pracovní návyky, spolupodílí se na utváření svého vlastního úsudku, směřuje dítě k uspořádanosti a řádu. Pokud práci dítě započne, je třeba, aby ji i ukončilo, uklidilo si vše po sobě a teprve potom je možné přejít k nějaké jiné činnosti.

Vše vychází z vývojových potřeb dítěte, z jejich „senzitivního období“ tj. období zvláštní vnímavosti k získání určitých schopností, kdy má dítě neopakovatelnou šanci naučit se něco mnohem snadněji a jednodušeji, než kdykoli jindy. Toto období trvá pouze nějakou určitou dobu a buď je využito nebo není. Dětem je umožněna svobodná volba práce, kdy si každé dítě samo vybírá činnost, které se bude momentálně věnovat. Stejně tak si volí i své pracovní místo i to, bude-li pracovat sám, nebo raději ještě s někým, nebo přímo ve skupince. Učitel nehodnotí, neposuzuje, projevuje pouze vhodným způsobem náklonnost a účast a dává najevo, že dítě získalo novou dovednost. Je zde rovnocenný partner, rádce a průvodce na cestě objevů, učení se a poznání, je maximálně vstřícný, trpělivý, otevřený k dítěti. Montessori pedagogika zastává názor, že neustálé kladné či záporné hodnocení ze strany dospělých omezuje jeho svobodnou volbu činností a sebevědomí.

Cílem je, aby děti mohly dělat to, co je vnitřně uspokojuje. S pochvalou se zachází velmi přiměřeně z toho důvodu, aby se dítě nestalo na pochvalách závislé.

Dítě má samo cítit určité uspokojení z vykonané práce a ne dělat práci pro pochvalu, dobré ohodnocení či pro uspokojování představ dospělého. Pochvala je střídme využívána především u nových a nejistých dětí k navození pocitů jistoty. Při této metodě se v dětech probouzí pocit vlastní důstojnosti a vede je k odmítání pochvaly. Výsledek práce každého dítěte má být pro něj největší odměnou. V úzké spolupráci s rodinou se tak respektuje individualita dítěte, kde jsou si všichni vědomi toho, že nemají jakékoli právo dítě formovat a manipulovat. Nezaměřují se ani na pozorování záporných vlastností samotného dítěte, ale naopak na své vlastní negativní povahové rysy. Společně vedou děti také k respektování druhých, ke spolupráci, vzájemné pomoci.

Tzv. „polarita pozornosti“ je momentální zaujetí, schopnost maximální koncentrace na určitý druh činnosti nebo práce, který se nesmí narušovat a je potřeba dětem poskytnout dostatek trpělivosti a času k tomu, aby svoji práci ve svém tempu nejen prováděly, ale i v klidu dokončily.

Každé dítě má tolik svobody, kolik zvládne vzhledem ke své bezpečnosti i bezpečnosti druhých dětí. Děti také pracují se speciálními Montessori pomůckami, které umožňují při manipulaci s nimi zapojení a rozvoj všech smyslů a tím jednak motivují, ale také usnadňují získávání nových poznatků i dovedností. Děti se těmito speciálními pomůckami rozvíjí a zdokonalují v 5 základních oblastech: oblast praktického života (vlastní osoba, tělo, péče o okolí a společnost, sociální vztahy, cvičení kontroly pohybu – např. soustředěná chůze po elipse, atp.) oblast rozvoje smyslů, rozvoje jazyka, matematických schopností, kosmické výchovy, což je poznání světa kolem sebe, chápání souvislostí, integrace oblastí a témat, jednoty celku.

7.2.4. Celodenní pozorování v MŠ Montessori

Úvodem nutno podotknout, že bylo výslovným přáním paní ředitelky, abych byla nezúčastněným pozorovatelem a do ničeho nikde a nikterak nezasahovala. A protože jsem jí to slíbila, snažila jsem se maximálně o dodržování daného slibu. Nejednou jsem měla nutkání něco udělat, ale můj slib mě držel zpět. Pouze v případě, když dítě samo za mnou přišlo do mého koutku ke stolečku popovídat si a představit se, nedalo se mlčet a nekomunikovat s ním, nedalo se hrát si na neviditelnou...

Od 7.30 – 8.30 - ranní scházení dětí... rodiče jako ve většině případů spěchají do práce, a tak místo trpělivého čekání na samostatné vysvlékání dětí, rodiče či prarodiče urychleně pomáhají a asistují. Přesto byli někteří rodiče, kteří tolik nespěchali a byli tak ochotni chvíli se zdržet a zodpovědět mi několik málo otázek.

Poté rodiče přečtou dětem jejich celodenní jídelníček, který je v šatničkách vyvěšen a doprovodí je do třídy, kde je předávají některé paní učitelce, která si dělá ihned záznamy o docházce. V této době probíhají jednak samostatné volné práce dětí s pomůckami, rukodělné činnosti, výtvarné činnosti, práce ve skupinkách ale i individuální věnování se některým dětem. Na samostatné činnosti si také může každé dítě vytáhnout a rozprostřít menší hnědou podložku, která určuje pouze jeho teritorium a dát si ji do místa, kam chce a označit si toto své pracovní místo svoji jmenovkou, kterou mají k dispozici na určeném místě a přestože neumí číst, přesně vědí, která je ta jejich.

V 8.15 – 9.15 je samostatná příprava svačiny, kde si děti samy nebo za menší asistence učitelek chystají jídlo. Krájí např. větší porce na menší porce a to vše ostrým nožem na dřevěném prkénku, samy si také nalévají naběračkou mléko či čaj z velkého hrnce do menších skleněných džbánek, odkud si to potom přelévají do vlastních porcelánových hrníčků či skleněných skleniček. Že jsou malí a nedosáhnou tam, kam potřebují, nevadí, vezmou si stoličku, postaví se na ni a jde to přece i takto. A že něco rozlijí při přelévání, také nevadí. Nějak se to naučit musí a jenom tréninkem se mohou v potřebných činnostech zdokonalit. A potom přece není problém vzít hadr a utřít to po sobě. Toto všechno děti vědí a zvládají to skvěle. A pokud ne, ochotně poradí a vše ukáže paní učitelka, aby děti pro příště věděly.

Obdivovala jsem jejich šikovnost při zacházení s ostrým nožem, kde krájí jednotlivé porce ovoce, zeleniny či pečiva. Nemluvě o tom, že si zvládnou takový chléb i velmi malé děti samy namazat máslem. V podstatě si děti nachystají takový malý „švédský stůl“, kde si každý potom vezme co chce a v rámci možností i kolik chce. Zvonečkem nebo trianglem se jen oznámí možnost svačinky pro ty, kdo chtějí svačit. U každé položky (misky nebo talířku s nějakou potravinou) je kartička s označením, kolik čeho si může každý vzít maximálně. Na každé takové kartičce je vyznačeno množství puntíků, takže ti menší musí pěkně počítat a také je tam napsána číslice pro ty větší, kteří si to umí přečíst.

Jak nenásilně a přirozeně během jídla se dá procvičovat matematika. Ovšem všechny děti nesvačí, ne každé má chuť a hlad a někteří jsou tak hluboce ponořeni do své činnosti, že se nějakou svačinou vůbec nezaobírají. To, že si po sobě vše uklízí, stůl setřou, a dokonce talířky umyjí a utřou do utěrky, to je samozřejmostí po každém jídle i u těch nejmenších a ještě zvládnou rozprostřít mokrou utěrku od nádobí na malý sušák, který je hned vedle k dispozici. Nikdo nikoho do žádného jídla nenutí, ani na něj při jídle nespěchá. A zůstane-li nějaký odpad, děti dobře vědí, že jej musí třídít a každý

jinak zbarvený odpadkový koš že je určen na jiný druh odpadu. A tak děti již od útlého věku vědí, že např. hnědý koš je na biologický odpad a že do něj obaly od jídla nepatří, ale pouze zbytky z jídla, ovoce či zeleniny.

Důležité je zdůraznit, že na svačinku může jít ten, kdo po sobě své dosavadní pracovní místo buď označil, pokud se chce ještě vrátit, nebo uklidil, takže ten, kdo řezal u ponku, vezme smetáček a lopatku a vše vzorně po sobě zamete. Ani od pracovního místa, ani od stolu se neodchází, dokud není čisto, uklizeno a vše na svém místě. Každý nese odpovědnost za své pracovní místo. I když si k sobě přizve ke spolupráci někoho dalšího, on jako první a hlavní zodpovídá za toto místo a musí je uvést opět do pořádku.

Pedagog zde není autoritou, co přikazuje, zadává úkoly a kontroluje. Ten je zde „pouze“ poradcem a průvodcem na cestě za poznáním a dodržováním jistých daných norem a pravidel. Motivuje, podporuje, dohlíží na plnění úkolu, pomáhá tam, kde je třeba. Učitelkám se tyká a říká jménem.

Během aktivit a celého dne je také pro děti k dispozici čaj nebo obyčejná voda ve skleněných džbancích a děti se v případě potřeby samy obsluhují a nalévají si tekutinu do svých porcelánových hrníčků.

A když se kolem 9 hodiny ozve tichá relaxační hudba, znamená to, že ten, kdo chce, může svoji individuální činnost ukončit, uklidit si po sobě a zúčastnit se společných aktivit s učitelkou v zadní části herny na koberci s elipsou, podél které se děti i učitelka nejdříve klidně a soustředěně prochází – popředu i pozadu a potom se na ni posadí vedle sebe. V jakémsi komunitním kruhu zde probíhají zklidňující činnosti, poznávací, uvědomění si sebe sama, druhých, jevů a věcí kolem sebe, povídání...

Zde je také možnost při určitých pravidlech projevit svoje svobodné, volné myšlenky, postoje, názory, pocity...jednoduše vytvoření vlastní věty bez korekce kohokoliv druhého – každý zde má toto právo, drží-li v ruce kartičku s oprávněním. Nikdo druhý mu do jeho myšlenek nezasahuje, ostatní mlčí a pouze poslouchají. Pokud se někomu nechce k určitému tématu osobně vyjádřit, nemusí, jednoduše v tichosti pošle kartičku po elipse dál druhému dítěti. Kdo si ji ponechá, má právo vyjádřit se. A pokud má pocit, že již nemá co říci, pošle kartičku opět po elipse dál druhému dítěti. Tyto skupinové aktivity nejsou povinné, ale jen pro ty děti, které chtějí a samy svoji předešlou činnost ukončí a přidají se k ostatním do kolektivu. Nechybí ani společné písničky s tanečky k určitému tématu. A protože byl právě 1. jarní den, téma na povídání bylo o jaru, jarní přírodě, jarní rovnodennosti a všemu, co se jara dotýká. Ostatní děti, které se tohoto nezúčastní, se zabývají dále svými stávajícími činnostmi ve druhé části této velké herny a to tak, aby se vzájemně nerušili.

Po skončení této tématické výuky se mohou dobrovolníci dle libosti odebrat s učitelkou do vedlejší oddělené menší herny k dalším činnostem, tentokrát zaměřeným na poznávání barev s přirozeným pohybem a tréninkem řeči a výslovnosti. U stěny na jedné straně stojí všichni ve skupince, naproti na druhé straně místnosti si stoupne vždy jeden určený, který musí nahlas říci tuto větu: „ Čáp ztratil čepičku, jakou měla barvičku. Měla barvu barvičku... červenou !“ A utíkají k němu na druhou stranu ty děti, které měly na sobě cokoli červeného. Potom to opakuje, střídá a vymýšlí barvy a děti k němu postupně přebíhají podle toho, jakou barvu mají na sobě. Až jsou všichni na druhé straně, opět se zvolí jeden, který vyvolává ze strany protější. Je vidět, že jakékoli činnosti spojené s pohybem děti nesmírně baví a vydržely by u toho hodně dlouho. A když se všichni vystřídají a vyběhají, volí učitelka klidnější aktivity. Kdo

chce, zůstává, kdo nechce, odchází do vedlejší velké herny ke svým individuálním aktivitám, kde jsou samozřejmě druhé kolegyně a dohlíží na to, aby dítě nesedělo nečinně v koutku. V malé herně s námi zůstává menší skupinka dětí, kteří chtějí pokračovat v činnostech s touto učitelkou. Posadí si je do kruhu kolem sebe a nenásilně je vtahuje do jazyka anglického. Řekne větu anglicky, poté česky. Jde opět o hru. Děti pátrají, koho ve svém povídání učitelka popisuje a kdo z dětí je ten, kterého popsala. Jednoduchá slovíčka i věty opakuje několikrát dokola v obou jazycích.

10.15 – 12.15 Před pobytem venku jsou důležité návštěvy toalet, umývárny a potom hurá ven. Dnes to bude jen vedle na zahradu, žádná velká vycházka do okolí, ale i tak se děti těší a utíkají jako závodníci do šaten převlékat se do oteplováček a bund, čepic a rukavic a samozřejmě sněhulí. Přestože je 1. jarní den, venku je bohatá sněhová nadílka a na tu se děti těší nejvíce. Proto na vhodnou obuv do sněhu upozorňují všechny učitelky.

Každý se snaží s oblékáním, jak umí sám a jsou i tací, kteří by vyšli ven sice v bundě, ale jen v punčocháčích bez oteplováků. V tom spěchu a těšení se ven na ně poněkud pozapomněli. Ale bystrý zrak paní učitelky to nepřehlédnul, a tak se honem rychle vše dooblékalo.

Přestože je 1. jarní den, sluníčko krásně svítí a venku se dá chodit jen ve svetru, veškeré zasněžené kopečky, stráně a hrboly v Brně volají po zimních radovánkách spojené s klouzáním a bobováním, válením sudů, koulováním, čehož většina dětí z MŠ na zahradě náležitě využívá. Jiné děti lozí po prolézačkách, další si hrají na zahradníky a s kyblíky a lopatičkami nabírají sníh místo hlíny. Jsou i tací, kterým se podařilo vyhrabat až na dno na hlínu a jejich zablácené oteplováky jenom napovídají, jak moc si to užili. To není žádný problém, vysvětlují učitelky, vždyť maminka ty zablácené kombinézy opět vypere a zablácenou pusou nebo ruce si umyjí ve školce v umývárně. Každý se nějak baví a těší z pobytu na čerstvém vzduchu. Zde nejsou nijak korigováni, dovoleno je téměř vše, není-li samozřejmě ohrožena jejich bezpečnost. A tak se mohou i prát, honit, válet v blátě, atp....

A když vznikne komunikační problém a děti si s ním neví sami rady, pomůže vhodným a nenásilným přístupem učitelka.

Zde využívám vhodné chvíle na chvilkový rozhovor s druhou učitelkou, která momentálně nic zásadního s dětmi neřeší. Neboť v budově MŠ tolik příležitostí k popovídání není. Učitelky se prakticky nezastaví. Stále jsou ve střehu, nebo přímo v kontaktu s dětmi, motivují je, nabízejí z možností činností, něco vysvětlují, připravují, chystají, ukazují, nebo řeší konflikty s aktivnějšími dětmi, kteří se nedokáží mezi sebou domluvit. Čas na zodpovězení několika otázek se najde vzácně.

12.15 – 12.45 Přibližně po 2 hodinovém pobytu venku dětem již vyhládlo, takže k odchodu na oběd se nemusí dlouho přemlouvat. Jen někteří zapomněli na dobré zvyky a pravidla, že si musí i na zahradě po sobě uklidit nářadí a hračky, tak se po upozornění učitelky na ně ještě chvíli čeká... poté vytvořit dvojice a po pár krocích jsme opět v budově MŠ. Vysvléct, převléct do suchého, bačkůrky s pevnou patou na nohy, rovnou na toaletu, a přes umývárnu do třídy, kde si každý chystá sám prostírání a příbor na oběd. Polévku si nalévá do svého talíře každý sám naběračkou z mísy na stolečku a opět pouze tolik, kolik sám sní. Pro druhé hlavní jídlo si jdou potom stoupnout do fronty a opět si děti samy nabírají pouze to, co chtějí a tolik, kolik chtějí. Každá složka oběda je nachystána zvlášť. Takže někteří si odnáší jen suché těstoviny,

protože krutí maso, přestože vypadá výborně a lákavě, je vůbec neláká a zeleninová omáčka na způsob leča také ne. Udivuje mě to nemalé procento dětí, které si odnáší ke stolečku skutečně jen suché těstoviny na talíři.

Bylo mi vysvětleno, že děti milují suché těstoviny a naopak nemají rády různé kombinace jídel dohromady. Ani saláty ať už ovocné či zeleninové. To prostě nejedí, ale jednotlivé kousky ovoce a zeleniny sní bez problémů. Zjišťuji, že pokud je jídla dostatek, můžou si jít i přidat. Chybí zde vlastní kuchyně a jídlo se musí dovážet, proto i počet porcí je daný. Takže přídavky pro jedlíky především z toho, co zbude od těch, kteří něco nechtějí. Děti si sice chystají celý příbor, ale vidím, že málokdo ho používá. Většinou jedí lžící nebo jenom vidličkou. Někteří hoši se ovšem předvádí a ukazují kamarádům u stolečku, že to jde v pohodě i s holýma rukama bez lžice, vidličky či příboru. Zasahovat nikterak nesmím, tak pouze mlčky sleduji, jak si i tuto variantu stolování hoši docela užívají. Bez korekce učitelky, bez napomenutí.

12.45 – 13.15 Po obědě opět toalety včetně umývárny a nabírání směru do menší herny – ložničky, kde si každý sám chystá svoji postýlku nebo spíš lehátko k odpočinku popřípadě i spánku. Natáhne si prostěradlo, nachystá polštář a přikrývku, převlékne se do pyžamka, vezme si svého oblíbeného plyšáčka a ulehá tiše do své postýlky. Paní učitelka pouští tiše reprodukovanou pohádku a zůstává s dětmi v místnosti. Nechte dětem z knížky.

13.15 – 13.45 Někteří jsou tak utahaní, že únavou okamžitě usínají. Jiní poslouchají reprodukovanou pohádku a hrají si s plyšákem. A někteří prostě jen tak leží a relaxují... všude je ticho a klid, jen je slyšet potichu reprodukováná pohádka...

Tady cítím ideální příležitost odejít během spánku dětí zpět do velké herny a položit tam učitelkám opět pár otázek. V domnění, že budou snad konečně volné a mít čas na moje otázky, zjišťuji, že tomu tak zdaleka není.

Vidím, že chystají pomůcky a prostředí herny na odpoledne, kdy budou „dílničky s rodiči“, ale do toho všeho ještě stíhají držet dozor nad neskutečně „relaxujícími“ dvěma hochy na karimatkách. To jsou mimořádní narušitelé, kteří nevydrží chvíli v klidu a narušovali by ostatní, dozvídám se od učitelky. A skutečně - jejich styl relaxace mi připomínal spíš pohybovou přípravu na nějaké gymnastické vystoupení.

Různé kroucení, zprohýbání, převalování, oblouky či mosty celým tělem, polštář místo pod hlavou, tak obráceně pod nohama,... pozice v úplném klidu se dají počítat pouze na vteřiny. Je obdivuhodná trpělivost učitelek, jak tyto situace s klidem zvládají. Přesto si jedna nachází chvíli, aby mi mohla během chystání podnětného prostředí odpovídat na moje všetečné otázky. Třetí učitelka zůstává stále se spícími dětmi v ložničke.

14.45 – 15.15 Po poledním klidu je opět čas aktivit a kdo chce, tak i na malou svačinku. Kdo se pořádně naobědval, na svačinku nespěchá, ale kdo oběd ošidil, má chuť a možná, že i hlad. Je makovka s bílým smetanovým jogurtem. Tedy žádný ovocný. Opět si děti vše krájí a chystají samy. Dětem se jinak v této MŠ nedávají žádné sladkosti ani čokolády. Ani potraviny s chemickými barvivy, konzervanty a dochucovadly. Nicméně mě překvapilo u školky, která dbá na zdravou výživu dětí, že má-li někdo z dětí vlastní domácí stravu kvůli alergiím na některé potraviny, ohřívá se mu to v mikrovlnce. O průkazné škodlivosti mikrovlnek a negativního vlivu na kvalitu jídla bylo již napsáno mnoho, proto tomuto postupu zcela nerozumím. V kuchyňce mají

přece k dispozici plynový sporák i nádobí k ohřívání, ale paní provozní se mi svěřila, že v případě potřeby se použije raději mikrovlnka.

15.15 – 16.30 Po svačince si opět vše po sobě děti uklidí, setrou stoly, umyjí talířky, utrou do utěrky a tuto opět rozprostřou na sušák k dosušení. Nezapomíná se ani na zametení drobečků kolem stolků. Vše se děje ve spolupráci s těmi, kteří chtějí pomáhat. Kupříkladu i já byla pověřena paní ředitelkou co nejrychlejším zametením herny a tak celá natěšená, že mohu konečně za celý den aktivně vstoupit do nějakých společných aktivit, a nejenom sedět, chopila jsem se velkého smetáku a začala pohotově zametat hernu. Přišla ke mně malá asi 4letá holčička s přáním, že by mi chtěla pomoci. Tak jsme se domluvily, že já budu zametat tím velkým smetákem, když jsem velká a ona zase malým smetáčkem na lopatku a bude to chodit vyhazovat do koše. Přesně věděla, do kterého koše smetí může vyhodit, protože v této MŠ děti třídí i odpad.

Byla jsem nadšená ze spolupráce s ní, šlo nám to oběma pěkně od ruky, ona vzorně zametala každé smítko na lopatku a vyhazovala to do koše a tak jsem si neodpustila na závěr krom poděkování za úžasnou spolupráci ještě pochvalu, že je „šikulka“. To byla ovšem chyba, neboť vše zaslechla paní ředitelka a dala mi jasně najevo, že oni takto subjektivně děti nehodnotí. A jestli mi něco říká pravidlo „Respektuj a buď respektován“. Pro jiného prý šikulka být nemusí, že je to pouze můj subjektivní náhled a moje subjektivní hodnocení, kterého se v MŠ Montessori vyvarují.

Pouze na pár minut jsem se aktivně zapojila do výchovně vzdělávacího procesu a hned to bylo špatně. A také jsem následně pochopila, proč si paní ředitelka přála, abych byla po celou dobu pozorování pouze pasivním pozorovatelem a do ničeho nikdy a nikterak nezasahovala.

Metodu Marie Montessori vystudovanou nemám a tak bych udělala zřejmě více škody, než-li užítku. Co kdo může chtít po klasické vychovatelce, která učila a vychovávala krom svého dítěte i spoustu dětí ještě za dob totality.

Na pedagogické škole nás přece učili, že příležitostná pochvala je pro každého velkou vzpruhou a motivací tyto činnosti zase s chutí zopakovat. Jistě, že pochvala by měla být zasloužená a neměla by se udělovat za vše, co se kdy povede, ale já byla v ten moment po tak úžasně spolupráci a ochotě mi pomoci přesvědčená, že pochvala této malé holčičky byla na místě. Ale zřejmě nebyla...můj úhel pohledu byl zcela jiný, než úhel pohledu paní ředitelky.

Člověk se má stále co učit...určitě je ale třeba respektovat úhel pohledu druhých lidí, zvláště jde-li o jejich prostředí a jejich specifické přístupy k výchově a vzdělávání dětí.

Odpolední aktivity každého dne jsou jasné, většinou jsou to volné, neřízené činnosti dětí, ale dnes se vše společně chystá na „dílničky s rodiči“. To znamená, že do školky zavítají za chvíli rodiče a společně s dětmi budou něco vytvářet. Většinou k danému tématu, což je momentálně období jara a všech zvyklostí, které se k jaru vážou tj. např. Velikonoc. Takže malování a vytváření zajíčků, vajíčků, apod...

7.2.5. Rozhovory s pedagogy – shrnutí informací

Paní ředitelka, učitelka, asistentka i paní provozní mi průběžně během dne odpovídaly na moje otázky, jejichž odpovědi jsem si zaznamenávala podle situace a možností po skončení rozhovoru, někdy i během rozhovoru.

Otázky byly shodné jako u rozhovorů s pedagogy klasické MŠ.

1. Čím je vaše MŠ specifická, čím se odlišuje od ostatních?
2. V čem spatřujete největší pozitiva, v čem naopak negativa? Spolupracujete s jinými veřejnými organizacemi? S jakými?
3. Co je u vás podmínkou nebo kritériem přijetí dítěte do vaší MŠ?
4. Kolik dětí, tříd a učitelek máte k dispozici? Jaký další personál?
5. Jaká jsou kritéria pro výběr pedagogů?
6. Probíhá nějaké další vzdělávání pedagogů? Kdo to financuje?
7. Dotace, možnosti pomoci, podpory
8. Jak jste spokojeni s prac.podmínkami? Prostory, prostředky, možnosti...
9. Jakou dokumentaci vedete? Čím se při své práci řídíte? Podle čeho postupujete?
10. Co byste rádi ještě změnili nebo vylepšili, v čem vidíte rezervy?
11. Jak jste spokojeni s komunikací a spoluprací s rodiči?
12. Jak hodnotíte přístup dětí, jejich chování, jak řešíte vzniklé problémy?

Odpovědi

- Specifická je tato MŠ už tím, že není klasická a řídí se podle odlišných principů a metod italské pedagožky a psycholožky Marie Montessori, která svými specifickými metodami zaznamenala ve své době úspěchy i u dětí s mentálním postižením.
- Ještě je potřeba dokončit naši zahradu, chybí nám také vlastní kuchyně, kde bychom si vařili jídla podle našich představ a podle zásad racionální výživy a uvítali bychom i lepší, prostornější zázemí pro personál. Se žádnými veřejnými organizacemi MŠ prý nespolupracuje. Zde je rozdíl oproti klasické MŠ, která je naopak otevřena veřejnosti.
- U nás nerozhoduje určitě pokročilý věk dítěte, ale opravdový zájem o pedagogiku M.Montessori, a také sourozenec již v MŠ. Protože je tam jakási záruka, že rodina už ví, jak s dítětem v rodině jednat a postupovat. Zde vidím také rozdíl oproti klasické MŠ, kde prioritou je krom sourozence především věk dítěte.
- V současné době máme 2 učitelky, 1 asistentku a 1 paní provozní na výdej stravy a úklid. Logopedka přijde 1x za 14 dní.
- Především zkušenosti a praxe s dětmi a pedagogikou M.Montessori, ideálně speciální Diplomový kurz v Praze.
- Ano, určitě průběžně, celoročně. A z 50% si tyto vzdělávací aktivity každá učitelka hradí sama.
- jsme oficiálně zařazeni do systému školských zařízení, proto máme i dotace z JmK, další financování potřebných věcí je ze školného, občas nějaké příspěvky od sponzorů, hodně pomáhají rodiče a rodinní příslušníci s výrobou pomůcek či vybavení a zařízení, samozřejmě bez nároku na odměnu.
- V podstatě jsme spokojeni, možná bychom ještě rádi lépe a více oddělili opticky i zvukově velkou hernu - třídu na dvě části, abychom měli více klidu na některé činnosti a nerušili se navzájem. Také bychom uvítali přímý vstup z budovy MŠ přímo na zahradu, kam bychom mohli některé aktivnější děti např. v létě poslat vyběhat. Jinak pomůcek a všeho máme dostatek také proto, že s výrobou pomáhají aktivně rodiče i prarodiče dětí. PC pro děti nemáme a rozhodně nám neschází. Jsou jiné možnosti, jak děti zaujmout a naladit k aktivitě.

- Protože jsme součástí systému školských zařízení, podléháme státní kontrole (prozatím ale žádná inspekce neproběhla) a musíme se tedy řídit zákonem a vším, co zákonu podléhá, tj. Školským zákonem č.561/2004 Sb., a vyhláškou č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání. A samozřejmě specifickými pravidly a principy pedagogiky M.Montessori. Řídíme se také Školním vzdělávacím programem, který musí vycházet ze zásad celostátního Rámcového vzdělávacího programu.
- Velkým přínosem je to, že městské děti mohou mít brzy krásnou výukovou zahradu přímo v centru Brna, kde se mohou nejen vyřádit dle libosti, ale i hodně dozvědět z tajů přírody a naučit se k ní chovat a s ní správně zacházet. Uvítali bychom i vlastní kuchyni, lepší zázemí pro učitelky a možná i nějaké pomocnice k dětem. Rezervy vidím ve finančním ohodnocení našich učitelek, kde zdaleka nedosahují na platy, jaké jsou např.ve státní MŠ.
- Spolupráce s rodinou je pro nás zásadní a velice důležitá, proto děláme vše, aby fungovala a aby rodiče pochopili, proč musí být nastaveny jednotné parametry a normy při výchově a vzdělávání jejich vlastních dětí.
- Vzhledem k tomu, že máme svá specifická pravidla, je nutné, aby je děti akceptovaly a přijaly za svá. Např. každé dítě dobře ví, že když si vytáhne hnědou podložku a položí si ji na jakékoli místo ve třídě (herně) a dá si na ni červenou značku, nikdo ho při práci nesmí rušit, chce být ve světě fantazie, soustředění a her na tomto svém vyhrazeném místě momentálně úplně sám. Změní-li dotyčný po čase červenou za zelenou značku, znamená to, že je na jeho vyhrazeném místě kdokoli další vítán ke spolupráci či diskusi, nebo jen tak k podívání. Za svoje pracovní místo každý zodpovídá a také děti vědí, že po skončení aktivit na hnědé podložce si musí po sobě vše uklidit na své místo, podložku opět srolovat a i tu odevzdat na své určené místo.

7.2.6. Rozhovory s rodiči – shrnutí informací

Celkem 8 rodičů mi většinou odpovídalo v šatnách během vysvlékání nebo oblékání dětí na níže uvedené otázky, které jsem pokládala i rodičům klasické MŠ. Zde jsem měla ovšem větší štěstí a podařily se mi i dva dlouhé hodinové rozhovory s jedním rodičem, který je na rodičovské dovolené, takže se mi poštěstilo zajistit více podrobných informací a názorů z pohledu rodiče na výchovu a vzdělávání dětí.

Otázky pro rodiče

1. Co bylo impulsem, že jste se rozhodli právě pro tuto MŠ?
2. Co se vám nejvíce zamlouvá, líbí na této MŠ?
3. Jak hodnotíte kvalitu a spolupráci včetně komunikace s MŠ?
4. Existuje něco, co byste rádi změnili nebo upravili, kdyby to bylo možné?

Odpovědi

- Hlavním impulsem byla u většiny nespokojenost s přístupem a metodami v klasické MŠ. Dva rodiče se svěřili, že jejich dítě do klasické MŠ nevzali, takže byli rádi za tuto možnost, i když je to bohužel vychází až 10x dráž. 1 maminka pověděla, že o Montessori pedagogice sice nic nevěděla, ale že podobný přístup k dítěti, a to především vedení k samostatnosti, praktikují doma, takže to nebyl pro ně až takový problém s přistoupením na podmínky a postupy v této MŠ. Jiná maminka se mi svěřila, že impulsem k tomu všemu bylo to, že chce mít děti zdravě a přirozeně se vyvíjející, rozumné, myslící, s vlastním názorem, tvořivé. Že ji zaujala metoda M. Montessori, její postupy a metody respektující zdravý a přirozený vývoj dítěte.

- Nevadí ji, že musí dítě vozit autem až sem, důležitější je nastavit dítěti správný směr a partnerské zacházení.
- Nejvíce se jim líbí to, jakým způsobem se rychle jejich dítě naučilo samostatnosti a určitému řádu, ale také se vyjadřovat k tomu, co chce nebo nechce. Zřejmě vidí vzory v těch starších, zkušenějších a chce se jim vyrovnat, dozvídám se od rodičů. Vidí výhodu v tom, že děti různého věku jsou pohromadě v jedné skupině. Ovšem vyskytly se i změny v chování dítěte z toho, že se má narodit mamince miminko a to vše z obavy a strachu, že už nebude dotyčnému věnována taková pozornost a péče, jako doposud. Také rodičům vyhovuje, že se chodí ven za každého počasí a děti nejsou tak často nemocné. Líbí se jim také propojenost MŠ a rodiny a všech ostatních rodičů, kdy se vzdělávají i mezi sebou navzájem. Určitě mají zájem pokračovat dál a nechat vzdělávat své děti na ZŠ ve stylu Montessori pedagogiky. Věří, že tak budou jejich děti lépe připravené do života. A také si rodiče všimli, že děti mají úplně jiný vztah k věcem, které vyrobí do MŠ např. tatínek nebo dědeček nějakého dítěte. Víc si toho všeho váží.
 - S komunikací s učitelkami je vše naprosto v pořádku, jsou ochotné, vstřícné a je možná domluva na všem. Také jsou dobrými rádci a pomocníky. Když rodiče neví, jak dál, vědí, na koho se obrátit a kdo jim fundovaně a hlavně účinně pomůže a poradí.
 - Jedna maminka mi odpověděla, že kdyby bylo v její moci cokoli změnit v MŠ, pohlídala by si pouze více pitný režim dětí. Děti za celý den zřejmě málo pijí, protože málo močí a moč je hodně koncentrovaná.

8. ANALÝZA, POROVNÁNÍ OBOU TYPŮ MŠ, VYHODNOCENÍ

Při porovnání klasické a alternativní MŠ mohu závěrem říci, že v obou typech MŠ se učitelky snaží dát dětem maximum a věnovat se jim. Obě MŠ se musí také řídit prvořadě zákonem a zákonnými předpisy, které je určitým způsobem zavazují. Ale ten, kdo si prostuduje Rámcový vzdělávací program, který je závazným a výchozím materiálem pro všechna školská zařízení, a tedy výchozím materiálem pro všechny školní vzdělávací programy včetně alternativních, nemůže dojít k jinému závěru než k takovému, že se konečně v přístupu k dítěti mnohé posunulo výrazně vpřed a že i klasickému školství jde prvořadě o to, aby děti byly šťastné, spokojené, nestresované a s dostatkem vlastní invence a víry ve vlastní schopnosti, připravené do dalšího života plného překážek a také tvrdého konkurenčního boje ve společnosti orientované především na výkon. V tomto duchu je také veden edukační proces v MŠ Montessori. Zde je dbáno na poznatky, logické úvahy, umět si zdůvodnit, porozumět, mít svůj názor na věc, být praktický, zručný, samostatný, soběstačný, atd...

V klasické MŠ v Lysicích jdou obdobným směrem, ale přece jenom trošku jinak, více s empatií a více se zaměřením na mezilidské vztahy. Zde jsem byla svědkem citlivého, maminkovského přístupu k dítěti, který mnohým současným dětem v této hektické době tolik schází. Přirozené city, objetí učitelkou, přitulení k sobě, když je právě teď smutno po mamince, naplnění pocitu, že nejsme v tomto světě osamoceni. Anebo také ohodnocení, pohlazení, pochvala, když si ji dotyčný zaslouží. Zvýší jim to jejich sebevědomí, pocit, že se jim něco podařilo, cítí se být významnějšími, schopnějšími, užitečnějšími. Je to naplnění přirozené touhy a současně sociální potřeby po „uznání“. Něco podobného jsem v alternativní MŠ Montessori trochu postrádala. Tam mi bylo sděleno, že pochvaly a subjektivní hodnocení dětí se používá velmi přiměřeně a to proto, aby se na nich nestaly děti závislé a aby se tím nesnižovalo jejich sebevědomí a respekt k nim.

Zaznamenala jsem, že v MŠ Montessori se nepříliš úspěšně řeší psychické problémy některých dětí (několikahodinový vytrvalý pláč a stres z chybní blízké osoby), nebo že problémy s chováním u některých dětí jsou pravidelně opakující se a nejenom dnes. Ovšem zde se děti nesmí jakkoli formovat a manipulovat dospělými, zde děti musí samy pochopit, kde udělaly chybu a napravit ji. Každou chybou se tak učí a jdou kupředu za poznáním.

Přístup učitelek v obou MŠ je na vysoké odborné úrovni, profesionální, ale přesto jsem postrádala v MŠ Montessori právě ono empatické objetí a přitulení si k sobě usedavě a několik hodin vytrvale plačící holčičku. Osvědčená metoda Pestalozziho. Jednoduchá, ale účinná, na kterou se, bohužel, pozapomnělo. Zajisté by jí tato metoda pomohla a ulevilo by se jí. A nemuselo by to dojít až tak daleko, že z psychického stresu a strádání po blízké osobě bude dokonce i zvracet. Odpověď, že takto to u ní občas probíhá, mě skutečně neuspokojila.

K podobné situaci stýskání dítěte došlo i v klasické MŠ v Lysicích, ale tam učitelka neváhala, vzala si plačící dítě k sobě na klín, přitulila, pochovala, pohladila, pár vlnitých slov pověděla a dítě se velice brzy zklidnilo.

Zaznamenala jsem také, že v klasické MŠ jsou děti více vstřícní ke druhým, chápající potřeby druhých, s větší potřebou pomáhat a spolupracovat či komunikovat. Ochotně

pomáhají např. při obsluze s jídlem, pitím, nebo při oblékání mladším a pomalejším dětem, nebo kamarádovi s postižením. Zajímají se přirozeně a aktivně o druhé.

V MŠ Montessori se mi jeví děti jako větší individualisté, kde si více hledí každý sám svého, svých potřeb a zájmů.

Rovněž jsem vyzozorovala, že v klasické MŠ se lépe děti slovně vyjadřují a správněji mluví, i když jsou tam u některých také jisté problémy. Návštěva logopedky 2x týdně je znát na výsledcích. Pravdou ale také je, že se s dětmi v této klasické MŠ hodně mluví a to při všech příležitostech, včetně pobytu venku, kde se učitelkám pusa nezastaví, vše cestou venku dětem popisují, vysvětlují, dávají otázky a děti se předhání v odpovědích.

Celkově děti hůře mluví v MŠ Montessori. Některé děti raději ani příliš nemluví a možná by stálo za zvážení navýšit návštěvy logopedky, která v současné době dochází do MŠ Montessori pouze 1x za 14 dní. Také s výukou angličtiny nebo jiného cizího jazyka bych nespěchala a posunula ji u špatně mluvících dětí raději až do období, kdy nejprve dobře zvládnou vlastní mateřský jazyk.

Další rozdíly jsem zaznamenala v hračkách. Děti v klasické MŠ mají spoustu běžných klasických hraček a her. Tyto klasické hračky jsem v MŠ Montessori nikde nenašla. Nikde jsem neviděla klasické panenky, kočárky, autíčka, nákladáky apod. Je to zřejmě tím, že do Montessori MŠ se děti chodí především učit a vzdělávat, takže jsou k dispozici různé pomůcky včetně praktických, na rozvoj myšlení, poznání, na procvičování motoriky jemné či hrubé, atp. Takové se zde vždy najdou, děti je mají po ruce a samy si je vybírají – dle momentální chuti a nálady.

Všimla jsem si také, že v klasické MŠ si více učitelky hlídají pitný režim dětí a také, že si více hlídají, co vše a kolik dítě sní, tedy objem a výživovou hodnotu celodenní stravy. V MŠ Montessori tím, že si děti samy nabírají jen to, co chtějí a kolik chtějí, unikne snadno pozornosti moment, kdy dítě nemá žádnou dopolední přesnídávku, protože je nasyceno z domu, na oběd si vezme pouze suché těstoviny bez masa a bez zeleninové omáčky a na svačinku si vezme jen suchou makovku také bez jogurtu. Je otázkou, zda makovka a suché těstoviny za celý den ve školce dodají dítěti dostatek hodnotných látek pro vývoj mladého dětského organismu.

Nezanedbatelný je i rozdíl ve výši stravného a školného v obou MŠ. V Montessori je stravné ve výši 1 150 Kč, školné ve výši 5 550 Kč, celkové měsíční výdaje tedy činí na 1 dítě přibližně **6 700 Kč**. V klasické MŠ v Lysicích činí měsíční stravné ve výši 540 Kč, školné ve výši 250 Kč, celkové měsíční výdaje na 1 dítě tedy činí přibližně **790 Kč**.

Individuální přístup k dítěti je velmi aktivně uplatňován v MŠ Montessori, kde se vybranému dítěti věnuje učitelka maximálně a trpělivě tak dlouho, jak potřebuje. V klasické MŠ jsou spíše uplatňovány kolektivní činnosti, i když individuální osobní přístup učitelky v případě potřeby nikdy nechybí.

Spolupráci s rodinou, vzdělávání rodičů, společné aktivity rodičů, mají velmi dobře zvládnuté v MŠ Montessori. Klasická MŠ si je v tomto směru vědoma jistých rezerv, i když velmi ráda by to změnila. Ovšem namotivovat rodiče ještě po pracovní době k nějakým aktivitám organizovaným MŠ, není vůbec snadný úkol. MŠ Montessori to vyřešila šikovně tím, že rodiče se musí v tomto specifickém přístupu k dítěti povinně vzdělávat., aby byl skutečně zajištěn jednotný přístup k dítěti ze všech stran.

Děti v klasické MŠ se mi jeví více disciplinovanější, byly si více vědomy hranic a toho, co ještě mohou a co už ne. Dokonce za celý pozorovací den jsem nezaznamenala žádný výchovný problém, nebo konflikt mezi dětmi. Děti mezi sebou velice dobře vychází, bez problémů se zvládají a přitom netrpí jejich ego. Dokonce bez pobízení pomáhají integrovaným dětem s postižením. Mají dostatek volnosti, svobody, ale přitom dobře vědí, kde jsou mantinely této svobody. Učitelky v klasické MŠ zastávají názor, že i v běžném životě si musí děti zvykat na autority, nevyhnou se jim později kdekoli, ať už na škole, kde budou nuceni plnit určité úkoly, a časem i v zaměstnání budou muset respektovat svého nadřízeného a plnit jeho pokyny. Jen je potřeba zacházet v dětství s autoritou citlivě a přiměřeně.

V MŠ Montessori určuje hranici svobody pouze zdraví dítěte a ostatních dětí. Díky příliš demokratické až liberální výchově si někteří jedinci nejsou docela vědomi určitých mantinelů. Když např. bez problémů plivají na svého spoluvrstevníka, anebo přímo na podlahu ve třídě, což už by mohlo ohrožovat bezpečnost druhých dětí v případě sklouznutí. Anebo jedí oběd z talíře nekulturně pouhýma holýma rukama. Kultura chování u jídla a stolování je v klasické MŠ důležitou součástí celkové kulturní výchovy. V MŠ v Lysicích jedí děti i mnohem častěji příborem, nejen lžící nebo vidličkou, jak je to v MŠ Montessori.

Docházím po celém výzkumu k názoru, že pokud se poctivě pedagogové v různých MŠ budou držet nových zásad a pohledů na dítě a spíš partnerského než autoritářského přístupu k němu, jak to bylo zvykem dříve, zjistíme najednou, že v nich najdeme své spojence, kteří na naši hru přistoupí. A pokud se nám podaří získat spojence i v rodině dítěte, můžeme mluvit o ideální situaci. Za těchto podmínek je veliká šance dosáhnout těch cílů, které si pedagogové předsevzali a do Rámcového vzdělávacího programu zakomponovali. Pozitivně a nenásilně ovlivňovat osobnost jedinců od nejútlejšího věku, aby nám vyrůstali nejen vzdělaní, ale také schopní jedinci v sociální komunikaci, kteří dokáží zůstat sami sebou a přesto v pohodě žít ve společnosti s druhými.

Alternativní školy vnáší do života něco jiného a něco navíc, něco co tu v minulosti nebylo. Obohacují repertoár a nabídku možností, jak vychovávat a vzdělávat naše děti. Záleží jen na rodičích, který způsob přístupu k jejich dětem jim bude nejbližší a pro který se rozhodnou. Je to samozřejmě i otázka ekonomická, která rozhoduje, což bylo patrné z výpovědí rodičů. Ale po tom, co jsem viděla při celodenním pozorování v klasické MŠ Lysice, jsem naprosto bez obav. Už dávno neplatí stará zažitá pravidla. Vše se posunulo neuvěřitelně kupředu a to ve všech oblastech výchovně vzdělávacího procesu. Inovace jsou a musí být, je to vývoj a pokrok, který nezastavíme. Jen je dobré si uvědomit, že všechno nové nemusí být vždy úplně ideální a vhodné pro každého a že nemusí být na škodu zachovat si z toho původního to důležité a prospěšné.

Výsledky výzkumu

Z **rozboru dokumentů** v obou typech MŠ bylo zjištěno, že veškerá edukační činnost se musí odvíjet od celostátně daného Rámcového vzdělávacího programu, který si potom jednotlivá školní zařízení ve svých školních a třídních vzdělávacích programech upravují dle svých potřeb, možností i podmínek.

Základní cíle jsou tedy dané a byly podrobně popsány již v teoretické části této práce, ale je na každém zařízení, jakou cestou tj. jakými metodami či formami práce se k těmto vytyčeným cílům dopracuje. Zde je také šance pro dříve tolik chybějící svobodu a volné pole působnosti při uplatňování fantazie a tvořivosti každého školského zařízení.

Z mého výzkumného **pozorování** vyšlo najevo, že se zásadním způsobem příznivě změnil a posunul kupředu celý edukační proces s dětmi v klasické MŠ, přístupy, formy a metody práce již nejsou tradiční či klasické, jako dříve.

Tímto se v mnoha směrech vyrovnává alternativním MŠ, neboť stírá rozdíly mezi nimi. V této klasické MŠ už neplatí dřívější jednotná a daná striktní organizace, ale vše přirozeně plyne v jistém harmonogramu a uskutečňuje se dle zájmů a potřeb dítěte. Neplatí více monopol učitelky na pravdu, ale ta je nyní dítěti trpělivým a vlídným průvodcem na cestě za poznáním či aktivizátorem jeho možných potřeb a zájmů.

Jistěže se v klasické MŠ také plní úkoly dle zadání, což probíhá tak, že je nastíněno nějaké společně vybrané téma a děti se samy vyjadřují k tématu dle svého. Samy se rozhodují o tom, co, kde, kdy, s kým a jak to budou dělat. Vše je směřováno na objevování a hledání souvislostí, na aktivity, kde se uplatní tvůrčí schopnosti, fantazie, iniciativa i myšlení dětí.

Na dítě se nespěchá, nechá se soustředit na práci, které se právě věnuje a trvá se rovněž na uklizení svého pracovního místa, když činnost dokončí. Učí se spolupráci jak ve skupině, tak samostatně a soustředěně práci. Celý edukační proces probíhá nejen ve třídě, ale i mimo třídu nebo při pobytu venku. Učitelky i děti mají dostatek svobody pro kolektivní plánování společných aktivit – opět dle zájmů dětí. Jsou otevření veřejnosti, rodině, neuzavírají se před nikým, rádi přijímají nové nápady a jiné nové názory. Přestože jsou poněkud ruce svázané danými zákonnými normami, snaží se, aby byla maximálně zachována svoboda a vůle dítěte. Je příjemné zjištění, jak se dodržuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a jeho principy, a že se radikálně změnil pohled a přístup k dítěti v klasickém školství. A v neposlední řadě, jak se to vše dá zajímavě aplikovat v praxi. I když je pochopitelné, že jednodenní pozorování v jedné MŠ nelze paušálně převádět i na ostatní MŠ.

Ale pokud všechny klasické MŠ postupují obdobným způsobem jako MŠ v Lysicích, řídí se celostátně závazným Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV), má dobře zpracovaný vlastní Školní vzdělávací program (ŠVP), popřípadě Třídní vzdělávací program (TVP), ze kterého při svých aktivitách a činnostech vychází, nemám o jejich osudu a hlavně o kvalitě výchovně vzdělávacího procesu žádné obavy, pracují-li tam vzdělané učitelky se srdcem na dlani.

Existuje asi 5 základních rysů alternativních škol: pedocentismus (vše v zájmu dítěte), učení ze života pro život (tj. zapojení dětí do světa práce a společného úsilí), aktivní škola (nikoli pouhý pasivní příjem informací), komplexní výchova (propojenost různých oborů, souvislostí), otevřenost (společensví rodiny, školy, veřejnosti). Všechny tyto rysy ovšem naplňuje i současná standardní MŠ. Proto lze mluvit o tom, že v současné době může již směle konkurovat moderním alternativním školkám, protože naplňuje všechny předpoklady pro to, aby vychovávala děti zdravé, šťastné a schopné obstat v této společnosti.

Svým způsobem současná klasická MŠ v Lysicích, tak, jak jsem měla možnost ji poznat, je celým svým pojetím vlastně alternativní. Je jiná a má hodně společných rysů s moderními alternativními pedagogickými směry. Cíl, který určuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, ale mají všechny stejné, i když k němu dojdou poněkud jinými metodami a formami práce.

Z **rozhovorů** s rodiči ve výzkumu vyplynulo, že rodiče v obou typech MŠ jsou velice spokojeni. Pouze 1 maminka v MŠ Montessori by si ráda pohlídala více pitný režim dítěte. Jinak ti rodiče, co by si přáli pro své děti ještě více odpoledních kroužků, by

mohli být v podstatě šťastní, že jejich děti nejsou nadměrně přetěžovány. Udržet pozornost malých dětí ještě v odpoledních hodinách je nad jejich síly, poznamenávají učitelky. Tam už je ideální pouze neřízená volná hra dětí.

Pohled některých rodičů může být ovlivněn sympatiemi ke klasickému přístupu k výchově dětí a uznáváním rozumné a citlivé autority pedagoga. Určuje dětem jisté hranice, aby věděly, kam až mohou. Jisté normy a hranice jsou potřebné proto, abychom se dokázali ve společnosti orientovat a abychom sami v sobě neměli chaos, ale určitý řád, který nám ukazuje směr.

Proto mohou některé alternativy působit velmi demokraticky až liberálně, příliš uvolněně či chladně, s určitým odstupem ve vztahu k dítěti, kde se může jevit, že jisté dané hranice děti až tolik necítí a nevnímají a je jim to tolerováno.

Jisté je, že v obou typech MŠ pracují velmi obětavé a profesionální učitelky, které se dětem opravdu věnují. V každé MŠ jen s odlišným přístupem a metodami. Otázkou stále zůstává a je to věc názoru a přístupu, který z těchto postupů je pro děti lepší a pro naši společnost přínosnější. Jestli určitá demokracie s více liberálním přístupem k dětem, nebo demokracie s citlivě volenou autoritou, kde netrpí ego dětí. Ale na tuto otázku už si musí odpovědět každý rodič sám. Ten rozhoduje o tom, do které MŠ a kterým pedagogům své dítě svěří. Z mého výzkumu vyplynulo, že v současné nelehké době rozhoduje v mnoha případech především ekonomická stránka věci, ale tam, kde se finance hlídat až tak nemusí, je vidět, že rodiče přemýšlí a zodpovědně zvažují, kam svoje děti umístí a komu svěří výchovu vlastních dětí do péče.

ZÁVĚR

Předškolní věk dítěte je nesmírně důležitým obdobím života dítěte. Vše, co v tomto období prožije a zažije, ho poznamená na celý jeho další život a může mu v nemalé míře určit také kvalitu jeho budoucího života.

Předškolní zařízení navazuje na primární rodinnou výchovu, na rodinou dané základy, která je prvotní startovací čarou v procesu socializace dítěte.

MŠ je tak pokračovatelkou, nedílnou a důležitou součástí formování osobnosti dítěte i v jeho celkové životní orientaci. Mateřská škola, její pojetí, metody, přístup k dítěti a komunikace s ním, prochází v posledních letech významnými proměnami, a proto si stále více uvědomujeme důležitost kvalitní předškolní výchovy, která by měla nenásilně a přirozeně navázat na základy, které dala dítěti rodina.

Mateřská škola je základem celoživotního učení, kde se pokládají základní stavební kameny vědomostí, dovedností, určitých návyků, vlastností, postojů, vztahů. Je důležitou přípravou na budoucnost. Je tedy velice důležité, pro jaké předškolní zařízení se rodiče rozhodují. Výběr vhodného typu mateřské školy je proto velmi důležitým krokem, který musí rodiče za dítě učinit. Je to jejich velká odpovědnost.

Cílem mojí práce v teoretické části bylo přiblížit důvody celkové reformy školství, jak vznikal Rámcový vzdělávací program a z čeho vycházel, jaké jsou hlavní strategie a požadavky vzdělávací politiky v současnosti u nás, proč se začaly rozvíjet alternativní školy, kluby a směry, jaké jsou jejich rysy, funkce, typy. V praktické části jsem potřebovala získat cenné informace k tomu, abych mohla v mnoha směrech a pohledech porovnat alespoň dva typy předškolních zařízení a to klasické i alternativní. Zvolila jsem proto vhodné techniky pro kvalitativní výzkum tj. pozorování včetně doplňujících rozhovorů a analýzu dokumentů. A to jak v klasické MŠ, tak v alternativní Montessori MŠ. Celkově jsem si dala také jako další cíl zmapovat alternativní MŠ a směry v městě Brně a v Jihomoravském kraji, obecně i v rámci celé ČR. Mám za to, že cíl bakalářské práce jsem tedy splnila.

POUŽITÁ LITERATURA A PRAMENY

1. BEČVÁŘOVÁ, Z. - *Současná mateřská škola a její řízení*, Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7
2. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. - *Waldorfská škola*, Olomouc: Hanex, 1996. ISBN 80-85783-09-6
3. HAVLÍNOVÁ, M. a kol. - *Kurikulum podpory zdraví v MŠ*, Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-383-8
4. JŮVA, V. - *Stručné dějiny pedagogiky*, 1. vyd. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-43-5
5. KOLEKTIV AUTORŮ - *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, Praha: VÚP, 2009.
6. KOLEKTIV AUTORŮ - *Manuál k tvorbě školního (třídního) vzdělávacího programu MŠ*, Praha: VÚP, 2005.
7. MATULČÍKOVÁ, M. - *Reformnopedagogické a alternativní školy a ich prínos pre reformu*, Bratislava: Ag. Musica Liturgica, 2007. ISBN 978-80-969784-0-3
8. MŠMT - *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR – Bílá kniha*, Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0872-8
9. PFEFFER, S. - *Rozvíjíme emoce dětí*, Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-764-7
10. PRŮCHA, J. - *Alternativní školy*, Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3
11. PRŮCHA, J. - *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-977-1
12. PRŮCHA, J. - *Pedagogická encyklopedie*, Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2
13. RÖHNER, R., WENK, H. - *Daltonské vyučování: stále živá inspirace*, Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-041-7
14. RÝDL, K. - *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*, Praha: Public History, 1999. ISBN 80-902193-7-3
15. RÝDL, K. - *Peter Petersen a pedagogika ženského plánu*, Praha: ISV nakladatelství, 2001. ISBN 80-85866-87-0
16. SMOLKOVÁ, T. - *Dítě v úctě přijmout*. Maitrea, 2007. ISBN 80-903761- 2-6
17. SPILKOVÁ, V. a kol. - *Proměny primárního vzdělávání*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9

18. SVOBODOVÁ, E. a kol. - *Vzdělávání v MŠ. Školní a třídní vzdělávací program*, Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9
19. SVOBODOVÁ, J. - *Zdravá škola včera a dnes*, Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-19-2
20. SVOBODOVÁ, J. , JÚVA, V. - *Alternativní školy*, Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-00-1
21. TOMANOVÁ, D. - *Alternativní školy. Studijní text*, Olomouc: 2010. ISBN 978-80-244-2650-1
22. VALENTA, M. - *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy*, Olomouc: 1993. ISBN 80-7067-274-9
23. WIRZ, D. - *Výchova začíná vztahem*, Cerm, 2007. ISBN 978-80-7204-503-7
24. ZELINKOVÁ, O. - *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika M.Montessori*, Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5

JINÉ ZDROJE

<http://www.alternativniskoly.cz/>

<http://www.msklicek.org/>

<http://www.montessori-brno.cz/>

<http://www.nicm.cz/daltonske-skoly>

<http://www.lesnims.cz>

<http://www.najisto.cz>

<http://www.iwaldorf.cz/skoly.php>