

**UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ**  
**FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ**  
**Institut mezioborových studií Brno**

**Alternativní školství v Brně – zaměřeno  
na předškolní vzdělání**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Vedoucí bakalářské práce:**  
**PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.**

**Vypracovala:**  
**Milena Bušková**

**Brno 2010**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Alternativní školství v Brně – zaměřeno na předškolní vzdělání*, zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této bakalářské práce.

Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

V Brně dne 19. 04. 2010

.....

Milena Bušková

## **Poděkování**

Za vstícné a odborné vedení, cenné rady a připomínky děkuji vedoucímu bakalářské práce PhDr. Miloslavu Jůzlovi, Ph.D. Také děkuji paní ředitelce, učitelkám a rodičům Mateřské školy za ochotu a pomoc při realizaci práce.

Milena Bušková

# OBSAH

Úvod .....	3
------------	---

## I. TEORETICKÁ ČÁST

<b>1. Alternativní školy .....</b>	<b>5</b>
1.1 Vymezení pojmu .....	5
1.2 Vznik a vývoj .....	6
1.3 Vlastnosti a funkce alternativních škol.....	7
1.4 Typy alternativních škol .....	9
1.4.1 Klasické reformní školy .....	9
1.4.2 Církevní školy .....	13
1.4.3 Moderní alternativní školy .....	14
<b>2. Alternativní směry uplatňované v předškolním vzdělávání .....</b>	<b>16</b>
2.1 Waldorfská škola .....	16
2.2 Montessori pedagogika .....	19
2.3 Daltonský plán .....	22
2.4 Začít spolu .....	24
2.5 Škola podporující zdraví .....	26

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

<b>3. Cíl a použité metody .....</b>	<b>30</b>
3.1 Stanovení cílů a metod prováděného výzkumu .....	30
3.2 Průběh průzkumu .....	30
3.3 Charakteristika mateřské školy, kde byl průzkum prováděn .....	31
3.4 Výsledky průzkumu s komentáři .....	32

<b>Závěr .....</b>	<b>39</b>
<b>Resumé .....</b>	<b>41</b>
<b>Anotace .....</b>	<b>42</b>
<b>Klíčová škola .....</b>	<b>42</b>
<b>Seznam literatury a dalších použitých zdrojů .....</b>	<b>43</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>45</b>

# ÚVOD

Zhruba kolem třetího roku začíná dítě vyrůstat ze své rodiny a zvyšuje se jeho potřeba začlenění do širších sociálních vztahů. Z tohoto důvodu je hlavní funkcí mateřské školy zdokonalení socializace ve smyslu rozvoje komunikace, rozšíření sociálních rolí, rozvoje schopnosti kooperativní hry, přijetí a akceptace cizí autority. V mateřské škole by se dítě mělo učit takovým hodnotám jako je přátelství, solidarita, přizpůsobivost, povinnost, ale také soutěživost. Z praktických dovedností by mělo v mateřské škole dojít především ke zdokonalení návyků sebeobsluhy, ke zlepšení hrubé i jemné motoriky, k rozvoji mluvy a ke zvýšení koncentrace pozornosti.

Každé dítě je osobnost, jinak se rozvíjí, jinak se chová, má svoje zájmy, proto je potřeba vybrat mateřskou školu, která má takový personál, který je schopný a ochotný tyto zájmy a požadavky dítěte akceptovat a rozvíjet. Škola by se měla stát místem, na které bude dítě skutečně rádo vzpomínat. Pro rodiče znamená vstup dítěte do mateřské školy také to, že po určitou denní dobu už nemají neomezenou kontrolu nad jeho chováním a nad tím, zda se cítí dobře. Proto je výběr mateřské školy pro rodiče zodpovědné a nelehké rozhodnutí, ke kterému by měli přistupovat s dostatečným množstvím informací.

Přestože má předškolní pedagogika v České republice dlouholetou a bohatou tradici, o její různorodosti se před rokem 1989 nedalo vůbec mluvit. Předškolní zařízení nabízela standardizované služby. Stejně jako i v jiných totalitních systémech byl i u nás před rokem 1989 zcela potlačen jakýkoliv alternativní přístup k výchově a rozvoji dítěte a všechny mateřské školy fungovaly podle stejných kritérií a nařízení.

Po roce 1989 zazněla všeobecná kritika tendence našeho školského systému k jednostranné racionalitě, průměru a konformitě. V celém českém školském systému zavládl duch liberalismu, který vyvolal ohromné nadšení. Toho využili rodiče, kteří byli s tradičním pojetím výchovy, kde prioritní roli hráli dospělý, nespokojeni. Pochopili, či spíše nahlas definovali rozdíl mezi „vyučovat“ a „naučit“. Využili možností, které porevoluční nadšení přineslo, a chopili se iniciativy. Požadovali něco nového – alternativní přístup ke svému dítěti. A protože z dětí se stali klienti, školy musely reagovat na poptávku na trhu. Vyučující stáli před náročným úsilím s nejistým, dosud nepoznaným efektem, které naráželo na nevyjasněnost koncepce dalšího rozvoje předškolního vzdělávání. Využití nových metod zároveň znamenalo pro vyučující

množství problémů. Vyžadovalo vysoké pracovní nasazení, vykročení ze stereotypů i osobní aktivní zapojení se do realizace nových nápadů, a především ochotu riskovat a zkoušet nové, u nás zatím nepoznané. Přestože nadšení a aktivita narážela na množství byrokratických překážek a chybějících právních podkladů, začal se postupný proces diferenciací předškolní výchovy. Z dítěte se najednou stal partner, který by měl být samostatný a měl by mít sám zájem na vlastním rozvoji. K tomu mu může, kromě nového přístupu, pomoci i celý alternativní systém školství. Ten nejčastěji vychází ze zahraničních aplikací a čerpá z jejich zkušeností. Nelze však hovořit o jednom alternativním směru, ale o množství různých přístupů, které jsou shrnuty do jednotlivých alternativních směrů.

Svět alternativních škol je velice dynamický. Starší modely se neustále vyvíjí a proměňují, vznikají i nové koncepce. Různé zdroje přinášejí různé údaje, které se však spíše zaměřují na popis alternativních směrů využívaných na základních školách. Není vždy jednoduché správně se orientovat a odhalit podstatu dané alternativy. V současné době je nabídka pro předškoláky velice pestrá, každá škola se snaží něčím zaujmout. Školy nabízí výuku cizích jazyků, či v rámci vzdělávacího programu různé alternativní pedagogické směry.

Ve své práci jsem se proto zaměřila na přehled základních alternativních směrů, podrobněji jsem pak popsala ty směry, které jsou uplatňovány v předškolním vzdělávání a můžeme se s nimi setkat v mateřských školách ve městě Brně.

# 1. ALTERNATIVNÍ ŠKOLA

## 1.1 Vymezení pojmu alternativní škola

Co je ale vlastně možné představit si pod pojmem alternativní škola?

Pro všechny alternativní systémy je prvotní vytvoření atmosféry důvěry, minimalizace stresu dětí, rozvoj jejich přirozených schopností a podpora komunikace v kolektivu. Vymezení pojmu alternativní vzdělání či alternativní škola, není jednoduché. Tento pojem je mnohovýznamový a je často používán jako synonymum k jiným pojmům, jako je nezávislá škola, netradiční škola, soukromá škola či otevřená škola. Pro někoho je alternativní škola, každá výše uvedená škola, pro druhé pak tato škola musí splňovat určité podmínky a nabízet rozšířené služby či programy.

M. Matulčíková 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) Autorka se také přiklání k názoru, že není možné přesně určit, která škola alternativní je a která není.

U nás se tomuto tématu nejvíce věnuje Jan Průcha, který se domnívá, že je třeba rozlišit významové roviny tohoto pojmu, a to podle sféry jeho užívání:

- školskopolitický význam,
- pedagogický a didaktický význam,
- ekonomický význam.

Pro naše pojetí je však nejdůležitější pedagogický a didaktický aspekt fungování alternativních škol. „*Jako alternativní budeme proto 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)

Pro lepší orientaci vytvořil Průcha (1996) typologii alternativních škol, která je rozlišuje do tří hlavních skupin:

- KLASICKÉ REFORMNÍ ŠKOLY,
- CÍRKEVNÍ ŠKOLY,
- MODERNÍ ALTERNATIVNÍ ŠKOLY.



## 1.2 Vznik a vývoj alternativních škol

O alternativní škole hovoříme od přelomu 19. a 20. století, kdy došlo k mnohostranně orientovanému pokusu o překonání a změnění tradiční školy. Rozpor mezi tradiční školou a potřebami nové společnosti uvedl do života reformní hnutí, které svým rozsahem a bohatstvím aspektů nemá v dějinách výchovy obdoby. Tato mohutná vlna pedagogického reformismu však ani v nejmenším neměla znamení jednotnosti, neboť vycházela z bohaté variability filozofických názorů. I přes různé názory však mají jednotlivé směry reformního hnutí společné prvky. Jedním z nich je maximální zaměření na aktivitu dítěte při výchově a vzdělání, přiblížení školy životu a důraz na respektování rozvoje individuality dítěte.

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 zdrojem, který stojí u vzniku novodobé alternativní školy, je osobní zkušenost tvůrců těchto škol, a to nejen zkušenost pedagogická, ale i mimopedagogická, zvláště zkušenost lékařská a sociální. Mnoho zakladatelů alternativních škol bylo z lékařské profese a začínali s postiženými dětmi, své zkušenosti a poznatky pak uplatňovali i při výchově zdravých dětí. (Svobodová, Jůva, 1995)

Současné alternativní školy mají nejrozmanitější charakter. Liší se obsahem výchovně vzdělávací práce, metodami a orientací. Jedno však mají společné – **kritiku dosavadního školství**, kterému se vytýká:

- intelektualistické zaměření, nekomplexní rozvoj jedince jak po stránce intelektuální, tak po stránce emotivní i volní,
- nedocení pracovních činností, malý zřetel k estetickým, tělovýchovným a zdravotním aspektům výchovy,
- jednostranná orientace na učení a podcenění rozvoje tvůrčích schopností,
- obětování současného života dítěte sporné a nejisté budoucnosti,
- nepřiměřený pracovní režim školy, přemíra drilu a nátlaku,
- malá citlivost učitele vůči dítěti, jednostranná autoritativní výchova založená na poslušnosti,
- izolace školy od života, od rodiny a od kulturních institucí.

Z této kritiky tradiční školy vyplynuly základní inovační záměry alternativních škol, mezi které patří:

- změna celkové orientace školy,
- komplexní rozvoj osobnosti,
- prohloubení školy se životem, společností, s rodinou, zapojení rodiny do spolupráce se školou, návrat školy do přírody,
- užívání skupinové a individuální formy výuky,
- vytváření přirozených životních skupin dětí, nečlenění žáků podle věku,
- navození partnerských vztahů mezi učiteli a žáky, pozitivní změna celkové atmosféry školy.

Alternativní školy vždy byly a budou významnou pedagogickou laboratoří pro hledání nových cílů, nového obsahu i nových forem a metod výchovně vzdělávacího působení. Zaplňují existující mezeru mezi tradiční a mnohdy konzervativní standardní školou a nároky společnosti na změnu výchovy a vzdělávání nastupující generace. Přinášejí potřebné oživení v koncepci škol, v jejich těsnějším sepětí se životem, v inovaci obsahové i metodické stránky výchovně vzdělávací činnosti. (Svobodová, Jůva, 1995)

Průcha považuje za klíč k vysvětlení příčiny vzniku alternativních škol snahu lidské civilizace neustále něco měnit a zdokonalovat to, co je již vytvořeno. Proto s ustálením určitého typu školy se současně objevovaly tendence tento stav měnit. (Průcha, 1996)

### 1.3 Vlastnosti a funkce alternativních škol

Jednotlivé alternativní školy se mezi sebou navzájem liší, každá má své vlastní rysy, jež se v jiných druzích nevyskytují. Proto je velice obtížné tyto školy celkově charakterizovat. Němečtí autoři Klassen a Skiera se však pokusili o základní charakteristiku z hlediska pedagogického a didaktického a uvádějí tyto základní rysy, které mají alternativní školy společné:

- škola je zaměřena **pedocentricky**, výchova se zaměřuje na osobu dítěte a všechny činnosti vykonává v souladu s individualitou dítěte,

- škola je **aktivní**, kreativní uměleckou činnost a tělesný rozvoj považuje za nepostradatelné momenty,
- škola usiluje o **komplexní výchovu** dítěte, vedle intelektuální složky rozvoje považuje za důležitý i rozvoj emoční a sociální,
- škola je chápána jako „**živé společenství**“, formy a postupy jsou utvářeny společně se žáky a rodiči,
- škola je chápána podle principu učení se „**z života pro život**“, cílem je zapojení žáků do světa práce a úsilí o rozšíření výchovného prostředí nad rámec třídy.

Průcha však považuje za důležité nejen popis vlastností alternativních škol, ale i charakteristiku jejich funkce. Znamená to tedy, že alternativní školy je třeba charakterizovat nejen z hlediska vlastností (tj. jaké jsou to školy), ale také z hlediska jejich funkcí (tj. k jakým účelům vznikají a jak pracují). Podle Průchy (1996) jsou to tyto funkce:

- **funkce kompenzační** – tato funkce znamená, že alternativní školy vznikají za tím účelem, aby nahradily některé nedostatky, které se objevují u standardních škol,
- **funkce diverzifikační** – tato funkce znamená, že alternativní školy vznikají za účelem zajištění nezbytné plurality vzdělání,
- **funkce inovační** – z pedagogického hlediska je tato funkce nejdůležitější. Znamená, že alternativní školy vytvářejí určitý prostor pro realizaci experimentování a různou inovaci vzdělávání. Tyto inovace se převážně týkají dvou oblastí. Jednou z nich je organizace vzdělávacího procesu (nestandardní metody výuky), druhá pak inovace v obsahu vzdělávání (nestandardní vyučovací předměty).

Výše uvedené rysy jsou však pouze obecnou charakteristikou, specifické vlastnosti jednotlivých škol jsou podrobněji popsány v další kapitole.

## 1.4 Typy alternativních škol

### 1.4.1 Klasické reformní školy

Vznik a vývoj těchto pedagogických systémů spadá do 20. a 30. let 20. století. Jde o snahu odstartovat změny ve školství. Základním principem reformního hnutí byla snaha zaměřená na aktivitu žáka při výchově a vzdělávání, přiblížení školy životu, návrat hry do školní práce a důraz na respektování a rozvoj individuality dítěte. (Valenta, 1993) Tyto školy měly svoje propagátory z řad pedagogů i lékařů, nadšené obdivovatele i nepřátele. Postupně se transformovaly či zanikaly, podle toho, jakou životaschopnost prokázaly ve zkoušce časem. V této kapitole popisují ty směry, které existují i v současnosti.

#### Waldorfská škola

Tato škola patří mezi nejznámější typ alternativní školy. Založil ji německý pedagog a filozof **Rudolf Steiner** (1861–1925), který vytvořil koncepci filosoficko-pedagogických názorů na výchovu člověka, kterou nazval **antroposofie**. Jak uvádí Jůva: „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)

Steiner odmítá školu státní, požaduje volnou školu, orientovanou všelidsky, prosazuje co největší žákovskou samosprávu, zdůrazňuje iniciativu žáků a uplatnění tvůrčích a pracovních vyučovacích metod. Na těchto principech vzniká první **Waldorfská škola** ve Stuttgartu, která klade důraz na podněcování a rozvíjení aktivity žáků. Tradiční pojetí vyučování nahradily vzdělávací činnosti rozdělené do určitých časových bloků (tzv. epoch). Osnovy plánují učitelé spolu s žáky a částečně s rodiči. Škola klade důraz na estetickovýchovné předměty, na pracovní výchovu a na výuku cizích jazyků. Mezi žáky se uplatňuje harmonická spolupráce a sociální partnerství. Známkování je nahrazeno charakteristikami, které zahrnují jejich výsledky a doporučení pro další rozvoj.

Podrobněji je o tomto směru pojednáno v kapitole 2.1.

## Freinetovská škola

Tento typ školy pochází od francouzského učitele **Célestina Freineta** (1896–1966), který patřil mezi nejvýznamnější představitele myšlenky tzv. **pracovní školy** a který nemalou měrou přispěl k překonání tradiční herbartovské školy. Ta byla jednostranně orientována, a to pouze na intelektuální rozvoj mládeže.

Freinet hledá nové vyučující postupy, které si neustále ověřuje, nechává se inspirovat i pedagogikou M. Montessori a H. Parkhurstové. I když se původně inspiroval hnutím **nových škol**, postupně se k němu stává kritickým a to z důvodu náročnosti a nákladnosti, což znemožňuje dostupnost pro širší vrstvy obyvatelstva. Proto ve spolupráci s učiteli hledá řešení, které by v rámci ekonomických i sociálních možností vytvořilo zařízení, které bude rozvíjet aktivní a tvůrčí osobnost každého žáka.

Při hledání nových metod vycházel z analýzy dětského poznání skutečnosti. V tomto procesu rozlišoval tři etapy: smyslový kontakt, postupné začleňování a posléze aktivní podíl na realitě. Z toho vyplynula jeho snaha najít takovou činnost, která by dětem poskytovala možnost aktivní spoluúčasti.

Freinet překračuje představy většiny reformních směrů tím, že výchovu nevidí pouze v individuálním zaměření, ale vždy v sociálním kontextu. Jeho prvním výchovným cílem je „*rozvinutí osobnosti dítěte v co možná největší míře v rámci potřeb současné a budoucí společnosti.*“ (Svobodová, Jůva, 1995, s. 40) Chce, aby škola umožnila dítěti plně rozvinout svoji humánnost ve prospěch společenského vývoje.

Z těchto důvodů se zaměřuje také na obsah vzdělání. Nechce, aby se děti mechanicky učily, ale aby samy projevovaly svoji tvořivost a aktivitu.

Základním principem Freinetovy pedagogiky je pracovní aktivita, která má uspokojovat přirozené potřeby žáka. Těmito potřebami je komunikace s ostatními a vytvářet něco nového. Pokud práce tyto potřeby uspokojí, je lepší než hra a není důvod ji obohacovat o určité prvky, jak to dělají jiné pedagogické směry. Individuální činnost dětí má vést ke kooperaci, která napomáhá k souladu mezi jedincem a skupinou. Velký důraz také klade na svobodnou volbu a mravní výchovu.

Freinet buduje svoji výchovu na radostné a tvůrčí atmosféře. Škola by měla být pro děti místem, kde není nuda. Nemá být izolovaná od okolního světa, ale naopak. Škola je pokračováním rodiny a místem, kam má dítě chodit rádo a těšit se na nové zážitky. K realizaci těchto principů si Freinet vytvořil celý soubor vzdělávacích a výchovných prostředků. V jejich centru stojí školní tiskárna, která umožňuje dětem

vytisknout texty, které si sami připravily a dále je distribuovat. Z těchto textů se tak postupně vytváří „kniha života“ dané školy. Nejlepší texty jsou pak rozesílány jiným školám, se kterými se udržuje pravidelná korespondence, a uveřejňují se v časopisech.

Freinet za sebou zanechal pedagogický odkaz, který je aktuální i v dnešní době. Musí to být výchova a vzdělání, které bude odpovídat potřebám života. *„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)

### **Jénská škola**

Zakladatelem této pedagogiky byl **Peter Petersen** (1884–1952), který žil na rodinné farmě a byl nejstarším ze sedmi statkářských dětí. Se svými sourozenci se podílel na nejrozmanitějších zemědělských pracích.

Prostředí a spolupráce v rodině se odrazily v jeho smyslu pro pospolitost, který později začal prosazovat ve svých pedagogických reformách. Po složení státní zkoušky nastupuje jako středoškolský učitel do Hamburku – centra pedagogického reformismu. V této době vzniká jeho celoživotní plán „vnitřní reformy školy“. Usiluje o hlubší propojení vyučovacích předmětů, diferencuje vyučování na základní výuku a kurzy. Zvláštní péči věnuje sociálním vztahům ve škole. Jeho snahou je vytvořit školní společenství, ve kterém by těsně spolupracovali rodiče, učitelé a děti. Tato „školní pospolitost“ má velkou socializační funkci a je základem školy podle **Jénského plánu**.

Petersen rozdělil deset školních let do čtyř věkových skupin, které nazývá **kmenové skupiny**. V nich jsou starší a mladší děti. Mladší se automaticky učí od starších a starší postupně přebírají za mladší děti odpovědnost. Každá kmenová skupina má pevně vypracovaný rytmický týdenní plán učiva, v němž je časově znázorněno, kdy jsou které aktivity na programu. Tento plán začíná i končí společnými akcemi, při nichž se děti shromažďují do kruhu v němž je realizován řízený rozhovor.

Rozvrh učiva není řešen ve vyučovacích hodinách, ale v kurzech. Děti nejsou klasifikovány, ale jsou hodnoceny formou charakteristiky.

Učitelům byla přidělena nová úloha, mají děti v pospolitém životě školy pouze správně vést. *„Pod pojmem správné vedení Petersen rozuměl takové, které se pomocí ‚výchovné a vzdělávací laskavosti‘ mezi staršími a mladšími, zralejšími a dozrávajícími, vědoucími a nevědoucími stává motorem všech přirozených životních procesů. Tímto způsobem si představoval i humanizaci jednotlivce a životní pospolitost, kterou pro*

*praxi svého plánu požadoval.*“ (Rýdl, 2001, s. 56) V Jénském plánu jde o vytvoření bohatého, podnětného a volného edukačního prostředí pro děti.

### **Montessori pedagogika**

Zakladatelkou této metody, která se začala utvářet na přelomu 19. a 20. století, je italská lékařka **Marie Montessori** (1870–1952), která jako první žena vystudovala lékařství.

Ihned po studiu začala pracovat na psychiatrické klinice, kde se zaměřila na výchovu mentálně postižených dětí. Mentální postižení považovala za problém pedagogický a ne lékařský. S těmito dětmi dosáhla vynikajících výsledků. V její péči složily státní zkoušku ze čtení a psaní pro zdravé děti.

Na základě tohoto úspěchu vypracovala svoji metodu, kterou začala uplatňovat i u zdravých dětí a která jí umožnila formulovat základní principy a poznatky do své pedagogické koncepce.

V této koncepci předkládá hypotézu, že každý člověk má sklon k vývoji. Dospěla také ke zjištění, že dítě se naučí chodit, mluvit a manipulovat s předměty skrze svou vlastní tvořivost – nikoli proto, že ho to dospělí učí. Pomocí speciálních učebních pomůcek a vytvořením vhodného prostředí podporuje přirozený zájem dítěte, pomáhá mu zafixovat si správné pracovní návyky i vytvářet svůj vlastní úsudek.

Vzdělávací systém Montessori vychází z potřeb malého dítěte, učí ho rozvíjet jeho přirozené schopnosti a smyslové vnímání. Svoje poznatky Montessori získávala a ověřovala v Domech dětí, které zřizovala pro děti ze sociálně slabých rodin. To jí také umožnilo formulovat základní principy do jasné pedagogické koncepce.

Podrobněji je o této pedagogice pojednáno v kapitole 2.2.

### **Daltonská škola**

Zakladatelkou této školy je americká učitelka **Helen Parkhurstová** (1887–1973), která byla dlouholetá spolupracovnice M. Montessori. Ve vzdělávání viděla velkou příležitost nejen pro rozvíjení základních dovedností dítěte, ale i celé dětské osobnosti. U zrodu jednoho z nejznámějších typů alternativy byla zkušenost z vyučování, kdy mladá

Parkhurstová měla ve třídě 40 žáků, kteří navštěvovali 8 ročníků a ona měla prvňáčkům vysvětlit novou látku. Z tohoto důvodu se začala zabývat otázkou plánování a organizování výuky dětí.

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) Úloha učitele spočívá ve schopnosti rozdělit a naplánovat učivo, a připravit vhodné prostředí.

Již v období vzniku měla Daltonská škola vysoký kredit, hlavní dílo **Vyučování podle daltonského plánu (Education on the Dalton Plan, 1920)**, kde H. Parkhurstová popisuje základní principy, bylo přeloženo do několika jazyků.

Podrobněji je o tomto směru pojednáno v kapitole 2.3.

## 1.4.2 Církevní školy

**Církevní školy** mají ve světě dlouholetou tradici. Specifičnost těchto alternativních škol se týká především oblasti kurikula. Ve školách jsou zaváděny předměty, které se na státních školách nevyučují nebo jsou zařazeny jako nepovinné, např. latina či náboženství. Další rys se týká ideologických principů výchovné činnosti. Jsou to principy křesťanství, křesťanské etiky a kulturní tradice křesťanského postoje. Některé církevní školy jsou dokonce speciálně zaměřeny na přípravu absolventů pro takové specifické obory činnosti jako je charitativní, zdravotní či náboženská činnost v sociálních a pečovatelských ústavech, konzervátor církevních památek, sbormistr chrámové hudby aj.

O tom, v čem spočívá specifičnost církevních škol jako alternativních, pojednává Průcha (1996, s. 33) a uvádí: „Tyto školy mají specifickou populaci žáků, tj. vysoký počet dětí z rodin etnických minorit (zvláště hispánské rodiny, s tradiční katolickou konfesí a jsou to často školy multikulturní s jazykově a kulturně spíšenou populací), jednak jsou zaměřeny na kompenzační vzdělávání pro děti z kulturně deprivovaných rodin, tj. vyrovnávají jejich sociokulturní handicap.“ V České republice jsou tyto školy zřizované katolickou církví i některými evangelickými církvemi.



### 1.4.3 Moderní alternativní školy

Termínem **moderní alternativní školy** označuje Průcha (1996) souhrnně všechny současné typy alternativních škol, které nejsou přímo odvozovány od koncepcí reformní pedagogiky (tj. klasické reformní školy) a nejsou zřizovány církvemi nebo náboženskými společenstvími (tj. školy církevní).

Typické pro moderní alternativní školy je značná dynamičnost. Na rozdíl od klasických reformních škol, které působí většinou v rámci své striktně vymezené koncepce a ustálených zkušeností, jsou tyto moderní školy méně dogmatické a více flexibilní. Moderní alternativní školy jsou charakteristické velkou různorodostí. Každým rokem vznikají nové specifické alternativy, jimiž se jednotlivé školy chtějí odlišovat od standardu.

Zřizování těchto škol je iniciováno nejčastěji „zezdola“, tj. snahami těch rodičů a učitelů, kteří jsou z různých důvodů nespokojeni s charakterem vzdělávání ve standardních školských institucích a chtějí utvářet školu podle vlastních představ. Tyto školy jsou odrazem různých inspirací a dokladem učitelských schopností, iniciativy a píle. V dnešní době si získávají čím dál více příznivců, kteří je začleňují do tradičního kurikula. (Průcha, 1996; Svobodová, Jůva, 1996; Spilková, 2005).

#### **Program Začít spolu**

Vzdělávací program **Začít spolu** (v mezinárodním označení **Step by Step**) se v České republice začal realizovat od roku 1994, za metodické a finanční podpory *Sorosových nadací* v New Yorku.

Ze začátku bylo programu nejvíce vytykáno přejímání amerických prvků výchovy s rozvolněnou výchovou a v důsledku toho vznikající problémy s disciplínou. Tyto reakce však vypovídaly především o neznalosti uplatněných přístupů zaměřených na dítě. Pedagogika zaměřená na individualizaci vede především k odpovědnosti, což někteří zaměňují s poslušností za každou cenu.

*„Pokládáme proto za velmi významný krok vydání dokumentu v důsledku kurikulární reformy v podobě Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2001, Praha, VUP). Pro program Začít spolu to v podstatě*

znamená ‚legalizaci‘ našich alternativních cest a snažení, které jsou v souladu s hlavními cíli, obsahem i podmínkami formulovanými v Rámcovém programu.“ (Gardošová, Dujková a kol., 2003, s. 10)

Podrobněji je o tomto programu pojednáno v kapitole 2.4.

### **Škola podporující zdraví**

Program **Škola podporující zdraví** (ŠPZ) byl v České republice jedním z prvních programů, které přinesly ucelenou vizi postupné změny pojetí vzdělání. Časem se začaly užívat dva termíny, které patří k téže věci, ale nejsou identické: *Zdravá škola/Zdravá mateřská škola* a *Škola podporující zdraví*. Na základě dohody se preferuje používání názvu *Škola podporující zdraví*, který lépe odpovídá označení, jež je používáno v evropské síti. Název *Zdravá škola* či *Zdravá mateřská škola* se používá, když se hovoří o projektu. (Spilková, 2005)

Základním cílem tohoto programu je rozvíjet životní kompetence každého žáka tak, aby úcta ke zdraví a schopnost chovat se odpovědně ke zdraví svému i druhých patřily mezi jeho celoživotní priority. Součástí programu je také prezentace principů, které jsou společné pro základní i mateřskou školu. Těmito integrujícími principy jsou respekt k přirozeným potřebám jednotlivce, rozvíjení komunikace a vzájemná spolupráce.

Spilková uvádí: „*ŠPZ je programem pro dlouhodobou rozvojovou činnost školy, jejímž výsledkem je, že škola jako profesionálně vedená vzdělávací instituce nabývá nové kvality a stává se zároveň demokraticky fungující komunitou žáků a rodičů, pedagogů a dalších zaměstnanců uprostřed obce.*“ (Spilková, 2005, s. 288)

Podrobněji je o tomto programu pojednáno v samostatné kapitole 2.5.

## 2. ALTERNATIVNÍ SMĚRY UPLATŇOVANÉ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁNÍ

Období předškolního věku je jedno z nejdůležitějších pro další kvalitní život. Dítě formuje své schopnosti a dovednosti, které uplatní při nástupu na základní školu, utváří svou osobnost, vypořádává se se vztahy, utváří si pravidla a učí se chovat podle určitých norem.

Přestože všechny mateřské školy vycházejí z Rámcového vzdělávacího programu (2004), mají určitou autonomii při samotné tvorbě a realizaci svého školního vzdělávacího programu, díky kterému se v současné době můžeme setkat s určitou diferenciací a profilací mateřských škol. Také se v současné době můžeme u nás setkat s řadou alternativních mateřských škol, které vycházejí z reformní pedagogiky minulého století.

### 2.1 Waldorfská škola

Název školy je odvozen od jména německé obce Waldorf, kde byla v roce 1919 otevřena první škola tohoto typu. Jejím zakladatelem byl rakouský filosof a později pedagog **Rudolf Steiner**, který zároveň vytvořil soustavu filosoficko-pedagogických názorů na výchovu člověka nazvanou *antroposofie*. Cílem Waldorfské školy je výchova ke svobodě a rovnosti s možností využití rovných šancí pro všechny. V dětech chce probudit zájem, samostatnou snahu učit se, dovídat se nové a schopnost podílet se na utváření společnosti. Splnění těchto cílů má zajistit výchovný proces, který se odvíjí právě od antroposofie.

**Antroposofie** je Steinerem vybudovaná soustava filozofických názorů o podstatě člověka, která souvisí s křesťanskou orientací, má prvky východní filozofie, obsahuje egyptská a řecká mystéria i přírodní mystiku. Steiner dospěl k tomu, že člověk není jen produktem přírodních, duševních a tělesných sil, ale že je tu i vyšší síla, která pomáhá člověku rozvíjet jeho přirozené tvořivé síly.

Antroposofie obsahuje víru v karmu a reinkarnaci, proto předpokladem pro její porozumění je chápání existence duchovního světa. Je nutné vycházet z pozorování

skryté podstaty člověka. Člověk je komplexem tří světů, tyto světy jsou představovány třemi druhy těla, což ve Waldorfské pedagogice souvisí s dělením dětského věku na tři stupně a vývojová období.

**První období** je do 7 let dítěte, kdy převládá vývoj a pro toto období je důležitá péče o tzv. fyzické tělo. V tomto stádiu je nejdůležitější správný fyzický vývoj a nezatěžování organismu přílišnou inteligencí. Klíčovým pedagogickým principem je imitace neboli napodobování. Není účelné vysvětlování ani působení na děti po rozumové stránce. Krédem tohoto období je myšlenka „*Svět je dobrý*“.

**Druhé období** začíná růstem druhých zubů a trvá do 14 let, kdy převládá vývoj tzv. éterického těla. Klíčovým principem tohoto období je respektování přirozené autority a přijímání vhodných mravních a estetických měřítek. Poznání světa by mělo být zprostředkováno pohádkami, říkankami obsahujícími hodně obrazů a symbolů, které podporují fantazii a paměť. Krédem tohoto období je myšlenka „*Svět je krásný*“.

**Třetí období** pak nastupuje okolo 14 roku a trvá přibližně 7 let. V tomto stádiu dominuje tzv. astrální tělo, kdy se zaměřujeme na rozvíjení vhodných partnerských vztahů, svobodného uvažování a správného úsudku. Pedagog hledá kompromis mezi citem a rozumem. Ve výchově pak převládají složky estetické, mravní a náboženské. Krédem tohoto období je myšlenka „*Svět je pravdivý*“.

Cílem celého výchovného působení s ohledem na výše zmíněná vývojová období je dojít okolo 20 roku života ke zrození svobodného, samostatného a tvořivého člověka. (Svobodová, Jůva, 1995)

Jedním z typických prvků Waldorfské školy je podíl rodičů na jejím životě a úzké, neformální sepětí rodiny a školy. Rodiče se většinou podílejí na zakládání a budování škol, pomáhají při úklidu a údržbě. (Svobodová, Jůva, 1995) Hlavním principem výchovy dětí v mateřské škole je nápodoba, kdy se dítě učí na základě aktivní spoluúčasti na dění, který je pak následován citovým prožitkem a probuzením zájmu.

Pokud chceme zaujmout dítě předškolního věku, musíme použít zcela jiný postup než u dospělého člověka. Na dítě není možné působit pomocí pojmů, tak jako na dospělého, ale opačně. „*Dítě je nejdříve účastno na ději vůlí, je vtaženo do konkrétní činnosti, která se později opakuje v symbolické podobě ve hře, na niž se dítě cítí emocionálně zainteresováno. Hra probouzí další zájem, jenž motivuje nová pozorování a vede ke vzniku představ a pojmů. Postup je tedy opačný: chtění – cítění – myšlení.*“ (Valenta, 1993, s. 35, Gruneliusová, 1992)

Před dětmi jsou provozovány běžné domácí práce, postupně se děti samy do těchto činností zapojují. To vyžaduje nesmírné nároky na pedagoga, který by měl být dětem vzorem a zdrojem nápodoby. Je zbytečné něco vysvětlovat, protože pro dítě je uchopitelnější a přijatelnější, pokud mu danou činnost přímo ukážeme. Učitelka také dětem nabízí různé hry, do nichž se děti zapojují na základě vlastní vůle.

Výchova v mateřské škole dodržuje jeden ze základních principů a to: *Člověk je svobodný tvor!* (Valenta, 1993)

**Volná hra** je velice důležitým výchovným prostředkem pro rozvíjení fantazie a je schopna dítěti zprostředkovat některé umělecké hodnoty. Waldorfská pedagogika používá pro zkvalitnění hry hračky, které mají přírodní podstatu a jednoduchý tvar. Jsou to mušle, odřezky látky, kamínky, klubička provázků, které pozitivně působí na rozvoj obrazotvornosti. „*V tomto ohledu bylo zjištěno, že ‚hotové‘ tvary a programy (hlavně televizní programy) mají záporný dopad na úroveň dětské hry.*“ (Valenta, 1993, s. 35)

Další činností na kterou se děti v MŠ zaměřují je **malba**. Děti nezačínají tématickou kresbou, ale nanášením jednotlivých barev na papír a učitelka je formou hry seznamuje s tajemstvím vzniku barev. Malba se tak stává pro děti hlubokým vnitřním prožitkem.

Zcela nezastupitelné místo má pak **vyprávění pohádek**.

Výše zmíněné činnosti mají své místo v týdenním plánu MŠ, který sestavují učitelky a který se řídí roční dobou.

Jak již z celé waldorfské koncepce vyplývá, silný vliv má také náboženství, sounáležitost s obcí a oslava a prožívání svátků. Právě **slavnosti roku** tvoří základ školního vzdělávacího programu. Důležitým faktorem je pak důsledné dodržování řádu a střídání pravidelného rytmu volných a řízených činností. To dává dítěti pocit bezpečí a klidu. „*Po pedagogovi není vyžadováno pouze odborné vzdělání, ale i vnitřní přesvědčení ve věci antroposofického názoru. Učitel waldorfské školy by měl být dobrým křesťanem věřícím ovšem v princip reinkarnace.*“ (Valenta, 1993, s. 50)

Waldorfská mateřská škola pracuje podle vzdělávacího programu Waldorfská mateřská škola. Kvalita realizace tohoto programu je garantována Asociací waldorfských mateřských škol a Čestným sdružením pro waldorfskou pedagogiku. V Brně je pouze jedna Waldorfská mateřská škola, která spolu se základní školou tvoří Waldorfské centrum, které se nachází na ul. Plovdivská 8, Brno.

## 2.2 Montessori pedagogika

Zajištění svobodného vývoje dítěte je základním požadavkem pedagogiky Marie Montessori (M. M.). Tímto požadavkem se výrazně odlišuje od řady pedagogů. „*Svoboda znamená nezávislost, volnost, osvobození. Projevuje se v činnosti, spontánní lidské aktivitě. Pramení z lidské potřeby svobodně jednat. Montessoriová hovoří o vzájemném vztahu mezi biologickou, sociální, pedagogickou a mravní svobodou.*“ (Zelinková, 1997, s. 19)

Projevem svobody je spontánní aktivita, která je znakem člověka. Tato projevená aktivita je východiskem pedagogické práce. Svoboda v pedagogickém smyslu se uskutečňuje ve škole. „*Základním výchovným prostředkem je svobodně volená činnost, která vychází z potřeb dítěte a není vnucována zvenčí.*“ (Zelinková, 1997, s. 23) V jejím průběhu dochází ke koncentraci pozornosti dítěte. Tato svoboda ovšem neznamena, že by dítě nic nedělalo. Dítě má pouze svobodu výběru v tom, co chce dělat, ale zároveň si musí něco vybrat. Se svobodou dítě přijímá i zodpovědnost za své jednání a rozhodování. Činnost, kterou dítě svobodně zvolí, ho vnitřně zdokonaluje. Bere do ruky věc, která ho oslovuje, přitahuje. Pracuje se zájmem a soustředěně. Má zájem pokračovat v práci a dále se zdokonalovat. Aktivitu dítěte je třeba podporovat. Jediným omezením je slušné chování a pořádek.

Podle M. M. se poslušnost vyvíjí v úzkém vztahu k vnitřní disciplíně. Poslušný a zároveň svobodný může být ten, kdo naslouchá sobě samému, zná svá přání, touhy, schopnosti, ale i slabiny. „*Být disciplinovaný znamená umět sám sobě poručit, sám sebe ovládat, mít moc sám nad sebou.*“ (Zelinková, 1997, s. 24) Má-li dítě svobodu a dostatek prostoru pro svou činnost, je více tvořivé. Jakmile je však jeho činnost usměrňována a omezována do malého prostoru, přestává se tato tvořivost projevovat. „*Pouze ve svobodně zvolené činnosti se může uskutečnit polarizace pozornosti.*“ (Zelinková, 1997, s. 26)

**Polarizace pozornosti** byla pro M. M. klíčovým objevem, který jí ukázal, jak podporovat přirozený vývoj dítěte. Zjistila, že již tříleté dítě dokáže pracovat ve velkém soustředění a ponořit se do činnosti. Tento objev byl ve své době převratný, protože schopnost soustředění se u tak malých dětí nepředpokládala. M. M. uvádí, že taková koncentrace je životně důležitá a ve vývoji člověka a vzdělávacím procesu dokonce nezbytná (Svobodová, Jůva, 1996). Průběh polarizace je popisován jako uzavřený

pracovní cyklus. Podle M. M. se polarizace odehrává ve třech fázích.

**První fáze** je fáze přípravy nebo hledání. Dítě se rozhoduje jaký předmět si vybere, co se bude učit. V této fázi může vychovatel poskytovat pouze nepřímou pomoc, upozornit na předměty či pobídnout k aktivitě. Dítě musí mít možnost pohybovat se, brát předměty do ruky a vracet je. Tato fáze je nejkratší.

**Druhá fáze** je velká práce. Dítě věnuje veškerou pozornost nové činnosti a nenechá se okolím rušit, opakovaně samo provádí činnosti, přičemž překonává překážky a řeší problémy. Hlavním rysem je zaujetí pro práci, zaměření se na jednu činnost a odpoutání se od vnějších vlivů. V průběhu této práce si dítě osvojuje poznatky, které jsou tím trvalejší, čím hlubší byla koncentrace pozornosti. Hloubku koncentrace může ovlivnit vychovatel již na počátku, při výběru vhodného předmětu. Tato fáze je také typická častým opakováním dané činnosti.

**Třetí fáze** je fáze klidu, která uzavírá celý cyklus. Dochází zde ke zklidnění, zpracování vjemů a poznatků. Dítě prožívá radost a uspokojení. Jednou z podmínek ovlivňujících koncentraci pozornosti je respektování senzitivních období. (Zelinková, 1997)

M. M. vyzorovala, že vnitřní potřeba učit se něčemu novému se odvíjí od **senzitivních fází**. „*Působení senzitivních period podněcuje učební proces v nejširším slova smyslu, tedy nejen učení se ve škole, ale veškeré osvojování vědomostí a dovedností.*“ (Zelinková, 1997, s. 31) V souvislosti s tímto poznatkem M. M. rozlišuje tři základní senzitivní fáze.

**První fázi** 0–6 let ještě člení na dvě etapy: 0–3 roky a 3–6 let. Přechod mezi těmito fázemi M. M. charakterizovala jako přechod od nevědomého tvůrce k uvědomělému pracovníkovi. Zatímco v první části dítě svět vstřebává, v té druhé ho analyzuje. První období je velice citlivé na pohyb, řád a řeč, ve druhém období se objevuje senzitivita pro společný život mezi dětmi. Dítě se začíná cítit jako součást skupiny a osvojuje si i společenské způsoby chování.

Ve **druhé fázi** 7–12 let dominuje u dítěte morální senzitivita, dítě vyhledává širší sociální prostor.

Ve **třetí fázi** 12–18 let se projevuje silná sociální citlivost spojená s vývojem nezávislosti a samostatnosti v sociálních vztazích.

Na základě těchto vymezených fází se mění i výchovné působení na dítě. V prvních třech letech života dítěte je možné pouze nepřímě výchovné ovlivňování a vytváření vhodného prostředí.

Jak jsem již uvedla výše, Montessori pedagogika je postavena na poznatku, že dítě utváří svou osobnost a rozvíjí své dovednosti samo, pokud jsou k tomu vytvořeny vhodné podmínky, pomůcky a prostředí.

**Připravené prostředí** by mělo obsahovat nabídku předmětů a pomůcek odpovídající senzitivním obdobím a podněcovat dítě k aktivitě a učení se. I příprava takového prostředí se odvíjí od jistých pravidel. Jedná se o respektování vývojových period, připravené prostředí by mělo také mírně předbíhat vývoj, nemělo by působit chaoticky, mělo by mít bohatou nabídku činností, mělo by podněcovat svobodnou volbu činnosti a svobodu pohybu a v neposlední řadě by mělo být přeměřené věku dítěte. M. M. klade velký důraz např. na nábytek ve třídě. Ten by měl být přizpůsobený velikosti dítěte, měl by být lehce přenositelný a účelový. (Zelinková, 1997) Připravit vhodné prostředí pro optimální rozvoj dítěte je pak jednou z klíčových úloh pedagoga.

Specifickou a nenahraditelnou roli má také **didaktický materiál**. Systém Montessori pedagogiky je založen na postupu od konkrétního k abstraktnímu a pro jednotlivé okruhy učení se využívají zvláštní, speciálně vyvinuté pomůcky. Tyto pomůcky usnadňují pochopení nových jevů, ale také zásadní měrou přispívají k hlubšímu a trvalejšímu uchování nově nabytých zkušeností. Jsou to speciálně vytvořené pomůcky, se kterými dítě může pracovat samostatně a účelně tak rozvíjet své schopnosti. Jedná se především o materiál ke cvičení praktického života. (M. M. poukazuje na velký zájem dětí právě o pomůcky běžného života přizpůsobené dětem, poukazuje na radost dětí z práce.)

**Role učitele** v Montessori pedagogice je postavena na nenápadném vedení a taktní pomoci. Úkolem pedagoga je tvorba vhodně připraveného prostředí, nabídnutí vhodného materiálu a budování rovnocenného vztahu. Chování učitele k dítěti je vždy plné respektu k jeho individualitě jako k hotovému člověku. Dospělý nemá žádné právo dítě formovat a manipulovat jím. Zaměřuje se na vlastní záporné povahové rysy namísto pozorování záporných vlastností dítěte. Učitel je rádce a rovnocenný partner, který dítěti pomáhá na jeho cestě objevování, učení se a projevuje maximální vstřícnost, otevřenost a trpělivost.

Zelinková ve své knize (1997) popisuje základní myšlenky Marie Montessori, které nás oslovují i v dnešní době:

- **Dítě je tvůrcem sebe sama** – dítě samo má rozhodující vliv na svůj vývoj, i když se vyvíjí v kontaktu s prostředím, které mu dodává podněty a ovlivňuje ho lidé z okolí.



- **Pomoz mi, abych to dokázal sám** – tato prosba, se kterou se obrátilo dítě k M. M., se stala hlavním krédem její pedagogiky. Dospělí nemají za úkol formovat děti, pomáhat jim s odstraňováním překážek, ale udělat vše pro to, aby vlastními silami dítě získávalo nové vědomosti a dovednosti.
- **Ruka je nástrojem ducha. Práce rukou je základem pro pochopení věcí a jevů, rozvoj myšlení a řeči** – při každém učení, je nutné, aby se spojovala tělesná i duševní aktivita.
- **Respektování senzitivních období** – jsou to období, kdy je dítě obzvláště citlivé pro získávání určitých dovedností.
- **Svobodná volba práce** – dítě se samo rozhoduje, co bude dělat a jak dlouho, úkolem pedagoga je připravit mu optimální prostředí.
- **Přípravné prostředí** – pracovní místo, pomůcky je třeba uspořádat tak, aby umožňovaly osvojení nových poznatků samostatně, bez vnější pomoci.
- **Polarizace osobnosti** – dítě je schopno se dlouhodobě a intenzivně soustředit na práci, která ho zaujme, polarizace osobnosti je základem učení.
- **Celostní učení** – vzájemné působení tělesné a duševní aktivity se musí promítat do procesu učení.

Pedagogiku M. Montessori v Brně praktikují pouze soukromé mateřské školy.

Patří mezi ně např.:

- Mateřská škola Sluníčko, Brechtova 6, Brno,
- Anglická mateřská škola Perlička, Hlaváčova 6, Brno.

## 2.3 Daltonský plán

Hlavní myšlenkou Daltonského plánu je zrušení tradičního systému vyučovacích hodin i organizace práce žáků ve třídách. Třídy jsou rozděleny do předmětových okrásků podle ročníků a jsou vybaveny potřebnými pomůckami. H. Parkhurstová využila poznatky, které získala u M. Montessori a ve svém systému se je snažila ještě zdokonalit.

Vylepšení spočívá v tom, že žáci pracují samostatně v odborných učebnách podle individuálního plánu, mohou však přecházet z jedné odborné pracovny do druhé, vyhledat pomoc učitele nebo spolupracovat se spolužáky, kteří mají stejný úkol.

Nakonec předloží učiteli své záznamy ze všech předmětů, vypracované úkoly a nechají se vyzkoušet. Pokud žák svůj úkol nesplnil, nepropadá ani není nijak trestán, ale nemůže postoupit dále. Tyto úkoly se vždy sestavují na začátku každého roku a jsou rozděleny do jednotlivých měsíců. Obsahují minimální, normální a maximální výkony, které musí žák splnit. Žák také podepíše s učitelem smlouvu, ve které stvrzuje souhlas se stanovenými úkoly a výkony a na základě této smlouvy dostává program práce na měsíc.

Pro Daltonský plán je velice důležitá **svoboda a samostatnost**, která dovoluje žákovi, aby pracoval svým tempem na tématu, které si sám zvolil. Učitel pak má za úkol být žákovi dobrým rádčem a hodnotitelem, který práci usměrňuje. I přesto, že v některých rysech toto vyučování připomíná vysokoškolský systém, jsou určité prvky z Daltonského plánu používány již v předškolním vzdělávání.

**Barvy dnů** – děti v MŠ se nejdříve začínají orientovat v čase, protože to je první podmínka pro plánování vlastního učebního procesu. K tomu slouží **barvy dnů**. Každý den v týdnu má svoji vlastní barvu. Tyto barvy jsou prostředkem komunikace a děti mají možnost získat přehled o dnech v týdnu ještě před tím, než se naučí číst.

**Balíček denního režimu** – je tvořen souborem karet se symboly různých aktivit. Tyto karty musí být dětem postupně představeny, aby symboly, které označují jednotlivé činnosti, lépe pochopily a mohly si samy přehledně sestavit denní rozvrh. Jednoduchým způsobem je tak dítě zapojeno do uspořádání své činnosti a je v něm podporován pocit spoluzodpovědnosti. Tento systém podporuje organizaci ve třídě a plně zapadá do modelu, který podporuje rozvoj **samostatnosti**.

**Práce v centrech aktivit** – prostor třídy je využitý tak, aby stimuloval zájem dětí a jejich pracovní aktivitu. Různé pomůcky a materiály jsou lehce dosažitelné, skříňe jsou otevřené a děti vše vracejí na stejné místo. Čím zajímavější a přitažlivější je materiál, tím je dětský zájem silnější. Velmi důležité je i rozmístění jednotlivých center, aby se děti při jednotlivých činnostech navzájem nerušily. Tato centra je možné vytvořit i mimo třídu.

**Tabule úkolů** – tato tabule je zavěšena na zdi a je velice důležité, aby na ni děti samy dosáhly. Děti si během ranního rozhovoru v kruhu rozdělí jednotlivé úkoly, které musí ten den splnit a které jsou nakresleny na jednotlivých kartách. Tyto karty jsou upevněny na tabuli. Úkol je ukončen v okamžiku, kdy dítě u svého jména na tabuli provede označení ukončené aktivity např. barevným špendlíkem, jehož barva odpovídá barvě dne. Děti tak dostávají konkrétní možnost, aby po splnění zadaného úkolu samy

provedly evidenci.

**Úkolový list a úkolová knížka** – v některých daltonských školách předškoláci nepracují s tabulemi, ale s listy nebo knížkou. Úkolový list nebo dopis obsahuje určitý počet instrukcí pro jeden týden. Na každý den v týdnu připadá jeden úkol. Pět úkolů na týden někdy doplňuje jedno nebo více volitelných zadání. Organizace práce vychází i zde z předchozího rozhovoru v kruhu. Všechny děti volí jednu z určených aktivit, která se po kontrole zakresluje na úkolový list. Za nákresem aktivity je čtvereček, který děti vybarví, samozřejmě v barvě odpovídajícího dne. Úkolová knížka s pracovním zadáním pro jeden týden na každé straně umožňuje pevně stanovit program pro časová období.

V roce 1996 byla založena *Asociace českých daltonských škol*, která napomáhá s rozšiřováním tohoto programu. V Brně jsou některé prvky z této pedagogiky používány v těchto školách:

- Základní a mateřská škola Husova, Husova 17, Brno,
- Základní a mateřská škola Brno Chalabalova, Chalabalova 2, Brno.

## 2.4 Program Začít spolu

Obecná východiska programu **Začít spolu** (ZS) jsou založena na humanistických a demokratických principech ve vzdělávání a vycházejí především z Komenského díla **ŠKOLA HROU**.

Výchova a vzdělávání jsou zde chápány jako proces, který zasahuje celou osobnost dítěte. Důraz je kladen na kooperativní činnosti, integrované a prožitkové učení, na učení se ze života a pro život. Na rozdíl od tradiční pedagogiky, kde učitel dětem předkládá poznatky a ručí za jejich správnost, konstruktivní pedagogika pracuje s jedinečností individuálních procesů učení při společném budování poznávání. Za zásadní podmínku pro efektivní učení se považuje pozitivní atmosféra ve třídě.

*„Cílem pedagogického procesu je dosáhnout vysokého stupně samostatnosti u dětí, individuálního získávání kompetencí, které budou schopné uplatňovat v dalším životě a vzdělání.“* (Gardošová, Dujková a kol., 2003, s. 14)

K dosažení tohoto cíle se využívá různých forem a metod práce. Tyto formy se v programu Začít spolu dělí podle následujících hledisek:

**Prostředí** – vytvoření takového podnětného prostředí, které uvede do bdělosti

celý nervový systém dítěte a podněcuje jeho zvědavost. V programu ZS je prostor tříd a heren rozdělen na jednotlivé části, které nazýváme *centra aktivit*. Děti se učí tím, že si hrají a pracují s různými předměty a materiály, které jsou k dispozici v každém z center. Navzájem se také učí od sebe nápodobou a pozorováním. Děti pracují ve skupinkách, a proto spolu mohou přirozeně komunikovat, řešit problémy a rozhodovat se. Jsou tak vedeny k samostatnosti i spolupráci. Tato centra pak mají své názvy, které korespondují s jejich funkcí. Jsou to např. domácnost, ateliér, dílna a dramatika. Centra aktivit se stávají dílnami, kde se dítě samo učí prostřednictvím hry a práce s různým materiálem. Toto prostředí děti motivuje a podněcuje k tomu, aby si hrály a pracovaly podle svých představ.

**Učení** – dětem jsou nabízeny různé aktivity, při kterých dochází ke kooperativnímu učení, prožitkovému učení a integrovanému učení hrou a činností:

- **kooperativní učení** – děti se učí rozdělovat si sociální role, pomáhat si a radit, vyvíjet společné úsilí, kontrolovat jeden druhého,
- **prožitkové učení** – dítě se učí na základě zkušeností a prožitků spontánně se projevovat, komunikovat verbálně i neverbálně,
- **integrované učení hrou a činnostmi** – toto učení je praktikováno převážně v centrech aktivit.

**Rozdělení rolí mezi děti a pedagogy** – přestože se v programu Začít spolu nevyhneme ani řízeným činnostem, převládají zde volnější formy práce, které jsou postavené na vzájemné důvěře a dodržování daných pravidel.

**Hodnocení** – základní formou hodnocení je sebehodnocení, děti ve třídě nejsou porovnávány mezi sebou, jsou vedeny k tomu, aby si samy hodnotily své úspěchy a neúspěchy, navrhovaly cesty k řešení.

Aby tento program fungoval dobře, je potřeba, aby přístup předškolních pedagogů byl maximálně odpovědný a citlivý. Záleží především na osobnosti učitelky, jak tento program bude naplňovat v praxi a jaký vliv bude mít na děti. „*Učitelka v programu ZS je chápána jako průvodce dítěte na jeho cestě za poznáním, který vnímá celou osobnost dítěte, snaží se ho získat ke spolupráci, vede k citovému prožívání bezprostředních vztahů k okolí.*“ (Gardošová, Dujková a kol., 2003, s. 129)

Program představuje velmi otevřený didaktický systém umožňující každé škole, každému učiteli přizpůsobit si ho kultuře, zvykům a tradicím dané země, jejímu vzdělávacímu systému i potřebám konkrétních dětí. Dále zdůrazňuje individuální přístup

k dítěti, partnerství rodiny, školy a širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Prosazuje a umožňuje inkluzi dětí se speciálními potřebami (dětí nadprůměrně nadaných, dětí s vývojovými poruchami, dětí s postižením, dětí z různých etnických menšin).

Výhradním držitelem autorských a distribučních práv k programu Začít spolu v České republice je organizace **Step by Step ČR, o.s.**, která se podílí na jeho monitorování, evaluaci a implementaci.

V Brně tento program nabízí MŠ na Nám. 28. října 22, Brno.

## 2.5 Škola podporující zdraví

Projekt *Zdravá mateřská škola* vznikl v letech 1994–1995 jako alternativa již existujícího projektu *Zdravá škola*, který se zaměřoval na základní školy. U zrodu tohoto projektu stála Miluše Havlíková, která se se svým týmem spolupracovníků podílí na tvorbě všech dostupných materiálů. Tento projekt vznikl jako reakce na celosvětový trend podpory zdraví v celostním pojetí s tím, že zdraví jedince musí být posilováno komplexně a úzce souvisí s prostředím, v němž člověk žije.

Projekt také vychází z faktu, že návyky zdravého životního stylu je potřeba vytvářet již v předškolním věku, kdy se návyky a postoje všeho druhu upevňují snadněji a nejtrvaleji na základě prožívání a shromažďování zkušeností. Nezapomenutelnou úlohu zde však hraje i způsob života samotné rodiny. Projekt *Zdravá mateřská škola* má za úkol vzbudit zájem o podporu zdraví a poskytnout rodičům, pedagogům i veřejnosti ucelenou představu o zásadách a prostředcích podpory zdraví v mateřské škole. Linií, která prochází celým projektem, je holistické pojetí zdraví:

*„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 tedy můžeme chápat jako celkově dobrý pocit spokojenosti, vyrovnanosti a pohody, z tohoto důvodu musí být posilováno komplexně, neboť jeho složky jsou propojeny a jsou neoddělitelné.

Spolu s koncepcí *Zdravá mateřská škola* byl vytvořen pro potřeby mateřských škol i modelový projekt, který mohou využít při tvorbě konkrétního projektu *Zdravá*

*mateřská škola* pro své potřeby. Jak uvádí Havlínová (1997), stavebním kamenem tohoto projektu jsou tyto zásady:

**Celostní (holistické) pojetí zdraví** chápe zdraví jako výsledek pohody tělesné, duševní a sociální. Úkolem mateřské školy je rozvíjet osobnost dítěte jako celek.

**Znalost a respektování potřeb a individuálních zvláštností** nejen dětí, ale i učitelek a rodičů. Rozumíme tím uspokojování přirozených každodenních potřeb, uspokojování zvláštních potřeb věku a respektování individuality a specifických projevů. Učitelka podporující zdraví je hlavním integrujícím činitelem v mateřské škole. Na jejích osobních i profesních kvalitách závisí úspěšnost celého projektu, nehledě na to, že děti ji v mnohém napodobují. To od učitelky často vyžaduje ujasnění si přístupu ke zdraví a k dosavadnímu životnímu stylu. Věkově smíšené třídy poskytují přirozené podmínky pro optimální socializaci dítěte. Socializace totiž probíhá prostřednictvím sociálního učení v interakcích dítěte s rodiči, vrstevníky a dalšími lidmi. Věkově smíšená skupina je v životě člověka přirozeným prostředím, proto bychom tuto přirozenost měli zachovávat i v předškolním vzdělávání. Důležité je pak i rovnoměrné zastoupení obou pohlaví v jednotlivých třídách. Možná je i integrace postiženého dítěte.

**Rytmický řád a režim dne** by měl být uzpůsoben tak, aby dítěti zabezpečil potřebu stálosti a pocitu bezpečí v pravidelně se opakujících činnostech, ale zároveň aby mu dal možnost svobody a učitelce možnost individuálního přizpůsobení se aktuálním potřebám dětí. „*Při tvorbě zásad musíme spolupracovat s rodiči a optimálně sladit život dítěte v rodině s životem v mateřské škole, dbát, aby domluvené uspořádání dne bylo dětem srozumitelné a bralo ohled na jejich potřeby.*“ (Havlínová, 1997, s. 63)

**Tělesná pohoda a volný pohyb** je prostředek ochrany zdraví a posilování organismu. Dostatek pohybu (především na čerstvém vzduchu) je totiž pro dítě nepostradatelný a působí příznivě na jeho celkovou tělesnou i duševní pohodu.

**Zdravá výživa** zajišťuje optimální růst a vývoj, obnovu tkání, psychickou a fyzickou výkonnost a obranyschopnost. Působí preventivně proti chorobám a podporuje odolnost organismu. Tím opět přispívá k celkové pohodě. Nehledě na to, že mateřská škola zajišťuje dítěti značnou část výživy z denního příjmu potravy.

**Spontánní hra** je hlavní potřebou a činností dítěte předškolního věku a je nezastupitelná při jeho rozvoji. Úkolem zdravé mateřské školy je tedy vytvářet dítěti vhodné prostředí a čas pro spontánní hru.

**Podnětné věcné prostředí** je takové prostředí, které je estetické, vstřícné, hygienické. Kvalita takového prostředí má pak vliv na pohodu všech, kteří v něm jsou.

Děti v prostředí třídy a školy tráví značnou část dne. Takto upravené prostředí následně zmírňuje nepříznivé vlivy vnějšího prostředí.

**Bezpečné sociální prostředí** je utvářeno na základě vzájemné důvěry, úcty, empatie, solidarity a spolupráce mezi dětmi i dospělými v mateřské škole. K tomu napomáhá i věkově smíšená skupina. Kvalita tohoto prostředí zpětně ovlivňuje sociální klima třídy.

**Participativní a týmové řízení** přispívá k pohodě mezi pracovníky mateřské školy a tím přímo ovlivňuje i pohodu dětí.

**Partnerské vztahy s rodiči** jsou jednou z priorit mateřské školy podporující zdraví. Společenství vzniká vzájemným prolínáním vlivů z rodiny na školu a naopak. Základem pro vytvoření partnerských vztahů je důvěra, utváření pocitu sounáležitosti a respekt. Škola rodiče vyzývá k účasti na výchovně vzdělávacím procesu a na akcích pořádané školou, dále jsou organizována pravidelná setkání s rodiči.

**Spolupráce mateřské školy se základní školou** napomáhá vytvářet podmínky pro nestresující, plynulý přechod dětí do 1. ročníku základní školy. Dítě tak získává sebedůvěru a pozitivní motivaci. Příprava na přechod na základní školu je zaměřena i na rodiče. Začlenění mateřské školy do života obce je důležitý pro pocit sounáležitosti, mateřská škola spolu se školou základní se stává jedním z kulturních center obce.

**Prožitkové učení** vychází z faktu, že dítě předškolního věku se nejlépe učí přirozenou cestou, tedy při hře a prožitkem. Cílené učení provádíme činem, ne slovem.

**Úcta ke zdraví** je pak vyústěním všeho výše zmíněného. Vytváříme u dítěte pocit důležitosti a úcty ke zdraví svému i ostatních. „*Mateřská škola podporující zdraví volí takové způsoby výchovy ke zdraví, které jsou pro dítě přirozené. V předškolním věku to znamená, že se dítě učí při hře samo experimentováním a prožitkem.*“ (Havlínová, 1997, s. 81)

**Komunitní kruh** je prostředkem, který slouží k navozování pocitu bezpečí, sounáležitosti a uznání, a přispívá i k rozvoji komunikačních dovedností dětí. Komunitní kruh má určitá pravidla: např. právo hovořit má jen ten, kdo drží smluvený předmět, každý má právo zdržet se projevu, každý má právo na vzájemný respekt a úctu, pravidlem je také právo na soukromí, kdy sdělení v kruhu považujeme za důvěrné. K tomu, aby byly děti schopné spolupracovat, musí spolu komunikovat. Podpora komunikace se odráží v celém výchovně vzdělávacím procesu, který se řídí zásadami *Zdravé mateřské školy*. Dále je dítěti umožněna komunikace s věkově širší skupinou i s dospělými. Jedním z konkrétních prostředků podpory komunikace je

kooperativní hra, kdy děti musí spolupracovat, tedy spolu komunikovat.

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

V Brně má tento program největší zastoupení. Nabízí ho celkem 12 mateřských škol. Jsou to např.:

- MŠ Herčíkova, Herčíkova 21, Brno, 612 00,
- MŠ Chodská, Chodská 15, Brno, 612 00,
- MŠ Brechtova, Brechtova 6, Brno, 638 00.



## 3. VLASTNÍ PRŮZKUM

### 3.1 Stanovení cílů a metod prováděného průzkumu

V současné době záleží na rodičích, do které mateřské školy přihlásí svoje dítě. Mohou si vybrat z široké nabídky programů, které mateřské školy nabízejí. Proto bylo cílem mého průzkumu zjistit:

- 1. Jaká kritéria ovlivňují rodiče při výběru MŠ?*
- 2. Kde rodiče nejčastěji získávají informace o MŠ?*
- 3. Jaká je míra spokojenosti rodičů s vybranou MŠ?*

Použitou metodou průzkumu je strukturovaný dotazník, který má 25 otázek.

V dotazníku (Příloha č. 1) jsem rovnoměrně použila otázky uzavřené a škálové, pouze závěrečná otázka je otázka otevřená. V první části jsem použila uzavřené otázky, které se snaží zjistit něco o osobě, která se více podílela na výběru MŠ. Jsou to otázky týkající se věku a dosaženého vzdělání. V dalších otázkách se snažím zjistit, jaká kritéria rozhodovala o výběru MŠ a kde rodiče získávali nejčastěji informace. V druhé části jsem použila škálové otázky, na základě kterých rodiče hodnotí míru spokojenosti s programem, který MŠ nabízí. Poslední otázka je otázka otevřená, kde rodiče dostali možnost napsat, co by v dané MŠ změnili. Na tuto otázku však bylo odpovězeno pouze ve dvou vrácených dotaznících.

### 3.2 Průběh průzkumu

Průzkum probíhal v únoru 2010. Dotazníky jsem osobně donesla do vybrané mateřské školy a předala jednotlivým rodičům. Při předávání jsem rodiče ubezpečila, že jde o anonymní dotazník, který bude sloužit pouze pro účely mé bakalářské práce a domluvili jsme si termín, do kterého vyplněný dotazník vrátí. Požádala jsem je, aby dotazník vyplňovala ta osoba, která se více podílela na výběru MŠ. Ze 64 oslovených rodičů si dotazník vzalo 60. Paní ředitelka mi umožnila umístit u vchodu krabici, do

keré rodiče mohli anonymně vyplněný dotazník vratet. Zpátky se mi vrátilo 52 vyplněných dotazníků (což představuje 87 %). Vzhledem k tomu, že dotazník vyplňovali pouze ti rodiče, kteří projeví zájem a byli ubezpečeni o své anonymitě, předpokládám, že na otázky odpovídali pravdivě a neměli důvod ke zkreslení svých odpovědí.

Protože na dotazníky odpověděly pouze ženy, pracuji dále s kategorií „matka“ a nikoli „rodiče“.

### **3.3 Charakteristika MŠ, kde byl průzkum prováděn**

Pro své šetření jsem si vybrala mateřskou školu, která je zařazena do projektu *Škola podporující zdraví*. Tato škola patří mezi jednu z brněnských MŠ na sídlišti v městské části Královo Pole. Je to jednopodlažní budova, která slouží dětem od roku 1974. V roce 2007 budova prošla celkovou rekonstrukcí a byla i zateplena. K budově patří velká udržovaná zahrada, která je celoročně využívána k pobytu venku a při vhodném počasí jsou do ní přenášeny všechny činnosti. Hračky a pomůcky jsou uloženy v zahradním domku. MŠ má tři třídy, v každé třídě je 25 dětí, třídy jsou věkově smíšené a jsou respektovány sourozenecké a kamarádké vztahy. MŠ má svoji vlastní kuchyni, která dětem připravuje stravu podle pravidel zdravé výživy.

Při mé návštěvě jsem se setkala s velice vstřícným chováním paní ředitelky, která mi celou školu ukázala. Všechny třídy jsou velké a dostatečně prosvětlené, třída je rozdělena na několik částí podle využití. Děti mají hračky a pomůcky uloženy v otevřených policích, ke kterým mají volný přístup. Na velkém parapetu si děti vystavují výrobky, které samy vytvořily. V šatně má každé dítě svou poličku, kterou má označenou svou značkou. Je zde několik nástěnek, které slouží k tomu, aby rodiče měli přehled o činnosti dětí. Dále jsou zde umístěny informace o plánovaných akcích, jídelníček na celý týden, písničky a básničky, které se děti právě učí a také jsou zde vystaveny výrobky a obrázky, které děti samy vytvořily.

Celkové prostředí školky působí velmi pozitivně. Mateřská školka dětem nabízí zájmové kroužky jako je keramika, hra na flétnu, plavání a angličtina.

## 3.4 Výsledky průzkumu s komentáři

### 1. Kritéria ovlivňující matky při výběru

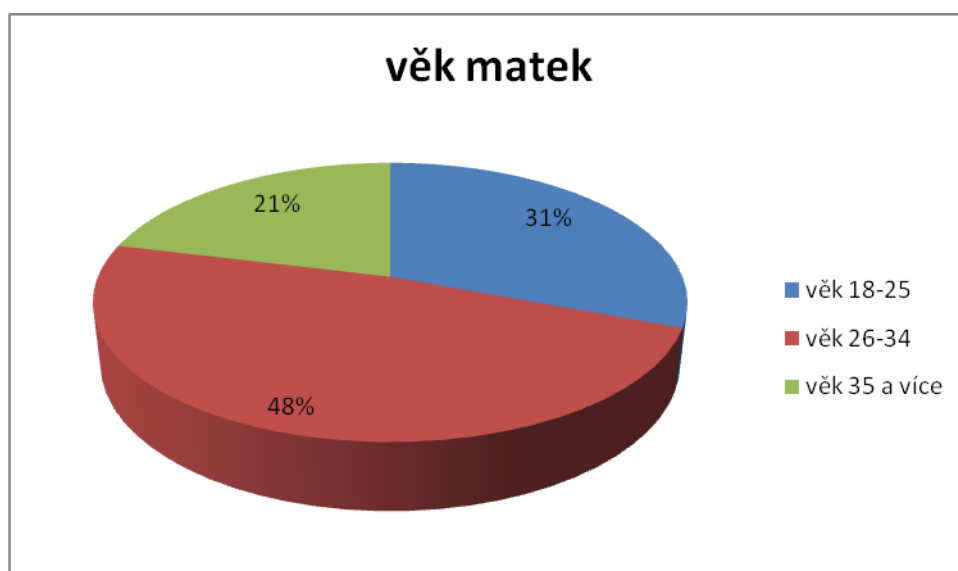
#### *Věkové kategorie a vzdělání matek*

U respondentek jsem nejdříve zjišťovala zastoupení věkových kategorií v době výběru MŠ a jejich dosažené vzdělání. Porovnáním dotazníků jsem zjistila, že kategorii 18–25 let reprezentuje 16 osob (21 %), kategorii 26–34 let 25 osob (48 %) a kategorii 35 a více let zastupuje 11 osob (31 %).

Tab. 1.1 Věková kategorie matek, počet v dané kategorii a procentní podíl

Věk	18 – 25 let	26 – 34 let	35 a více let
Počet respondentek	16	25	11
Podíl v %	21 %	48 %	31 %

Obr. 1.1 Věková kategorie matek, procentní podíl

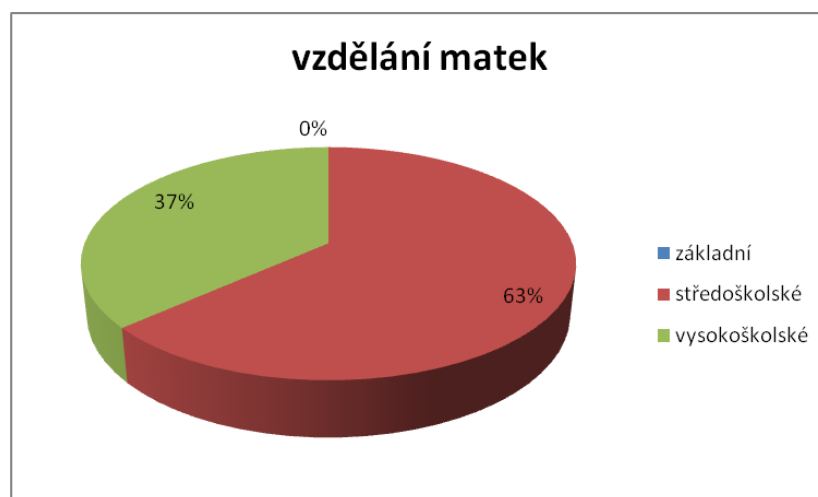


Z celkového počtu 52 matek má 33 (63 %) středoškolské vzdělání, 19 (37 %) má vysokoškolské vzdělání a 0 % matek má základní vzdělání.

Tab. 1.2 Vzdělání matek, počet v dané kategorii a procentní podíl

Vzdělání	základní	střední	vysokoškolské
Počet respondentek	0	33	19
Podíl v %	0 %	63 %	37 %

Obr. 1.2 Vzdělání matek, procentní podíl



#### *Kritéria důležitá pro výběr MŠ z pohledu matky-středoškolačky a matky-vysokoškolačky*

Z porovnání odpovědí jsem zjistila, že mezi důležitostmi jednotlivých kritérií vzhledem ke vzdělání nejsou zásadní rozdíly. Nejdůležitějším kritériem pro výběr školky byl pro obě skupiny *program MŠ* – 17 (52 %) matek-SŠ a 9 (47 %) matek-VŠ. Na druhém místě je u matek-SŠ *vzdálenost od bydliště* 7 (21 %) a u matek-VŠ *doporučení známého* 5 (26 %). Na třetím místě je u matek-SŠ *doporučení známého* 5 (15 %), u matek-VŠ *vzdálenost od bydliště* 3 (16 %). Poslední kategorii – *jiný důvod* – uvedlo 4 (21 %) matek-SŠ a 2 (11 %) matek-VŠ.

Tab. 1.3 Vztah SŠ a VŠ vzdělání a kritérií pro výběr MŠ

Kritérium / Vzdělání	středoškolské		vysokoškolské	
	počet	podíl v %	počet	podíl v %
Vzdálenost od bydliště	7	21 %	3	16 %
Doporučení známého	5	15 %	5	26 %
Program MŠ	17	52 %	9	47 %
Jiný důvod	4	12 %	2	11 %
<b>Celkem</b>	<b>33</b>	<b>100 %</b>	<b>19</b>	<b>100 %</b>

Obr. 1.3a Vztah středoškolského vzdělání a kritérií výběru MŠ, procentní podíl



Obr. 1.3b Vztah vysokoškolského vzdělání a kritérií výběru MŠ, procentní podíl

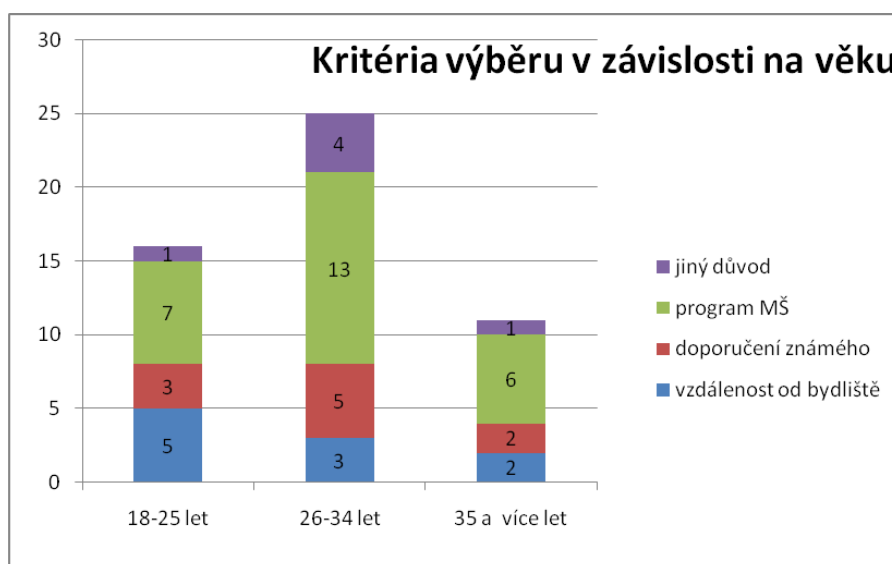


Dále jsem kritéria výběru posuzovala dle jednotlivých věkových kategorií bez ohledu na vzdělání. Pro matky všech věkových kategorií je nejdůležitějším kritériem výběru *program MŠ* 26 (50 %), u ostatních kritérií se počet odpovědí pohybuje do 10 (cca 5 %). *Program MŠ* je nejdůležitějším kritériem pro věkovou kategorii 26–34 let – 13 (52 %).

Tab. 1.4 Vztah věkové kategorie a kritérií pro výběr MŠ

Věk	18–25 let		26–34 let		35 a více let	
	počet	podíl v %	počet	podíl v %	počet	podíl v %
Vzdálenost od bydliště	5	31 %	3	12 %	2	18,5 %
Doporučení známého	3	19 %	5	20 %	2	18,5 %
Program MŠ	7	44 %	13	52 %	6	54 %
Jiný důvod	1	6 %	4	16 %	1	9 %
<b>Celkem</b>	<b>16</b>	<b>100 %</b>	<b>25</b>	<b>100 %</b>	<b>11</b>	<b>100 %</b>

Obr. 1.4 Kritéria výběru v závislosti na věku



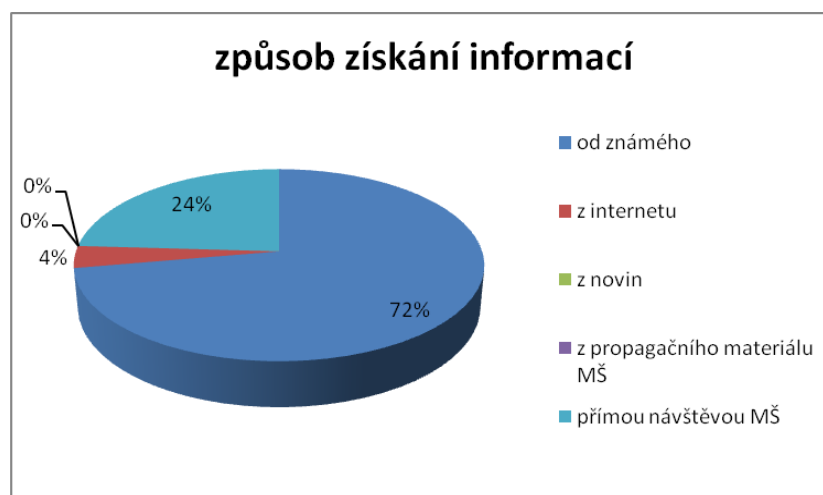
## 2. Kde matky nejčastěji získávají informace o MŠ?

Z odpovědí respondentek jsem zjistila, že na získávání informací o MŠ se nejvíce podílely samotné matky 47 (90 %), v 5 (10 %) rodinách získávali informace oba rodiče. Dále jsem porovnáním zjistila, že nejvíce matek získalo informace o MŠ *od známých* 39 (72 %), 13 (24 %) matek zvolilo pro získání informací *přímou návštěvu MŠ* a pouze 2 (4 %) matky si vyhledaly *informace na internetu*.

Tab. 2.1 Způsob získání informací

	<b>od známého</b>	<b>z internetu</b>	<b>z novin</b>	<b>propag. mat.</b>	<b>návštěva MŠ</b>
Počet matek	39	2	0	0	13
Podíl v %	72%	4%	0%	0%	24%

Obr. 2.1 Způsob získání informací



## 3. Míra spokojenosti matek

Z odpovědí respondentek jsem zjistila, že v 71 % (333) odpovědí ve všech sledovaných kategoriích jsou velmi spokojeny, ve 28 % (129) odpovědí jsou spíše spokojeny a pouze v 1 % (6) odpovědí je spokojenost průměrná. Největší spokojenost je v kategoriích *spokojenost s jídlem a napomáhání ve zdokonalování se ve slovním projevu* (48; 92 %), těsně nad hranicí 50 % je kategorie *prostor k příležitosti tělesného rozvoje* (27; 52 %), ostatní kategorie jsou nad 65 % velmi spokojených odpovědí. Nejmenší spokojenost je v kategorii *nabídka zájmových kroužků* (6; 8 %).

Tab. 3.1 Míra spokojenosti rodičů podle daných kritérií

	vůbec ne	spíše ne	průměrně		spíše ano		velmi	
	1	2	3		4		5	
přístup učitelek k dítěti					16	31 %	36	69 %
nabídka zájmových kroužků			6	8 %	32	62 %	14	30 %
spokojenost s jídlem					4	8 %	48	92 %
napomáhání ve zdokonalování se v pracovní činnosti					13	25 %	39	75 %
napomáhání ve zdokonalování se ve slovním projevu					4	8 %	48	92 %
prostor k příležitosti tělesného rozvoje					25	48 %	27	52 %
nabídka kulturních akcí					13	25 %	39	75 %
akce pořádané MŠ					15	29 %	37	71 %
celkové dodržování programu					7	13 %	45	87 %
<b>celkem odpovědí</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>-</b>	<b>129</b>	<b>-</b>	<b>333</b>	<b>-</b>
<b>procentní podíl odpovědí</b>	<b>0 %</b>	<b>0 %</b>	<b>1 %</b>	<b>-</b>	<b>28 %</b>	<b>-</b>	<b>71 %</b>	<b>-</b>

### 3.4 Závěry průzkumu

#### 1. Jaká kritéria ovlivňují rodiče při výběru MŠ?

Z šetření jsem zjistila, že pro alternativní vzdělávání se nejčastěji rozhodují matky ve věku 26–34 let (48 %) se středoškolským vzděláním (37 %) a nejdůležitějším kritériem výběru pro ně je *program MŠ* (52 %).

V městské části Královo Pole je celkem 7 MŠ, což je více, než v jiných částech města Brna. Pro výběr MŠ je proto její program zásadním kritériem, které může být často rozhodujícím pro výběr dané MŠ. Skutečnost, že mezi matkami se neobjevila



žádná bez vzdělání, může mít také vliv na výběr MŠ, proto můžeme předpokládat, že vzdělané matky se více zajímají o to, jak MŠ funguje, jaké jsou rozdíly mezi jednotlivými typy, v jakém prostředí bude jejich dítě trávit čas.

## 2. Kde rodiče nejčastěji získávají informace o MŠ?

Z šetření jsem zjistila, že 39 (72 %) matek získalo informace o MŠ od svých známých, 13 (24 %) zvolilo pro získání informací přímou návštěvu MŠ a pouze 2 (4 %) matky vyhledaly informace na internetu. Z novin a propagačních materiálů nečerpala ani jedna matka.

Pro tuto část města je také charakteristické silné sociokulturní prostředí, které má vliv na přímou komunikaci a informovanost mezi dospělými. Z toho důvodu vysoce převažuje získávání informací o MŠ z komunikace se známými nad vyhledáváním potřebných údajů na internetu. I přímá návštěva MŠ svědčí o tom, že komunikace s lidmi má v této čtvrti větší váhu než bezkontaktní vyhledávání informací. MŠ by však mohla zvážit zřízení vlastních internetových stránek, které by jistě přispěly k lepší informovanosti rodičů.

## 3. Jaká je míra spokojenosti rodičů s vybranou MŠ?

Z šetření jsem zjistila, že velmi spokojeno s vybranou MŠ je 71 % matek (333 odpovědí *velmi*), z toho jako jedny z nejlépe hodnocených kategorií vyšly *spokojenost s jídlom a napomáhání ve zdokonalování se ve slovním projevu* (48; 92 %). Spíše spokojeno je 28 % matek (129 odpovědí *spíše ano*). Pouze 1 % (6 odpovědí *průměrně*) hodnotilo nabídku zájmových kroužků. Celkově tedy mohu říci, že s touto MŠ jsou matky spokojeny na 99 %, což ukazuje na vysokou kvalitu tohoto zařízení pro děti.

Přesto bych navrhovala, aby se vedení MŠ zaměřilo na nabídku zájmových kroužků, ze které mají rodiče možnost si vybírat. Může zvážit, jestli by nebylo vhodné tuto nabídku kroužků upravit podle očekávání rodičů, např. zjistit zájem rodičů pomocí vhodného dotazníku.

# ZÁVĚR

Předškolní věk dítěte je jedno z nejdůležitějších období pro budoucí kvalitu život. Dítě si formuje své dovednosti a schopnosti, utváří se jeho osobnost. Na tomto rozvoji se nejvíce podílí rodina a mateřská škola. Dítě zde formou her, zábavy a prožitku získává nové dovednosti a zkušenosti.

Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojování základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů.

Mateřská škola je často první neznámé prostředí, se kterým se dítě setkává a tráví v něm významnou část dne. Prostedí a klima třídy, kolektiv dětí a pedagog dítě významně ovlivňují v jeho další orientaci na vzdělání. Toto ovlivnění může být pozitivní a samozřejmě bohužel i negativní. Rodiče se proto snaží vybrat pro své dítě tu nejlepší školu.

Cílem mé práce v teoretické části bylo seznámit blíže rodiče dětí s různými alternativními směry a ulehčit jim tak jejich rozhodování při výběru mateřské školy. Vycházela jsem z předpokladu, že rodičům není lhostejné, jakou MŠ bude jejich dítě navštěvovat, kdo na ně bude působit a jak ho bude ovlivňovat. V současné době nabízí jednotlivé mateřské školy různé alternativní směry výchovy a zaměřují se na osobnostně orientovaný model. Každá MŠ si vytváří svůj vzdělávací program, který však musí vycházet z Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Ve své práci jsem se proto zaměřila na vytvoření uceleného přehledu všech alternativních směrů uplatňovaných v předškolním vzdělávání v Brně a stanovený cíl teoretické části proto považuji za splněný.

V praktické části této práce jsem se zaměřila na rodiče, resp. matky dětí vybrané mateřské školy s programem *Škola podporující zdraví*. Pomocí anonymního dotazníku jsem chtěla zjistit odpovědi na následující otázky:

1. *Jaká kritéria ovlivňují rodiče při výběru MŠ?*

Z šetření vyplynulo, že zásadním kritériem pro výběr MŠ je její *program*.

2. *Kde rodiče nejčastěji získávají informace o MŠ?*

Z šetření vyplynulo, že nejčastějším zdrojem informací o MŠ jsou *známí*.

### *3. Jaká je míra spokojenosti rodičů s vybranou MŠ?*

Z šetření vyplynulo, že téměř všichni dotazovaní rodiče jsou *velmi spokojeni*.

Odpovědi na tyto otázky jsem získala průzkumem, proto považuji cíl praktické části mé práce za splněný. Byla jsem mile překvapena, s jakou ochotou a vstřícností se mnou rodiče při vyplňování dotazníku spolupracovali. Jejich přístup potvrzuje, že většina dnešních rodičů má snahu a zájem udělat pro své děti to nejlepší. Rodiče chtějí svým dětem dopřát více, než měli oni. Dle mého subjektivního názoru však tato snaha někdy spočívá až v přílišném zatížení dítěte zájmovými kroužky a jinými aktivitami místo obyčejného hraní si na pískovišti.

## RESUMÉ

Předškolní věk je jedno z nejdůležitějších období pro dítě i jeho rodiče. Dítě formuje své schopnosti a dovednosti, které uplatní při nástupu na základní školu, utváří svou osobnost, vypořádává se se vztahy, utváří si pravidla a učí se chovat podle určitých norem. Z tohoto důvodu se rodiče snaží vybrat pro své dítě tu nejvhodnější mateřskou školu. Přestože všechny mateřské školy vycházejí z Rámcového vzdělávacího programu, mají určitou autonomii při samotné tvorbě a realizaci svého školního vzdělávacího programu, díky kterému se v současné době můžeme setkat s určitou diferenciací a profilací mateřských škol.

V první kapitole této práce je popsána historie a důvody vzniku alternativní pedagogiky a její základní členění, včetně popisu nejznámějších alternativních směrů, které jsou uplatňovány v současnosti.

Ve druhé kapitole jsou pak podrobněji popsány ty směry, které jsou využívány v předškolním vzdělávání. Je zde popsána pedagogika *Marie Montessori*, *Waldorfská škola*, *Daltonský plán*, *Začít spolu* a *Škola podporující zdraví*.

Ve třetí kapitole – praktické části, se snažím pomocí strukturovaného dotazníku zjistit kritéria, která ovlivňují rodiče při výběru mateřské školy a míru jejich spokojenosti s celkovým dodržováním programu, který MŠ nabízí.

Z provedeného výzkumu vyplynulo, že nejdůležitějším kritériem pro výběr MŠ je program, který daná školka nabízí. Rodiče, resp. matky, nejčastěji získávají informace od svých známých či přímou návštěvou MŠ. Plných 99 % dotazovaných matek je s vybranou mateřskou školou velmi spokojeno.

## **ANOTACE**

Bakalářská práce „*Alternativní školství v Brně – zaměřeno na předškolní vzdělávání*“ podává přehled o alternativních školách. Teoretická část práce se zabývá popisem a charakteristikou nejznámějších typů alternativních škol. Podrobněji jsou pak popsány alternativní směry, které jsou uplatňovány v předškolním vzdělávání. Praktická část vychází z dotazníkového šetření, které bylo provedeno u rodičů předškolních dětí a podává výsledky o kritériích, které ovlivňují výběr MŠ a o míře spokojenosti rodičů s vybranou MŠ. Bakalářské práce tak podává ucelený přehled existujících alternativních metod výuky v předškolním vzdělávání ve městě Brně.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Alternativní pedagogika, předškolní vzdělávání, dítě, mateřská škola, pedagog.

## **ANNOTATION**

Bachelor project of „*Alternative school system in Brno – focused on pre-school education*“ gives an overview of alternative schools. Theoretical part of the work deals with description and characterization of the most well-known alternative school types. Alternative trends used in pre-school education are fully described later on. Practical part of the work is based on a questionnaire given to pre-school children parents. This part of the bachelor work shows the criteria results that influence the choice of a kindergarten and the level of parents' satisfaction with the selected kindergarten. The target of the project is to give the complete overview of existing alternative education methods in pre-school pedagogy system in Brno city.

## **KEYWORDS**

Alternative pedagogy, pre-school education, child, kindergarten, teacher.

# SEZNAM LITERATURY

## A DALŠÍCH POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Monografie a knihy

1. BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná Mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003, 152 s. ISBN 80-7178-537-7.
2. GARDOŠOVÁ J., DUJKOVÁ, L. a kol. *Vzdělávací program Začít spolu*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, 159 s. ISBN 80-7178-815-5.
3. JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 1997, 76 s. ISBN 80-85931-43-5.
4. MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. 1.vyd. Praha: SPS, 1998, 131 s. ISBN 80-86-189-00-7.
5. MATULČÍKOVÁ, M. *Reformnopedagogické a alternativne školy a ich prínos pre reformu školy*. 1. vyd. Bratislava: AG MUSICA LITURGICA, 2007, 270 s. ISBN 978-80-969784-0-3.
6. PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 1996, 108 s. ISBN 80-7178-072-3.
7. RÖHNER R., WENK, H. *Daltonské vyučování: stále živá inspirace*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003, 156 s. ISBN 80-7315-041-7.
8. RÝDL, K. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2001, 167 s. ISBN 80-85866-87-0.
9. SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělání v ČR*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 311 s. ISBN 80-7178-942-9.
10. SVOBODOVÁ, J. *Zdravá škola včera a dnes*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998, 47 s. ISBN 80-85931-53-2.
11. SVOBODOVÁ J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. 1. vyd. Brno: Paido, 1995, 77 s. ISBN 80-85931-00-1.
12. VALENTA, M. *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy*. 1. vyd. Olomouc, 1993, 67 s. ISBN 80-7067-274-9.
13. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 112 s. ISBN 80-7178-071-5.

## **Internetové zdroje**

- <http://www.alternativy.webpark.cz/>
- <http://www.msmonessori.net/maria-montessori.html>
- <http://www.montessori-system.cz/principy-a-zakladni-podminky-pro-montessori-pedagogiku.html>
- <http://www.sbscr.cz/>
- <http://www.zshusovabrno.cz/dalton-international/>
- <http://www.zstgmpodebrady.cz/projekt-zdrava-skola/>

# **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1 Strukturovaný dotazník



## **Příloha č. 1 Strukturovaný dotazník**

---

Dobrý den,

jsem studentka oboru sociální pedagogika a ráda bych Vás požádala o zodpovězení několika otázek, prostřednictvím tohoto dotazníku. Tento dotazník vznikl v souvislosti s mou bakalářskou prací a zjištěné údaje budou použity pouze pro účely této práce.

### **1. Dotazník vyplňuje**

- a) muž
- b) žena

### **2. Jaké je vaše vzdělání?**

- a) základní
- b) středoškolské
- c) vysokoškolské

### **3. Kolik Vám bylo let, když jste vybíral (a) MŠ?**

- a) 18 – 25
- b) 26 – 34
- c) 35 a více

### **4. Vybíral (a) jste MŠ poprvé?**

- a) ano (dále odpovídejte až na otázku č. 7)
- b) ne

### **5. Zvolil (a) jste stejnou MŠ školku?**

- a) ano (dále odpovídejte až na otázku č. 7)
- b) ne

### **6. Důvod pro změnu MŠ byl**

- a) změna bydliště
- b) nespokojenost s MŠ
- c) jiné

### **7. MŠ jste vybíral (a) podle**

- a) vzdálenosti od bydliště
- b) programu, který nabízí
- c) doporučení od známého
- d) z jiného důvodu

**8. Na získávání informací o MŠ se spíše podílel (a)**

- a) manžel
- b) manželka
- c) oba

**9. Informace o MŠ jste získal (a)**

- a) od známého
- b) z internetu
- c) z novin
- d) z propagačního materiálu MŠ
- e) přímou návštěvou MŠ

**10. Před podáním přihlášky jste MŠ navštívil (a)?**

- a) ano
- b) ne

**11. Chodí vaše dítě do MŠ rádo?**

vůbec ne 1 2 3 4 5 velmi

**12. Preferuje Vaše dítě některou učitelku?**

- a) ano
- b) ne

**13. Jste spokojený (a) s přístupem učitelek k vašemu dítěti?**

vůbec ne 1 2 3 4 5 velmi

**14. Jste spokojený (á) s nabídkou zájmových kroužků?**

vůbec ne 1 2 3 4 5 velmi

**15. Podle informací z jídelníčku a sdělení dítěte jste s jídelníčkem spokojen (a)**

vůbec ne 1 2 3 4 5 velmi

**16. Jak hodnotíte podporu MŠ při napomáhání dítěti ve zdokonalování v jednoduché pracovní a sebeobslužné činnosti (stolování, oblékání, os. hygiena)?**

vůbec ne 1 2 3 4 5 velmi

**17. Jak hodnotíte podporu MŠ při napomáhání dítěti ve zdokonalování se ve slovním projevu (výslovnost)**

vůbec ne 1 2 3 4 5 velmi

**18. Jak hodnotíte prostor, který MŠ dává dítěti k příležitosti tělesného rozvoje (hrát míčové hry, cvičit, lezení, skoky a poskoky)**

vůbec ne 1 2 3 4 5 velmi

**19. Jak hodnotíte prostor, který MŠ dává dítěti k příležitosti rozvoje v oblasti komunikace (vedení rozhovoru, kladení otázek, smysluplné vyjadřování)**

vůbec ne 1 2 3 4 5 velmi

**20. Jste spokojen (a) s kulturními akcemi, které škola nabízí?**

vůbec ne 1 2 3 4 5 velmi

**21. Jak hodnotíte společné akce školy, rodičů a dětí, které zatím proběhly?**

vůbec ne 1 2 3 4 5 velmi

**22. Všiml (a) jste si, že Vaše dítě zná nové písničky, básničky a pohádky?**

a) ano

b) ne

**23. Jste spokojen (a) s celkovým dodržováním programu, který MŠ nabízí?**

vůbec ne 1 2 3 4 5 velmi

**24. Jste spokojen (a) s otevírací dobou MŠ?**

a) ano

b) ne

**25. Kdybyste měl (a) možnost něco změnit, co by to bylo?**

Vyplněný dotazník dejte prosím do šatny v 1. třídě do tašky označené jablíčkem.  
Děkuji Vám za čas, který jste věnoval (a) vyplnění tohoto dotazníku.

**Milena Bušková**