Pedagogická fakulta
Faculty of Education
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
University of South Bohemia in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Očekávání rodičů při výběru alternativních mateřských škol

Vypracoval: Bc. Kateřina Koželuhová
Vedoucí práce: Mgr. Dita Podhrázská, Ph.D.

České Budějovice 2023

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích, 28. února 2023

Bc. Kateřina Koželuhová

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji vedoucí práce Mgr. Ditě Podhrázské, Ph.D. za trpělivé vedení, vstřícné jednání a užitečné rady, které mi v průběhu psaní vždy velmi rychle a srozumitelně udělovala. Také děkuji osloveným alternativním mateřským školám za předání dotazníku rodičům a těmto pak za čas, který dotazníku věnovali. Stejně tak děkuji matkám, které si udělaly čas na interview. A v neposlední řadě děkuji své rodině a zaměstnavateli, kteří se mi obětavě a nadstandardně snažili vytvářet podmínky pro studium a jeho zdárné dokončení.

ABSTRAKT

Tato práce se zabývá očekáváním rodičů, kteří pro své děti volí alternativní mateřské školy. Nejdříve byly stručně popsány vybrané alternativní směry předškolního vzdělávání a také význam, jaký pro dítě i jeho rodinu má zahájení docházky do MŠ. Následně byly stanoveny výzkumné otázky. Odpovědi na ně byly zjišťovány smíšeným výzkumem. Kvantitativním dotazníkovým šetřením bylo zjištěno, jaká očekávaní rodiče od alternativních mateřských škol mají především v oblasti komunikace s MŠ, osobnosti učitele, edukace a socializace dítěte. Výsledky byly dále ověřeny a hlouběji objasněny kvalitativním výzkumem metodou interview. Z výzkumného šetření vzešlo, že rodiče především očekávají, že MŠ dětem nabídne bezpečné prostředí, ve kterém budou mít dostatečný prostor pro volnou hru. Pomůže dětem začlenit se do skupiny vrstevníků a umožní jim poznávat svět v souvislostech. Rodiče rádi využijí osobní komunikaci s učitelkou. U pedagoga především vyžadují, aby byl empatický, trpělivý a kreativní.

Klíčová slova: Alternativní program, očekávání, komunikace, osobnost učitele, edukace, socializace

ABSTRACT

The aim of this bachelor thesis was to find out parents´ expectations when choosing alternative kindergartens. First, selected alternative directions of pre-school education were briefly described, as well as the importance of starting kindergarten for the child and his family. Finally, the research questions were determined. The answers to them were ascertained by mixed research. There was used mixed research in this bachelor thesis. There was used a quantitative questionnaire survey to find out what parents expect from alternative kindergartens, especially in the area of communication with kindergartens, the teacher's personality, education and socialization of the child. The results were subsequently verified and further clarified through qualitative research using the interview method. The research revealed that parents primarily expect that the kindergarten will offer children a safe environment in which they will have sufficient space for free play. It will help children integrate into a peer group and enable them to learn about the world in context. Parents will be happy to use personal communication with the teacher, who is required to be empathetic, patient and creative.

Keywords: Alternative program, expectations, communication, teachers´ personality, education, socialization

OBSAH

Úvod ... 8

1 Předškolní vzdělávání v ČR po roce 1989 ... 10

2 Převládající alternativní směry v současném předškolním vzděláváíní v ČR ... 12

2.1 Pedagogika Marie Montessoriové ... 12

2.1.1 Hlavní myšlenky ... 12

2.1.2 Stručná charakteristika programu ... 13

2.1.3 Role učitele ... 14

2.2 Pedagogika Rudolfa Steinera – Waldorfská pedagogika ... 15

2.2.1 Hlavní myšlenky ... 15

2.2.2 Stručná charakteristika programu ... 16

2.2.3 Role učitele ... 17

2.3 Zdravá mateřská škola ... 17

2.3.1 Hlavní myšlenky ... 18

2.3.2 Stručná charakteristika programu ... 18

2.3.3 Role učitele ... 19

2.4 Vzdělávací program Začít spolu ... 20

2.4.1 Hlavní myšlenky ... 20

2.4.2 Stručná charakteristika programu ... 21

2.4.3 Role učitele ... 22

2.5 Lesní mateřské školy ... 22

2.5.1 Hlavní myšlenky ... 23

2.5.2 Stručná charakteristika programu ... 23

2.5.3 Role učitele ... 24

3 Nástup dítěte do mateřské školy ... 25

3.1 Význam předškolního vzdělávání ... 25

3.2 Učitel v předškolním vzdělávání 26
3.3 Rodina v předškolním vzdělávání 27
3.3.1 Očekávání rodičů od mateřské školy 28
3.3.2 Komunikace mezi mateřskou školou a rodinou 29
4 Metodologie výzkumu a sběru dat 30
4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky 30
4.2 Metoda výzkumu 30
4.2.1 Výzkumný vzorek 31
5 Analýza dat 32
5.1 Analýza dat: Očekávání rodičů ve vztahu k osobnosti učitele alternativní MŠ 32
5.2 Analýza dat: Jakou komunikaci s alternativní MŠ rodiče očekávají 36
5.3 Analýza dat: Co od alternativní MŠ rodiče očekávají v oblasti edukace a socializace 40
5.4 Vyhodnocení kvantitativní části výzkumu 48
5.4.1 Očekávání rodičů ve vztahu k osobnosti učitele alternativní MŠ 48
5.4.2 Očekávání komunikace MŠ s rodiči 48
5.4.3 Očekávání rodičů v oblasti edukace a socializace 48
5.5 Vyhodnocení kvalitativní části výzkumu – analýza interview 49
5.5.1 Očekávání rodičů ve vztahu k osobnosti učitele alternativní MŠ 51
5.5.2 Očekávání komunikace MŠ s rodiči 52
5.5.3 Očekávání rodičů v oblasti edukace a socializace 53
6 Diskuze 56
6.1 Doporučení pro praxi 57
Závěr 59
Seznam použité literatury 60

Tištěné zdroje..... 60

Internetové zdroje 61

Přílohy 62

ÚVOD

Bakalářská práce je zaměřena na očekávání rodičů, kteří pro své děti volí mateřskou školu alternativního typu. Námětem byl dokument o alternativních a soukromých školách. Tyto školy byly v dokumentu hodnoceny jako přínosné pro celkový rozvoj systému výchovy a vzdělávání, protože vytvářejí konkurenci veřejným školám, a tím mohou vyvíjet tlak na zvyšování jejich kvality. Autor dokumentu se ale zamýšlel i nad tím, že se může jednat o módní záležitost, kdy rodiče chtějí pro své děti „něco lepšího, protože jejich dítě je lepší“. Při střetu s realitou může být dítě ale v budoucnu frustrováno, protože většinová společnost nebude naplňovat jeho potřeby a očekávání tak, jak byly naplňovány v rodině, v alternativní MŠ (a případně alternativní ZŠ), kterou navštěvovalo.

Autorka této bakalářské práce sama chodila do mateřské školy v 80. letech 20. století, tedy v době, kdy byla MŠ vnímána jako instituce, které se o dítě postará, když jsou rodiče v zaměstnání, a také jako zařízení, která má dítě připravit na vstup do základní školy. Mateřské školy byly spádové s jednotným vzdělávacím programem a alternativa ke státní MŠ neexistovala. Jako by stát převzal zodpovědnost za výchovu a vzdělávání budoucích spořádaných občanů socialistické vlasti. Přesto asi měla štěstí, protože snad kromě chlebů s pomazánkou nemá na mateřskou školu žádné negativní vzpomínky.

Po roce 1989 začaly nejen učitelky MŠ hledat nové možnosti v přístupu k práci mateřské školy. Ale i (někteří) rodiče si uvědomili, že jsou za budoucnost a vzdělání svých dětí zodpovědní. Že by se měli o vzdělávací instituci svých dětí zajímat a zapojovat se do jejího chodu. Být s učitelkou partnery, jejichž společným cílem je spokojeně se rozvíjející dítě. Dá se předpokládat, že právě rodičům, kteří cítí (spolu)zodpovědnost za podobu MŠ, kterou navštěvuje jejich dítě, budou vyhovovat mateřské školy s alternativním programem, protože mnohé z nich participaci rodičů nejen vítají, ale dokonce vyžadují.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaká jsou očekávání rodičů při volbě alternativní mateřské školy a to ve vztahu k osobnosti učitelky, způsobu komunikace MŠ s rodiči a stylu edukace dítěte. V teoretické části práce jsou popsány nejčastější alternativní typy mateřských škol v České republice. Další kapitola se zabývá

významem předškolního vzdělávání, požadavky na výkon povolání učitele MŠ a vztahem rodiče k MŠ.

Hlavím cílem výzkumné části bylo kvantitativním výzkumným šetřením metodou dotazníkového šetření zjistit, jaká jsou očekávání rodičů při volbě alternativní MŠ a následně zjištěné skutečnosti ověřit kvalitativním výzkumným šetřením metodou interview s rodiči, jejichž děti alternativní MŠ navštěvovaly.

očekávání – definice

„Očekávání, též anticipace je jedna z lidských emocí, duševní stav, který se objevuje, když se člověk ocitne před neznámou situací, v novém prostředí apod. Anticipace je spojena s určitými fyziologickými změnami, jejichž smyslem je připravit člověka na zjišťovací aktivity, orientaci v neznámém.“ (Nakonečný, 2000, s. 273-274)

1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČR PO ROCE 1989

Po listopadových událostech roku 1989, s nově nabytou svobodou, se začalo československé školství navracet ke svým kořenům. Už na začátku 20. století patřila československá předškolní pedagogika k těm, které měly potenciál se rozvíjet, přinášet a prosazovat nové myšlenky a postupy v práci s dětmi. Historické události (po roce 1948) ale reformní vztahy zpřetrhaly. Znamenaly odklon od pedocentrismu a příklon k sovětskému modelu školství, který kladl důraz na disciplínu a výchovu jedince v zájmu celku, tedy tzv. sociocentrický model výchovy. (Opravilová, 2016)

Po roce 1989 ale mohly opět začít vznikat soukromé a církevní školy, ale i učitelky ve státních mateřských školách začaly hledat nové cesty, jak přistupovat k dětem a do výchovy a vzdělávání se začínají promítat alternativní směry. Mezi nejpopulárnější směry, které našly uplatnění na českých školách, patří především pedagogika Marie Montessori a pedagogika Rudolfa Steinera. Ze směrů, které vznikaly až ve druhé polovině 20. století, si cestu do českých MŠ našla také Zdravá mateřská škola, program Začít spolu a Lesní mateřská škola. (Opravilová, 2016)

Před rokem 1989 byl jediným zřizovatelem mateřských škol v Československu stát. V současné době mohou kromě státu a obcí mateřské školy zřizovat také církve, firmy i soukromé osoby. I takto zřízené MŠ musí naplňovat Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). (Průcha, 2013)

Jako alternativní jsou označovány nejen mateřské školy zřízené jiným zřizovatelem než obcí, potažmo státem, ale také školy, jejichž výchovný a vzdělávací program je založen na jiném myšlenkovém, filozofickém zdroji. Vychází z některého z programů, který vznikl na začátku 20. století (ale i později) v souvislosti s reformní pedagogikou. Jejich program je slučitelný s RVP PV. (Průcha, 2013)

Dále existují mateřské školy, které mají program i provoz podle vlastních pravidel. Pokud jejich program a pravidla neodpovídají požadavkům RVP PV, pak tyto mateřské školy nejsou zařazeny do sítě mateřských škol. Chápeme-li tedy

slovo „alternativní“ jako „jiný“ nebo „odlišný“, pak alternativu k běžnému způsobu předškolního vzdělávání tvoří církevní, firemní či soukromé mateřské školy, nebo ty, jejichž program vychází z reformní pedagogiky. *„Alternativní školy vytvářejí ve společnosti pluralitní systém ve volbě vzdělávací cesty.“* (Průcha, 2013, s. 120)

2 PŘEVLÁDAJÍCÍ ALTERNATIVNÍ SMĚRY V SOUČASNÉM PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁÍNÍ V ČR

2.1 Pedagogika Marie Montessoriové

„Pomoz mi, abych to dokázal sám“ - to je hlavní myšlenka pedagogiky první italské lékařky a pedagožky Marie Montessori (1870 - 1952). V roce 1907 v Římě otevřela předškolní zařízení Dům dětí (Casa dei bambini). V začátcích svého pedagogického působení se M. Montessori věnovala postiženým dětem, vymýšlela pro ně didaktické pomůcky, usilovala o jejich duševní rozvoj a budování sebedůvěry. Během 30. let 20. století získal její pedagogický přístup k dětem velkou popularitu a školy založené na jejích myšlenkách vznikaly po celém světě. V Československu se Montessori pedagogika začala uplatňovat až po Sametové revoluci, konkrétně až ve druhé polovině 90. let. (Průcha, 2013)

„Svobodná výchova se silnou důvěrou v každého jedince byla překážkou fašistické ideologii, proto byly tyto instituce koncem třicátých let v Itálii a postupně po celé Evropě uzavřeny. Montesorri emigrovala do Holandska, později musela odejít i odtud; uchýlila se do Indie. Po druhé světové válce se vrátila a její myšlenky byly znovu ve světovém měřítku obnoveny.“ (Průcha, 2013, s. 129)

2.1.1 Hlavní myšlenky

Pro reformní pedagogiku Marie Montessori je charakteristický silný pedocentrismus a velká důvěra v dítě a jeho schopnost seberozvoje. K tomu napomáhá také věkově heterogenní složení tříd, které vede děti ke spolupráci, toleranci a harmonickému soužití, v němž každý jedinec nachází své uplatněné. (Svobodová, 1996)

Dítě má vnitřní potřebu se učit a je na pedagogovi, aby mu k tomu vytvořil vhodné, svobodné a podnětné prostředí, vzbudil pozornost dítěte. Podle Montessori pedagogiky se dítě vyvíjí v určitých senzitivních fázích. *„Jde o určitá období, v nichž je dítě zvlášť citlivé pro vnímání a chápání určitých jevů vnější reality. Jsou to např. senzitivní fáze pro rozvoj pohybových činností, řeči,*

morálního cítění atd. Úkolem výchovy je připravovat podněty a prostředky specifické pro tyto fáze.“ (Průcha, 2012, s. 51)

Důležitou roli hraje připravenost prostředí, které následně umožňuje individualizaci vzdělávání, a to jak připravenost speciálních didaktických pomůcek, tak uzpůsobení prostoru pro zvládání běžných praktických činností života samotným dítětem. Dítě je podle pedagogiky M. Montessori potřeba rozvíjet celostně, tedy jak po stránce tělesné, tak po stránce emoční, společenské, estetické a poznávací. (Průcha, 2012)

2.1.2 Stručná charakteristika programu

Pro MŠ, která pracuje podle zásad M. Montessori, je velmi důležité dobře připravené prostředí, vybavené speciálními didaktickými pomůckami, které rozvíjejí dětské myšlení, zaujmou dítě a činí jeho učení nenásilným. Třída v Montessori MŠ je rozdělena do několika tematických oblastí, které umožňují dětem poznávat a učit se v oblastech praktického života, pracovat se smyslovým materiálem, rozvíjet matematické a jazykové dovednosti, rozvíjet se v oblasti umění a tzv. kosmické výchově, kterou bychom dnešní optikou mohli nazvat jako environmentální a sociální výchova. Každé dítě má svůj prostor vymezený např. koberečkem, na kterém pracuje. Samozřejmostí je takové upořádání prostoru a uložení pomůcek, které dětem umožňuje samostatně si pomůcky brát a zase je vracet na své místo. (Průcha, 2013)

O tom, jak důležitá je pro Monressori pedagogiku víra v samostatnost jedince a jeho schopnost se učit, svědčí i tzv. fenomén polarizace pozornosti, který M. Montessori popsala jako *„mimořádně silné a dlouhé soustředění na určitou činnost, jehož je schopné i malé dítě. Při tomto zaujetí se dítě vnitřně rozvíjí a mění.“* (Průcha, 2012, s. 51). Stejně tak se počítá s tím, že dítě je schopné samo poznat chybu při své činnosti se speciálními pomůckami. Tím, že chybu odhalí a napraví, se učí. Chyba se stává přirozenou a vítanou součástí rozvoje dítěte, která se nijak negativně nehodnotí. (Průcha, 2012)

Matematické myšlení je rozvíjeno postupně od konkrétního k abstraktnímu. Při jazykové výuce čtení a psaní se kromě zraku a sluchu zapojuje na speciálně vytvořených pomůckách také hmat. Pro umělecké aktivity se nabízí především hudební a výtvarný materiál. Děti mají ve třídě k dispozici také materiál pro nácvik běžných dovedností praktického života – péči o tělo, úpravu prostředí a také pro tělesný rozvoj a rozvoj spolupráce. Rozvoj spolupráce je dětem umožněn už tím, že třídy v Montessori MŠ jsou většinou věkově heterogenní, a tak se děti učí od sebe navzájem. Pro učení dětí je využíván i venkovní prostor MŠ – práce na zahradě, pozorování přírody. (Průcha, 2013)

Nevýhodou Montesorri pedagogiky může být z dnešního pohledu její upřednostňování přiměřeně organizované pracovní činnosti před volnou hrou a praktičnosti před pohádkovou magičností. (Opravilová, 2016) V Montessori pedagogice je dítě vedeno k tomu, aby zaměřovalo pozornost na skutečné předměty. *„Čím víc je mysl vychýlena ze své normální funkce, tím víc se vyčerpává a přestává sloužit duchu, který potřebuje mít za cíl rozvoj vnitřního života. Naneštěstí mnoho lidí považuje tyto fantaskní činnosti, které rozkládají pozornost, za činnosti rozvíjející duševní činnost. Mají za to, že fantazie je sama o sobě tvůrčí. Ona sama o sobě není ničím, případně jen stínem, kamením a suchým listím.“* (Montessori, 2018, s. 264)

2.1.3 Role učitele

Velmi důležití je v Montessori pedagogice role učitele. Dalo by se říct, že nejdůležitější je jeho role před příchodem dítěte. Učitel by měl promyšleně připravit didaktický materiál, vytvořit příjemné prostředí, umět dítě motivovat k činnosti, ale do činnosti mu nezasahovat a velmi soustředěným pozorováním zjistit, co dítě potřebuje. Jak by mu mohl případně připravit prostředí tak, aby mu lépe vyhovovalo. Rozhodně by ale neměl do činnosti dítěte zasahovat, řešit za něj problémy. (Průcha 2013) *„Dětský zájem totiž není soustředěn jen na činnost samotnou, ale častěji je spíše založen na touze překonávat obtíže.“* (Montessori, 2018, s. 276)

2.2 Pedagogika Rudolfa Steinera – Waldorfská pedagogika

Zakladatelem a myšlenkovým tvůrcem waldorfské pedagogiky je Rudolf Steiner (1861-1925). Východiskem waldorfské pedagogiky je antroposofie – z řeckého antropos – člověk a sofia – moudrost. Je to soustava filozoficko pedagogických názorů, věda o podstatě člověka. (Svobodová, 1996) *„Smyslem této metody bylo poskytnout dítěti co největší volnost, která umožní maximální rozvoj tvořivých sil. Jejich poznání je možné prostřednictvím vyšších způsobů poznání - imaginace, intuice a inspirace, prostřednictvím tří stupňů - přípravy, osvícení a zasvěcení.“* (Svobodová, 1996, s. 20)

První škola, která vycházela z koncepce antroposofie, byla Rudolfem Steinerem otevřena v roce 1919 ne Waldorfu u Stuttgartu. Jednalo se o školu pro děti zaměstnanců tabákové společnosti Waldorf-Astoria. Z Německa se tento typ škol začal, především po druhé světové válce, šířit do dalších států západní Evropy. Významné zastoupení mezi alternativními směry vzdělávání má waldorfská pedagogika také ve státech Severní Ameriky a v Austrálii. Pedagogika waldorfské školy patřila k prvním alternativním směrům vzdělávání, které si po Sametové revoluci našly cestu do československého školství. (Opravilová, 2016)

2.2.1 Hlavní myšlenky

Podle teorie antroposofie se člověk vyvíjí ve třech sedmiletých cyklech. První období, od narození dítěte do 7 let, je ukončeno výměnou zubů. Druhé období je mezi 7. a 14. rokem, kdy na jeho konci dítě dosahuje pohlavní zralosti. Ve třetím období, od 14 do 21 let, se utváří svobodný a samostatný člověk. (Svobodová, 1996)

Z pohledu mateřské školy je ve waldorfské pedagogice stěžejní období do 7 let věku dítěte. Tehdy se nejvíce rozvíjí tělesná schránka dítěte. Na tělesném vývoji je závislý duševní vývoj dítěte. *„Jednání dítěte je také velmi vázané na smyslové vjemy (co vidí, slyší, čeho se dotýká) nebo na podněty vlastního těla.“* (Průcha, 2013, s. 126) Práce s tělem a pohybové vyjádření vede podle waldorfské pedagogiky ke stimulaci rozumových funkcí; *„s touto myšlenkou souvisí i eurytmie - pohybové vyjádření hlásek nebo rytmických říkadel apod. Pohybový postoj ve vztahu k jednotlivým hláskám má podpořit zvnitřnění hlásky a její*

zapamatování. Eurytmie je nazývána výrazovou mluvou a je originální metodou R. Steinera." (Průcha, 2013, s. 126, 127)

Podle Steinera není účelné v tomto období působit na dítě morálním a rozumovým výkladem. Naopak je dítě velmi vnímavé k tomu, co dospělí dělají, v čem mu jdou příkladem, co může napodobovat. Učitel tedy dítěti nemá vysvětlovat, co by mělo dělat, ale naopak začne činnost sám vykonávat a dítě, díky své přirozené zvídavosti, se k němu přidá. Ze soustředěného pozorovatele se stane aktivní účastník. Učí se prostřednictvím vlastní zkušenosti, prožitku z činnosti, práce i hry. (Svobodová, 1996)

2.2.2 Stručná charakteristika programu

Pro waldorfskou pedagogiku je důležitou metodou práce činnost, při které se děti učí prostřednictvím prožitku, který jim činnost nabízí. Důležitou roli při učení hraje nápodoba. Učitel nevysvětluje, nepoučuje, ale chová se a pracuje tak, aby jím zahájená činnost byla pro ně natolik lákavá, že se k němu přidají. Důležitá je také určitá rytmičnost uspořádání dne, kdy se střídají individuální a společné činnosti, volné a řízené činnosti a v námětech se ctí přirozený běh ročních období, svátky, tradice a dětské oslavy. (Průcha, 2013)

„Jako výchovná metoda se uplatňují námětové a tvořivé hry, při nichž se rozvíjí vyjadřovací schopnosti. Pro volné hry se nabízí pouze jednoduché předměty z přírodních materiálů, které rozvíjejí fantazii a umožňují realizovat vlastní nápady." (Opravilová, 2016, s. 43) Z přírodních materiálů by mělo být i vybavení tříd a hračky. Pro výmalbu jsou preferovány pastelové barvy.

Ve waldorfské mateřské škole jsou důležitou součástí školního roku tradice, pravidelné slavnosti a rituály, které vycházejí z přirozeného koloběhu života v přírodě. Dalším charakteristickým prvkem waldorfské pedagogiky je těsné propojení a spolupráce pedagogů, rodičů i dětí na chodu školy. (Průcha, 2013)

Waldorfská pedagogika je ceněná pro klidné a optimistické prostředí, které dětem ve věkově heterogenních třídách vytváří. Podporuje jejich tvořivost a podněcuje jejich spoluúčast na veškerém dění a praktickém životě v MŠ. Umožňuje jim citové prožitky, které probouzí zájem o další poznávání a vlastní

rozvoj osobnosti. Velký důraz je ve waldorfských MŠ kladem na estetičnost prostředí a rozvoj estetického vnímání prostřednictvím vlastní tvorby dětí především z přírodních materiálů a prací s barvami. Velmi ceněná je volná hra. *„Děti mají svobodnou volbu a jsou ve svých hrách ponechány vlastním silám. Cení se tvůrčí fantazie. Volná hra není řízena ani hodnocena, pochvaly ani kritika se neuplatňují - jsou vnímány jako vnějškové a rušivé vůči vlastnímu prožitku a uspokojení dětí či při uvědomování si chyby.“* (Průcha, 2013, s. 128)

Velký potenciál má podle waldorfské pedagogiky u dítěte v předškolním věku jeho fantazie. Ta by se měla rozvíjet tím, že je dítěti ponechána v tomto ohledu maximální volnost. Je v něm podporována myšlenka, že „Svět je dobrý“. (Svobodová, 1996)

Někdy jsou waldorfské školy kritizovány za přílišnou uzavřenost svého systému, který znesnadňuje případný přechod dítěte do jiného typu školy. To je dáno především tím, že díky výuce v epochách není dodržováno takové rozdělení učiva do ročníků, jaké je obvyklé v ostatních typech škol. (Průcha, 2012) Toto by mohlo být případně vnímáno jako problém až od základní školy, nikoli v předškolním vzdělávání.

2.2.3 Role učitele

Pedagog ve waldorfské škole by měl usilovat o co nejlepší poznání každého dítěte, aby mohl rozvíjet jeho individualitu. Být pro děti dobrým vzorem, jehož chování a jednání budou rády napodobovat při všech činnostech. Díky jeho motivaci se děti zapojují do různých činností a tím získávají nové poznatky, prožitky a zkušenosti. Zároveň je ve waldorfských školách kladen důraz na aktivní zapojování rodičů do práce dětí ve škole. Tento typ MŠ není vhodný pro rodiče, které pro své dítě hledají „jen hlídání“, na kterém jsou ochotni participovat maximálně odevzdáním dítěte do zařízení a jeho vyzvednutím. (Průcha, 2013)

2.3 Zdravá mateřská škola

Model Zdravá mateřská škola (dále jen ZMŠ) byl inspirován zahraničním projektem Světové zdravotnické organizace *Zdravá škola*, který byl původně určený pro základní školy. Učitelky mateřských škol projevily o tento projekt

zájem a chtěly ho nabídnout už nejmenším dětem, které vstupují do systému výchovy a vzdělávání. Proto v roce 1995 se v ČR stal prvním modelovým projektem model *Zdravá mateřská škola*, který se nakonec stal prvním původním českým modelem předškolního vzdělávání. *„V roce 1998 vychází kurikulum mateřské školy zaměřené na výchovu ke zdravému způsobu života. Celkový pozitivní ohlas a zkušenosti získané z jeho ověřování se posléze promítly v rozšířeném a aktualizovaném modelovém programu Kurikula podpory zdraví v mateřské škole.“* (Opravilová, 2016, s. 54)

2.3.1 Hlavní myšlenky

V předškolním věku si děti velmi snadno utvářejí zdravé návyky a postoje, a to především přímou osobní zkušeností, a také následováním příkladu a preferencí v rodině i pracovníků v MŠ. V ZMŠ to mají být takové návyky, které vedou k optimálnímu vývoji osobnosti dítěte. Nejedná se jen o zdravý životní styl ve vztahu k tělesné pohodě, ale také k pohodě duševní a společenské. (Havlínová, 1995) Průcha k tomu říká, že ZMŠ se snaží propojit a aplikovat holisticko-interakční působení, *„které se vyznačuje individuálním zdravím, komunitním působením (procesy a vztahy ve škole) a globálním působením (příroda a její ochrana).“* (Průcha, 2013, s. 138)

Vytvářet podmínky pro pohodu a zdraví se v ZMŠ snaží učitelé i ostatní pracovníci zajištěním podmínek pro pohodu tělesnou, duševní a společenskou. Aby jí bylo dosaženo, je potřeba, aby byly uspokojeny potřeby dětí, a to s ohledem na aktuální situaci, věk dítěte a jeho individuální a specifické potřeby. ZMŠ se v této oblasti opírá o Maslowovu pyramidu potřeb. (Havlínová, 1995)

2.3.2 Stručná charakteristika programu

Cílem ZMŠ je podporovat současné i budoucí zdraví dětí. *„Zdravá mateřská škola chce přispívat k tvorbě podmínek pro tělesnou, duševní a společenskou pohodu dítěte po dobu jeho pobytu v mateřské škole.“* (Havlínová, 1995, s. 17) Zároveň přispívá k budoucímu zdraví dětí tím, že je učí návykům zdravého životního stylu, odolnosti vůči stresům a zdraví škodlivým vlivům. (Havlínová, 1995)

Dítě by mělo v ZMŠ prožívat takové situace a získávat ve věkově heterogenní třídě takové zkušenosti, díky kterým si vytvoří zdravé životní návyky i pro svou budoucnost. ZMŠ se řídí třemi zásadami. Tou první je vytváření podmínek pro pohodu a zdraví. Druhou zásadou je výchova ke zdravému životnímu stylu a třetí je, že se opírá o sociální a odborné partnery. ZMŠ a rodina tvoří společenství. Tyto zásady neplatí jen ve směru k dětem, ale týkají se všech osob, které jsou do fungování ZMŠ zapojeny - učitelů, pomocného personálu školy a samozřejmě také rodičů. (Havlínová, 1995)

Protože pro dítě v předškolním věku je hlavní činností hra, poskytuji jí ZMŠ dostatečný čas a prostor. Důraz je v ZMŠ kladen na tělesnou pohodu, dostatek volného pohybu, zdravou výživu a optimální denní režim, který nepostrádá pravidelnost a řád. To vše posiluje organismus dítěte a společně s otužováním působí i jako prevence akutních respiračních onemocnění. (Havlínová, 1995)

„ZMŠ pečuje o zdravou výživu, která výrazně ovlivňuje duševní a tělesnou pohodu. Zdravá výživa zajišťuje optimální nároky organismu na růst a vývoj, obnovu tkání, psychickou a fyzickou výkonnost a obranyschopnost vůči vnějším a vnitřním vlivům.“ (Havlínová, 1995, s. 49)

ZMŠ se nesnaží děti vést jen ke zdravému stravování, ale celkově ke zdravému životnímu stylu. *„Z dítěte se má stát člověk, který se bude chovat ke zdraví svému a druhých jako k nenahraditelné hodnotě a předpokladu pro plnohodnotný a smysluplný život.“* (Havlínová, 1995, s. 74) Pro ZMŠ není důležité jen zdraví jedince, ale aby se tento jedinec naučil také udržovat a pěstovat zdravé vztahy mezilidské, ke světu, k přírodě a ke společnosti.

Pro ZMŠ je důležitý plynulý přechod dětí do základní školy. Proto usiluje o součinnost se základními školami ve svém okolí. Pro kvalitu budovaných zdravých vztahů je pro ZMŠ také typické její zapojení do života obce, především do kulturního a duchovního života. (Havlínová, 1995)

2.3.3 Role učitele

Aby se mohly děti v ZMŠ naučit pěstovat zdravé mezilidské vztahy, je v programu ZMŠ velmi důležitá spolupráce školy s rodinou a obcí. ZMŠ je rodičům otevřená.

Jednak tím usnadňuje adaptaci dětí na školku. Zároveň buduje s rodiči vztah naplněný oboustrannou důvěrou a respektem. Rodiče získávají možnost vidět své dítě při interakcích v jiném prostředí. A v neposlední řadě *„do života mateřské školy proniká prostřednictvím rodičů, jejich různých profesí, životních zkušeností a osobnostních charakteristik širší společenské prostředí.“* (Havlínová, 1995, s. 94)

Při dobře navázané komunikaci a navázaném vztahu mezi MŠ a rodinou je toto partnerství prospěšné pro všechny zainteresované. Mateřská škola může lépe pochopit výchovný styl v rodině, případně rodiče inspirovat či edukovat, ale také od nich čerpat podněty a přání, co ve výchově a vzdělávání svého dítěte očekávají a upřednostňují. (Průcha, 2013)

Učitelky ZMŠ mají nacházet vhodné metody k naplnění programu. *„Spolupracují na autoevaluačních procesech školy, které mají vést ke zvyšování vzdělávacích aktivit školy, a to vždy ve prospěch dětí a jejich rodin.“* (Průcha, 2013, s. 139)

2.4 Vzdělávací program Začít spolu

Program Začít spolu má kořeny v 70. letech 20. století v USA. Tam tehdy vznikl úspěšný program Head Start, který byl zaměřen na předškolní vzdělávání dětí ze znevýhodněného prostředí, především kulturně a socioekonomicky. V 90. letech byl program implementován do států střední a východní Evropy za podpory Sorosovy nadace. Byl pro ně upraven tak, aby ctil tradice evropské předškolní výchovy a zároveň využíval teoretické i praktické zkušenosti z amerického programu. V ČR se první školy do programu zapojily v roce 1995. (Opravilová, 2016)

2.4.1 Hlavní myšlenky

Výchova a vzdělávání v MŠ se vzdělávacím programem Začít spolu má vést děti k aktivnímu zájmu o učení. Podporován je individuální přístup k dítěti ze strany pedagoga. Také dítě si volí činnost podle svého zájmu, učí se samostatně rozhodovat, pracovat svým vlastním tempem a kooperovat s ostatními dětmi ve skupině. *„V oblasti osobnostně-sociální se program zaměřuje na podněcování rysů osobnosti v souvislosti se specifiky doby; např. aby dítě umělo přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnávat, nést odpovědnost za své jednání, být tvůrčí a*

dokázat hodnotit svoji činnost, umět rozpoznávat problémy a řešit je.“ (Průcha, 2013, s. 135)

V programu Začít spolu je velmi žádoucí a vítané, pokud se do procesu výchovy a vzdělávání zapojují rodiče. Ne jen při ranním příhodu do MŠ a plnění úkolu, ale i ve chvíli, kdy mají čím přispět k právě probíranému tématu, například tatínek hasič nebo zahradník, maminka lékařka či cukrářka. Participace rodičů na programu MŠ posiluje vzájemnou důvěru. (Průcha, 2013)

2.4.2 Stručná charakteristika programu

Princip práce v mateřské škole, která pracuje podle programu Začít spolu, je založen především na učení prožitkem při hře a praktických činnostech. Dítě v nich rozvíjí své schopnosti. (Gardošová, 2003)

Pro program Začít spolu je typické rozdělení dění v MŠ do takzvaných center aktivity, ve kterých děti pracují. Jaké centrum si vyberou, záleží na nich. Učitel jako průvodce volí jen téma, kterému se budou děti věnovat, a i to často vychází z aktuálních zájmů dítěte. (Průcha, 2013)

Už při příchodu do mateřské školy plní dětí společně s doprovázejícím rodičem úkol. *„Cílem této aktivity je především ulehčit vstup rodičům do třídy, získávat je pro spolupráci, vést je k tomu, aby si ráno rozvrhli program tak, aby své děti do MŠ nepřiváděli ve spěchu a stresu.“* (Gardošová, 2003, s. 20)

Ranní úkol většinou také předznamenává téma činností, kterým se budou moci děti po společném přivítání v ranním kruhu věnovat v centrech aktivit. *„Centra aktivit jsou funkčně a esteticky vybavena, vhodně rozmístěna a ohraničena tak, aby zde děti měly soukromí pro práci, jsou jasně označena obrazem, nápisem a počtem pracovních míst.*" (Gardošová, 2003, s. 34)

Centra aktivit jsou vybavena dostatečným množstvím dobře dostupných pomůcek, aby na ně děti nejen dobře dosáhly, ale také je zvládly samy uklidit. V centrech aktivit se dítě prostřednictvím hry samo učí. Možnost pracovat s materiály podle vlastního výběru je motivuje k činnosti. (Gardošová, 2003) Práce v jednotlivých centrech pomáhá jak kognitivnímu rozvoji, tak posiluje

sociální vztahy, pohybový aparát a intelektový rozvoj, kdy dítě samo vyhodnocuje, tvoří a pozoruje. (Průcha, 2013)

Centra aktivit mohou mít různá zaměření. Nejčastěji děti pracují v centrech: Domácnost, Ateliér, Dílna, Knihy a písmena, Dramatika, Pokusy a objevy, Kostky, Manipulační a stolní hry, Voda - písek, Hudba, Školní zahrada. Jak je z názvů center patrné, některá rozvíjejí smyslové vnímání, některá kognitivní schopnosti dítěte, motoriku, sociální cítění, jazykové schopnosti a praktické dovednosti. Všechna centra ale rozvíjejí samostatnost dítěte, schopnost samostatné činnosti i práce v týmu a také víru ve vlastní schopnosti. Ne vždy musí být v provozu všechna centra. Může se dokonce stát, že se celý prostor třídy změní v jen jedno jediné centrum. (Gardošová, 2003)

Poznatky k zadanému tématu, které děti načerpaly v jednotlivých centrech, si pak vzájemně sdělují v hodnotícím kruhu. Volba témat často vychází z toho, co děti aktuálně zajímá, co se jim zajímavého přihodilo, co pozorovaly třeba cestou do MŠ. To klade vysoké nároky na schopnost pedagoga improvizovat. (Gardošová, 2003)

2.4.3 Role učitele

Učitel ve všech centrech vystupuje především v roli průvodce, partnera, který neukazuje, jak se co dělá, ale nechává děti, aby pracovaly samostatně, podle svého uvážení. Dbá na bezpečnost dětí, dodržování hygieny a do práce jim nezasahuje, pokud ho o to samy nepožádají. (Gardošová, 2003) *„Styl práce učitelek má demokratický charakter, preferuje nedirektivní přístupy, v nepřehledných a komplikovaných situacích jsou využívány pokyny, příkazy, rozhodování učitelky. Velká část vzdělávací práce učitelky se uskutečňuje podle promyšleného plánování a s připravenými pomůckami a materiály pro činnosti dětí. Je-li dítě samostatné a ví si rady, ustupuje učitelka do pozadí a stává se pozorovatelem.“* (Průcha, 2013, s. 137)

2.5 Lesní mateřské školy

Lesní mateřské školy (dále jen LMŠ) patří k nejnovějším alternativním směrům ve výchově a vzdělávání. První lesní, tehdy také nazývané přírodní nebo parkové,

mateřské školy začaly vznikat v 60. letech 20. století v Dánsku, odkud se rozšířily do Rakouska, Německa a Švýcarska. Inspiraci našli Dánové také ve Švédsku, kde je častý pobyt v přírodě samozřejmou součástí výchovy. Do České republiky začaly LMŠ a jejich myšlenky pronikat až na začátku 21. století. *„Rozvoj těchto mateřských škol u nás poněkud zpomalilo řešení legislativních a provozně organizačních otázek, nicméně zájem o ně má stoupající tendenci.“* (Opravilová, 2016, s. 56, 57) Vzdělávací program LMŠ naplňuje cíle stanovené RPV PV.

První LMŠ byla v ČR založena v roce 2008. Asociaci lesních mateřských škol, která vznikla v roce 2011 a kterou tvořily tři školy, se v roce 2016 podařilo prosadit LMŠ jako plnohodnotnou, státem uznávanou formu předškolního vzdělávání. V roce 2021 jich bylo ke dvěma stům. (Asociace lesních mateřských škol, 2023)

2.5.1 Hlavní myšlenky

Hlavní myšlenkou LMŠ je maximálně využívat při výchově a vzdělávání dítěte přirozené přírodní prostředí. Venku se odehrávají všechny aktivity. Jen pro jídlo, odpolední odpočinek a pro případ velmi nepříznivého počasí mají LMŠ k dispozici jurtu, maringotku nebo jiný přístřešek, kde je možné skladovat pomůcky k venkovním aktivitám, případně připravit jídlo, zatopit a v zimě se ohřát a usušit oblečení. Stejně tak v chladných měsících roku slouží přístřešek k odpolednímu odpočinku dětí. (Vošáhlíková, 2010).

Pojetí pedagogiky v LMŠ především klade důraz na aktivní vnímání světa, vytvoření pozitivního vztahu k přírodě. *„Obnovení a ozdravení vazby k přírodě se pak stává východiskem k obnovení a ozdravení vztahů společenských. Tyto záměry akceptují zejména rodiče, kteří preferují přirozenou výchovnou strategii, odmítají životní styl konzumní společnosti a pro své děti hledají prostředí nabízející hlubší prožitkové hodnoty.“* (Opravilová, 2016, s. 56)

2.5.2 Stručná charakteristika programu

K prokazatelným kladům LMŠ patří pozitivní vliv na posílení obranyschopnosti organismu dítěte. Pokud jsou rodiče schopni oblékat děti podle motta „není špatné počasí, pouze špatné oblečení“, pak pravidelným dlouhým pobytem venku se děti otužují a jsou méně často nemocné. (Vošáhlíková, 2010)

Organizace výchovy a vzdělávání v LMŠ přirozeně rozvíjí dovednosti, znalosti a postoje dítěte hlavně v oblastech kreativity, hrubé a jemné motoriky, sebevědomí a sebepojetí, sociálních kompetencí, znalostí o přírodě a ekologii. Motoriku rozvíjejí aktivním pohybem v přírodním terénu, hrou a tvořením z přírodních materiálů, které je obklopují. Na rozvoj kreativity má zase pozitivní vliv pobyt v prostředí, kde nemají k dispozici předpřipravené hračky, které nabízejí jen „jeden správný způsob použití“. (Vošáhlíková, 2010)

Vzdělávací program LMŠ rozvíjí základní kompetence dítěte stanovené RVP PV[1]. Většina programu probíhá venku za každého počasí. To umožňuje dítěti pozorovat proměny přírody v průběhu roku. Děti jsou vedeny k tomu, aby se k přírodě chovaly ohleduplně a nepoškozovaly ji. *„...jsou mnohem citlivější k chápání okolního světa, se kterým se sžívají praktickou komunikací bez zbytečného zprostředkovávání výkladem a poslechem, jak svět vypadá. V dětech je tak přirozeně probouzena citlivost k řádu a uspořádání věcí ve vnějším světě, což má pozitivní vliv na rozvíjení vnitřního řádu a disciplíny u dětí.“* (Šmelová, 2018, s. 26)

Děti v MŠ svět kolem sebe poznávají často pozorováním toho, co je zaujalo. Je to přirozený způsob poznávání světa. Neznámý objekt či jev zvládnou i předškolní děti pozorovat překvapivě dlouho a zažívají radost z objeveného. *„Les je ideálním prostředím pro pozorování, každý si může najít svůj klidný koutek a sledovat to, co ho zaujalo.“* (Vošáhlíková, 2010, s. 58)

2.5.3 Role učitele

Pedagogové LMŠ často sami sebe nazývají „průvodci“. Dávají dětem maximální možný prostor pro volnou hru, pozorují jejich činnost a samozřejmě dbají na bezpečnost dětí. V případě, že u dětí chtějí rozvinout nějakou konkrétní dovednost, přicházejí s nabídkou hry nebo činnosti, kterou sami vykonávají, děti ji pozorují a následně napodobují. (Šmelová, 2018)

[1] Kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činností a občanské. (RVP PV, 2021)

3 NÁSTUP DÍTĚTE DO MATEŘSKÉ ŠKOLY

3.1 Význam předškolního vzdělávání

Význam předškolního vzdělávání roste, stejně jako zájem o ně, a to nejen v ČR, ale i ostatních evropských zemích. Řada mezinárodních výzkumů navíc prokázala, že zařazení dětí do předškolního vzdělávání má přínos pro jejich budoucnost, protože tvoří základy pro celoživotní učení. Účast dětí v předškolním vzdělávání *„snižuje nerovnosti ve výsledcích vzdělávání. O tom svědčí i skutečnost, že žáci, kteří navštěvovali předškolní vzdělávání, dosahují lepších výsledků v testech PISA*[2] *a častěji vstupují do terciálního vzdělávání.“* (Syslová, 2014, s. 18). Terciální vzdělávání v ČR poskytují vyšší odborné školy, konzervatoře a vysoké školy.

Předškolní vzdělávání v mateřské škole je v České republice přístupné pro děti ve věku od 2 let až do nástupu do základní školy – většinou do 6 let. Mohou ale v MŠ zůstávat až do 7 let v případě odkladu povinné školní docházky. Nejčastěji zahajují docházku do MŠ děti ve věku tří až čtyř let. *„Od narození do tří čtyř let jsme zaseli v dětství našeho dítěte už opravdu hodně a jednoho dne nastane čas, kdy se náš rodičovský vliv začne zmenšovat. Tou první velkou životní lekcí je nástup do mateřské školy.“* (Skládalová, 2015, s. 114)

Podle zákona č. 561/2004 Sb. se předškolní vzdělávání *„organizuje pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let. Dítě mladší 3 let nemá na přijetí do mateřské školy právní nárok. Od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte, je předškolní vzdělávání povinné, není-li dále stanoveno jinak.“* (Zákon č. 561/2004 Sb., část druhá, § 34, odstavec 1). Zjednodušeně řečeno je od roku 2017 poslední rok před nástupem do ZŠ pro děti docházka do MŠ povinná.

[2] PISA = Programme for International Student Assessment **-** Program pro mezinárodní hodnocení žáků spočívají **v** opakovaném zjišťování výsledků patnáctiletých žáků různých zemí v oblasti čtenářské**,** matematické **a** přírodovědné gramotnosti. Hlavním záměrem je poskytnout tvůrcům školské politiky v jednotlivých zemích informace **o** úspěšnosti **a** efektivitě jejich vzdělávacích systémů**.** (https://www.csicr.cz)

3.2 Učitel v předškolním vzdělávání

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších úprav, stanovuje požadavky na získání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků. Z nich vyplývá, že učitel mateřské školy má mít pedagogické vzdělání středoškolské, vyšší odborné nebo vysokoškolské. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání dále pak stanovuje povinnosti učitele mateřské školy:

- splňovat předepsanou odbornou kvalifikaci
- sebevzdělávat se
- zajišťovat pedagogickou péči o děti při všech činnostech
- pracovat profesionálním způsobem.

Ve vztahu k dítěti, k jeho výchově a vzdělávání, plní učitelka v MŠ řadu funkcí. Především pak pečovatelskou, socializační, osobnostně rozvojovou, kulturační a personalizační. Vede dítě k tomu, aby pečovalo o své zdraví. Doplňuje rodinnou výchovu a pomáhá dítěti při navazování prvních vztahů s vrstevníky. Naplňuje a respektuje potřeby dítěte, motivuje ho k dalšímu poznávání a učení. Podporuje u dětí národní identitu, seznamuje je s národní kulturou a zároveň je činí vnímavými a tolerantními k odlišným kulturám. Podporuje osobní samostatnosti dítěte. (Šmelová, 2018)

Důležité jsou pro učitele znalosti vývojové psychologie dítěte, tak aby mohl adekvátně reagovat a připravovat pro dítě takovou formu činnosti, která mu na základě aktuálního stupně vývoje pomáhá se posunout dál, rozvinout se, podpořit rozvoj kompetencí k učení. (Šmelová, 2018)

Kromě požadavků na odpovídající vzdělání a plnění legislativou daných povinností je s profesí učitelky MŠ spojována i řada požadavků na její psychickou a fyzickou vybavenost, v krátkosti lze říct, že by měla oplývat pedagogickým optimismem a pedagogickým taktem. Tedy důvěřovat svým pedagogickým schopnostem, umět jednat s dětmi, být si vědoma svých silných a slabých stránek a pracovat na jejich rozvoji nebo odstranění. (Opravilová, 2016) Podle Fialové se musí učitelka *„naučit nejenom kvalifikovaně, ale zcela samostatně rozhodovat při řešení permanentně nepředvídatelných situací. Stále improvizovat, ale se*

znalostmi vývojové psychologie a pedagogiky. Vycházet z aktuální situace dítěte. Jindy využívá intuici." (Fialová, 2016, s. 181)

3.3 Rodina v předškolním vzdělávání

Nástup do MŠ s sebou nese mnohá očekávání, ale také mnohé obavy, a to jak na straně rodičů, tak na straně dětí. Podle Renate Niesel a Wilfieda Griebela především *„rodiče doufají, že se jejich dítě bude cítit v mateřské škole dobře. Předpokladem pro to podle nich je, aby skupina nebyla příliš velká, aby ostatní děti nebyly příliš dominantní a učitelky byly k jejich dítěti vnímavé."* (Niesel, 2005, s. 88) K dalším očekáváním na straně rodičů pak podle Renate Niesel patří začlenění dětí do skupiny vrstevníků, podpora výchovných cílů rodičů, ale i kompenzace oblastí výchovy, ve kterých si rodiče nepřipadají dostatečně kompetentní a zkušení, ať už dodržování pravidel a mezí, tak např. rozvoj hudebních činností nebo kreativní tvořivosti dítěte. (Niesel, 2005)

Eva Svobodová v knize *Vzdělávání v mateřské škole* uvádí, že MŠ by měla rodinnou výchovu doplňovat a rodiče přijmout jako partnera a odborníka na jejich dítě. Řada rodičů, kteří dnes vodí své děti do MŠ, ještě zažila MŠ před rokem 1989 nebo těsně po něm a jejich vztah k MŠ je touto zkušeností poznamenán. Buď tedy vstupují do MŠ s obavami a nedůvěrou, že jejich dítě bude zažívat to samé, co v nich vyvolává negativní vzpomínky na MŠ – nucení do jídla a do spaní, přílišná organizovanost a tlak na výkon. Druhým pólem jsou rodiče, kteří doufají, že MŠ napraví jejich nedůslednou výchovu bez hranic a pravidel, a kterým by tedy „totalitní" MŠ do jisté míry i vyhovovala. *„Současní rodiče dávají své děti do mateřské školy s obavami i pozitivním očekáváním. Co z toho převládá, je závislé od osobní či zprostředkované zkušenosti jednotlivců s mateřskou školou."* (Svobodová, 2010, s. 63)

Rodiče by měli být do vzdělávání dětí v MŠ zapojeni. Mateřská škola společně s rodinou připravuje dítě na vstup do širšího světa, na skutečnost, že jsou i jiné autority, než v rodině. Předškolní dítě (od 3 do 6 let) rozšiřuje své sociální vazby. (Lažová, 2013) Podle RVP PV by měl být vztah mezi MŠ a rodinou založen na úctě, respektu a porozumění a to oboustranném. Učitelé by se měli snažit poznat a uspokojit potřeby rodiny. *„Kromě toho mají rodiče právo zapojovat se do aktivit v*

mateřské škole, být informováni o dění v mateřské škole, ale také o rozvoji a pokrocích svého dítěte. Učitelé spolu s vedením mateřské školy by také měli rodičům poskytovat rady, jak stimulovat dětský vývoj." (Syslová, 2014, s. 123)

3.3.1 Očekávání rodičů od mateřské školy

Většina rodičů především očekává, že MŠ zajistí jejich dítěti zdravé a bezpečné prostředí, kde se bude dítě socializovat ve skupině vrstevníků a bude rozvíjena jeho osobní soběstačnost, tělesná zdatnost a podporovány kognitivní funkce.

Vztah „rodič – učitel" může narušit množství třecích ploch a nepochopení. Rodič přivádí do mateřské školy dítě, které není na vstup dostatečně připravené – nezvládá základní sebeobsluhu, není emočně zralé na odloučení od matky. A na druhou stranu rodič má na mateřskou školu neadekvátní nároky v oblasti rozvoje dítěte – výuku cizích jazyků, existence sportovních, výtvarných a hudebních kroužků nad rámec běžných činností v MŠ. (Svobodová, 2010).

Důležitým prvkem ve vztahu „rodič – mateřská škola/učitel(ka)" je partnerství. *„Partnerství s rodičem přináší učitelce možnost lépe poznat dítě a jeho svět. Pro rodiče může být partnerství s učitelkou přínosné v poznání metod a způsobů vzdělávání, učitelka může rodičům nabídnout vzory v komunikaci s dítětem, pomoci najít pro dítě vzdělávací cestu, která mu bude vyhovovat a optimálně rozvine jeho předpoklady."* (Svobodová, 2010, s. 64)

Podle Diesslera by rodiče při výběru MŠ pro své dítě měli brát v potaz polohu mateřské školy. Je-li MŠ blízko bydliště, pohybuje se dítě ve známém prostředí a často i mezi lidmi, které poznalo už před nástupem do MŠ. Stejně tak je důležité, aby vybraná MŠ byla rodině blízká mravními postoji, které dítěti předává. Rodiče by rovněž měli dbát na to, aby dítě bylo v předškolním zařízení rozvíjeno celostně, bez přehnaného důrazu na nácvik školních dovedností, především čtení, psaní a počítání. (Deissler, 1994)

„Rodiče, kteří důkladně přemýšlejí o tom, do které mateřské školy své děti dají, by také rádi projevili svůj názor na předškolní výchovu. Mají na výchovný tým jisté nároky. (...) Rodiče a učitelky musí směřovat ke správné výchovné koncepci a detailně spolu probírat jednotlivosti." (Deissler, 1994, s. 16)

3.3.2 Komunikace mezi mateřskou školou a rodinou

Dříve nebylo běžné, aby rodič vstupoval v MŠ do třídy. Dnes je to (nebo by alespoň mělo být) žádoucí. Alternativní vzdělávací programy s přítomností rodiče a jeho participací na chodu školy a utváření programu přímo počítají a vyžadují je (především pak ve větší míře Waldorfská škola, program Začít spolu, Zdravá mateřská škola). To má pozitivní dopad na utváření vztahu mezi pedagogem a rodičem. V důsledku z takového fungujícího vztahu naplněného efektivní komunikací profituje dítě. Protože pouze v prostředí fungující, upřímné a otevřené komunikace navazuje škola a rodina partnerský vztah, ve kterém je možné společně řešit problémy a sdílet důležité informace. (Svobodová, 2010)

Otevřenost MŠ k přítomnosti rodičů se dnes už neomezuje jen na alternativní předškolní zařízení. I běžné MŠ se snaží rodičům otevřít, přivést je do MŠ a získat jejich větší důvěru a docílit otevřenější komunikace. Toho lze docílit například společným tvořením, pořádáním školní slavnosti, zapojením rodičů do pořádání výletů a jiných nepovinných mimoškolních aktivit pro děti. (Svobodová, 2010)

4 METODOLOGIE VÝZKUMU A SBĚRU DAT

Tato bakalářská práce má výzkumný charakter a zabývá se očekáváním rodičů při volbě alternativní mateřské školy. Kvantitativní metodou výzkumu dotazníkovým šetřením bude zjišťovat, jaká očekávání mají rodiče předškolních dětí při výběru alternativní mateřské školy. Následně kvalitativním způsobem formou interview osloví rodiče dětí, které mají zkušenost s alternativní mateřskou školou a ověří, zda jejich zkušenost koreluje se zjištěnými závěry z kvantitativního dotazníkového šetření.

4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jaká jsou očekávání rodičů při volbě alternativní mateřské školy?

Hlavní výzkumná otázka:

- Jaká jsou očekávání rodičů při volbě alternativní mateřské školy?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jaká jsou očekávání rodičů ve vztahu k osobnosti učitele alternativní mateřské školy?
- Jakou komunikaci s alternativní MŠ rodiče očekávají?
- Co od alternativní MŠ rodiče očekávají v oblasti edukace a socializace dítěte?

4.2 Metoda výzkumu

Pro výzkumné šetření bude použit smíšený výzkum. Pro kvantitativní výzkumné šetření bude použit dotazník a pro kvalitativní část výzkumu metoda interview.

Dotazník je ekonomický nástroj sloužící k rychlému získávání údajů od velkého počtu respondentů. V úvodní části dotazníku výzkumník stručně seznamuje respondenty s cílem výzkumu a žádá je o zodpovězení otázek. Doplní také pokyny, jak dotazník vyplňovat. Vlastní otázky jsou obsaženy v druhé části dotazníku. Při jejich řazení je dobré postupovat od lehčích ke složitějším a až na závěr zařazovat otázky faktografické nebo otázky důvěrného charakteru. Třetí

část dotazníku, závěr, by neměla postrádat poděkování respondentovi za spolupráci. (Gavora, 2000)

Po vyhodnocení dotazníkového šetření budou zjištěné závěry ověřeny formou kvalitativního výzkumu, a to prostřednictvím interview s rodiči, jejichž děti alternativní mateřskou školu v minulosti navštěvovaly nebo stále ještě navštěvují. Rodiče už mají s alternativní MŠ zkušenosti minimálně z minulého školního roku 2021/2022 a mohou tedy posoudit, zda se jejich očekávání naplnila.

Pro zdárný průběh interview je důležité navodit přátelský vztah mezi výzkumníkem a respondentem. Interview je nejlépe vedeno tváří v tvář, ale je možné ho uskutečnit i telefonicky. Tím, že výzkumník má možnost okamžitě reagovat na odpovědi respondenta, může klást doplňující otázky, když má pocit, že odpověď nebyla dostatečná. (Gavora, 2000)

4.2.1 Výzkumný vzorek

Vypracovaný dotazník byl určen rodičům dětí, které navštěvují některý z výše popsaných typů alternativní mateřské školy - Montessori, Waldorfskou, Zdravou, Lesní a Začít spolu. Pro zpracování dotazníku a jeho vyhodnocení byla zvolena globální platforma na tvorbu dotazníků na www.survio.com. Nejprve byla funkčnost a srozumitelnost dotazníku ověřena na vzorku deseti rodičů. Některé otázky bylo potřeba pro lepší srozumitelnost přeformulovat. Odkaz na upravený dotazník byl následně zaslán mailem ředitelům a ředitelkám do vybraných alternativních MŠ v Jihočeském kraji s průvodním dopisem a prosbou o předání dotazníku elektronickou cestou rodičům žáků jejich MŠ. Dopis pro vedení MŠ viz příloha č. 1, dotazník viz příloha č. 2.

5 ANALÝZA DAT

Dotazník zodpovědělo celkem 87 rodičů, jejichž děti navštěvují alternativní mateřskou školu. Nejvíce rodičů bylo ve věku od 31 do 40 let – 72 %. Nadpoloviční většina respondentů měla vysokoškolské vzdělání (Mgr. a vyšší 44 %, Bc. 23 %). Dále 23 % bylo středoškoláků s maturitou. Jen jeden rodič uvedl, že má vzdělání základní.

Nejvíce rodičů mělo dvě děti (53 %). Následovalo 21 % s jedním dítětem a 20 % se třemi dětmi. Čtyři děti mělo 6 % dotázaných a jen jeden rodič uvedl, že má více než 4 děti. Na dotaz, jaký hlavní důvod rodiče měli pro zahájení docházky dítěte do MŠ, jich 43 % uvedlo, že dítě potřebovalo dětský kolektiv. Dalším častým důvodem byl návrat rodiče do zaměstnání (37 %).

Celkem 64 % rodičů uvedlo, že dítě zahájilo docházku do MŠ ve věku tří let. Ve dvou letech šly do MŠ děti 16 % respondentů a děti 11% respondentů zahájily docházku do MŠ až v pěti letech.

Při výběru MŠ 34 % rodičů hledalo pro své dítě konkrétní vzdělávací program. Pro 27 % bylo důvodem k volbě MŠ blízkost zařízení od místa bydliště a jen pro 18 % rodičů bylo důvodem ke zvolení MŠ doporučení kamarádů. Z „jiných odpovědí“[3], kterých bylo 9 %, je jako příklad vybráno:

- Prostředí MŠ - kousek do přírody, nově vybavená
- Starší sourozenec chodí do ZŠ Montessori ve stejné budově.
- Hlavně nám šlo o přístup k dětem, zároveň jsme hledali školku, kde budou děti co nejvíc venku

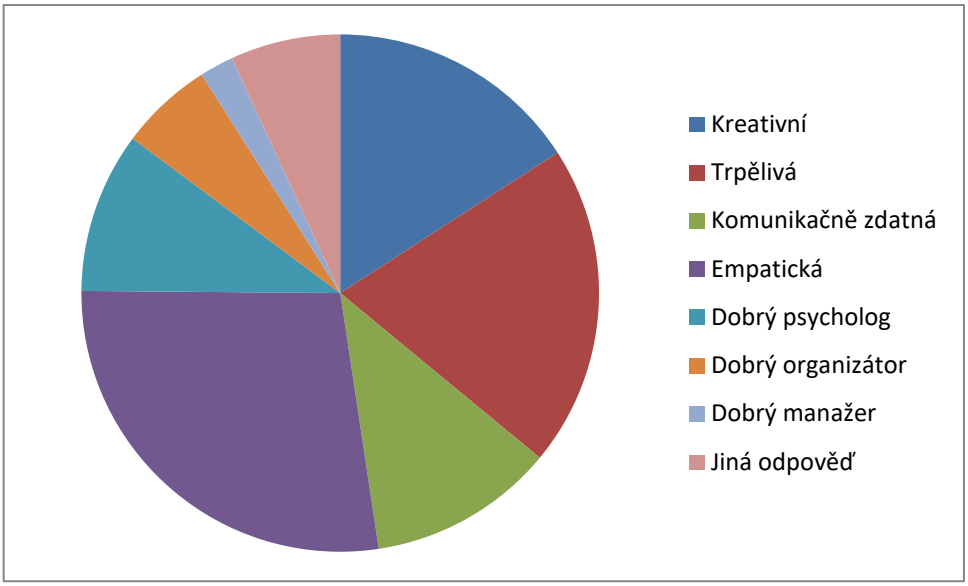
5.1 Analýza dat: Očekávání rodičů ve vztahu k osobnosti učitele alternativní MŠ

Pokud mají rodiče zvolit vlastnosti, které od učitelky MŠ očekávají, pak triádu nejdůležitějších vlastností tvoří – empatická (28 %), trpělivá (20 %) a kreativní

[3] Pokud budou uváděny příklady „jiných odpovědí“, pak budou v celé bakalářské práci uváděny tak, jak je respondenti do dotazníku skutečně zapsali. Nebude prováděna gramatická ani stylistická korektura, a to s vědomím toho, že tím mohou v práci zůstat pravopisné chyby a odpovědi nemusí být stylisticky kvalitní. Pro účely této práce je ale důležitý obsah autentické odpovědi, nikoli kvalita a forma jejího záznamu.

(16%). Pro 12 % rodičů je také důležité, aby byla učitelka jejich dítěte komunikačně zdatná.

Graf č. 1 – Jaké vlastnosti od učitelky v alternativní MŠ očekáváte?

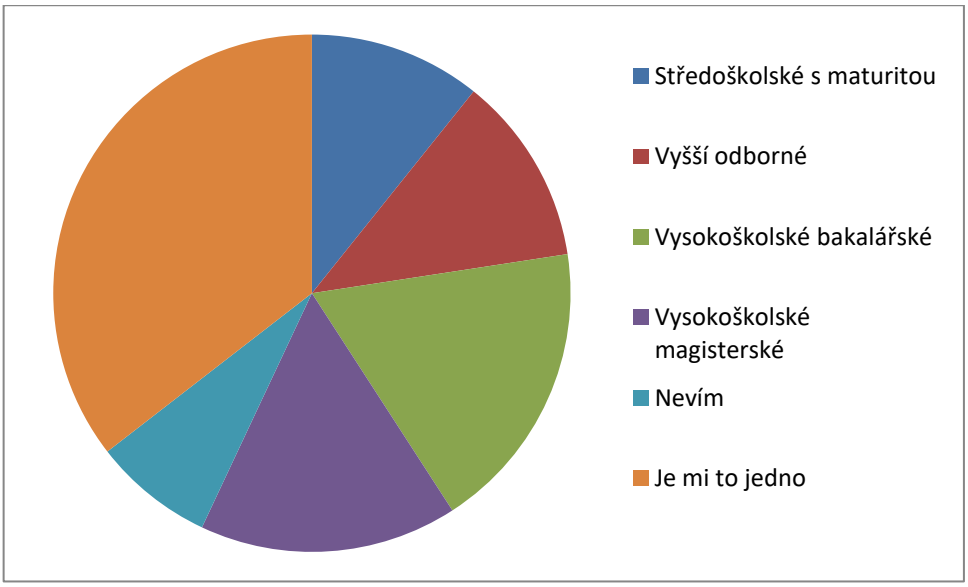


Celkem 6 % odpovědí připadlo na variantu „jiná odpověď“. Většinou proto, aby respondenti napsali, že považují za důležité všechny nabízené možnosti. Pro zajímavost vybráno z „jiných odpovědí“:

- Měla by mít ráda děti :)
- Správná úča musí mít od každé možnosti trochu
- Laskavá k dětem, chápat, že má každé dítě jiné potřeby, mít ráda svou práci

Jak vyplývá z grafu č. 2, měla být pravděpodobně jinak volena skladba nabídnutých odpovědí. Nejvíce rodičů, 35 %, zvolilo odpověď, že je jim jedno, jaké vzdělání by měla učitelka MŠ mít. Ověření této odpovědi a zjištění, jak ji rodiče mysleli, bude provedeno v kvalitativní části výzkumu.

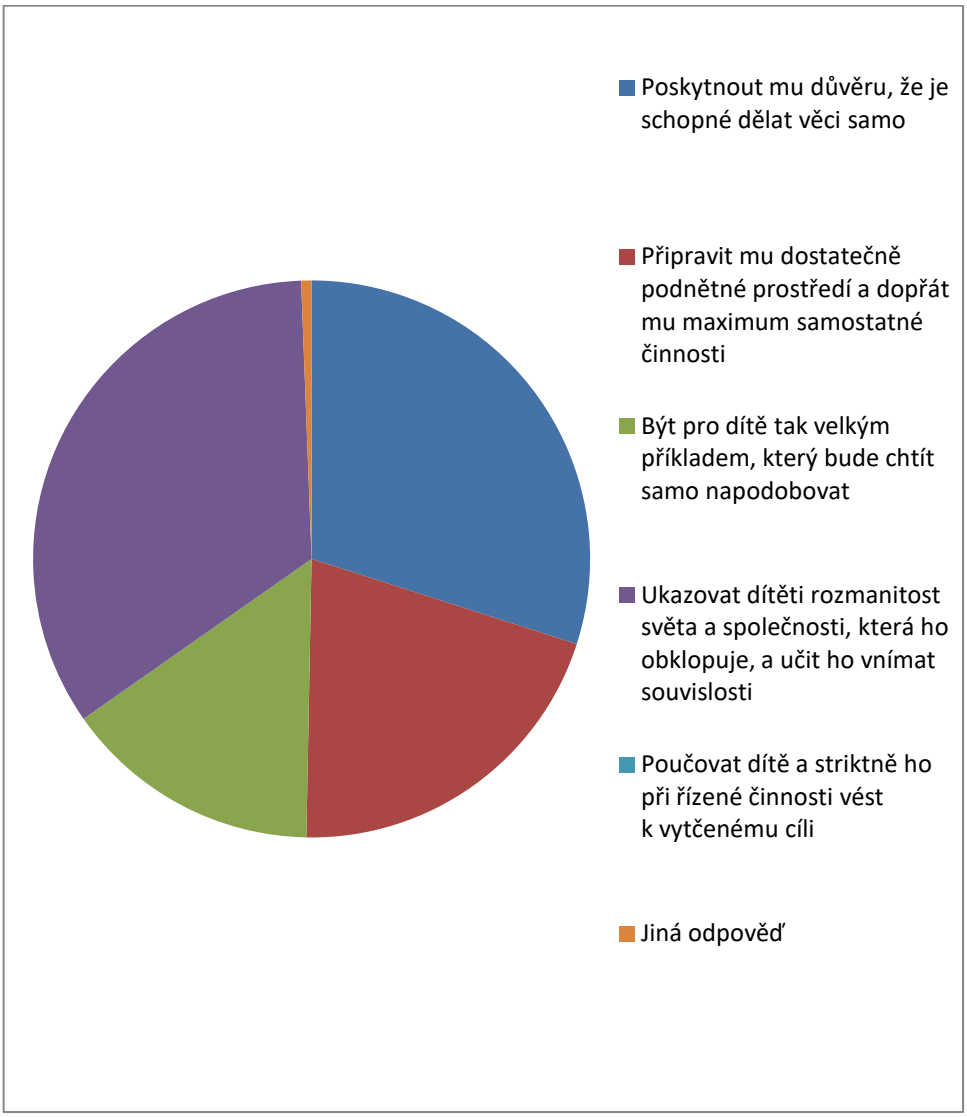
Graf č. 2 - Jaké by měla mít učitelka v MŠ vzdělání?



Pokud rodiče zvolili konkrétní stupeň vzdělání, pak nejvíce jich očekává, že učitelka v MŠ bude mít vysokoškolské bakalářské vzdělání (18%), případně vysokoškolské magisterské (16%). Pro vyšší odborné se vyslovilo 12 % rodičů a 11% rodičů očekává vzdělání středoškolské s maturitou.

Dále rodiče od učitele očekávají, že bude dětem především ukazovat rozmanitost světa a společnosti, která je obklopuje a učit je vnímat souvislosti. Jak je patrné z grafu č. 3, tato varianta odpovědí získala 34 % hlasů ze 167 odpovědí. Další v pořadí je odpověď, že učitel má poskytnout dítěti důvěru, že je schopné dělat věci samo. Myslí si to 30 % rodičů. Učitel by měl dítěti připravit dostatečně podnětné prostředí a dopřát mu maximum samostatné činnosti, to vyplynulo z 20 % odpovědí. Podle 15 % odpovědí má být učitel pro dítě tak velkým příkladem, který bude chtít samo napodobovat.

Graf č. 3: Jak má podle Vás učitel dítě vzdělávat a vychovávat?



5.2 Analýza dat: Jakou komunikaci s alternativní MŠ rodiče očekávají

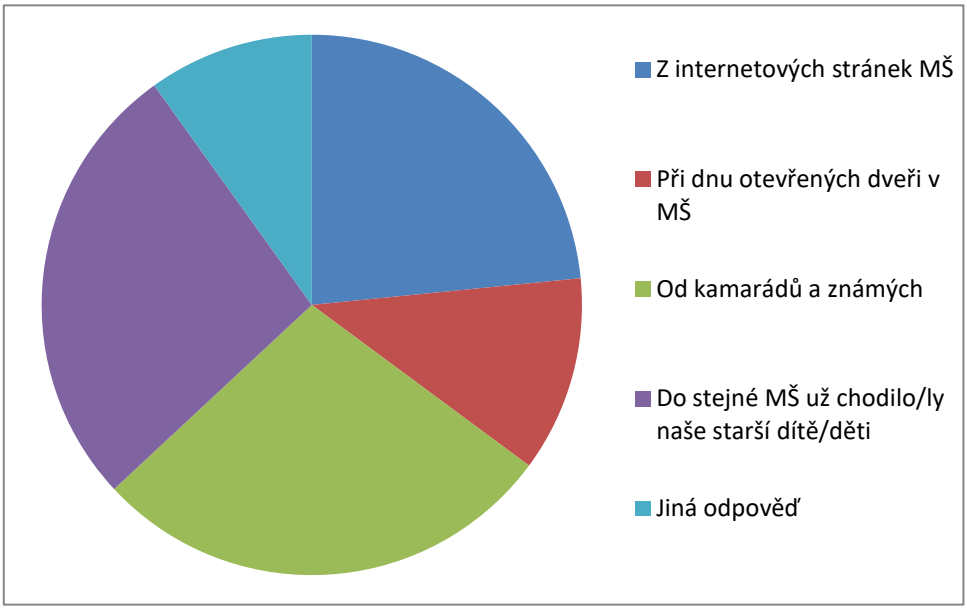
Za formu komunikace je možné považovat i způsob, jakým se MŠ prezentuje, jak je o ní hovořeno mezi rodičovskou veřejností. Proto jsou do této části analýzy zahrnuty jak otázky, které se v dotazníku týkaly přímé komunikace MŠ s rodiči, tak také zjištění o tom, z jakých zdrojů rodiče informace a reference o MŠ získávali.

Jak je patrné z grafu č. 4, celých 28 % rodičů informace o MŠ čerpalo především od svých přátel a 27 % mělo se zařízením zkušenost, protože ho už navštěvovalo starší dítě. Pro 23 % rodičů pak byl relevantním zdrojem internet. U této otázky měli rodiče volit pouze jednu odpověď. Někteří ale zaškrtli více možností. Celkem 10 % respondentů volilo variantu „jiná odpověď“:

- z individuálních návštěv v MŠ
- Z internetu, od přátel a také sem chodilo už naše starší dítě
- kombinace informací ze školkového webu a od známých a kamarádů
- Z účasti na kroužku pořádaném školkou, ze dne otevřených dveří a webu školky.

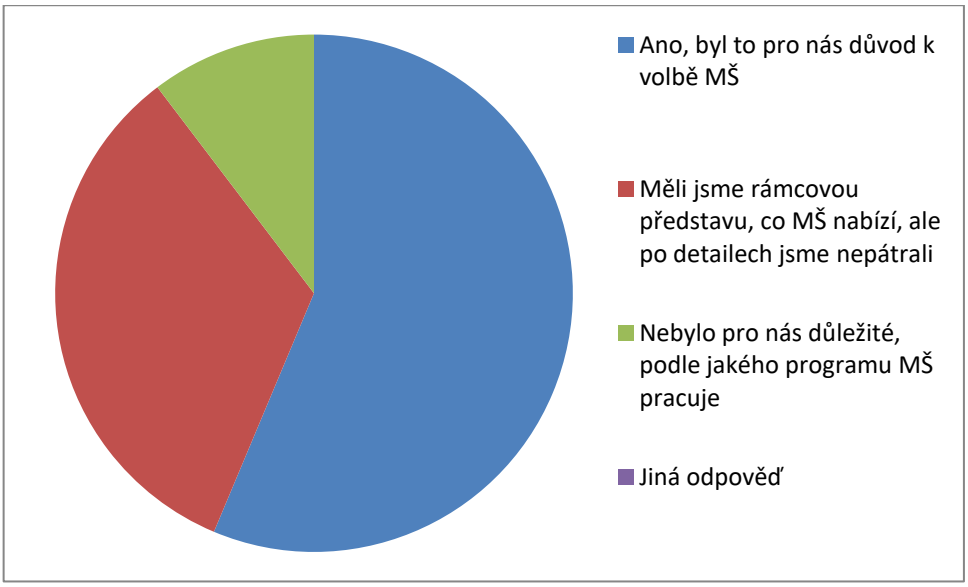
Z této odpovědi plyne ponaučení, že výběr MŠ a zjišťování informací o ní neberou rodiče na lehkou váhu a často kombinují několik zdrojů.

Graf č. 4 – Z jakých zdrojů rodiče informace o zvolené MŠ čerpali



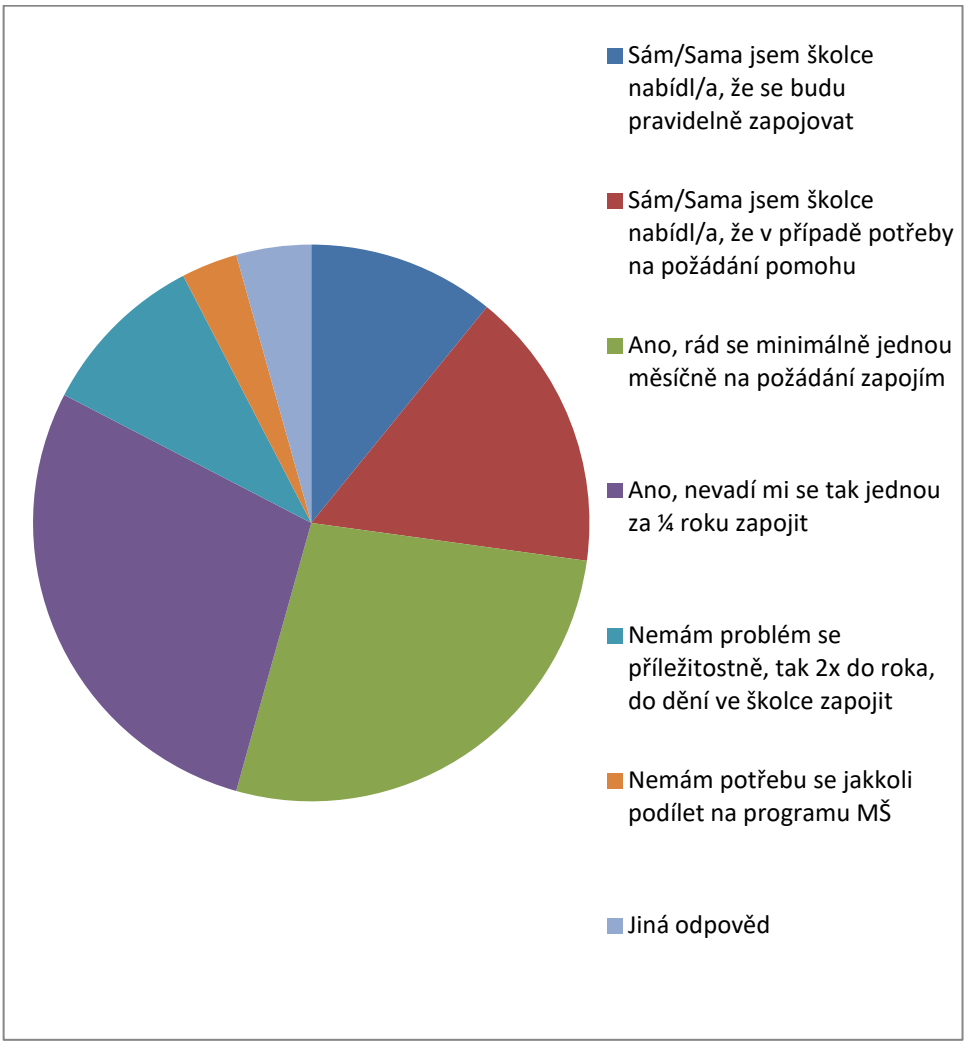
Nadpoloviční většina rodičů, konkrétně 56 % uvedlo, že program, podle kterého MŠ pracuje, byl důvodem jejího výběru. Jen pro 10 % nebylo důležité, jaký má MŠ program a celá třetina, tedy 33 %, měla o budoucí MŠ svého dítěte rámcovou představu, ale nezjišťovala detaily. (graf č. 5)

Graf č. 5: Zjišťovali rodiče informace o programu, podle kterého MŠ pracuje?



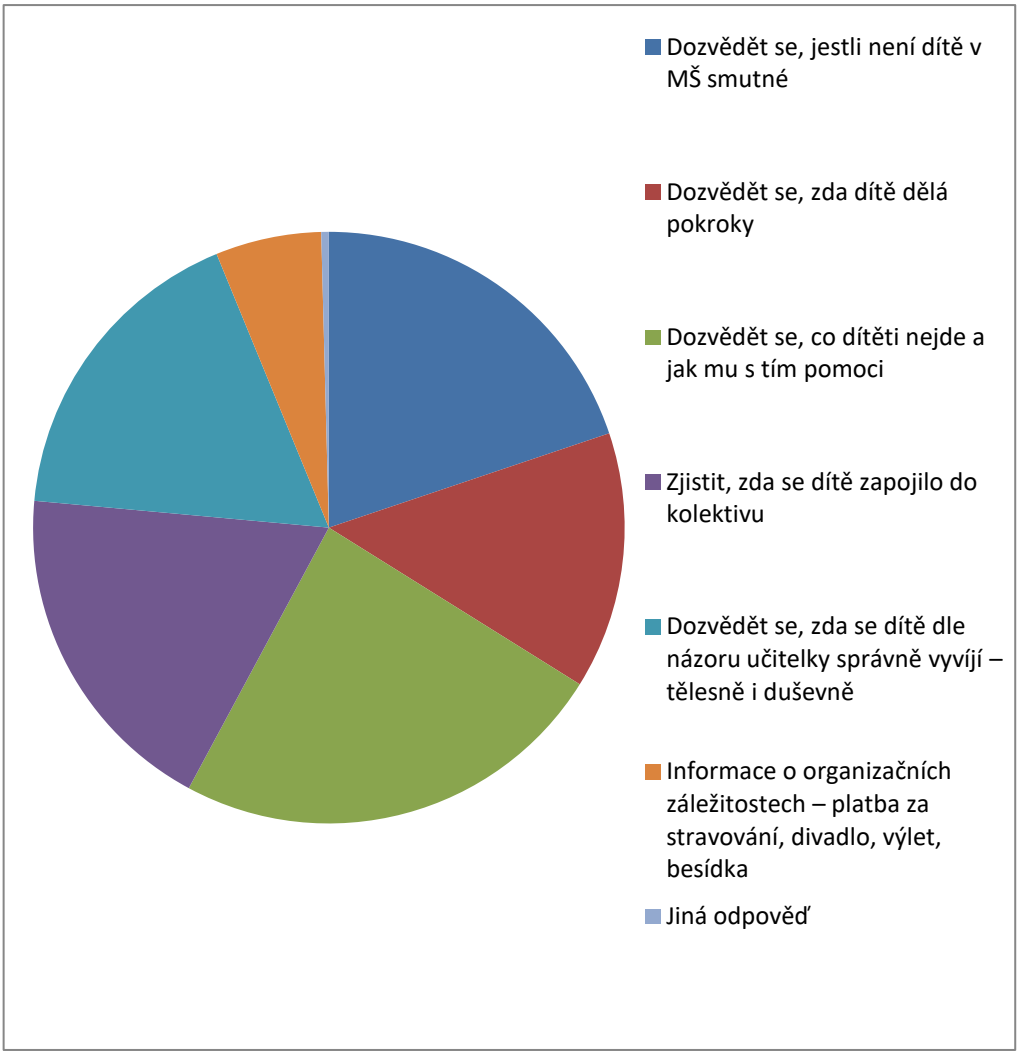
Jak vyplývá z teoretické části práce, je pro navázání dobré komunikace důležitá spolupráce MŠ a rodiny. Většina alternativních MŠ proto přímo vyžaduje zapojení rodičů do svého programu. Proto asi není překvapením, že 89 % rodičů je ochotno se zapojit do činnosti MŠ. Konkrétní četnost zapojení znázorňuje graf č. 6. Jednou za ¼ roku je ochotno se zapojit 28 % rodičů a 27 % rodičů se rádo na požádání zapojí minimálně jednou za měsíc. Pomoc v případě potřeby škole nabídlo 16 % rodičů a pravidelnou participaci samo nabídlo 11 % rodičů. Jen 10 % rodičů nemá problém se zapojit příležitostně, tak 2x do roka.

Graf č. 6: Jaká je ochota rodičů zapojit se do činnosti MŠ?



Téměř čtvrtina rodičů, přesněji 24 %, považuje za důležité se od MŠ dozvědět, co dítěti nejde a jak mu s tím pomoci. Tyto údaje obsahuje graf č. 7, ze kterého rovněž vyplývá, že další důležitou informací pro rodiče je zjištění, zda dítě není v MŠ smutné (20 %). Informace, jestli se dítě zapojilo do kolektivu, je důležitá pro 19 % rodičů a 17 % rodičů dá na názor učitelky, zda se dítě tělesně i duševně správně vyvíjí. 14 % rodičů ocení, když se dozví, zda dítě dělá pokroky.

Graf č. 7: Jaké informace, které se týkají pobytu dítěte v MŠ, jsou pro Vás důležité?



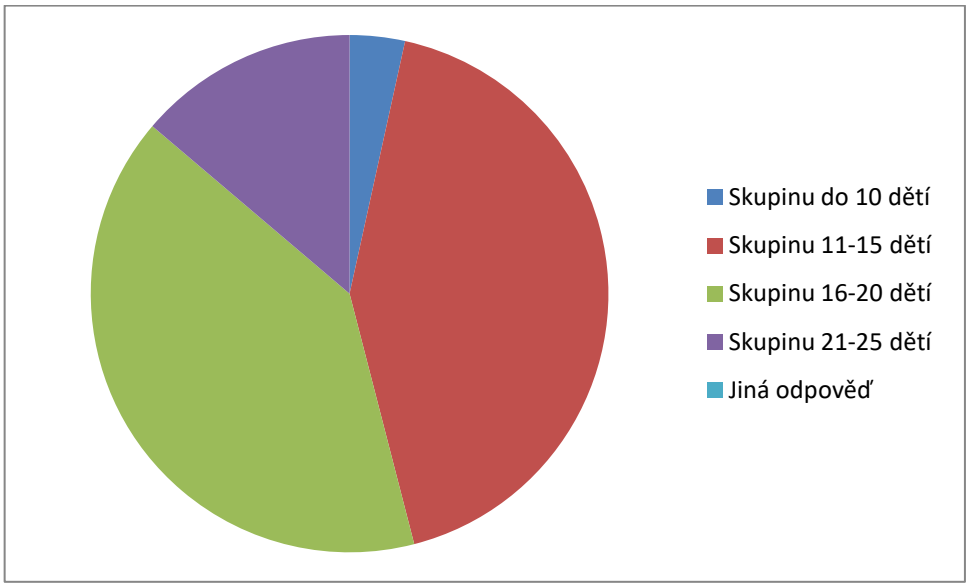
Nejpříjemnější formou k získávání informací je pro rodiče osobní komunikace tváří v tvář, kterou preferuje 64 % respondentů, a dalším 20 % vyhovuje komunikace emailem. Jen marginální je zájem o získávání informací z nástěnky v šatně MŠ, o komunikační skupinu založenou na sociálních sítích a telefonický rozhovor. Z „jiných odpovědí“:

- informace o všeobecném dění (organizace) preferuji emailem. Informace o dítěti preferuji při osobní komunikaci
- Co se dělo tváří v tvář, plán a požadavky do mailu
- mám ráda kombinaci osobní komunikace a dostatečné množství informací na nástěnce v MŠ

5.3 Analýza dat: Co od alternativní MŠ rodiče očekávají v oblasti edukace a socializace

Platná česká legislativa umožňuje naplnění třídy MŠ maximálně do počtu 28 dětí. Jedním z důvodů, proč někteří rodiče volí právě alternativní MŠ, bývá i menší počet dětí ve skupině. (Opravilová, 2016) Proto byla v dotazníku také otázka, jak velkou skupinu rodiče očekávali a jak velká skupina dětí v MŠ nakonec reálně byla. Jak vyplývá z grafu č. 8, 43 % rodičů očekávalo, že jejich dítě bude chodit do skupiny 11 – 15 dětí. Skupinu 16 – 20 dětí čekalo 40 % rodičů. Realita byla taková, že do skupiny 11 – 15 dětí docházelo 33 % dětí a do skupiny o 16 – 20 dětech jich chodilo 30 %. Skupinu do 10 dětí očekávala jen 3 % respondentů, ale v reálu se jí dočkalo 6 %.

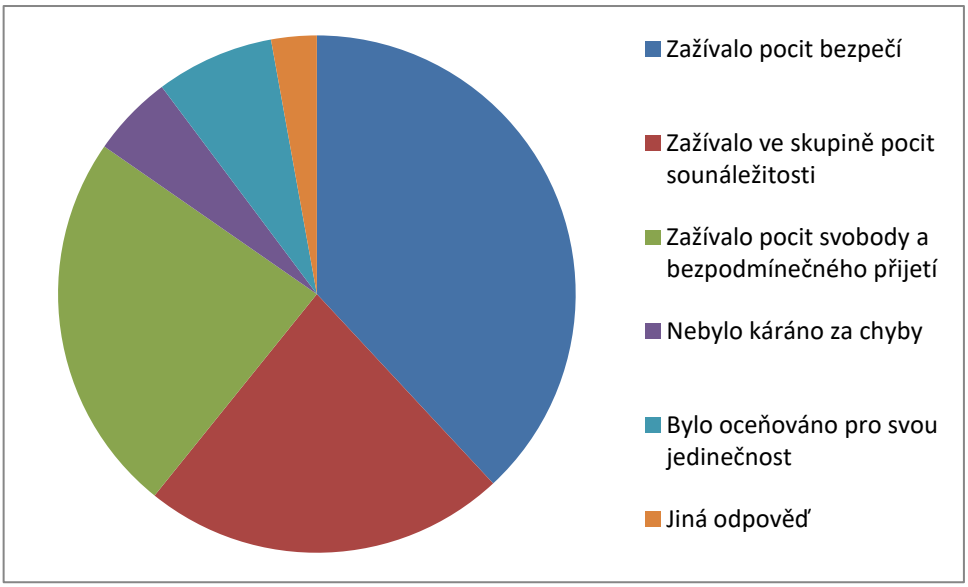
Graf č. 8: Jak velký kolektiv jste v MŠ, kam chodí Vaše dítě, očekávali?



Pro zdárnou adaptaci dítěte v MŠ a jeho dobré zapojení do činností je důležité, jak se v MŠ cítí. Jak vyplývá z grafu č. 9, jednoznačně nejvíce rodičů si přeje, aby jejich dítě zažívalo v MŠ pocit bezpečí, 38 %. Aby dítě zažívalo pocit svobody a bezpodmínečného přijetí, to je důležité pro 24 % dotazovaných. 23 % rodičů očekává, že dítě bude zažívat ve skupině pocit sounáležitosti. Aby bylo dítě oceňováno pro svou jedinečnost, si přeje 7 % a jen pro 5 % rodičů je důležité, aby nebylo káráno za chyby. V jedné „jiné odpovědi“ bylo uvedeno:

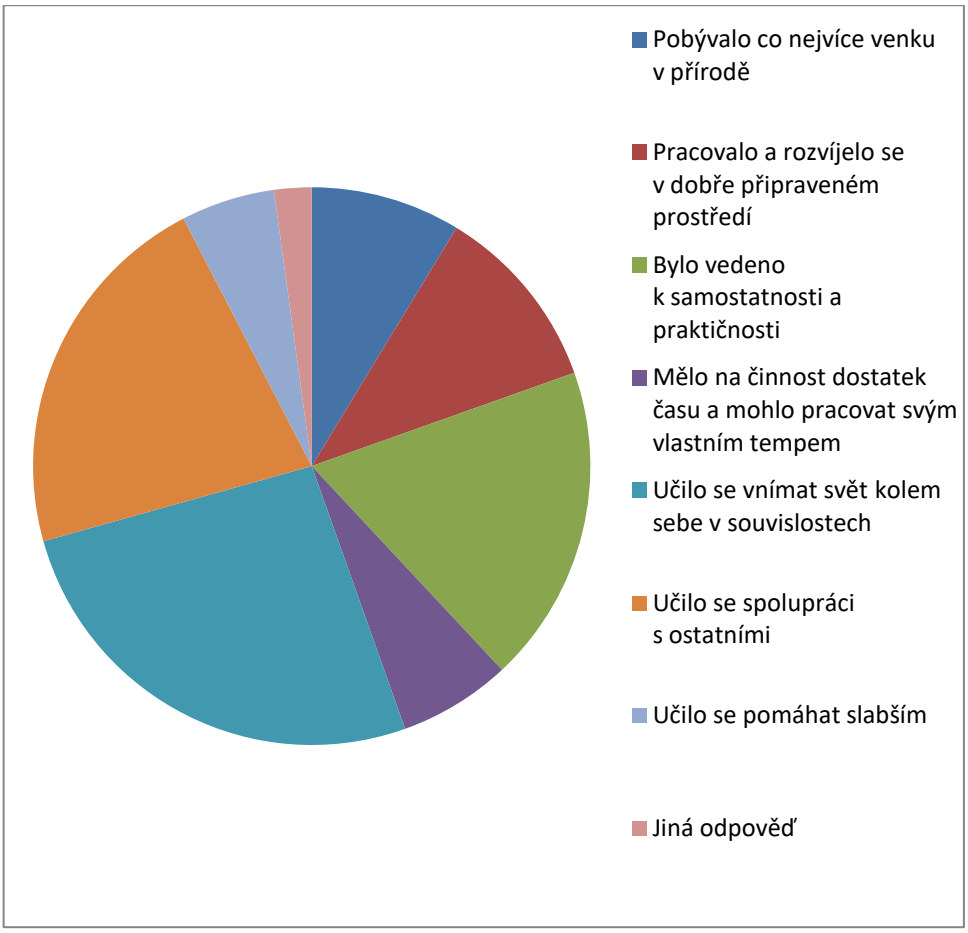
- pocit bezpečí je pro mě souvisí s nekáráním za chyby (pro mě velmi důležité)

Graf č. 9: Je pro mě důležité, aby při pobytu v MŠ dítě:



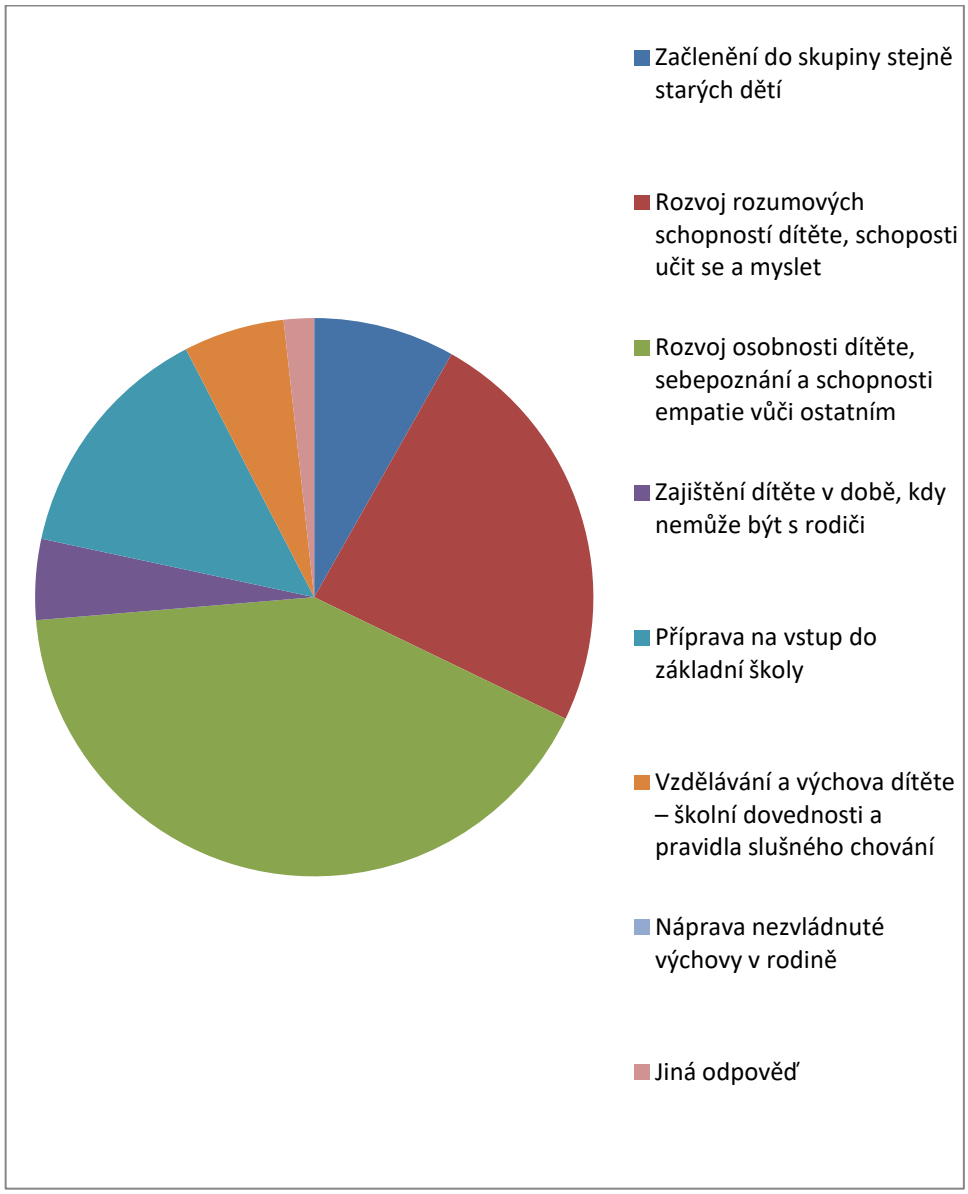
Pro 26 % respondentů je důležité, aby se v MŠ dítě učilo vnímat svět kolem sebe v souvislostech. Aby se dítě učilo spolupráci s ostatními, to považuje za důležité 22 % rodičů a 18 % rodičů uvítá, když bude dítě vedeno k samostatnosti a praktičnosti. (graf č. 10)

Graf č. 10: Při činnostech v MŠ je pro mě důležité, aby mé dítě:



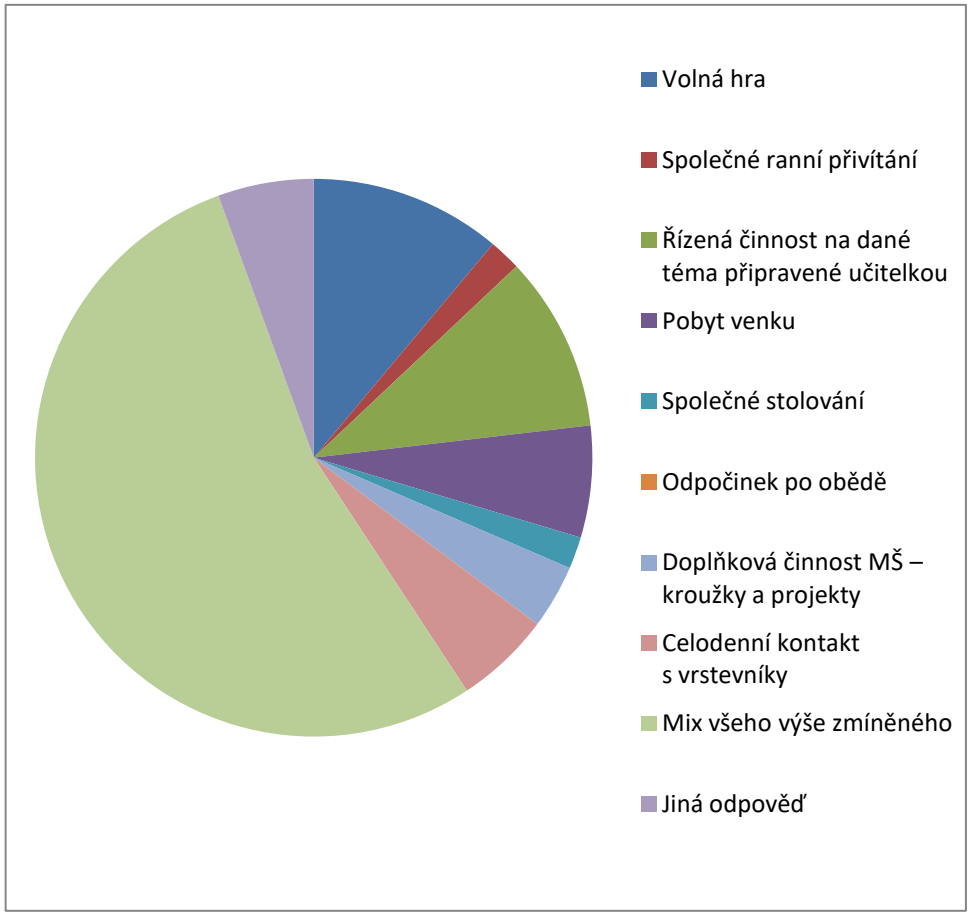
U otázky „Co má školka dítě naučit?“ (graf č. 11) nejvíce rodičů volilo odpověď, že MŠ má hlavně rozvíjet osobnost dítěte, jeho sebepoznání a schopnost empatie (42 %). Podle 24 % rodičů má MŠ především rozvíjet rozumové schopnosti dítěte, schopnost učit se a myslet a 14 % je přesvědčeno, že MŠ má připravit dítě na vstup do základní školy. Jen 8 % odpovědí se kloní k názoru, že cílem MŠ je začlenění dítěte do skupiny vrstevníků.

Graf č. 11: Co má školka dítě naučit?



V mateřské škole tráví dítě poměrně značnou část dne. Proto bylo zájmem zjistit (graf č. 12), jakou část dne v MŠ považují rodiče pro rozvoj dítěte za nejdůležitější. Ani tady ale nebyla otázka příliš šťastně naformulována (stejně jako u očekávaného vzdělání učitelky v MŠ) a zjištěná odpověď bude ještě upřesněna v rámci kvalitativního šetření.

Graf č. 12: Jaká část dne v MŠ je podle Vás pro rozvoj dítě nejdůležitější?



Pravděpodobně by odpovědi na tuto otázku měly větší vypovídající hodnotu, kdyby byla vynechána možnost „Mix všeho výše zmíněného“ a z navržených ostatních možností by rodiče mohli zvolit libovolný počet odpovědí. Ostatně, to naznačují i „jiné odpovědi“, ve kterých se toto řešení objevuje:

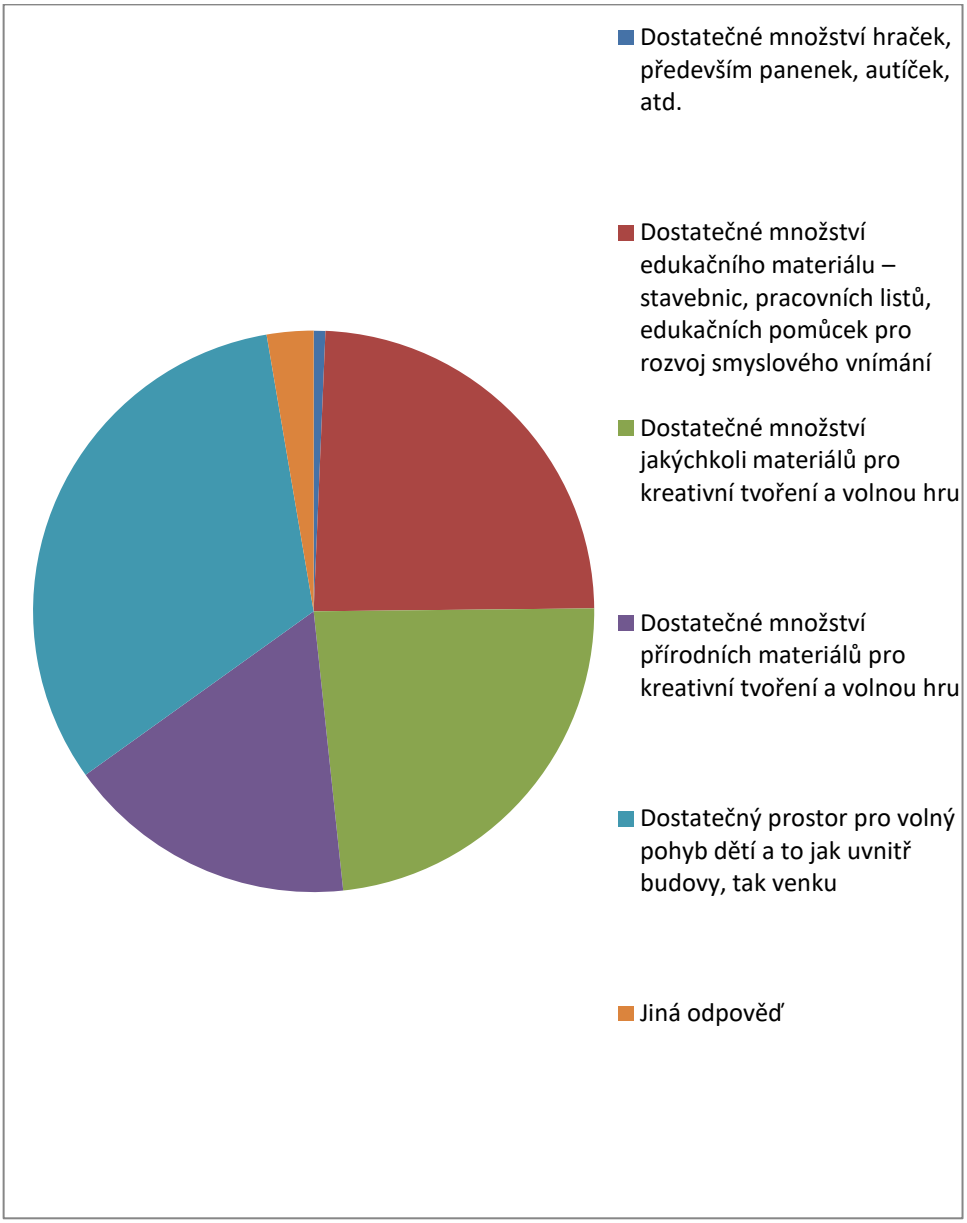
- Mix všeho výše zmíněného snad kromě kroužků. Ty v MŠ nepovažuji za důležité
- Za důležitou považuji volnou hru, společné stolování a celodenní kontakt s vrstevníky

- za nejdůležitější považuji jen volnou hru, pobyt venku a odpočinek po obědě

Mix všech 8 navržených činnosti je důležitý pro 54 % rodičů. Při volbě jednotlivých odpovědí získala největší podíl, 11 %, varianta volné hry. Pro 10 % rodičů je nejdůležitější řízená činnost na dané téma připravená učitelkou. Shodně 6 % preferuje pobyt venku a celodenní kontakt s vrstevníky.

Protože alternativní MŠ často používají i speciální, pro ně charakteristické pomůcky a materiály, případně se jejich činnost odehrává v charakteristickém prostředí, byly zjišťovány také požadavky rodičů na materiální vybavení MŠ. Výsledky jsou uvedeny v grafu č. 13. Z něho vyplývá, že dostatečný prostor pro volný pohyb dětí, a to jak uvnitř budovy, tak venku, považuje za důležitý 32 % respondentů. Pro 24 % rodičů je důležité, aby děti měly k dispozici dostatečné množství edukačního materiálu – stavebnic, pracovních listů, edukačních pomůcek pro rozvoj smyslového vnímání. Dostatečné množství jakýchkoli materiálů pro kreativní tvoření a volnou hru považuje za důležité 23 % respondentů a dostatečné množství přírodních materiálů pro kreativní tvoření a volnou hru ocení 17 % dotázaných.

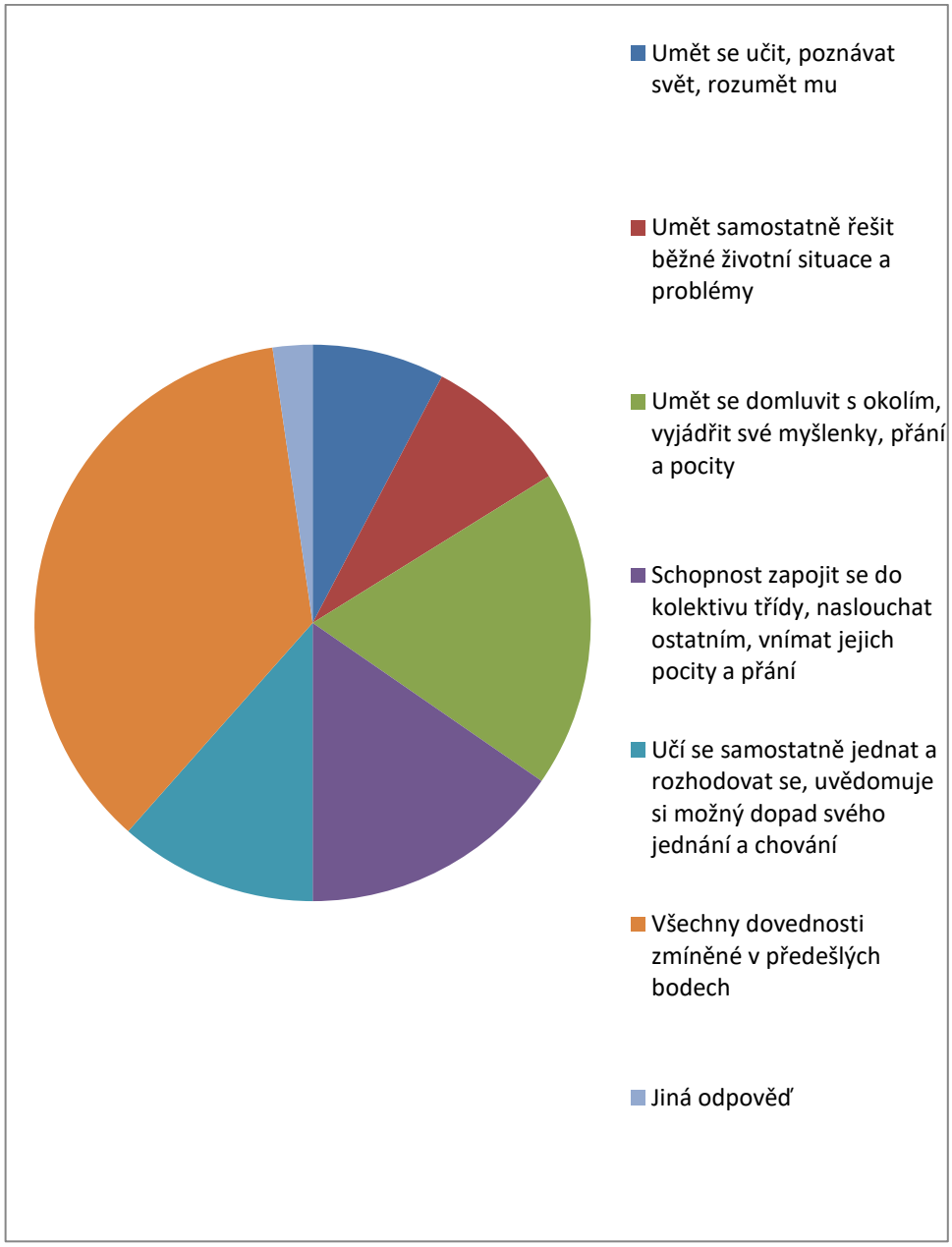
Graf č. 13: Z materiálního vybavení dětí, které slouží především pro hru dětí, považuji za důležité.



Stejně jako u grafu č. 12 nebyla ani otázka z grafu č. 14 příliš šťastně formulovaná. Záměrem bylo zjistit, jaké dovednosti si má podle rodičů dítě v MŠ osvojit. Kromě pěti konkrétních odpovědí byla nabídnuta i varianta „Všechny dovednosti zmíněné v předešlých bodech“ a právě tato možnost zvítězila, získala 36 % hlasů. Pokud rodiče volili jednotlivé odpovědi, pak nejčastěji chtěli, aby se dítě umělo domluvit s okolím, vyjádřit své myšlenky, přání a pocity (18 %). Schopnost zapojit se do kolektivu třídy, naslouchat ostatním, vnímat jejich pocity a přání je důležité pro 15 % respondentů a 12 % uvítá, pokud se dítě učí

samostatně jednat a rozhodovat se, uvědomuje si možný dopad svého jednání a chování. Shodně 8 % rodičů chce, aby se dítě v MŠ naučilo samostatně řešit běžné životní situace a problémy, respektive, že v MŠ si má dítě osvojit dovednost učit se, poznávat svět a rozumět mu. Také tato odpověď bude upřesněna v kvalitativní části výzkumu.

Graf č. 14: Jaké dovednosti si má podle Vás dítě v MŠ osvojit?



5.4 Vyhodnocení kvantitativní části výzkumu

Dotazníkové šetření mezi 87 respondenty ukázalo, že stručně by bylo možné rodiče z alternativní MŠ popsat jako vysokoškolsky vzdělanou osobu ve věku mezi 31 až 40 lety, která má dvě děti, a ty zahájily ve třech letech docházku do MŠ proto, že potřebovaly kontakt s vrstevníky, případně se rodič vracel do zaměstnání. Rodič pro tyto děti hledal buď konkrétní vzdělávací program, nebo zařízení, které je blízko bydlišti.

5.4.1 Očekávání rodičů ve vztahu k osobnosti učitele alternativní MŠ

Co se týká osobnosti učitelky, rodiče očekávají, že bude především empatická, trpělivá a kreativní. Pokud mají volit, jaké vzdělání by učitelka měla mít, pak je to 36 % respondentů jedno. Pokud volí konkrétní stupeň vzdělání, pak se nejčastěji kloní k odpovědi: vysokoškolské bakalářské. Učitelka by měla podle očekávání rodičů dětem především ukazovat rozmanitost světa a společnosti, která je obklopuje, a učit je vnímat souvislosti a také jim poskytnout důvěru, že jsou schopné dělat věci samy.

5.4.2 Očekávání komunikace MŠ s rodiči

Více než polovina rodičů zvolila MŠ pro své dítě právě kvůli alternativnímu programu. Získané informace o MŠ byly často kombinací doporučení od přátel, vlastní zkušenosti se zařízením, protože ho navštěvovalo starší dítě, a informací o MŠ z internetu. Téměř všichni rodiče jsou ochotní se do programu MŠ zapojovat, ale činí tak nejčastěji jednou za ¼ roku, případně jednou za měsíc, jsou-li MŠ požádáni. Většina rodičů preferuje osobní komunikaci tváří v tvář. Očekávají, že se od MŠ dozvědí, co dítěti případně nejde a jak mu s tím pomoci. Důležitá je také informace, zda není dítě v MŠ smutné.

5.4.3 Očekávání rodičů v oblasti edukace a socializace

Nejčastěji rodiče očekávají, že v alternativní MŠ bude dítě docházet do skupiny o velikosti 11 – 15, případně 16 – 20 dětí a je pro ně důležité, aby zažívalo pocit bezpečí, svobody, bezpodmínečného přijetí a sounáležitosti. V prostorovém uspořádání MŠ rodiče chtějí, aby dítě mělo dostatek prostoru pro pohyb venku i uvnitř zařízení a mělo k dispozici dostatečné množství edukačních materiálů –

stavebnic, pracovních listů a pomůcek pro rozvoj smyslového vnímání. Také dostatek jakýkoliv materiálů pro kreativní tvoření je žádoucí.

Při organizaci dne rodiče očekávají, že děti nejčastěji budou mít prostor jak na volnou hru, tak na řízenou činnost tematicky připravenou učitelkou. Méně důležitý už je pro ně pobyt venku, kontakt s vrstevníky a kroužky organizované MŠ. Vyloženě okrajovou záležitostí s minimem zájmu nebo úplně bez zájmu je pro rodiče společné stolování a ranní společné přivítání v kolektivu. Nejčastěji ale rodiče volili, že důležitý je mix všech těchto činností v MŠ.

Nejčastěji rodiče očekávali, že se děti v MŠ naučí domluvit s okolím, vyjádřit své myšlenky, přání a pocity. Za důležitou považují také schopnost zapojit se do kolektivu třídy, naslouchat ostatním, vnímat jejich pocity a přání a ocení, když se dítě naučí samostatně jednat a rozhodovat se a také si uvědomí možné dopady svého jednání a chování.

5.5 Vyhodnocení kvalitativní části výzkumu – analýza interview

Byl pořízen záznam šesti interview, vedených s matkami, jejichž děti alespoň jeden školní rok už navštěvují alternativní MŠ, případně ji navštěvovaly v nedávné minulosti a nyní jsou na prvním stupni základní školy. Pokud bude v analýze interview některá z respondentek citována, bude označena R1, R2, R3, R4, R5, R6. Rozhovor s R3 je přílohou č. 3 této bakalářské práce. Všech šest interview je v audioverzi zaznamenáno na přiloženém CD.

R1 - matka dvou dětí, které chodily do Lesní MŠ.

R2 - matka čtyř dětí, které navštěvovaly a mladší ještě navštěvují Zdravou MŠ.

R3 – matka jednoho dítěte, které navštěvuje Lesní waldorfskou MŠ.

R4 – matka dvou dětí, starší navštěvuje Lesní klub.

R5 – matka dvou dětí, které navštěvovaly Lesní MŠ.

R6 – matka tří dětí, které navštěvovaly/navštěvují Montessori MŠ a na předškolní rok přestupovaly/budou přestupovat do Waldorfské MŠ. Ve Waldorfské pokračují i na ZŠ.

Zpovídaným matkám bylo od 39 do 49 let. Všechny respondentky měly vysokoškolské vzdělání a jejich děti zahájily docházku do MŠ okolo 3. roku věku. Jeden chlapec nastupoval až ve 4 letech a 2 měsících, protože do zahájení docházky zasáhla pandemie onemocnění covid-19. Jen jedno dítě nastupovalo do MŠ už ve dvou letech. U dvou maminek byl důvodem zahájení docházky návrat do zaměstnání. Ostatní byly v době zahájení docházky prvního dítěte do MŠ na mateřské dovolené, ale měly pocit, že starší dítě už potřebuje kontakt s vrstevníky. „Měla jsem pocit, že mu nejsem schopná poskytnout adekvátní vyžití, aby ho to rozvíjelo," uvedla R4.

Informace o MŠ, kam jejich děti budou chodit, si polovina rodičů zjišťovala zhruba rok před zahájením docházky. Většina jich dala na doporučení od přátel, které už v zařízení měli spokojené děti, a také na osobní návštěvu zařízení. Shodovaly se v tom, že hodně daly na své pocity z osobní návštěvy zařízení. „To co bych doporučila každému rodiči, jít vždycky na to místo. Aby se tam šel podívat. Kdo zná to dítě víc než rodič. A prostě si říct, jestli bych v tom prostředí já jako rodič chtěla být a jestli tam bude spokojené i moje dítě. Že pro ně hledám místo, kde já bych sama chtěla a byla ochotná být. Kam bych ráda chodila," uvedla R6. Svými pocity se řídila i R4: „U mě to bylo hodně o pocitech. Musela jsem se cítit komfortně."

Většina rodičů hledala konkrétní vzdělávací program. Buď s ním už měla osobní zkušenost, protože docházela s dětmi před zahájením docházky do podobně zaměřeného klubu pro rodiče s dětmi, případně viděla v konkrétním programu spokojeně se rozvíjející děti svých přátel a chtěla pro své děti to samé.

Často rodiče volili alternativní MŠ i proto, že očekávali menší kolektiv dětí, který učitelům umožní individuálnější přístup. „Byla to skupinka do 16 dětí," uvedla R1 a R6 dodala, že jí vyhovovalo, že v jejich heterogenní třídě bylo 15 dětí. „To mi přijde jako ideální. Je to dost na to, aby si dítě našlo kamarády. A líbí se mi prolínání věkových skupin, to mi přijde obohacující pro všechny, i pro paní učitelky. A to je velmi důležitý aspekt pro mě ve výběru školky, aby tam byla, respektive aby tam nebyla jedna učitelka na 25 dětí, ale dejme tomu jedna na 7 - 8 dětí. A to se naplnilo," uzavřela R3.

5.5.1 Očekávání rodičů ve vztahu k osobnosti učitele alternativní MŠ

V kvalitativní části práce byl učiněn pokus o objasnění nejasné odpovědi respondentů z kvantitativního výzkumu, kdy jich většina uváděla, že je jim jedno, jaké má učitelka MŠ vzdělání, případně nejčastěji volili, že by měla mít vzdělání bakalářské. Při interview se jednotlivé respondentky shodovaly, že vzdělání učitele pro ně nebylo rozhodující. „Za důležitější považuji osobnostní kvality učitelky. Aby byla empatická, hravá, trpělivá a kreativní. Nastavující řád a pravidla," vysvětlila R2. R3 uvedla: „Určitě je základem, co už jsem zmiňovala, respektující přístup. Aby to byla osobnost vyrovnaná ve vztahu k sobě. Aby byla respektující. … Aby dětem dávala prostor, ale také zdravé hranice, jo. A aby byla kreativní, tvořivá, měla ráda děti. … Aby se znala, aby znala své silné a slabé stránky, a od toho se odráží úplně všechno další." R6 řekla: „Pro mě je důležitý, aby byla spravedlivá, aby nastavila nějaká pravidla a měla by být i důsledná. Dokázala děti nadchnout."

I tak ale respondentky očekávaly, že bude mít učitelka či průvodkyně jejich dětí pedagogické vzdělání. „Já si myslim, že ano, že to by mělo být pedagogické vzdělání. … Pro mě je stejně důležité ta osobnost pedagoga, jako vzdělání trochu míň důležitý, ale to taky. Prostě, aby tam nějaké vzdělání, které se týká jako pedagogiky, nemusí to být přímo pedagogika předškolního věku, ale které se týká pedagogiky, aby tam bylo," zamyslela se nad důležitostí pedagogického vzdělání R3.

Že ale kvalita osobnosti pedagoga v očekávání rodičů převažuje nad důležitostí vzdělání, dokazuje i odpověď R6: „Kdybych měla vybrat mezi paní, která se hezky chová k dětem, a její práce s nimi mi dává smysl, a mezi tou, která bude mít pedagogické vzdělání, ale nebude to tak, jak si představuju, tak bych je samozřejmě dala k té první."

5.5.2 Očekávání komunikace MŠ s rodiči

Při volbě alternativní MŠ rodiče počítali s tím, že se budou do programu zařízení zapojovat a někteří měli informace o tom, že se to od nich přímo očekává. Zároveň ale uvítají, pokud se mohou zapojit v rámci činností, které jsou jim blízké a vyhovují jim. Přesto se respondentky v odpovědích až překvapivě shodovaly. „Já jsem se na to asi těšila. Myslím, že je fajn mít komunitu podobně smýšlejících lidí s přibližně stejně starými dětmi," odpověděla R1 „Na to jsem byla připravené a na to jsem se jako těšila. A teďka musím říct, že je to jako super. Že je tam jako prima komunita rodičů. To je jedna z těch pozitivních věcí.," řekla R3. „V naší školce jsou rodiče i průvodci hodně umělecky zaměření. Každý na něco hraje, umí malovat, jedna průvodkyně má vystudovanou režii... My s manželem nic z toho neumíme. Ale manžel je zase manuálně zručný, tak chodí pomáhat s opravami prolézaček, pomáháme při práci na zahradě, při přípravě dřeva a já jdu dělat „třetí ruce", když jde školka třeba do divadla. Počítali jsme s tím, že se budeme zapojovat. Komunita rodičů tu funguje dobře. Jak ve vztahu rodiče - školka, tak rodiče mezi sebou," rozpovídala se k R4 „Shodli jsme se s hodně rodiči, že někdy se nám třeba nechce a je to hodně práce, ale potom jsme opravdu rádi, že tam jdeme. Potkáme stejně nebo hodně podobně naladěné rodiči a je to příjemný. Ale dá to práci," uzavřela R6.

Všichni rodiče dávají přednost osobní komunikaci s učitelem. Jsou rádi, když se mohou doptávat a když vědí, že na ně učitel má v tu chvíli čas, případně je ochotný si ho po vzájemné dohodě udělat a probrat s rodičem, co ho trápí, zajímá.

Doptávají se většinou rodiče, kteří mají v MŠ první nebo jen jedno dítě. Maminka R2 uvedla: „Máme možnost kdykoli oslovit učitelku, když něco potřebujeme. Není problém si domluvit osobní schůzku." Velmi podobnou zkušenost má i R3: „Každý den je možnost se s průvodcem pobavit. Je tam prostor. Když nic neříkají, tak víme, že vše proběhlo v pohodě." „Ptám se hlavně, jestli po obědě usnul. To pak vím, že doma půjde spát v 11 v noci. A samozřejmě chci vědět a vždy se dozvím, když se stane něco nestandardního, třeba nějaký konflikt," upřesňuje své zkušenosti R4.

Pokud stejnou MŠ navštěvuje už několikáté dítě z rodiny, rodiče vědí, co mohou od zařízení a jeho zaměstnanců očekávat. Stále dávají přednost osobní komunikaci, ale už není tak často iniciována rodičem. Respondentka R6: „Jak už tam chodím se třetím dítětem, tak ty informace nevyhledávám. Ale vím, že kdyby se něco dělo, co bych měla vědět, tak mi to řeknou. Chci, abych se dozvěděla, když je dítě třeba v něčem pomalejší oproti průměru a mohla bych mu s tím pomoct. Nebo mu naopak něco jde a bylo by možné ho v tom ještě posunout dál. Takže takový ty věci, který člověk nedokáže sám vysledovat doma, protože nemá to porovnání a to patřičné vzdělání třeba ve vývojové psychologii."

Osobní komunikace s MŠ je pro rodiče stěžejní. Jen někteří uvedli, že jim mateřská škola zasílá organizační informace emailem a jedna maminka uvítala, že například omlouvání dítěte z docházky může řešit přes mobilní aplikaci. Organizační informace o chodu zařízení (besídky, výlety, atd.) rodičům nevadí dostávat mailem, ale záležitosti týkající se dítěte chtějí jednoznačně řešit při osobní komunikaci.

Z kvalitativního šetření dále vyplynulo, že rodiče velmi kvitovali možnost adaptačního pobytu s dítětem v MŠ. Brali ji jako prospěšnou pro dítě, aby získalo jistotu. Také rodiče se díky pobytu v MŠ se zařízením ještě více ztotožnili a považovali to za důležitý milník v přijetí MŠ dítětem. Maminka R1: „Adaptace byla naprosto volná. Rodič chodil tak dlouho, jak chtěl a jak dítě potřebovalo. Nikdy nedocházelo k žádnému násilnému předávání." Také R2 adaptaci uvítala: „Adaptační týden funguje dobře. Rodiče mohou chodit do školky a dítě si lépe zvykne. Dál mají rodiče možnost vyzvednout dítě i před obědem." „Chvilku po nástupu syn onemocněl a pak do školky nechtěl chodit. Dva týdny jsem tam s ním chodila na celé dopoledne. A hrozně to pomohlo i mně. Zjistila jsem, že si průvodci na nic nehrají. Že jak je vidím ráno, takový jsou i za dvě hodiny. Že se o děti starají opravdu s láskou," nezastírala prospěšnost adaptačního období i pro rodiče R4.

5.5.3 Očekávání rodičů v oblasti edukace a socializace

Z organizace dne považují rodiče za nejdůležitější dostatečný prostor pro volnou hru dětí, v ideálním případě s velkým podílem času stráveným venku. Případně

dostatečnou svobodu při výběru činností. Neočekávají ale, že by se dítě mělo cíleně připravovat na zahájení školní docházky a že by se práce MŠ soustředila na rozvoj školní zralosti a dovedností dítěte. „Myslím, že jsme úplně nevyhledávali předškolní přípravu, takovou tu písemnou, co se dělává ve školkách. Částečně jsme se tomu věnovali doma a nepřišlo nám do úplně důležitý," upřesnila svá očekávání R1. „Nejdůležitější je asi dostatečný prostor časový i fyzická pro volnou hru," myslí si R2. „Přijde mi důležité, aby velká část programu, který ve školce (dcera) je, byla volná hra. Aby mohla mít prostor. Očekávala jsem, že bude rozvíjet třeba jemnou a hrubou motoriku a vyzkouší si různé činnosti, ale formou takovou jako přirozenou. Navlíkají třeba korálky z přírodnin. Že to není cílené učení přes pracovní listy," specifikovala očekávané činnosti R3. „Chtěla jsem, aby co nejvíc chodili ven, byli v pohybu. Nehrálo pro mě roli, jestli mají program pro předškoláky. Mají. Ale neměla jsem potřebu, aby ho (syna) to někdo učil. On se hodně učí sám. Ptá se nás rodičů na věci, které ho zajímají, a my to s ním řešíme. Sám si počítá," vysvětlila R4. „Asi jsem je většinu věcí, které má školkové dítě umět, naučila já. Chtěla jsem, aby jim ve školce bylo dobře. Nečekala jsem, že by se tam měli něco moc učit," uzavřela R6.

Jednoznačně se ale rodiče shodují v tom, že od MŠ očekávali socializaci dítěte a rozvoj sebeobsluhy a samostatnosti jak tělesné, tak duševní. R1: „Myslím, že je fajn, že se naučí samostatnosti. Umět si říct dospělým, když něco potřebuju. Umět fungovat ve skupině. Vyjadřovat svoje potřeby jak k dospělým, tak ke svým vrstevníkům. Spíš ty sociálně komunikační schopnosti." R2: „Orientace v běžném životě a celkový přehled. Být samostatný, nebát se říct svůj názor." R3: „Určitě osobnostně sociální rozvoj toho dítěte. Že se naučí třeba hájit si svůj názor, nějak se za sebe postavit … dostane prostor prožívat své emoce a vyjádřit se a stát si za sebou a samozřejmě v tom kolektivu těch dětí, protože tam je heterogenní kolektiv, tak jak to mám k těm menším, jak to mám k těm starším. Hodně v tý školce dbají na to, že dítě se učí nápodobou v tom prvním sedmiletí." R6: „Pro mě je stěžejní, že se naučí fungovat v kolektivu."

Se začleněním dítěte do kolektivu rodiče hodně spojují očekávání, jak se má v MŠ dítě cítit. Jaké mu má vytvořit prostředí. Shodují se, že je pro ně i pro jejich dítě

důležité, aby toto prostředí bylo bezpečné, respektující, přijímající. R4*: „Dítě by ve školce mělo zažívat laskavost a přijetí. Že se nemusí bát, že ho tam někdo zesměšní, zraní, ublíží mu, tedy ze strany dospělých. Samozřejmě konflikty s dětmi přijdou, ale od toho je tam dospělý, aby mu pomohl.“ R5: „Mělo by se tam cítit jako doma, uvolněně. Ne pod tlakem a příliš svázané pravidly.“ R6: „Je pro mě stěžejní, aby to prostředí pro dítě bylo bezpečné. Aby se tam děti cítily dobře. Podle mě, když se tam budou cítit dobře, tak se tam prostě začnou učit přirozeně.“ R1: „Respektující a partnerský přístup k dětem.“ R3: „Určitě je základem respektujíc přístup. Být přijímáno a respektováno takové, jaké je. Nastavit zdravé hranice. Zažít úspěch.“

6 DISKUZE

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jaké očekávání mají rodiče při volbě alternativní MŠ. Z této hlavní výzkumné otázky vyplynuly tří dílčí výzkumné otázky, a to zjistit, jaká jsou očekávání rodičů ve vztahu k osobnosti učitele alternativní mateřské školy, jakou komunikaci s alternativní MŠ rodiče očekávají a co od alternativní MŠ rodiče očekávání v oblasti edukace a socializace dítěte. Osloveny byly alternativní MŠ v Jihočeském kraji a rodiče dětí, které do těchto zařízení docházejí.

Při vyhodnocování dotazníků bylo zjištěno, že některé z 29 otázek nejsou pro výzkum relevantní a naopak jiné mohly být rozpracovány podrobněji. Proto nebyly všechny otázky z dotazníku využity při ověřování závěrů z kvantitativní části výzkumu při kvalitativní části výzkumu. Zároveň při interview nebyly respondentkám nabízeny možnosti odpovědí, ale byl jim ponechán prostor samostatně hovořit, případně byly podněcovány k rozvedení své odpovědi doplňujícími dotazy. Byla tedy použita forma polostrukturovaného interiew.

Závěry z kvantitativního dotazníkového šetření byly ještě ověřeny kvalitativní výzkumnou metodou interview. Závěry z obou částí výzkumu se shodují. Na jednotlivé dílčí otázky lze tedy odpovědět takto.

Od osobnosti učitele alternativní mateřské školy rodiče v Jihočeském kraji očekávají, že bude empatický, trpělivý a kreativní. Osobnostní a charakterové rysy pedagoga jsou pro rodiče důležitější než jeho vzdělání. Pro rodiče je důležité, aby měl pedagog vysokoškolské vzdělání, ale nemusí být nutně z oblasti předškolní pedagogiky. Přesto se klonili k tomu, že empatický a trpělivý přístup k dětem je důležitější.

Většina oslovených jihočeských rodičů byla před nástupem dětí do alternativní MŠ připravena na to, že se bude do činnosti zařízení zapojovat a většinou tak minimálně jednou za čtvrt roku činí. Z kvalitativní části výzkumu je pak možné doplnit informaci, že častější participace na chodu MŠ je pro rodiče obtížná, ale hodnotí ji jako přínosnou, protože se mohou setkávat s podobně naladěnými rodiči.

Při komunikaci se školkou rodiče jednoznačně preferují komunikaci tváří v tvář a očekávají, že se především dozvědí informace o dítěti – jestli není v MŠ smutné. Kvalitativní šetření dále potvrdilo, že rodiče očekávají informace o vývoji a zrání dítěte. Zda je vše v pořádku, případně jaké jsou oblasti, kde by měli vývoj dítěte podpořit, zajisti odbornou pomoc, kompenzační cvičení.

V oblasti edukace rodiče v alternativních MŠ v Jihočeském kraje neočekávají cílenou přípravu na školní docházku. Naopak očekávají dostatečný prostor časový i fyzický pro volnu hru. Stejně tak se respondenti z kvalitativní i kvantitativní části shodli, že očekávají častý pobyt dětí venku. Dále očekávají, že v MŠ se bude rozvíjet především osobnost dítěte, jeho schopnost sebepoznání a empatie, ale také jeho samostatnost. Vyžadují, aby pro dítě bylo připravené takové prostředí, ve kterém bude zažívat pocit bezpečí, bezpodmínečného přijetí, sounáležitosti a respektujícího přístupu. Další očekávání se týkají začlenění dítěte do kolektivu. Má se především naučit spolupracovat s vrstevníky, domluvit se se svým okolím a umět vyjádřit svůj názor.

6.1 Doporučení pro praxi

Většina rodičů, kteří dávají své dítě do alternativní MŠ, očekává, že jejich dítě bude v bezpečném prostředí, zažije pocit bezpodmínečného přijetí, dokáže se zapojit do kolektivu vrstevníků. Věnovat se mu bude empatický, trpělivý a kreativní pedagog s respektujícím přístupem k dítěti, který bude především rozvíjet osobnost dítěte, jeho sebepojetí, podporovat jeho samostatnost a dopřeje mu velký podíl volné hry, připraví zajímavou řízenou činnost a umožní mu častý pobyt venku. Pedagog by měl mít pedagogické vzdělání, nemusí však nutně být specializovaný na předškolní pedagogiku. Důležitá je také velikost skupiny zhruba okolo 15 dětí. Od komunikace s MŠ si rodiče především slibují, že se dozvědí, když bude mít dítě nějaký problém, se kterým by mu měli pomoci, a to pokud možno při osobní komunikaci tváří v tvář učitelce. Rodiče se do činnosti MŠ rádi zapojí, ale raději v činnostech, které jsou jim blízké. Také uvítají možnosti adaptačního procesu dítěte na pobyt v MŠ a možnost osobního seznámení se s prací MŠ ještě před zahájením docházky dítěte.

Rodičům by na základě zjištění bylo možné doporučit, aby si informace o vybrané MŠ zjišťovali nejen od přátel, ale především při osobní návštěvě zařízení. Aby se nebáli učitelů doptávat se na věci, které považují za důležité. A aby se připravili na to, že ve většině alternativních programů bude velmi žádoucí, aby se zapojovali do programu MŠ. I když se jim to někdy bude zdát časově náročné, většinou zjistí, že to je přínosné pro jejich vztah k MŠ, k jejím pedagogům, ostatním rodičům a i je osobně to může obohatit.

Mateřským školám by na základě výsledků této bakalářské práce bylo možné doporučit, aby pro rodiče pořádaly seznamovací setkání. Dávaly jim možnost, ještě před nástupem dítěte a zápisem do MŠ si jejich program nezávazně vyzkoušet. Ideální je pořádání klubů pro maminky na mateřské dovolené. Vedení MŠ by si do svého kolektivu mělo vybírat takové učitelky, které budou k dětem především empatické a trpělivé a budou umět rodičům sdělit a vysvětlit případný problém, který dítě má, a jak by mu mohli pomoci nebo kde vyhledat radu a pomoc odborníka. Důležité také je, aby si MŠ dokázaly udržet pokud možno poměrně malý počet dětí ve skupině, ideálně kolem 15 dětí.

Participace rodičů na chodu MŠ může přispět k prohloubení komunikace mezi rodinou a školou, k hlubšímu porozumění záměrům MŠ a větší akceptaci programu rodičem. Větší porozumění mezi rodinou a školkou pak může mít jen pozitivní dopad na rozvoj dítěte. K hlubšímu propojení rodiny a MŠ by mohly také sloužit nejrůznější aktivity, třeba i víkendové, kterých se budou pedagogové a rodiče účastnit a jejichž realizace bude společným dílem pedagogů i rodičů.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaká jsou očekávání rodičů při volbě alternativní mateřské školy, a to ve vztahu k osobnosti učitelky, způsobu komunikace MŠ s rodiči a stylu edukace dítěte. V teoretické části byly popsány nejčastější alternativní typy mateřských škol v České republice. Další kapitola se zabývá významem předškolního vzdělávání, požadavky na výkon povolání učitele MŠ a vztahem rodiče k MŠ.

Hlavím cílem výzkumné části bylo kvantitativním výzkumným šetřením metodou dotazníkového šetření zjistit, jaká jsou očekávání rodičů při volbě alternativní MŠ. A následně zjištěné skutečnosti ověřit kvalitativním výzkumným šetřením metodou interview s rodiči, jejichž děti alternativní MŠ už minimálně jeden rok navštěvují nebo v nedávné minulosti navštěvovaly.

Byla zjištěna očekávání rodičů při volbě alternativní mateřské školy v Jihočeském kraji, a tím byl splněn stanovený cíl této bakalářské práce.

Zároveň by mělo zaznít, že některé otázky v dotazníku se v průběhu vyhodnocování ukázaly pro cíle práce jako zbytné a mohly být nahrazeny jinými, které by například hlouběji nechaly nahlédnout do spektra činností, které rodiče od MŠ očekávají. Také práce při nastavování dotazníku na www.survio.cz mohla být preciznější. Nicméně i tak se podařilo cíle výzkumu naplnit.

V průběhu psaní této práce vyvstávaly další nápady a otázky. Například by mohlo být zajímavé zjistit, jaká očekávaní od mateřské školy mají rodiče, kteří své děti umístí do běžné MŠ zřizované obcí. Navíc v případě, kdy některá města požadují při zápisech do MŠ dodržování spádové oblasti podle bydliště dítěte, a tak je možnost výběru MŠ pro rodiče omezená. To už by byl ale vzhledem k obsáhlosti této bakalářské práce spíše námět na komparativní studii a diplomovou práci v magisterském stupni studia předškolní pedagogiky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Tištěné zdroje

DEISSLER, Hans Herbert, 1994. *Každodenní problémy v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-010-3.

FIALOVÁ, Daria, 2016. *Za dveřmi mateřské školy*. Ilustroval Miroslav PAVLÍK. Praha: Krigl. ISBN 9788088104155.

GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ, 2003. *Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-815-5.

GAVORA, Peter a Vladimír JŮVA, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

HAVLÍNOVÁ, Miluše a kol., 1995. *Zdravá mateřská škola*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-048-0.

LAŽOVÁ, Ladislava, 2013. *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Praha: Portál. ISBN 9788026203780.

NAKONEČNÝ, Milan, 2000. *Lidské emoce*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0763-6.

NIESEL, Renate a Wilfried GRIEBEL, 2005. *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-989-5.

OPRAVILOVÁ, Eva, 2016. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5107-8.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ, 2013. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál. ISBN 9788026204954.

PRŮCHA, Jan, 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-999-4.

SKLÁDALOVÁ, Markéta, 2015. *Jak na to? O rodičovství, dětech a výchově: Život s dětmi s respektem a láskou*. Brno: Cpress. ISBN 978-80-264-0727-0.

SVOBODOVÁ, Eva a kol., 2010. *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.

SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA, 1996. *Alternativní školy*. Druhé doplněné vydání. Brno: Paido. ISBN 80-85931-19-2.

SYSLOVÁ, Zora, Irena BORKOVCOVÁ a Jan PRŮCHA, 2014. *Péče o vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční studie*. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7478-354-8.

ŠMELOVÁ, Eva, Michaela PRÁŠILOVÁ a kol., 2018. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1302-4.

VOŠÁHLÍKOVÁ, Tereza, 2010. *Ekoškolky a lesní mateřské školy: Praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. Praha: 2123design. ISBN 978-80-7212-537-1.

Internetové zdroje

Asociace lesních mateřských škol: *Co je lesní školka.* www.lesnims.cz Dostupné z: https://www.lesnims.cz/lesni-ms/co-je-lesni-skolka.html

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2021). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z: https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 - Dopis pro ředitele/ředitelky MŠ s prosbou o předání dotazníku rodičům

Příloha č. 2 – Dotazník

Příloha č. 3 – Přepis interview s R3

Příloha č. 1 – Dopis pro ředitele/ředitelky MŠ s prosbou o předání dotazníku rodičům.

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,

obracím se na Vás s prosbou. Jsem studentkou dálkového studia učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity. V současné době píši bakalářskou práci, ve které se zabývám očekáváním rodičů při volbě alternativní mateřské školy. Zajímají mě mateřské školy s programem Montessori, Waldorfská/Svobodná MŠ, Lesní MŠ, Zdravá MŠ a MŠ Začít spolu. S mou bakalářskou prací souvisí i má prosba. Zasílám Vám odkaz na dotazník, který bych potřebovala od rodičů dětí z Vaší MŠ vyplnit. Prosím Vás tedy, zda byste byl/a tak laskavý/á a mohl/a tento můj mail s odkazem na dotazník rodičům elektronickou formou předat. Vše je samozřejmě anonymní a nezjišťuji žádné citlivé osobní údaje.

Předem Vám děkuji za čas, který jste věnovali mému emailu a jeho přeposlání rodičům dětí, které navštěvují Vaši alternativní MŠ.

Odkaz na dotazník:

https://www.survio.com/survey/d/M6F0K8C1O6Q9A2P3H

S pozdravem a přáním hezkého dne

Bc. Kateřina Koželuhová

tel: 606 607 959

Příloha č. 2 – Dotazník

DOTAZNÍK PRO RODIČE

Vážení rodiče, maminko, tatínku,

jsem studentkou 3. ročníků kombinovaného (dálkového) studia Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Tímto bych Vás chtěla požádat o vyplnění dotazníku pro mou bakalářskou práci, která se týká očekávání rodičů od alternativní mateřské školy. Dotazník je zcela anonymní a jeho vyplnění Vám zabere jen pár minut.

Vašeho času, který mi tímto věnujete, si velice vážím a moc Vám děkuji za pomoc se zakončením mého studia.

Bc. Kateřina Koželuhová

1. Kolik je Vám let?**

Vyberte jednu odpověď

a) 18-25
b) 26-30
c) 31-35
d) 36-40
e) 41-50
f) 51 a více

2. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Vyberte jednu odpověď

a) Základní
b) Střední vzdělání s výučním listem
c) Střední vzdělání s maturitní zkouškou
d) Vyšší odborné vzdělání
e) Vysokoškolské studium bakalářské
f) Vysokoškolské studium magisterské a vyšší

3. **Kolik máte dětí?**

   Vyberte jednu odpověď

a) 1 dítě
b) 2 děti
c) 3 děti
d) 4 děti
e) Více než 4 děti. Napište počet

4. **Jaký typ alternativní mateřské školy Vaše dítě navštěvuje?**

   Vyberte jednu odpověď

a) Montessori MŠ
b) Waldorfskou MŠ
c) Lesní MŠ
d) MŠ Začít spolu
e) Zdravou MŠ

5. **Jak staré je/jsou Vaše dítě/děti, které navštěvuje/jí alternativní mateřskou školu?**

   Vyberte jednu nebo více odpovědí, podle počtu Vašich dětí, které alternativní MŠ navštěvují.

a) 2 roky
b) 3 roky
c) 4 roky
d) 5 let
e) 6 let
f) 7 let

6. **Jaký jste měli hlavní důvod pro zahájení docházky dítěte do MŠ?**

   Vyberte jednu odpověď

a) Návrat rodiče do zaměstnání.
b) Potřeba dětského kolektivu.

c) Myslím si, že ve školce se naučí víc, než doma.
d) Dítě je předškolák a docházka je pro něj tedy už povinná
e) Jiná odpověď: *(prosím doplňte)*

7. Zjišťovali jste si předem informace o programu, podle kterého Vaše MŠ pracuje?

Vyberte jednu odpověď

a) Ano, byl pro nás důvodem k volbě MŠ.
b) Měli jsme rámcovou představu, co MŠ nabízí, ale po detailech jsme nepátrali.
c) Nebylo pro nás důležité, podle jakého programu MŠ pracuje.
d) Jiná odpověď: *(prosím doplňte)*

8. Z jakých zdrojů jste informace o Vámi zvolené MŠ čerpali?

Vyberte jednu odpověď

a) Z internetových stránek školy.
b) Při dnu otevřených dveří v MŠ.
c) Od kamarádů a známých.
d) Do stejné MŠ chodilo už naše starší dítě/děti.
e) Jiná odpověď: *(prosím doplňte)*

9. Co pro Vás bylo důvodem ke zvolení právě této mateřské školy?

vyberte maximálně dvě odpovědi

a) Je blízko našeho bydliště.
b) Je blízko pracoviště jednoho z rodičů.
c) Do MŠ chodí i starší sourozenec.
d) Hledali jsme pro své dítě konkrétní vzdělávací program, který MŠ nabízí.
e) Doporučili nám ji přátelé.
f) Jiná odpověď: *(prosím doplňte)*

10. Jak dlouho před nástupem dítěte do MŠ jste si začali o zařízení zjišťovat informace?

Vyberte jednu odpověď

a) Zhruba rok před nástupem dítěte do MŠ.
b) Zhruba půl roku před nástupem dítěte do MŠ.
c) Několik týdnů před nástupem dítěte do MŠ.
d) Zařízení znám dlouho, nepotřeboval/a jsem si nic zjišťovat.
e) Jiná odpověď: *(prosím doplňte)*

11. Kolik bylo Vašemu dítěti let, když začalo MŠ navštěvovat?

Vyberte jednu nebo více odpovědí, pokud do MŠ chodí současně více vašich dětí

a) 2 roky
b) 3 roky
c) 4 roky
d) 5 let
e) 6 let
f) 7 let

12. Jak velký kolektiv dětí jste v MŠ, do které chodí Vaše dítě, očekávali?

Vyberte jednu odpověď

a) Skupinu do 10 dětí
b) Skupinu 11 – 15 dětí
c) Skupinu 16 – 20 dětí
d) Skupinu 21 – 25 dětí
e) Jiná odpověď: *(prosím doplňte)*

13. Kolik dětí skutečně je ve skupině v MŠ, do které Vaše dítě dochází?

Vyberte jednu odpověď

a) Skupina do 10 dětí
b) Skupinu od 11 do 15 dětí
c) Skupina od 16 do 20 dětí

d) Skupinu od 21 do 25 dětí

e) Jiná odpověď: *(prosím doplňte)*

14. Jaký je podle Vás hlavní cíl činnosti MŠ. Co má školka dítě naučit?

Vyberte maximálně dvě odpovědi

a) Začlenění do skupiny stejně starých dětí.

b) Rozvoj rozumových schopností dítěte, schopností učit se a myslet.

c) Rozvoj osobnosti dítěte, sebepoznání a schopnosti empatie vůči ostatním.

d) Zajištění dítěte v době, kdy nemůže být s rodiči.

e) Příprava na vstup do základní školy.

f) Vzdělávání a výchova dítěte – školní dovednosti a pravidla slušného chování.

g) Náprava nezvládnuté výchovy v rodině.

h) Jiná odpověď: *(prosím doplňte)*

15. Jste ochotní se zapojovat do činnosti MŠ?

Vyberte jednu odpověď

a) Ano

b) Ne

c) Nevím

d) Jiná odpověď: *(prosím doplňte)*

16. Očekáváte, že Vás MŠ bude chtít nějakým způsobem zapojit do svého programu? (společné aktivity s dětmi, slavnosti, výlety, participace na výuce v případě např. vašeho zajímavého povolání nebo koníčka)

Vyberte jednu odpověď

a) Sám/Sama jsem školce nabídl/a, že se budu pravidelně zapojovat.

b) Sám/Sama jsem školce nabídl/a, že v případě potřeby na požádání pomohu.

c) Ano, rád se minimálně jednou měsíčně na požádání zapojím.

d) Ano, nevadí mi se tak jednou za ¼ roku zapojit.
e) Nemám problém se příležitostně, tak 2x do roka, do dění ve školce zapojit.
f) Nemám potřebu se jakkoli podílet na programu MŠ.
g) Jiná odpověď: *(prosím doplňte)*

17. Jaká část dne v MŠ je podle Vás pro rozvoj dítě nejdůležitější.

Vyberte jednu odpověď

a) Volná hra
b) Společné ranní přivítání
c) Řízená činnost na dané téma připravené učitelkou
d) Pobyt venku
e) Společné stolování
f) Odpočinek po obědě
g) Doplňková činnost MŠ – kroužky a projekty
h) Celodenní kontakt s vrstevníky
i) Mix všeho výše zmíněného
j) Jiná odpověď: *(prosím doplňte)*

18. Jaké nejvyšší pedagogické vzdělání by podle Vás měla mít učitelka v MŠ?

Vyberte jednu odpověď

a) Středoškolské s maturitou
b) Vyšší odborné
c) Vysokoškolské bakalářské
d) Vysokoškolské magisterské
e) Nevím
f) Je mi to jedno

19. Jaké vlastnosti od učitelky v alternativní MŠ očekáváte? Jaká by měla především být.

Vyberte maximálně dvě odpovědi

a) Kreativní
b) Trpělivá
c) Komunikačně zdatná
d) Empatická
e) Dobrý psycholog
f) Dobrý organizátor
g) Dobrý manažer
h) Jiná odpověď: *(prosím doplňte)*

20. Při činnostech v MŠ je pro mě důležité, aby mé dítě:

Vyberte maximálně dvě odpovědi

a) Pobývalo co nejvíce venku v přírodě.
b) Pracovalo a rozvíjelo se v dobře připraveném prostředí.
c) Bylo vedeno k samostatnosti a praktičnosti.
d) Mělo na činnost dostatek času a mohlo pracovat svým vlastním tempem.
e) Učilo se vnímat svět kolem sebe v souvislostech.
f) Učilo se spolupráci s ostatními.
g) Učilo se pomáhat slabším.
h) Jiná odpověď: *(prosím doplňte)*

21. Je pro mě důležité, aby při pobytu v MŠ dítě:

Vyberte maximálně dvě odpovědi

a) Zažívalo pocit bezpečí.
b) Zažívalo ve skupině pocit sounáležitosti.
c) Zažívalo pocit svobody a bezpodmínečného přijetí.
d) Nebylo káráno za chyby .
e) Bylo oceňováno pro svou jedinečnost.
f) Jiná odpověď: *(prosím doplňte)*

22. Z materiálního vybavení školky, které slouží především pro hru dětí, považuji za důležité:

Vyberte maximálně dvě odpovědi

a) Dostatečné množství hraček, především panenek, autíček, atd.
b) Dostatečné množství edukačního materiálu – stavebnic, pracovních listů, edukačních pomůcek pro rozvoj smyslového vnímání.
c) Dostatečné množství jakýchkoli materiálů pro kreativní tvoření a volnou hru.
d) Dostatečné množství přírodních materiálů pro kreativní tvoření a volnou hru.
e) Dostatečný prostor pro volný pohyb dětí a to jak uvnitř budovy, tak venku.
f) Jiná odpověď: *(prosím doplňte)*

23. Jaké informace, které se týkají pobytu dítěte v MŠ, jsou pro Vás důležité?

Vyberte jednu nebo více odpovědí

a) Dozvědět se, jestli není dítě v MŠ smutné.
b) Dozvědět se, zda dítě dělá pokroky.
c) Dozvědět se, co dítěti nejde a jak mu s tím pomoci.
d) Zjistit, zda se dítě zapojilo do kolektivu.
e) Dozvědět se, zda se dítě dle názoru učitelky správně vyvíjí – tělesně i duševně.
f) Informace o organizačních záležitostech – platba za stravování, divadlo, výlet, besídka.
g) Jiná odpověď: *(prosím doplňte)*

24. Jaký způsob komunikace s MŠ je pro vás nejpříjemnější pro získávání informací a dění v MŠ?

Vyberte jednu odpověď

a) Osobní komunikace tváří v tvář
b) Telefonický rozhovor
c) Zpráva emailem
d) Komunikační skupina založená na sociálních sítích
e) Nástěnka v šatně MŠ
f) Nepotřebuji a neočekávám od MŠ žádné informace
g) Jiná odpověď: *(prosím doplňte)*

25. Jak se má podle Vás učitel k dítěti chovat, jaký způsobem ho vzdělávat a vychovávat?

Vyberte maximálně dvě odpovědi

a) Poskytnout mu důvěru, že je schopné dělat věci samo.
b) Připravit mu dostatečně podnětné prostředí a dopřát mu maximum samostatné činnosti.
c) Být pro dítě tak velkým příkladem, který bude chtít samo napodobovat.
d) Ukazovat dítěti rozmanitost světa a společnosti, která ho obklopuje a učit ho vnímat souvislosti.
e) Poučovat dítě a striktně ho při řízené činnosti vést k vytčenému cíli.
f) Jiná odpověď: *(prosím doplňte)*

26. Jaké jsou Vaše vzpomínky na mateřskou školu, do které jste chodil/a?

Vyberte jednu odpověď

a) Do MŠ jsem nechodil/a.
b) Pamatuji si jen nesouvislé útržky.
c) Rád na MŠ vzpomínám.
d) Byl/a jsem ve školce spíše spokojený/á.
e) Nepamatuji si ani pozitivní, ani negativní zážitky.
f) V MŠ jsem byl/a spíše nespokojeny/á.
g) V MŠ se mi vůbec nelíbilo.
h) Jiná odpověď: *(prosím doplňte)*

27. Hrály, při výběru MŠ pro Vaše dítě, roli vzpomínky na Vaši osobní docházku do MŠ?

Vyberte jednu odpověď

a) Ano a velkou. Nechtěl jsem, aby mé dítě zažívalo to samé.
b) Ano, vzpomněl/a jsem si. Ale věřím, že dnes už jsou školky dál.
c) Ne, nehrály. Byl/a jsem ve školce spokojený/á.
d) Ne, nehrály. Myslím, že školka je hlavně o lidech, kteří v ní dělají a to v jakékoli době.
e) Jiná odpověď: *(prosím doplňte)*

28. Jaké dovednosti si má podle Vás dítě v MŠ osvojit? *Vyberte maximálně dvě odpovědi*

a) Umět se učit, poznávat svět, rozumět mu.
b) Umět samostatně řešit běžné životní situace a problémy.
c) Umět se domluvit s okolím, vyjádřit své myšlenky, přání a pocity.
d) Schopnost zapojit se do kolektivu třídy, naslouchat ostatním, vnímat jejich pocity a přání.
e) Učí se samostatně jednat a rozhodovat se, uvědomuje si možný dopad svého jednání a chování.
f) Všechny dovednosti zmíněné v předešlých bodech.
g) Jiná odpověď: *(prosím doplňte)*

29. Co je podle Vás pro dítě v MŠ nejdůležitější

Vyberte maximálně tři možnosti

a) Cítit se bezpečně
b) Dostatečně se připravit na vstup do základní školy
c) Začlenit se do kolektivu vrstevníků
d) Získat kamarády
e) Mít čas na volnou hru
f) Získat sebedůvěru
g) Načerpat nové dovednosti

h) Poznávat svět v souvislostech
i) Naučit se novým dovednostem a získat zážitky, které v rodině nejsme schopni zajistit
j) Jiná odpověď: *(prosím doplňte)*

Příloha č. 3 – Rozhovor s respondentkou R3

Kolik je Vám let?

Čtyřicet.

Jaké máte nejvyšší dosažené vzdělání?

Vysokoškolské, magisterské.

Kolik máte dětí?

Jedno.

A jakou alternativní mateřskou školku navštěvuje?

Je to lesní mateřská škola waldorfská a vy potřebujete i konkrétní školku?

Nenene. Jenom typ toho programu. Nepotřebuju vlastně ani vaše jméno, nic. Je to všechno anonymní. Tím, že se vidíme, jsem ráda, ale rozhodně nebudu potřebovat žádné vaše osobní údaje ani konkrétní školky.

Ehm, takže je to lesní mateřská škola s waldorfskou pedagogickou.

Jaký jste měli hlavní důvod, aby dcera začala do školky chodit?

Jako úplně.

Hmm.

Tak dcera jednak měla na to věk, který je obvyklý pro vstup do mateřské školy, jako tady v České republice. Takže, to bylo tohle. Pak to bylo to, že já už jsem pracovala, i manžel. Takže tam byly i tyhlety důvody a ona už před tím chodila od dvou let do dětské skupinky, kde bylo šest dětí, malé, takže už mi připadalo, že na to je i připravené, že je s tím v souladu.

A vy jste říkala v obvyklém věku. Tak ten je?

No, přes tři, tak tři a půl.

Dobře. Fajn. Zjišťovali jste si předem třeba informace o té školce, kam jste ji dávali?

Určitě, ano ano. Já jsem hledala informace eee na webovkách. Aaaa tam to bylo ještě takový jako specifický v tom, že jsme se stěhovali z [redacted] do [redacted] a

hledala jsem teda školky tam. Takže já jsem se tam jako nemohla jít podívat, že jo. Nebo jako mohla. My jsme se tam byli pak podívat, ale u toho prvovýběru ne. Aaaa, eeee, potřebovala jsem školku, kde bude volné místo. Protože, to, že se budeme stěhovat, ten finál jo, nebo jako ta jistota, jo, to rozhodnutí padlo v době, kdy už bylo po zápisech. Takže bylo i rozhodující, kde je volno. Pro mě bylo teda důležitý, aby to byla lesní školka, ale obvolávala jsem je a obepisovala, kde mají prostě volné místo, tak.

Proč pro vás byla zrovna ta lesní školka důležitá?

Já jsem chtěla, aby dcera byla eee v přírodě. Mně to přijde jako smysluplné. Pro mě bylo taky důležité, že velká část toho programu, který v té školce je, tak aby to byla jako volná hra. Aby tam mohla jo mít prostor, pro tu volnou hru. Což v těch lesních školkách bývá. Líbí se mi, že jsou v přírodě. Myslím, že děti v předškolním věku jsou rády venku. Je to pro ně přirozené. Jo, že jsou rády venku, pokud s nimi tedy rodiče ven chodí, samozřejmě. A, eeee, i mi to jako, když jsem si o tom něco četla, nějaké články, jak je to třeba v zahraničí, tak mi to dávalo smysl, že mi to přijde dobrý. A ona navíc je dítě, kterému to sedí. Ona je hodně v pohybu a je taková, jako že jí nevadí zima. Je taková jako odolná.

Vy jste vlastně hledala lesní školku a pak jste zjistila, že budete zároveň lesní a waldorfská.

Ehmm, hmmm, jo. Tak v některých bylo místo, v některých nebylo volno. A tady jsem, tady jsem, ano. A tady jsem zjistila, že. Tak jsem jako o waldorfu něco vim, málo. Tak jako mám, mám, jako vystudovala jsem specku, mimo jiné. Aaa, takže, takže jsem si ještě něco víc načetla. Úplně jsem nevěděla jako co od toho, v čem to jako bude té v praxi spočívat, že jo, teoretický věci jako znám, vim. A tak, takže, jo. Takže, to jsem úplně nevěděla, no ale jako tohle pro mě nebylo překážkou.

Vy jste říkala, že teda bylo důležité, aby dcera mohla být venku. Že jste si hledala informace na internetu. Vy vlastně jak jste měnili bydliště, tak jste neměla asi možnost oslovit někoho z přátel, aby vám třeba…

Měla, měla, protože já jsme v [redacted] studovala, já nejsem z [redacted] původem. My jsme tam byli jako 10 let, ale spíš z pracovních důvodů. Takže, ano, já mám tady v [redacted], je taková jako sociální bublina, takových jako alternativnějších matek a mezi nimi mam některý známý, třeba spolužačky z vysoké školy nebo tak, takže jo, trochu. No, tak trošku jsem i jako sondovala, jestli tam třeba mají děti, jak to tam je. A byli jsme se tam podívat teda. Když už teda jako padlo to, že by to byla tahle volba, tak jsme ji chtěli vidět.

Ony ty alternativní školky jsou některé poměrně známé tím, že vyžadují docela vysokou participaci rodiče na chodu nebo na programu té školky. Byla jste s tímhle smířená, nebo těšila jste se na to? Jak jste to měla v téhle oblasti?

Mně tohleto jako přijde spíš jako pozitivum. A ono to tak jako je. A ten waldorf to tak má ještě možná víc než klasická lesní mateřská školka, protože, tam je důraz na rodiče, jako na to, aby rodič se zapojoval do vzdělávání dítěte, a je to tak i na základní waldorfské škole. A, takže, na to jsem byla připravená a na to jsem se jako těšila. A teďka musím říct, že je to jako super. Že je tam jako prima komunita rodičů. To je jedna z těch pozitivních věcí.

Takže, tam se jako očekávání vlastně naplnilo, že?

Jo

Tak to je super. A, tím pádem vlastně se často setkáváte s učiteli, nebo asi říkejme v lesní školce radši s průvodci. Průvodci. Co jste od nich čekala, nebo jak ta komunikace s nimi probíhá. Co nejvíc potřebujete vědět, když tam dceru dáváte nebo vyzvedáváte. Co je to, co je jako pro vás to nejdůležitější?

Očekávala jsem zejména respektující přístup. A to byl jeden z důvodů, ještě jeden z důvodů hlavních, proč jsem chtěla, aby dcera byla jako v alternativní mateřské škole. Protože si myslim, a nejen myslim, ale já to vím i ze své praxe, protože já občas se v mateřských školách státních pohybuju. Nemyslím si, samozřejmě není to tak vždycky, ale hodně jsem nezažila, že by tam ten respektující přístup byl, těch učitele. Takže, tady to, myslim si, funguje.

A co mě zajímá, tak tady je možnost se jako vlastně každý den s nima pobavit. Je, že tam je ten prostor. Když je ta potřeba. Když nic jako neříkaj, tak většinou víme,

že vše proběhlo jako v pohodě. Že tam nebylo nic, když eee. Je tam dobrý, jo, že třeba něco je doma, já nevím, takový se dělo něco ráno nebo večer před tím, než jde ta dcera do školky, tak to vlastně můžu sdělit těm průvodkyním a to oni nějak, a to nevím jak, s tím zacházejí. Ale jako fungujete ta komunikace jako dobře. Že mám pocit, že vždycky když něco bych potřebovala jako s nima probrat, tak můžu, no.

Co byste třeba potřebovala nebo co považujete za asi nejdůležitější, aby vám případně ty paní učitelky sdělily. Je to, já nevím, … něco jestli dcera odpovídá nějakým vývojovým žebříčkům (Ne, ne vůbec) **nebo jestli má kamarády nebo jestli přišla na nějaký nápad úplně skvělej, který by je samotný nenapadl.**

Jo. Mě to bude zajímat až příští rok, kdy ona bude předškolačka, tak určitě jako bych byla ráda a tam to jako i to tak bývá, že jsou nějaký pravidelný konzultace s rodiči. Takže mě jako bude zajímat jejich pohled, protože já jako rodič ho mám značně zkreslený, že jo, na své dítě, Takže mě zajímat, jaký typ školy by oni doporučili. Jak ona fungovala s dětma, v činnostech. Já dostávám samozřejmě už teď zpětnou vazbu. Třeba, já nevim, že příklad mi průvodkyně mi řekne: „Nox, ona fakt ta její motorika jemná i hrubá motorika, to je jako dobrý a tady toto v tom, to jí jde hezky. Takže, takže jo, dobrý, že to člověk ví, ale tak to vidíte i doma. Takže, jo a určitě to pro mě budou partneři při tom výběru základní školy. No a nevim, na co jste se úplně ptala?

Jo, já myslím, že mi to asi takhle stačí. Když dáváte dítě do školky, tak jako co jste očekávala, že se tam naučí. A když to vememe třeba po těch jednotlivých oblastech, tak já nevím, dítě a jeho tělo. Jako, co by tam tak…

Jo, tak tam to velmi splňuje očekávání. Já jsem čekala, že tam prostě ona bude rozvíjet jemnou a hrubou motoriku a vyzkouší si různé činnosti, ale formou takovou jako přirozenou. To znamená hrubá motorika pomocí … Oni tam třeba lozí na stromy. Třeba jo. Nebo jemná motorika, že navlíkají korálky z přírodnin. Nebo něco vyrábějí. Že to bude jako, nebude to cílené učení přes pracovní listy. Ty tam moc nedělaj. Jenom pro předškoláky. Prosím?

A něco přesto? Vy jste říkala „moc to tam nedělaj“, tak jestli jako přesto něco málo jako jo.

Jo**,** pro předškoláky tam mají nějakou přípravu, jo, cílenou, ale zas je to spíš o vlastně takovým, jako že když odcházejí předškoláci odcházejí z té školky, tak si odnášejí takovou taštičku, kterou si sami jako utkají. Takže tam jde samozřejmě o jemnou motoriku, ale taky trpělivost, aby u toho vydrželi. Že to dítě to dalo. Dodělat to, trénovat koncentraci, pozornost, nevzdat to. A ta příprava tam probíhá každý den. Samozřejmě kreslí, modelujou, tohle tam všechno taky dělají, tyhle věci, ale není to, že by dostaly nějaký pracovní listy a teď je budete dělat tyhle ty pracovní listy a naučíte se to a to. A to mě tak vyhovuje.

Vy jste už vlastně něco nakousla trošku z té psychiky, že se učí trpělivost, ale co ještě byste z té psychické stránky jako brala?

Určitě osobností rozvoj, to je jedno z těch nejdůležitějších, ten osobnostně sociální rozvoj toho dítěte. Že se naučí třeba hájit si svůj názor, nějak se za sebe postavit, ale taky, co to znamená. A že to dítě dostane prostor prožívat své emoce a vyjádřit se a stát si za sebou a samozřejmě v tom kolektivu těch dětí, protože tam je heterogenní kolektiv, tak jak to mám k těm menším, jak to mám k těm starším. To jsou ty vztahy taky. A taky si myslim, že oni tam jako hodně v tý školce dbají na to, že se dítě … nebo že ten názor, že to dítě se učí nápodobou v tom prvním sedmiletí, tak jako, to si myslim, že je taky důležitý.

Když se vrátím k těm průvodkyním, teď jsme se k nim hezky dostaly, jaká by ta průvodkyně asi měla být. Aby jako vám nebo vašemu dítěti vyhovovala. Co byste od ní nejvíc čekala po nějaké osobnostní stránce?

Jako teďka mně, nebo dceři?

Asi oběma, protože to je vždycky spojená nádoba, když maminka je nervózní a není přesvědčená o tom, že tadle škola je to nejlepší, tak to dítě, ať chce nebo ne, tak to vycítí, že jo.

Ale tak to si myslim, že hraje roli, že ona, že my jsme jiní v některých věcech. Jednak jsem dospělá a jednak jsem jako jiná. Mam jinou osobnost, jiný temperament.

Určitě je základem, co už jsem zmiňovala, respektující přístup. Aby to byla osobnost jako vyrovnaná.

Ve vztahu k těm dětem? Co je asi tak pro vás nejdůležitější?

K sobě. K sobě. Ve vztahu k sobě.

A ve vztahu k tomu dítěti, aby byla jaká?

Aby byla respektující. Jak už jsem říkala. Aby dětem dávala prostor, ale také zdravé hranice, jo. A aby byla Kreativní, tvořivá, měla ráda děti. Ale, já si totiž myslim, že je strašně důležitý, aby byl ten pedagog nebo prostě průvodce srovnanej sám se sebou. Aby se znala, aby znala své silné a slabé stránky a od toho se odráží úplně všechno další.

To určitě. Děkuju. Když jsme u toho pedagoga, přemýšlela jste třeba na tom, protože nějakým způsobem legislativa upravuje, jaký vzdělání by pedagog u nás ve školce měl mít, ale bylo třeba pro vás nějak důležitá, nebo čekala jste, že bude mít alespoň nějaké vzdělání na nějaké úrovni? Dejme tomu, jestli jste si říkala, ať je středoškolák nebo…

Jo, jo, tam asi. Jako musím přiznat, že to pro mě asi důležité nějak je. Jako jednak je ta osobnost toho člověka, ale je důležitý i to vzdělání nějak, si myslim, že ano, že jo. Aby znala jako, já si myslim, že je důležité, aby nějakým způsobem ten pedagog znal vývojovou psychologii třeba nebo tady tyhlety věci, i když je to průvodce.

Jo, takže třeba někdo psal, mně je to jedno, hlavně že se k dětem chová dobře. Tak vy, kdybyste třeba měla říct, že byste měla požadavek na nějakou úroveň vzdělání, a teď berme středoškolské, vyšší odborné, vysokoškolské, tak byste tak jako volila zhruba?

Tak oni tam jako můžou pracovat v různých pozicích, že jo. Může tam být jako pedagog a může tam být jako asistent pedagoga i v tý mateřský škole. Já si myslím, a ono to vychází z toho, že to vzdělání mám taky, takže já si myslim, že ano, že to by mělo být pedagogické vzdělání. I když jako bychom mohli polemizovat o tom, co se na těch fakultách učí. Ale, ale já nevím, no. Měla by to být kombinace. Takhle, já vám to řeknu takhle. Pro mě je stejně důležité, ta

osobnost pedagoga. Jako vzdělání trochu míň důležitý, ale to taky. Prostě, aby tam nějaké vzdělání, které se týká jako pedagogiky, nemusí to být přímo pedagogika předškolního věku, ale které se týká pedagogiky, aby tam bylo.

Jakou činnost v té mateřské školce pro to dítě považujete vlastně za nejdůležitější?

Určitě volnou hru, to jsme říkali.

A co by podle vás mělo dítě v té školce zažívat? Jaké pocity?

Že je přijímáno, respektováno. Že zažívá, no, jak jsem říkala – přívětivé, zažívá respekt k sobě. Zdravé hranice. Pak jako že si zažije úspěch, to určitě, jako že je, že mu prostě něco jde, je dobrý. Že má prostor si hrát. Nejsou nucení, jo, do činností. Ano, prostě nějaký režim tam jako je, ale ne tak tu tu tu tu jako v té státní školce. Takže svoboda taky nějaká.

Jaké vybavení školky považujete a důležité? Co jste chtěla aby tam bylo nebo naopak nebylo?

Aby tam bylo co nejvíc věcí z přírodních materiálů a to úplně jako naplňuje mé představy, že si hrajou s takovýma věcma. Kolikrát když přijdu do klasický státní mateřský školy, tak mě to přijde, jako že sem přehlcená. Jak je to barevné, jak je to šílené, kolik je tam věcí. A oni mají jako velkou jurtu, taky tam mají nějaké věci, pomůcku, ale pracují s přírodními materiály, vyrábějí tam. Takže tohle, aby tam měli přírodní věci.

Vy jste, to už jsme vlastně povídali. Já tady mám komunikaci s mateřskou školou. Vy jste vlastně říkala, že jste spokojená. Že vlastně kdykoliv cokoliv můžete probrat. A asi, jaká ta komunikace je pro vás asi nejpříjemnější? Ta, když se vyloženě potkáváte, nebo máte třeba ještě jinou formu komunikace s tou školkou?

No tak oni tam dělají taky ty slavnosti. V tom waldorfu ten rok kalendářní je založený na takový jako specifický … ty slavnosti. Vycházejí hodně z takovýho předkřesťanskýho období – takže mají třeba Michalskou slavnost, Martinskou slavnost, adventní spirálu… Já jsem to neznala. Je to moc hezký a vždycky se tam sejdou ty rodiče a ty paní průvodkyně. Toto je forma komunikace příjemná,

taková komunitní. Pak tam občas dělají akce pro rodiče. Že se tam jako v sobotu, když je na to čas, třeba můžeme s průvodkyněmi sejít. Zas je to jiná jiná, jako jak to říct, v jinej jsme situaci. A když chci vyřešit něco ohledně dítěte, no tak si domluvím, že něco potřebuju probrat. My si tykáme se všema těma průvodkyněmi, tak to je taky takový příjemný.

Jak je to velký kolektiv?

Kolik jich tam je? Šest asi těch průvodkyň. A dětí je tam 15 asi, myslim.

15 v té skupině. A čekala jste, že ta skupina bude takhle velká, malá, nebo jste čekala větší, menší?

Jo a to ještě pro mě bylo důležité, to jsem možná nezmínila, a to je velmi důležitý aspekt pro mě ve výběru školky, aby tam byly, respektive aby tam nebyla jedna učitelka na 25 dětí, ale dejme tomu jedna na 7-8 dětí. A to se naplnilo.

A co vaše vzpomínky na vaši mateřskou školku, když vy jste chodila do školky. Hrály třeba roli při tom výběru?

Určitě. Rozhodně ano a nejsou úplně pozitivní teda.

Co bylo nejhorší? Jestli se shodneme…

Nesvoboda, nucení do činností, které mě v danou chvíli prostě nechce je dělat a musím je dělat. Nucení ke, to známe všichni, jakože musíme spát a my jsme ještě museli mít ruce na přikrývce, abychom na sebe nesahali. Nucení do jídel, které mi nechutná, a prostě ho musím sníst a jenom proto, že… Já vlastně ani nevím proč. Ta nesvoboda. Neměla jsem jako pocit, vlastně že mě tam někdo vnímá, že jsem v něčem jiná než ostatní a ani ty ostatní děti že by tam někdo vnímal. Napasování se do systému. Myslím jo, že ty vzpomínky jsou negativní a určitě to na mě mělo nějakej vliv. Jo, jak jsem se potom vztahovala dál k těm pedagogům nebo k těm autoritám.

A jaký dovednosti myslíte, že by si dítě mělo ze školky odnášet. Co by se tam mělo naučit do dalšího života nebo třeba i nějakého školního směřování, ale i toho osobního?

Já si myslim, pro mě nejsou až tak důležité dovednosti, které ona se tam naučí, jako spíš … ty osobnostní věci. Aby měla ten … základ pro zdravý sebevědomí. Věřit si v tom, co dělám. Vědět, v čem jsem dobrá, už od tý školky, jo už když půjde do tý školy, co mi jde. Já nevim, takový to jako, umět se za sebe postavit, nějak. Říct si, co se mi nelíbí nebo jak se cítím. To mi přijde důležitější než to, jestli umí, já nevím, zavázat tkaničku.

Já vám moc děkuju.