

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH
BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

**Pozitiva alternativních přístupů
v předškolních zařízeních na vývoj dítěte**

České Budějovice 2012

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Margareta Garabiková Pártlová

Vypracovala:

Alexandra Francová

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Poděkování:

Děkuji vedoucí práce Mgr. Margaretě Garabikové Pártlové za odborné vedení a cenné rady, které mi při zpracování práce poskytla.

Abstrakt v českém jazyce

Cílem práce je popsat základní rozdíly výchovných přístupů mezi tradiční a alternativní formou předškolního vzdělávání, a následně posoudit vliv těchto přístupů na psychosociální vývoj dítěte v různých typech mateřských škol.

Teoretická část je zaměřena zejména na popis různých alternativ preprimárního vzdělávání a odlišnosti jejich forem při výchově dětí. Dále je pak v bakalářské práci zachycen význam těchto alternativních forem na socializační proces dítěte, v souvislosti s vývojovou psychologií.

Praktická část je věnována srovnání jednotlivých přístupů na základě studia dokumentů a náslehu ve vybraných předškolních zařízeních. Zkoumání je doplněno rozhovory s pedagogy a rodiči.

Klíčová slova:

výchovný přístup, psychosociální vývoj, preprimární alternativní vzdělávání, socializační proces

Abstract in English

The aim of this thesis is to describe the fundamental differences between traditional educational approaches and alternative forms of pre-school education, and then assess the impact of these approaches on the psychosocial development of children in different types of nursery schools.

The theoretical part is focused on describing the different alternatives of pre-primary education and differences in their forms in the upbringing of children. It is then captured the importance of these alternative forms of the socialization process of the child, in the context of developmental psychology.

The practical part is devoted to a comparison of different approaches to the study of documents and listening in selected preschools. Investigation is completed interviews with teachers and parents.

Keywords:

educational approach, psychosocial development, preschool alternative education, process of socializing

Obsah

1.	Úvod	7
2	Historie a vývoj předškolní pedagogiky od 19.století	9
2.1	Začátky evropské péče o předškolní výchovu	9
2.2	Situace v Československu po roce 1918	11
2.3	Vývoj v oblasti předškolní výchovy v České republice od roku 1990	12
2.4	Přehled základních alternativních směrů	13
2.4.1	Klasické reformní školy	15
2.4.2	Moderní alternativní školy	19
2.4.3	Vzdělávací program Začít spolu	20
3	Východiska a cíle vzdělávání tradičních a alternativních směrů	21
3.1	Faktory ovlivňující proces vzdělávání dítěte v mateřské škole	26
3.1.1	Charakteristika psychosociálního vývoje předškolního věku	26
3.1.2	Osobnost pedagoga	28
3.2	Vztah školy a rodiny	30
4	Praktická část	31
4.1	Výzkumný záměr a jeho předpokládaný výsledek	31
4.2	Stanovení cílů a použité metody výzkumu	32
4.3	Pozorování v jednotlivých zkoumaných mateřských školách	33
4.3.1	Veřejná školka, tradiční pojetí	33
4.3.2	Soukromé alternativní předškolní zařízení s programem Začít spolu	35
4.3.3	Státní mateřská škola využívající program Začít spolu	37
4.3.4	Využití alternativních vzdělávacích prvků ve vlastní praxi	39
4.4	Výsledek výzkumu	41
4.5	Shrnutí	43
5	Závěr	45
	Seznam literatury	46
	Přílohy	49

1. Úvod

Téma, které jsem se rozhodla zpracovat, vychází z potřeby posoudit význam alternativních přístupů při mé práci v mateřské škole. Vzhledem k tomu, že má první zkušenost pedagoga v předškolním zařízení spadala do období těsně po listopadu 1989, měla jsem možnost zažít ještě socialistickou formu přístupu ke vzdělávání. Po mnoha letech, kdy jsem se k této práci vrátila, v tomto případě již do mateřské školy soukromé, byl rozdíl v programu i přístupu značný.

Protože obor, ve kterém v současné době dokončuji studia, se nazývá sociální pedagogika, zajímal mě vliv různých výchovně vzdělávacích principů současného školství na socializační proces dítěte, a jak se liší od klasického modelu veřejných mateřských školek.

Vzhledem k tomu, že v dnešní době je výchova dítěte stále více intitucionalizovanou záležitostí, mateřské školy částečně přebírají výchovnou roli rodičů. Sociální vztahy mezi lidmi jsou zvláště v dnešní společnosti mnohdy problematické, životní tempo rodin se zrychluje, čas na řešení dětských problémů je omezen. I v rodinách, kde je péče o dětskou duši maximální, je chtě nechtě část zodpovědnosti za její rozvoj a ochranu přenášena na pedagogické pracovníky ve školství, tedy i na učitelky. Rodiče by pak měli mít záruku, že jejich dětem bude věnována odpovídající péče, brán zřetel na věková i individuální specifika, a to způsobem jednak odborným, ale zároveň i mateřsky laskavým a vstřícným.

Vývoj školství přináší snahu o co nejvyšší naplnění pedagogických ideálů, a s tím přicházejí i stále nové trendy ve výchově a vzdělávání. Jak dalece přispívá alternativní školství k harmonickému rozvoji dítěte, se snažím zjistit v této své práci.

V teoretické části se nejprve zaměřuji jednak na historický kontext současných trendů ve výchově a vzdělávání, na který navazují současné požadavky na obsah předškolního vzdělávání. Sem zahrnuji i přehled z vývojové psychologie odpovídající příslušným věkovým kategoriím předškolního věku. Dále se pak věnuji ve stručnosti jednotlivým, v českých zemích používaným výchovným a vzdělávacím metodám a směrům, které naši pedagogiku v posledních desetiletích ovlivnily. Tato část práce se opírá o studium knih *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání* od Jana Průchy a *Alternativní školy* od Jarmily Svobodové a Vladimíra Jůvy, dále pak čerpám z pramenů věnujících se některým jednotlivým směrům v pedagogice, které jsou v českém

předškolním školství používány, konkrétně kniha Začít spolu od autorek Gajdošové a Dujkové, Pomoz mi, abych to dokázal od Olgy Zelinkové a dalších. Porovnání těchto základních zdrojů a dalších materiálů zabývajících se alternativním školstvím umožnilo hledat rozdíly mezi několika alternativními přístupy a jejich význam při socializaci dítěte ve společnosti.

Praktická část je zaměřena více na zkoumání konkrétního směru- projektu Začít spolu, a vnímání tohoto přístupu v konfrontaci s tradiční mateřskou školou. Opírám se i o vlastní zkušenost z pedagogické praxe v mateřské škole.

Cílem práce není postavit proti sobě na jedné straně školství tradiční, a na druhé straně školství alternativní, ale najít výhody netradičních přístupů, jež mohou obohatit klasický výchovný model.

2 Historie a vývoj předškolní pedagogiky od 19. století

2.1 Začátky evropské péče o předškolní výchovu

V roce 1837 zřídil F. Fröbel první předškolní vzdělávací instituci Kindergarten (v doslovném překladu dětská zahrádka), jejíž název se dochoval dodnes v některých anglosaských zemích. V těchto zařízeních byly používány vzdělávací a výchovné prvky vycházející z metodiky vypracované na základě Fröbelovy ucelené teorie předškolního vzdělávání. Jak píšou Dostál s Opravilovou (1988), Fröbel podporoval ve své koncepci tvořivost a aktivitu dětí, a pojem *školka* chápal jako místo pro zušlechťování dětské duše, nikoli jen jako pouhou opatrovnu po dobu pobytu. Jeho následovníci však převzali dogmaticky pouze některé teoretické prvky z jeho uceleného systému, což znamenalo cestu k jednotvárnosti a pouhému drilu ve výchovném a didaktickém přístupu k dětem. (Dostál - Opravilová, 1988, s. 40)

Na rozhraní 19. a 20. století dochází i k přelomu ve vnímání výchovy a postojům k dítěti. Podle Kollárikové s Pupalou (2001) tento přelom reprezentuje Hnutí za novou výchovu, označované také jako reformní hnutí. Jeho cílem jsou změny v přístupu k životu a výchově. Myšlenky vycházejí z Rousseauova tzv. pedagogického naturalismu, jehož základem je přesvědčení, „že štěstí a zdar každého jedince jsou podmíněny shodou jeho způsobu života s přírodou“. (Kolláriková - Pupala, 2001, s. 26). Tato nová výchova by měla v dítěti rozvíjet vrozené schopnosti, na místo vnějšího vedení a poučování. Jak zmiňují Kolláriková s Pupalou, dětství je dle tohoto smýšlení považováno za nejdůležitější etapu života, která by neměla být nijak urychlována a podceňována. Výjimečnost dětského světa, který by měli dospělí respektovat, zdůrazňovala v přední linii reformního hnutí Maria Montessori. (Kolláriková - Pupala, 2001, s. 126). Podle Zelinkové (1997) Montessoriovská výchova přináší na tehdejší dobu převratný přístup k výchově, kdy bez použití kázeňských prostředků lze pomocí spontánního zájmu přivést děti k soustředěné práci. Pojem vnitřní kázně se stává protikladem tradičního autoritativního přístupu. (Zelinková, 1997, s. 11)

Přibývaly další systémy a směry v pedagogice. Reformní školství jako waldorfské, montessoriovské, freinetovské, jenské, daltonské přinášelo nové formy výuky a organizace školy převážně od přelomu 19. a 20. Století a ovlivnilo náhled na do

té doby strnulé způsoby výuky a výchovy mládeže. Největší rozvoj zaznamenaly reformní směry v období 20. let posledního století v uplynulém tisíciletí.

V našich zemích bylo první předškolní zařízení zřízeno Terezií Brunšvicovou v roce 1826 na území tehdejšího Rakouska-Uherska v Banské Bystrici, jak uvádějí Dostál s Opravilovou (1988, s. 39), a po něm další zařízení podobného typu. *„Skutečná historie mateřské školy jako instituce veřejné předškolní výchovy začíná školským zákonem z roku 1869, který umožňoval, aby při obecných školách vznikaly školy pro ,opatrování, vychovávání a vyučování dětí, ke škole ještě nepovinných´. V tomtéž roce vznikla první česká mateřská škola pro chudé děti u sv. Jakuba v Praze.“* (Kuchařová – Svobodová, 2006, s. 8) V té době její spoluzakladatelka Marie Riegrová-Palacká, jak dále uvádějí Kuchařová se Svobodovou (2006), iniciovala i zřízení dětských jeslí pro nejmenší děti. Ministerským výnosem z roku 1872 bylo jasně definováno, v jakém věkovém rozmezí a v jakých oblastech rozvoje osobnosti dítěte má výchova probíhat. Jsou pak rozlišovány 3 typy předškolních institucí: nadále zůstávají opatrovny (kde se děti nepřipravují na školu), mateřské školy (pro děti od tří do šesti let) a dětské jesle (mají více zdravotnický charakter, jsou určeny pro děti do tří let věku). Dostál s Opravilovou (1988), stejně jako i další autoři neopomíjejí, že již v polovině 19. století však výrazně ovlivnila nástup tuzemského novodobého předškolního systému opatrovna J.V. Svobody v Praze Na Hrádku, zvaná Školka, založená v roce 1832. Jeho pracovní program pro děti je však později využíván spíše pro základní školství. Ve Svobodově školce pobývaly děti od 2 do 6 let, a výuka se v mnohém podobala současnému programu mateřských škol. (Dostál - Opravilová, 1988, s. 39) Dostál s Opravilovou toto období shrnují takto: *„V době rozvoje těchto zařízení v průběhu 19. století jsou otázky cíle výchovy, pojetí dítěte a obecných principů výchovného působení opět jakoby opominuty v zájmu celé řady praktických otázek. Jako důležitější se jeví otázky věkové struktury a počtu dětí, organizace dětských činností, vybavení těchto zařízení i způsob kontroly a jejich řízení.“* (Dostál - Opravilová, 1988, s.39) Kolláriková s Pupalou dodávají, že v *„dalším vývoji během 19. století (však) sociálně-pečovatelský charakter nad systematickým preprimárním vzděláváním převážil“*. (Kolláriková - Pupalá, 2001, s.128)

2.2 Situace v Československu po roce 1918

V roce 1920 se konal první Sjezd československého učitelstva a přátel školství, v němž byla řešena problematika jednotné školy a předškolní výchovy. *„Ke sjednocení školské soustavy na celém území ČSR došlo v roce 1922, po vydání tzv. Malého školského zákona. ... Tento zákon v zásadě přejal řadu ustanovení a zákonů bývalého mocnářství. Byla však pozměněna ustanovení o školské docházce...“* (Kovaříček-Kovaříčková, PF Univerzity Palackého Olomouc, 1989, s. 14) Narůstal však požadavek na celkovou reformu školství, jejíž nezbytnost byla vnímána již před vznikem samostatného Československa.

V roce 1910 vzniká v Brně pokusná mateřská škola Anny Süssové, v níž vedle tělesného pohybu je kladen důraz i *„na rozumový rozvoj opírající se o bezprostřední zkušenosti z tvořivé činnosti dětí a na citlivý rodinný vztah s dětmi a pedagogy.“* (Svobodová –Jůva, 1996, s.8) Cestu k modernímu pojetí pedagogiky hledali i další reformisté školství, jako František Bakule, Josef Bartoň, Josef Úlehla a další. Většinou jsou však tyto počiny zaměřeny především od školství primárního výše.

Slibný rozvoj školství byl na území České republiky přerušen 2. světovou válkou, a po jejím skončení po tříletém období boje politických stran ve vlivu nad školstvím, od r.1948 veden důsledně v duchu marxisticko-leninských ideí, jak uvádí Šmahelová (2009). Zákon o jednotné škole z 21. dubna roku 1948 sice umožňuje formálně např. náboženskou výchovu (samozřejmě pod dohledem ministerských úředníků), ale na druhou stranu již zmiňuje výchovu dětí a mládeže v *„politicky uvědomělé občany lidově demokratického státu, statečné obránce vlasti a oddané zastánce pracujícího lidu a socialismu“*. (Zákon 95/1948, §2 sb.) Zároveň tento zákon také slibuje jednotnou komunistickou výchovu na jednotných školách, čímž vylučuje na dlouhá léta možnost jakýchkoli alternativ ve školství. Dostál s Opravilovou uvádějí názor : *„že mezi pedagogické principy by měly být počítány pouze ty, které mají zásadní význam. Je to např. princip komunistické zaměřenosti výchovně vzdělávací činnosti, princip jednoty vzdělání a výchovy a princip spojení školy se životem.“* (Dostál – Opravilová, 1985,s. 64)

Návrat k pluralitě pedagogických přístupů a k alternativním školám přichází s pádem komunismu po roce 1989. *„Nová politická situace, liberalizace školství a*

pluralistické pojetí výchovy – to vše vytváří příznivé podmínky pro to, aby vedle standardního státního školství, které samo též prochází transformací obsahovou a metodickou, vznikla postupně celá síť škol soukromých – církevních i laických. Inspirace se oprávněně hledá v alternativním školství zahraničním i v domácích tradicích z dob předmnichovské republiky.“ (Svobodová – Jůva, 1996, s.9)

2.3 Vývoj v oblasti předškolní výchovy v České republice od roku 1990

Zásadní změna ve vzdělávání v našich zemích nastala po roce 1989 a následně po rozpadu Československa v roce 1993. S pádem totalitního režimu skončila éra jednotného školství v našich zemích, a tím bylo umožněno nejen v předškolním vzdělávání nabídnout rodičům pestřejší škálu při výběru školy pro jejich děti. Hlad po variabilitě školství přispěl k zakládání všemožných vzdělávacích a výchovných institucí. V roce 1999, v rámci schválené koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR, byl v kapitole Hlavní cíle vzdělávací politiky vlády České republiky byl MŠMT schválen požadavek „vytvořit rozmanitou a prostupnou vzdělávací soustavu, která bude rozvíjet klíčové kompetence a příležitosti k celoživotnímu učení“, a „posílit rozvoj předškolního vzdělávání a druhého stupně základní školy, bohatost a rozmanitost vzdělávací nabídky a umožnit tak lépe respektovat různé zájmy a možnosti dětí“. (MŠMT,1999) Znamenalo to možnost větší nabídky i v předškolním vzdělávání co do pestrosti vzdělávacích a výchovných metod a přístupů. V roce 2001 byla vydána Bílá kniha- národní program rozvoje vzdělávání v České republice, kde byl vysloven požadavek na vytvoření rámcového vzdělávacího programu. Tento Rámcový vzdělávací program pro předškolní výchovu byl vydán v roce 2004. V témže roce byl uveden v platnost nový školský zákon, kde byly vytýčeny cíle předškolního vzdělávání. „*Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.*“ (Školský zákon, část druhá ,§ 33) Vyhláška o předškolním vzdělávání ze dne 9. 2. 2006 pak přinesla základní zákonný rámec pro zřizování mateřských škol.

2.4 Přehled základních alternativních směrů

Jak cituje Průcha, britský pedagogický slovník Dictionary of Education z roku 1993 tento pojem vyjadřuje jako „*Obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle (nikoliv nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je například odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.*“ (Průcha, 2004, s.17) Slovem alternativní byl v 70. letech minulého století označen trend, který přinesl tzv. nové pedagogické myšlení, které znamenalo změny v organizaci práce v mateřských školách, neboť byly hledány nové didaktické a metodické postupy v předškolní pedagogice. Opouštění tradičního normativního pojetí mělo dosáhnout harmoničtějšího rozvoje osobnosti dětí. (Rýdl,1999) Označování nealternativních škol jako „tradiční“ však Průcha zpochybňuje: „*Termín 'tradiční' (škola, vyučování apod.), používaný dnes hojně českými teoretiky pedagogiky, není vyhovující. Znamená nejen ,obvyklý, ustálený, běžný', ale jsou s ním spojovány apriorní konotace o tom, že tradiční = špatný zastaralý, což není adekvátní.*“ (Průcha, 2004, s.29) Na alternativní vzdělávání pohlíží Průcha z hlediska několika aspektů. Při pohledu na pedagogický a didaktický aspekt podotýká: „*Z tohoto hlediska je možno za alternativní považovat všechny takové školy, které uplatňují zvláštní, nestandardní, inovativní, experimentální formy, obsahy či metody vzdělávání, jiné didaktické přístupy apod., na rozdíl od běžně uplatňovaných (standardních) pedagogických a didaktických koncepcí.*“ A dodává: „*Při tomto pojetí se ovšem netradiční či alternativní vzdělávání nevztahuje pouze k alternativní škole nestátní, neboť i v rámci státních/ veřejných škol se mohou uplatňovat dílčí či ucelené didaktické inovace, které jsou specifické, vymykající se běžnému modelu školního vzdělávání.*“ (tamtéž, s.19)

Průcha (2004, s. 30) pak dále uvádí z charakteristiky alternativních škol podle Klassena a Skiera: že alternativní škola je zaměřena pedocentricky, je aktivní, a za nejvyšší cíl je považován rozvoj aktivity a odpovědnosti žáka. Taková škola také usiluje o komplexní výchovu dítěte, vyzdvihuje důležitost oblasti sociálního a emočního rozvoje jednotlivce. Je vnímána jako společenství s nezbytnou spoluprací rodičů.

Svobodová s Jůvou charakterizují odlišnost alternativních škol ve vztahu ke školství tradičnímu: „*Liší se svou orientací, obsahem výchovně vzdělávací práce i svými*

organizačními formami, metodami a prostředky. Východiskem je jim však vždy kritika dosavadního školství, a to v několika směrech. Tradičnímu školství se vytýká:

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

(Svobodová - Jůva, 1996, s. 5)

Jak již bylo uvedeno výše, po roce 1989 vznikala předškolní zařízení všech možných směrů a zaměření. Předškolní pedagogice se však věnují jen některé z nich.

„Ve světě se vyvinulo velké množství typů alternativních škol. Některé jsou soukromé, resp. neveřejné, jiné se uplatňují jak v sektoru státního (veřejného) školství, tak ve školství soukromém. Počet a variabilita alternativních škol má za následek, že se v nich lze obtížně orientovat.“ (Průcha, 2004, s. 37)

Dle Průchy (2004) lze alternativní mateřské školy dělit na:

Církevní- konfesní, tedy dle církví a náboženství

Klasické reformní- to jsou waldorfské, montessoriovské, daltonské

Moderní alternativy (mohou být státní i soukromé)-např. Zdravé školy,

Začít spolu, Integrovaná tematická výuka apod.

Z hlediska této práce nejsou církevní školy významné, proto jim nebude věnována větší pozornost.

2.4.1 Klasické reformní školy

Mezi prvními alternativami, které se v České republice objevily po r.1989 byly školy Waldorfské. Níže popisují především alternativní školy, které se zabývají předškolním obdobím dítěte.

Waldorfská škola

Název vznikl podle obce Waldorf, v níž pro děti továrních dělníků pracujících v tabákové společnosti, byla vybudována škola. . Jejím zakladatelem byl Rakušan Rudolf Steiner, a vycházela z jeho soustavy filozoficko pedagogických názorů- antroposofie. *“Je to složitá filozofie, samostatná duchovní věda, která se jako cesta k poznání života člověka vydělila z theosofie“* a „*souvisí s křesťanskou orientací, má prvky východní filozofie, obsahuje egyptská a řecká mystéria, přírodní mystiku, okultismus a filozofii J. W. Goetha.*“ (Svobodová - Jůva, 1996, s.19-20) Jak však poznamenává Průcha (2004), je toto pro některé názorové proudy diskutabilní kvalita, zasahující svými znaky do sektářství a okultismu, zatímco v jiné části názorového spektra je právě tento filozofický základ trendem budoucího vzdělávání.

Dle Steinerova přístupu *„člověk není jen produktem přírodních duševních a tělesných sil, ale že je tu vyšší síla, která hned po narození pomáhá člověku rozvíjet jeho přirozené tvořivé síly, které ho podněcují k tvorbě nových duchovních hodnot.“* (Svobodová- Jůva, 1995, s.13)

Svobodová s Jůvou popisují, že Steiner vidí člověka jako komplex tří světů, což jsou dle jeho pedagogiky tři vývojové stupně člověka. Věk předškolní zde představuje první stupeň, v němž se rozvíjí tzv. fyzické tělo- hlava, hrudník a údy. Svobodová s Jůvou vývoj předškolního věku dle waldorfské pedagogiky popisují takto: *„ Pro toto období je nejdůležitější právě péče o fyzické tělo, neboť v době do sedmi let dostává vklad, kterého již později není možné dosáhnout.“* A dále pokračují: *„Proto je v této době pro dítě stěžejní napodobování a příklad. Není účelné vysvětlování a působení na děti po rozumové stránce.“* Toto období je ovlivněno krédem: Svět je dobrý. Je tedy potřeba nechat dítěti co nejvíce volnosti, která napomáhá rozvoji dětské fantazie.

Vzhledem k různorodosti nejen ve sféře vzdělávací, ale i organizační, nelze postihnout celou škálu v oblasti správy a řízení těchto škol. Jak popisují Svobodová s

Jůvou, waldorfské školy obvykle řídí kolegium učitelů zajišťující společně provoz školy. Nedílnou součástí optimálního fungování školy jsou rodiče dětí, které školu navštěvují. Cílem vzdělávání je pak rovnoměrné rozvíjení rozumu, citu a vůle. Učební plán v předškolním stupni je umožňuje dětem objevování světa pomocí všech smyslů. Nejmenší děti volí hry, v nichž napodobují činnost dospělých, předškoláci pak dávají přednost spíše vytrvalostním a hrám, které mají cíl. Dospělí zde mají úkol být dětem spíše příkladem, než učiteli v tradiční formě, kteří by poučovali a slovně vychovávali. Mají je pouze podněcovat k aktivitě a dávat jim prostor k objevování nového. Středem všeho je člověk, který má vždy přednost.

Waldorfská pedagogika zdůrazňuje, že není důležité množství podnětů působících na dítě, ale „*naopak- výchovně nejdůležitější je zde otázka kvality podnětů, jimž je dítě vystavováno a jimiž je oslovováno*“ (Smolková, 2007, s.14) To se vztahuje i na prostředí, v němž dítě žije. Co nejautentičtější vjemy jsou dalším důležitým požadavkem této pedagogiky. Proto jsou v hojné míře využívány především hračky z přírodních materiálů. Jak píše Smolková : „ *Přírodní materiály jsou původní přirozená informace světa kolem nás (nezkreslená a nezkarikovaná, lidským působením neproměněná).*“ (tamtéž)

Ačkoli se názory na waldorfskou pedagogiku různí, získala si oblibu i v České republice.

Montessoriovská škola

Byla založena italskou lékařkou a pedagožkou Mariou Montessori, která od roku 1907 budovala tzv. Domy dětí, které byly původně určeny pro děti z chudinských čtvrtí, a které měly být oázou „*lidskosti a vstřícnosti vůči dítěti uprostřed bídy velkoměsta.*“ (Svobodová - Jůva, 1996, s.38) Zdůraznění pedocentrismu a výrazné individualistické a náboženské rysy jsou charakteristické pro montessoriovskou školu. Vzdělávací princip kladení důrazu na samostatnost vyjadřuje její heslo: „Pomoz mi, abych to mohl udělat sám“.

V montessoriovském pojetí je vývoj dítěte rozdělen do 4 stupňů:

1. *Od narození do 6 let, kdy probíhá prvotní socializace a utváří se vztah k dospělým*
2. *Od sedmi do 12 let. kdy dochází k tělesnému dospívání a utváření morálních hodnot*
3. *Od 12 do 18 let- vzrůstá sklon k sociálním pocitům a kulturním hodnotám*

4.Od 18 let – nalézání vlastní životní cesty, probíhá odpoutávání od rodiny

(Svobodová - Jůva, 1996, s.41)

Předškolní montessoriovské vzdělávání je pojmenováno jako Dětský dům. Dětem je umožněno hledat pomocí vlastního důmyslu cestu k cíli, k vyřešení problému. Tento výchovně vzdělávací princip sleduje vývoj dítěte na základě budování vlastní individuální osobnosti s jejím jedinečným myšlením a vnímáním. Didaktický materiál je dělen na materiál pro cvičení běžných životních činností a sebeobsluhy, dále na materiál smyslový, jazykový, matematický, a takzvaný materiál kosmický, který v podstatě vede dítě k pochopení místa člověka v přírodě a ve světě mezi lidmi, a jeho vztahu k nim. Tento didaktický materiál slouží k „rozvoji dětských schopností, ale i k samostatnému rozpoznání chyby“ (Svobodová - Jůva, 1996, s.39). Pak se tento materiál používá k rozpoznávání vlastností a kvality předmětů a pomáhá při cvičení koncentrace, čímž je poznávání shodného, rozdílného, podobného a protikladného. Vlastnosti předmětů děti poznávají ve třech fázích, kdy předmět pojmenují, spojí jej s možnostmi použití, a nakonec vysloví jeho kvalitu, jeho vlastnost či vlastnosti.

Maria Montessori „rozpracovala metodiku smyslové výchovy pod vlivem klasické psychofyziologie, jež se zaměřovala ke zjištění citlivosti vnímání jednotlivých kvalit předmětů, které byly dětem předkládány mnohdy ke složité manipulaci.“ (Dostál - Opravilová, 1988, s.43) Charakteristickým rysem montessoriovské pedagogiky je využití “polarizace pozornosti“, kdy i velmi malé dítě je dítě schopno dlouhodobé koncentrace na jednu činnost, jeden úkol, který ho zaujal. Je používán “aktivizační cyklus“, kdy si děti zacvičí, pak následuje delší upoutání pozornosti při práci, následované přestávkou na odpočinek a kontemplaci. Materiály- jak jsou označovány systémy cvičení, rozvíjejících programů a pomůcek, byly později Hostiegovou rozděleny podle vývojových etap na 3 skupiny:

1. Praktická cvičení
2. Pohybová cvičení
3. Cvičení smyslů prostřednictvím pomůcek

(Zelinková, 1997, s.47)

Zatímco **praktická cvičení** byla zaměřena na oblast běžného života (sebeobsluha, jednání s lidmi, péče o prostředí), **pohybová cvičení** měla navíc

„...utvářet smysl pro vnímání vlastního pohybu (kinestetické vnímání), které je předpokladem vývoje sebevědomí a uchovávání pohybových zkušeností.“ (Zelinková, 1997, s.51) Didaktickým cílem je zde organizace osobnosti. **Smyslový materiál** přináší systém předmětů uspořádaných podle určitého kritéria. „Základním didaktickým principem pro tvorbu pomůcek je izolace **jedné vlastnosti**. Izolovaná vlastnost musí být zřetelně vyjádřená.“ (Zelinková, 1997, s.56). Jednotlivé pomůcky pak jsou určeny pro rozvoj smyslů, pro vnímání kontrastů, odstupňování apod.

Typickou výbavou mateřských školek zaměřených na montessoriovskou pedagogiku jsou hry, hračky a předměty ke hraní, které si dítě samo ke hře přetvoří či vytvoří. Hračky nejsou podřízeny genderovým stereotypům, dá se říci, že jsou genderově neutrální. Množství jednoduchých skládaček a stavebnic umožňuje dětem rozvíjet fantazii a důmysl. Vybavení interiéru ve školkách je upraveno tak, aby děti mohly být maximálně samostatné a soběstačné. Dle Svobodové s Jůvou idea tzv. „aktivní disciplíny“ sice přináší dětem svobodu omezenou pouze pravidly slušného chování, ale přílišný důraz na individualitu dítěte přináší i kritiku v podobě nedostatečné tendence ke spolupráci s ostatními a menší vzájemnosti při společných činnostech v kolektivu. Svoboda je však důležitým prvkem montessoriovské výchovy. Zelinková to vysvětluje takto: „Základním výchovným prostředkem je svobodně volená činnost, která vychází z potřeb dítěte, není vnucována zvenčí. V jejím průběhu dochází ke koncentraci pozornosti. Prostředí školy pouze podněcuje volbu žádoucí činnosti tím, že je pro dítě optimálně připravené, respektuje jeho spontánní vývoj, vychází vstříc jeho vnitřní organizaci, odpovídá jeho úrovni a zároveň podněcuje k dosažení vyšší úrovně. Výběr materiálu a metod se podřizuje psychickým projevům dítěte. Pouze při splnění těchto podmínek může dítě získat elementární schopnosti svobodného jednání.“ (Zelinková, 1997, s.21) Také společenská výchova, pohádky nebo hry v tomto vzdělávacím pojetí víceméně chybí, a je též kontroverzním tématem odborníků. (Svobodová - Jůva, 1996, s. 43) Narozdíl od Svobodové s Jůvou a dalších, Průcha se k těmto tématům polemicky nevymezuje.

Tento typ mateřské školy je v České republice oblíben, a mateřských školek Montessori je registrováno v republice více jak šedesát.

Oba typy popsaných reformních pedagogických směrů jsou výrazně zaměřeny na náboženskou výchovu a odmítají jakékoli trestání dětí ve škole.

2.4.2 Moderní alternativní školy

Kooperativní škola

Děti se zde učí spolupráci tak, že vnímají společný postup vpřed jako jedinou cestu k úspěchu. Kooperace znamená práci v malých dvou a šestičlenných skupinkách, což umožňuje dětem lepší naladění na druhého a okamžitou zpětnou vazbu. Přitom je každý veden k tomu, aby dokázal společně vytvořenou práci zvládnout i samostatně. Důraz je kladen na sociální dovednosti, tedy schopnost vzájemné komunikace, řešení společných úkolů a problémů, ale i zvládání konfliktů.

Kasíková (2010, s. 34) popisuje takový model školy za pomoci tzv. pěti „i“, tedy jako prostředí interaktivní, integrativní, interdisciplinární, internacionální a interpersonální.

Kooperativní škola vychází z konstruktivistického modelu vyučování, v němž forma spolupráce je základním stavebním prvkem, nikoli pouze součástí systému. „*Konstrukce poznání je chápána jako sociální činnost*“, skrze níž dítě „*získává strukturu, osnovu, rámec pro interpretaci zkušeností a učí se použít význam takovým způsobem, který byl v souladu s požadavky kultury.*“ (Kasíková, 2010, s. 37)

Při kooperativní práci umožňuje reflexe skupinové činnosti členům skupiny zpětnou vazbu, a zvyšuje tak efektivitu jejich výkonu. S principy kooperativního učení pracují u nás i některé mateřské školy.

Z hlediska společenského vývoje dítěte se kooperativní učení profiluje jako směr s výrazným prosociálním akcentem. Mezi základní vzdělávací charakteristiky zde patří mj. : „*Kooperativní uspořádání sociálních vztahů ve vzdělávacím prostředí : skupina nebo jedinec dosáhne svého cíle jen tehdy, když ho dosáhnou i jiní. ...Kooperace je založena především na důvěře vrstevnickým vztahům v procesech učení.*“ (Kasíková, 2001, s.28)

Zdravá škola

Podstatou tohoto projektu je „*vytvoření zdravého prostředí v našich školách a výchova ke zdravým životním návykům a chování.*“ (Svobodová - Jůva, 1996, s.97) Dle organizace WHO definice zdraví zní : „*Zdraví je optimální stav tělesné, duševní a sociální pohody při zachování všech životních funkcí společenských rolí*“. Z toho vychází filozofie projektu Zdravá škola. Podle Svobodové s Jůvou zdravý přístup k žákům, počínaje humanistickým a demokratickým přístupem ve vzdělávacím procesu, a konče ergonomicky vyhovujícím nábytkem přináší možnost celkově harmonického

vývoje žákovy osobnosti. „*Výchova ke zdraví je nejen součástí osnov, ale hlavně výchovným motivem k vytváření postojů vedení školy a učitelského sboru, zabezpečujícím pozitivní ladění atmosféry školy.*“ (Svobodová – Jůva, 1996, s.97) Zdravý životní styl je míněn nejen ve fyzické oblasti ale i v oblasti psychické a sociální. Je zdůrazňována kultivace vztahů ve škole, demokratické principy vzdělávání, jsou používány alternativní metody výuky. Děti nejsou vystavovány zbytečným stresům, mají možnost v klidu pracovat a odpočívat.

V poslední době si našly oblibu i Lesní školky. Jsou to předškolní zařízení, která po vzoru ze zahraničí mají svoji stěžejní aktivitu přímo v přírodě. Z důvodu složité legislativy však zatím fungují spíše jako kluby pro předškolní děti. (online- <http://www.lesnims.cz>)

2.4.3 Vzdělávací program Začít spolu

Jak již bylo výše uvedeno, vzdělávání předškolních dětí se věnuje mnoho vzdělávacích směrů a škol, z nichž některé jsou odborníky označovány za sporné či ne zcela vhodné pro podmínky v českých zemích. Jednou ze vzdělávacích forem, která nabízí všestranně rozvíjející program, je projekt, který se jmenuje Začít spolu. Je v něm zahrnuta nejen předškolní výchova, ale je zaměřen i na základní školství. Ač má v zahraničí název Step by step (Krok za krokem), český název se zdá velice výstižný. Vzhledem k dalšímu zaměření práce by bylo vhodné věnovat mu více prostoru.

Jak popisují Gardošová s Dujkovou, jedná se o formu edukačního programu pro předškolní výchovu, který v současné době funguje v 29 zemích světa a od roku 1994 byl zaveden i v České republice. Jedná se o program alternativní k programu veřejných mateřských školek. „V roce 1995 bylo do programu zapojeno 10 mateřských škol, z kterých se postupně staly školy modelové.“(Gardošová – Dujková, 2003, s.10) Narůstal i počet zařízení, která tuto alternativu ve svém vzdělávacím programu uplatňovala.

V současné době je v České republice kolem 80 zařízení pro předškolní výchovu využívajících principy Step by step. Výchovný princip vycházející z psychologie Carla Rogerse předpokládá bezpodmínečné přijetí dítěte, porozumění a empatický přístup k němu. Pedagog je zde v roli průvodce dítěte na cestě za poznáním a má za úkol

napomáhat rozvoji osobnosti dítěte jako jedinečné bytosti při dodržování zásad vzájemné spolupráce a porozumění mezi dětmi. Jeho úkolem je: sestavovat plán výuky, promýšlet jeho základní fázi a připravovat si techniky vedení dětí.

3 Východiska a cíle vzdělávání tradičních a alternativních směrů

Kolláriková vychází z teze, že „nejobecnějším cílem je dovést dítě k tomu, aby na základě optimálního rozvoje svých předpokladů získalo základy klíčových, to znamená pro život důležitých kompetencí.“ (Kolláriková, 2001, s. 138)

Zásadním dokumentem pro premimární vzdělávání je **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání** vydaný Ministerstvem práce a sociálních věcí ČR v roce 2004. Ten jasně definuje že „Záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou (kompetentní, způsobilou) zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně očekávají.“

(Smolíková, 2004 , s.8)

Mezi hlavní principy Rámcového vzdělávacího programu v předškolní výchově patří:

- akceptovat přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítat do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání
- umožňovat rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb
- zaměřovat se na vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání
- definovat kvalitu předškolního vzdělávání z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, které má přinášet
- zajišťovat srovnatelnou pedagogickou účinnost vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných jednotlivými mateřskými školami
- vytvářet prostor pro rozvoj různých programů a koncepcí i pro individuální profilaci každé mateřské školy

– umožňovat mateřským školám využívat *různých forem i metod* vzdělávání a *přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám* poskytovat *rámcová kritéria* využitelná pro vnitřní i vnější evaluaci *mateřské školy i poskytovaného vzdělávání* (Smolíková, 2004, s.4)

Výstupem rámcových cílů jsou klíčové kompetence:

1. *kompetence k učení*
2. *kompetence k řešení problémů*
3. *kompetence komunikativní*
4. *kompetence sociální a personální*
5. *kompetence činnostní a občanské*

(Smolíková, Praha, 2004)

Tyto výstupy mají vymezit očekávané způsobilosti dosažitelné v preprimárním vzdělávání.

Obsah Rámcového vzdělávacího programu je rozdělen podle zaměření na jednotlivé oblasti rozvoje dítěte:

1. *Dítě a jeho tělo*
2. *Dítě a jeho psychika*
3. *Dítě a ten druhý*
4. *Dítě a společnost*
5. *Dítě a svět*

(Smolíková, Praha, 2004, s.13)

Výše uvedené oblasti jsou základem pro vytváření školních vzdělávacích programů jednotlivých předškolních zařízení a slouží jako vodítko při plánování programu pro předškolní vzdělávání. RVP je závazným východiskem nejen pro tradiční mateřské školy, ale vycházejí z něj i některá alternativní předškolní zařízení.

Při posuzování cílů alternativních pedagogických směrů lze srovnávat jednotlivé oblasti RVP.

Waldorfská pedagogika ve svých výchovných cílech zdůrazňuje, že dítě v předškolním věku *„potřebuje své síly k rozvoji a upevnění stavby orgánů a své tělesnosti, není tato výchova zaměřena pouze na rozvoj intelektu, ale je výchovou napodobování. Je třeba poskytnout dětem co nejširší nabídku toho, co rozvíjí vůli, citění a myšlení a co tyto tři oblasti dává do souladu. Veškerá činnost je vedena vědomím, že dítě musí mít možnost spoluprožívat a spoluvytvářet život v MŠ a jejím blízkém okolí.*

(<http://www.waldorfskaskolka.cz/clanky/skolka.html>)

Vzdělávací program waldorfských mateřských škol se prostřednictvím knihy *Dítě v úctě* přijmout odvolává na Rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání a jeho jednotlivé oblasti.

V oblasti **Dítě a jeho tělo** *„Waldorfská pedagogika klade důraz na volný a přirozený pohyb dítěte v rámci běžných každodenních činností tak, aby mohl být vyjádřením individuality každého jednotlivého dítěte a mohl zohledňovat i jeho momentální aktuální životní situaci a pohodu.“* (Smolková, 2007, s.60) Jsou podporovány sebeobslužné činnosti spojené se vzájemnou pomocí všech dětí, jako je společný úklid rozdávání nádobí, či nalévání nápojů. Děti se učí namazat si samy chléb, rozkrojit jablko apod. Roční období vyjadřují vzestup či snížení fyzické aktivity, jsou akcentovány vlivy přírody na lidský organizmus.

„Pohybová výchova je zde zastoupena především eurythmií, která je spojením pohybu se slovem nebo hudbou. Tato činnost léčivě působí na celý organismus, podporuje správný rozvoj vnitřních, životně důležitých orgánů a pomáhá při utváření řečových schopností i při korekci vad ve výslovnosti. Umožňuje dítěti vžívat a vcítovat se do dějů a nálad, které ztvárňuje při zapojení celé smyslové sféry.

(<http://www.waldorfskaskolka.cz/clanky/skolka.html>)

V oblasti **Dítě a jeho psychika** je důležité zaměření na vytváření *„atmosféry láskyplného přijetí, prostředí, ve kterém (se děti) cítí plně přijímány a v bezpečí.“* (Smolková, 2007 s.62). Při práci s jazykem usiluje waldorfská pedagogika *„o proniknutí do samé podstaty mluveného slova prožitkem stavby slova a náladě období, ve kterém bylo použito. To znamená, že pro výběr používaných textů je důležitý nejen obsah, ale např. i zvuková podoba slova. (Smolková, 2007, s.63)* V oblasti poznávacích schopností nejde Waldorfské pedagogice *„pouze o vnější*

předkládané poznatky, ale i o vnitřní duševní gesta toho, co poznání zprostředkuje.“ (tamtéž, s.64) Jak zde píše Smolková je kladen důraz na „celé spektrum reality“, včetně např. krásy, bolesti, pořádku atd. Není podceňována ani oblast vůle, citů a sebepojetí, kdy vychovatel respektuje odlišnosti dětí v temperamentu, a umožňuje dětem, aby se jeho projevy staly předností a nikoli překážkou.

Dítě a ten druhý je vzdělávací oblast je tuto pedagogiku jednou z klíčových. Skrze kontakt s přírodou se snaží dítěti poskytnout dostatek „*citové potravy pro duši*“ (Smolková, 2007, s.71), což je i základem vztahu k lidem.

Dítě a společnost je nejen vzdělávací oblastí, ale pro tento vzdělávací směr i klíčové téma Steinerovy filozofie „- *vytvořit prostředí, ve kterém se mohou setkávat lidé různých kultur a různých vyznání, nebo i lidé bez vyznání.*“ (tamtéž, s.73) Hledání kořenů a prožívání prapůvodních impulzů z hloubi minulosti umožňuje lepší porozumění vzdáleným kulturám a odlišným rasám a etnikům.

V poslední vzdělávací oblasti, **Dítě a svět**, probouzí waldorfská pedagogika „v dětech vědomí, že jsou součástí řádu věcí a přírody, působícího mimo vůli člověka.“ Tím se nejvíce liší od přístupu tradičního vzdělávacího přístupu, zejména u nás, kde, i vlivem nedávných společenských realit, byl kladen důraz především na lidské působení ve světě a v přírodě. Ve waldorfské pedagogice je naopak smyslem výchovy „*vést děti k vědomí života v souladu s tímto řádem a ke snaze o nápravu do původního stavu věcí, byl-li tento řád člověkem porušen.*“ (Smolková, 2007, s.77)

Z hlediska začlenění dítěte do společnosti lze také uvést důraz na oslavy lidových a tradičních křesťanských svátků, rozšíření pojetí výchovy na celostní vnímání přírody a jejích zákonitostí, na sounáležitost s celým vesmírným řádem. Jednotlivé vzdělávací bloky vedou dítě k poznání a lepšímu pochopení světa, který je obklopuje. Učí se kromě běžných výchovně vzdělávacích aktivit rozvíjet i pracovní schopnosti jako je například práce se dřevem, kovem či pečení chleba.

Oproti tomu je **montessoriovská předškolní pedagogika**, jak bylo uvedeno výše, zaměřena spíše na individualizaci dítěte. „Sociální svoboda předpokládá osvobození se ze závislosti na společenském prostředí.“ (Zelinková, , s. 20) Ve vztahu k socializaci je montessoriovská výchova nepříliš vstřícná: „*Sociální svoboda předpokládá osvobození se ze závislosti na společenském prostředí.*“ (Zelinková, 1997, s.20). Za předpokladu, že socializace je přípravou na život, je s ní v přímém rozporu i stěžejní výrok této pedagogiky: „*Cílem není příprava pro život, ale provázení*

životem.“ (tamtéž, s.12) Na druhou stranu Zelinková zdůrazňuje, že v pracích Marie Montessori neexistuje vypjatý individualismus. Dítěti není nijak bráněno v sociálních kontaktech, je mu však umožněno rozhodnout se, zda jich využije. V oblasti vztahu k druhým a ke světu je dítě vedeno k ohleduplnosti k druhým a k respektování jejich názorů, jak dále píše Zelinková. Rozvíjení psychiky dítěte a jeho vztahu ke světu je podporováno nabídkou materiálů, s nimiž může pracovat, svobodné manipulaci s předměty předchází fáze rozhodnutí. „Svoboda volby tu má určité ohraničení. Vědomí, že je třeba něco zvolit a něco opustit, vede k vnitřní vyrovnanosti a také k důstojnosti.“ (Zelinková, , s. 22)

Nejzajímavější jsou, z hlediska této práce východiska programu **Začít spolu**, který je dnes častou alternativou k tradičním mateřským školám, případně je tento přístup přímo součástí jejich programu. „*Program představuje velmi otevřený systém. Umožňuje každé škole, každému učiteli přizpůsobit podobu kultury, zvykům a tradicím dané země, jejímu vzdělávacímu systému i potřebám konkrétních dětí.*“ (Kargerová-Krejčová, 2003, s.12) Prvky konstruktivismu se ve výchovně-vzdělávacím procesu projevují ve třech fázích, jimiž jsou:

Evokace- navození tématu a shrnutí všech dosavadních poznatků dětí o tématu
Ukotvení- prohloubení a pochopení svých poznatků na základě činnosti
Reflexe- znovu si uvědomění poznatků o tématu, na kterých mohou dále stavět
(Gardošová J.- Dujková L., 2003, s.13)

Cílem celého výchovného procesu je dle autorek dosažení maximální samostatnosti dítěte, získávání potřebných kompetencí a jejich uplatnění v dalším životě. Jako své hlavní cíle deklaruje program Začít spolu tyto kompetence dítěte:

- Vnímat změny, učit se je přijímat a aktivně se s nimi vyrovnávat.
 - Učit se kriticky myslet, rozpoznávat problémy a řešit je.
 - Umět si vybírat a nést za svou volbu zodpovědnost
 - Být tvůrčí a mít představivost
 - Sdílet zájem a zodpovědnost vůči společenství (obci), zemi a prostředí, ve kterém žijeme
 - Vytvářet si zdravé životní návyky a postoje
- (Gardošová J.- Dujková L, 2003, s.16)

V programu Začít spolu je mj. i preferováno zařazení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pro zdravý psychosociální vývoj dítěte důležité získávání prostoru, to jak fyzického, tak „psychologického“, to znamená „držet se od dítěte v takové vzdálenosti, aby dítě mohlo činnost provádět samostatně, bez stálého ovlivňování rodičem či vychovatelem. Přitom je dobré být v takové vzdálenosti, aby dospělý zaznamenal, že dítě potřebuje pomoc. Děti, které dostávají hodně prostoru při získávání zkušeností, jsou samostatnější a odolnější.“ (Hoskovcová, 2006 s.120)

3.1 Faktory ovlivňující proces vzdělávání dítěte v mateřské škole

3.1.1 Charakteristika psychosociálního vývoje předškolního věku

„Předškolní období trvá přibližně od tří do šesti let. Konec této fáze má individuálně rozličnou časovou lokalizaci, protože není určen jen fyzickým věkem, ale hlavně sociálním mezníkem, nástupem do školy. Ten s věkem dítěte sice souvisí, ale může oscilovat v rozmezí jednoho eventuálně více let.“ (Vágnerová, M., 1997. s. 107). Většina alternativních výchovných a hlídacích zařízení přijímá do své péče i děti nižšího věku, někdy ani ne dvouleté.

Předškolní věk charakterizuje dle Piageta názorně - intuitivní myšlení. Toto období se vyznačuje, jak popisuje Vágnerová (1997):

- egocentrismem, kdy mohou být úsudky zkreslovány na základě subjektivních preferencí,
- fenomenismem, kdy je dítě fixováno na subjektivní obraz reality a vnímá svět, tak jak se mu, jeví, zároveň u dítěte přetrvává vazba na přítomnost,
- magičností - tedy neostře oddělování reality od fantazie, a
- absolutismem - tedy přijímání každého poznání jako nezvratnou, definitivní a absolutní pravdu

Dětská **fantazie** je v tomto věku nejrozvinutější, projevuje se např. antropomorfismem (přisuzování lidských znaků neživým věcem či zvířatům),

animismus (víra v existenci napřírodných sil), a arteficialismus (závislost myšlení dítěte na vykonávané činnosti). Dětskému myšlení v tomto období chybí komplexní přístup, děti ještě nejsou schopné nahlížet na problém z více úhlů a jejich uvažování je zaměřené úzce jen na jednu oblast, jak popisuje Vágnerová.

Dítě pomocí hry nebo kresby vyjadřuje svůj názor na svět, své emoce, svůj způsob vidění skutečnosti. **Kresba** už je výrazovým prostředkem mysli a vnímání dítěte. Je pojímána ale „spíše jako vyjádření postoje dítěte k zobrazovanému objektu“. (Vágnerová, 1997, s. 80) Teprve kolem pátého až šestého roku věku se kresby začínají podobat skutečnosti. Stejně tak hrou dítě vyjadřuje své emoce a postoje, v jeho chování při hře se projevuje jeho interpretace skutečnosti, tak jak vnímá svět a svoji pozici v něm. Dítě má v tomto věku schopnost pomocí hry zpracovávat skutečnosti, které jsou pro něj v reálném životě ohrožující, nebo hůře pochopitelné.

Důležitým faktorem socializace dítěte je schopnost **verbální komunikace**. „Když dítěti při získávání nových dovedností pomáhá dospělý nebo vrstevník, komunikace mezi nimi se stane součástí myšlení dítěte. Děti využívají své jazykové schopnosti jako vodítko pro své aktivity, při nichž si procvičují nově nabyté dovednosti.“ (Atkinsonová, 2003, s. 84) V oblasti verbální jsou děti již schopné nápodoby dospělých lidí, opakují části sdělení, z nichž si postupně vytváří svůj vlastní jazykový projev. Slovní spojení často nepřesně zařazují nebo nahrazují vlastními slovními obraty, vytvářené dalšími variantami slovních obrátů. Často si také vymýšlejí vlastní slova, jimiž nahrazují ta, která si špatně pamatují, nebo se jim špatně vyslovují.

„**Morální uvažování** se vyvíjí v závislosti na celkovém vývoji dítěte a na jeho zkušenosti, která nemá jen individuálně specifický charakter, ale je dána sociokulturně.“ (Vágnerová, 1997, s. 89) Dítě v předškolním věku tedy nejprve přejímá morální postoje tak, jak mu je prezentují jím uznávané autority, bez ohledu na kvalitu těchto norem. V této fázi dítě ještě není schopné tyto kvality rozlišovat. Jak píše Atkinsonová: „Na začátku pátého roku se u dítěte vyvine smysl pro povinnost dodržovat pravidla, která jsou pojímána jako absolutní morální imperativy určené nějakou autoritou, například rodiči. Pravidla jsou daná, nedotknutelná, a není možné je měnit. Je nutné se podle nich řídit do posledního písmene a neexistuje důvod, který by opravňoval je změnit.“ (Atkinsonová, 2003, s. 85)

Sociální učení se v tomto období projevuje zejména formou podmiňování a nápodoby. Toto období je nazýváno dle Kohlberga obdobím *premorálním*. V další fázi dítě začíná vnímat obecné principy morálky, rozlišuje na základě vlastních poznávacích procesů a systému odměn a trestů, co je společensky přijatelné, a co ne, co je správné a co není. Pociťuje vinu, čímž dokáže regulovat své další chování. Začíná se u něj rozvíjet svědomí. Erikson toto období popisuje jako stadium iniciativy proti vině, tedy na jedné straně dychtí po úspěchu ve zdolávání překážek, na druhé straně je bržděno pocity viny z vlastní síly a manipulačních tendencí.

3.1.2 Osobnost pedagoga

„Je velmi zvláštní, že v pedagogické vědě existuje jen málo spolehlivých poznatků o tom, jakými charakteristikami se reálně vyznačuje profesionál ve fázi ‚zkušený učitel‘.“ (Průcha, s. 217) Následně pak Průcha uvádí výčet kompetencí učitele dle V. Spilkové :

- kompetence odborně předmětové (*„vědecké základy daných předmětů se stávají sálem více conditio sine qua non“*);
- kompetence psychodidaktické (*„vytvářet příznivé podmínky pro učení - motivovat“*);
- kompetence komunikativní (*„nejen ve vztahu k dětem, ale i k světu dospělých- rodičům, kolegům, nadřízeným a jiným sociálním partnerům školy“*);
- kompetence organizační a řídicí (*„plánovat a projektovat svou činnost, navozovat a udržovat určitý řád a systém“*);
- kompetence diagnostická a intervenční (*„jak žák myslí, cítí, jedná a proč, jaké to má příčiny, kde má žák problémy, jak mu lze pomoci“*);
- kompetence poradenská a konzultativní (*„zejména ve vztahu k rodičům“*);
- kompetence reflexe vlastní činnosti (*„já a moje činnost jako předmět analýzy, ze zjištěného vyvodit důsledky, např. modifikovat své chování, přístupy a metody“*) (tamtéž)

Oproti tomu Svobodová s Jůvou píšou o postavení vychovatele ve výchovném systému Montessoriové, že: *„Jeho vliv se má omezit na přípravu prostředí a didaktického materiálu, jinak má stát v pozadí a působit nepřímě. Nezasahuje do činnosti dítěte, spíše je má pozorovat a od něj se učit specificky dětským přístupům a*

učit se chápat dětská přání a potřeby „....Aktivita vychovatele se má podřídít svobodnému jednání dítěte a dát mu možnost sebevýchovy...Vychovatel by měl dítě nejdříve pozorovat, zjistit, jaká je jeho sociální i individuální aktivita, a podle ní pak odpovídajícím způsobem upravit prostředí tak, aby se z výchovy a vzdělávání dětí odstranila zbytečná námaha a přetěžování.“ (Svobodová – Jůva, s.26)

Ve Waldorfském systému patří role učitele „mezi nejdůležitější určující činitele úspěchu výchovně vzdělávacího procesu“. (Smolková, 2007, s.34) Učitel by měl být „*osobností, která bude zevnitřku utvářena vlastní hlubokou zodpovědností ke společenství a pokorou ke svému poslání.*“ (tamtéž, s.36) Vychovatel, vnímající a usměrňující odlišný temperament dětí by měl mít i schopnost „*harmonizovat jednostrannost svého vlastního temperamentu, cvičení koncentrace, pozitivitu, myšlení apod.*“ (tamtéž, s.67)

Na důležitost osobnosti pedagoga upozorňuje Gillernová, když píše: „*Základní rovinu sociálních vztahů v mateřské škole tvoří interakce učitelky a dětí. Jejich zvládnutí klade na učitelky vysoké nároky a specifické profesní požadavky.*“ (Gillernová, 2010, s.15) Dále pak pokračuje: „*V mateřské škole se interakce mezi učitelkou a dítětem opírá o celou škálu poznatků, ale jejich interakce je specifická.*“ (tamtéž) Následně pak autorka zdůrazňuje, že pro předškolní dítě je dospělý zcela jednoznačně vůdčí autoritou, od níž dítě přejímá nekriticky názory tak, jak mu jsou dospělým předloženy.

V souvislosti s humanistickým pedagogickým přístupem píše Helus o školství jako takovém: „*Škola humanistického obratu k dítěti má být školou bohatého citového života. Rozvinutí širokého spektra pozitivních citů se má spojovat s učebními zájmy, průběhem a výsledky učení, žákovskou vzájemně nápomocnou pospolitostí, učitelovou facilitující podporou, otevírajícími se horizonty možností, zakoušením kvality života, který se ve škole odehrává, zkušenostmi se seberealizujícím já.*“ (Helus, 2004, s.61) Hoskovcová dodává: „*Nezávislí vychovatelé dítěte, jakými jsou například učitelky v mateřských školách, hodnotí samostatnost dětí většinou výše, než rodiče. To otevírá dítěti jedinečný prostor a případnou kompenzaci příliš úzkostné rodinné výchovy. Vyšší důvěra a požadavky na samostatnost umožňují dítěti rozvinout schopnosti přispívající k zvyšování jeho kompetencí.*“ (Hoskovcová, 2006, s.118)

3.2 Vztah školy a rodiny

Neopominutelnou stránkou pedagogické úspěšnosti je vedle odborných znalostí a pozitivního přístupu k dítěti také dobrá komunikace s rodiči. „*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...*“ píše například Svobodová (2010, s. 64) Autorka také podotýká, že dnešní rodiče i děti jsou ve vztahu k mateřské škole oproti minulosti náročnější.

Největší důraz na spolupráci školy s rodinou klade **waldorfské vzdělávání**. Jak píše Jůva se Svobodovou: „Jedním z typických prvků waldorfské školy je podíl rodičů na jejím životě a úzké, neformální sepětí rodiny a školy.“ (Svobodová – Jůva,1995, s.15) . Jak výše uvedení autoři uvádějí, mohou rodiče, kteří jsou zvoleni do rodičovské rady dokonce i ovlivňovat utváření vzdělávacího procesu a zasahovat do pedagogických problémů. Smolková potvrzuje: „Rodiče a učitelé se scházejí na třídních schůzkách (zpravidla každý měsíc), na různých celoškolských setkáních (měsíční slavnosti, přednášky pro veřejnost, umělecké trhy apod.), mohou se účastnit i některých konferencí učitelů.“ (Smolková, 2007, s.48)

Oproti tomu **montessoriovská pedagogika** zmiňuje rodiče především jako „strážce“ dítěte. „Je důležité, aby škola a rodina spolupracovaly, ne však v otázce trestání, nýbrž v podporování individuality dítěte“. (Zelinková, 1997, s.75) Vzhledem k tomu, že montessoriovský přístup k výchově a vzdělávání vznikl původně pro děti zanedbávané a přicházející ze sociálně slabých rodin, není na vztah školy a rodiny kladen velký důraz.

Vzdělávací program Začít spolu považuje spolupráci s rodinou za velice významnou, a to jak ve formě přímé i nepřímé. „Velmi důležitou součástí spolupráce je účast rodiny přímo ve třídě. Rodiče, prarodiče, sourozenci- každý z nich může přijít do mateřské školy, a připojit se k dětem během jejich činností.“ (Gardošová- Dujková, 2003, s.123) Jak autorky dodávají tamtéž, mohou rodiče učitelkám s dětmi pomáhat i jako dobrovolní asistenti.

4 Praktická část

V praktické části své práce se zabývám přínosem alternativních přístupů v preprimárním školství pro celkový rozvoj osobnosti dítěte na základě kvalitativního posuzování několika typů mateřských škol. Vzhledem k tomu, že klasické alternativní směry jsou hodnoceny ze strany rodičů i pedagogické odborné veřejnosti nejednoznačně, soustředila jsem se při svém praktickém výzkumu zejména na moderní alternativní metody výchovy, především na projekt Začít spolu, který dle mého soudu současné výchovné filozofii odpovídá nejlépe. Alternativní prvky uvedeného přístupu pak hodnotím na základě vlastní praxe. Jejich využití v polostátním zařízení má prokázat přínosnost propojení jednotlivých výchovně-vzdělávacích principů.

4.1 Výzkumný záměr a jeho předpokládaný výsledek

Výzkum je zaměřen na srovnání výchovných přístupů ve veřejném předškolním zařízení a nestátní mateřské škole s alternativním pojetím výchovy zapojené do projektu Začít spolu, a na oblasti, ve kterých jednotlivé přístupy přispívají k celkovému rozvoji dítěte. Východiskem jsou metodiky předškolních zařízení a dále náslechy z návštěv několika mateřských škol, zahrnujících jak alternativní, tak tradiční MŠ. Pro doplnění jsou uvedeny rozhovory s učitelkami a rodiči dětí ve vybraných školkách. Z výzkumu by mělo vyplynout, zda a v jaké míře jsou přínosné alternativní pedagogické směry v mateřských školách.

Výchozími předpoklady jsou tyto hypotézy :

1. Alternativní formy předškolního vzdělávání jsou přínosem pro celkový rozvoj osobnosti dítěte, neboť citlivě zohledňují jeho potřeby.
2. Ve srovnání s tradiční mateřskou školou nabízejí alternativní přístupy bohatší možnosti všestranného pozitivního působení na utváření osobnosti dítěte.

4.2 Stanovení cílů a použité metody výzkumu

K ověření výše uvedených předpokladů využiji srovnání účinnosti principů jednotlivých směrů při práci s dětmi. Ke zjištění předpokládaných rozdílů byly východiskem primární i sekundární dokumenty mapující alternativní školství, dokumenty konkrétních mateřských škol v České republice a následky v několika z nich. Pro doplnění informací jsem použila nestrukturované rozhovory s učitelkami a rodiči. Všechny tři sledované školky se nacházejí v Praze, ale jsou odlišné velikostí, zřizovatelem i prvotně výchovně vzdělávacími principy.

První mateřskou školou je státní zařízení, svým rozsahem typické pro veřejné školy ve velkých městech, druhou škola soukromá a třetím zařízením je mateřská škola veřejná, pracující na základě alternativního programu. V případě těchto dvou škol se jedná o výchovný program Začít spolu. Vzhledem k omezené možnosti přímého pozorování, je kladen důraz především na výstupy rozhovorů, zejména s učitelkami reprezentujícími jednotlivá předškolní zařízení.

U každého posuzovaného předškolního zařízení jsem se soustředila (vedle faktických údajů o jednotlivých zařízeních) na:

- prosté pozorování prostředí a začlenění dětí do kolektivu a společných aktivit
- rozhovor, který je částečně strukturovaný
- dostupné tištěné či elektronické materiály informující o způsobu práce v MŠ

Při práci jsem se snažila zachytit co nejvíce informací od učitelek ze všech tří školek, neboť přímé pozorování má v tomto případě, vzhledem k časovému omezení, nižší validitu, než takto získané informace od přímých účastníků vzdělávacího procesu.

Následné srovnání všech tří předškolních zařízení má naznačit, zda a do jaké míry mají odlišný vliv právě jednotlivé výchovné přístupy na celkový obraz psychosociálního vývoje dítěte a na jeho socializaci pomocí vzdělávacích prvků charakteristických pro jednotlivé přístupy. Dále uvádím záznam rozhovoru s rodiči ze dvou z těchto mateřských školek.

V teoretické části popisuji charakteristiku některých alternativních směrů, které využívá preprimární pedagogika v České republice. Z použitých dokumentů částečně vyplývá vztah těchto pedagogik k jednotlivým oblastem rozvoje dítěte. Přestože všechny alternativní směry deklarují ve svých principech všestrannost ve výchově a

vzdělávání, a vycházejí z Rámcového vzdělávacího programu, ne vždy jsou tyto principy zcela naplňovány. To však platí i o školství veřejném, neboli státním. Zdůrazňuji však, že tento názor nelze generalizovat, neboť zkoumaný vzorek předškolních zařízení nebyl reprezentativní svým rozsahem ani složením respondentů. Tabulka č. 1 vyznačuje působení jednotlivých zkoumaných typů škol na rozvíjení některých psychosociálních vlastností dítěte, tak, jak se jeví dle přístupu k výchově. Východiskem jsou vzdělávací principy jednotlivých typů škol.

Tabulka č. 1

<i>Typ školy</i>	Waldorfská	Montessori	Kooperativní škola	Začít spolu	‘Tradiční’
<i>Komunikační dovednosti</i>	méně	méně	ano	ano	ano
<i>Schopnost spolupráce</i>	ano	méně	ano	ano	méně
<i>Individualita osobnosti</i>	ano	ano	méně	ano	méně
<i>Samostatnost</i>	ano	ano	ano	ano	méně
<i>Integrita osobnosti</i>	ano	méně	méně	ano	méně
<i>Sociální obratnost</i>	méně	méně	ano	ano	ano
<i>Svoboda</i>	méně	ano	méně	ano	méně

4.3 Pozorování v jednotlivých zkoumaných mateřských školách

4.3.1 Veřejná školka, tradiční pojetí

Prostorové řešení zařízení

Školka má celkem 8 pavilonů, takže se jedná o velký areál. Budovy mají různé členění a vnitřní uspořádání dle stáří objektů. V každé budově jsou většinou 4 třídy, některé z objektů jsou patrové, jiné mají jen přízemní podlaží. Všude je však čisto a uklizeno. Některé třídy mají přilehlou jídelnu, z jiných děti musejí docházet na svačiny a obědy do hromadné jídelny s výdejnou stravy. Většina tříd je rozdělena na dvě prostorné části, z nichž v jedné je volný prostor na hru a pohybové aktivity, ve druhé jsou stolečky na výtvarné a další činnosti a k podávání jídla. V každé herně byly opticky nebo různými stavebními prvky oddělené koutky s vybavením ke hře, případně krátkému odpočinku. Nechyběly ani hudební nástroje pro učitelky, hudební nástroje k volnému používání dětí jsem nepostrehla. V každé třídě je uzavřená nádoba s nápojem a hrníčky, takže děti mohou pít během pobytu ve školce bez omezení. Sociální zařízení

je vždy vedle třídy, v některých případech i dobře přehledné ze třídy. Je kapacitně dostačující. Všude je dostatek prostoru, děti mají i dostatek hraček a různých her. V jedné učebně je stojan s převlečením k různým hrám na divadlo.

Popis dopolední činnosti v MŠ

Bylo mi umožněno pobýt v několika třídách. V první z nich si předškoláci v rámci volné hry kreslili, někteří vyráběli z papírových roliček rakety. Dokončovali práci z předchozího dne. V koutě zakrytém poloprůhledným paravánem si děti hrály v kuchyňce, určovaly si role ve hře a pokukovaly po návštěvě. Trochu začaly pobíhat a předvádět se. Paní učitelka je okřikla a věnovala se dítěti, které právě dokončilo obrázek. Po ohlášení konce hry svolala děti do tzv. komunitního kruhu, přivítala se s nimi a hodnotila s dětmi jejich ranní chování při hře. V další třídě právě podobný kruh končil. Byly zde děti nižšího věku, převážně tři až čtyřleté. Prováděly řízenou rozcvičku za pokynů paní učitelky. Nebylo to formou hry, ale děti cvičily s ohledem na věk nečekaně soustředěně. Nově příchozí holčička se bez váhání odloučila od maminky a připojila se ke cvičícím dětem.

Ve třídě, kde zřejmě měli téma světa a různých etnik, byly vystavené různé předměty k tématu, ale děti je používat ke hře nemohly. Různé tradiční hudební nástroje sloužily spíše jako výzdoba. Děti však měly k dispozici na hraní napodobeninu indiánského stanu, a protože probíhala řízená činnost, vyráběly si indiánské čelenky, a některé si v nich již hrály na indiány. Vesele běhaly a snažily se předvádět, co už všechno dovedou. Paní učitelka spíše dohlížela na práci a hru dětí, občas jim s něčím pomohla.

Kolem půl desáté se děti vyhnuli ze tříd, již s umytýma rukama, a rozsadili se podle daného pořádku jednotlivých oddělení do rozlehlé jídelny připomínající spíše stravovací zařízení nějaké velké školy. V sousední budově byly jídelny menší, barevnější a útulnější, a v těsném sousedství tříd. Děti si chodily pro svačiny, menším bylo jídlo rozdáváno. Po svačině šly děti ven na školní zahradu. Některé třídy se během hry venku promísily, děti si hrály společně. Bylo chladno, takže běhaly venku pouze asi 20 minut, poté se vracely do budov a šly na oběd.

Ve všech budovách mateřské školy byly vystavené práce dětí, někdy až překvapivě pečlivě propracované, s ohledem na věk jejich tvůrců. Výsledky činností působily spíše jako práce ve škole, bylo v nich hodně řízenosti a organizovanosti.

4.3.2 Soukromé alternativní předškolní zařízení s programem Začít spolu

Prostorové řešení v budově školky:

Šatna umístěna hned za vchodem do budovy, z ní vychází chodbička, která ústí do jídelny. Ta pak pokračuje dalšími dveřmi, za kterými je kuchyně a další zázemí celého zařízení, jako je sklad, ředitelna apod. Z chodbičky se vstupuje do jedné třídy (určené pro mladší děti), která slouží svým vybavením i jako tělocvična, prostor dále dveřmi z tělocvičny pokračuje do další učebny- Centra pokusů a objevů, za touto místností pak ještě následuje výtvarná a keramická dílna. Druhá třída, která ústí z chodby přísluší druhému oddělení (starších dětí). Tam je herna, knihovna, a další centra činností, jako například hudební a divadelní, centrum domova, kostek a podobně. Vše je bohatě vybaveno. Knihovna je plná encyklopedií, u ní křesílka a židličky se stolky.

Popis dopolední činnosti v MŠ

Děti docházejí do 8:45, přičemž ty, které jsou ve školce již dříve, pracují na ranním úkolu nebo si jen tak hrají v centrech aktivit- některé skládají speciální skládačky, jiné si hrají v kuchyňce, další se zdržují v centru dramatiky a hrají si pohádku s maňásky. Před devátou hodinou dostanou zvonečkem pokyn k ukončení hry a uklidí hračky. Sednou si do kroužku a jedno dítě všechny spočítá. Paní učitelka dá pokyn k pohybové hře, ale děti mají cvičit samy. Stále se dle paní učitelky nedaří úkol splnit a tak je několikrát opakován. Když se zdá, že je vše v pořádku a děti cvičily lépe, pustí jim paní učitelka koledy z CD přehrávače, a děti si opakují nejprve text a pak celé písně. Jeden chlapec trochu zlobí a jedna holčička se neustále předvádí. Tmavovlasý a tmavooký chlapec je trochu neklidný, a tak je z kroužku vykázán na židličku. Tam se uklidnil.

Po skončení kroužku jdou děti na WC a umýt si ruce. Je příprava na svačinu. Děti před ní odříkají krátkou průpovídku a je jim rozdána svačina. K pití mají na výběr ze tří nápojů.

Po svačině 2 určení „hospodáři“ vybraní za odměnu ze starších dětí, uklidí stolky a srovnají židličky. V jídelně jsou dvě látkové tabule. Na jedné jsou fotografie dětí s přilepeným suchým zipem vespod. Na druhé látkové tabuli jsou názvy center

aktivit, k nimž si děti přilepí svoji fotografii podle toho, co chtějí ten den dělat. Děti si jdou vybírat svoje centrum v pořadí, jak se během svačiny chovaly u stolu. Centra aktuálních aktivit byla označena kolíčky. Na výběr měly děti ten den:

Hudbu

Pohybovou výchovu

Angličtinu

Výtvarnou dílnu

Děti sice měly tendenci vybírat více některé aktivity na úkor jiných, paní učitelka je však nenásilnou formou přivedla k aktivitám tak, aby rozložení počtu dětí bylo odpovídající únosné míře. Každé dítě pak připevnilo svoji fotografii k symbolu a názvu centra, které si z aktuálně nabízených vybralo. (Centra se obměňují a děti se v týdenním cyklu postupně vystřídají ve všech centrech.)

Několik dětí si vybralo angličtinu, některé pohybovou výchovu, centrum pokusů a objevů bude na řadě jiný den, prostorové řešení školky neumožňuje práci v některých centrech najednou. Paní učitelka vysvětlila dětem, že ty, které chtěly téma hudby budou mít angličtinu, protože na „hudbu“ se ten den přihlásilo dětí málo, a hudební výchova bude příště.

Zatímco v jedné třídě děti seděly v kroužku a pomocí obrázků si opakovaly slovíčka a slovní spojení pomocí hádání, kde je obrázek, ve vedlejší třídě se cvičilo. Lektorka angličtiny děti povzbuzovala, chválila a úkoly různě obměňovala. Děti práce zjevně bavila a dobře spolupracovaly. V centru pohybu a tělesné výchovy paní učitelka s dětmi prováděla dýchací a protahovací cviky při reprodukování hudby, potom si děti hrály na různé broučky a zvířátka a běhaly po třídě. Diskotéková hudba se zdála být příliš hlučná, učitelka ji musela svými pokyny občas přerušovat. Skupinka předškoláků v zadním ateliéru vybarvovala vodovkami nakreslené ježky, kterým přilepovali oči. Slečna, která zde působí jako asistentka učitelky, je zde sice teprve krátkou dobu, ale s dětmi pracovala trpělivě, nechala je samostatně tvořit, a zasahovala pouze v případě, že ji o to požádaly, nebo zjevně nevěděly, jak v práci pokračovat. Každému dítěti obrázek pochválila.

Po skončení činností v centrech se děti oblékly a šly ven. V koutku zahrady určeném pro pozorování přírody a péči o záhony si děti s paní učitelkou povídaly o přírodě v zimě, o zimní péči o rostliny i ptactvo.

Po návratu z venku se umyly a šly na oběd. Obědy, stejně jako svačiny jsou dováženy a v kuchyni připravovány k podávání. Je dbáno na to, aby se děti u jídla

chovaly slušně. Paní učitelky stály u stěn a odtud děti upozorňovaly na nedostatky při stolování, zejména pokud někdo rušil ostatní. Po obědě odešly některé děti domů, a protože zde nezůstali žádní předškoláci, byly všechny přítomné děti uloženy k odpolednímu odpočinku.

4.3.3 Státní mateřská škola využívající program Začít spolu

Popis zařízení:

Budova této MŠ sestává ze dvou pavilonů a střední části, v níž se nachází jídelna a školní prádelna. Ke každé třídě náleží tři místnosti, v nichž jsou umístěna jednotlivá centra aktivit, přičemž tělocvična slouží současně jako místo pro odpolední odpočinek. Nábytek je nový, účelný, vše je přehledné, děti mají samy možnost výběru hraček. Školka je vybavena i počítačovou učebnou se třemi počítači a v ateliéru má i keramickou pec. Herny jsou vybaveny různým tělovýchovným náčiním a náradím. V teplejších ročních obdobích mají děti možnost využít školní zahradu se třemi pískovišti a prostorem jak pro kreslení křídami, tak pro jízdu na koloběžkách či odstrkovadlech. V létě pak mohou děti využívat mlhoviště a pro hry s vodou i vodní dráhy.

Dopolední program

Ráno, když děti přišly do školky, měly volnou hru, starší z nich ale vyplňují pracovní listy. Některé úkoly byly svojí náročností určeny pro pětileté předškoláky - měli například vyhledávat na obrázku s podobnými útvary ty, které jsou stejné, a zakroužkovat je. Úkolů se zhostily s úspěchem i mladší, čtyřletí. Děti také využívaly centra aktivit, kde se volně věnovaly různým činnostem.

Od 8:30 začal ranní kroužek. Děti uklidily všechny hračky a posedaly si do kruhu, kde se společně pozdravily. Paní učitelka se s malovaným kalendářem v ruce ptala, zda děti vědí, jaký je den v týdnu, jaký je měsíc v roce. Pak si s dětmi povídala o počasí, zda je typické pro daný den. Pak byly děti seznámeny s tím, že budou mít dnes za úkol naučit se básničku. Na závěr bloku v kroužku si opakovaly s učitelkou text básničky, s tím, že si ji později ještě budou opakovat. Následovala rozcvička s písničkou, při níž se děti protahovaly, poskakovaly a smály se, až je musela paní

učitelka zklidnit. Před přípravou na svačinu se děti dohodly s učitelkou na volbě center aktivit. Paní učitelka dětem řekla, co v nich budou moci dělat a potom zapsala zájemce do dvou center- Centra objevů a pokusů a Ateliéru.

Po svačině se děti rozdělily a v prostoru jedné místnosti učitelka koordinovala dvě skupinky dětí v centrech aktivit. Jedna skupina zkoumala pod mikroskopem strukturu listů stromů, druhá měla samostatnější úkol- nakreslit pohádku o Červené Karkulce, kterou pak podle obrázků sestavují a převypravují. Paní učitelka zkrátila program v centrech aktivit s tím, že je venku hezky a přírodu budou pozorovat společně přímo na vycházce. Po chvíli dovádění na zahradě se k dětem připojila skupinka z jiné třídy. Venku si děti povídaly o listech, které viděly pod drobnohledem a skupina, která kreslila pohádku, chtěla příště také pozorovat zvětšené rostliny. Učitelka odpovídala klidným hlasem dětem na otázky a ukazovala jim zajímavosti přírody nejen v areálu školky, ale i na vycházce mezi vilkami, kde je k vidění na zahradách mnoho zeleně. Také děti z další třídy si povídaly s učitelkou o přírodě a zahradách v okolí.

Po návratu kolem 12:15 po poledni šly děti na oběd. Byly vybízeny k samostatnosti při stolování, uklízely po sobě nádobí, a pak pomáhaly učitelce s přípravou lůžek na spaní. Některé odcházely domů, ostatní se ukládaly k spánku, starší předškoláci se sice snažily paní učitelku přesvědčit, že odpočinek nepotřebují, ale ona jim vysvětlila, že jako vždy musí aspoň chvíli ležet a být ticho, aby nevzbudili mladší kamarády. Vzali si tedy plyšové hračky a nakonec jich většina při vyprávěné pohádce usnula.

Přehled zjištěných údajů o jednotlivých sledovaných školkách

V následující tabulce č.2 jsou pro přehlednost uvedeny základní informace o zkoumaných předškolních zařízeních. Tabulka č. 3 vyjadřuje situaci v těchto zařízeních zachycenou během zkoumání

Tabulka č. 2

Základní informace o zkoumaných předškolních zařízeních

<i>Typ školky</i>	Státní MŠ -státní	Státní MŠ- Program Začít spolu	Soukromá MŠ Program Začít spolu
Počet tříd celkem	11	4	2
Celkový počet dětí	308	112	36
Počet dětí na 1 učitelku	25-28	25-28	18
Celkem pedagogických pracovníků	23	9	5
Věkově heterogenní třídy	ano	ano	ano
Integrované děti	ne	ano	ano

Tabulka č. 3

<i>Typ předškolního zařízení</i>	Veřejná MŠ	Soukromá MŠ- Začít spolu	Veřejná MŠ- Začít spolu
<i>Flexibilita programu</i>	minimální	vysoká	střední
<i>Pestrost programu</i>	přiměřená	přiměřená	omezená počtem pedagogů
<i>Spolupráce učitelky při práci dětí</i>	omezená	přiměřená	omezená počtem pedagogů
<i>Spolupráce dětí při společných činnostech</i>	omezená	vysoká	vysoká
<i>Obavy učitelek</i>	mnoho administrativy	---	problematika integrovaných dětí
<i>Obavy rodičů</i>	velký počet dětí	---	nedůvěra k alternativním programům
<i>Přednosti zařízení</i>	prostor	menší kolektiv dětí flexibilita organizace práce	flexibilita organizace práce
<i>Samostatnost dětí</i>	omezená	vysoká	vysoká
<i>Komunikace učitelky s dětmi</i>	omezená	vysoká	omezená
<i>Vybavení pomůckami</i>	dostačující	dostačující	dostačující

4.3.4 Využití alternativních vzdělávacích prvků ve vlastní praxi

Během práce ve dvou předškolních zařízeních jsem měla možnost uplatnit některé z alternativních postupů při práci s dětmi. Soustředím se však na poslední z nich, v němž dosud pracuji. Je to Centrum pro předškolní děti, které je zčásti dotováno

z obecního rozpočtu a je součástí Domu dětí a mládeže v Praze 9. Nejedná se tedy o tradiční mateřskou školu, zejména počtem dětí, který nepřesahuje 17 přijatých. Na rozdíl od tradiční školky jsou zde většinou přítomny dvě učitelky. Děti jsou přiváděny do půl deváté ráno a odváděny mezi 12:30 -13:00 hodin. Nejsou zde tedy zajišťovány obědy ani odpolední odpočinek, svačiny si děti nosí samy.

Jedním z prvků převzatých z alternativních školek je ranní kruh, který, jak vyplývá z výše uvedených zkušeností, je dnes využíván i v tradičních mateřských školách. Dalším prvkem převzatým z projektu Začít spolu je (alespoň občasné) dělení dětí na skupinky dle obsahu práce. Zeptáme se dětí, které z nich chtějí například hrát výukovou stolní hru, a které se chtějí účastnit fyzikálních pokusů. Také se snažíme dodržovat kontinuitu ročních období a lidových tradic vycházejících z předkřesťanských a křesťanských zvyků. Vysvětlujeme souvislost současných svátků s tradičním způsobem života. Akcentujeme vztah k přírodě, důležitost její ochrany a zachování přirozeného přístupu k ní. Jsou to prvky z klasických alternativních forem vzdělávání, jako je školství waldorfské či montessoriovské. Propojení probíraných témat s realitou považujeme za samozřejmé. Vycházky do přírody, návštěvy muzeí, planetária nebo například farmy zařazujeme po celý rok.

Z alternativních přístupů čerpáme také v záměru co nejúžší spolupráce rodičů a mateřské školy. Pořádáme společná setkání s rodiči a sourozenci a dětmi ze školky několikrát do roka, v rámci těchto setkávání děti s rodiči pracují na společných činnostech, umožňujeme rodičům i mladším sourozencům účast na dalších aktivitách centra pro předškolní děti i samotného domu dětí a mládeže. Při práci menších skupinek jsou děti klidnější a učí se soustředit na řešení konkrétního problému či situace, aniž by je rušila činnost druhé skupinky.

Po třech letech práce s dětmi s dílčím používáním alternativních postupů v naší školičce lze vypořovat větší zájem dětí o dění kolem nich, menší výskyt poruch pozornosti, výrazné zlepšení logopedických problémů některých dětí. Za nejprínosnější však považuji ochotu a schopnost spolupráce dětí mezi sebou, vyšší míru tolerance a ohleduplnosti k sobě navzájem. Také spolupráci s rodiči hodnotím jako důležitý pozitivní prvek účinnosti vzdělávacího procesu.

4.4 Výsledek výzkumu

Z použitých výzkumných metod, tedy zkoumání knižních a jiných tištěných zdrojů, z rozhovorů a porovnáváním několika předškolních zařízení vyplývá, že jednotlivé výchovné přístupy se liší svým působením na psychosociální vývoj dítěte předškolního věku. Alternativní školství má za úkol především rozšířit nabídku vzdělávacích forem. Jeho přínos je především v rozvíjení dříve málo akcentovaného individuálního přístupu k dítěti, ve zdůrazňování širších souvislostí při vnímání světa a navození přátelského, až rodinného prostředí ve školce.

Přestože se převážná většina mateřských škol více či méně řídí Rámcovým vzdělávacím programem, přístup k výchově a vzdělávání předškolních dětí je odlišný. Z výše uvedených dílčích výsledků usuzuji, že prosociální vliv všech zkoumaných vzdělávacích zařízení je pozitivní. Jako ideální se zdá využití některých alternativních prvků i v tradičně pojatých předškolních zařízeních. Překážkou však může být nedostatečný počet pedagogů na počet dětí ve třídě. Většina alternativních přístupů předpokládá nejen porozumění konkrétní filozofii a způsobu výchovy, ale také určitý individuální přístup k dětem, práci samostatnou či v malých skupinkách. To je pro personál v tradiční mateřské škole velmi těžké, neboť jsou třídy s 25 a více dětmi obsazeny většinou jen jednou učitelkou na směnu. Předpokládám, i vzhledem k mému pozorování, že i ve státní školce je možné pracovat za pomoci alternativních přístupů.

Jako nejvíce přitažlivý, i podle jeho častého začleňování do běžných školek, se zdá program Začít spolu, který je nejbližší našemu kulturnímu prostředí, a to i přes to, že jako jediný ze mnou sledovaných nepřichází z evropského prostředí.

Za předpokladu kvalitního spolupůsobení pedagogů, vedení školy i rodičů, nabízí většina mateřských škol možnosti rozvíjení vztahů dětí jak s vrstevníky, tak s dospělými, učí je samostatnému rozhodování a jednání, učí je **kooperaci a vzájemnému porozumění** prostřednictvím hry nebo plnění různých úkolů. To jim posléze usnadní vstup na primární vzdělávací stupeň, ale také jim to pomůže při vytváření osobních sociálních kontaktů v dalším životě. Pobyt v kolektivu je pro předškolní dítě přínosem vždy, i v případě zdravotních omezení a postižení.

Problematickým faktorem státních školek je **nadměrný počet dětí a tradiční normativní přístup k výchově**. Na druhé straně se na základě rozhovorů a zkoumání tištěných zdrojů v tomto směru zdá méně vyhovující i pedagogika montessoriovská.,

jejíž základy spadají do 19. století a vznikly v odlišných historických a kulturních podmínkách přestože v mnohém odpovídají některým současným trendům individualizace společnosti.

Snaha dát dítěti maximální svobodu rozhodování a volby je dvousečná. Na jedné straně podporuje rozvoj osobnosti člověka jako individuality již od útlého dětství, na druhou stranu právě předškolní věk je rozhodující pro vytváření sociálních vztahů, a mateřská škola by je měla co nejvíce podporovat, neboť jsou pro budoucí aktivity člověka velice důležité. Nikoli jen kognitivní vlastnosti, ale i sociální dovednosti vytvářejí osobnost člověka. Projekt Začít spolu působí z hlediska mého zkoumání jako nejvíce efektivní pro celkově harmonický rozvoj osobnosti dítěte, zejména pak pro jeho socializaci ve společnosti, a pro chápání společenských kontextů jeho aktivit.

Existence jasně daných pravidel je jedním z pozitiv, která mají význam pro rozvoj sociálních vztahů dítěte, ale tato pravidla nejsou samozřejmá u všech alternativních směrů, ani státní školka je vždy neprosazuje. Školkové rituály a opakování pravidel společného soužití umožňují nenásilnou formou děti vychovávat k dodržování těchto pravidel.

Volná hra, jako výrazně socializační prvek, je umožněna jak dětem v alternativních zařízeních, tak ve veřejných školkách.

Vztah rodičů a pedagogů je také důležitým činitelem v socializačním procesu dítěte. Vzájemná důvěra a otevřenost přináší dítěti pocit jistoty a bezpečí. Soulad rodiny a školy snižuje riziko konfliktů a nedorozumění. V této oblasti se relativně nejlépe profiluje waldorfská pedagogika, kde je spolupráce rodiny a školy velmi úzká. Obecně jsou pozitivně přijímány společné aktivity školy a rodičů, nebo alespoň možnost rodičů občas se do aktivit školy zapojit. Státní mateřské školy mají většinou tuto možnost oslabenu.

Samostatnost na jedné a schopnost spolupráce na druhé straně jsou dalším důležitým aspektem pro utváření psychosociálních kvalit člověka. Tam, kde je důraz na samostatnost i spolupráci v rovnováze, tam je i předpoklad pro zdravý vývoj osobnosti dítěte. Míra svobody by měla být úměrná míře sounáležitosti s druhými. Zatímco pedagogika Montessori upřednostňuje svobodu, například kooperativní učení

předpokládá naprostou souhru celého kolektivu. Program Začít spolu vyvažuje obě polarity tím, že na jednu stranu nabízí dětem svobodnou volbu, jakou činností stráví část dne v mateřské škole, na druhé straně pak vychovává děti k ohleduplnosti a spolupráci při různých činnostech v jednotlivých centrech aktivit. Učitelka musí svou pozornost střídavě věnovat jednotlivým pracovním skupinkám, což předpokládá, že se vzájemně nebudou rušit, každá skupina bude pracovat samostatně ale zároveň si i vzájemně pomáhat. I péče o zvířátka, rostliny a další společné aktivity vyžadují spolupráci dětí.

Komunikační dovednosti rozvíjejí zejména moderní směry předškolního alternativního vzdělávání. Kooperativní učení, stejně jako projekt Začít spolu učí děti povídat si spolu, ať už v nějakém komunitním kroužku, či při společné práci. Potřeba povědět druhým, co vím, čemu naopak nerozumím, nebo co by mě zajímalo, je důležitým komunikačním prvkem. V programu projektu Začít spolu je ranní kruh, kde tato forma komunikace umožňuje nejen poklidný verbální kontakt pedagogů a dětí, ale podporuje i schopnost dítěte nechat prostor k řeči tomu druhému, nepřerušovat a vnímat to, co říká. Jak vyplývá z mého výzkumu, forma (zejména ranního) společného posezení v kroužku je využívána v mnoha předškolních zařízeních, včetně některých veřejných školek.

4.5 Shrnutí

Na základě mého šetření lze říci, že výzkumem *se potvrdil první předpoklad*, že jednotlivé výchovně vzdělávací přístupy mají rozdílný vliv na psychosociální vývoj dětí v daných předškolních zařízeních. Jednotlivé směry a školy v některých z nich ne vždy akcentují stejné dovednosti a schopnosti ve svém vzdělávacím a výchovném systému. Jednostranné zpevňování a upřednostňování pouze některých kvalit osobnosti může vést k nerovnoměrnému vývoji dítěte.

V případě *druhého předpokladu lze uvést, že se potvrdil jen částečně*, neboť samotný pedagogický přístup v duchu humanistických hodnot ještě nezaručuje harmoničtější vývoj osobnosti dítěte. Je zde několik proměnných, jako je osobnost pedagoga, vnější podmínky prostředí, v němž výuka probíhá a také celkové směřování pedagogického modelu té které školy. Na omezeném vzorku zkoumaných zařízení nelze

jednoznačně vyhodnotit některé typy mateřských škol za přínosnější než jiné, přesto z výše uvedených sledování vyplývá, že alternativní přístupy:

- a) umožňují lepší využití potenciálu rozvíjení dětské osobnosti na základě individuálnějšího postoje při výchově a vzdělávání dětí
- b) využívají dětskou zvědavost a zájem o svět kolem sebe v hojnější míře, než bylo dosud zvykem v klasických školkách
- c) kladou větší důraz na utváření lidských kvalit předškolních dětí, nikoli jen na vzdělávací proces

Alternativní přístupy přinesly rozvoji českého preprimárního školství mnoho pozitivních impulzů. Pro úspěšné využívání jejich prvků je však nezbytných několik předpokladů:

1. Kvalitní pedagogický kolektiv, v němž učitelky mají přehled o alternativním školství, případně jsou vyškoleny přímo v konkrétním alternativním směru
2. Lidsky střízlivý přístup k filozofii alternativního vzdělávání
3. Počet dětí nepřesahující 10 na jednu učitelku, čímž je umožněn individuální přístup k nim
4. Optimální složení skupiny dětí (problematickým může být příliš velký věkový rozdíl, velký počet dětí s poruchami chování či soustředění, více dětí se zdravotním postižením v jedné skupině)
5. Spolupráce rodičů s předškolním zařízením

Přestože výsledek zkoumání některých výchovných přístupů v preprimárním školství nepřinesl dramatické závěry, potvrdil rozdíly mezi těmito přístupy. Vznik alternativních přístupů byl podmíněn dobou, místem, sociálními podmínkami a samozřejmě osobností jejich tvůrců a propagátorů. Tak, jak se vyvíjí společnost, vyvíjí se i pedagogika. Proto přeceňování jakékoliv formy, metody či trendu ve výchově či edukaci dětí, není namístě. Z výsledku mého šetření se jeví jako nejpříznivější kombinace tradičních přístupů s moderními, vždy tak, aby děti nebyly ani přetěžovány spoustou úkolů a požadavků, ani dány napospas bezbřehé svobodě bez hranic a povinností. Módní trendy, přebírané bez zodpovědnosti k důsledkům pro rozvoj dětské osobnosti jsou stejně nebezpečné, jako tvrdošíjné lpění na normativních přístupech založených na administrativních závěrech bez ohledu na reálné působení na dítě.

5 Závěr

Výsledek mého zkoumání je jen zlomkem toho, co by se dalo na téma pestrosti pedagogických přístupů a jejich významu pro rozvoj dětské osobnosti napsat. Zvolila jsem úzké téma vlivů na psychosociální vývoj předškoláků. Jelikož sama pracuji v mateřské škole, a měla jsem možnost vyzkoušet několik různých přístupů k výchově dětí v předškolních zařízeních, vím, že odpověď na otázku celkového výchovného působení jednotlivých výchovných stylů a škol je nejednoznačná. I přes kurikula, vzdělávací systémy, plány a programy, je vždy na sociálních a odborných schopnostech pedagoga-učitelky, ale také ředitelky, jak bude vzdělávací proces v mateřské škole vypadat. Je velice pravděpodobné, že určitý typ učitelky bude inklinovat zase k určitému výchovnému přístupu, a podle toho si tyto pedagogické pracovnice často vybírají i typ zařízení, kde budou pracovat. Nedirektivní přístupy vyžadují od učitele empatii, akceptaci a rozumnou míru svobody danou dítěti, zatímco v klasických mateřských školách se stále ještě uplatňují spíše typy učitelek, které dávají přednost normativní výuce, s pravidelným a přesným programem.

Pro budoucnost předškolního vzdělávání se zdá optimální kombinace tradičního výchovného stylu s moderním pojetím ve smyslu humanistického přístupu. Při posuzování jednotlivých mateřských škol, tak jak se jevílo při výzkumu, právě kombinace projektu Začít spolu ve státní školce obstála z mého subjektivního pohledu nejlépe. K objektivizaci tohoto názoru nebyly v mé práci použity dostatečně validní výzkumné metody, jako například dlouhodobé pozorování, či rozsáhlá dotazníková kampaň. Přesto mě téma srovnávání pedagogických přístupů v předškolním vzdělávání a výchově zajímá, neboť sociální pedagogika, která je předmětem mého studia, se v mnohém dotýká edukačních a výchovných přístupů v různých oblastech, nejen v preprimární pedagogice.

Přestože by podrobný výzkum přinesl přesnější výsledky při zkoumání vlivu různých škol a výchovných směrů, jako základní orientační přehled přináší možnost úvahy nad tím, které prvky těchto výchovných proudů přetrvávají pro svůj význam ve výchovně- edukačním procesu předškolní pedagogiky.

Seznam literatury

Atkinson, Rita, L. Psychologie , 2. vydání, 2003, Praha: Portál, ISBN 80-7178-640-3

Bednářová J., Šmardová V., *Diagnostika dítěte předškolního věku : co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*, Brno : Computer Press, 2008, ISBN 978-80-251-1829-0

Dostál, A.M., Opravilová, E. *Úvod do předškolní pedagogiky*, 2. vyd., Praha: SPN 1988

Erikson, E. H, *Osm věků člověka*, Praha: Propsy, 1996

Gardošová J., Dujková L. a kol., *Vzdělávací program Začít spolu*, Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-815-5

Helus, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*, Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5

Hoskovcová, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*, Praha: Grada, 2006, ISBN 80-247-1424-8

Kolláriková, Z.; Pupala B., *Předškolní a primární pedagogika*, Praha: Portál, 2010, ISBN 80-7178-585-7

Kratochvíl , S. *Základy psychoterapie*, 5. vydání, Praha: Portál, 2006, ISBN 80-736-122-0

Kuchařová, V., Svobodová K. *Sít' zařízení denní péče o děti předškolního věku v ČR*, VÚPSV Praha, 2006, ISBN 80-87007-51-4

Matoušek, O., *Rodina jako instituce a vztahová síť*, 2003, Praha: Slon ISBN: 8086429199

Mertin, V., Gillernová, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-799-X

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha), Praha: MŠMT, 2001. ISBN 80-211-0372-8

Pelikán, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995, ISBN 80-85498-27-8

Průcha, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. vydání. Praha: Portál, 2004, ISBN 80-7178-977-1

Rýdl, K. *Principy a pojmy pedagogiky M. Montessori : učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History 1999, ISBN 80-902193-7-3

Síť škol 2002-2003 - speciální školy a předškolní zařízení, Tauris, 2002/11

Smolková, T. *Dítě v úctě přijmout*, Praha: Maitreia, 2007, ISBN 80-903761-2-6

Svobodová, E., *Vzdělávání v mateřské škole*, Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-774-9

Vágnerová, M., *Vývojová psychologie I.-Dětství a dospívání*, Praha: Karolinum, 2005, ISBN 80-246-0956-8

Zelinková, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997, ISBN 80-7178-071-5

43/2006 Sb. Vyhláška ze dne 9. února 2006 Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy o předškolním vzdělávání

Internetové zdroje:

převzato z: Asociace lesních mateřských škol - <http://www.lesnims.cz> – dne 12.3.2012

převzato z : Základní škola a Mateřská škola Dobrá Voda -
<http://www.skoladobravoda.estranky.cz/clanky/dalton/dalton> – dne 15.3.2012

převzato z: Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání-dne 25.3.2012
Mateřská škola Brno -<http://www.msjihomor5.cz/msjihomor5/skolvzdeprog.html> –
dne 22.2.2012

Přílohy

Seznam příloh

Příloha č.1 Rozhovory s rodiči

Příloha č.2 Rozhovory s pedagogickými pracovníci

Příloha č.3 Ilustrační fotografie

Příloha č. 1 Rozhovory s rodiči

Rozhovor s matkou dítěte umístěného ve státní školce bez alternativního programu.

Tazatelka : Můžete mi říci, jak posuzujete výchovnou a vzdělávací činnost ve vaší školce? Jak se podle vás projevuje při práci s dětmi?

Matka : Vůbec si nemůžu na nic stěžovat. Dětem se věnují paní učitelky obětavě. Pracují s nimi každý den, naše malá se vždycky těší do školky, co nového budou zase dělat.

Tazatelka : Je něco, co vám ve školce vadí ? Je něco, v čem byste uvítala změnu? Co naopak považujete za přednost ?

Matka : Zdá se mi, že je tam moc dětí na jednu paní učitelku, já bych to teda nezvládla. Stačí mi ty děti doma dvě. Někdy je tam trochu zmatek, když jdu pro dceru. Takové trochu hektické je to tam. Je tam dost prostoru, děti jsou rozptýlené do obou místností.

Trochu bych viděla problém ve dvou věcech: učitelky se tam střídají, není tam stabilní personál, aby tam byly třeba jen dvě učitelky, které by se střídaly. Já některé ani pořádně neznám. To si myslím, není pro děti ideální. A taky jak přecházejí občas z budovy do budovy. Zejména na obědy někdy musí chodit jinam a to množství dětí, když si pak mají hrát venku společně. To se mi taky zdá takové divné.

Tazatelka : Máte přehled o programu, jaký vaše školka má?

Matka : Ano, nějaký program mají na rok, každé pondělí pak visí plán na celý týden, co budou dělat. Musím to dceři vždycky číst.

Tazatelka : Kdybyste měla možnost dát své dítě do školky s alternativním programem výchovy, učinila byste to?

Matka : Byla jsem s dcerou ve školce Montessori. Děti si tam ráno vezmou svůj kobereček, to je jejich osobní prostor. Pak si berou tácy s hrami, mají tam víceméně především různé stavebnice a hrajou si samy. Nebyl tam takový kolektivní program ani komunitní duch společné práce. Kladou tam tak důraz na individualitu dítěte, že jsem si řekla, že raději dám dítě do klasické státní školky, a to nejen z finančních důvodů. V naší školce si děti společně hrají, v Montessori nemají ani normální hračky, v naší tradiční školce si hrají takovým tím společným způsobem. Obrázky například dělají některé společně jako výsledek práce celého kolektivu. To jsem si v Montessori moc nevšimla. Takže asi bych alternativu nevolila. Mám obavu, že se tam děti neučí tolik spolupráci, a tu budou v životě pořád potřebovat.

Tazatelka : Jak posuzujete vliv školky na vaší dceru? Například jak se chová k ostatním dětem, jestli se změnily nějak její komunikační schopnosti, od té doby, co chodí do školky.

Matka : No naučila se hodně nových slov, dokonce i některá neslušná. Všimla jsem si, že tam některé děti mají už sklon možná k šikaně. Všimla jsem si jedné holčičky, jak tam jinou holčičku zavírá v takovém domečku, co tam mají a říká jí, že jí nepustí, dokud jí nepoprosí. Asi to je ale výjimka, to dítě si to muselo přinést z domova.

Tazatelka : A paní učitelka nezakročila?

Matka : No potom ano, když viděla, že tam koukám, ale víte, my s těmi učitelkami nepřijsme tolik do kontaktu. To bylo ráno, když jsme přišli se synem trochu později. Těch dětí tam bylo hodně a paní učitelka si něco psala u stolu. Nemohla vidět, co se děje za rohem.

Tazatelka : Říkáte, že se vaše dcera naučila více komunikovat? Rozumí si s dětmi ve školce?

Matka : Jo, to ano, má tam už kamarádku, ale o ostatních dětech nevím. Ale umí hezkou básničku, co se tam naučili. A taky měli besídku. Paní učitelka je vede pevnou rukou, tak snad se ještě něco ty děti naučí. Osobnost učitele je taky důležitá. Tady jsou učitelky moc hodné, i když přísné.

Rozhovor s matkou dítěte umístěného ve školce s alternativním programem Začít spolu

Tazatelka : Jak posuzujete výchovnou a vzdělávací činnost ve školce, kam chodí vaše dítě? Jak se podle vás projevuje při práci s dětmi?

Matka : Tam dělají tak zajímavé věci! Je tam úplně jiný přístup. Víte, že tam mají i mikroskop a koukají třeba na suché listy ? Mají tam méně plastových hraček, ale o to víc toho dělají. Je sice trochu rozdíl v učitelkách, jedna paní učitelka je taková klidnější a veselejší, ta druhá je taková strohá, ale děti jí mají taky rády. Dcera se přestala stranit dětmi, zprvu se bála kolektivu, nikdo jí ale nenutil zprvu do společných aktivit, a pak se prý sama k dětem přidala. Mohla si vybrat, co chce raději dělat, jestli třeba kreslit, nebo si hrát s loutkami. Učí se sama rozhodovat, i když jí jsou teprve čtyři roky.

Tazatelka : Máte pocit, že způsob, jakým se tady dětem věnují víc ovlivňuje vaše dítě, než kdyby bylo v běžné veřejné školce?

Matka : Víte, my jsme se rozhodovali, jestli dát dítě do klasické školky, ale jednak mi tam dceru stejně nevzali, protože jsem s druhým dítětem ještě na mateřské, ale i známá mi nakonec tuhle školku doporučila. Že tam prý ty děti učí všechno, že mají ta centra a tak. Taky paní učitelky dohlízejí víc na to, jak se děti k sobě chovají, aspoň jak jsem si toho všimla. Mají na takové tabuli pravidla, jak se mají chovat, a učitelky jim to vždycky připomínají. Ale hlavně mají víc času i na děti, jako je naše dcera. Ona potřebovala v těch začátcích, aby se jí někdo mateřsky ujmul, aby se necítila tak ztracená mezi dětmi. A paní učitelka si s ní povídala, četla jí. Dnes je dcerka úplně někdo jiný. Dokonce zná už i některá písmenka. Povídají si hodně o knížkách a včera vyráběli s učitelkami telefon z kelímků. Byla z toho nadšená.

Příloha č.2 Rozhovory s pedagogickými pracovníci

Rozhovor s učitelkou:

Tazatelka : Pracovala jste ve školce která neměla v náplni alternativní přístup. Jak hodnotíte rozdíl mezi oběma výchovnými formami .

Učitelka : Já sama jsem dala první dítě do klasické školky, protože jsem nevěděla, co alternativa obnáší. My pracujeme s projektem Začít spolu už asi šestý rok, a druhé dítě už jsem dala sem, protože se mi to zdá lepší.

Tazatelka : V čem tedy vidíte výhodu tohoto alternativního přístupu?

Učitelka : Děti se učí víc samostatnosti, ohleduplnosti k činnostem ostatních a tak...

Tazatelka : Používáte pro školní vzdělávací plán nějaká témata?

Učitelka : Ano, máme roční vzdělávací plán, kde používáme vždy nějaký symbol, který provází jednotlivá témata během roku- například Hrneček, Klíček a podobně. Téma pak máme na týden, na čtrnáct dní.

Tazatelka : Lze témata měnit, přizpůsobovat aktuální situaci?

Učitelka : Týdenní plán lze měnit, jednotlivá centra máme zapsána v kolonkách, lze je podle potřeby prohodit, vyměnit, jak už jsem říkala, třeba Pokusy a objevy využíváme méně, nejvíce začátkem ročních období.

Tazatelka : Jak probíhá práce v jednotlivých centrech? Dá se zvládnout tolik dětí najednou při různých činnostech? Je třeba možné skloubit hudbu s jinými centry?

Učitelka : Ne, hudba musí být společně pro všechny, to je takzvané frontální centrum, to by se jinak zvládnout nedalo, ale máme třeba téma Město a vesnice. Jedna skupina staví v centru Kostky domy a různé stavby, v ateliéru děti na stejné téma kreslí, a v centru Dílny se učí děti sestavovat z nějakých materiálů také třeba budovy a tak. Pro učitelku je to opravdu náročné, než si zvykne, tak je zprvu zmatená, posléze si zapisuje, jak pracovat, tím dosáhne jistého zpevnování a zlepšování v koordinaci činností. Děti se zároveň učí více spolupracovat, pomáhat si, vědí, že si musí nějak poradit. Samozřejmě, těch dětí je hodně, ale zvládnout se to dá. Dnes je třeba děti zaujmout, něco nového jim říci, už nestačí jet podle starých modelů výchovy. Pokud by neměly názorné vyučování, zejména ti menší, tak je to nebude bavit. Nestačí jim jen něco předčítat, je potřeba jim to ukázat, předvést. U mladších probíhají většinou dvě až tři centra dohromady.

Tazatelka : Obědy dovážíte?

Učitelka : Svačiny i obědy připravují naše paní kuchařky, normálně se tady vaří, děti se učí správnému chování u stolu, popřejí si dobrou chuť, učí se uklízet po sobě, jsou vždycky určení hospodáři.

Tazatelka : A jak to je odpoledne se spaním dětí?

Učitelka : Do půl druhé musí odpočívat všichni, bez rozdílu věku. Pak předškoláci pracují s pracovními listy- mají různé srovnávací úkoly, vyhledávat konkrétní písmena a jiné úkoly. Je to náročné na pozornost. Ale do těch půl druhé musí i oni ležet na lehátkách. Ti menší odpočívají do půl třetí. Spojíme vždy tři třídy

dohromady. Musí se naučit brát ohled na ostatní, někteří prostě jen leží, můžou mít u sebe malou hračku, ale nesmí rušit ty, co spí. Nikdo nemá výjimku, že by byl někde sám a tam si hrál.

Tazatelka : Jakou máte zpětnou vazbu a jakou kontrolu vaší práce?

Učitelka : Každý týden hodnotíme pomocí evaluace, tak, jak se probralo téma, vycházíme z plánu činnosti, jak probíhala práce v jednotlivých centrech. Také samozřejmě srovnávají naši práci rodiče, zatím se zdá, že jsou spokojeni. Už podle zájmu o naši školku.

U nás jsou velmi důležitá pravidla. Nejstarší děti si je samy tvoří: Co dítě řekne za pravidlo, to se zapíše. Dbáme na to, aby pravidla byla pozitivně vyslovená- tedy žádné „nesmí se, nebudeme“ a tak, ale „kamarádům pomáháme“, „o hračky se spolu dělíme“.... Pro ty nejmenší máme pravidla vyhotovená ve formě piktogramů.

Tazatelka : Vnímáte nějaký problém související se socializací dětí ve vaší školce?

Učitelka : Děti jsou v pohodě, jsou velice komunikativní a rády spolupracují. Jen je trochu problém s dětmi integrovanými. Děti s poruchou ADHD zvládáme, ale máme holčičku a těžším a kombinovaným zdravotním postižením, a tam se bez pomoci asistentky neobejdeme. Ta má ale omezený počet pracovních hodin, a pokud by takové děti měly ve školce pobývat i odpoledne, tak by to byl problém, například s jídlem, se spaním, to bez asistentky nejde.

Rozhovor s vyučující paní ředitelkou ze soukromé mateřské školy s programem Začít spolu :

Tazatelka : V čem pociťujete zjevný rozdíl mezi klasickou veřejnou a vaší školkou?

Ředitelka : Máme tu méně dětí, a také vlivem toho, že jsme současně i církevní školka, je zde kladen větší důraz na morální hodnoty.

Tazatelka : Máte nějaký školní vzdělávací plán na tento školní rok?

Ředitelka : Ano, máme jako téma Putování říší pohádek, ale byly tam nějaké změny, tak je v současné době u mě v kanceláři k přepracování. Jednotlivá měsíční podtémata symbolizují známé pohádky. Vedle všeobecných cílů výchovy a vzdělávání jsou tam ještě prvky z křesťanské výchovy, ale nejsou dominantní.

Tazatelka : Máte zkušenost i z klasické státní školky. Vnímáte nějaké rozdíly mezi prací tam a zde? A pokud ano, v čem?

Ředitelka : Hlavně v dětech. Chodí sem děti jednak z rodin vzdělanějších a lépe sociálně postavených, ale kupodivu tu máme i naopak děti problematické, z rodin v horším sociálním postavení. Rodiče těchto dětí doufají, že alternativní přístup bude pro jejich hůře zvladatelné děti vhodnější. Také církevní prvky výchovy mají v jejich rozhodování význam. Celkově jsou tu děti aktivnější a klidnější, jen pár případů máme takových těch notorických neposedů. Většinou se daří je tu zklidnit.

Taky v počtu dětí je rozdíl, jak už jsem říkala. Máme jich tu podstatně méně v každé třídě, jinak bychom nemohli mít alternativní způsob práce. Projekt Začít spolu předpokládá menší počet dětí ve třídách. Děti se tu učí pracovat samostatně ale při velkém počtu dětí není možné respektovat v tak velké míře individualitu každého dítěte.

Tazatelka : Můžete program týdne či dne operativně měnit?

Ředitelka : Jistě, v závislosti na situaci určitě program upravujeme. Dnes například nedošlo na hudbu, protože se jednak hlásilo málo dětí, a upřímně řečeno, pokud v jedné místnosti probíhá hudební výchova, děti se pak těžko soustředí na anglický jazyk, který je vyučován v téže místnosti. To pak musíme angličtináře učit v jídelně, což není ideální. Také pokud je nějaká výrazná nečekaná událost, reagujeme změnou denního programu.

Tazatelka : Jak probíhá výuka v centru Objevů a pokusů?

Ředitelka : Děti tu vyrábějí různé věci z přírodnin, mohou je pozorovat, vyzkoušet si jejich fyzikální vlastnosti, k tomu tady máme ten mikroskop, můžou se podívat, jak to vypadá pod mikroskopem a tak podobně.

Tazatelka : Koukám, že tady máte i morčata a v akváriu rybičky. To se o ně děti starají ?

Ředitelka : Ano, chodí se na ně koukat a krmí je. Učíme je o zvířátka se postarat, a je s podivem, že na ně opravdu myslí. Dneska bohužel na centrum objevů nedošlo, ale když tam chtějí jít krmit zvířátka, tak samozřejmě můžou. Také odpoledne tam občas pobývají. Ti starší pomáhají i s úklidem terárií.

Tazatelka : Jakým způsobem se hodnotí efekt vaší výchovy a vzdělávání v této školce? Máte nějaké výstupy, nějakou zpětnou vazbu?

Učitelka : Pro nás je nejjasnější zpětnou vazbou, jak děti ve školce prospívají, jak jsou spokojené a jaké dělají pokroky. Samozřejmě nějakou evaluaci podle vzoru SWOT analýzy děláme, ale zejména při větších akcích, abychom věděly, jak

to dělat příště. Ale tohle rodiče od nás nechtějí, a my nikde nemusíme žádné výkazy předkládat, takže pro nás je důležitou zpětnou vazbou hodnocení rodiči. Oni nejlépe poznají, co se děti u nás naučily, jak pokročily ve svých dovednostech a znalostech.

Rozhovor s učitelkou ze státní školky :

Tazatelka : Jaký je průběh dne ve vaší školce, přesněji, ve vaší třídě?

Učitelka : Ráno se děti sejdou a mají volnou hru, ti starší vyplňují pracovní listy, nebo si už připravujeme výtvarku. Pak máme ten komunitní kruh.

Tazatelka : Jak to probíhá v komunitním kruhu?

Učitelka : No někdy sedíme na koberci v kruhu, někdy jen tak na židličkách u s stolu a povídáme si, jak si děti ráno hrály, probíhá hodnocení. Je to v podstatě takové zklidnění.

Tazatelka : Co hodnotíte?

Učitelka : No, jak si děti hrály, jak se k sobě chovaly a tak. Pak máme cvičení, nějakou tu pohybovou hru, a pak už je hygiena a příprava na svačinu. Po svačině jsou řízené činnosti, například didaktické hry, čtení a po něm rozbor příběhu, učení písničky. pracujeme podle barevných kamínků.

Tazatelka : Co jsou ty barevné kamínky podle nichž pracujete?

Učitelka : To jsou vlastně povinné oblasti interakce, které musíme zohlednit při práci s dětmi, které vyplývají z rámcového vzdělávacího programu. Každý kamínek je určen pro nějakou oblast. Modrý- Dítě a jeho tělo, žlutý- Dítě a jeho psychika, červený- Dítě a ten druhý, bílý – Dítě a společnost, Zelený kamínek- Dítě a svět. No, a máme pevně daná témata, podle kterých se s dětmi pracuje. Po svačině jdeme obvykle ven. Ale když třeba bylo divadlo od půl jedenácté, tak se ven nešlo. Tady je všechno hromadné, musíme se přizpůsobit chodu celé školky. Ty programy pro děti jsou nasmlouvané třeba rok dopředu.

Tazatelka : Máte školní vzdělávací plán na tento školní rok?

Učitelka : Ano, máme, jmenuje se to Okno do světa a máme děti provázet jakoby tou cestou poznávání a vztahů a tak. Program je rozdělen do pěti bloků na školní rok, tedy jeden blok na dva měsíce. Musíme mít vymyšlená témata na každý blok a podle RVP je dodržovat. Například téma Dítě a školka máme

rozdělené po týdnech, a je potřeba mít každý den aspoň tři kamínky.

Například: Dítě a psychika, Dítě a společnost, Dítě a emoce...

Tazatelka : Je možné plán aktuálně měnit? Zkrátka změnit program dne podle aktuální situace či události?

Učitelka : No to ne, vedení dbá na dodržení plánu, to by šlo těžko, něco měnit.

Tazatelka : A když zpracováváte jedno téma, ostatní třídy mají totéž téma?

Učitelka : No jistě, to má celá školka společné. To téma je vyhlášeno dopředu, a když děláme třeba Afriku, tak má celá školka Afriku. To je pak jen problém, dostat se k těm materiálům na to téma, když je chtějí všichni.

Tazatelka : Svačiny i obědy dostávají děti ve školce?

Učitelka : Ano, mají všichni stejné jídlo, jen snad alergici mají nějaké výjimky, to nevím přesně.

Tazatelka : A při jídle se obsluhují děti samy?

Učitelka : Děti, které mají stolky přímo ve třídě, si berou samy svačiny, při obědě ti malí jedí lžící, zprvu jim jídlo krájíme, pak se učí jíst příborem, čtyřletí už jedí příborem normálně. Starší děti uklízejí talíře, odklízí z nich zbytky. Třídy, kde mají jídelny zvlášť, tam se nemůžou obsluhovat děti samy, to by nešlo, je jich tam moc

Tazatelka : Jak je to s odpoledním odpočinkem?

Učitelka : Po obědě se převlékají do pyžamek, a všichni musí ležet aspoň do půl druhé, pak si ti starší mohou prohlížet knížky, nebo dokončují výtvarku, nebo dostanou pracovní listy s nějakým úkolem. Po spaní mají různá protahovací cvičení na lehátku, nebo potom pohybovou výchovu. Pak většinou volnou hru až do příchodu rodičů.

Tazatelka : Jakým způsobem se hodnotí efekt vaší výchovy a vzdělávání v této školce? Máte nějaké výstupy, nějakou zpětnou vazbu?

Učitelka : Každý den se vypisují činnosti, dělá se evaluace, pak za týden, co se povedlo, líbilo, a co ne, jak se dělala organizace, co se osvědčilo a tak. Je dán cíl: rozvojový (děti se mají soustředit na dokončení úkolu), hodnotový (například spolupráce)...V pololetí se pak zase dělá evaluace. A taky máme takové přehledné tabulky, kde jsou v kolonkách rozepsané děti a jejich reálné dovednosti, a tam vždy na začátku školního roku třeba červenou tužkou poznamenujeme, co zvládají a na konci roku třeba zase zelenou, jak pokročily v dovednostech. Taky máme zaměření na EVVO- to je ekologie- to jeden den

v měsíci musíme plnit program zaměřený na ochranu přírody. Máme takový koutek na zahradě, kde sledujeme změny v přírodě, stromy, ptačí budky a tak. Hrajeme na zahradě různé hry. Na vycházce pozorujeme taky přírodu. Když prší, tak se ven nejde, ale povídáme si například o přírodních živlech, co dělá vítr, voda a tak, nebo vyrábíme něco z přírodnin.

Tazatelka : Jak se k sobě děti chovají? Vytvářejí si nějaké přátelské vztahy?

Učitelka : No spíš zlobí. Musíme je často okřikovat, děti se v dnešní době k sobě chovají stále hůř. Ale někteří tu mají i kamarády. Ale ono není moc času, většinou mají nějaký program, to musí každý dělat svoje, někdy pracují společně, no musíme jim s tím stejně pomáhat.

Tazatelka : A pomáhají si děti navzájem? Domluví se třeba na kompromisu?

Učitelka : No nevím, jak ti předškoláci, ti možná ano, já mám na starost čtyřleté děti, a ty si ještě moc nepomáhají. Kompromis moc neřeší. Chtějí hračku, tak se o ní poperou, někteří.

Příloha č.3 Ilustrační fotografie



Státní mateřská škola 1



Státní mateřská škola 2



Státní mateřská škola 3



Soukromá mateřská škola 1



Soukromá mateřská škola 2



Soukromá mateřská škola 3

Centrum pro předškolní děti 1



Centrum pro předškolní děti 2





Centrum pro předškolní děti 3



Centrum pro předškolní děti 4