



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Výběr mateřské školy očima rodičů

Vypracovala: Marta Šturcová

Vedoucí práce: Mgr. Miroslav Procházka, Ph. D.

České Budějovice 2014

Prohlašuji, že jsem svoji bakalářskou práci na téma *Výběr mateřské školy očima rodičů* 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, 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. v platném znění 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.

V Českých Budějovicích dne 28. 3. 2014

Děkuji Mgr. Miroslavu Procházkovi, Ph. D. za odborné vedení, cenné rady a ochotu při vypracování bakalářské práce.

Také bych chtěla poděkovat rodině za trpělivost, kterou se mnou měla po celou dobu mého studia.

BIBLIOGRAFICKÁ IDENTIFIKACE

Jméno a příjmení autora: Marta Šturcová

Název bakalářské práce: Výběr mateřské školy očima rodičů

Pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Miroslav Procházka, Ph. D.

Rok obhajoby bakalářské práce: 2014

Abstrakt:

Tématem bakalářské práce je *Výběr mateřské školy očima rodičů*. Práce se v teoretické části zaměřuje na vývoj dítěte předškolního věku, rodinu a její výchovné působení. Mateřskou školu autorka představuje jako instituci. Nejsou zde zapomenuty ani výchovné otázky současné mateřské školy. V metodické části jsou popsány strategie, jakými výzkum probíhal, charakteristika respondentů, místa výzkumu. Empirická část se zabývá analýzou a vyhodnocením dotazníků pro získání požadovaných informací, což jsou právě kritéria pro výběr mateřské školy. V závěru práce autorka navrhuje několik možných cest, které by pomohly zvýšit atraktivitu mateřské školy.

Klíčová slova: Dítě předškolního věku, mateřská škola, proces výběru mateřské školy

Abstract:

The topic of this bachelor's thesis is The choice of kindergarten from the parents' point of view. The theoretical part of the thesis focuses on preschool children development, families and their developmental effects. The author presents kindergartens as an institution. Developmental issues of current kindergartens are also mentioned in this work. The methodical part of the thesis describes strategies used in the research, respondents' characteristic, places of the research. The empirical part of the work deals with analyses and assessment of questionnaires to obtain required information, which are the very criterions for choosing a kindergarten. In the final part of the work the author suggests several possible ways which could help to increase attractiveness of kindergartens.

Key words: Preschool child, kindergerten, the process of chosing a kindergarten

OBSAH

ÚVOD	7
1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	8
1.1 Úvodem	8
1.2 Rodina a její výchovné působení na dítě	12
1.3 Mateřská škola jako instituce	14
2 HISTORICKÉ PROMĚNY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR	17
3 VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ OTÁZKY SOUČASNÉ MATEŘSKÉ ŠKOLY	20
3.1 Dítě v osobnostním pojetí	20
3.2 Pedagog	21
3.3 Klasika nebo alternativa	23
3.3.1 Waldorfská pedagogika	25
3.3.2 Pedagogika Marie Montessori	25
3.3.3. Program Začít spolu	25
3.3.4 Program podpory zdraví	26
3.3.5 Příklady dalších programů mateřských škol	26
4 PROCES VÝBĚRU MATEŘSKÉ ŠKOLY	28
4.1 Jak dítě na mateřskou školu připravit	30
5 PRAKTICKÁ ČÁST	32
5.1 Cíl práce a předpoklady	32
5.2 Metodika	32
5.3 Výsledky výzkumu a jejich interpretace	34
5.4 Závěr praktické části	47
6 ZÁVĚR	49
7 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	51
8 PŘÍLOHY	

ÚVOD

Téma bakalářské práce *Výběr mateřské školy očima rodičů* jsem si zvolila pro jeho aktuálnost. Zajímalo mě, jestli stále přetrvává výběr předškolního vzdělávacího zařízení podle vzdálenosti od místa trvalého bydliště nebo zda rodiče vybírají ještě dle jiných faktorů.

V teoretické části práce se zabývám vývojovou etapou dítěte předškolního věku, obrazem moderní rodiny a jejím výchovným působením. V dalších kapitolách představuji mateřskou školu jako instituci, stručně se dotýkám historického vývoje mateřské školy. *Třetí kapitola je věnována současným výchovným otázkám dnešní mateřské školy.*

V následující kapitole popisuji spleť proces výběru mateřské školy. Zamýšlela jsem se nad jednotlivými fázemi tohoto procesu. Zažila jsem dobu, kdy zákonný zástupce dítěte neměl možnost volit předškolní zařízení, byl nucen navštěvovat svou spádovou mateřskou školu, která mu byla určena podle místa trvalého bydliště. Toto období je, doufejme, nenávratně pryč a naše děti mohou chodit do mateřské školy dle uvážení a možností svých rodičů.

Cílem mé bakalářské práce je zjistit, jaké faktory preferují rodiče při výběru mateřské školy a jak toto rozhodnutí při volbě mateřské školy koresponduje např. se vzdáleností od jejich místa bydliště (resp. zaměstnání) či se vzděláním. V praktické části jsem použila kvantitativní výzkumnou metodu. Formou dotazníku vyhodnocuji nastalou situaci.

1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

1.1 ÚVODEM

Ve většině civilizovaných společnostech se chápe zrození člověka jako radostná událost. Narození dítěte mnozí berou jako něco neobyčejného, co změní životy nejbližších lidí, zejména rodičů. Některým se stává dítě darem, potěšením, ale i závazkem, pro některé dokonce těžkým břemenem. Dítě rodičům většinou přináší příjemné chvíle radosti a poznání, ale mnohdy je i prověřením jejich trpělivosti.

V pedagogickém slovníku je dítě definováno jako *lidský jedinec v životní fázi od narození do období adolescence. Podle některých pojetí je za dítě považován i jedinec před narozením, tj. v prenatálním období vývoje člověka* (Průcha, 2003, s. 46). Současná legislativa dítě chápe jako příslušníka určité sociální skupiny se specifickou společenskou pozicí a rolí. Je mu přiznáváno právo na určitou volnost, hru, speciální péči a vzdělání (Opravilová, 2002, s. 12).

Proto, abychom mohli zažívat společnou pohodu a radostné okamžiky, je třeba dětem pozorně naslouchat, věnovat jim dostatek času, podporovat je a pomáhat jim v jejich harmonickém rozvoji.

Předškolní věk v širokém slova smyslu je označováno jako období od narození (někdy i včetně vývoje prenatálního) až do vstupu do školy (Langmeier, 1991, s. 75). Většina odborníků se ale přiklání k názoru, že *předškolní období trvá přibližně od 3 do 6 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 i více let* (Vágnerová, 1996, s. 105). *Předškolní období v užším slova smyslu je „věkem mateřské školy“, ale nebylo by správné chápat je pouze z tohoto hlediska; mnoho dětí do školky nechodí, rodinná výchova stále zůstává základem, na kterém mateřská škola dále účelně staví a napomáhá dalšímu rozvoji dítěte* (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 85).

Charakteristickým znakem pro tuto etapu života je další fáze **socializace, výrazný tělesný a duševní vývoj**. Rozvoj osobnosti, formování poznávacích procesů a emocí se děje už od raného dětství v prostředí rodiny, ve škole a dále v různých společenských seskupeních po celý další život. *Termínem socializace označujeme proces začleňování*

jedince do vztahů s lidmi, do sociálních skupin, do společnosti, do sociokulturního systému (Helus, 2011, s. 256). Čáp nahlíží na socializaci člověka jako na vzájemné působení „diskuse, konverzace“ mezi jedincem a druhými lidmi i celou společností a její kulturou (2001, s. 54). Rozšíření kontaktů mimo rodinu, vztahy s dalšími dospělými a dětmi mu umožňují získat nové zkušenosti, nezbytné pro další osobnostní vývoj (Vágnerová. 2012, s. 223).

Langmeier a Krejčířová popisují socializační proces s jeho třemi vývojovými aspekty (1998, s. 90):

a) Vývoj sociální reaktivity

znamená vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů klidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí. V předškolním období děti častěji navazují kontakty s vrstevníky, v jejichž rámci se učí spolupráci i soupeření i altruismu, empatii a zvládnání vlastní agresivity (Paulík, 2002, s. 35).

Nezastupitelnou roli druhých dětí pro vývoj každého dítěte vyjádřil už Komenský : *„Ač chůvy a rodičové nemálo dětem prospěti mohou, více však jejich vrstevníci, spoluděti: buď že sobě co povídají, aneb spolu hrají. Nebo mezi dětmi podobnost věku působí podobnost povah a myšlení...Protož nepochybůj žádný, že dítě dítěti více vtíp zaostřiti můž než kdo jiný. A za tou příčinou dětem s dětmi se shledávají, i po ulicích spolu hraní a běhání, byť každodenní bylo, nercili dovolováno, ale i obmýšlino býti má* (Komenský, 2007, s. 55-56).

b) Vývoj sociální kontroly

Dítě si postupně osvojuje základní normy chování a získává základní orientaci v řádu světa. Způsob jakým tato pravidla, popř. hranice, poznává a přijímá za své, úzce souvisí s hodnocením jiných osob, které zásadním způsobem ovlivňují i sebehodnocení dítěte. Dítě tyto názory přejímá v hotové formě a nekriticky tak, jak jsou mu prezentovány. Proto stále potřebuje pomoc a podporu ze strany dospělých. Je zřejmé, že uspokojivý vztah dítěte k rodičům je dobrým předpokladem pevného sebevědomí. Jak Langmeier doplňuje: *Sebehodnocení většiny dětí předškolního věku je poměrně vysoké, ale dosud nestabilní, hodně závislé na aktuální sociální situaci a v předškolním věku pozitivně koreluje především s jistotou ve vztazích s rodiči* (1998, s. 93).

Dítě se díky vlivu sociálního okolí a úrovně svého rozvoje postupně uvědomuje "pravidla hry", smysl určitého řádu, platnost norem a zásad, hodnoty pořádku a režimu (Helus, 2004, s. 205).

c) Osvojení sociálních rolí

znamená zvládnutí takových vzorců chování a postojů, které jsou od dítěte očekávány ostatními členy společnosti (a to vzhledem k jeho věku, pohlaví, společenskému postavení). Významný pokrok je patrný v osvojování rolí v diferenciaci role mužské a ženské. *Např. již čtyřleté děti si uvědomují, že pohlaví je životně neměnným znakem člověka. V procesu sociálního učení si pod vlivem ostatních dětí, dospělých i medií příslušnou roli osvojují a zpravidla se snaží chovat v jejím duchu (Paulík, 2002, s. 35).*

V socializačním vývoji dítěte má bezesporu významnou úlohu **hra**, typická aktivita předškolního období, stává se jednou z nejzákladnějších potřeb dítěte. Langmeier předkládá jednu z mnoha definic hry – *hra je činnost (fyzická nebo psychická), která je vykonávána jenom proto, že je libá a že přináší dítěti (i dospělému, pokud si ještě dovede hrát) uspokojení sama sobě, bez vnějšího uloženého cíle (1991, s. 85).* Z hlediska výchovného Opravilová označuje hru za zvnějšku řízenou motivovanou činnost, kterou využíváme k naplnění pedagogických cílů (Kolláriková, Pupala, 2001, s. 135). Hra umožňuje dítěti uspokojovat jeho přání, která často nelze v realitě splnit. Volná pravidla hry dovolují uchopit skutečnost tak, jak samo dítě chce. Předškolní věk je charakterizován i jako období anticipace rolí. Dítě si zkouší různé role dospělých, jde o jakousi přípravu na budoucí život. V rámci přehrávání rolí děti přejímají rovněž pravidla platná ve světě dospělých.

Rozvoj prosociálního chování je podmíněn dosažením určitého stupně zralosti, přičemž důležitým předpokladem je uspokojivá potřeba citové jistoty a bezpečí. Dítě, které se cítí nejisté a ohrožené, reaguje snadněji úzkostně, agresivně či jinak neadekvátně.

Z hlediska osobnostního vývoje Erikson označuje předškolní věk jako **věk iniciativy** (Čáp, 2001, s. 227). Zdravé předškolní dítě je aktivní v mnoha směrech (hry, komunikace, pohyb, řeč, myšlení...). Za příznivých podmínek se tato aktivita rozvíjí, dítě se stává iniciativním. Jeho aktivita a iniciativa je regulována tak, aby byla účelná a

nenarušovala normy soužití. Dochází tak k přechodu od regulace zvenčí k autoregulaci. Dítě reguluje v elementární podobě své chování podle norem, které přejímá za své.

Helus vidí jako jeden z důležitých počátečních projevů iniciativy v nadšení z vlastní pohyblivosti, obratnosti a šikovnosti (psychosomatická expanze). Představivost, fantazie, myšlenkové pochody dovolují dítěti přemýšlet o okolním světě, komunikovat o něm (mentální, duševní expanze). Elementární projevy kamarádství v mateřské škole či na pískovišti patří do oblasti expanzivity sociální (Helus, 2004, s. 204).

V **oblasti tělesného vývoje** po 3. roce života začínají být nápadnější individuální rozdíly mezi dětmi. Dochází k první strukturální změně postavy, kdy se děti vytahují a ztrácejí předchozí baculatost. Později osifikují kosti zápěstí důležité pro jemné pohyby při psaní, kreslení apod. Pohyby se zpřesňují, vyhraňuje se lateralita (Paulík, 2002, s. 35). Dochází tedy k výraznému zdokonalení jemné a hrubé motoriky, zlepšuje se koordinace pohybů, reakce jsou rychlejší.

Růst obratnosti umožňuje předškolákovi, aby se naučil sám sebe obléknout, obsloužit se (i na záchodě) – a pomáhat doma při jednoduchých pracích. Vyžadujeme to od něj ani ne tak proto, aby skutečně pomohl, ale abychom v něm pěstovali smysl pro povinnost a abychom podporovali jeho sebevědomí (Říčan, 1989, s. 132).

Z **hlediska kognitivního vývoje** dítě předškolního věku poznává okolní svět a pravidla, která v něm platí. Piaget označil tuto fázi kognitivního vývoje podle typického způsobu uvažování předškolních dětí jako *období názorného, intuitivního myšlení. Myšlení předškolního dítěte ještě nerespektuje zákony logiky, a je tudíž nepřesné, má mnohá omezení. Intuitivní a prelogické uvažování předškolních dětí se projevuje určitou selekcí informací a specifickým způsobem zpracování* (Piaget in Vágnerová, 2012, s. 177). Úsudek je však zatím vázán na vnímané (co vidí či vidělo) a představované.

Dochází k dalšímu rozvoji **řečového a kresebného projevu, k rozvoji sluchového i zrakového vnímání.**

Verbální dovednosti předškoláka se zdokonalují v obsahu i ve formě. Děti je rozvíjí zejména komunikací s dospělými, vrstevníky, patrný je vliv médií. Předškolní děti napodobují verbální projev, ale nepřejímají všechno, co slyší. Většinou si pamatují jen

část sdělení a musí chápat jeho smysl (Vágnerová, 2012, s. 215). S rozvojem poznání je významnou složkou vývoj egocentrické řeči.

V kresbě dítěte se odráží kvalita jeho vnímání, různorodost fantazie a tvořivosti, rozvoj jemné motoriky, koordinaci oka a ruky, intelektové schopnosti, povahové vlastnosti a jeho paměť. Kresba také ilustruje vztah dítěte k nejbližším (rodičům, sourozencům, kamarádům), k obklopujícím věcem i k sobě samému. Matějček v této souvislosti poznamenává, že dítě kreslí to, co o objektu ví, co se mu na něm zdá důležité. Dítě velmi často kreslí lidi a právě na vývoji kresby lidské postavy se odráží celkový rozvoj dětské psychiky (Matějček in Vágnerová, 2012, s. 188). Pro předškolní věk je zpočátku typická kresba hlavonožce, další fází je stadium subjektivně fantazijního zpracování (charakteristické jsou např. průhledné kresby – dítě pána postupně obléká). Na konci předškolního věku se dětská kresba stále více podobá skutečnosti.

1.2 Rodina a její výchovné působení na dítě

Pojem rodina v sobě skrývá symboliku domova, laskavou náruč maminky, hravé skotačení s taťkou, babiččin voňavý závin, bratrovo škádlení... Každý z nás si pod tímto pojmem představí něco jiného. Vágnerová chápe rodinu jako jedno z prostředí, ze kterého se dítě identifikuje: *Rodina jako základní sociální skupina, která je zdrojem jistoty a bezpečí. Teritorium domova, které je vnitřně diferencované a v němž má dítě své místo, svůj pokoj, hračky, lůžko apod.* (2012, s. 224). *Nejvhodnější prostředí pro naplňování základních lidských potřeb představuje rodina jako místo jistoty a bezpečí, kde se od dětství utváří osobnost člověka. Mělo by být prostředím vzájemné semknutosti a intimacy, do něhož se dítě rodí sice bez možnosti výběru a volby, ale k němuž je poutáno silnými citovými vazbami* (Oprailová, 2002, s. 4)

Rodina se stala nejstarší společenskou institucí. Vytváří emocionální klima, podílí se na formování interpersonálních vztahů, hodnot a postojů. Poskytuje základy etiky a životního stylu. Důležitost rodiny se bezesporu odráží v jejich funkcích, které plní nebo které by měla plnit: biologicko-reprodukční, ekonomicko-zabezpečovací, sociálně-výchovnou a emocionální (Průcha, 2003, s. 202). Rodina, do níž jsme se narodili, nás předurčuje pro celý budoucí život.

Hlavním smyslem rodiny se stala výchova dětí. Děti se dříve rodilo hodně, a i když jejich výsledný počet v rodině snižovala vysoká úmrtnost, péče o ně dokázala naplnit život

ženy a muže. Určitým mezníkem v této souvislosti byla antikoncepce, která v polovině 20. století se stala masově dostupnou a v poslední generaci už i naprosto účinnou. Tento fakt se bezesporu projevil snížením porodnosti a dnes můžeme zaznamenat velký podíl jedináčků v našich rodinách. Rodina tak ztratila monopol na plození dětí, ona přestala mít často děti vůbec.

Přes všechnu intimitu a neopakovatelnost mezilidských vztahů působí na rodinu a způsob jejího fungování společenské vlivy a v důsledku těchto vlivů se rodina historicky vyvíjí a mění. Dokonce se hovoří o krizi rodiny, která s sebou přináší řadu průvodních jevů - pokles sňatečnosti, stoupající věk s nímž mladí lidé do manželství vstupují, zvyšující se úroveň vzdělání rodičů, emancipace a feminismus podporují stoupající zaměstnanost žen. Tato situace má dalekosáhlé následky – klesá porodnost a současně klesá i velikost počtu členů rodiny. Některé funkce rodiny přebírají jiné instituce. *Vysokou rozvodovost provází také častější uzavírání opakovaných sňatků, čímž se snižuje stabilita rodiny a výchovná situace mezi nevlastními sourozenci je složitá. Perspektivní vývojovou tendenci mají také neformální partnerské vztahy a neúplné rodiny osamělých matek, které se rozhodly vychovávat děti samy bez partnera. Děti narozené mimo manželství tvoří u nás v současnosti téměř polovinu z nově narozených* (Opravilová, 2002, s. 7).

Již Jan Amos Komenský nabádá dospělé, aby věnovali dítěti maximální pozornost. Výchova založená na porozumění dětským potřebám a vývojovým zvláštnostem je zárukou vývoje celé společnosti. Komenský několikrát ve svém Informatoriu zdůrazňuje svoje přesvědčení o tom, že vše v životě člověka záleží na dobrém začátku. Již na přelomu 16. a 17. století dobře pochopil nutnost systematické předškolní výchovy.

Pohledy na výchovu dětí v rodině se různí. Výchovné styly se liší z hlediska respektu k dítěti a samostatnosti, která je na dítě kladena.

- a) **Autokratický (autoritativní, dominantní) styl** – vychovatel hodně rozkazuje, hrozí a trestá. Málo respektuje přání a potřeby dětí, má pro ně málo porozumění. Dětem je poskytována velmi malá samostatnost.
- b) **Liberální výchova (anarchie, vše dovolující styl, slabé vedení)** – vychovatel řídí málo (nebo vůbec ne). Pravidla jednání jsou nejasná. Neklade žádné

požadavky, pokud je vysloví, neprovádí kontrolu a nepožaduje jejich důsledné plnění.

- c) **Demokratický styl** – vychovatel podává smysluplné normy a pravidla (často spoluvytváří s dítětem), která odráží skutečné potřeby. Základních pravidel není mnoho a platí jak pro dítě, tak pro vychovatele. Je zde hodně prostoru pro iniciativu. Vychovatel působí jako vzor. Ve své podstatě jde o zcela novou kvalitu výchovného stylu (než výše uvedené).

Účinky výchovy v rodině ovlivňují zejména stabilitu či labilitu osobnosti dítěte. V rodinách s kladným emočním vztahem k dítěti byla potvrzena u dětí častěji emoční stabilita, vyrovnanost. Na druhé straně u dětí z rodin se záporným emočním vztahem k dítěti bývá zjištěna výrazná emoční labilita, snadno jsou vyvedeny z rovnováhy, jejich nálada se nepříznivě mění, jsou napjaté, dráždivé, nejisté, se zbytečnými obavami (Čáp, 2001, s. 319).

1.3 Mateřská škola jako instituce

Pro výchovu, vzdělávání a péči o dítě předškolního věku v mateřské škole je dnes užíván termín „předškolní vzdělávání“. Tento pojem v sobě zahrnuje aspekty výchovné i vzdělávací – týká se zajištění zdravého rozvoje a prospívání každého dítěte, jeho učení, socializace i společenské kultivace (RVP PV, s. 3). Zákon č. 561/2004 Sb. legitimuje předškolní vzdělávání jako součást systému vzdělávání, počáteční stupeň veřejného vzdělávání, které je řízené a organizované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT).

Slovo instituce pochází z latinského „*instituere*“ (zařizovat, zřizovat). Označuje se jím udržovaný zákon, zvyklost, praxe a také organizace. Institucí je podle sociologů například církev, školství, právo, ekonomický systém a také rodina. Až později dostává význam zařízení pro veřejné, výchovné, církevní a jiné účely, který se současně spojuje s budovou, v níž toto zařízení sídlí. Průcha v tomto smyslu charakterizuje institucionální výchovu jako výchovu v oficiální společenské instituci (škole, školském zařízení) speciálně zřízené k výchovným účelům na rozdíl od rodinné výchovy (2003, s. 86).

V této práci pojem instituce chápu jako „zařízení pro výchovné účely“. Předškolní instituce výchovné a vzdělávací¹ v tomto kontextu tvoří jakékoli zařízení (státní či soukromé), které poskytuje výchovnou péči dětem předškolního věku (viz výše), a to v kolektivu dalších dětí (většinou jeho vrstevníků). *Dítě je tedy otevřeno pro navazování vztahů, které intenzivně prožívá, a mají pro něho význam* (Kořátková, 2008, s. 48). V tomto zařízení tráví čas většinou bez rodičů, ačkoli zapojení rodičů je vítáno. Děti v instituci nejsou umístěny trvale (pokud není výslovně řečeno jinak), ale tráví zde mnohdy větší část svého denního života a zbytek času prožívají v kruhu své rodiny.

Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání má smysluplně obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytovat dítěti odbornou péči (RVP PV, 2004, s. 7).

Mateřská škola je důležitou společenskou institucí pro předškolní vzdělávání; je první zařízení, s nímž se dítě setkává. *Její prostřednictvím vstupuje do společnosti jako samostatný jedinec a získává zde nové sociální zkušenosti a dovednosti. Teritorium mateřské školy je místo, které je charakteristické chyběním intimního subteritoria, dítěti jako jedinci zde téměř nic osobně nepatří, všude mohou i ostatní, mohou si hrát se všemi hračkami apod.* (Vágnerová, 2012, s. 224). *Je to jakýsi skok do nové kvality vztahů. Nyní si dovede hrát nikoli jen vedle nebo ve společnosti dětí, ale hlavně spolu s nimi. Jde v pravém slova smyslu o souhru. A tato první souhra znamená začátek mnohých důležitých věcí v lidském životě. Znamená vlastně začátek soužití s vrstevníky, se svou generací* (Matějček, 1986, s. 127).

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR formuluje klady předškolního vzdělávání jako instituce takto: *Předností institucionálního předškolního vzdělávání je odborné vedení dětí a cílevědomé vytváření vhodných podmínek pro jejich rozvoj a vzdělávání. V případě potřeby zde dochází ke kompenzaci nedostatků v uspokojování potřeb dítěte i*

¹ Právě v předškolním věku se výchova se vzděláváním úzce prolínají, je těžké je od sebe odlišit. Představuji si pod nimi rozvoj dítěte po všech stránkách (fyzické, sensorické, kognitivní, emocionální, sociální, sebepojetí).

v jeho rozvojové stimulaci. U znevýhodněných dětí jde o pomoc při vyrovnávání rozdílů a při zlepšování jejich životních a vzdělávacích šancí (Bílá kniha, 2001, s. 45).

Současně souhlasím s názorem docentky Opravilové, která poukazuje, že rodina musí mít jistotu, že je v době, kdy se sama o dítě nemůže starat, dobře postaráno, ale zároveň si musí být vědoma své zásadní odpovědnosti. *U nás se rodiny hodně spoléhají, že to, co samy nestihnou, mateřská škola dohoní. To je možné jen v některých věcech. Učitelka mateřské školy hravě naučí písničku a bude mít asi větší trpělivost, aby dítě naučila vázala kličku, než maminka, která to raději udělá za dítě, protože pospíchá. Ale v etické a citové oblasti nebo zážitku z pronikání do krásy a bohatostmi mateřského jazyka profesionál nemůže nahradit maminku, která dítěti večer u postýlky čte a vypráví (Informatorium 3-8, leden 2014, s. 9).*

2 HISTORICKÉ PROMĚNY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Péče o děti byla od počátku dějin lidstva zajišťovaná v rodině a podíleli se na ni všichni členové domácnosti. Hlavním cílem výchovy dětí předškolního věku byla příprava na dospělost, na budoucí život. Výrazná změna nastala v 19. století - v období průmyslové revoluce, kdy se změnil klasický model rodiny. Mladí lidé odcházeli do měst za prací, kde zakládali nové rodiny. Odchodem obou rodičů do zaměstnání, vznikla potřeba postarat se o děti v době, kdy jsou v práci.

První předškolní instituce na našem území vznikají v 1. polovině 19. století. *Posláním těchto institucí mělo v počátcích výrazně sociální charakter, tzn. postarat se o děti zaměstnaných matek. Postupně jsou prosazovány snahy a kladen důraz na oblast výchovy a vzdělávání. Pedagogická funkce předškolních institucí se dostala do popředí a předškolní zařízení začala plnit i úkoly související s elementárním vzděláváním a nabývala na školním charakteru (Šmelová, 2004, s. 42).*

Šmelová uvádí, které instituce pro nejmenší u nás vznikaly jako první (2004, s. 37)

období	typ instituce	cíl
19. století	sirotčince	poskytovat péči dětem bez rodičů
19. století	dětské nemocnice	zajistit péči nemocným a oslabeným dětem
19. století	chorobince	pečovat o děti dlouhodobě nemocné
1832	opatrovna - v Praze na Hrádku	zajistit péči a výchovu dětí zaměstnaných rodičů, výuka trivia
1854	německé jesle - v Praze	poskytovat základní péči pro děti z chudých rodin
1864	německá dětská zahrádka - Praha ve Spálené ulici	rozvíjet a vychovávat děti ze zámožných rodin, později i děti z chudých vrstev s cílem jejich poněmčování
1869	mateřská škola - Praha u sv. Jakuba	vychovávat děti, součástí byla i výuka
1884	první české jesle - Praha	poskytovat základní péči pro děti z chudých rodin

Vznik samostatného Československa v roce 1918 se stal významným předělem i pro naše školství. Řeší se otázky jednotné školy, nové přístupy ve výchově a vzdělávání, oblast sociální péče... Do popředí vystoupily otázky týkající se i funkce předškolních institucí a s tím související odpovědnosti a kompetentnosti konkrétního ministerstva, tzn. zda předškolní vzdělávání a výchova patří pod ministerstvo školství či ministerstvo sociální péče. Tento problém vyústil v několikaletý spor, který byl příčinou nevydání návrhu zákona o mateřských školách.

Předválečná léta byla ve znamení zakládání tzv. menšinové mateřské školy spravované obecními školami. Druhá světová válka se podepsala na citelném snížení počtu předškolních zařízení. *21. dubna 1948 byla schválena školským zákonem č. 95/1948 Sb. jednotná státní školská soustava, do níž byly začleněny všechny druhy škol (s výjimkou vysokých škol). V této souvislosti můžeme hovořit o období budování tzv. socialistické předškolní výchovy, jednalo se o zavedení jednotných vzdělávacích osnov a programů ideologicky zaměřených, s jednotnou orientací na tehdejší socialistické státy a zejména na socialistickou pedagogiku (Šmelová, 2004, s. 42).*

Listopad 1989 přinesl svobodu nejen celé společnosti, ale i svobodu českému vzdělávání. Opět byl dán prostor pro vznik soukromých a církevních vzdělávacích institucí. Došlo k rozvoji alternativního školství. Nové podmínky daly základ pro zahájení procesu transformace českého školství, což se projevilo v nové strategii:

- *Depolitizace vzdělávání.*
- *Uznání občanských práv dětí, žáků, studentů a jejich rodičů na volbu vzdělávací dráhy podle individuálních schopností a zájmů žáka a jeho práva na výběr vhodné školy.*
- *Zrušení státního monopolu v oblasti vzdělávání a vznik soukromých a církevních mateřských škol.*
- *Kvantitativní nárůst sítě veřejných škol a kvalitativní rozmanitost vzdělávacích příležitostí a vznik konkurenčního prostředí v oblasti vzdělávání*

(Národní zpráva o stavu předškolní výchovy, vzdělávání a péči o děti předškolního věku – 2011 in Šmelová, 2004, s. 43).

V současné době je předškolní vzdělávání v mateřských školách nepovinné a rozhodnou-li se rodiče pro institucionální formu výchovy a vzdělávání, sami si svobodně zvolí mateřskou školu. Blíže tuto otázku zpracovávám v 4. kapitole *Proces výběru mateřské školy*.

3 VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ OTÁZKY SOUČASNÉ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Trendem současné vzdělávací politiky je prosazování koncepce celoživotního vzdělávání. S cílem zpřístupnit a podpořit vzdělávání všem lidem, a to v souladu s jeho zájmy a potřebami. Proces celoživotního vzdělávání vychází z cílů, které v podstatě vymezují klíčové kompetence pro život v dnešní společnosti. Jsou tedy východiskem i pro předškolní vzdělávání, které je součástí celoživotního učení. Klíčové kompetence jsou zpracovány do Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Směřují k tomu, aby dítě s ohledem na své individuální i věkové zvláštnosti bylo schopno zvládat nároky běžného života v rodině i škole. Předškolní vzdělávání se tak spolupodílí na přípravě dítěte pro život (Šmelová, 2004, s. 105).

3.1 Dítě v osobnostním pojetí

Současné pojetí předškolní výchovy a vzdělávání umožňuje mateřské škole využít vzdělávací model osobnostně orientované výchovy, která zvažuje hlediska rozvoje osobnosti dítěte jak z individuální, tak ze sociální pozice (konvergentní přístupy). Docentka Opravilová souhlasí a podotýká (2011, s. 50), že *východisko pro ně nejsou průměrné vývojové normy, ale osobnostní orientace a sociální učení. K výchovnému působení využívají (konvergentní přístupy) demokraticky spolupracující a sociálně komunikativní strategie. Základem osobnostní orientace je vést individualitu dítěte k jejímu harmonickému rozvoji, důraz je položen na samostatný projev dítěte a dává prostor dítěti k vlastnímu vyjádření, k vlastní aktivitě. Dítě je rovnocenný partner dospělého, dospělý má mít demokratický vztah k dítěti a má jej respektovat jako individualitu vyrůstající v určité společnosti - princip individualizace v podmínkách skupiny. Mateřská škola je přitom téměř jediným místem, které může ideálně zajišťovat rovnováhu mezi nezbytně žádoucí mírou omezování, kterou nese výchova ve formálně utvořené skupině, a svobodným rozvojem osobnosti a lidské jedinečnosti každého dítěte (Opravilová, 2011, s. 51).*

Osobnostně orientované pojetí předškolní výchovy vychází z přesvědčení, že nelze přehlížet všechny dosavadní dobré zkušenosti a tradice české předškolní výchovy, ale zároveň bere na vědomí nebezpečí volného, nezávazného přístupu k dítěti a nesprávně vykládaný pojem svoboda dítěte.

Je jasné, že nelze jednoduše převzít některé z relativně dobře fungujících zahraničních modelů, aniž bychom s nimi nepřevzali jejich celistvá filozofická a kulturní východiska. Osobnostní přístup se stal hlavním nástrojem vnitřní změny moderní mateřské školy v duchu humanismu a demokracie na alternativním principu. Lze ho vidět jako průběžný proces dynamického, odpovědného, profesně založeného každodenního rozhodování učitelky mateřské školy o vlastní výchovně vzdělávací práci v konkrétních podmínkách, v konkrétním čase, u konkrétního dítěte (Opravilová, 2011, s. 53). Současná mateřská škola si připravuje vlastní školní programy dle RVP PV, kde si může zařadit model a formulace požadavků osobnostní orientace.

Jako hlavním východiskem osobnostně orientovaného modelu výchovy je šťastné dětství jako zdroj, z něhož bude dítě čerpat sílu pro celý další život. Je to období, kde se dítě cítí bezpečně a jistě. Předškolní dítě potřebuje blízkého člověka, který dokáže vstupovat do jeho her a nabízí mu přijatelné interpretace skutečnosti, rozvíjí jeho představivost. To vše dítěti nabízí prostředí mateřské školy a učitelky mateřských škol.

Osobnostně orientovaný model se nesnaží přizpůsobit dítě společenským záměrům, ideologii či standardům ve vývoji, ale sleduje individualizovaný rozvoj jedinečné a neopakovatelné osobnosti dítěte. Výchova v mateřské škole by měla být otevřeným systémem, který se blíží rodinné výchově a s rodinou jako rovnocenným partnerem spolupracuje. Pro současnou mateřskou školu je charakteristický svobodný, nezávislý přístup, individuálnost, neformálnost a rámcovost výchovně vzdělávacích cílů.

3.2 Pedagog

Dříve pedagog pracoval s programem, který byl rozpracován až do podoby konkrétních cílů a úkolů a to v pevně daném čase. Úkolem pedagoga byla pouze naplňování stanovených osnov. Po roce 1989 pedagogové poukazovali na potřebu nového dokumentu, neboť poslední program výchovné práce hodnotili jako maximalistický, svazující, nedávající prostor pro tvořivou práci pedagoga mateřské školy, tzn. jako nevyhovující a necitlivý k potřebám dětí (E. Šmelová, 2004, s. 118).

S novými společenskými změnami nastupuje i přelom v zaměření pedagogicko výchovném procesu v mateřských školách. Učitelky se více svobodně rozhodují při své práci, zároveň na sebe berou i větší míru odpovědnosti za vývoj dítěte.

Jak uvádí Gillernová: *Učitelce mateřské školy nestačí dobře zpívat, malovat a cvičit, nestačí dobře zvládnout jednotlivé „výchovy“, dokonce nestačí dobře znát vývojové a pedagogicko-psychologické zvláštnosti dětí předškolního věku k tomu, aby uspěla při práci s dětmi ve prospěch jejich rozvoje i své profesní a osobní spokojenosti* (2003, s. 22). Náročné povolání pedagoga mateřské školy je možné vidět jako celou škálu rozmanitých činností (nabytí a uplatnění vědomostí a dovedností, komunikace s dětmi a jejich rodiči, spolupráce s kolegyněmi, jednání s psychologem, logopedkou, plánovací či evaluační činnost).

Snad nejpřednějším posláním a cílem práce učitelky mateřské školy je usnadňovat dítěti jeho další životní cestu - a to nejen v oblasti vzdělávání. Jejím zásadním úkolem je všestranně rozvíjet osobnost dítěte – podporovat jeho tělesný a duševní rozvoj a zdraví, osobní pohodu a spokojenost, motivovat jej k poznávání okolního světa, k dalšímu vzdělávání, učit se společně žít, přibližovat hodnoty společností uznávané. Poznává individuální potřeby dítěte, je pro dítě vzorem.

Paní učitelka by měla mít dítě ráda, má ho přijímat bez podmínky. Učitelka je tu pro něj, pomáhá mu, trpělivě vysvětluje a komunikuje, upozorňuje na chyby a snaží se je s dítětem společně vyřešit. Dobrý pedagog šíří dobrou náladu a pozitivně působí na dětský kolektiv.

Co je příčinou toho, že společnost mateřské školy podceňuje, že nemají takovou prestiž jako školy vyšších stupňů? Co by samy měly udělat pro zvýšení své společenské prestiže? Docentka Opravilová (Informatorium 3-8, leden 2014, s. 10) na tyto otázky odpovídá: *Nebát se říct rodičům: „Tohle vaše dítě umělo na začátku. A takhle to jde teď,“ ukázat, co všechno se muselo vyzkoušet, aby mu to šlo. V portfoliu můžeme svůj postup a výsledky dítěte zachytit a zdokumentovat. Nahlédnutí rodičů do zákulisí může zvýšit prestiž učitelky.*

Pro zdárné zvládnutí této profese musí být pedagog zralý, vyrovnaný člověk. Měl by být empatický k jednotlivým dětem, rodičům a kolegyním. Respekt a tolerance odlišného pohledu by měly být samozřejmostí. Učitelka by měla rozumět sama sobě, aby mohla naslouchat potřebám dětí. Musí mít chuť sama na sobě pracovat a zdokonalovat se, vzdělávat, neustále evaluovat pedagogicko-výchovný proces.

V současné době je pro výkon povolání pedagoga v mateřské škole požadováno minimálně středoškolské vzdělání s maturitou v oboru předškolního vzdělávání (Zákon 563/2004 Sb. , § 6). Vzhledem k potřebě zvládat široké spektrum odborných, speciálně pedagogických i sociálních znalostí a dovedností pedagogů v předškolním vzdělávání je trend podporovat jejich vysokoškolské vzdělávání na úrovni bakalářského studia na pedagogických fakultách univerzit nebo na vyšších odborných školách s akreditací pro bakalářské studium. Tato opatření lze chápat i jako snahu zvýšit jejich sociální a profesní status.

3.3 Klasika nebo alternativa

V současné době vymezení pojmu alternativní škola není jednotné. Někteří za alternativní školy označují všechny druhy škol, které patří mimo sektor veřejných škol. Myslím, že toto pojetí nevystihuje pravou podstatu alternativy.

Průcha (2001, s. 20) klade důraz na pedagogický a didaktický aspekt fungování alternativních škol. *Jako alternativní budeme chápat všechny druhy škol, bez ohledu na zřizovatele, tedy školy soukromé, církevní a veřejné, které mají jeden podstatný rys – odlišují se něčím od hlavního proudu standardních (běžných, převažujících) škol daného vzdělávacího systému.*

Svobodová a Jůva (1996, s. 6) charakterizuje novodobé alternativní školy takto: *Liší se svou orientací, obsahem výchovně-vzdělávací práce i svými organizačními formami, metodami i prostředky.*

Pluralismus školství demokratické společnosti umožňuje mnohotvárnost a nesmí být považován za luxus, transformace by měla být naopak hodnocena i z hlediska bezpodmínečné nutnosti. Je ovšem třeba si uvědomit, že alternativa za každou cenu může napáchat nenapravitelné škody, neboť experimentujeme s dětmi – tím nejcennějším (Jeřábková, 1993, s. 92).

Společným východiskem alternativního školství můžeme spatřovat v kritice dosavadního školství a to v několika směrech. Tradičnímu školství je zejména vytýkáno:

- Převážně intelektuální zaměření, nedostatek zřetele ke komplexnímu rozvoji jedince jak po stránce intelektuální, tak po stránce emotivní a volní.

- Nedocenění pracovních činností, malý zřetel k estetickým, tělovýchovným a zdravotním aspektům výchovy.
- Jednostranná orientace na učení a podcenění rozvoje tvůrčích schopností.
- 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. 6).

V České republice po roce 1989, po období jednotné školy

- znovu ožívají alternativní pedagogiky ze začátku 20. století,
- vznikají nové moderní alternativy, které využívají řadu prvků z reformního pedagogického hnutí, ale současně řeší i aktuální společenské problémy.

Společnými principy jsou

- *demokracie (svoboda a odpovědnost),*
- *humanismus,*
- *spojování nejnovějších vědeckých poznatků – teorie a praxe,*
- *sebeorganizace a samospráva zúčastněných,*
- *sebeurčení a sociální odpovědnost,*
- *rovnoprávnost ve výchově a vzdělávání (Bečvářová, 2003, s. 20).*

Svoje kurikulum a program mají waldorfská pedagogika, pedagogika Marie Montessori, program Začít spolu, i nejnovější domácí kurikulum podpory zdraví v mateřské škole.

3.3.1 Waldorfská pedagogika

Psychologické a pedagogické základy i výchovný a vzdělávací proces waldorfské pedagogiky jsou postaveny na antroposofii. Škola by měla být organizována jako svobodná instituce, nezávislá na momentálním společenském uspořádání. Cílem je rozvíjet u dítěte jeho nadání a tvořivý duševní a duchovní život. Důraz je kladen na rozvoj intelektu, citů, estetických postojů a pracovních návyků. Prostředí je podmínkou pro získání zkušeností ve svém učení a vývoji. Podle kvality prostředí přichází dítě k vlastnímu svobodnému jednání, které se v předškolním období projevuje hlavně v tvořivé hře. Důležitým prvkem výchovy je napodobování, které je považováno za svobodný akt dítěte. Další důraz je aktivnost dítěte, pocit jistoty (Bečvářová, 2003, s. 21).

3.3.2 Pedagogika Marie Montessori

Montessori systém rozvíjí nezávislost dítěte, jeho sebedůvěru, pocit zodpovědnosti nejen za sebe, ale i za druhé a za prostředí. Montessori pedagogika si klade za cíl rozvíjet dítě v jeho celistvosti. Velmi důležitou roli zde hraje didaktický materiál, který zčásti nahrazuje kontrolu dospělého. Velký důraz je kladen na práva i povinnosti dítěte (Kasper, Kasperová, 2008, s. 130-145).

3.3.3 Program Začít spolu

Je otevřený metodický model nabízející učitelům a školám konkrétní postupy, jak realizovat cíle a požadavky vzdělávacího programu s důrazem na individuální přístup k dítěti, spolupráce s rodinou, školy a širší společnosti v oblasti vzdělávání a výchovy. Prosazuje inkluzi pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzdělávací koncepce vychází z odborných pedagogicko-psychologických pramenů (program školy C. Freineta, myšlenky M. Montessori, teorie a výzkumy J. Piageta, L. S. Vygotského, E. H. Eriksona a H. Gardnera). Tato koncepce nemá uzavřený program, doporučuje se přizpůsobení výchovným tradicím a vzdělávacímu systému dané země (Průcha, Kořátková, 2013, s. 134 – 135).

3.3.4 Programem podpory zdraví

Děti se už v období předškolního věku mohou učit postojům, které mají základ v úctě ke zdraví. Děti získávají praktické dovednosti chránící jejich zdraví. Tento cíl by měli vzít za své i učitelé spolu s rodiči, aby vytvářeli dobré zázemí zejména vzor životního stylu pro dítě. Mateřské školy by měly vytvářet podmínky pro tělesnou, duševní a společenskou pohodu pro dítě, měly by učit děti zdravému životnímu stylu s vhodnými návyky i dovednostmi - včetně odolnosti vůči stresu (Průcha, Kořátková, 2013, s. 138).

3.3.5 Příklady dalších programů mateřských škol

a) Lesní mateřská škola

Tato alternativní koncepce našla svá východiska v inspiraci metodice pro učení prožitkem podle Josepha Cornella, jednoho ze zakladatelů enviromentální výchovy v USA (Průcha, Kořátková, 2013, s. 125). Program navazuje na roční období a místo, které se pro daný den stává učebním prostorem. Nejčastějšími pomůckami jsou přírodniny. Lesní mateřská škola připravuje různé slavnosti a jarmarky pro veřejnost. Může fungovat samostatně nebo ve spolupráci s běžnou mateřskou školou (např. sdílení kuchyně a jídelny)

b) Křesťanská mateřská škola

Jak uvádí Průcha (2001, s. 45), že *církevní (konfesní) školy různého stupně jsou nestátní alternativní školy* (i když ve světě křesťanské školství nepatří k alternativním směrům). Církevní školství má u nás i ve světě dlouholetou historickou tradici, i v dnešní sekularizované společnosti se stále počet těchto škol zvyšuje. Lze je chápat jako nabídku církve umožnit dětem výchovu v křesťanském duchu, přičemž církevní školy jsou otevřeny všem, tedy i nevěřícím dětem (Jeřábková, 1993, s. 96).

Zásadním úkolem křesťanských mateřských škol je pochopitelně vypracování si vlastní koncepce, ve které je třeba výrazně respektovat požadavky a potřeby dětí předškolního věku. V křesťanské mateřské škole jsou předávány dětem základní křesťanské hodnoty, které mohou přijímat a osvojit si je do té míry, aby podle nich žily. Předávání těchto hodnot dětem je přiměřené jejich věku především slovem, hrou, písní, oslavami církevních svátků.

Křesťansky orientovaným rodičům nabízí křesťanská mateřská škola jistotu, že jejich děti budou vychovávány v duchu doma platných hodnot, tedy její výchova bude doplňovat výchovu rodinnou. K tomu nestačí jen náboženská výchova jako taková. Víra se musí prožívat a cvičit, někdy přímo (modlitbou, provázením církevním rokem), jindy nepřímo – chováním učitelky a aktivním zapojením mateřské školy do církevního života (Jeřábková, 1993, s. 61).

Pedagog v křesťanské mateřské škole musí mít odpovídající požadované vzdělání a být křesťanem, měl by být pro děti vzorem v jednání a chování.

c) Integrace dětí se zdravotním postižením

Integrované vzdělávání je pedagogický slovník (2003) vymezeno jako „přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavního proudu vzdělávání do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkým a trvalým zdravotním postižením společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby.“ (Průcha, 2003, s. 87).

Relativně nejsnáze se s integrací dítěte začíná na úrovni mateřské školy. Dítě není zatíženo předsudky, jež přebírají od starší generace. Mateřská škola je pro integraci vhodná i tím, že klade větší důraz na sociální složku dětí (prožitkové učení, společná hra) než na výkon, na které jsou zaměřeny další stupně vzdělávání. Prostředí školy mu poskytuje přirozené modely chování se zdravými spolužáky, vytváří situace, které korespondují s reálným životem. Naopak zdraví spolužáci se učí akceptovat odlišnosti, být tolerantní a umět pomáhat jiným. Zajištění speciálních potřeb dítěte se zdravotním postižením vyžaduje odborné znalosti a dovednosti především z oblasti speciální pedagogiky. Pedagog musí mít v této oblasti náležitou odbornou přípravu. Dále je nezbytné vyřešit otázku, zda bude potřeba zajistit pro dítě osobního asistenta. Před začleněním dítěte se zdravotním postižením do běžné třídy musí být vytvořeny materiálně-technické podmínky v souvislosti s postižením dítěte.

4 PROCES VÝBĚRU MATEŘSKÉ ŠKOLY

Dříve (do roku 1989) předškolní zařízení rodiče „volili“ podle místa bydliště. Mateřskou školu si nevybírali, ale navštěvovali svou spádovou mateřskou školu, která jim byla určena podle místa trvalého bydliště. I dnes velká část rodičů zapisuje děti do mateřské školy, která se nachází co nejbližší bydlišti, popř. pracoviště. Vzdálenost od **bydliště (či pracoviště)** tak hraje podstatnou úlohu.

Významná část rodičů vlivem vyšší informovanosti a možnostem skutečné volby mateřské školy se zajímá o školní vzdělávací program mateřské školy, podle kterého pracuje a který sama sestavuje v souladu s rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV) a v souladu s obecně platnými právními předpisy. Při tvorbě školního vzdělávacího programu mohou mateřské školy využívat i zveřejněných programů – např. Mateřská škola podporující zdraví, Začít spolu, Waldorfskou školu, Montessori pedagogiku či další programy (RVP PV, 2004, s. 38 – 39). Školní vzdělávací program má povinnou strukturu (vize a filozofie MŠ, obecná charakteristika školy, podmínky vzdělávání, organizační a personální zajištění chodu školy, spoluúčast rodičů, charakteristika vzdělávacího programu, vzdělávací obsah, vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných, evaluační systém), z které je patrná náplň mateřské školy.

Zájem zákonných zástupců směřuje i na **doplňkové aktivity a programy** probíhající v mateřské škole (zájmové kroužky zejména seznamování s cizím jazykem, keramický kroužek, pohybově taneční, pěvecký, dramatický; logopedická péče, školy v přírodě, výlety, kulturní akce). Při rozhodování (rodiče) *však určitě nemusejí vybírat mateřskou školu podle množství zájmových kroužků, které má školka v programu, a to především v dopoledních hodinách. To se po mnohaletém experimentování moc neosvědčilo. Kvalitní dětské soužití se narušovalo, a jak školní rok pokročí, musejí být děti učitelkami nuceni do aktivit, které jim rodiče vybrali a zaplatili. Raději by dělaly program, který učitelky každodenně připravují a který obsahuje i to, do se děje v některých kroužcích, ale je to koncipované komplexněji a cíleně propojené i s dalšími vzdělávacími disciplínami. Organizování dopoledních kroužků spíše dítě od budoucího školního vyučování odrazuje než pro něj motivuje*(Koťátková, 2008, s. 66). Na druhou stranu (při snaze rodičů dítě rozvíjet a podporovat jeho zájem mateřská škola „ušetří“ rodičům

hodně času (mnohdy i peněz), protože dítě nemusí dojíždět s rodiči na kroužek, který pořádá agentura..

I když většina škol umožňuje **navštívit mateřskou školu** v rámci dnů otevřených dveří, je velmi vhodné zúčastnit se konkrétního programu. Dny otevřených dveří považuje řada osvědčených ředitelk za divadlo pro rodiče. Přesto mohou posloužit jako první kontakt se školou. Rodiče by se měli řídit i skutečností, zda jim mateřská škola umožní (i mimo dny otevřených dveří) návštěvu uskutečnit. Přítomnost přímo na místě za plného provozu je určitě nenahraditelnou zkušeností. Přátelské prostředí je často víc než nabídka mnoha zájmových kroužků. Určitě vhodným vodítkem pro výběr je i osobní rozhovor s budoucí učitelkou svého dítěte. Právě paní učitelka bude v denním kontaktu s dítětem, může používat jiné didaktické a výchovné metody než respektuje rodič. Mějme na paměti, že spolupráce učitelky s rodiči je nenahraditelná ve výchovně vzdělávacím procesu.

Rozhodují-li se pro školku rodiče, kteří očekávají dalšího potomka, pak by měli počítat s tím, že dítě by mělo být v mateřské škole adaptované už dříve, než se sourozenec narodí (Koťátková, 2008, s. 66). Je pochopitelně žádoucí, aby rodiče dítě na dalšího sourozence náležitě připravili, aby při narození dalšího potomka mělo i starší dítě dostatek rodičovské lásky a jistoty (Koťátková, 2008, s. 39).

Většina psychologů radí rodičům, aby se nebáli dát na intuici. Mateřská škola, která na rodiče působí depresivně, učitelka, která se nezapojuje do her a jen sedí u katedry a křičí na děti, zřejmě nebude vyhovovat ani rodičům, ani jejich dětem. **Informace** od maminek dětí, které školu navštěvují by mohla být pomyslným jazýčkem na vahách při volbě té nejvhodnější mateřské školy.

Další aspekt, který v současné době hraje velmi důležitou roli při výběru mateřské školy, je **převaha poptávky nad nabídkou volných míst** v mateřských školách. V případě situace, kdy dítě je přijato a posléze se mu ve školce nebude líbit a i rodiče budou mít významné výhrady s pobytem, může se rodič pokusit o změnu školního zařízení. Tato přeměna vede k adaptaci na nové prostředí, novou paní učitelku a dětský kolektiv. V případě nepřijetí (nebo opětného přihlášení) bývá velmi nesnadné se přehlásit do jiné mateřské školy, ta už nemusí mít volnou kapacitu. Někdy posledním krokem pro vyřešení svízelné situace je najmout si chůvu, zvolit s finančně náročné

soukromé předškolní zařízení či zůstat doma. Často však mohou rodiče výrazněji ovlivnit rozšíření činnosti mateřské školy než škola sama. Zřizovatelem je obec, a tudíž je třeba přes její zastupitelstvo iniciovat potřebné rozšíření školky. Neměly by však mít tyto změny podobu zvýšení počtu dětí ve třídě, ale otevření další třídy, a tudíž z hlediska zřizovatele jsou s tím spojeny výdaje na učitelku(ky) a úřad se brání (Koťátková, 2008, s. 67).

Státní mateřské školy jsou zřizovány v obcích jako instituce s celodenní péčí. Poplatky v nich (školné, stravné) jsou obvykle několikanásobně nižší než u mateřských škol soukromých. Není přitom pravidlem, že soukromá školka je kvalitnější než státní; rodiče se však mnohdy pro soukromou školku rozhodnou pouze z důvodu nepřijetí jejich dítěte do mateřské školy státní. V současné době svou kapacitou státní mateřské školy nestačí uspokojovat vysokou poptávku. Je tedy na rodičích, jak správně rozhodnout a to především podle toho, co od mateřské školy očekávají a kolik času a peněz jsou ochotni vložit.

4.1 Jak dítě na mateřskou školu připravit

Někteří rodiče pociťují, že jejich dítě je velmi kamarádké, potřebuje dětskou společnost už od raného věku (před druhým rokem). V mnoha městech a obcích vznikají **mateřská centra**, která poskytují výbornou možnost pro vzájemné setkávání rodičů s dětmi. Malé děti se zde přirozeně seznamují s jiným než rodinným prostředím a to s rodičem vždy nablízku. Je to možnost si vyzkoušet si dorozumívání s ostatními vrstevníky při různých hrách, mají také příležitost sledovat je a inspirovat se. Na druhé straně rodiče mohou velmi zřetelně usuzovat, jaký má jejich dítě o vrstevníky zájem, jak se dítěti daří v kolektivu dětí. Každé dítě je jiné a je vhodné, když na základě svých dispozic dozraje k potřebě trávit s vrstevníky čas bez přítomnosti rodiče (Koťátková, 2008, s. 65).

Pro pobyt ve školním zařízení je vhodné děti připravit i tak, že **matka dělí svoji péči a starost o dítě s dalšími (cizími) osobami**. Není to určitě lehká záležitost v rodině, kde se o dítě rodiče zodpovědně a svědomitě starají. Je třeba si uvědomit, že pobyt v mateřské škole není jen přechodné a krátkodobé pohlídání dítěte. Jedná se o přijetí určitého řádu, přistoupit na jiný rytmus dosavadního života.

Nezbytnou součástí přípravy na pobyt v mateřské škole je bezesporu **procvičování dovedností sebeobsluhy** (při oblékání, při jídle, při hygieně, uklízení hraček). Rodiče by si měli udělat volnou chvíli s dítětem na každodenní četbu při pohádce, povídat si s ním, naslouchat jeho starostem a pocitům. Je vhodné srozumitelně dítě oceňovat, povzbuzovat jej, jasně a zřetelně odmítat nevhodné chování a vysvětlit důvody (smysl).

Je třeba si uvědomit, že vstup do mateřské školy je pro každé dítě jistě významným životním okamžikem. Naráz se musí změnit celý rytmus rodiny a není to právě jednoduché období jak pro dítě, tak pro rodiče. Rodiče by se měly s tímto vyrovnat a nezatěžovat svými nejistotami dítě. Najít v sobě i ochotu přirozeně dítě na vstup připravovat a být otevřeni dobrým vzájemným vztahům, které nejvíce budou prospívat dítěti (Koťátková, 2008, s. 9).

5 PRAKTICKÁ ČÁST

5.1 Cíle a předpoklady bakalářské práce

Cílem výzkumu mé bakalářské práce je nalézt a vytipovat faktory, které rozhodly či ovlivnily rodiče předškolních dětí zvolit si tu kterou mateřskou školu.

Výzkumné předpoklady

Pro dosažení vytyčeného cíle – objasnit faktory podílející se na výběru mateřské školy, jsem si zvolila tyto tři výzkumné předpoklady:

H1: Lze předpokládat, že vzdálenost bydliště od mateřské školy bude respondenty hodnocena jako nejdůležitější faktor pro výběr mateřské školy

H2: Lze tvrdit, že školní vzdělávací program mateřské školy je na pokraji zájmu při volbě mateřské školy

H3: Lze předpokládat, že pověst mateřské školy ovlivňuje většinu respondentů při výběru mateřské školy

5.2 Metodika

Výzkum v bakalářské práci měl kvantitativní charakter. Jako techniku jsem zvolila vlastní dotazník a jako výzkumnou metodu dotazování. Sběr dat byl prováděn pomocí anonymního dotazníkového šetření od 24. února do 7. března v několika mateřských školách (hlavní město, město a vesnice).

Cílovou skupinou respondentů se stali rodiče dětí předškolního věku (zákonní zástupci popř. jiný ženský či mužský vzor, který se podílel na výchově a rozhodoval o výběru MŠ). Ti měli provést výběr kritérií, která je vedla při volbě mateřské školy pro jejich děti a zhodnotit jejich důležitost.

Pro účely výzkumu bylo osloveno 120 respondentů. Výzkum proběhl na základě spolupráce s učitelkami mateřských škol v daných lokalitách. Návratnost dotazníků činila 89,2 %. Jeden dotazník byl pro neúplnost vyplněných dat vyřazen. Celkový vzorek byl tedy 106 respondentů. Dotazované osoby byly osloveny ve vybraných mateřských školách (hlavní město, město a vesnice).

Pro analýzu dat získaných z vybraných dotazníků byly využity odpovědi respondentů na předložené otázky i jejich doprovodné poznámky a komentáře, které byly učitelkami poznamenány na vyplněných dotaznících. Získaná data pak byla tříděna, hodnocena a výsledky šetření zaregistrovány.

Ve vstupní části bylo podáno vysvětlení, důvod vypracování dotazníku. První tři otázky můžeme považovat za identifikační, protože zjišťují informace o respondentovi (resp. dítěti), následují vlastní otázky, které souvisí s daty, které mi pomohly objasnit sledovanou problematiku.

V dotazníku jsem zvolila několik možností odpovědí na různé typy otázek:

- Odpověď uzavřená Ano – Ne
- Výběr z několika odpovědí
- Odpověď volná na otevřenou otázku

Dotazník je v bakalářské práci umístěn v příloze.

Předvýzkumem jsem si ověřila a utvrdila se, že otázky v dotazníku jsou srozumitelné a přináší odpovědi opravdu na to, co chci zjistit. Předvýzkum jsem provedla pouze na malém vzorku respondentů (5 respondentů, se kterými jsem dále nepracovala).

Při ověřování, kdo z rodičů měl konečné slovo ve volbě mateřské školy, potažmo kritérií, u všech dotázaných (20 respondentů) jsem dostala odpověď, že tato osoba byla matka. Proto se u ukazatelů, které jsem hodnotila z hlediska vzdělání, přikláním pouze ke vzdělání matky dítěte (záměrný výběr).

Tento výzkum má pouze popisný (deskriptivní) charakter. Mohlo a určitě došlo k mnoha možným zkreslením např. :

- rodiče si již zvolili mateřskou školu a nestojí před volbou MŠ,
- možnosti všech respondentů nejsou rovnocenné:
 - obec či město nenabízí stejnou nabídku mateřských škol státních a soukromých, liší se nabídkou školního vzdělávacího programu,
 - ne všichni rodiče disponují automobilem, dopravní obslužnost a její hustota se liší,

- nedostatek volných míst v mateřských školách (vzhledem k počtu narozených dětí).

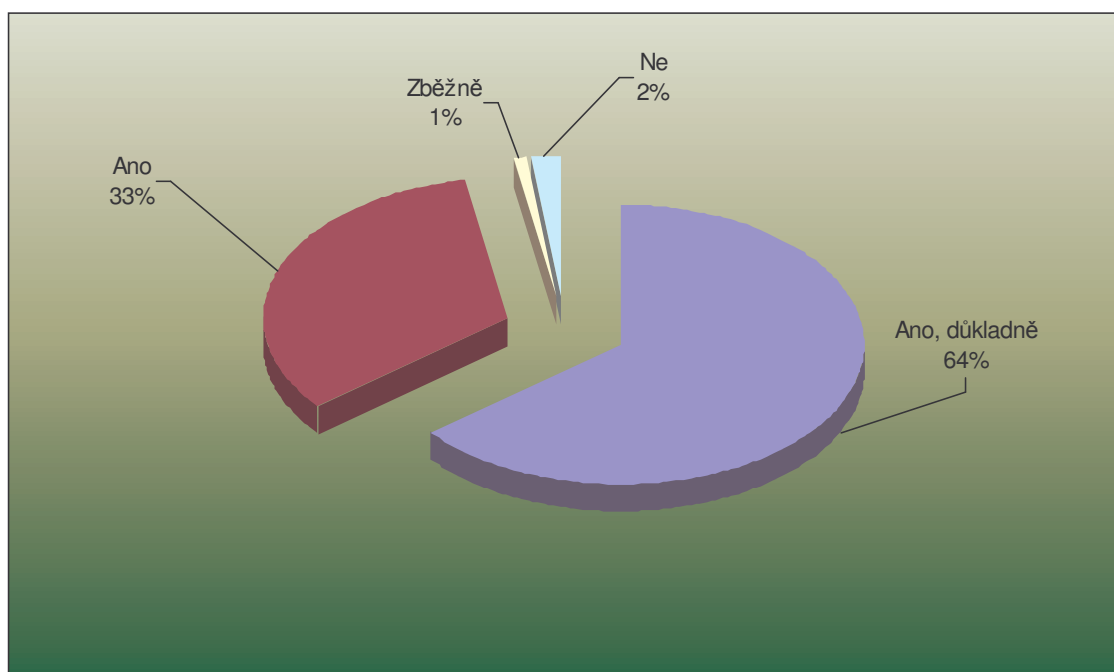
5.3 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Informovanost respondentů před volbou MŠ

Jak už bylo výše řečeno (viz. 4. kapitola), odpovědný výběr mateřské školy rodiči předškolních dětí si žádá dobrou informovanost o dané instituci. Výzkum naznačuje, že tuto prvotní etapu – získávání informací o mateřské škole, respondenti nepodcenili.

Na budoucí předškolní zařízení svého dítěte se neinformovaly pouze 2 matky se středním vzděláním bez maturity žijících v hlavním městě (2 %). Ostatní respondenti uvedli kladnou odpověď (98 %), což svědčí o výborné úrovni informovanosti respondentů.

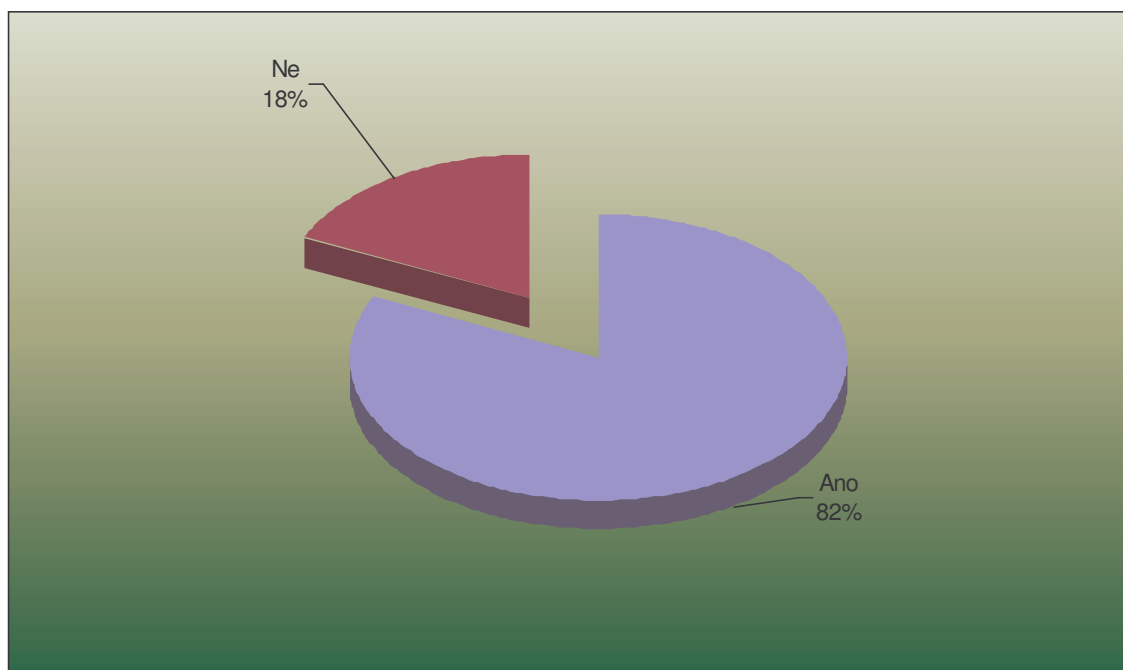
Graf č. 1: Informovanost respondentů před volbou MŠ o konkrétní MŠ (údaje jsou uvedeny v relativních četnostech, $f_i = 100 \%$, $n_i = 106$)



Výzkum prokázal, že většina rodičů (82 %, viz graf č. 2) disponuje informacemi o více mateřských školách (otázka č. 10). Tato situace je přirozená, protože volných míst v mateřské škole je nedostatek a rodiče se musí připravovat i na takovou variantu 1. kola zápisu, že jejich dítě ve zvolené školce neobstojí.

Progresivní tendence vývoje informovanosti lze vypočítat v regionu s vyšší hustotou obyvatel, tudíž pravděpodobně i s vyšším počtem MŠ, což koresponduje i s pravděpodobnější možností zařazení dítěte do jiného předškolního zařízení. Nejvyšší informovanost lze zaregistrovat v hlavním městě (97 % respondentů z Prahy), naopak vysoké procento neinformovanosti prokázali respondenti na vesnici - 37 %, ve městě se neinformovalo 14 % dotazovaných rodičů z této lokality.

Graf č. 2: Informovanost respondentů o více školách před volbou MŠ (údaje jsou uvedeny v relativních četnostech, $f_i = 100 \%$, $n_i = 106$)



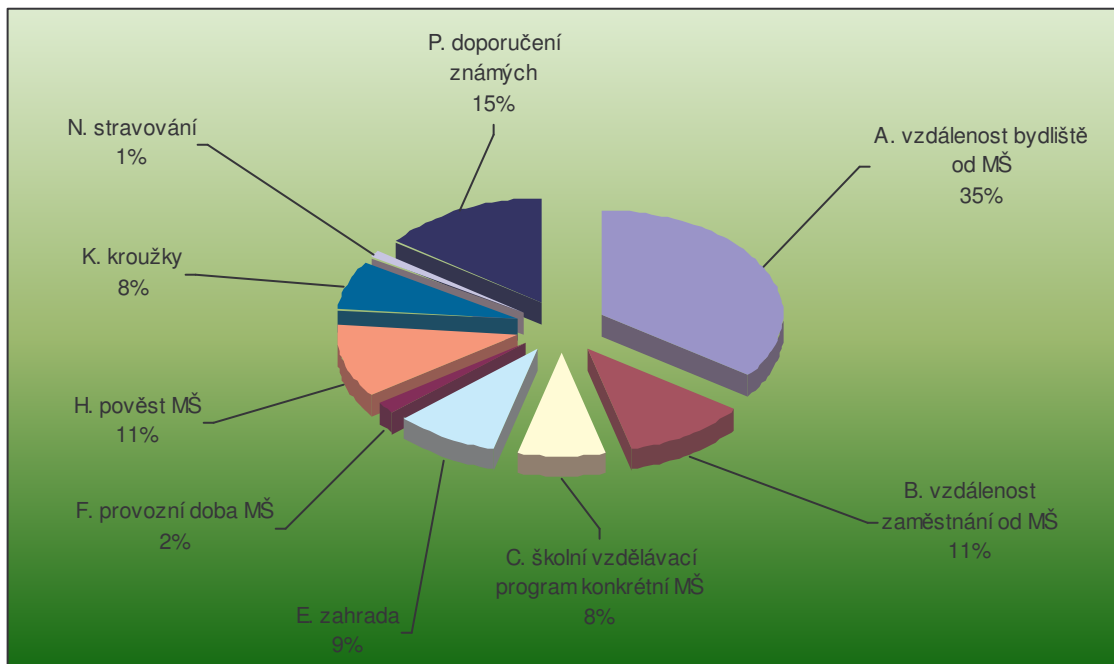
Faktory, které ovlivňují rodiče při výběru MŠ

V následujícím šetření jsem se zabývala konkrétními faktory, které ovlivňují rodiče při výběru mateřské školy. V dotazníku si respondenti volili takové kritérium, které nejvíce ovlivnilo jejich rozhodování. Respondenti se rozhodovali mezi těmito činiteli:

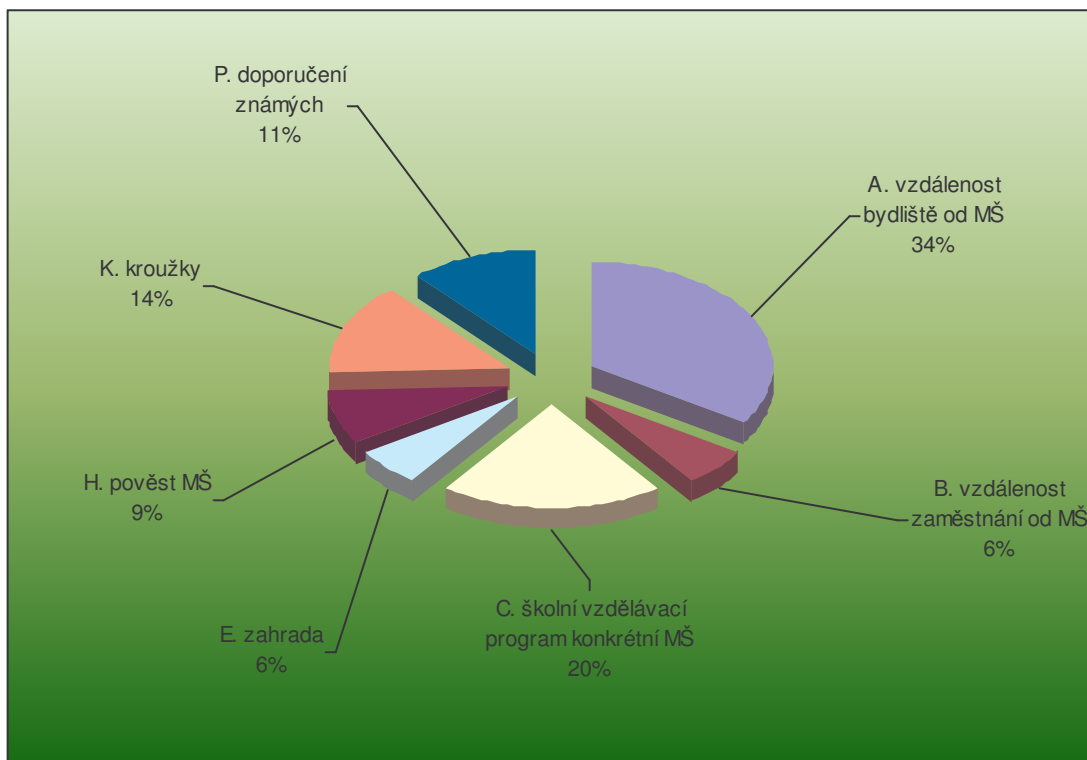
- A. Vzdálenost bydliště od MŠ
- B. Vzdálenost zaměstnání jednoho z rodičů od MŠ
- C. Školní vzdělávací program MŠ
- D. Vybavenost MŠ (nábytek, hračky, didaktické pomůcky, architektonické řešení)
- E. Zahrada

- F. Provozní doba MŠ
- G. Výše poplatků MŠ
- H. Pověst MŠ
- I. Personál
- J. Možnost integrace dětí se zdravotním postižením
- K. Kroužky
- L. Výlety, školy v přírodě
- M. Kulturní akce
- N. Stravování
- O. Volná místa (obsazenost MŠ)
- P. Doporučení známých
- Q. Jiné

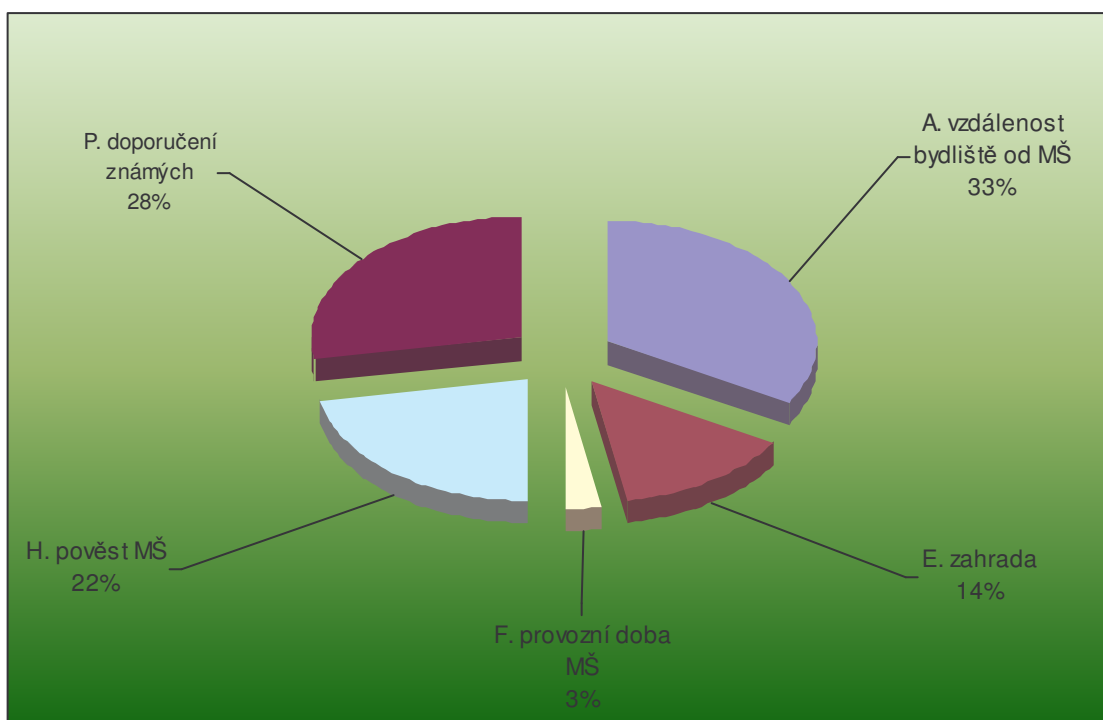
Graf č. 3: Nejdůležitější činitelé ovlivňující výběr MŠ (údaje jsou uvedeny v relativních četnostech, $f_i = 100 \%$, $n_i = 106$)



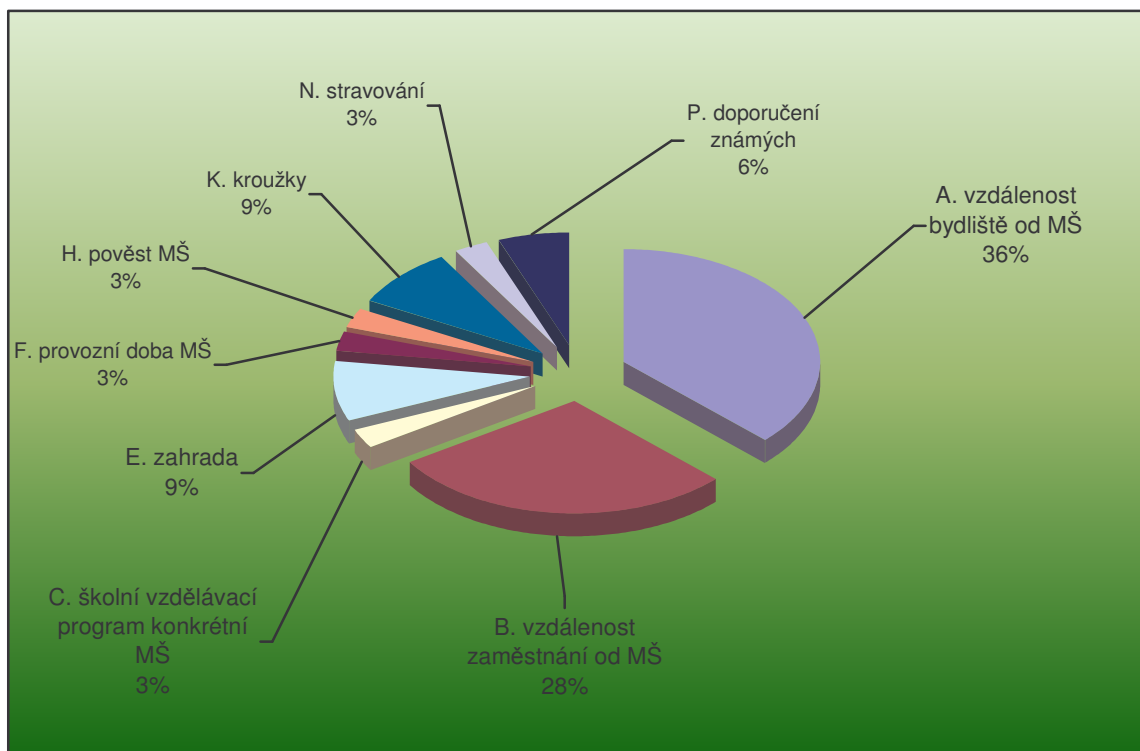
Graf č. 4a: Nejdůležitější činitele ovlivňující výběr MŠ v Praze (údaje jsou uvedeny v relativních četnostech, $f_i = 100 \%$, $n_i = 35$)



Graf č. 4b: Nejdůležitější činitele ovlivňující výběr MŠ ve městě (údaje jsou uvedeny v relativních četnostech, $f_i = 100 \%$, $n_i = 36$)



Graf č. 4c: Nejdůležitější činitelé ovlivňující výběr MŠ na vesnici (údaje jsou uvedeny v relativních četnostech, $f_i = 100 \%$, $n_i = 35$)

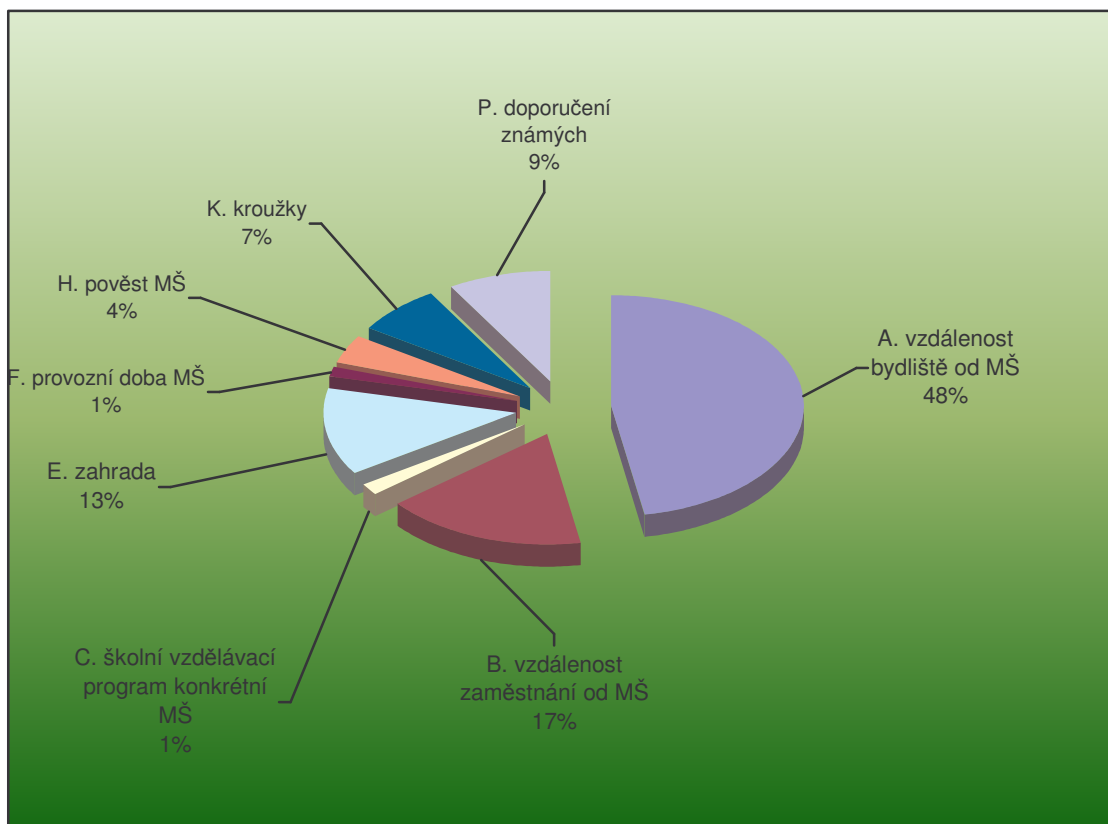


1. Vzdálenost mateřské školy od místa trvalého bydliště (zaměstnání jednoho z rodičů)

Výzkum prokázal, že většina rodičů má k dispozici informace o více mateřských školách, což dokazuje, že i když jednoznačně na prvním místě při výběru je blízkost bydliště, přesto se zajímají i o jiné mateřské školy a hodnotí je podle dalších kritérií. Který z rodičů by neuvítal přejít několik ulic a být v mateřské škole? Nejenže přesun pro dítě není tak obtížný, ale v případě neočekávané situace (nemoc, úraz) je blízkost bydliště od mateřské školy důležitá.

Vzdálenost mateřské školy od bydliště dítěte byla respondenty zvolena jako nejvíce frekventované kritérium a zároveň nejdůležitější (35 %, viz graf č. 3). Toto kritérium volily nejčastěji matky se středním vzděláním.

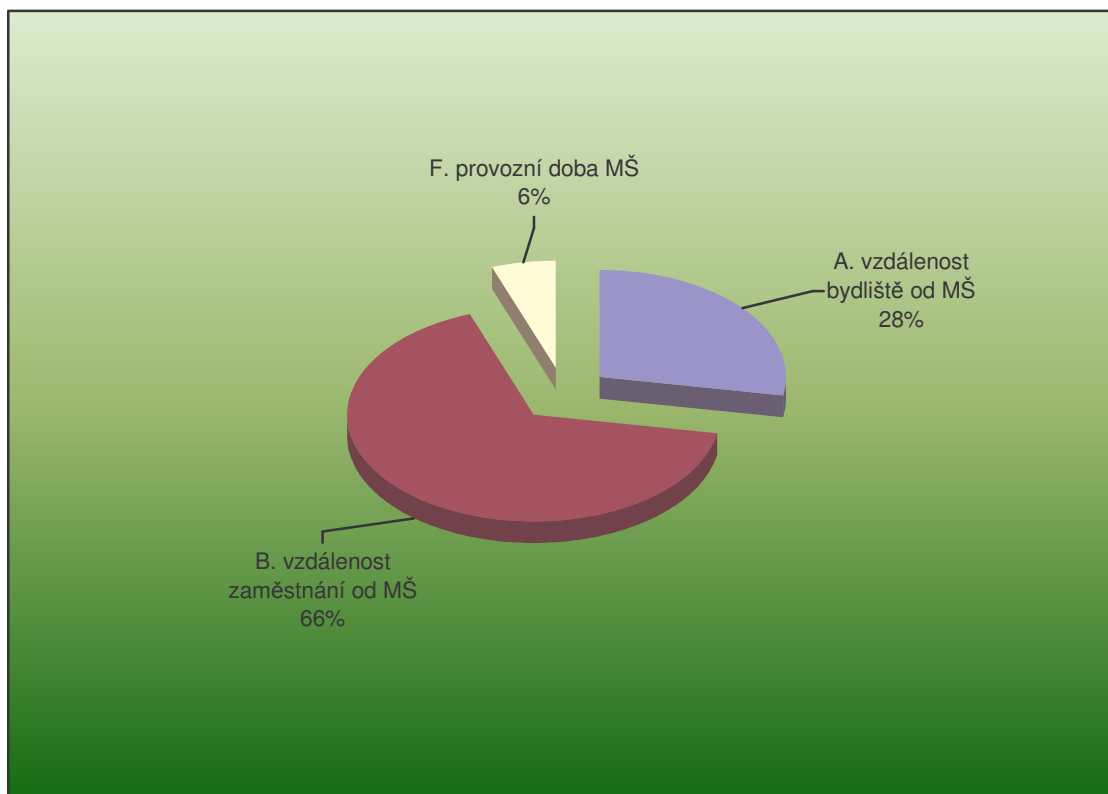
Graf č. 5: Nejdůležitější činitelé ovlivňující výběr MŠ pohledem středoškolsky vzdělaných matek (údaje jsou uvedeny v relativních četnostech, $f_i = 100 \%$, $n_i = 33$)



Vzdálenost školy od bydliště dítěte sehrála důležitou roli i na dalších pomyslných příčkách důležitosti (ve 2. pořadí důležitosti – 19 %, ve třetím pořadí – 11 % respondentů).

Vzdálenost mateřské školy od zaměstnání jednoho z rodičů respondenti povětšinou nevolili jako nejdůležitější kritérium – pouze pro 11 % respondentů tento faktor se stal vodítkem pro výběr mateřské školy (viz graf č. 3). Na druhou pomyslnou příčku oblíbenosti si tento činitel zvolilo 19 % respondentů. Předpokládám, že většina rodičů má k dispozici automobil a ve sledovaných oblastech (zejména v Praze a městě) je dopravní dostupnost dobrá, a proto tento faktor není pro rozhodující část rodičů důležitý (vyjma respondenty z vesnice - viz graf č. 4c, kde téměř třetina rodičů považuje vzdálenost od zaměstnání jako velmi důležité kritérium pro volbu MŠ – 28 %). Navíc je nutno počítat s tím, že s případnou změnou zaměstnání se situace komplikuje. Velký zájem o toto kritérium prokázaly pouze středoškolsky vzdělané matky bez maturity – 66 % (graf č. 6).

Graf č. 6: Nejdůležitější činitelé u matek se střední školou bez maturity (údaje jsou uvedeny v relativních četnostech, $f_i = 100 \%$, $n_i = 18$)

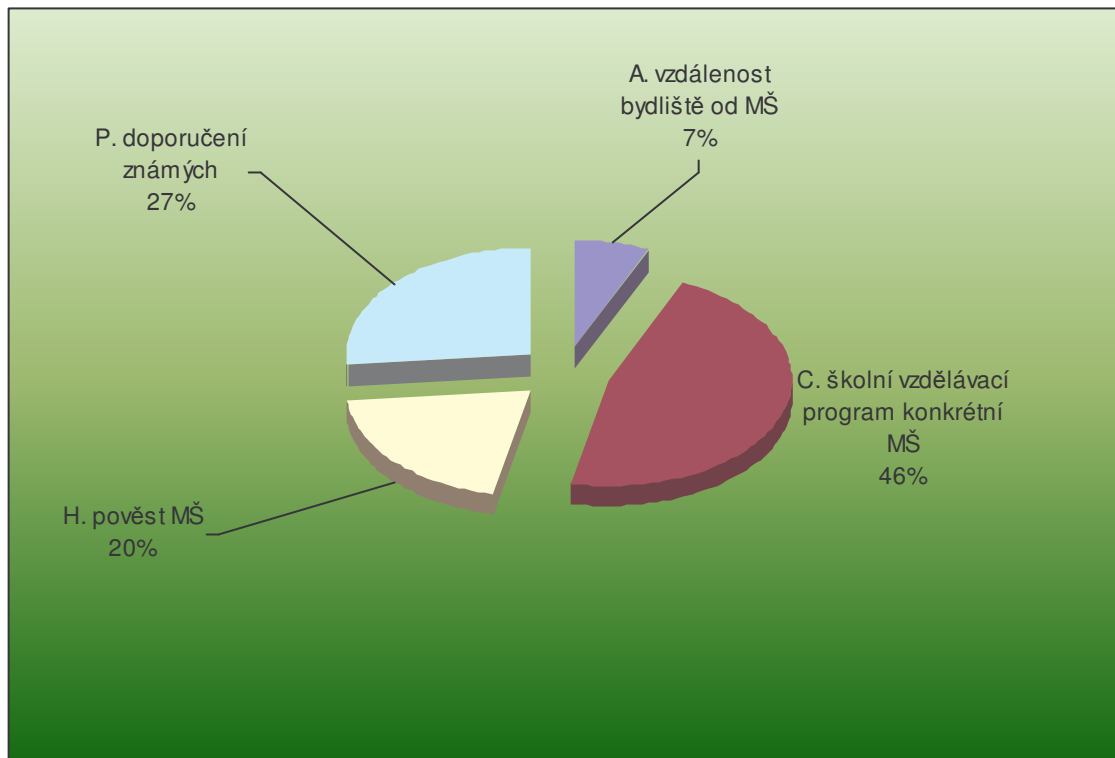


2. Školní vzdělávací program je základní kurikulární dokument, podle kterého mateřská škola pracuje a který si sama sestavuje v souladu s RVP PV, platnou legislativou a konkrétním zázemím ve škole. Měl by být veřejně zpřístupněn v mateřské škole (Školský zákon, § 5, odstavec 3) a rodiče se tak mohou seznámit mj. i s konkrétním charakterem vzdělávacího programu, obecnou charakteristikou školy, její vizí, podmínkami vzdělávání, organizačním a personálním zajištěním chodu školy, možnou spoluprací rodičů, evaluačním systémem. Je překvapující, že základ odlišnosti (ŠVP) jedné školy od druhé respondenti nevyhledávají a nezaměřují se na něj (pouze 8 %, viz graf č. 3 volí mateřskou školu podle tohoto kritéria). Patrně stále přetrvává názor, že státní mateřská škola je jedna jako druhá a její vzdělávací náplň se od sebe příliš neliší.

Určitou výjimku tvoří respondenti z Prahy, kde 20 % dotazovaných se zajímá o ŠVP (jako nejdůležitější kritérium při výběru MŠ – viz graf č. 4a). Nadstandardní zájem o školní vzdělávací program byl zaznamenán u rodičů s vysokoškolským vzděláním

v Praze. 46 % respondentů s vysokoškolským vzděláním uvádí jako nejdůležitější kritérium pro výběr MŠ právě školní vzdělávací program (viz graf č. 7).

Graf č. 7: Nejdůležitější činitelé u vysokoškolsky vzdělaných respondentů v Praze (údaje jsou uvedeny v relativních četnostech, $f_i = 100 \%$, $n_i = 15$)



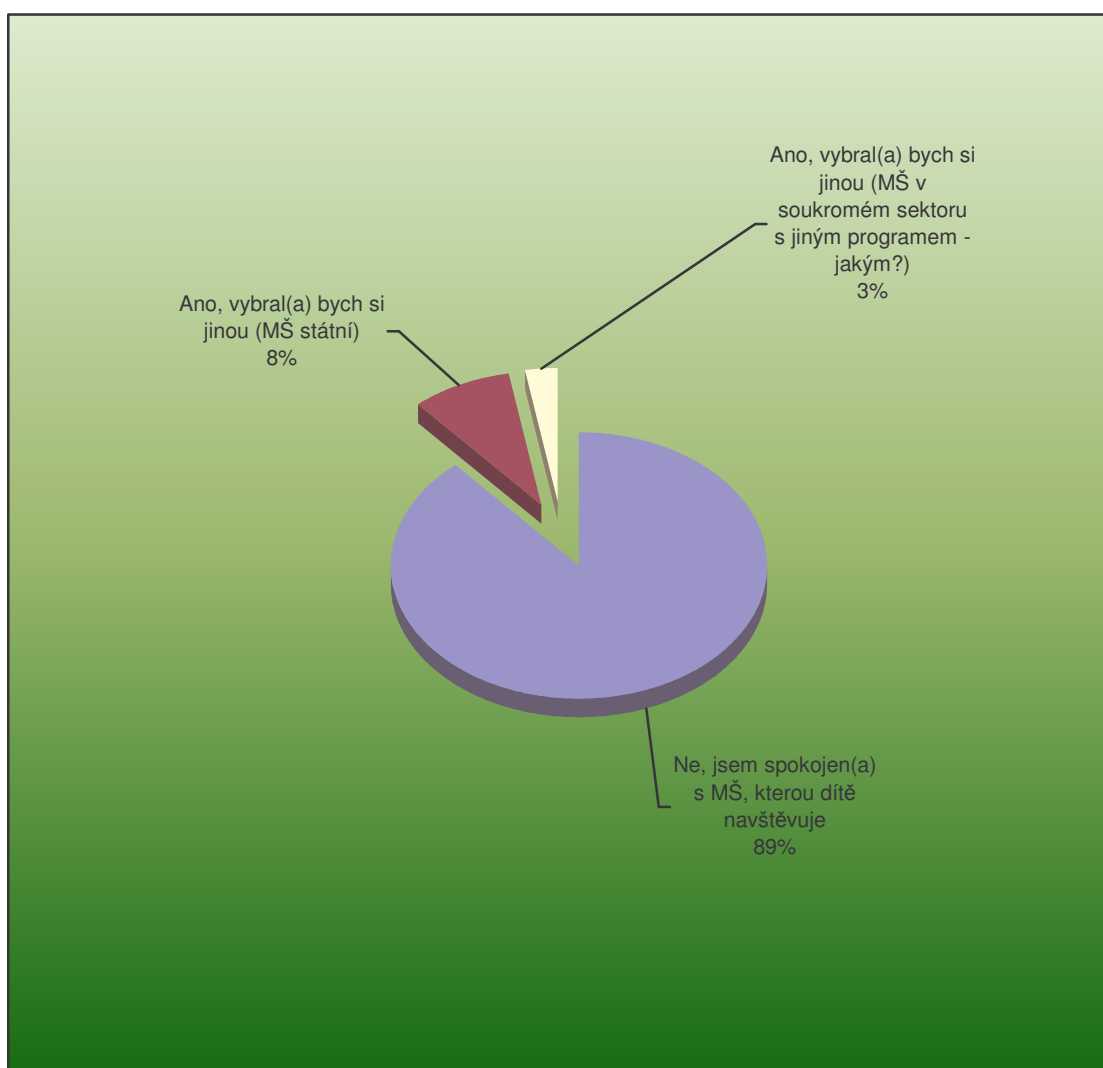
d) **Školní zahrada** je nenahraditelnou součástí mateřské školy. Poskytuje bezpečný prostor pro volný pohyb, hru, dětské skotačení, možnost nerušeného experimentování a objevování. S tímto místem bezesporu koresponduje i **otázka vybavenosti** školní zahrady průlezkami, pískovišti, koloběžkami, odrážedly, zahradními domky apod.

Je zajímavé, že respondenti nepřihodili kritériu zahrada vysokou důležitost (9 % - viz graf č. 3, ve městě 14 % - viz graf č. 4b, na vesnici 9 % - viz graf č. 4c, v Praze dokonce jen 6 % respondentů – viz graf 4a).

5. **Provozní doba** je u státních mateřských škol obdobná. Zájem respondentů sledovat provozní dobu se proto neubíral tímto směrem.
6. **Výše poplatků** je u státních mateřských škol srovnatelná, co se týče soukromého sektoru je tento činitel mnohonásobně vyšší.

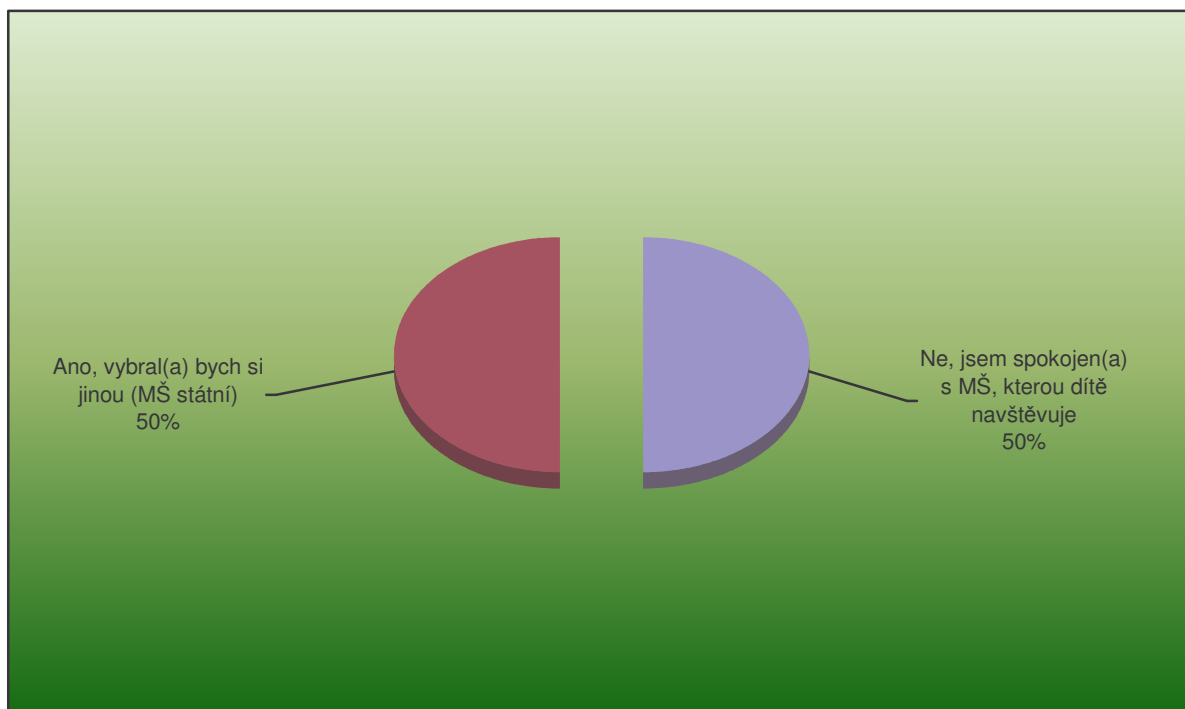
7. Míru (ne)spokojenosti respondentů s mateřskou školou ve výzkumu řeší otázka č. 8 - **Kdyby jste měli možnost (více finančních prostředků, snadnější dostupnost vůči bydlišti zaměstnání....), vybrali by jste si jinou školku?** (viz graf č. 8). Převážná část respondentů je spokojena se státní mateřskou školou, do které jejich dítě dochází (89 %).

Graf č. 8: Míra nespokojenosti s mateřskou školou (údaje jsou uvedeny v relativních četnostech, $f_i = 100 \%$, $n_i = 106$)



Vysoké procento nespokojenosti bylo zjištěno u vysokoškolsky vzdělaných matek na vesnici (viz graf č. 9). Sice absolutní četnost v tomto případě je pouze 8 respondentů, určitě stojí za zamyšlení, co (kdo) je příčinou této nespokojenosti.

Graf č. 9: Míra nespokojenosti respondentů žijících na vesnici, vysokoškolské vzdělání (údaje jsou uvedeny v relativních četnostech, $f_i = 100 \%$, $n_i = 8$)



8. Pověst mateřské školy

Dobrou pověst mateřské školy vytváří spokojení rodiče a děti, které do školy rády chodí a těší se na kamarády a paní učitelku. Většina respondentů dále uvádí, že základem jsou vstřícné a aktivní paní učitelky, které profesionálně vedou děti, umí je správně diagnostikovat a snaží se je individuálně vést a rozvíjet. Důležitým nástrojem se určitě stává i efektivní komunikace s dětmi i rodiči. Asi třetina rodičů uvedla, že dobré pověsti MŠ přispívají i školní akce jako jsou besídky, dílničky, lampionové průvody, karnevaly, zahradní slavnosti, noční spaní v mateřské škole, společné víkendové akce - turistické poznávací výlety apod.

Špatnou pověst naopak vytváří nespokojené děti a rodiče. Nespokojenost se odráží zejména opět v lidském faktoru – učitelce (křičí, nezvládá konfliktní situace, není empatická, je líná). Nedobrá pověst mateřské školy se těžko vykořeňuje a mění k lepšímu, stojí mnoho práce a námahy než se toto podaří změnit.

S kritériem pověsti velmi úzce souvisí **doporučení známých**, které je jistě nenahraditelnou informací při volbě MŠ. Na druhou stranu doporučení přátel a

známých může být velmi subjektivní, proto je žádoucí získat potřebné informace o MŠ z více zdrojů (je možné, že sousedka je nespokojená s mateřskou školou, ale je výjimkou mezi ostatními rodiči, kteří problém nemají).

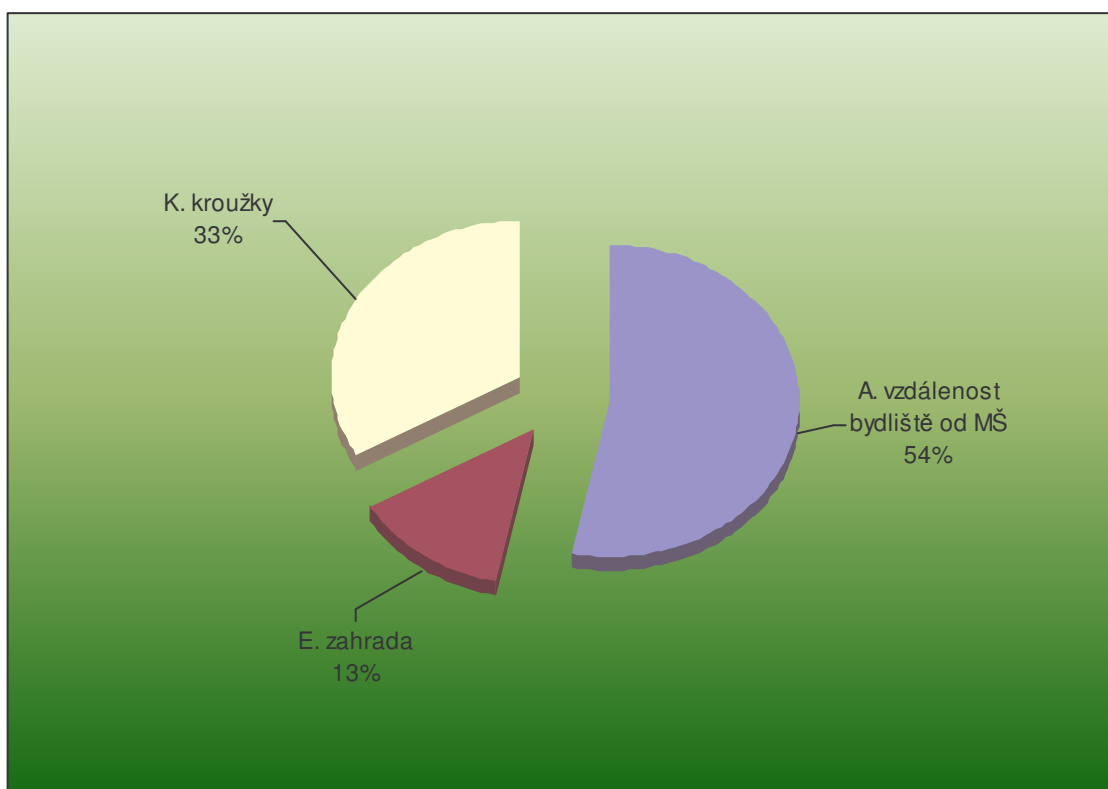
Ve výzkumu 15 % respondentů považuje reference od svých známých jako nejdůležitější faktor pro výběr mateřské školy (viz graf č. 3). V městě pak obliba tohoto ukazatele roste - 28 % rodičů ho pokládá za nejdůležitější pro volbu mateřské školy (viz graf č. 4b).

8. **Personál MŠ** v době výběru není respondentům ve většině případů znám, proto se pozornost na toto kritérium patrně nezaměřuje.
9. **Možností integrace dětí se zdravotním postižením** se zabývají pouze rodiče, kterých se tato problematika bezprostředně dotýká; respondenti našeho výzkumu tuto potřebu nesledovali.
10. **Kroužky** jsou velmi sledovanou oblastí při volbě MŠ. Velký zájem je o kroužky, které vedou samotné učitelky. Mají na ně speciální kurzy, osvědčení či jiné certifikáty. Děti dobře znají, co na ně platí a co jim v dané aktivitě jde a co vyžaduje ještě nějakou práci a úsilí. Agentury, které prostřednictvím mateřské školy pořádají kroužky, mohou poskytnout jistě certifikované lektory, ale za vyšší poplatky a pouze s povrchní znalostí konkrétního dítěte. Někteří respondenti se potom přiklání k názoru (jestliže v MŠ působí agentura), že učitelky nejsou dostatečně aktivní.

Respondenti jednoznačně preferují výuku cizího jazyka a to anglického. Jsou přesvědčeni, že pravidelná výuka a opakování frází budou dobrým krokem k vytvoření prvních představ o cizím jazyku. Mnozí rodiče usilují o vynahrazení něčeho, co jim osobně v mládí chybělo, někteří jdou s dobou a chtějí být „in“. Velké oblíbenosti u rodičů (zejména maminek) má jistě pohybová výchova, popřípadě tanečky. Správně upřednostňují tolik zanedbávaný pravidelný pohyb. U rodičů z Prahy byl zaznamenán veliký zájem o saunování a plavecký výcvik v hloubětínském krytém bazénu. Tradiční keramická dílnička je také u dětí velmi oblíbená, patrně i proto, že si z kroužku odnáší hmatatelný výsledek své práce. O hudební kroužky, německý jazyk rodiče neprojeví velký zájem. Kroužky při výběru MŠ nehrály tu

nejdůležitější roli, patrně většina škol nabízí obdobnou škálu kroužků. Vyšší míru pozornosti na oblast kroužků projevili respondenti z mateřských škol v Praze (33 %) a to zejména matky se středoškolským vzděláním s maturitou (viz graf č. 10).

Graf č. 10: Nejdůležitější činitele preferující respondenti z Prahy se středoškolským vzděláním s maturitou (údaje jsou uvedeny v relativních četnostech, $f_i = 100 \%$, $n_i = 15$)



11. **Výlety, školy v přírodě, kulturní akce** jsou pro respondenty vítané, ale do centra jejich pozornosti při výběru mateřské školy se nedostaly.

12. **Stravování v MŠ** - vyvážený a pestrý jídelníček je u většiny mateřských škol samozřejmostí. V opačném případě velmi rychle přispívá k špatné pověsti školy.

Jako doplňující informace předkládám důvody docházky do mateřské školy - otázka č. 9

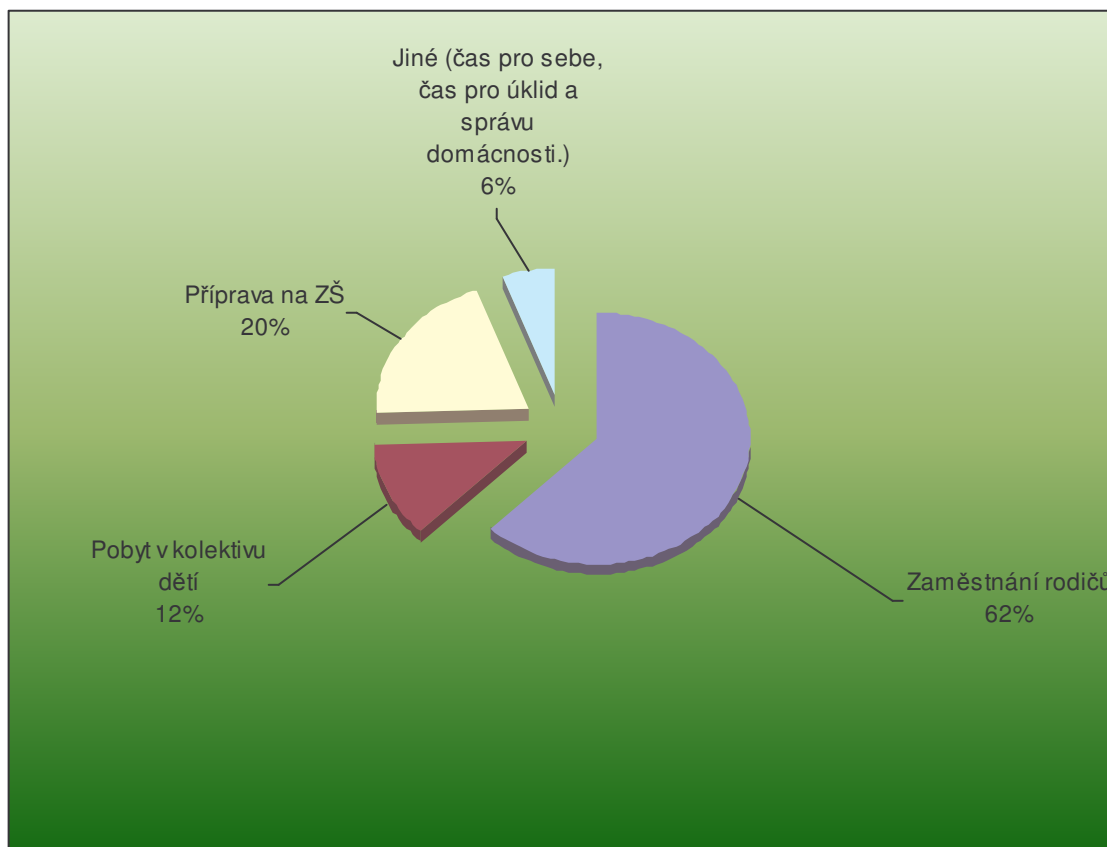
Jaké jsou hlavní důvody docházky dítěte do mateřské školy podle rodičů?

- Zaměstnání rodičů
- Pobyť v kolektivu dětí
- Příprava na ZŠ
- Jiné

Výzkumem bylo zjištěno (graf č. 11), že hlavním důvodem rodičů, kteří se rozhodli dát své dítě do státní mateřské školy, jsou jejich **pracovní povinnosti** (62 %). Dalším

podstatným argumentem pro docházku do mateřské školy se stala příprava na budoucí vzdělávání - **školní připravenost** (20% respondentů). **Pobyt dítěte v kolektivu stejně starých dětí** (jako důvod docházky do školy) určitě nehrál zásadní roli (12%). Jen nízké procento respondentů (6%) mělo jiné důvody – např. studium, čas pro sebe, domácnost, péče o mladší dítě.

Graf č. 11: Nejdůležitější důvody docházky dítěte do MŠ



5.4 Závěr praktické části

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na faktory, které rozhodly či ovlivnily rodiče předškolních dětí zvolit si tu kterou mateřskou školu.

Výzkumný předpoklad č. 1: Lze předpokládat, že vzdálenost bydliště od mateřské školy bude respondenty hodnocena jako nejdůležitější faktor pro výběr mateřské školy.

Tento předpoklad se šetřením potvrdil. Vzdálenost mateřské školy od místa trvalého bydliště dítěte byla rodiči zvolena jako činitel s největší četností a současně jako nejdůležitější (35 %, viz graf č. 3), kde většinu tvoří středoškolsky vzdělané matky (viz graf č. 5).

Vzdálenost školy od bydliště dítěte sehrála důležitou roli i na dalších pomyslných příčkách důležitosti (ve 2. pořadí důležitosti – 19 %, ve třetím pořadí – 21 % respondentů).

Výzkumný předpoklad č. 2: Lze tvrdit, že školní vzdělávací program mateřské školy je na pokraji zájmu při volbě mateřské školy.

Tento předpoklad se výzkumným šetřením potvrdil, jenom v případě regionu Prahy se toto tvrzení nepotvrdilo. 20 % respondentů z pražských školek se zajímalo o toto kritérium a považovalo ho za nejdůležitější (viz graf č. 4a). Nadstandardní pozornost o školní vzdělávací program byl zaznamenán u vysokoškolsky vzdělaných matek z Prahy. 46 % respondentů s vysokoškolským vzděláním uvádí jako nejdůležitější kritérium pro výběr MŠ právě školní vzdělávací program (viz graf č. 7).

Výzkumný předpoklad č. 3: Lze předpokládat, že pověst mateřské školy ovlivňuje většinu respondentů při výběru mateřské školy.

Tento předpoklad nebyl potvrzen v globálu (jen 11 % respondentů – viz graf č. 3), tedy zdaleka ne většina, ale asi pouhá desetina respondentů volila toto kritérium jako nejdůležitější. Lepší výsledek byl zjištěn pouze ve městě, kde se o pověst školy zajímalo 22 % respondentů (viz graf č. 4b). V Praze považovalo 9 % respondentů za nejdůležitější tento činitel pro výběr MŠ (viz graf 4a), na vesnici to byla pouhá 3 % respondentů (viz graf 4c). Všichni respondenti se následně v dotazníku zamýšleli, co

vytváří dobrou (špatnou) pověst mateřské školy. Většina rodičů se shodla na skutečnosti, že dobrá pověst se pozná podle spokojenosti dětí a rodičů. Velký důraz položili na osobnost učitelky, která je schopna zastávat své profesní kompetence. Pro dobrou pověst přispívají i nadstandardní akce mateřské školy – besídky, dílničky, slavnosti, výlety. Dobrou pověst umí zničit neschopná paní učitelka, která neřeší problémy, ale jen “přežívá“, neplánuje pestrý program, není empatická, neevaluuje, komunikuje neefektivně s arogancí a povýšeně.

6 ZÁVĚR

Mateřská škola má u nás dlouhou a krásnou tradici. Ve své bakalářské práci *Výběr mateřské školy očima rodičů* jsem se zabývala velmi aktuálním tématem, které představuje hledání a hodnocení kritérií, která uplatňují rodiče při výběru mateřské školy pro své ratolesti. Po roce 1989 se mění právní postavení mateřských škol, podstatnou změnou prošel i cíl a obsah předškolního vzdělávání. Dítě je chápáno v osobnostním pojetí, zkvalitnil se celý výchovně vzdělávací proces. Myslím si, že i široká veřejnost si začíná uvědomovat nezastupitelnou úlohu předškolního vzdělávání, což se projevuje i tím, že legislativně byla mateřská škola zakotvena jako počátek vzdělávací soustavy.

V teoretické části práce se zabývám základními rysy vývojové etapy dítěte předškolního věku, obrazem rodiny a jejím výchovným působením. Mateřská škola je první institucí, s kterou se dítě setkává, jejím úkolem je doplňovat rodinnou výchovu. Dítě v předškolním zařízení má možnost rozvíjet se v podnětném prostředí v kruhu přibližně stejně starých dětí. Výchovně vzdělávací proces probíhá pod odborným vedením pedagogických pracovníků. Současné pojetí předškolní výchovy a vzdělávání umožňuje mateřské škole využít vzdělávací model osobnostně orientované výchovy, která zvažuje hlediska rozvoje osobnosti dítěte. Pro současnou mateřskou školu je charakteristický svobodný, nezávislý přístup, individuálnost, neformálnost a rámcovost výchovně vzdělávacích cílů.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaké faktory preferují rodiče při výběru mateřské školy a jak tato rozhodnutí při volbě mateřské školy vzájemně korespondují. V praktické části jsem použila kvantitativní výzkumnou metodu. Jako techniku jsem zvolila vlastní dotazník a jako výzkumnou metodu dotazování. Sběr dat byl prováděn pomocí anonymního dotazníkového šetření v několika mateřských školách (hlavní město, město a vesnice). Cílovou skupinou respondentů se stali rodiče (popř. zákonní zástupci) dětí předškolního věku. Ti měli provést výběr kritérií zvolených při volbě mateřské školy pro jejich děti a zhodnotit jejich důležitost. Pro účely výzkumu bylo osloveno 120 respondentů. Ve výzkumu jsem si vytyčila tři výzkumné předpoklady, které byly pouze částečně potvrzeny. Vzdálenost mateřské školy od místa trvalého bydliště dítěte byla rodiči zvolena jako činitel s největší četností a současně jako nejdůležitější. Druhý

předpoklad mě osobně vůbec nepotěšil. Bylo potvrzeno, že školní vzdělávací program mateřské školy je na pokraji zájmu při volbě mateřské školy. Pouze vzdělání respondenti (vysokoškolské vzdělání) směřovali svoji pozornost na obsah učiva – konkrétní témata, charakter vzdělávacího programu, obecnou charakteristiku školy, její vizi, podmínky vzdělávání, organizační a personální zajištění chodu školy, možnou spolupráci rodičů. Je překvapující, že základ odlišnosti (ŠVP) jedné školy od druhé respondenti nevyhledávají a nezaměřují se na něj. Patrně stále přetrvává názor, že státní mateřská škola a jejich vzdělávání se od sebe v mnohém neodlišují. Třetí předpoklad ověřoval, zda pověst mateřské školy ovlivňuje většinu respondentů při výběru mateřské školy. Tento předpoklad nebyl potvrzen. Z dotazníku jsem mohla zjistit, v čem respondenti spatřují dobrou pověst mateřské školy.

V závěru práce navrhuji několik možných cest, jak dále uchopit dané výsledky výzkumu. Myslím, že každá mateřská škola by se ráda stala tou nejvyhledávanější mateřskou školou v regionu. Určitě by stálo za zamyšlení vylepšovat image MŠ, zviditelňovat se na veřejnosti – prezentovat MŠ v tisku, spolupracovat s obcí a některými institucemi (knihovna, základní škola, domov důchodců, policie, hasiči...). Vycházíme-li z faktu, že rodiče upřednostňují mateřskou školu v blízkosti svého bydliště, navýšme počet dětí, ale zachovejme nebo zkvalitněme výchovně vzdělávací proces a to cestou více učitelek nebo asistentů na třídě. Určitě je přínosné zatraktivnit školní vzdělávací program, uváženě obohatit didaktické pomůcky a jiné vybavení, zvyšovat vzdělanost pedagogických pracovníků. Vhodně je motivovat k jejich krásné práci. Usilovat o zvýšení prestiže jejich povolání. V neposlední řadě je třeba nepodceňovat vzájemnou spolupráci s rodiči. Vždyť jejich radost z dětí je i naše!

7 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. 228 s. ISBN 80-7178-888-0

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. Praha: Grada, 2011. 320 s. ISBN 978-80-247-3037-0

JEŘÁBKOVÁ Blanka. *Mateřská škola jako životní prostor I.* Brno: Masarykova univerzita, 1993. 232 s. ISBN 80-210-0830-X

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2010. 455 s. ISBN 978-80-7367-828-9

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia, 2007. 132 s. ISBN 978-80-200-1451-1

KOŤATOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. 193 s. ISBN 978-80-247-1568-1

LANGMEIER Josef. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha: Avicenum, 1991. 284 s. ISBN 80-201-0098-7

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. 345 s. ISBN 80-7169-195-X

MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986. 335 s. ISBN 08-056-89

MERTIN, Václav. a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. 230s. ISBN 80-7178-799-X

MORAVCOVÁ, Dana. *Mateřská škola očima rodičů*. Informatorium 3 – 8, duben 2005, s. 8 – 9

- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika I. Smysl a proměny dětství*. 2. vyd. Liberec: Technická univerzita, Pedagogická fakulta, 2002. 69 s. ISBN 80-7083-656-3
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Rok v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. 493 s. ISBN 978-80-7367-703-9
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Učitelka mateřské školy by měla být flexibilní a umět věci domýšlet*. Informatorium 3 – 8, leden 2014, s. 8 – 9
- PAULÍK, Karel. *Vývojová psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2002. 66 s. ISBN 80-7042-214-9
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. 139 s. ISBN 80-7178-584-9
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8
- PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ S. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál, 2013. 184 s. ISBN 978-80-262-0495-4
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina et al.. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2006. ISBN 80-87000-00-5.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Pyramida, 1989. 435 s. ISBN 80-7038-078-0
- SKUTIL, Martin et al.. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7
- ŠMELOVÁ, Eva. *Teorie a praxe*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2004. 168s. ISBN 80-244-0945-8
- ŠMELOVÁ, Eva. *Ohlédnutí do historie předškolní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2008. 75 s. ISBN 978-80-244-2238-1
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1996, 353 s. ISBN 80-7184-317-2
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004,
Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících . In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004,
Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/platne-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1>

8 PŘÍLOHY

DOTAZNÍK:

Vážení rodiče,
jsem studentka 3. ročníku Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (Pedagogická fakulta) a obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku, který slouží ke sběru dat pro moji bakalářskou práci *Výběr mateřské školy očima rodičů*. Prostřednictvím dotazníku Vás chci oslovit a zjistit, co Vás jako rodiče dětí předškolního věku ovlivnilo při výběru mateřské školy.

1. Dítě žije

- v hlavním městě
- žiji v městě (nad 20 000 obyvatel)
- žiji v městě (do 20 000 obyvatel)
- žiji na vesnici (do 5 000 obyvatel)

2. Nejvyšší dosažené vzdělání matky (popř. jiný ženský vzor, který se podílí na výchově a rozhoduje o výběru MŠ)

- Základní
- Střední bez maturity
- Střední s maturitou
- Vysokoškolské

3. Nejvyšší dosažené vzdělání otce (popř. jiný mužský vzor, který se podílí na výchově a rozhoduje o výběru MŠ)

- Základní
- Střední bez maturity
- Střední s maturitou
- Vysokoškolské

4. Informovali jste se o MŠ před zápisem

- Ano, důkladně
- Ano
- Zběžně
- Ne

5. Váš zájem byl zaměřen na tato kritéria

- A. vzdálenost bydliště od MŠ
- B. vzdálenost zaměstnání od MŠ
- C. školní vzdělávací program konkrétní MŠ
- D. vybavenost (nábytek, hračky, architektonické řešení)
- E. zahrada
- F. provozní doba MŠ
- G. výše poplatků v MŠ
- H. pověst MŠ
- I. personál

- J. možnost integrace dětí se zdravotním postižením
- K. kroužky
- L. výlety, školy v přírodě
- M. kulturní akce
- N. stravování
- O. volná místa (obsazenost školky)
- P. doporučení známých
- Q. jiné

6. Zkuste seřadit výše uvedená kritéria pro rozhodování o MŠ podle důležitosti (použijte písmena před konkrétním kritériem)

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

7. Zkuste charakterizovat, obecně zformulovat, co podle Vás tvoří

- dobrou pověst MŠ

- špatnou pověst MŠ

8. Kdyby jste měli možnost (více finančních prostředků, snadnější dostupnost vůči bydlišti zaměstnání....), vybrali by jste si jinou školku?

- **Ne, jsem spokojen(a) s MŠ, kterou dítě navštěvuje**
- **Ano, vybral(a) bych si jinou**
 - MŠ státní
 - MŠ v soukromém sektoru s jiným programem (s jakým)

9. Jaké jsou hlavní důvody docházky dítěte do mateřské školy podle rodičů?

- Zaměstnání rodičů
- Pobyt v kolektivu dětí
- Příprava na ZŠ
- Jiné

10. Když jste vybírali školku pro Vaše dítě, měl(a) jste k dispozici podrobnější informace o více školkách?

- Ano
- Ne

Děkuji Vám za ochotu a čas věnovaný vyplnění dotazníku! Marta Šturcová