

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Lucie Kašparová

**Představy rodičů dítěte předškolního věku
o mateřské škole jako součást habitu rodiny**

Olomouc 2022

Vedoucí práce: Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.

ANOTACE

Jméno a příjmení	Bc. Lucie Kašparová
Katedra nebo ústav	KPG – Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce	Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.
Rok obhajoby	2022

Název práce	Představy rodičů předškolního dítěte o mateřské škole jako součást habitu rodiny
Title of thesis	Expectation of preschool child's parents about kindergarten as part of the family habitus
Anotace práce	Diplomová práce rozdělená na teoretickou a praktickou část, se zabývá představami rodičů předškolních dětí o mateřské škole jako součást habitu rodiny, která patří do určité sociální třídy a disponuje určitými kapitály. Kvantitativní metodologie výzkumu využívá dotazníkové šetření, která zkoumá jak příslušnost ke konkrétní sociální třídě a jednotlivými kapitály ovlivňuje představy rodičů při volbě konkrétní mateřské školy pro své děti.
Klíčová slova	Habitus, kapitál, mateřská škola, společenská třída, představy rodičů
Annotation	The diploma thesis, divided into theoretical and practical part, deals with the ideas of parents of preschool children about kindergarten as part of the habit of the family, which belongs to a certain social class and has certain capitals. The quantitative research methodology uses a questionnaire survey, which examines how belonging to a particular social class and individual capitals affects the ideas of parents when choosing a particular kindergarten for their children.
Keywords	Habitus, capital, kindergarten, social class, parent's expectations

Přílohy vázané k práci	Příloha P I: Dotazník k empirické části Příloha P II: Kritické hodnoty (Chráška, 2016)
Rozsah práce	93 stran
Jazyk práce	Český jazyk

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 17. 4. 2022 podpis.....

Poděkování

Děkuji panu Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D. nejen za jeho odborné vedení, ale také za jeho ochotu a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Zároveň bych chtěla poděkovat učitelkám a ředitelkám mateřských škol, které mi předaly srze dotazník nepostradatelné informace, spolu s rodiči dětí předškolního věku, k mému výzkumu. V neposlední řadě bych chtěla také poděkovat své rodině, přátelům a všem, kteří mě při studiu podporovali.

OBSAH

ANOTACE	2
ÚVOD	7
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 ŽIVOTNÍ STYL.....	10
1.1 HABITUS	11
1.1.1 Rodinný habitus	12
1.2 KAPITÁLY	12
1.2.1 Ekonomický kapitál	13
1.2.2 Kulturní kapitál	13
1.2.2.1 Ztělesněný stav	13
1.2.2.2 Objektivizovaný stav	14
1.2.2.3 Institucionalizovaný stav	14
1.2.3 Sociální kapitál.....	14
1.3 SPOLEČENSKÁ HIERARCHIE	15
1.3.1 Zajištěná střední třída.....	16
1.3.2 Nastupující kosmopolitní třída.....	16
1.3.3 Tradiční pracující třída.....	17
1.3.4 Třída místních vazeb	17
1.3.5 Ohrožená třída.....	18
1.3.6 Strádající třída.....	18
2 VÝZNAM MATEŘSKÉ ŠKOLY PRO DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	20
2.1 DÍTĚ V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	21
2.2 KAPITÁLY RODINY A MATEŘSKÁ ŠKOLA	22
2.3 PŘEDSTAVY RODIČŮ O MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	24
2.4 POTŘEBY DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	27
3 SOUČASNÁ MATEŘSKÁ ŠKOLA.....	31
3.1 ROZMANITOST KURIKUL PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	31
3.1.1 Typy mateřských škol dle vzdělávacího programu	32
3.1.2 Waldorfské mateřské školy	32
3.1.3 Pedagogika Marie Montessori	34
3.1.4 Mateřská škola se vzdělávacím programem začít spolu.....	36
3.1.5 Mateřská škola podporující zdraví.....	37
3.1.6 Lesní mateřská škola.....	40
3.1.6.1 Jemná a hrubá motorika	41
3.1.6.2 Sociální kompetence.....	41
3.1.6.3 Rozvoj sebevědomí a sebepojetí	41
3.1.6.4 Kreativita a znalosti o přírodě a ekologii	42
3.1.7 Církevní školy	42

3.2	MATEŘSKÉ ŠKOLY Z POHLEDU KAPITÁLŮ.....	43
II	EMPIRICKÁ ČÁST	46
4	METODOLOGIE VÝZKUMU	47
4.1	STRATEGIE VÝZKUMU	47
4.2	VÝZKUMNÉ CÍLE	48
4.3	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	48
4.4	Hlavní výzkumná věcná hypotéza	48
4.5	VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU	49
4.6	METODA SBĚRU DAT	49
4.7	REALIZACE VÝZKUMU	49
4.8	ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	50
5	INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	51
5.1	ROZDĚLENÍ RODIN DO SOCIÁLNÍCH TŘÍD	52
5.2	POLOŽKA 1: PREFERENCE KAPITÁLU	53
5.3	POLOŽKA 2: DOMINANCE KAPITÁLU	55
5.4	POLOŽKA 3: DOMINANTNÍ CÍLE VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ	57
5.5	POLOŽKA 4: KRITÉRIUM KVALITY	60
5.6	POLOŽKA 5: PROSTŘEDÍ ŠKOLY	62
5.7	POLOŽKA 6: ZAPOJOVÁNÍ RODIČŮ	64
5.8	POLOŽKA 7: STYL VÝCHOVY	67
5.9	POLOŽKA 8: POSTOJ K TRESTŮM A ODMĚNÁM	69
5.10	POLOŽKA 9: POSTOJ K MODERNÍM TECHNOLOGIÍM	71
5.11	POLOŽKA 10: NÁVYKY KE STRAVOVÁNÍ	73
5.12	POLOŽKA 11: KULTURNÍ ANGAŽOVANOST	75
5.13	POLOŽKA 12: BUDOVÁNÍ FINANČNÍ UVĚDOMĚLOSTI	77
6	ZÁVĚRY VÝZKUMU	81
6.1	LIMITY VÝZKUMU	83
	ZÁVĚR	84
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	85
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	89
	SEZNAM TABULEK	90
	SEZNAM OBRÁZKŮ	91
	SEZNAM GRAFŮ	92
	SEZNAM PŘÍLOH	93

ÚVOD

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala téma, které se týká představ rodičů ohledně mateřské školy, do které jejich dítě nebo děti dochází alespoň v posledním roce předškolního vzdělávání, a jak se odráží představy rodičů o mateřské škole vzhledem k habitu rodiny.

Každý rodič při výběru mateřské školy váhá, kde své potomstvo na zápis k předškolnímu vzdělávání přihlásí. Některé rodiny přihlásí automaticky své dítě především na bázi blízkosti k bydlišti, kde má rovněž dítě zajištěné místo k povinnému předškolnímu vzdělávání, ale některé rodiny hlouběji prozkoumávají mateřské školy, aby zjistily, jaké jsou mateřské školy například z hlediska programu, vybavenosti, odborné kapacity a podobně. Když rodiče své dítě nebo děti přihlásí do mateřské školy, mohou mít rovněž představy, co by mateřská škola mohla splňovat, v čem se zlepšovat a jaké představy rodičů naplňovat, aby byli se svým výběrem maximálně spokojeni a zároveň byly obdobné životnímu stylu dané rodiny.

Hlavním výzkumným cílem je popsat a na vybraném vzorku zjistit, jak příslušnost ke konkrétní sociální třídě a jednotlivým kapitálům ovlivňuje představy rodičů při volbě konkrétní mateřské školy pro své děti. Naplnění hlavního cíle je podmíněno dosažením dílčích cílů:

- Zjistit a popsat prostřednictvím ověřené výzkumné metodologie příslušnost rodiny předškolního dítěte ke konkrétní sociální třídě, a to na základě jednotlivých typů kapitálu rodiny.
- Odhalit, zda existuje vztah mezi jednotlivými kapitály definujícími příslušnost k dané sociální třídě a představami či požadavky, které rodiče uplatňují při výběru mateřské školy.
- Zjistit, jak ovlivňuje habitus rodiny představy rodičů o mateřské škole.

Tomu také odpovídá struktura práce. V teoretické části diplomové práce je uvedena kapitola životního stylu, kde je představen pojem habitus, poté kapitály a rozdělení do společenské hierarchie. Další kapitola představuje význam mateřské školy pro dítě předškolního věku, konkrétně potřeby dítěte předškolního věku a výchovně vzdělávací proces. V poslední kapitole teoretické části je představená současná mateřská škola a rozmanitostí kurikul včetně alternativního vzdělávání.

Empirická část se zabývá samotným rozdělením rodin do společenských tříd a představami rodičů o mateřské škole. Tato část je tedy zaměřena především na představy

a požadavky rodičů dětí předškolního věku, kde zjišťují, co by měla mateřská škola dítěti poskytovat.

Diplomová práce by měla posloužit vedení škol mateřských pro svůj potencionální rozvoj, na základě poznatků získaných výsledků a odpovědí z dotazníků od rodičů dětí, které navštěvují mateřskou školu. Marketing mateřské školy se zaměřuje rovněž na svůj rozvoj a také na to, aby byli rodiče se svými dětmi s mateřskou školou spokojeni a také na to, aby získal nové zákazníky školy. Právě tato diplomová práce by měla sloužit jako vodítko k rozvoji v oblasti marketingu školy.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 ŽIVOTNÍ STYL

Pojem životní styl je dnes často používán, a to hlavně v souvislosti se zdravým či nezdravým životním stylem. Ze sociologického hlediska je pojem životní styl značně nekonkrétní a každý z nás si pod tímto termínem představuje něco jiného. Duffková, Urban a Dubský (2008) popisují životní styl jako velice rozsáhlou oblast. Obecně lze životní styl definovat jako „*způsob, jakým lidé žijí – tedy jak bydlí, stravují se, vzdělávají se, chovají se v různých situacích, baví se, pracují, spotřebovávají, vzájemně komunikují, jednají, rozhodují se, cestují, vyznávají a dodržují určité hodnoty, starají se o děti, pěstují potraviny, vyrábějí atd.*“ (Duffková, Urban, Dubský, 2008, s. 51).

Podle Kubátové (2010) je pojem životní styl více konkrétní a jedná se víceméně o systém vzájemně provázaných částí. Životní způsob označuje Kubátová jako kvantitativní souhrn jednotlivých činností, projevů, vztahů a dalších aspektů. Životní styl jednotlivce je ve značné míře jeho soudržný životní způsob, kde si jednotlivé části navzájem odpovídají, vycházejí z jednotného základu a jsou ve vzájemném vztahu. Mají jasný jednotný styl, který se prolíná všemi podstatnými činnostmi, vztahy a zvyklostmi jejího vlastníka. Životní styl skupiny představuje typické společné rysy, které jsou charakteristické pro převážnou většinu členů nějaké skupiny. Životní styl má dvě hlediska, a to životní a kulturní úroveň.

- Životní úroveň je vyznačována vybaveností domácnosti předměty dlouhodobé spotřeby.
- Kulturní úroveň představuje kulturní aktivity, do kterých můžeme řadit návštěvu divadel, koncertů a výstav, studium odborné literatury a četbu, sport, turistiku, chození do přírody, návštěvy restaurací, kaváren a také návštěvy přátel a koníčky.

Oproti tomu Nakonečný (2009) pokládá životní styl za koncept, který pojímá osobnost člověka a rovněž jeho životní podmínky. Nejsou tím myšleny ovšem podmínky materiálního smyslu, ale sociálního. Je především důležité, jestli dochází k harmonii mezi sebepojetím jedince, a tím, jak k němu přistupuje jeho okolí. Obecně lze životní styl popsat jako jednání, které vychází ze souboru různých postojů, norem a hodnot. Životní styl je způsob, jakým lidé žijí. Zahrnuje způsob obživy, bydlení, vzdělávání, chování v nejrůznějších situacích, práci, komunikaci, vyznávání, dodržování určitých hodnot apod. Pro pojetí životního stylu si v další kapitole vysvětlíme pojem habitus.

1.1 Habitus

Slovo habitus má více významů a každý ho může chápat jinak. Nejčastěji je pojem chápán, jako způsob života lidí, jejich image a zevnějšek, styl chování anebo také to, jak se lidé projevují. Podstatné ale je, že všechny tyto projevy jsou předurčené tím, do jaké skupiny či třídy se daný jedinec, který se tak projevuje řadí, kam patří a jak je vychováván. Habitus se tedy spojuje s lidským vnímáním, myšlením a jednáním, u čehož je významný pojem dispozice, kdy má jedinec tendence chovat se určitým stylem (Šubrt, Balon, 2010).

Prokop (2003) se na termín habitus dívá obdobně, kdy pojmem habitus vysvětluje jako gesta, myšlenky a způsoby chování, které si člověk osvojil tak moc, že už si je vlastně ani neuvědomuje. Je to jakási mentální rutina jedince, kdy jedinec jedná, aniž by o tom moc přemýšlel. Pomocí habitu se jedinec volně rozvíjí v určitém prostředí, a to, aniž by si kontroloval svá slova nebo také mimiku. Habitus si jedinec uvědomuje hlavně v momentě, kdy se ocitne v prostředí, které mu není vlastní (například dělník, který se objeví na hostině velké banky). Je v tu chvíli zřejmé, že nemá zažito, jak se má zde chovat a jakým způsobem je vhodné konverzovat.

Termín habitus je odvozen od slova habit a podle Kuiperse (1992) má odkazovat k naučenému jednání a normám, jež jsou tak hluboko v nás, že jsme je přijali za přirozené a samozřejmé. Dle Kuiperse jde o naši „druhou přirozenost“, která je utvářena kulturně a přirozeně. Podle společnosti, ve které se pohybujeme jsou k naší osobě přiřazeny určité sociální role. Tyto sociální role jsou k nám postupně zafixovány a stávají se součástí jedince. Podle Bourdieua (1977) je smysl pro habitus a pro to, co je v rámci habitu ceněno, udělováno prostřednictvím jeho institucí. Tento proces obvykle začíná v rodinném prostředí a později se upevňuje prostřednictvím dalších institucí, jako je vzdělávání a zaměstnání. Tyto instituce, jako je například institut vzdělávání, posilují a utvářejí kulturu, ve které působí. S obdobným názorem se ztotožňuje také Lamont (1992), který zastává názor, že instituce lidi spojuje a formuje. Zřejmé je to především u jedné instituce, která se řadí k těm nejmocnějším, a to je instituce vzdělávání. Když jsou lidé ochotni předat své potomky této instituci, podtrhuje to samozřejmost národního státu. Je to právě vzdělávací systém, který zaručuje systematické předávání norem a zkušeností v rámci národa a je rovněž ústřední pro formování národního habitu. Sociologové z různých generací prokázali, že vzdělání vytváří jak sociální rozdíly, tak sociální podobnosti.

1.1.1 Rodinný habitus

Prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá, a to nejčastěji rodinné, určuje, které dovednosti a schopnosti jsou ceněny a které ne. V rodinném prostředí se odráží systém hodnot a zároveň celková úroveň obou rodičů a dospělých členů, patřící do této skupiny. Je to rodina, ve které si dítě osvojuje a upevňuje kompetence, které rodina považuje za důležité a cíleně je následně rozvíjí. Naopak nerozvíjí ty, které nemají význam, a dokonce je mohou potlačovat. Významné schopnosti a dovednosti jsou poté rozvíjeny na základě verbálních a dětských projevů, odměny nebo tresty, které dítěti pomáhají k orientaci v situaci a v neposlední řadě skrze napodobování chování rodičů (Vágnerová, 2012).

Jak bylo výše řečeno, proces habitu začíná u rodiny. Rodiče zprostředkovávají svým dětem prostředí, ve kterém se nacházejí a také to, jak toto prostředí funguje. Jednotlivec během své socializace získává habituální dispozice a během svého života je neustále, pod vlivem dalších zkušeností, posiluje. Rodina vytváří pro své potomstvo prostor pro (nepřímé a nevědomé) předávání získaných dispozic svému dítěti. Podoba rodinného habitu je tedy do velké míry ovlivněna habituálními dispozicemi matky a otce. Vzniká a projevuje se prostřednictvím jednání, myšlení a emocí rodičů v rámci rodinného prostředí. Skrze jejich interakce s dítětem je založen na různých druzích kapitálu, a to ekonomickém, kulturním a sociálním (Tomanović, 2004).

1.2 Kapitály

Pod pojmem kapitál si jedinec běžně a nejčastěji představí peněžní a věcné prostředky, které slouží k výrobě a oběhu zboží. Bourdieu (1986) spolu s Šubrt a Balon (2010) přisuzují pojmu kapitál jiný rozměr, protože do pojmu vkládají i váhu, která není nutně peněžní, a právě naopak se ekonomickým významem a kapitálem zabývají jen okrajově ač uznávají, že se ekonomie prolíná všemi různými oblastmi života.

Podle Bourdieua (1986) se kapitál prezentuje ve třech základních podobách, jako:

1. **Ekonomický kapitál**, jenž je okamžitě a přímo převoditelný na peníze a může být institucionalizován ve formě vlastnických práv;
2. **Kulturní kapitál**, který je směnitelný, v některých podmínkách do ekonomického kapitálu a může být institucionalizován ve formě kvalifikace;

3. **Sociální kapitál**, který je tvořený sociálními závazky, tzv. spojením, které je za určitých podmínek převoditelné na ekonomický kapitál a může být institucionalizován ve formě šlechtického titulu.

1.2.1 Ekonomický kapitál

Ekonomický kapitál zahrnuje všechny formy materiálních zdrojů, které jsou směnitelné za peníze. Jsou zde zařazeny vlastnictví půdy a majetku. Mimo to existují také různé statky a služby, k nimž ekonomický kapitál poskytuje okamžitý přístup bez vedlejších nákladů, jiné lze získat pouze na základě sociálního kapitálu vztahů (nebo sociálních závazků), jejichž charakter je dlouhodobý. Pierre Bourdieu se detailněji touto kategorií kapitálu nezabývá, protože k získání skutečné moci podle něj dojde, je-li ekonomický kapitál spojen se dvěma dalšími kapitály – kulturním, který považuje především za vzdělanostní kapitály a jenž je důležitější než kapitál sociální (Bourdieu, 1986; Šubrt, Balon, 2010).

1.2.2 Kulturní kapitál

V předešlé kapitole bylo zmíněno, že kulturní kapitál jsou aktiva, která člověk vlastní a pomáhají mu stoupat po společenském žebříčku. Kulturní kapitál, který může dále existovat ve třech formách: *ve ztělesněném stavu*, *v objektivizovaném stavu* a *v institucionalizovaném stavu* (Bourdieu, 1986; Šubrt, Balon, 2010).

1.2.2.1 Ztělesněný stav

Vtěleným kulturním kapitálem jsou vyrozuměny například způsoby chování, získané znalosti, osobnostní charakteristiky a také schopnosti. Většinu vlastností kulturního kapitálu lze odvodit ze skutečnosti, že je ve svém základním stavu spojen s tělem a předpokládá ztělesnění. Jelikož je spojen s tělem, akumulace kulturního kapitálu předpokládá určitý výkon, investici času přímo od dané osoby, a to zcela nezprostředkovaně. Stejně jako získání svalnaté postavy nebo opálení, nelze tohoto efektu dosáhnout nepřímou, takže všechny účinky delegování jsou vyloučeny, subjekt musí vyvinout úsilí sám. Na získání a vyvíjení kulturního kapitálu v této formě se podílí kultura prostředí a také rodina jedince. Vtělený stav je tedy spojení těla a mysli jedince, kdy představuje kulturní postoje, jeho preference a jednání, které jedinec získává během socializace (Bourdieu, 1986; Šubrt, Balon, 2010).

1.2.2.2 Objektivizovaný stav

Kulturní kapitál má v objektivizovaném stavu řadu vlastností, které jsou definovány pouze ve vztahu ke kulturnímu kapitálu v jeho ztělesněné podobě. Kulturní kapitál objektivizovaný v hmotných předmětech a médiích, jako jsou spisy, obrazy, pomníky, nástroje atd., je přenosný mezi sociálními aktéry ve své materialitě a úzce souvisí s jejich ekonomickým kapitálem i sociálním postavením. Přivlastněním hodnoty tohoto kulturního kapitálu se z něj stává vesměs vtělený kulturní kapitál. Proto existuje jako efektivní a aktivní pouze tehdy, je-li samotným aktérem přivlastněný (Bourdieu, 1986; Šubrt, Balon, 2010).

1.2.2.3 Institucionalizovaný stav

Třetí forma kulturního kapitálu odkazuje k formálnímu vzdělání, do které Pierre Bourdieu (1986) zahrnuje certifikáty o vzdělání, které v průběhu života jedinec získá. Titul poté poskytuje svému vlastníkovvi zákonem zaručenou hodnotu, oproti prostému kulturního kapitálu ve ztělesněné formě, která se musí znovu a znovu prokazovat v každodenní interakci. Lidé se takto rozlišují na ty se vzděláním získaným samostudiem a těmi, kteří osvědčením o svém vzdělání získají jakési uznání a zároveň kvalifikaci k určitým činnostem. Tito lidé mají poté lepší pracovní příležitosti a zvýšený socioekonomický status.

Bourdieu (1994) poukazuje na skutečnost, že přenos kulturního kapitálu z rodičů na děti je zásadní, protože určuje trajektorii dětí v sociální oblasti a je rovněž indikátorem třídního postavení. Teorie kulturního kapitálu konstatuje, že vliv sociálního původu rodin na vzdělávací úspěch dětí je vysoce spojen s kulturními zdroji privilegovaných rodičů, kteří dávají svým dětem příznivé podmínky k tomu, aby zvládly vzdělávací kurikulum. Je však nezbytné poznamenat, že k přenosu kulturního kapitálu k jedinci, dochází během poměrně dlouhého období prostřednictvím procesu socializace.

1.2.3 Sociální kapitál

Pod slovem sociální si lze představit společnost a společenství. Sociální kapitál se tedy jednoduše řečeno týká kontaktů s lidmi, které známe, nebo znají druzí, kteří jsou nám blízcí. Je to trvalá síť více či méně institucionalizovaných vztahů (vzájemnému poznání a uznání) k členství ve skupině, která poskytuje každému ze svých členů kolektivní podporu. Objem sociálního kapitálu, který daný jedinec vlastní, závisí na velikosti sítě spojení, které dokáže efektivně mobilizovat a na objemu kapitálu (ekonomický, kulturní), který vlastní každý

z nich ti, s nimiž je spojen. U sociálního kapitálu je zapotřebí, aby si jedinec neustále udržoval a prohuboval tuto síť kontaktů. Reprodukce tohoto kapitálu předpokládá neustálé úsilí o družnost, nepřetržitou řadu směn, v nichž je ono uznání neustále potvrzováno (Bourdieu, 1986; Šubrt, Balon, 2010).

1.3 Společenská hierarchie

Habitus je souborem individuálních a individualizovaných dispozic, tj. předpokladů k tomu vnímat, myslet a jednat ve světě určitým způsobem. Jinými slovy habitus je určitým principem, který způsobuje odlišnost životního stylu členů určité třídy od životního stylu jiné třídy. Je tomu tak, protože habitus vytváří vzory jednání a zvyklostí, které jsou vždy charakteristické pro životní styly právě určité třídy. Jednotlivé třídy se od sebe musí určitým způsobem odlišovat a tyto odlišnosti musí být patrné (Růžička, Vašát, 2011).

Bourdieu (1986) spolu s Šubrtem a Balonem (2010) rozděluje společnost (podle jejich postavení v sociálním prostoru) do třech sociálních tříd – lidové, střední a vládnoucí.

1. Vládnoucí třída, do které se řadí intelektuální lidé, umělci, spisovatelé a vědci, kteří sice nesedí na mocenských pozicích, ale mají značnou moc a vliv.
2. Střední třída sestává ze skupin, na které má vliv a odlišuje je to, zda je pro ně typický sestup, stabilní pozice anebo vzestup.
3. Lidová třída je zcela ovládaná.

Pojem třída patří mezi pojmy, které se používají k vyjádření sociální nerovnosti, který vytyčuje pojem vrstva nebo společenská skupina. Pod třídou si lze představit soubor lidí, kteří mají podobnou ekonomickou situaci neboli úroveň a jsou si vědomy svých podobností (Urbánek, 2018). Sociální třída se vyznačuje svou uzavřeností. Lidé patřící do konkrétní společenské třídy, jsou si vědomi, kam patří a jsou také se svou třídou uvědoměli a ztotožnění (Šanderová, 2000). Marx vychází z domněnky, že ekonomické podmínky, v nichž jedinec patřící do určité třídy žije, ovlivňují a vytváří způsob jeho jednání a způsob uvažování. Materiální bohatství, na jehož základě se odvíjí i jeho šance, determinuje způsob jeho života, myšlení a přístup ke světu. Společnost se dělí na dvě základní třídy – na ty, kteří mají prostředky a také moc a poté na ty, kteří mocí ani prostředky nedisponují (Mareš, 1999).

Třída se dá tedy označit skupinou lidí, u které platí skutečnost, že lidé patřící do konkrétní jedné společenské třídy se vymezují určitými zkušenostmi, představami a vytvářejí ke společné aktivitě společnou vůli. Prokop a kol. (2019) provedli výzkum a rozdělili českou společnost na

šest tříd, které se v České republice vyskytují – Zajištěná střední třída, Nastupující kosmopolitní třída, Tradiční pracující třída, Třída místních vazeb, Ohrožující třída a v neposlední řadě Strádající třída. Následně budou sociální třídy rozepsány jednotlivě, aby byl pochopen význam každé sociální třídy, která se v ČR vyskytuje.

1.3.1 Zajištěná střední třída

První třída je spojená s vysokými příjmy a majetkem, která zároveň disponuje velkým množstvím sociálních kontaktů a rovněž kulturním kapitálem. Tato třída disponuje znalostmi informačních, komunikačních technologií a cizích jazyků. Jsou zde zahrnuty věkové kategorie střední třídy a představují je zaměstnání v odborných a kvalifikovaných pozicích jak v průmyslu, tak ve státní správě a soukromých firmách. Většina lidí této skupiny se stěhuje do velkých měst s vlastním bydlením a usedlejším životním stylem. Ač zajištěná střední třída má mnoho kontaktů a zná lidi z různých profesí, tak zaostává v kontaktech, kteří mohou v případě nouze a osobních problému poskytnou pomoc. Může to být z důvodu nízké aktivity spojeného s usedlým životním stylem, kde tato třída nepodniká kulturní aktivity a je zároveň odtržena od nejbližších kontaktů, kteří by v případě nouze poskytli sociální oporu. Nejčastěji se jedná o jedince, kteří se starají jak o své děti, tak o své rodiče (Prokop a kol., 2019).

1.3.2 Nastupující kosmopolitní třída

Nastupující kosmopolitní třída vyniká především v kulturním a sociálním kapitálu. Slabší stránkou je ekonomický kapitál, kde je majetek mírně nadprůměrný. Lidé v této třídě mají mnoho kontaktů v oblasti práva, medicíny a informačních technologií. Disponují rovněž širokou sítí přátel, známých a rodiny. Jedinci Nastupující kosmopolitní třídy se dokážou pohybovat v digitálním světě a jsou vesměs jediní z ostatních tříd, kteří se dokážou bez problému domluvit cizím jazykem. Jejich aktivní životní styl poukazuje na silný kulturní kapitál, který obohacují především v okolí velkých měst a jejich center. Příslušníci této třídy se věkově pohybují v mladším středním věku. Do této třídy jsou zařazení především pozice jako vedoucí pracovník, manažeři, ředitelé podniků, v oblasti IT to jsou především analytici a vývojáři různých aplikací. Zahrnuti jsou zde také specialisté ve finanční a technické oblasti. Ekonomický kapitál se postupně s věkem bude zvyšovat z důvodu vysokých příjmů, kde si jedinec zakoupí vlastní bydlení a nebude muset platit vysoký nájem (Prokop a kol., 2019).

1.3.3 Tradiční pracující třída

Prokop a kol. (2019) operují u této třídy s pojmem „modré límečky“ což značí třídu dělnickou, která vykonává především manuální práci. Tato třída má k dispozici dostatek příjmu a také majetku, které jsou ve srovnání s ostatními třídami lehce nad průměrem. Téměř 87 % lidí z této třídy má zajištěné vlastní bydlení, které je většinou v malých městech, na venkově a v malých obcích s relativně nízkým počtem obyvatel. Lidé z tradiční pracující třídy mají spíše středoškolské než vysokoškolské vzdělání – to se objevuje zřídka. Věkově je tato třída spíše středně starší – starší. Pracující třída je poměrně kvalitně finančně ohodnocena, protože pracují v rizikovějších povolání, do kterých jsou zahrnuti řemeslníci, kvalifikovaní dělníci a techničtí pracovníci, dále řidiči nákladních automobilů, ale také provozovatelé maloobchodních prodejen. Ekonomický kapitál je v této třídě relativně dobře zajištěn, ale co se týká ostatních kapitálů, tak ty jsou podprůměrné. Přestože žijí v menších městech, tak nebývají sociálně zapojení do místních vazeb a mají omezený počet známých, přátel a příbuzných, na které by se v případě finančních a právních potřeb mohli obrátit. Nízký sociální kapitál pramení z téměř žádných vztahů a kontaktů s pracovními pozicemi, jako jsou lékaři, právníci, IT specialisté a další odborné profese. Rovněž tito lidé neumí anglicky a mají základní IT znalosti. Žijí spíše pasivním životním stylem, kde může být příčina velikost obce, kde žijí. Dalo by se tedy shrnout, že po stránce ekonomické se této třídě daří, ale z důvodu absence ostatních kapitálů, může být její postavení v budoucno ohroženo ekonomickou krizí (Prokop a kol., 2019).

1.3.4 Třída místních vazeb

Třída místních vazeb je obvykle k naleznutí v klidném bydlení na venkově, kde si stěradá silný sociální kapitál. Disponuje nadprůměrným majetkem v bydlení, který má z vysoké části zajištěný a kde má kolem sebe kontakty ve vyšších a prestižních pracovních pozicích se znalostmi ITC a cizích jazyků. Potřebuje-li tato třída pomoc s osobními problémy, tak má k dispozici několik lidí, kteří jim pomohou. Jsou to většinou lidé nad 25 let, do kterých mohou být zařazeni kvalifikovaní i nekvalifikovaní odborní pracovníci s podprůměrnými příjmy. Jelikož se uskupují převážně na venkově, kde jsou náklady života mimo centrum relativně nižší, tak u nich dochází ke zvyšování hodnoty příjmů a tím zároveň životní úrovně. Z toho důvodu se tato třída jen s těží setká s exekucemi a nezaměstnaností. Tato třída je obširně

propojená s venkovskou komunitou, jak majetkově, tak svým napojením na sociální kontakty. Nižší náklady nenutí lidi v této třídě usilovat o vyšší příjmy (Prokop a kol., 2019).

1.3.5 Ohrožená třída

Pro lidi spadající do ohrožené třídy jsou typické podprůměrné příjmy a také majetky. Spadají do kategorie nižší střední třídy, do které se řadí všechny věkové skupiny. Vzdělanostně jsou tito lidé spíše průměrní, disponující střední školou s maturitou nebo i bez ní. Mohou být nalezeni v administrativních pozicích, ale v hůře placených sektorech ekonomiky. Co se týče jejich ICT znalostí a znalosti jazyků, tak u ohrožené třídě jsou nedostatečné a chybí specifické znalosti a kompetence, aby se dokázali na trhu práce lépe uplatnit. Je to třída, která ač má nízké příjmy a majetek, tak vyniká v sociálním kapitálu, kde mají kontakty v prestižnějších profesích jako jsou právníci, lékaři, IT specialisté apod. Jsou protipólem Tradiční pracující třídy, kde jsou větší příjmy a majetky, ale nižší sociální kapitál. Ohrožená třída má jistý potenciál k lepšímu postavení ve společnosti, ale na druhou stranu nízký ekonomický kapitál spolu s nevýhodnou pozicí na trhu práce může ve vzájemné kombinaci vést k rozvodům a ohrožujícím životním situacím. Tato třída se setkává s exekucí a dlouhodobou nezaměstnaností. Jde tedy o třídu, která má sice potenciál k růstu, ale v případě ekonomické krize může být opět ohrožena (Prokop a kol., 2019).

1.3.6 Strádající třída

Strádající třída, již patrné podle názvu, nemá podle Prokopa a kol. (2019) zajištěný ani jeden z tří druhů kapitálu a vzdělání této třídy je z valné většiny základní. Strádající třída žije většinou ve středních nebo větších městech, v regionech, které bývají postiženy strukturálními problémy a nízkou životní úrovní. Nezaměstnanost v této třídě je nejvyšší ze všech tříd. Mohou zde být nalezeny nejčastěji zaměstnání neodborného typu, jako jsou prodavači a manuální pracovníci, které patří k jedním z nejméně kvalifikovaných, tudíž i nejhůře ohodnocených, a díky své nevzdělanosti nemohou dosáhnout na lepší placené místa. Strádající třída nedisponuje téměř žádným majetkem a sociální síť se vyskytuje pouze v okruhu rodiny, pár přátel a známých, což je nedostačující k vyšplhání se k vyšší společenské třídě. Do této třídy jsou rovněž zařazeni důchodci, kteří si nenašrádali za svůj život žádný společenský kapitál a jejich ITC znalosti jsou minimální. Nejen důchodci, ale také mladší a střední ročníky se potýkají se socioekonomickými problémy a jsou do této třídy rovněž zařazeni. Lze tedy říct, že ohrožená třída zahrnuje všechny generace a není věkem limitována. V ostatních třídách

nalezneme minimálně jeden kapitál, kterým jedinec disponuje a je tak zároveň pro jedince oporou. Strádající třída má tedy všechny kapitály slabé a nízké šance na zlepšení své situace (Prokop a kol., 2019).

Každý jedinec má prostřednictvím habitu specifické predispozice k určitému jednání, myšlení a postojům. Jedinec tyto predispozice získává skrz rodinu, která disponuje různými druhy kapitálu. Ekonomickým kapitálem, který odkazuje na kontrolu, kterou má člověk nad ekonomickými zdroji dostupnými ve společnosti (peníze, majetek atd.). Dále kapitálem sociálním, jenž odkazuje na sociální sítě, které člověk získal. V neposlední řadě je to kulturní kapitál, což jsou aktiva, která člověk vlastní a pomáhají mu stoupat po společenském žebříčku. Tyto tři kapitály se odrážejí ve společenské hierarchii, kde každá rodina vede odlišný způsob života, na základě, kterého vybírá dítěti mateřskou školu (Prokop a kol., 2019).

2 VÝZNAM MATEŘSKÉ ŠKOLY PRO DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Mateřská škola má pro dítě, zejména v období předškolního věku, veliký význam. Hned po rodině je to první instituce, se kterou se dítě setkává. Dítě zde získává nové poznatky, zkušenosti a dovednosti, díky kterým se následně rozvíjí po stránce tělesné, duševní a sociální (Jeřábková, 1993).

Význam mateřské školy lze podle Jeřábkové (1993) shrnout do 5 bodů:

1. Mateřská škola je institucí, která navazuje na rodinnou výchovu, kde rodina dítěti vštěpovala společenské zvyklosti a způsoby chování, vytvářela základy k tomu, aby u dítěte došlo k porozumění mezi dítětem a dospělým a zprostředkovávala dítěti základy životních norem a hodnot.
2. Mateřská škola je místem s bohatým prostředím pro hru dětí, jejich kooperaci a komunikaci. Je to prostředí, ve kterém dítě dostává prostor pro získání sebejistoty a důvěry v sebe sama. Je to místo, v němž dítě poprvé vstupuje do skupiny, kterou tvoří stejná vrstevnická skupina, ve které dítě získává nové zkušenosti a tvoří s dětmi společenství.
3. Mateřská škola se orientuje na získávání hodnot u dětí a poskytuje jim prožitky, které jsou zapotřebí k utváření všestranné osobnosti dítěte, a to skrz různé sociální role.
4. Hra je v mateřské škole chápána jako pedagogický princip, kdy je zapotřebí, aby byl prostor v mateřské škole plánován a utvářen, aby děti získávaly mnohostranné poznatky a zkušenosti. Hra by měla zůstat jako hlavní pedagogický prostředek v mateřské škole, protože význam hry je zásadní a nenahraditelný
5. Mateřská škola má v neposlední řadě za úkol připravit dítě na vstup do základní školy.

Koťátková (2014) zdůrazňuje význam předškolního vzdělávání pro dítě, společnost a rodinu:

1. U dítěte je cílem nalézt a rozvinout dispozice v nejrůznějších oblastech jeho osobnosti;
2. U rodiny je cíl pomoci se vzděláváním a rozvojem sociálních dovedností a pomoci rodičům při nástupu do zaměstnání;
3. U společnosti je cílem vybavení každého jedince užitečným vzděláním a celkovou způsobilostí k životu a soužití mezi lidmi.

2.1 Dítě v mateřské škole

Jedinec přijde na svět a je tak málo připravený, že by bez pomoci druhých nebyl schopen nadále existovat. Instinkty, se kterými se jedinec narodí, rychle vyhasínají. Jeho fyzický a duševní rozvoj probíhá pomalu ve srovnání s ostatními živočichy. Prakticky všem dovednostem a základním činnostem je třeba se naučit. V brzkém věku se formují útvary a funkce, jež vytváří predispozice k finální podobě jedince. Proto je zapotřebí v prvních letech života, a to i v předškolním období, umožnit dítěti přebývat v podnětném prostředí, kde bude mít dítě dostatečný prostor k naplnění svých rozvojových předpokladů (Kolláriková, Pupala, 2001).

Mateřská škola rozvíjí dítě v jeho individuálních potřebách a zájmech, jakožto i v jejich celé osobnosti. Dítěti musí mateřská škola poskytovat prostor, kde se dítě:

1. Vyrovná se sebou samým (získá osobní kompetenci, vlastní „já“, a autonomii).
2. Získá pevný vztah k druhým lidem, tj. sociální kompetence.
3. Získá správný vztah i ke svému přírodnímu, technickému a kulturnímu světu (Jeřábková, 1993).

Nezbytnost toho, aby dítě navštěvovalo mateřskou školu, lze shrnout do 4 bodů:

1. Jelikož děti dnes žijí ve velice frekventovaném obydlí, například ve městech, sídlištích, rodinných domech, je zapotřebí dětem poskytnout prostor, kde by si dítě mohlo bezpečně hrát a navazovat kontakty se svými vrstevníky.
2. Doba se změnila a dnes jak matky a otcové, tak prarodiče pracují do vysokého věku, a mateřská škola jim tak kompenzuje možnost lepší koordinace vlastních životů.
3. Se změnou doby, kdy odchází také vícegenerační rodiny, přišly děti o možnost navazovat kontakt s jinými dětmi, měřit se s nimi, řešit problémy a konflikty, učit se snášet prohru, řídit se určitými pravidly, cvičit ohleduplnost. Tyto všechny podněty jim dnešní mikroprostředí rodiny dát nemůže, proto mateřská škola tyto úlohy kompenzuje.
4. Mateřská škola je nenahraditelná také v tom, že dítěti poskytne možnost plynulého přechodu z intimního domácího prostředí do širší společnosti (Jeřábková, 1993).

Šmelová (2006) třídí funkce předškolního vzdělávání do pěti následujících kategorií:

1. **Funkce pečovatelská**, do které řadí odbornou péči, která se poskytuje dětem v předškolním věku a zároveň děti nabádá k péči o své zdraví;

2. **Funkce vzdělávací**, kdy se předškolní vzdělávání zaměřuje na rozvoj dítěte, kde skrze učení a poznání dochází k vytváření předpokladů pro nástup do základní školy s ohledem na individualitu dítěte;
3. **Funkce socializační** – mateřská škola je druhé místo, kde se dítě socializuje a hned po rodině navazuje mateřská škola na výchovu v rodině a zároveň zabezpečuje dítěti místo k zařazení se k vrstevníkům, kde si osvojuje pravidla skupiny, ve které se prosazuje a řeší spory skrz komunikaci;
4. **Integrační funkce** – mateřská škola je místo, kde vzdělání směřuje k získání klíčových kompetencí, které dítěti dají predispozice k celoživotnímu vzdělávání a uplatnění se na trhu práce a rovněž tak v osobním životě;
5. **Personalizační** – systém předškolního vzdělávání je navržen tak, aby respektoval a rozvíjel jedince jako individualitu, která má své individuální potřeby a je rovněž jako osobnost jedinečná. Mateřská škola dítě podporuje v jeho rozvíjení se a vede ho k získání samostatnosti, díky které se dítě bude projevovat ve svém okolí.

Horká, Syslová (2011) přidávají funkci **hodnotovou**, kdy prostředí mateřské školy a její působení pomáhá dítěti vytvářet si představy o životních hodnotách, směřuje k adekvátním postojům ke světu, zdraví, práci, přátelství a také autoritám.

2.2 Kapitály rodiny a mateřská škola

Při výběru mateřské školy jsou rodiče ovlivněni svým kapitálem. Rodiče, kteří jsou finančně zajištěni při výběru mateřské školy sahají také po možnosti soukromých mateřských škol, které jsou placené a nabízí větší individualitu ve vzdělávání a jiný vzdělávací program. Dítě si v mateřské škole najde mnoho kamarádů, které může získat buď skrze třídu věkově homogenní anebo věkově heterogenní. Dítě tak získá kamarády z různých věkových skupin anebo ze stejné věkové skupiny, při čemž rozhoduje u rodičů sociální kapitál. Některé mateřské školy nabízí spoustu aktivit přes lyžování, kroužky angličtiny, tanečky, flétnu, šachy, navštěvují kulturní akce apod., které jsou důležité pro rodiče, kteří chtějí u dítěte rozvíjet především kulturní kapitál rodiny (Szabó-Morvai et. al, 2017).

Investice do lidského kapitálu provedená v různých časových okamžicích života se navzájem nedokonale doplňují. Investice v dřívějších obdobích mají vyšší výnos než investice v pozdějších obdobích. Jedna z raných investic je docházka do mateřské školy a o něco pozdější se jedná o zápis do formálního vzdělávání. Jak ukazují údaje OECD

PISA 2015, načasování nástupu do mateřské školy silně souvisí s načasováním nástupu do formálního vzdělávání: děti, které nastoupí do mateřské školy v pozdějším věku, mají tendenci zapisovat se do školy v pozdějším věku a stráví v mateřské škole méně času. U dětí, které nastupují do mateřské školy v dřívějším věku, je tomu naopak, neboť nastupují do školy v mladším věku a stráví v mateřské škole více času (Parcel, Bixby, 2016).

Panuje obecná shoda, že na kvalitě programu mateřské školy záleží a že vysoce kvalitní programy mají pozitivní účinky na výsledky dětí, takže univerzálnější přístup k mateřské škole vede později k vyšším studijním výsledkům. Ukazuje se, že účinky mateřské školy jsou heterogenní, protože účast v ní je prospěšná zejména pro děti ze znevýhodněného prostředí, u nichž je mezní produktivita času rodičů v produkční funkci lidského kapitálu v průměru nižší (Chiappori et al., 2017). Nedávné studie ukázaly, že nerovné příležitosti k možnostem vzdělávání na různých úrovních systému vedly ke stratifikačním efektům. Bylo také argumentováno, že stratifikace ve vzdělávání začíná již na předškolní úrovni a že vzdělávání a péče má významný raný dopad na životní příležitosti dítěte. To znamená, že ve vzdělávacím systému a institucích je umožněna reprodukce sociální nerovnosti (Kampichler, Dvořáčková, Jarkovská, 2018).

Rodiče mají různé představy o kvalitě mateřských škol a jejich názory jsou často formovány jejich strukturální polohou. Kromě organizace prostředí, harmonogramu, struktury dne a poskytování aktivit, věnují rodiče ze střední třídy pozornost pedagogickému stylu a principům než rodiče z dělnické třídy. Některé rodiny ze střední třídy mohou mít také různé preference, které se týkají různých pedagogických postupů. Sousedství je pro rodiny a jejich děti důležitým prostředím, kde si rodiče často vybírají domov a školu současně, protože většina dětí navštěvuje školy v blízkosti domova. Rodiny se značnými prostředky se stěhují do zámožnějších čtvrtí, kde jsou prosperující školy, zatímco rodiny s menšími finančními prostředky žijí v oblastech s nižšími příjmy, kde jsou rovněž slabší školy. Sociální vazby, které rodiče vytvářejí s mateřskými školami ve svém sousedství se odráží z jejich sociálního života, který poté přenášejí na své potomky (Parcel, Bixby, 2016).

Rodiče ze střední třídy se zapojují do procesu koordinované kultivace, zatímco rodiče z dělnické třídy, jež jsou jejími protějšky, přisuzují vývoj jedince přirozenému růstu. Logika střední třídy přisuzuje význam záměrné stimulaci vývoje dítěte a podpory jeho kognitivních schopností a sociálních dovedností. To znamená, že rodiče si jsou vědomi, že nesou odpovědnost za rozvoj vzdělávacích zájmů svých dětí a že se aktivně podílejí na jejich školním

vzdělávání, a hledají to nejlepší řešení pro své děti. Naopak rodiče z dělnické třídy vycházejí z předpokladu, že vývoj jejich dítěte probíhá spontánně a není třeba jejich vývoj strategicky podporovat. Dělnická třída se zaměřuje především na to, aby dětem prostředí školy poskytovalo dostatečnou pohodu, a proto se uchylují k dostupným vzdělávacím možnostem výchovy a vzdělávání (Kampichler, Dvořáčková, Jarkovská, 2018).

2.3 Představy rodičů o mateřské škole

V dnešní době mateřská škola uznává dominantní roli rodiny v oblasti rozvoje dítěte, na základě, kterého usiluje o vzájemnou spolupráci a partnerství. Mnoho současných rodin ovšem odpovědnost za požadavky na výchovu dítěte nezvládá a hodnotová orientace se mění (Kolláriková, Pupala, 2001).

Společnost v dnešní době důvěřuje mateřské škole jako instituci, ale přesto není jednoduché vybrat, do které mateřské školy dítě umístí. Rodičům se můžou vrátit vzpomínky na vlastní mateřskou školu, do které docházeli a zde mohou vyplynout na povrch obavy. Například, jak musely děti v mateřské škole spát a byly k tomu nuceny, všichni dojídat jídlo nebo nosit do mateřské školy své vlastní hračky nebo zákaz docházet se svým sourozencem do mateřské školy. Tyto všechny aspekty mohou potlačit kladné vzpomínky z mateřské školy a prohloubit tak nedůvěru v mateřskou školu (Kořátková, 2014).

Mateřská škola je místem, které je pro rodiče jakýmsi pedagogickým střediskem, které naplňuje očekávání a požadavky rodičů a dětí. Rodiče shánějí mateřskou školu, která rozvíjí a zprostředkovává ta očekávání a požadavky takovými formami, které jsou pro dítě nejvhodnější. Existují dva důvody, proč rodiče dítě do mateřské školy posílají a to:

1. Ekonomické důvody, kdy matka dochází do práce, jelikož je to zapotřebí anebo do práce chce chodit. V tomto případě si mateřskou školu vybírají rodiče na základě opatrovatelské funkce, namísto výchovně-vzdělávací.
2. Pedagogické důvody, kde si je rodina vědoma toho, že mateřská škola poskytuje dětem něco, co v rodinném prostředí nenajdou, a to hlavně v její rozmanitosti, šířce i kvalitě. Tito rodiče vybírají mateřskou školu, protože chtějí využít pedagogické činnosti, která se jim naskytuje, a to především možnost sociální výchovy v heterogenních třídách (Jeřábková, 1993).

Ač někteří rodiče vybírají mateřskou školu z prvního nebo druhého již uvedeného důvodu, najdeme zde rodiče, u kterých se oba důvody prolínají. V souladu s těmito důvody, proč rodiče děti do mateřské školy dávají, je možné určit také očekávání a požadavky, které na mateřskou školu rodiče kladou.

Podle Koťátkové (2014) je také rozdíl, rozhoduje-li se rodič, zda posílá dítě do mateřské školy okolo 3 let života nebo k povinnému předškolnímu vzdělávání. Jestliže se rodiče poohlížejí po mateřské škole pro dítě od 3 let, měli by si mateřskou školu dobře prohlédnout a uvědomit si, že s každodenní docházkou zde bude jejich potomstvo trávit spoustu času. Musejí také zvážit, jak se bude dítě do mateřské školy dopravovat, a také zjistit to, jakým způsobem mateřská škola funguje. Má-li mateřská škola třídy smíšené, tak je pro děti adaptace snazší. Jestli vybírají rodiče mateřskou školu pro dítě, které bude za rok nastupovat do základní školy, nemusí si dělat příliš velké starosti s adaptací dítěte do mateřské školy, ale více se zajímat o program, s jakým mateřská škola pracuje. V takovém případě je vhodné se do mateřské školy zajít podívat a vyzorovat, jak s dětmi učitelé pracují, jak si děti hrají venku apod.

Jeřábková (1993) usuzuje, že rodiče, jež dávají dítě do mateřské školy z **hospodářských důvodů**, tak vyžadují:

1. Provozní doba mateřské školy by měla být co nejdelší, nejlépe s celodenním opatřením.
2. Mateřská škola by měla své služby poskytovat za co nejnižší poplatky.
3. Tím, že je v mateřské škole možnost dát dítě na zkrácený pobyt, se také zkrátí poplatky.
4. Strava v mateřské škole by měla být dobrá, zdravá a cenově adekvátní.
5. Mateřská škola by mohla fungovat i o prázdninách a nepřerušovat svůj provoz.

Jeřábková (1993) shrnuje **pedagogické požadavky**, na základě, kterých rodiče mateřskou školu vybírají v následujících oblastech:

1. Výchovný styl – rodiče vychovávají své děti určitým zavedeným stylem, a od mateřské školy očekávají, že v tomto stylu budou pokračovat.
2. Rozvoj potřebných životních dovedností u dítěte.
3. Výchova sociální.
4. Možnosti si hrát, víc než doma.
5. Cílevědomá příprava na školu.
6. Výchova mravních a hodnotových norem, někdy i náboženství.
7. Výuka cizích jazyků, obzvláště anglického a německého jazyka.

Každá rodina se odlišuje svými hodnotami a potřebami. Pedagog se v mateřské škole setká s rodiči, kteří nemají užší zájem o spolupráci s mateřskou školou z časových důvodů. Poté se najdou rodiče, kteří mají zájem o každodenní informace ze strany mateřské školy, mají zájem o schůzky a rovněž o společné aktivity a akce.

Dle výzkumu Šmelové (2005) lze v bodech uvést, jak si rodiče představují mateřskou školu:

1. Mateřská škola je pro rodiče institucí, která se spolupodílí na výchově a celkovém rozvoji jejich potomka.
2. Instituce v podobě mateřské školy má dítě připravovat na vstup do základní školy.
3. Mateřská škola má být přitažlivou institucí, jak ze vzhledové stránky, tak atraktivními nabídkami a měla by disponovat bohatým socializačním prostředím.
4. Je důležité, aby mateřská škola zajistila pro dítě možnost jeho všestranného rozvoje.
5. Učitelky mateřské školy mají být odbornice svého oboru s adekvátním vzděláním.
6. Učitelky mají mít zájem o děti, mít k nim pěkný vztah a uplatňovat vstřícný vztah ohledně spolupráce s rodinou.

Z představ rodičů také plynuly skutečnosti, jež ovlivňují výběr mateřské školy. V níže uvedené tabulce jsou proto znázorněna kritéria při volbě mateřské školy.

Tabulka 1. Kritéria při volbě mateřské školy (Šmelová, 2005)

Pořadí (v %)	1	2	3	4	5	Celkem
a) Poloha mateřské školy	33	8	11	14	34	100
b) Pěkné prostředí	8	13	16	45	17	100
c) Kvalitní pedagogický sbor	30	28	21	15	6	100
d) Velké množství různých aktivit	14	24	22	13	27	100
e) Pěkný přístup k dětem	33	31	20	10	6	100

Z výzkumu vyplynulo, že při výběru MŠ hraje nejdůležitější význam pěkný přístup k dětem, poté kvalitní pedagogický sbor, a nakonec poloha mateřské školy vzhledem k blízkosti bydliště. Dle volných odpovědí rodiče uváděli také, že podstatný je provoz mateřské školy a doporučení ze strany známých, na základě vlastních zkušeností. Objevila se zde také odpověď, že rodiče mají v obci pouze jednu mateřskou školu, tak neměli moc na výběr (Šmelová, 2005).

2.4 Potřeby dítěte předškolního věku

V psychologickém slovníku (Hartl, Hartlová, 2010, s. 433) je pojem potřeba vydefinován jako „*nutnost organismu něco získat nebo se něčeho zbavit*“. Potřeby se během vývoje mění, jsou zde ale základní potřeby, které když nejsou uspokojovány, mohou ohrožovat zdravý vývoj dítěte (Dunovský, 1999). Kopřiva (2008) poukazuje na fakt, že základní lidské potřeby jsou spjaty s každým jedincem a nezáleží na rase, věku či pohlaví. Uspokojování základních potřeb vede k dobrému fungování v životě, kdy se jedinec cítí po všech stránkách spokojeně.

Mezi základní potřeby dítěte Dunovský (1999) řadí biologické, psychické, sociální a vývojové potřeby. K nejvýznamnějším biologickým potřebám patří dostatek kvalitní potravy, dodržování základních hygienických požadavků (dostatek tepla, čistoty, ochrany před nepříznivými vlivy z prostředí, rozvoj obranyschopnosti). Kromě potřeb biologických, jako je jídlo, teplo aj., které musejí být splněny, aby dítě mohlo vůbec přežít, je zde také velmi důležité a nezbytné naplňovat potřeby psychické. Je to důležité z toho ohledu, že bez uspokojování psychických potřeb nemusí dítě dospět ke zdravé a zdatné osobnosti (Matějček, 2013).

Dunovský (1999) uvádí, že psychické potřeby dítěte se prolínají se sociálními a navazují na potřeby biologické. Uspokojování psychických potřeb se odráží v rozvoji dítěte v oblasti citů a vůle, intelektu, chování, interakce s okolím, chápání sebe a i prostředí, ve kterém se nachází. Jedná se o:

1. *Potřeba určitého množství, kvality, a proměnlivosti vnějších podnětů.* Je důležité, aby dítě přebývalo v prostředí, kde má dostatek podnětů, ale zároveň jimi nebylo přehlcoováno. Takto dítě může dosáhnout adekvátní úrovně aktivity.
2. *Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech.* Tato potřeba navazuje na podněty z první potřeby, kdy je důležité, aby se podněty, které se k jedinci dostávají, staly strategiemi a zkušenostmi, které podněcují učení.
3. *Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů, tj. vztahů k osobám prvotních vychovatelů,* které poskytují dítěti především jistotu a jsou zároveň podmínkou k vytvoření a uspořádání si vlastní osobnosti.
4. *Potřeba identity, tj. potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty.* Když je u jedince uspokojena potřeba identity, tak má jedinec možnost vytvoření vlastního já,

jež je podmínkou k osvojení si užitečných společenských rolí a ke stanovení si cílových hodnot.

5. *Potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy*, jejíž uspokojení přináší člověku časové rozpětí, například mezi nadějí a beznadějí či mezi životním rozletem a zoufalstvím (Matějček, 2013. s. 37-38).

Mateřská škola nahlíží na výše zmíněné potřeby. Například ve společnosti, kde děti dodržují pravidla vzájemného soužití v mateřské škole, která nabízí dostatek podnětů, které pomáhají v rozvíjení dítěte, zejména jeho poznatků, dále příležitosti k učení a vytváření pracovních strategií, tak právě přes tyto náležitosti podněcuje mateřská škola potřebu určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech. V tomto období jsou velmi důležité první citové a sociální vztahy k nejbližším lidem dítěte. Tím, že také mateřská škola je místem, které vytváří podmínky k navazování na rodinnou výchovu, tak splňuje potřebu bezpečí a jistoty (Bečková, 2008).

Dunovský (1999) uvádí u sociální potřeby, že proces socializace je neoptimálnější skrze uspokojování sociálních potřeb, jimiž jsou potřeba lásky a bezpečí a s tím také spojená akceptace dítěte – přijetí toho, jaký je a rovněž ztotožnění se se sebou samým. Do této potřeby zařazuje autor rovněž přivlastnění si zdravého životního stylu. Autor upozorňuje také na vývojové potřeby, skrz které dítě prochází osobním rozvojem, a to tím způsobem, že překonává již dříve osvojené úrovně. Tyto potřeby následně dítě tvarují k vlastnímu sebeuvědomování, kde si poté stanovuje vlastní plány a cíle, jež pak zrealizuje.

Na pyramidě od Maslowa je uveden vývoj potřeb člověka z hlediska ontogenetického vývoje jedince. Nižší příčky této pyramidy byly mnohdy v mateřské škole opomíjeny a pedagogové mateřských škol se soustředili především na pěstování nejvyšších příček pyramidy. V dnešní době si pedagogové i společnost uvědomují, že je nezbytné zabývat se postupně všemi potřebami, a to v té posloupnosti, jak jsou v pyramidě uvedeny.

Na spodní příčce jsou uvedené **fyziologické potřeby** vycházející z aktuálního vývojového stádia jedince, které vymezují nezbytnosti k přežití. Je zde zařazen nejen příjem potravy a tekutin, u kterých je důležitá jejich kvalita, ale řadí se sem také možnost dýchání, vylučování a například ještě adekvátní teplota. Neméně důležitý je poté přiměřený rytmus a tempo zohledňující věk a stav dítěte (Kopřiva, 2008; Suchánková, 2014). Potřeby, které jsou nezbytné k přežití, tj. primární potřeby, jsou v mateřské škole zohledňovány prostřednictvím individuálního spánku a odpočinku, přísunu potravy a tekutin, a také

prostřednictvím střídání různých činností tím, že mateřská škola respektuje tempo každého dítěte a zohledňuje jeho individuální potřeby (Bečková, 2008).

Na dalším stupni, po fyziologických potřebách, uvádí Maslow **potřebu bezpečí**, do které je zahrnuta ochrana dítěte, poskytnutí pomoci, potřeba poskytnout dítěti pocit důvěry a jistoty, a také poskytnutí řádu a pravidel, které pomáhají dítěti s lepší orientací ve světě (Kopřiva, 2008; Suchánková, 2014). V mateřské škole se uspokojování této potřeby děje skrz vytvoření denního řádu, navození pocitu jistoty a stálosti nebo například prostřednictvím pravidel a eliminace strachu a úzkosti (Bečková, 2008).

Potřeba lásky a sounáležitosti představuje další stupeň v pyramidě lidských potřeb a zároveň u dětí jednu z nejjintenzivnějších z hlediska závislosti na dospělém člověku (Kopřiva, 2008). Dítě si jako první buduje vztah se svou matkou, která u dítěte vykonává naplňování potřeb emočních a fyzických. Poté dítě navazuje kontakty se svými vrstevníky a ostatními lidmi ze svého okolí, kde se snaží určitým způsobem fungovat a usilovat o pocit důležitosti, který přináší dítěti uspokojení (Bowlby, 2010; Maslow, 2014). Uspokojení potřeby sounáležitosti je nezbytnou podmínkou k vyloučení negativních citových prožitků dětí, které se v mateřské škole odehrávají na základě vztahu mezi pedagogem a dítětem a vztahu mezi dětmi navzájem. Děje se tak také prostřednictvím kladného přijetí dítěte, kde se důraz klade na pozitivní stránky osobnosti, na postupné začlenění do vrstevnické skupiny (Bečková, 2008). Bečková (2008) poukazuje na to, že prvotním a nejdůležitějším posláním mateřské školy je uspokojení potřeb bezpečí a sounáležitosti. Následně, na základě této potřeby, lze dále věnovat pozornost potřebě uznání.

Předposlední příčka v pyramidě, řazena do vyšších sekundárních potřeb, je potřeba **uznání a sebeúcty**. Každý jedinec, a to i dítě, potřebuje, aby bylo ve skupině přijímáno, respektováno a náležitě oceňováno jako podstatná, důležitá, oprávněná a cenná osoba. Je zapotřebí aby si jedinec dokázal sám sebe vážit a hodnotit se pozitivně, respektovat svou osobu a považovat se za úspěšného jedince, který umí ve věcech dobře chodit (Kopřiva, 2008). Na vrcholu pyramidy je uvedena **potřeba seberealizace**, která má znázorňovat to, čím daný jedinec potencionálně je, jaká je jeho osobnost. K dosažení této potřeby je zapotřebí pevné vůle, touhy a snahy se sebezdokonalovat a překonávat nedostatky, o nichž jedinec ví, že je má (Suchánková, 2014).

Naplňování potřeb dítěte patří k základním funkcí rodiny a také instituce. Dítě bez uspokojení základních životních potřeb nemůže existovat a vyvíjet se správným směrem. Výše bylo uvedeno, že význam a vliv mateřské školy na dítě předškolního věku je velký. Působí na jeho psychické, fyzické a sociální potřeby. Proto je zapotřebí, aby se dítě vyvíjelo v podnětném prostředí, kde mateřská škola zohledňuje individualitu dítěte, jeho vývoj, přednosti a plní také své funkce. Důvěra v mateřskou školu je ze strany společnosti veliká a každý rodič se při výběru mateřské školy musí rozhodovat, kam své dítě umístí. Na výběr je zde mnoho alternativních mateřských škol a vzdělávacích programů, které jsou něčím specifické a výběr těchto specifických programů a to, kterou si rodič pro své dítě vybere může být ovlivněno habitem rodiny.

3 SOUČASNÁ MATEŘSKÁ ŠKOLA

Předškolní vzdělávání, které se odehrává v mateřské škole, se školským zákonem (2004) stalo legislativní součástí v systému vzdělávání v České republice. Jedná se o prvotní stupeň vzdělávání, které je veřejné a zároveň organizované a řízené v souladu s pokyny a požadavky MŠMT (Kořátková, 2014).

Předškolní vzdělávání slouží k tomu, aby dítěti usnadnilo jeho životní a vzdělávací cestu. Jedním z důležitých principů vzdělávacího působení je příprava na následující etapu života, a to ve všech dětských vývojových etapách. Obzvláště v předškolním období je důležité, aby dítě v návaznosti na další kapitoly života zvládalo jak předchozí, tak současná vývojová stádia. Neméně důležitým principem a úkolem mateřské školy je připravit dítě na nároky, které bude základní škola klást na dítě. V mateřské škole je třeba dítě specificky připravovat na požadavky základní školy, protože pouhým zráním a tím, že je ve společnosti a prochází si rodinnou výchovou nezíská faktické požadavky základní školy. Připravit dítě na základní školu je tedy jeden z cílů mateřské školy. Tyto dvě instituce (základní a mateřská škola) mají mít také svou návaznost, aby dítě při příchodu do základní školy neztratilo dosud nabyté dovednosti a mateřská škola připravovala dítě na skutečné požadavky základní školy (Gillnerová, Mertin, 2015).

Současná mateřská škola se ve svém přístupu soustředí na rozvoj každé jednotlivé osobnosti a také na pěstování vztahů v dětské skupině. Mateřská škola se stává jediným místem, kde se dá na vzájemné pěstování vztahů soustředit, a to ze dvou důvodů:

- Rodiny jsou dnes malé s nízkým počtem dětí;
- Nelze nechat předškolní děti, aby se samovolně stýkaly se svými vrstevníky.

Jestliže dítě pobývá každý den v mateřské škole, nabývá tato instituce mnohostranné kvality oproti tomu, když se dítě setkává v rámci širší rodiny nebo v jiných centrech či jinde jednou až dvakrát týdně (Kořátková, 2014).

3.1 Rozmanitost kurikul předškolního vzdělávání

Kurikulum jako pojem není jednoznačný, ale lze k tomuto termínu najít více významů. Dle pedagogického slovníku pojem kurikulum znamená:

- „*Vzdělávací program, plán, projekt;*

- *Průběh studia a jeho obsah;*
- *Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení“ (Šmelová, Prášilová a kol., 2018, s.66).*

Podle zákona č. 561/2004 Sb. je od roku 2005 zaveden dvoustupňový systém kurikul. Na prvním stupni existují tzv. rámcové vzdělávací programy, kde jsou ukotveny závazné rámce jednotlivých stupňů vzdělávání na státní úrovni. Na druhém stupni jsou zde školní vzdělávací programy, na jejichž základě probíhá vzdělávání na jednotlivých školách (Šmelová, Prášilová a kol., 2018).

3.1.1 Typy mateřských škol dle vzdělávacího programu

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání stanovuje základní požadavky, podmínky a pravidla, kterými se řídí instituce pro vzdělávání předškolních dětí. Pravidla v něm určená jsou závazné pro pedagogickou činnost vzdělávacích institucí, které se řadí do sítě škol a školských zařízení (Šmelová, Prášilová a kol., 2018). Podle RVP PV (2021) předškolní vzdělávání probíhá za podmínek, kdy absolutně přihlíží k potřebám dětí předškolní věkové skupiny v oblasti sociální, psychické, fyzické a emocionální. Respektována mají být rovněž všechna vývojová specifika. Ačkoliv rámcový vzdělávací program představuje rámce, ve kterých se mohou autoři školních vzdělávacích programů volně pohybovat, tak ve výsledku RVP významně usměrňuje podobu ŠVP a to v:

- Klíčových kompetencích;
- Vzdělávacích oblastech;
- Oblastních výstupech;
- Podmínkách předškolního vzdělávání.

I přes tyto skutečnosti, které ŠVP musí splňovat, mají tvůrci ŠVP značnou volnost, aby vyšli vstříc požadavkům těm, jež jejich služeb budou využívat, nebo již využívají a vytvořili si specifickou koncepci pedagogické práce školy (Šmelová, Prášilová a kol., 2018).

3.1.2 Waldorfské mateřské školy

Waldorfská mateřská škola je alternativní nestátní školou se soukromým zřizovatelem, která vybírá u rodičů za dítě školné (Průcha, 2012). Od roku 2005 disponuje každá mateřská škola v České republice vlastním školním vzdělávacím programem založeným na cílech a záměrech RVP pro PV (Šmelová, Prášilová a kol., 2018).

Cíle Waldorfské mateřské školy podle Koťátkové (2014):

1. Mateřská škola má být prostředím, kde je dítě obklopeno lidmi, mezi kterými se může přirozeně a aktivně projevovat a zároveň mělo kvalitní možnost napodobovat jednání a konání dospělých osob.
2. Činnosti v mateřské škole se mají odehrávat tak, aby se dítě účastnilo všeho dění, které podněcuje u dítěte vůli pro zkoušení a dokončování. Důležitý je také onen pocit dítěte, že se na něčem v kolektivu účastní. To u dítěte probudí zájem, rozvine představy a seznámí se s pojmy.
3. Mateřská škola má být založena na aktivní spolupráci rodičů, kteří se podílejí rovněž na vedení mateřské školy.

Waldorfská pedagogika je známá po celém světě, který je rozlišný svou kulturou a přístupem ke vzdělání. I přesto lze určit základní charakteristiky waldorfské pedagogiky, které jsou všem společné. Vzdělávací principy je možno charakterizovat následovně:

- Podstatné jsou reálné zkušenosti dítěte, namísto informací, které nejsou trvaleji zapsány do vědomí a podvědomí jako zkušenosti, které jsou spojeny s prožitkem.
- Uspořádání vzdělávacího obsahu do tzv. epoch (celků) je ústředním principem pedagogické práce.
- Nejdůležitější prostředek činnosti dítěte je volná hra, která není řízena ani hodnocena. Dítě je vedeno k tomu, aby svou hru hlavně prožilo, užilo si ji a případně si i samo uvědomilo chyby.
- Materiál, který mají děti k dispozici je jednoduchý a převážně přírodní, a to i nábytek, hračky, pomůcky a ostatní vybavení.
- Princip výchovy je postaven na nápodobě, různých smyslových zkušenostech a skrze pohyb. Učitelka začne sama aktivitu provádět a snaží se děti motivovat, aby měly zájem provádět aktivitu.
- Zařazeny jsou také činnosti na rozvoj představivosti a tvořivosti, jako je vyprávění, zpěv, malování, hry na bázi rytmu, modelování.
- Důraz je kladen na život, kdy se má dítě skrze vaření, pečení, zahradničení, řemeslo a péči o domácnost postupně rozvíjet v lidských schopnostech.
- Rytmus dne, týdne, ročních období a slavení svátků je dětem znám, takže skrze předvídatelnost je jim poskytován pocit bezpečí a zároveň uchopují celistvost života.
- Prostředí mateřské školy je veselé, přirozené, otevřené spolupráci s rodinou.

- Dítě je, jaké je, není cílem dítě změnit, ale rozvíjet jeho dispoziční vlohy, tvořivost a fantazii (Valenta, 1993).

3.1.3 Pedagogika Marie Montessori

Montessori mateřská škola je postavena na pedagogice, aby se co nejvíce přizpůsobovala a vyhovovala potřebám dítěte, jeho zájmům, rozvoji a zároveň vyučovala dítě v základních dovednostech. Hlavním cílem mateřských škol na principu Marie Montessori je vést dítě k učení prostřednictvím jeho vlastní vůle (Montessori, 2022).

Kořátková (2014) rozvádí 3 cíle mateřské školy Marie Montessori:

1. Mateřská škola má pomáhat dítěti stát se svobodnou osobností, která umí fungovat samostatně.
2. Mateřská škola si klade za cíl rozpoznat, která vývojová (senzitivní) fáze u dítěte momentálně probíhá a u ní respektovat iniciativu dítěte, jeho volby a osobnostně zvolené tempo.
3. Cílem mateřské školy je také vytvářet podmínky, u kterých by se dítě soustředilo z vlastní vůle. Následně dítěti pro tuto koncentraci nabídnout přiměřené a vhodné cvičení, pomůcky a materiály.

Podle Průchy (2012) je ústředním smyslem koncepce Montessori vytvářet dítěti takové edukační prostředí, díky němuž bude mít normální a přirozený vývoj. Dítě má potřebu se učit, když dojde do tzv. senzitivního období, kdy je dítě obzvláště citlivé na vnímání a chápání určitých věcí. Při těchto vývojových fázích je úkolem výchovy poskytovat dítěti podněty a prostředky, které jsou pro tuto fázi specifické (např. pro rozvoj řeči, morálního citění nebo pohybových dovednostech). Je třeba mít na paměti, že dítě je aktivní bytost, učí se jinak než dospělí. Netřeba se na dětství dívat jako na přípravu na dospělého jedince. Aktivity dítěte jsou podněcovány jeho zájmy a vnitřními a vnějšími potřebami (Kořátková, 2014).

Montessori mateřská škola funguje na bázi předem připraveného edukačního prostředí, kde speciální pomůcky napomáhají dítěti k tomu, aby poznávalo svět. Pro menší děti jsou nabízeny pomůcky ke cvičení činností praktického světa. K dispozici jsou speciální pomůcky, které napomáhají při rozvoji smyslů, řeči, matematické pregramotnosti, aj. (Průcha, 2012). Prostředí a didaktický materiál by měl být dostatečně promyšlený, různorodý, podněcující a zároveň spojený s možností dalších navazujících činností, jež dovolují další

samostatnou práci dítěte (Kořátková, 2014). Je nutno podotknout, že materiál, který je dítěti k edukaci poskytnut, je navržen tak, že když s ním dítě manipuluje a udělá chybu, tak jej nepustí k dalšímu kroku. Dítě má tak unikátní možnost najít chybu, napravit ji a až poté dále pokračovat. Montessori pedagogika považuje za zbytečnost, aby se dítě za chybu trestalo (Šmelová, Prášilová a kol., 2018). Tyto materiály jsou sestaveny od nejsnazší úrovně po nejobtížnější, upoutají pozornost dítěte a jsou volně dostupné všem dětem, aby s nimi mohly experimentovat (Kořátková, 2014).

Výše zmíněné připravené prostředí v Montessori systému představuje šest oblastí, na které se zaměřuje:

1. Praktický život, kde se děti zaměřují na péči o vlastní osobu, kontakty s ostatními dětmi a péči o okolí.
2. Výchova smyslů, kde prostřednictvím smyslů poznávají svět, a to především z předmětů z vnějšího prostředí.
3. Matematika, díky které dítě objevují chuť experimentovat skrz matematické pomůcky.
4. Jazyková výchova, kde se bere na vědomí období, kdy si dítě samo řekne, že chce psát.
5. Kosmická výchova, kde jde o celistvost a propojení veškerého obsahu
6. Umění, hudba a pohybové oblasti, které kromě předem připraveného prostředí probíhají také skrze zájmové kroužky (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015).

Znamé Montessori pedagogické motto „Pomoz mi, abych to dokázal sám“, funguje na principu, že vychovatel vstupuje do pozadí, a je jen tichý a citlivý pozorovatel činnosti dítěte. Nabízená mu je pomoc tam, kde a kdy si o to dítě řekne, kde to potřebuje (Kořátková, 2014). V tomto procesu, kdy se dítě učí a ustupuje vychovatel do pozadí, vchází do popředí tvořivost dítěte, kde Montessori hovoří o tzv. polarizaci pozornosti, kdy se dítě maximálně soustředí na zájmovou aktivitu po tak dlouhou dobu, dokud dítětem zvolená aktivita jej uspokojuje a zajímá. Toho je schopné i nejmenší dítě, přičemž se vnitřně rozvíjí a mění (Průcha, 2012). Dítě tak není z hlediska své individuality tlačeno do předem připravených aktivit a úkolů, které musí splnit k dokázání svých schopností a dovedností. Není srovnáváno a hodnoceno s ostatními dětmi, což by jej mohlo značně brzdit (Šmelová, Prášilová a kol., 2018).

Klíčovými principy Montessori pedagogiky jsou:

- Učení dětí probíhá na základě objevování a vlastního průzkumu prostřednictvím praktických materiálů.

- K dítěti se přistupuje s respektem s ohledem na jeho individuální možnosti a tempo
- Dítě se učí odpovědnosti, která vychází z jeho svobodné volby.
- K dítěti se přistupuje jako ke schopné osobě, která má základní potřebu učit se.
- Děti mezi sebou nesoutěží, ba naopak hodnotí se výsledky jen se sebou samým.
- V mateřské škole je dítěti dán prostor jak ke spolupráci, tak k samostatné činnosti.
- Prostředí je navrženo tak, aby dítě rozvíjelo svůj vlastní potenciál, který jim ukazuje to, kým jsou a čeho mohou dosáhnout (Montessori, 2022).

3.1.4 Mateřská škola se vzdělávacím programem začít spolu

Mateřská škola s programem začít spolu vznikla ve snaze propojit instituci mateřské a základní školy s rodinami nehledě na kulturu, sociální vybavenost a zdravotní specifika. Mateřská škola se vyznačuje tím, že uplatňuje efektivní vzdělávání tím, že se zaměřuje na individuální dispozice dítěte a jeho svobodnou volbu (Kořátková, 2014). V podstatě jde o využívání didaktických prvků Montessori pedagogiky spojenou se sociální a pedagogikou komunikací školy a rodiny (Šmelová, Prášilová a kol., 2018). Rodiče mají možnost s dětmi v mateřské škole pobývat, volně do ní vstupovat, povzbuzovat je a provázet aktivitami.

Kořátková (2014) uvádí 3 cíle programu Začít spolu:

1. Dítě je vedeno prostřednictvím individuálních cílů v týdenním a denním plánu, který je uzpůsoben individualitě dítěte zároveň respektuje volbu dítěte.
2. Prostředí mateřské školy je v tzv. center aktivit, které si dítě může zvolit podle sebe.
3. Dát rodičům možnost podílet se na spolupráci při aktivitách ve třídě, škole a také v pedagogickém procesu.

Individuální přístup dává možnost dítěti rozvíjet se svým vlastním tempem a využívat stylu učení, který vyhovuje dítěti nejvíce a je zároveň nejefektivnější. Centra aktivit dávají dítěti prostor ke svobodné volbě, ke zvolení vlastního zájmu a spolupráci s ostatními dětmi. Jeden z důležitých rysů je rodina, která dítě zná nejlépe a má na něj také největší vliv. Program začít spolu umožňuje rodičům být také zaměstnaní jako asistenti učitelů a jsou povzbuzováni k dobrovolné činnosti (Kořátková, 2014).

Program Začít spolu využívá organizaci prostoru na bázi již výše zmíněných center aktivit. Centra jsou tematicky orientována a vybavena k tomu, aby podněcovala děti k aktivitě, práci a hře. Důležité při individuálním rozvoji je to, aby dítě mělo uspořádané prostředí tak,

aby si mělo možnost vybrat činnost, která vyhovuje jeho schopnostem (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015).

Odborná činnost učitelů je plánovaná a promyšlená, kde si pečlivě připravují pomůcky a materiály, avšak když je dítě samostatné a nepotřebuje pomoc, stává se učitelka pozorovatelem a ustupuje do pozadí. Toto pozorování se stává prostředkem k vytváření individuálních plánů a přispívá také k pedagogické diagnostice. Vedení dění probíhá z valné většiny nedirektivně, avšak pokud je to zapotřebí, přikloní se učitelé k direktivnímu rozhodování (Kořátková, 2014).

Jednotlivá centra jsou patřičně označena obrázkem a dostupná všem dětem. Tato centra by měla mít dostatečné množství pomůcek pro skupinu dětí. Nezbytné je, aby bylo ve snadno přístupných místech, aby si pomůcky mohlo každé dítě vzít a poté vrátit zpět na místo. Ve třídě se tedy mohou nacházet koutky: Knihy a písmena, Manipulační a stolní hry, Pokusy a objevy, Ateliér, Kostky, Domácnost, Dílna, Voda – písek, Dramatika a Hudba (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015).

3.1.5 Mateřská škola podporující zdraví

Mateřská škola podporující zdraví vychází z projektu Zdravá mateřská škola, která vede jedince ke zdravému stylu života. Projekt vznikl na základě všeho vědění a poznání o výchově o zdraví s cílem uspořádat život v mateřských školách na těchto pilířích (Kopřiva, 1995).

Podle Kořátkové (2014) si mateřská škola s Programem podpory zdraví klade 2 cíle:

1. Vytvářet podmínky pro fyzickou, tělesnou i sociální pohodu během dětského pobytu v mateřské škole.
2. Posilovat u dítěte výchovu ke zdravému životnímu stylu skrze vhodné návyky, odolnost proti stresu a škodlivým vlivům.

Jednou z podmínek mateřských škol, která podporuje zdravý vývoj dítěte, patří vytvoření bezpečného sociálního prostředí. Jestliže je dítě v prostředí, kde se necítí jistě a bezpečně, nemůže se učit. Je to z toho důvodu, že mozková kůra, která je zapotřebí při učení se v pocitu nejistoty a nebezpečí vypíná, a namísto ní pracuje limbický systém, který se spouští při pocitu ohrožení. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015). Krejčová, Kargerová, Syslová (2015) uvádějí, že mateřská škola podporující zdraví podsouvá do popředí prostor pro spontánní hru,

kdy by mateřská škola měla dávat dítěti více možností na výběr jeho činností, a to na základě jejich zájmů a možností.

Mateřská škola zapojena do projektu podporující zdraví se zavazuje, že bude splňovat 16 zásad tohoto projektu:

1. Celostní (holistické) pojetí zdraví, kde je pohoda jako základní znak tělesné, psychické a sociální oblasti.
2. Znalost a respektování každodenních potřeb a individuálních zvláštností, jak u dětí, rodičů, tak učitelů mateřských škol, a to vzhledem k jejich věkovým jedinečným vlastnostem.
3. Z hlediska individuality mateřská škola vytváří podmínky pro spontánní hru, na kterou je určen přiměřený čas a vhodné prostředky.
4. MŠ nabízí vhodné prostředí, díky které dítě získá tělesnou pohodu a volný pohyb, čímž se posiluje a ochraňuje organismus dítěte.
5. Mateřská škola bude nabízet pestrou a zdravou stravu na základě poznání o prospívající stravě.
6. Prostřednictvím přirozených okolností povzbuzovat u dítěte sebedůvěru, která je posilována a budována na základě pozitivních emočních stavů.
7. Vytvářet prostředí, ve kterých se dítě cítí bezpečně, kde může důvěřovat a spolupracovat s ostatními lidmi.
8. Mateřská škola nabízí organizovaný řád, který respektuje svobodu, zásady zdravého životního stylu a stanovuje pravidla a nabádá k jejich dodržování.
9. Prostředí, kde se děti nacházejí je vstřícné, estetické, podněcující a hygienicky nezávadné.
10. Mateřská škola navozuje témata, díky kterým děti mají úctu k vlastnímu zdraví i zdraví druhého.
11. Učení se děje na základě experimentů a vlastních prožitků.
12. Mateřská škola spolu s rodinou vytváří klima úcty, otevřenosti, tolerance a funguje na základě partnerství.
13. Řízení mateřské školy se odehrává za spoluúčasti všech zúčastněných stran.
14. Učitel mateřské školy představuje vzor zdravého způsobu života na bázi svého chování, kterého si všímají a přejímají pozorovatelé.
15. Mateřská škola je iniciativní na rozvoji obce a stává se spolu se základní školou jejím kulturním centrem.

16. Mateřská škola zajišťuje plynulý přechod do základní školy skrze spolupráci se ZŠ, a to bez stresu pro dítě (Kopřiva, 1996).

Kurikulum podporující zdraví uvádí klíčové životní kompetence, které by dítě mělo dosáhnout před nástupem do základní školy:

1. **„Rozumí holistickému pojetí zdraví, pojmům podpory zdraví a prevence nemocí. Rozumí pojetí zdraví / nemoci jako výsledku vzájemně se ovlivňujících složek lidské bytosti (biologické, psychické, interpersonální, sociálně kulturní a environmentální) a interakce jedince s prostředím. Rozumí pojmům, které se vztahují k podpoře zdraví a prevenci nemocí, a dovede získat potřebné informace o zdraví, zdraví podporujících metodách, výrobcích a službách.“**
2. **„Uvědomuje si, že zdraví je prioritní hodnotou. Reflektuje svůj systém hodnot a přesvědčení a dává je do souvislosti se zdravím svým a druhých lidí, společnosti a přírody. Dovede kriticky posuzovat vliv událostí, nabídek médií a dalších vnějších faktorů ke zdraví.“**
3. **„Dovede řešit problémy a řeší je. Rozhoduje se mezi alternativami, volí způsob řešení, organizuje a plánuje svůj život, je připraven na změnu, počítá s osobním rozvojem a celoživotním vzděláváním.“**
4. **„Má vyvinutou odpovědnost za vlastní chování a způsob života. Dovede se chovat způsoby, kterými zlepšuje zdraví a snižuje rizika. Realisticky reflektuje svoje osobní možnosti a omezení, snaží se dosahovat optimální míry podpory zdraví v rámci svých osobních limitů.“**
5. **„Posiluje duševní odolnost. Ovládá zásady a techniky duševní hygieny, umí si poradit se stresem, posiluje duševní odolnost vůči nepříznivým událostem, negativním vlivům a škodlivým závislostem.“**
6. **„Ovládá dovednosti komunikace a spolupráce. Používá je v rodině, na pracovišti, v komunitě a ve veřejnosti k vytváření pohody a k šíření myšlenek podpory zdraví.“**
7. **„Aktivně se spoludílí na tvorbě podmínek a prostředí pro zdraví všech. Svými prostředky a silami se aktivně spoludílí na tvorbě podmínek a prostředí pro zdraví svoje, rodiny, komunity, společnosti, lidstva, přírody, planety“ (Havlíková, 2000, s.91-92).**

Kurikulum vytvořené na principu zdravé mateřské školy vede k člověku, který chápe a zná důležitost zdraví. Takový jedinec, v celoživotní perspektivě, zdraví patřičně udržuje a posiluje. Člověk, který aktivně podporuje zdraví, cítí zodpovědnost nejen za sebe, ale také

za své okolí, do kterého patří jeho nejbližší, rodina, přátelé a komunita, ve které se nachází. Je si vědom, co zdraví ohrožuje a čím vším je zdraví tvořeno, např. psychikou, osobností, vztahy, prostředím (Havlíková, 2000).

3.1.6 Lesní mateřská škola

Lesní mateřská škola je typ zařízení, který je zapsán v Rejstříku škol a školských zařízení, takže mají možnost dostávat finance od státu a rovněž zde mohou děti plnit povinný předškolní rok (Asociace lesních MŠ, 2022). Školský zákon (561/2004 Sb. v aktuální znění) definuje LMŠ následovně: „*Za lesní mateřskou školu se považuje mateřská škola, ve které vzdělávání probíhá především ve venkovních prostorách mimo zázemí lesní mateřské školy, které slouží pouze k příležitostnému pobytu. Zázemí lesní mateřské školy nesmí být stavbou.*”

Lesní mateřské školy jsou alternativní k tradičnímu předškolnímu vzdělávání, který funguje na principu každodenního pobytu dětí venku v přírodě, kde se vzdělávání odehrává především v lese. V zázemí, kterou má LMŠ vytvořenou, nejčastěji v podobě chatek či maringotek, probíhá odpočinek dětí a slouží toto zázemí také jako odkladné místo pro náhradní oblečení a pomůcky na ven. Je třeba poznamenat, že se děti účastní také kulturních akcí a navštěvují veřejné instituce, takže netráví veškerý čas jen v prostředí MŠ a lesa (Asociace lesních MŠ, 2022). Valná většina činností se odehrává mimo vnitřní prostory (venku, v přírodě) a nezáleží na tom, jestli je mráz anebo příliš velké horko. Není zde pojem jako je špatné počasí, dítě může být nevhodně oblečené anebo špatně vybavené (Šmelová, Prášilová a kol., 2018).

Jedním z cílů LMŠ je podporovat u dětí rozvoj základních kompetencí v kvalitním životním prostředí. Dalším cílem je rozvíjet dítě na základě prožitkového učení s rozvojem dětské osobnosti, která bude mít kladný vztah k přírodě. Jako třetí cíl lze uvést práci s přírodními materiály, skrz které se podpoří rozvoj tvořivé dovednosti a smyslového vnímání na základě přímé zkušenosti. Důležité je také, aby dítě mělo možnost se nejprve dívat, objevovat, zkoumat a až potom by měl učitel mluvit a vysvětlovat (Kořátková, 2014).

Základní myšlenkou lesních mateřských škol je učení prožitkem, kdy by měly být respektovány 4 fáze prožitkového učení:

1. Vzbudit u dítěte nadšení.
2. Dítě má mít k dispozici činnost, kde koncentruje svou pozornost.

3. Podpořit intuitivní porozumění situace skrze vlastní zkušenost.
4. Možnost sdílet své prožitky s ostatními s podněcováním k ochraně přírody (Kotátková, 2014).

Již výše bylo zmíněno, že jedním z cílů lesních mateřských škol je rozvoj kompetencí. Podle Vošahlíkové (2010) pedagogická koncepce LMS klade důraz na oblasti, které jsou rozvíjeny při pobytu v lese. Jsou to:

3.1.6.1 Jemná a hrubá motorika

Prostředí lesa vytváří adekvátní podmínky pro rozvoj hrubé motoriky, protože je zde neupravený terén jako v běžné MŠ (pokud není pro to speciálně upravena). V prostředí lesa děti trénují rovnováhu, mohou více běhat, zkusit lezení, přeskakovat větve apod. Skrze výtvarné činnosti probíhá rozvoj jemné motoriky, stejně jako v běžné MŠ. Velký klad je také podpora zdraví u dětí, kdy si v počasí a v přírodním prostředí rozvíjí plíce, oběhový systém a funguje rovněž jako prevence proti obezitě. Při pohybu, při kterém se rozvíjí prostorová orientace, využívají děti smysly, jako je zrak a hmat. Děti si také zkoušejí rozpoznat své fyzické zdatnosti, respektovat své hranice a rozvíjí se rovněž znalosti o těle, kdy při pohybu zapojují různé svalové skupiny (Vošahlíková, 2010).

3.1.6.2 Sociální kompetence

Lesní prostředí je ideálním místem k řešení různých konfliktů dohodou, k respektování druhé osoby anebo rozpoznání pocitů druhého. Přírodní prostředí nabízí nespočet možností ke spolupráci, kdy je zapotřebí vzájemná pomoc. Z tohoto důvodu je také lepší, že jsou třídy věkově smíšené. Důraz je kladen také na pomoc dospělého, který pomůže vždy tam, kde si dítě řekne a dává tak dobrý příklad dětem. Pedagog nabízí také podporu, když některé dítě pláče, nebo je unavené. Dítě má právo říct „přestaň“ a druhý má toto přání respektovat (Vošahlíková, 2010).

3.1.6.3 Rozvoj sebevědomí a sebepojetí

Rozvoj této kompetence dítě nabývá díky poznávání vlastních hranic, pocitů a potřeb. Jelikož se dítě ocitá v prostředí, které je vysoce proměnlivé v rámci teplot, tak dítě získává o sobě poznatky ohledně svých aktuálních potřeb a pocitů. V prostředí lesa si dítě může podporovat a zvyšovat sebevědomí. Je na dítěti, který strom se pokusí zdolat, kterou větev přeskočí nebo kterou rostlinu zkusí pojmenovat. Zároveň zde také dítě vidí, že každé dítě, každý

jeho vrstevník je odlišný. Fyzicky slabší děti se zde také mohou cítit velmi dobře, jestliže pedagog nevytváří prostředí, ve kterém by se soutěžilo (Vošahlíková, 2010).

3.1.6.4 Kreativita a znalosti o přírodě a ekologii

V lesním prostředí mateřské školy se nevyskytují hračky uměle vytvořené. Díky pestrému množství přírodnin si dítě může vymyslet a vyrobit hračku z čehokoliv, což podněcuje jeho kreativitu. Děti předškolního věku jsou přirozeně zvědavé, kdy mezi jejich nejčastěji podávané otázky patří: „co je to“ a „proč“. Postupným poznáváním a pojmenováváním různých elementů dochází k přirozenému poznávání přírody a poznatků o ekologii. Děje se tak cíleně prostřednictvím dotazů dětí nebo skrze projekty, které jsou tematicky zaměřené (Vošahlíková, 2010).

3.1.7 Církevní školy

Církevní školy působící od roku 1989, také nazývané jako konfesní, jsou zařazeny mezi nestátní alternativní instituce, jež jsou alternativou k běžným, standardním školám veřejným. Alternativa církevní školy spočívá ve svých specifikacích pedagogických a také didaktických (Průcha, 2012).

Církevní školy jsou definovány zákonem č. 561/2004 Sb., což jim umožňuje být zřizovány registrovanými církvemi a náboženskými společnostmi, které mají oprávnění zřizovat církevní školy. Tyto školy mají možnost fungovat v různých formách studia a mají rovněž nárok na státní dotaci. Jelikož si mnohé církevní školy neporadí s přidělenými finančními prostředky z dotací, obrací se na rodiče s poptávkou na příspěvky, které jsou dobrovolné, anebo na školné (Průcha, 2012).

Průcha (2012) uvádí specifické charakteristiky církevní školy:

- V kurikulu jsou obsaženy vyučovací předměty, které většinou nebývají součástí standardního vzdělávání (náboženství, latina);
- Principy výchovné činnosti jsou ideologické, postavené na bázi křesťanství, její etiky, postojů a kulturní tradice;
- Zaměřují se na přípravu na profese, jež standardní školy nepokrývají. Přípravují se zde například na charitativní, náboženskou či zdravotní činnost;
- Věnují se dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Církevní mateřské školy fungují v malém počtu dětí, takže je zde dost prostoru věnovat se individuálně každému jedinci a rozvíjet jeho potenciál, což v klasických školách je většinou nemožné (Průcha, 2012).

Mateřská škola se rodinám otevírá, a tak si rodiče se svými dětmi mohou zajít na prohlídku mateřské školy. Rodiče mají dnes možnost vybírat mateřskou školu díky možnosti vstupu do třídy a každá mateřská škola má dnes svůj školní vzdělávací program, který se může specificky odlišovat. Jen přece je to místo, kde bude jejich dítě pobývat denně minimálně po jeden rok. Rodiče mohou zpozorovat, jak mateřská škola funguje, mohou zhlédnout jejich pedagogickou práci, poznat učitele a seznámit se s prostorovým vybavením, a to ještě před zápisem (Kořátková, 2014).

3.2 Mateřské školy z pohledu kapitálů

Diverzifikace vzdělávacích možností, které jsou na různých úrovních systému a možnost rodičů volby této instituce podněcuje rodiče patřící do střední třídy, aby své děti umísťovali do těch nejprestižnějších vzdělávacích institucí. Oproti tomu pro rodiče z dělnické třídy je netypické, že se příliš zaobírají výběrem mateřské školy pro své potomky. Rodiče ze střední třídy projevují osobní iniciativu při výběru mateřské školy, které projevují důvěru, ale zároveň je pro ně nejistotou, protože jsi jsou vědomi, že je vzdělání důležité pro budoucnost jejich dětí. Proto využívají různé formy kapitálu, aby zajistili úspěšnou budoucnost svých dětí a zároveň se snažili posunout hranice třídy (Kampichler, Dvořáčková, Jarkovská, 2018).

Běžná mateřská škola

Běžná mateřská škola se zaměřuje na obecné cíle a kompetence, které jsou dané státem a prezentují se v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Běžných mateřských školách se zaměřují na to, aby bylo dítě rozvinuté ve všech směrech, aby se rozvíjelo jeho poznání a učení. Také je důležité, aby si dítě osvojovalo základní hodnoty naší společnosti a v neposlední řadě, aby dítě získalo osobní samostatnost (RVP PV, 2021). V běžné mateřské škole není kapitál, který by dominoval. Kapitál sociální, který se ve svých kompetencích zaměřuje na komunikaci a utváření vztahů s ostatními dětmi a rovněž dbá na dodržování pravidel a norem ve společnosti skrze kompetenci sociální a personální je jeden z nejdůležitějších. Běžná mateřská škola je však jakýmsi středem a podporuje všechny kapitály rodiny skoro stejně.

Waldorfská mateřská škola

Reálné a praktické zkušenosti či volná hra je hlavním prostředkem Waldorfské mateřské školy. Dítě by se mělo aktivně zapojovat do činností odehrávající se v mateřské škole dle jeho potřeb a možností a mělo by být zařazeno do kolektivu bez předsudků. Waldorf podporuje nejvíce sociální kapitál, jelikož se jedná skoro až o jakousi komunitu lidí a dětí, u kterých do-minují sociální aspekty. Tento typ alternativní mateřské školy láká nejvíce rodiče, kteří jsou družní, komunitního typu a hledají kvalitní vzdělávání, které podporuje individuální vzdělávání (Valenta, 1993).

Montessori mateřská škola

Montessori mateřská škola pokládá za důležité, aby dítě získalo kompetence samostatnosti, zodpovědnost a svobodu volby. Správně se dívat (pozorování) je jedna z klíčových kompetencí dítěte v Montessori pedagogice, kde si dítě vybere činnost, která odpovídá jeho potřebám a vývoji, a především praktickou činností získává zkušenosti. V mateřské škole Montessori dominuje kulturní kapitál, protože děti mívají svůj vlastní prostor na práci a mateřské školy realizují hodinu a půl blok, ve kterém děti samostatně pracují na rozvoji svých schopností a dovedností, tedy nevyužívají příliš práci ve skupinách (Montessori ČR, 2022).

Mateřská škola se vzdělávacím programem Začít spolu

V programu Začít spolu by mělo být dítě zcela samostatné a uvědomovalo si, že samostatně se rozhodovat má své důsledky, z které plyne rovněž jistá odpovědnost. Program a kompetence z nichž plynou, mohou u dítěte vést k rozvoji především kapitálu ekonomického, jelikož se děti v mateřské škole učí praktičnosti a pracovat s důsledky své práce, tedy něco udělám a něco získám nebo ztratím. Být zodpovědný, učit se struktuře a následkům svého výběru je důležitý pro další vývoj dítěte (ISSA, 2020).

Mateřská škola podporující zdraví

V mateřské škole podporující zdraví by se mělo dítě cítit po všech stránkách v pohodě a mělo by se u něj posilovat zároveň zdravý životní styl skrze vhodné životní návyky. Pro dítě má být důležité zdraví, péče o něj a rovněž utvářet podmínky pro zdraví osob druhých. Důležitá je rovněž komunikace s ostatními a schopnost zvládat problémy. To vše vede k budování sociálního kapitálu, vedle kterého se u dítěte rozvíjí také ekonomický kapitál skrze

poznání hodnoty peněz, jelikož u zdravé stravy je zapotřebí více financí, za který rodiče dítěte připlácí (Kopřiva, 1996).

Lesní mateřská škola

Rozvoj kompetencí v lesní mateřské škole probíhá především ve venkovním prostředí, kde si dítě volně zdokonaluje jemnou a hrubou motoriku, rozvíjí sebevědomí a sebepojetí dítěte, jeho kreativitu a znalosti o přírodě a ekologii. Sociální kapitál zde dominuje z hlediska sociální kompetence, kde se dítě dostává do mnoho situací, kde je zapotřebí ve venkovním prostředí spolupracovat, řešit problémy a komunikovat. Děti jsou rovněž věkově smíšené, tak-že dítě poznává děti nejen svého věku (Vošahlíková, 2010).

Církevní mateřská škola

Církevní mateřská škola vychází z konceptu křesťanství. Výchova u dětí se zaměřuje na kladný postoj k životu a k vytváření vztahů mezi lidmi, ke světu a také k Bohu. V kurikulu zde nalezneme náboženství, latinu a kulturní tradice, což podněcuje rozvoj kulturního kapitálu dítěte. Rovněž se v mateřské škole zabývají charitativní činnostmi, které dávají dítěti povědomí o penězích a bohatství, čímž se rozvíjí u dítěte kapitál ekonomický. Dominantní kapitál je však ten sociální, který se více vytváří například ve farním společenství, místem pro setkávání mnoha lidí, kde získávají různé informace a poznávají nové lidi (Průcha, 2012).

Současná mateřská škola nabízí rodičům velký počet rozmanitých školních vzdělávacích programů, které mohou být běžné a nestojí moc peněz, nebo si rodiče mohou vybrat jinou alternativu, pokud to jejich ekonomický kapitál dovolí, protože tyto mateřské školy jsou většinou soukromé. K dispozici jsou ale také mateřské školy běžné státní, které jednotlivé prvky a programy zařazují do běžného programu. Rodiče mají tak na výběr z různých variant a mohou z hlediska svého habitu rodiny vybrat pro svého potomka nejlepší možnost, kde se dítě bude rozvíjet podle jejich představ a bude dítěti nabízet také to, co rodič požaduje od mateřské školy.

To, co rodič požaduje od mateřské školy a jaké má představy se odvíjí od habitu rodiny a sociální třídy, do které je rodina zařazena. Každá rodina v určité sociální třídě disponuje určitými kapitály, které budou chtít i pro své potomky. Požadavky a představy o mateřské škole se odvíjejí tedy od příslušnosti k dané sociální třídě. S tímto teoretickým základem pracujeme v empirické části, kde je popsána metodologie a výsledky výzkumu.

II EMPIRICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V empirické části diplomové práce je zvolen kvantitativní výzkumný design. Kvantitativní výzkum je založen na testování hypotéz, tedy jejich potvrzení či vyvrácení. V tomto výzkumu je využito statistické metody. Sběr dat je strukturovaný a probíhá zpravidla pomocí dotazníků. Směřuje k získání relativně malého množství informací od velkého počtu respondentů. Zahrnuje precizní proces hypotetické formulace, detašované pozorování, sběr dat, analýzu dat a akceptaci, nebo odmítnutí hypotézy (Weaver a Lawton, 2002).

Dotazník je rozdělen na dvě části. První část dotazníku zjišťuje společenskou třídu a druhá část obsahuje požadavky a představy rodičů mateřských škol, které by měla mateřská škola podle nich splňovat. Dotazník má dvě části, protože cílem popsát a na vybraném vzorku zjistit, jak příslušnost ke konkrétní sociální třídě a jednotlivými kapitály ovlivňuje představy rodičů při volbě konkrétní mateřské školy pro své děti. Je proto zapotřebí, aby každý rodič vyplnil obě části dotazníku, aby se daly zkoumat vztahy mezi sociální třídou a představami a požadavky na mateřskou školu.

K vyhodnocení příslušností daných rodin k sociální třídě byla využita kalkulačka vypracována týmem sociologů, kteří rozdělili společnost do šesti sociálních tříd, která je k dispozici online (Prokop a kol., 2019).

4.1 Strategie výzkumu

Problematika výzkumného šetření se týká habitu rodiny, jako určujícího faktoru pro volbu mateřské školy. V oblasti sociologie zkoumáme jak habitus rodiny, tedy to, jak rodina žije, jaká je, tedy i v jaké sociální třídě se nachází ovlivňuje výběr mateřské školy. S tím souvisí požadavky, nároky a kritéria výběru mateřské školy. Touto problematikou jsme se zabývali v předběžné teoretické analýze, která je východiskem pro výzkumné šetření a nachází se v teoretické části práce. Z dané problematiky pak vychází výběr našeho výzkumného designu. Stanovili jsme si výzkumné cíle a výzkumné otázky, které nám definovali výzkumný design, který je kvantitativní. Chráska (2016) v odborné literatuře popisuje, jak by se mělo postupovat u výzkumu kvantitativního typu a tímto postupem se řídíme i my. První jsme stanovili problém, formulovali hypotézy, ověřovali je, a nakonec prezentovali výsledky výzkumu. Snažíme se tedy skrze dotazníkové šetření odpovědět na naše výzkumné otázky a více probádat danou problematiku.

4.2 Výzkumné cíle

Hlavním cílem je **popsat a na vybraném vzorku zjistit, jak příslušnost ke konkrétní sociální třídě a jednotlivým kapitálům ovlivňuje představy rodičů při volbě konkrétní mateřské školy pro své děti.**

Naplnění hlavního cíle je podmíněno dosažením dílčích cílů:

- [1] Zjistit a popsat prostřednictvím ověřené výzkumné metodologie příslušnost rodiny předškolního dítěte ke konkrétní sociální třídě, a to na základě jednotlivých typů kapitálu rodiny.
- [2] Odhalit, zda existuje vztah mezi jednotlivými kapitály definujícími příslušnost k dané sociální třídě a představami či požadavky, které rodiče uplatňují při výběru mateřské školy.
- [3] Zjistit, jak ovlivňuje habitus rodiny představy rodičů o mateřské škole.

4.3 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumnou otázkou je: **Je příslušnost rodičů dítěte ke konkrétní sociální třídě definovaná různou úrovní kapitálů (ekonomického, kulturního, sociálního) determinantou formulování hodnotících kritérií, které rodiče stanovují při výběru mateřské školy?**

Z hlavní výzkumné otázky nám pak vyplývají cíle dílčí:

- [1] K jaké sociální třídě na základě habitu – úrovně kapitálů náleží rodiny dětí v rámci zvoleného výzkumného souboru?
- [2] Existuje vztah mezi požadavky rodičů na mateřskou školu a jednotlivými kapitály rodiny?
- [3] Jak ovlivňuje habitus rodiny představy rodičů o mateřské škole?

4.4 Hlavní výzkumná věcná hypotéza

Hlavní věcná hypotéza zní: **Příslušnost rodiny dítěte ke konkrétní sociální třídě definované prostřednictvím habitu a kapitálů ovlivňuje formulované nároky na mateřskou školu, které rodiče dítěte uplatňují při výběru této školy.**

4.5 Výběr výzkumného vzorku

Výběr výzkumného vzorku do výzkumného dotazníkového šetření byl stratifikovaný náhodný. Zvolili jsme účelně rodiče předškolních dětí v určitých mateřských školách, ale dotazník jim byl nabídnut třetí osobou, tudíž jsme konkrétně nevybírali rodiče podle nějakých kritérií. Stačilo, aby měl o vyplnění dotazníku zájem. Dotazník byl zaslán do mateřských škol v České republice. Mateřská škola žádala rodiče o vyplnění tohoto dotazníku.

4.6 Metoda sběru dat

Metodu pro sběr dat jsme vybrali dotazníkové šetření, kvůli již nastavenému dotazníku o zjištění příslušnosti k dané sociální třídě. Druhým důvodem byla situace Covid-19 v České republice. Dotazník je výzkumný, vývojový a vyhodnocovací nástroj, který slouží k zjištění informací o znalostech, názorech a postojích respondentů skrz písemného optávání. Metoda dotazníkového šetření je postavena na dotazech a je příbuzná s přímým, bezprostředním ústním interview či rozhovorem. Metoda dotazníkového šetření má řadu výhod a to například, že výzkumník dokáže vesměs rychle zjistit mnoho informací od početného vzorku respondentů. (Švec, 1998, s. 125). Proto jsme si danou metodu zvolili. Tento dotazník byl zaměřen na představy a nároky, které rodiče vůči mateřské škole mají.

Metoda dotazníkového šetření využívá dotazník ke sběru dat a ten obsahuje dvě části. První část zjišťuje společenskou třídu dle standardizovaného dotazníku od autorů projektu Český rozhlas (Prokop a kol., 2019). Druhá část dotazníku otázky zjišťující požadavky rodičů svých dětí na mateřskou školu a jejich představy o mateřské škole dle habitu rodiny. Dotazník je rozdělen na dvě části, protože cílem výzkumu je popsat a na vybraném vzorku zjistit, jak příslušnost ke konkrétní sociální třídě a jednotlivým kapitálům ovlivňuje představy rodičů při volbě konkrétní mateřské školy pro své děti. Aby toho bylo dosaženo, bylo zapotřebí, aby každý rodič vyplnil obě části dotazníku.

4.7 Realizace výzkumu

Výzkumné šetření jsme realizovali v období od ledna do března roku 2022. Již v dřívějším období jsme realizovali předběžnou teoretickou analýzu, kvůli zkoumání dané problematiky. Poté jsme realizovali předvýzkum a otázky jsme realizovali na cca 5 % požadovaného výzkumného souboru. Upravené otázky byly vloženy do Google formulářů

a byl tak vytvořen dotazník online. Internetový odkaz na dotazník byl rozeslán do mateřských škol a sdílely na veřejných sociálních sítích. Jakmile bylo dosaženo určitého počtu dat, přešlo se k jejich zpracování a analýze dle níže uvedených postupů.

4.8 Zpracování a analýza získaných dat

Získaná data byla uložena do tabulkového softwaru Microsoft Excel, ve kterém byly vytvořeny grafy a data analyzována. Pracovalo se s četnostmi, procenty a testovací statistikou. Použita byla statistická metoda zvaná **Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku**. Výpočet byl proveden v programu excel prostřednictvím funkce CHITEST pro statistické ověření závislosti dvou jevů.

U každé položky byl tento test vypočítán a výsledky testovacích statistik byly porovnány s kritickými hodnotami. Dále byla určena standardní hladina významnosti 0,05 a stupně volnosti, které se u každé otázky odlišovali podle počtu možných odpovědí (viz obrázek 1.). U každé položky odmítáme jednu ze dvou hypotéz dle odborné literatury od Chrásky (2016).

$$(r-1) (c-1)$$

Obrázek 1. Vzorec pro výpočet stupně volnosti

U vzorce k výpočtu stupně volnosti prezentuje písmeno **r** (počet sociálních tříd, kterých je 6) a písmeno **c** prezentuje počet variant odpovědí u jednotlivých položek.

5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Data, která byla získána, byla interpretována skrze položky v dotazníku, u kterých je uveden graf, tabulky četností, a nakonec výpočet testu nezávislosti chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku. Na základě statistického výpočtu je potvrzována či vyvrácena nulová hypotéza prostřednictvím vypočítané testovací statistiky. Vypočítaná hodnota je následně porovnána s příslušnou kritickou hodnotou chí-kvadrát rozdělení, vycházející ze statistických tabulek na hladině významnosti 0,05 dle Chrásky (2016).

U testů chí-kvadrátu využíváme ke statistickému výpočtu níže uvedený vzorec (obr. 2) dle Chrásky (2016). Pomocí něj vypočítáváme testovací statistiku, které se následně porovnává s kritickými hodnotami chí-kvadrát rozdělení.

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

Obrázek 2. Vzorec pro test chí-kvadrát

Ve vzorci χ^2 prezentuje testovací kritérium, **P** pozorovanou (skutečnou) četnost, **O** očekávanou četnost, která odpovídá nulové hypotéze.

$$O_{ij} = (\check{r}_i s_j) / N$$

Obrázek 3. Vzorec pro výpočet očekávané četnosti

Kde \check{r} představuje sumu respondentů konkrétního řádku **i** a **s** sumu respondentů konkrétního sloupce **j**. **N** představuje celkový počet respondentů.

5.1 Rozdělení rodin do sociálních tříd

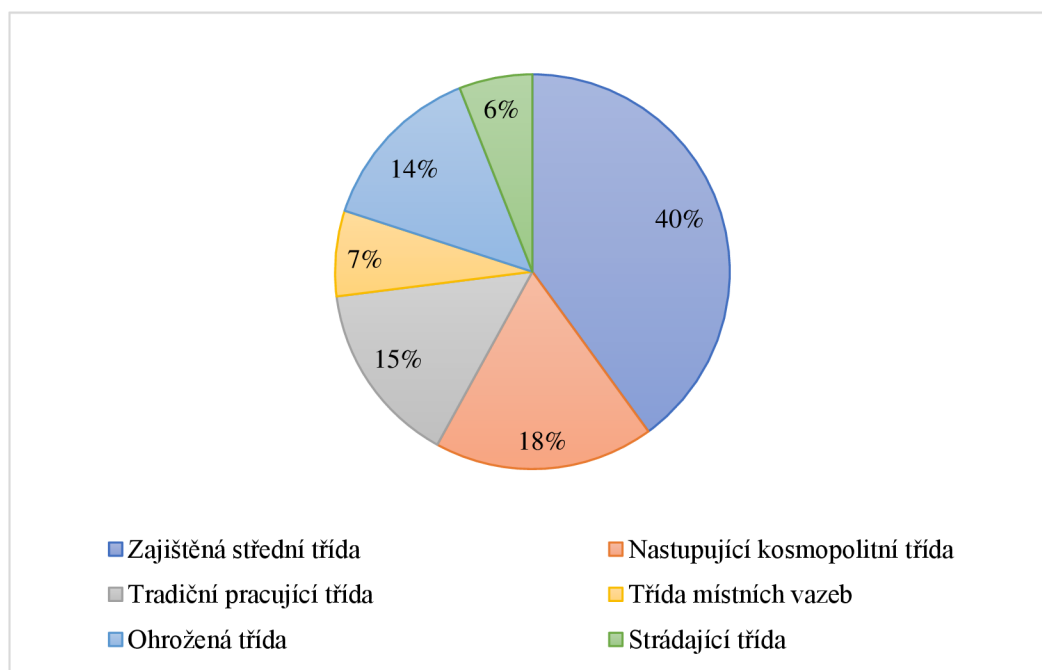
První část dotazníku sloužila k rozdělení rodin k určité sociální třídě, které jsou prezentovány v tabulce 2.

Tabulka 2. Absolutní a relativní četnost příslušnosti rodiny k sociální třídě

Sociální třída	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zajištěná střední třída	32	40 %
Nastupující kosmopolitní třída	15	18 %
Tradiční pracující třída	12	15 %
Třída místních vazeb	6	7 %
Ohrožená třída	11	14 %
Strádající třída	5	6 %

Pozn. Výsledek výpočtu relativní četnosti je zaokrouhlen na dvě desetinná místa.

Graf 1. Příslušnost rodiny k sociální třídě



Z výše uvedeného grafu lze zpozorovat, kolik rodin patří do určité sociální třídy. Celkový výzkumný vzorek činí **81 rodin**, tj. respondentů. Dle grafu lze vypočítat, že do **Zajištěné střední třídy** bylo zařazeno 32 rodin, tj. 40 %. **Nastupující kosmopolitní třída**, z počtu dotazovaných, zaujímá druhou nejpočetnější pozici, která představuje 15 rodin, tj. 18 %. **Tradiční pracující třída** se vyskytovala v počtu 12, což činí 15 %. Do Ohrožené třídy spadá

11 což je 14 %. Z 81 rodin patří 6 do **Třídy místních vazeb**, která tvoří pouze 7 % z celkového počtu. **Strádající třída** se objevila v zastoupení 5 rodin, což činí 6 %.

5.2 POLOŽKA 1: Preference kapitálu

Položka č.1 prezentována v druhé části dotazníku poukazuje na dominanci preference skupiny určitého kapitálu, který by měla podle rodiče předávat mateřská škola jejich dítěti.

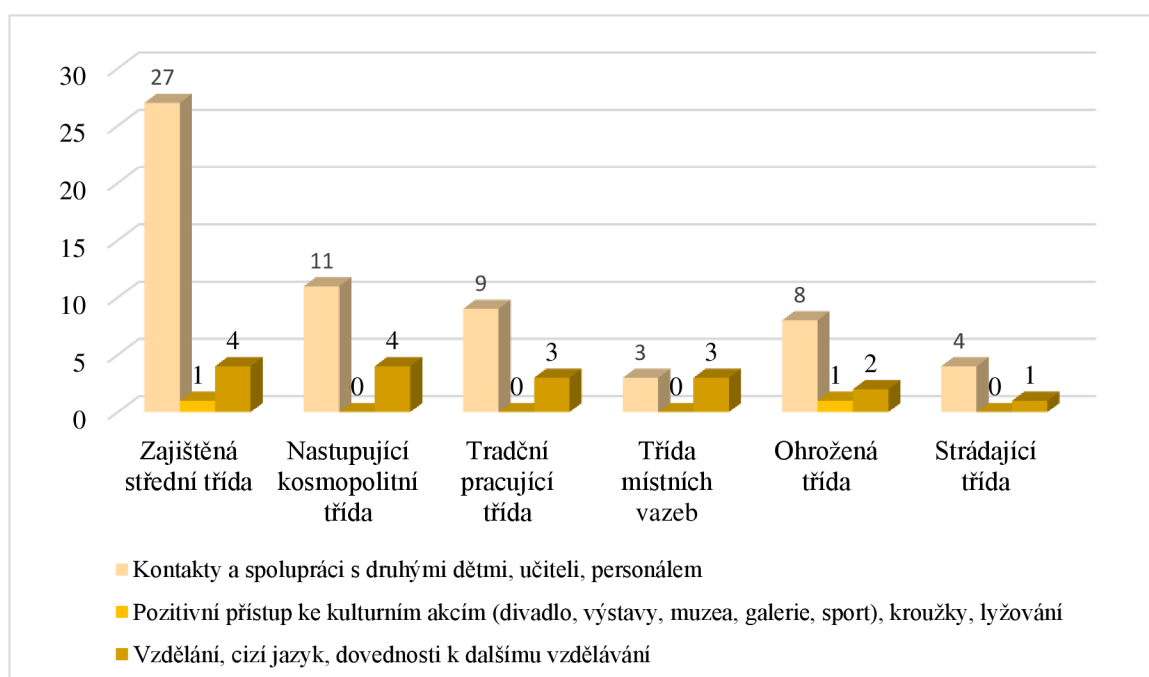
První položka dotazníku zní: **Vyberte, která z níže uvedených skupin je ta, která nejlépe popisuje, co by vaše mateřská škola měla předat vašemu dítěti.**

Tabulka 3. Absolutní a relativní četnost odpovědí u položky č.1 (preference kapitálu)

Variety odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Kontakty a spolupráci s druhými dětmi, učiteli, personálem.	62	77 %
Pozitivní přístup ke kulturním akcím, možnosti kroužků	2	2 %
Vzdělání, cizí jazyk, dovednosti k dalšímu vzdělávání.	17	21 %

Pozn. Výsledek výpočtu relativní četnosti je zaokrouhlen na dvě desetinná místa.

Graf 2. Grafické znázornění odpovědí u položky č.1 (preference kapitálu)



První položka dotazníku se zabývala preferencí výběru mateřské školy podle kapitálu rodiny. První skupina preferuje kapitál sociální, který, jak z výše uvedeného grafu vyplývá si

vybralo **62** respondentů, což je **77 %**. Výběr skupiny kulturního kapitálu dostal nejmenší procento hlasů, tedy **2**, což jsou pouze **2 %**. Vzdělání a dovednostem k dalšímu vzdělávání dává přednost, před druhými položkami, **17** dotazovaných respondentů, což je **21 %**. Z daných výsledků můžeme usuzovat, že pro rodiče dětí v období předškolního věku, je důležité rozvíjet především sociální kapitál.

Statistická hypotéza nulová a alternativní

H_0 : Příslušnost k sociální třídě nemá vliv na typ formulovaných požadavků, které rodiče uplatňují při výběru MŠ.

H_1 : Příslušnost k sociální třídě má vliv na typ formulovaných požadavků, které rodiče uplatňují při výběru MŠ.

V rámci nulové hypotézy zjišťujeme, jestli příslušnost k sociální třídě neovlivňuje neboli nesouvisí s tím, jaké požadavky klade na mateřskou školu. V rámci alternativní hypotézy zjišťujeme, jestli příslušnost neboli zařazení k určité sociální třídě ovlivňuje požadavek toho, co by MŠ měla předat dítěti. Testování nulové hypotézy jsme provedli na hladině významnosti 0,05. Vytvořili jsme kontingenční tabulku s následným výpočtem testového kritéria chí-kvadrát.

Tabulka 4. Kontingenční tabulka pro položku č.1 (preferenze kapitálu)

Sociální třída	a	b	c	Σ
Zajištěná střední třída	27 (24,49)	1 (0,79)	4 (6,72)	32
Nastupující kosmopolitní třída	11 (11,48)	0 (0,37)	4 (3,15)	15
Tradiční pracující třída	9 (9,19)	0 (0,30)	3 (2,52)	12
Třída místních vazeb	3 (4,59)	0 (0,15)	3 (1,26)	6
Ohrožená třída	8 (8,42)	1 (0,27)	2 (2,31)	11
Strádající třída	4 (3,83)	0 (0,12)	1 (1,05)	5
Σ	62	2	17	81

Pozn. Číslo v závorce = vypočítaná očekávaná četnost.

Ke statistickému ověření závislosti dvou jevů byl využit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, kde **nebyla zjištěna** statisticky významná souvislost mezi

jevy prostřednictvím programu excel skrze funkci CHITEST. Hodnota testovací statistiky je $\chi^2 = 7,679$, která je nižší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(10) = 18,307$. Nelze zamítnout nulovou hypotézu, která byla testována a zároveň je zamítnuta alternativní hypotéza. Závěrem řečeno, **příslušnost k sociální třídě nemá vliv na typ formulovaných požadavků, které rodiče uplatňují při výběru MŠ.**

Předpokládalo se, že rodiče z určité sociální třídy si vyberou odpověď „co by měla MŠ mému dítěti předat“ podle svého dominujícího kapitálu. Tento předpoklad se nepotvrdil, takže můžeme konstatovat, že v naší výzkumné skupině respondentů u položky č. 1 nemá vliv sociální třída na kapitál rodiny.

5.3 POLOŽKA 2: Dominance kapitálu

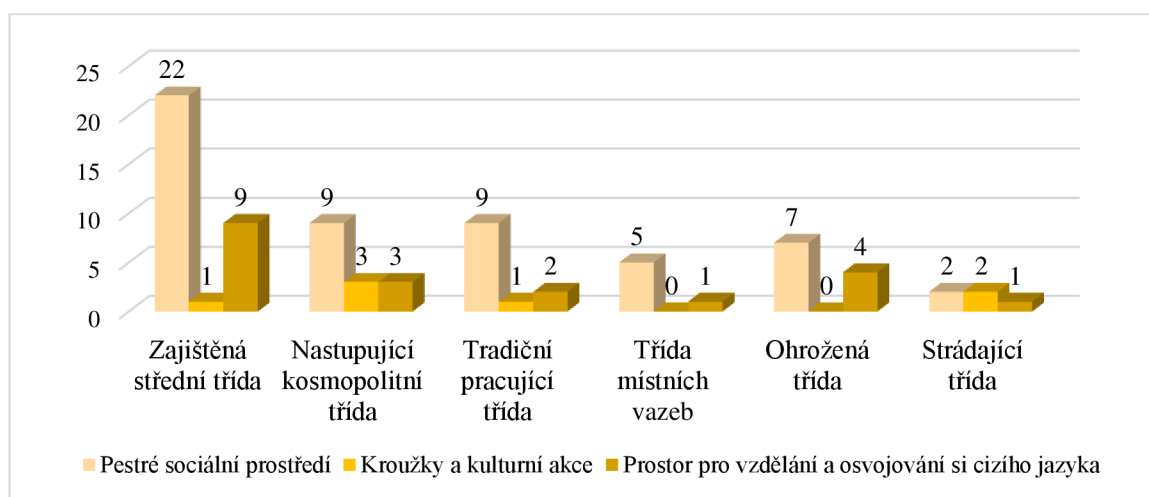
Položka č.2 prezentována v druhé části dotazníku poukazuje na dominanci preference skupiny určitého kapitálu, který by měla podle rodiče nabídnout mateřská škola jejich dítěti. Druhá položka dotazníku zní: **Vyberte, která z níže uvedených skupin je ta, která nejlépe popisuje, co by vaše mateřská škola měla nabízet vašemu dítěti.**

Tabulka 5. Absolutní a relativní četnost odpovědí u položky č.2 (dominance kapitálu)

Varianty odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Pestré sociální prostředí	54	67 %
Kroužky a kulturní akce	7	9 %
Prostor pro vzdělání a osvojování si cizího jazyka	20	24 %

Pozn. Výsledek výpočtu relativní četnosti je zaokrouhlen na dvě desetinná místa.

Graf 3. Grafické znázornění odpovědí u položky č.2



Druhá položka dotazníku se zabývala preferencí výběru mateřské školy podle kapitálu rodiny. První skupina vyznačuje kapitál sociální, který, jak z výše uvedeného grafu vyplývá si vybralo **54** respondentů, což činí **67 %** z celkového počtu. Výběr skupiny kulturního kapitálu, kde měli rodiče vybrat, jestli by měla mateřská škola nabízet dítěti kroužky a kulturní akce, dostal nejmenší zastoupení v počtu hlasech tedy **7**, což je **9 %**. To, že by měla mateřská škola nabízet dítěti především prostor pro vzdělání a osvojování si cizího jazyka, dává přednost, před ostatními položkami **20 respondentů**, což je **24 %**.

Statistická hypotéza nulová a alternativní

H₀: Příslušnost k sociální třídě nemá vliv na typ formulovaných požadavků, které rodiče uplatňují při výběru MŠ.

H₁: Příslušnost k sociální třídě má vliv na typ formulovaných požadavků, které rodiče uplatňují při výběru MŠ.

V rámci nulové hypotézy zjišťujeme, jestli příslušnost k sociální třídě neovlivňuje neboli nesouvisí s tím, jaké požadavky klade na MŠ. V rámci alternativní hypotézy zjišťujeme, jestli příslušnost neboli zařazení k určité sociální třídě ovlivňuje požadavek toho, co by MŠ měla nabízet dítěti. Testování nulové hypotézy jsme provedli na hladině významnosti 0,05. Vytvořili jsme kontingenční tabulku s následným výpočtem testového kritéria chí-kvadrát.

Tabulka 6. Kontingenční tabulka pro položku č.2 (dominance kapitálu)

Sociální třída	a	b	c	Σ
Zajištěná střední třída	22 (21,33)	1 (2,76)	9 (7,90)	32
Nastupující kosmopolitní třída	9 (10,00)	3 (1,30)	3 (3,70)	15
Tradiční pracující třída	9 (8,00)	1 (1,04)	2 (2,96)	12
Třída místních vazeb	5 (4,00)	0 (0,52)	1 (1,48)	6
Ohrožená třída	7 (7,33)	0 (0,95)	4 (2,72)	11
Strádající třída	2 (3,33)	2 (0,43)	1 (1,23)	5
Σ	54	7	20	81

Pozn. Číslo v závorce = vypočítaná očekávaná četnost.

Ke statistickému ověření závislosti dvou jevů byl využit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, kde **nebyla zjištěna** statisticky významná souvislost mezi jevy prostřednictvím programu excel skrze funkci CHITEST. Hodnota testovací statistiky je $\chi^2 = 12,977$, která je nižší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05(10)} = 18,307$. Nelze zamítnout nulovou hypotézu, která byla testována a zároveň je zamítnutá alternativní hypotéza. Závěrem řečeno, **příslušnost k sociální třídě nemá vliv na typ formulovaných požadavků, které rodiče uplatňují při výběru mateřské školy.**

Obdobně jako u položky č. 1 se předpokládalo že si rodiče budou vybírat podle svého dominujícího kapitálu. Napříč všemi třídami si rodiče vybírali opět kapitál sociální, který dominoval v odpovědích u všech tříd.

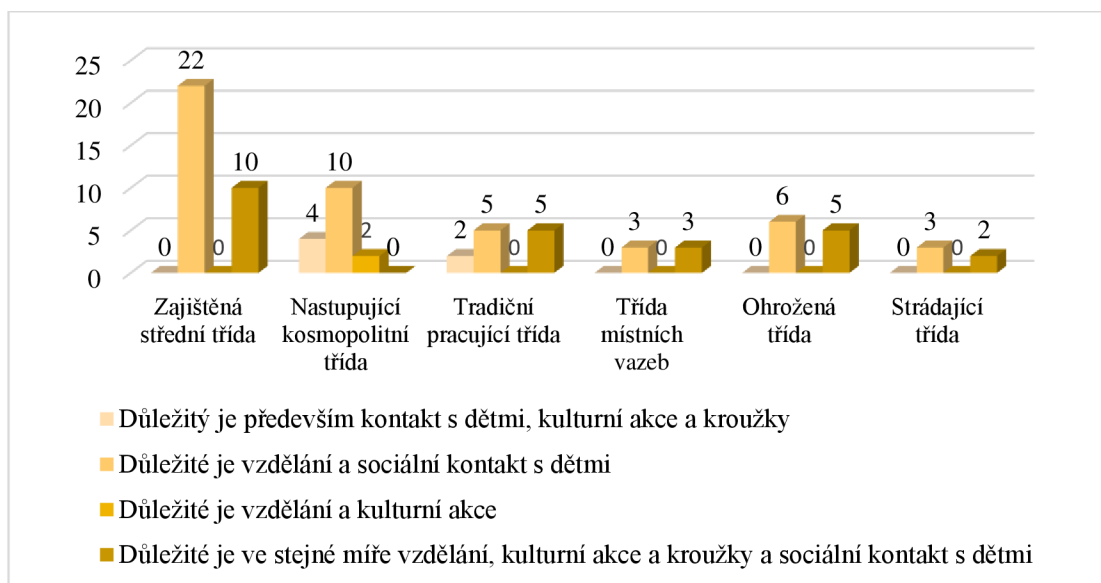
5.4 POLOŽKA 3: Dominantní cíle výchovy a vzdělávání

Položka č.3 prezentována v druhé části dotazníku poukazuje na dominantní cíle ohledně výchovy a vzdělávání, které by měla podle rodiče poskytovat mateřská škola jejich dítěti. Třetí položka dotazníku zní: **Vyberte výrok, který nejvíce odpovídá Vaším požadavkům ohledně mateřské školy k dítěti.**

Tabulka 7. Absolutní a relativní četnost odpovědí u položky č.3
(dominantní cíle výchovy a vzdělávání)

Varianty odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Důležitý je především kontakt s dětmi, kulturní akce a kroužky	6	7 %
Důležité je vzdělání a sociální kontakt s dětmi	49	61 %
Důležité je vzdělání a kulturní akce	1	1 %
Důležité je ve stejné míře vzdělání, kulturní akce a kroužky a sociální kontakt s dětmi	25	31 %

Pozn. Výsledek výpočtu relativní četnosti je zaokrouhlen na dvě desetinná místa.

Graf 4. Grafické znázornění odpovědí u položky č.3 (dominantní cíle výchovy a vzdělávání)

Třetí položka dotazníku byla zaměřena na preference požadavku na mateřskou školu rodiči. Bylo zjišťováno, co má pro rodiče největší váhu vzhledem k požadavku na mateřskou školu. Z výše uvedeného grafu vidíme, že dominuje důležitost vzdělání a sociálního kontaktu s dětmi z **61 %**, což uvedlo **49** respondentů. Odpověď, že důležité je ve stejné míře vzdělání, kulturní akce a kroužky a sociální kontakt s dětmi odpovědělo celkem **25** respondentů, což je **31 %**. Třetí místo obsadila odpověď, že důležitý je především kontakt s dětmi, kulturní akce a kroužky, a to z celkových 81 respondentů uvedlo **6**, což je **7 %**. Možnost, že důležité je vzdělání a kulturní akce uvedl pouze 1 respondent, což činí **1 %**.

Statistická hypotéza nulová a alternativní

H_0 : Příslušnost k sociální třídě nemá vliv na typ formulovaných požadavků, které rodiče uplatňují při výběru MŠ.

H_1 : Příslušnost k sociální třídě má vliv na typ formulovaných požadavků, které rodiče uplatňují při výběru MŠ.

V rámci nulové hypotézy zjišťujeme, jestli příslušnost k sociální třídě neovlivňuje neboli nesouvisí s tím, jaké požadavky klade na mateřskou školu. V rámci alternativní hypotézy zjišťujeme, jestli příslušnost neboli zařazení k určité sociální třídě ovlivňuje požadavek toho, rodič požaduje od MŠ. Testování nulové hypotézy jsme provedli na hladině významnosti 0,05. Vytvořili jsme kontingenční tabulku s následným výpočtem testového kritéria chí-kvadrát.

Tabulka 8. Kontingenční tabulka pro položku č.3 (dominantní cíle výchovy a vzdělávání)

Sociální třída	a	b	c	d	Σ
Zajištěná střední třída	0 (2,37)	22 (19,36)	0 (0,40)	10 (9,88)	32
Nastupující kosmopolitní třída	4 (1,11)	10 (9,07)	1 (0,19)	0 (4,63)	15
Tradiční pracující třída	2 (0,89)	5 (7,26)	0 (0,15)	5 (3,70)	12
Třída místních vazeb	0 (0,44)	3 (3,63)	0 (0,07)	37 (1,85)	6
Ohrožená třída	0 (0,81)	6 (6,65)	0 (0,14)	5 (3,40)	11
Strádající třída	0 (0,37)	3 (3,02)	0 (0,06)	2 (1,54)	5
Σ	6	49	1	25	81

Pozn. Číslo v závorce = vypočítaná očekávaná četnost.

Ke statistickému ověření závislosti dvou jevů byl využit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, kde **byla zjištěna** statisticky významná souvislost mezi jevy, prostřednictvím programu excel skrze funkci CHITEST. Hodnota testovací statistiky je $\chi^2 = 25,322$, která je vyšší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(15) = 24,996$. Na základě tohoto faktu, lze zamítnout nulovou hypotézu, která byla testována a zároveň je přijata alternativní hypotéza. **Příslušnost k sociální třídě má vliv na typ formulovaných požadavků, které rodiče uplatňují při výběru MŠ.**

U této položky lze rozpoznat, že každá třída má jiný požadavek ohledně mateřské školy. **Zajištěná střední třída**, která dominuje především sociálním a ekonomickým kapitálem si z velké části volila, že chtějí, aby byl u dětí rozvíjen sociální kontakt a poté také vzdělání, které v budoucnu souvisí s budováním ekonomického kapitálu. **Nastupující kosmopolitní třída** volila z velké části stejné odpovědi, ale objevilo se zde pár požadavků ohledně kulturní akcí a kroužcích, protože **Nastupující kosmopolitní třída** disponuje všemi kapitály obdobně, tak pro dítě chtějí to samé. **Tradiční pracující třída**, která má rozvinutý především ekonomický a sociální kapitál, méně kulturní, tak i tyhle kapitály chtějí budovat u svých potomků. **Třída místních vazeb** požaduje pro své děti rozvíjení především sociálního kapitálu, kterým disponuje nejvíce. Ačkoliv má **Ohrožená třída** rozvinutý kulturní kapitál, tak pro své potomky se v odpovědích kulturní akce a kroužky neobjevovaly. Chtějí pro své děti rozvinout především sociální kapitál, protože mají silnou sociální síť. **Strádající třída**, která má nízké

všechny typy kapitálu chce pro své potomky především kontakt s dětmi a vzdělání. Považuje rovněž za důležité i rozvíjení kulturního kapitálu.

5.5 POLOŽKA 4: Kritérium kvality

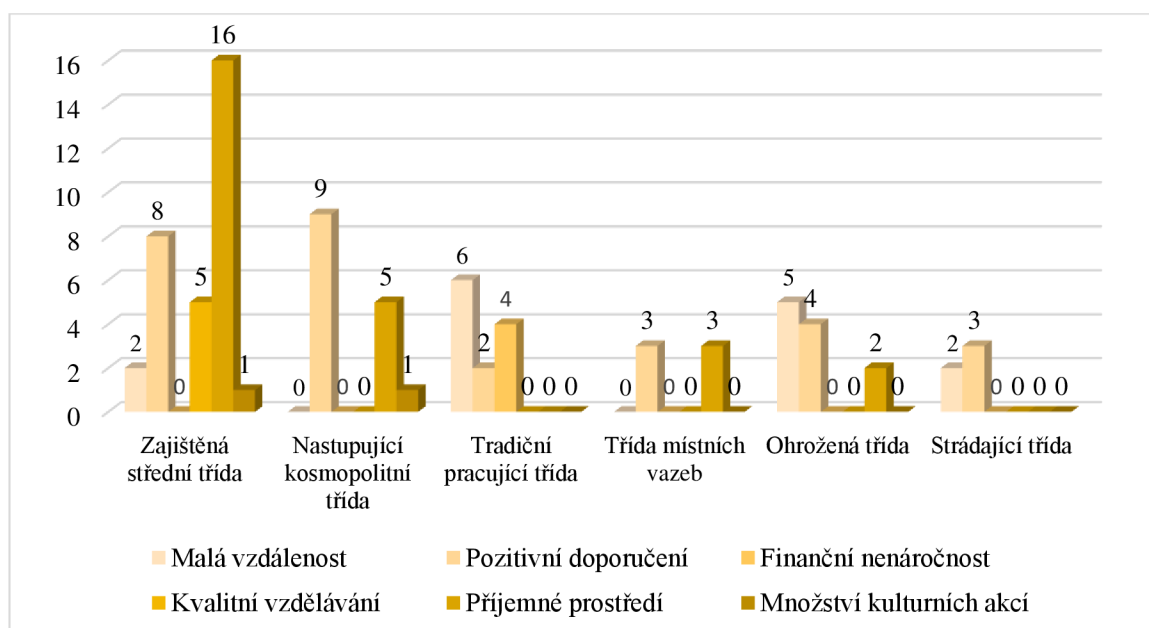
Položka č.4 prezentována v druhé části dotazníku poukazuje na dominanci kritéria, na které rodiče přihlížejí při výběru mateřské školy. Čtvrtá položka dotazníku zní: **Jaké je nejdůležitější kritérium, kvůli kterému jste si vybrali mateřskou školu pro své dítě.**

Tabulka 9. Absolutní a relativní četnost odpovědí u položky č.4 (kritérium kvality)

Varianty odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Malá vzdálenost	15	19 %
Pozitivní doporučení	29	36 %
Finanční nenáročnost	4	5 %
Kvalitní vzdělávání	5	6 %
Příjemné prostředí	26	32 %
Množství kulturních akcí	2	2 %

Pozn. Výsledek výpočtu relativní četnosti je zaokrouhlen na dvě desetinná místa.

Graf 5. Grafické znázornění odpovědí u položky č.4 (kritérium kvality)



Odpověď, která se objevovala nejčastěji u položky, které kritérium považují rodiče za důležité při výběru MŠ, a to z **36 %** bylo pozitivní doporučení. Vybralo si ji celkem

29 respondentů. Příjemné prostředí zvolilo celkem 26 respondentů, což je 32 %. Na třetím místě se objevilo kritérium malé vzdálenosti, a to celkem z 19 %. Malou vzdálenost požadovalo celkem 15 respondentů. Kvalitní vzdělání je zastoupeno z 6 %, což je 5 dotazovaných. Finanční nenáročnost požadovali 4 respondenti, což je 5 %. Pouze 2 % si zvolilo za důležité kritérium při výběru MŠ variantu „množství kulturních akcí,“ podle čeho se rozhodovali 2 respondenti.

Statistická hypotéza nulová a alternativní

H_0 : Příslušnost k sociální třídě nemá vliv na to, jaké kritérium si rodiče stanovují při výběru mateřské školy.

H_1 : Příslušnost k sociální třídě má vliv na to, jaké kritérium si rodiče stanovují při výběru mateřské školy.

V rámci nulové hypotézy zjišťujeme, jestli příslušnost k sociální třídě neovlivňuje neboli nesouvisí s tím, jaké kritérium si rodiče stanovují při výběru mateřské školy. V rámci alternativní hypotézy zjišťujeme, jestli příslušnost neboli zařazení k určité sociální třídě ovlivňuje, jaké kritérium si rodiče stanovují při výběru mateřské školy. Testování nulové hypotézy jsme provedli na hladině významnosti 0,05. Vytvořili jsme kontingenční tabulku s následným výpočtem testového kritéria chí-kvadrát.

Tabulka 10. Kontingenční tabulka pro položku č.4 (kritérium kvality)

Sociální třída	a	b	c	d	e	f	Σ
Zajištěná střední třída	2 (5,93)	8 (11,46)	0 (1,58)	5 (1,98)	16 (10,27)	1 (0,79)	32
Nastupující kosmopolitní třída	0 (2,78)	9 (5,37)	0 (0,74)	0 (0,93)	5 (4,81)	1 (0,37)	15
Tradiční pracující třída	6 (2,22)	2 (4,30)	4 (0,59)	0 (0,74)	0 (3,85)	0 (0,30)	12
Třída místních vazeb	0 (1,11)	3 (2,15)	0 (0,30)	0 (0,37)	3 (1,93)	0 (0,15)	6
Ohrožená třída	5 (2,04)	4 (3,94)	0 (0,54)	0 (0,68)	2 (3,53)	0 (0,27)	11
Strádající třída	2 (0,93)	3 (1,79)	0 (0,25)	0 (0,31)	0 (1,60)	0 (0,12)	5
Σ	15	29	4	5	26	2	81

Pozn. Číslo v závorce = vypočítaná očekávaná četnost.

Ke statistickému ověření závislosti dvou jevů byl využit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, kde **byla zjištěna** statisticky významná souvislost mezi jevy, prostřednictvím programu excel skrze funkci CHITEST. Hodnota testovací statistiky

je $\chi^2 = 66,891$, která je vyšší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05(25)} = 37,652$. Na základě tohoto faktu, lze zamítnout nulovou hypotézu, která byla testována a zároveň je přijata alternativní hypotéza. **Příslušnost k sociální třídě má vliv na to, jaké kritérium si rodiče stanovují při výběru MŠ.**

Pro **Střední zajišťnou třídu** bylo dominující kritérium příjemného prostředí. Jelikož má tato třída zajištěný ekonomický kapitál, nehrála pro ní roli například malá vzdálenost či finanční nenáročnost, ale spíše také pozitivní doporučení a kvalitní vzdělávání. **Nastupující kosmopolitní třída** při výběru MŠ brala ohled především na pozitivní doporučení. Jelikož tato třída má zajištěné všechny tři kapitály obdobně, podobně jako u minulé třídy nehrála zde roli malá vzdálenost nebo finanční nenáročnost, ale za to bylo důležité příjemné prostředí. **Tradiční pracující třída** při výběru MŠ zohledňuje především kritérium malé vzdálenosti a hned poté finanční nenáročnosti. U **Třídy místních vazeb** domínuje kritérium pozitivního doporučení spolu s kvalitním vzděláváním. **Ohrožená třída** s nízkým ekonomickým kapitálem a vyšším sociálním kapitálem zohledňuje při výběru MŠ především malou vzdálenost, poté pozitivní doporučení a je pro ni důležité také příjemné prostředí. U **Strádající třídy**, která dominuje svým sociálním kapitálem a nízkým ekonomickým, zohledňovala kritéria pozitivního doporučení a poté kritérium malé vzdálenosti.

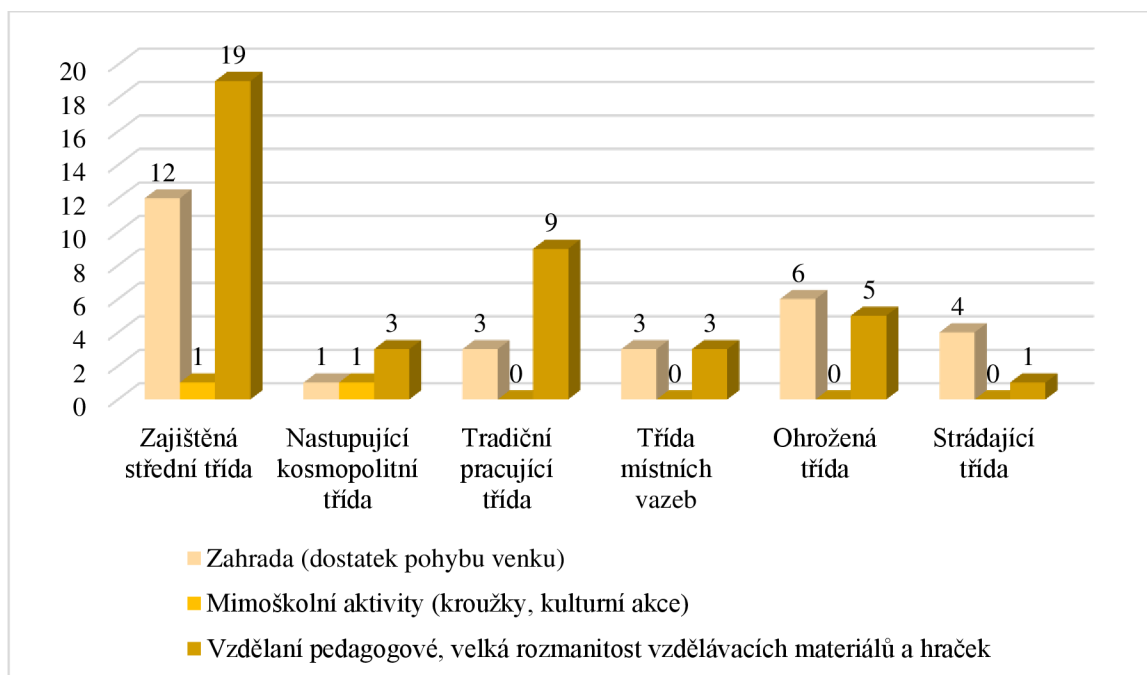
5.6 POLOŽKA 5: Prostředí školy

Položka č.5 prezentována v druhé části dotazníku poukazuje na dominanci kritéria, na které rodiče přihlížejí při výběru mateřské školy. Pátá položka dotazníku zní: **Co by nemělo mateřské škole chybět, abyste si ji vybrali?**

Tabulka 11. Absolutní a relativní četnost odpovědí u položky č.5 (prostředí školy)

Varianty odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zahrada (dostatek pohybu venku s kamarády)	39	49 %
Mimoškolní aktivity (kroužky, kulturní akce)	2	2 %
Vzdělání pedagogové, velká rozmanitost vzdělávacích materiálů a hraček	40	49 %

Pozn. Výsledek výpočtu relativní četnosti je zaokrouhlen na dvě desetinná místa.

Graf 6. Grafické znázornění odpovědí u položky č.5 (prostředí školy)

Z grafu vyplývá, že na otázku, co by nemělo mateřské škole chybět, aby si ji vybrali, si zvolilo **49 %**, což je **40** respondentů variantu vzdělaných pedagogů a rozmanitost vzdělávacích materiálů i hraček. Téměř ve stejném množství, tj. **39**, což činí celkem **49 %** respondentů požadovalo po mateřské škole zahradu. Pouze **2** respondenti, z celkových **81**, což jsou **2 %** vybrali možnost mimoškolních aktivit, jako jsou kroužky a kulturní akce.

Statistická hypotéza nulová a alternativní

H_0 : Příslušnost k sociální třídě nemá vliv na to, jaké kritérium si rodiče stanovují při výběru mateřské školy.

H_1 : Příslušnost k sociální třídě má vliv na to, jaké kritérium si rodiče stanovují při výběru mateřské školy.

V rámci nulové hypotézy zjišťujeme, jestli příslušnost k sociální třídě neovlivňuje neboli nesouvisí s tím, jaké kritérium si rodiče stanovují při výběru mateřské školy. V rámci alternativní hypotézy zjišťujeme, jestli příslušnost neboli zařazení k určité sociální třídě ovlivňuje, jaké kritérium si rodiče stanovují při výběru mateřské školy. Testování nulové hypotézy jsme provedli na hladině významnosti 0,05. Vytvořili jsme kontingenční tabulku s následným výpočtem testového kritéria chí-kvadrát.

Tabulka 12. Kontingenční tabulka pro položku č.5 (prostředí školy)

Sociální třída	a	b	c	Σ
Zajištěná střední třída	12 (15,41)	1 (0,79)	19 (15,80)	32
Nastupující kosmopolitní třída	11 (7,22)	1 (0,37)	3 (7,41)	15
Tradiční pracující třída	3 (5,78)	0 (0,30)	9 (5,93)	12
Třída místních vazeb	3 (2,89)	0 (0,15)	3 (2,96)	6
Ohrožená třída	6 (5,30)	0 (0,27)	5 (5,43)	11
Strádající třída	4 (2,41)	0 (0,12)	1 (2,47)	5
Σ	39	2	40	81

Pozn. Číslo v závorce = vypočítaná očekávaná četnost.

Ke statistickému ověření závislosti dvou jevů byl využit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, kde **nebyla zjištěna** statisticky významná souvislost mezi jevy, prostřednictvím programu excel skrze funkci CHITEST. Hodnota testovací statistiky je $\chi^2 = 12,955$, která je nižší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(10) = 18,307$. Nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu, kterou jsme testovali a zároveň odmítáme alternativní hypotézu. Závěrem řečeno, **příslušnost k sociální třídě nemá vliv na to, jaké kritérium si rodiče stanovují při výběru MŠ.**

Všechny sociální třídy volili z 49 % rozloženě jednu variantu a zbylých 49 % volilo jinou variantu. Nebylo zde důležité, do které jaká rodina patří a jaký mají kapitál. Lze ale z grafu vidět, že možnost kulturních akcí a mimoškolních aktivit si z 2 % zvolily dvě třídy, tj. **Nastupující kosmopolitní třída** a **Strádající třída**, u kterých se objevuje kulturní kapitál v poměru ostatních svých kapitolů ve velkém množství.

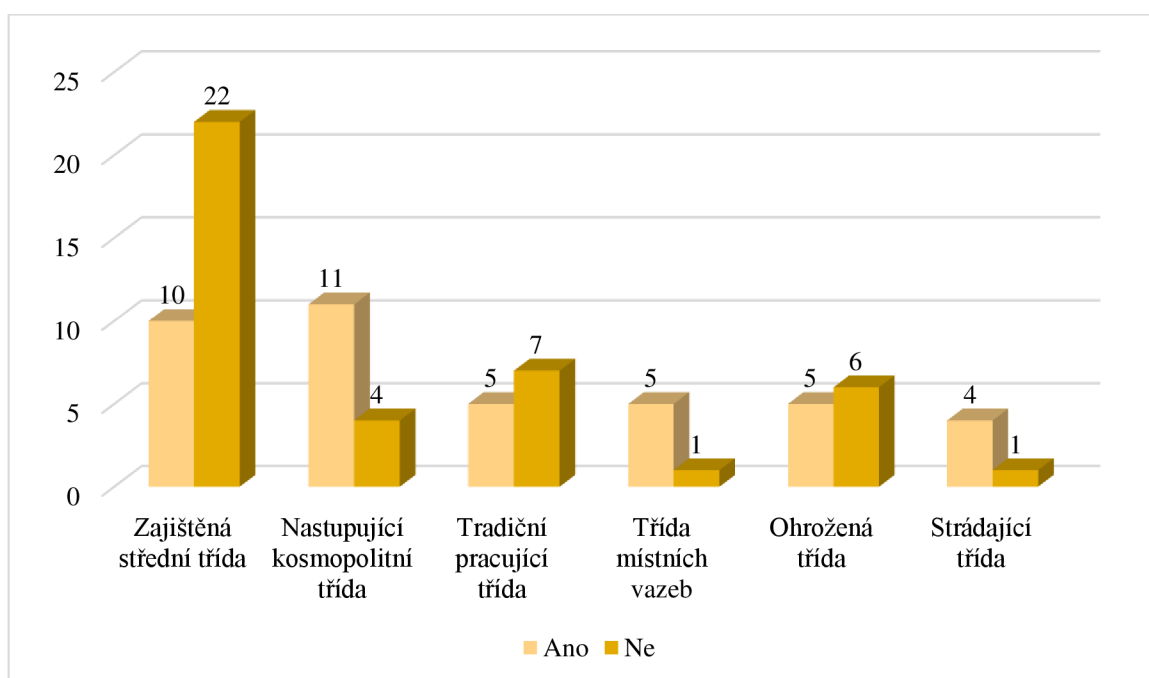
5.7 POLOŽKA 6: Zapojování rodičů

Položka č. 6 prezentována v druhé části dotazníku se zaměřuje na společenské akce mateřské školy spolu s rodinou, tj. na účastnictví a vytváření komunity rodičů. Šestá položka dotazníku zní: **Považujete za důležité akce pro rodiče, jako jsou společenské a kulturní akce (dílničky s rodiči, výlety s rodiči)?**

Tabulka 13. Absolutní a relativní četnost odpovědí u položky č.6 (zapojování rodičů)

Odpoředí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	40	49 %
Ne	41	51 %

Pozn. Výsledek výpočtu relativní četnosti je zaokrouhlen na dvě desetinná místa.

Graf 7. Grafické znázornění odpovědí u položky č.6 (zapojování rodičů)

Z grafu lze rozpoznat, že se odpověď na to, jestli považují rodiče za důležité společenské akce, se pohybují možnosti odpovědí ve stejném množství. Z celkových 81 respondentů odpovědělo **51 %**, tj. **41** rodičů zastávalo názor, že ne. Oproti tomu, tento aspekt považovalo za důležitý celkem **40** respondentů, což je **49 %**.

Statistická hypotéza nulová a alternativní

H_0 : Příslušnost k sociální třídě nemá vliv na typ formulovaných požadavků, které rodiče uplatňují při výběru MŠ.

H_1 : Příslušnost k sociální třídě má vliv na typ formulovaných požadavků, které rodiče uplatňují při výběru MŠ.

V rámci nulové hypotézy zjišťujeme, jestli příslušnost k sociální třídě neovlivňuje neboli nesouvisí s tím, jaké požadavky mají rodiče na MŠ. V rámci alternativní hypotézy zjišťujeme, jestli příslušnost neboli zařazení k určité sociální třídě ovlivňuje, jaké požadavky

mají rodiče na MŠ. Testování nulové hypotézy jsme provedli na hladině významnosti 0,05. Vytvořili jsme kontingenční tabulku s následným výpočtem testového kritéria chí-kvadrát.

Tabulka 14. Kontingenční tabulka pro položku č.6 (zapojování rodičů)

Sociální třída	a	b	Σ
Zajištěná střední třída	10 (15,80)	22 (16,20)	32
Nastupující kosmopolitní třída	11 (7,41)	4 (7,59)	15
Tradiční pracující třída	5 (5,93)	7 (6,07)	12
Třída místních vazeb	5 (2,96)	1 (3,04)	6
Ohrožená třída	5 (5,43)	6 (5,57)	11
Strádající třída	4 (2,47)	1 (2,53)	5
Σ	40	41	81

Pozn. Číslo v závorce = vypočítaná očekávaná četnost.

Ke statistickému ověření závislosti dvou jevů byl využit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, kde **byla zjištěna** statisticky významná souvislost mezi jevy, prostřednictvím programu excel skrze funkci CHITEST. Hodnota testovací statistiky je $\chi^2 = 12,647$, která je vyšší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05(5)} = 11,070$. Na základě tohoto faktu, lze zamítnout nulovou hypotézu, která byla testována a zároveň je přijata alternativní hypotéza. **Příslušnost k sociální třídě má vliv na typ formulovaných požadavků, které si rodiče stanovují při výběru MŠ.**

Zajištěná střední třída, která má nejnižší kulturní kapitál i ve svých odpovědích označovalo variantu NE nejčastěji. Oproti tomu **Strádající třída** a **Nastupující kosmopolitní třída**, které disponují v poměru svých ostatních kapitálů i kulturním, tak odpovědělo ANO. K těmto dvěma třídám se ve větším množství přidala také **Třída místních vazeb**. **Tradiční pracující třída**, která má kulturní kapitál nižší odpovídala převážně, že NE. **Ohrožená třída**, která má určitý sociální kapitál odpovídala rovnoměrně ANO i NE.

5.8 POLOŽKA 7: Styl výchovy

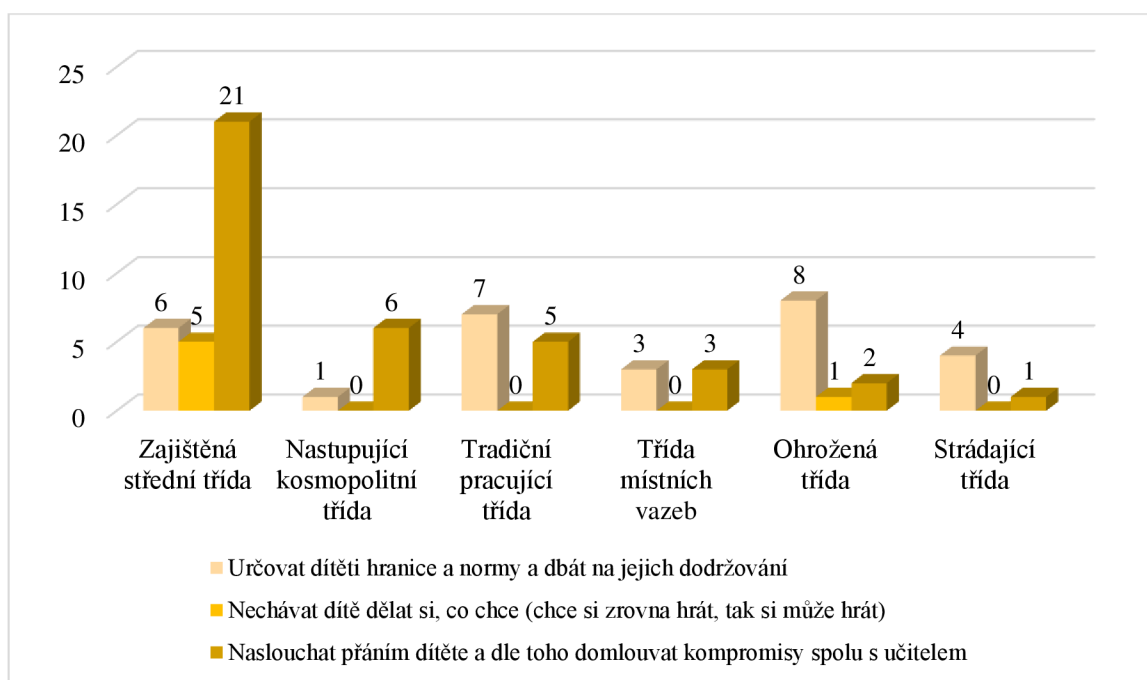
Položka č.7 prezentována v druhé části dotazníku poukazuje představy rodičů dítěte o mateřské škole. Pátá položka dotazníku zní: **Myslím si, že naše mateřská škola by měla:**

Tabulka 15. Absolutní a relativní četnost odpovědí u položky č.7 (styl výchovy)

Varianty odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Určovat dítěti hranice a normy a dbát na jejich dodržování	37	46 %
Nechávat dítě dělat si, co chce (chce si zrovna hrát, tak si může hrát)	6	7 %
Naslouchat přáním dítěte a dle toho domloutvat kompromisy spolu s učitelem	38	47 %

Pozn. Výsledek výpočtu relativní četnosti je zaokrouhlen na dvě desetinná místa.

Graf 8. Grafické znázornění odpovědí u položky č.7



Z výše uvedeného grafu vyplývá, že **47 %** respondentů, což je **38** dotazovaných si myslí, že mateřská škola by měla naslouchat přáním dítěte a dle toho domloutvat kompromisy spolu s učitelem. Variantu, že je důležité určovat dítěti hranice a normy a dbát na jejich dodržování zvolilo celkem **37** respondentů, což je **46 %**. Nejmenší počet získala varianta, že by mateřská škola měla dítě nechat, dělat si co chce. Tuto možnost zvolilo **6** respondentů, což je **7 %**.

Statistická hypotéza nulová a alternativní

H_0 : Příslušnost k sociální třídě nemá vliv na typ formulovaných požadavků, které rodiče uplatňují při výběru MŠ.

H_1 : Příslušnost k sociální třídě má vliv na typ formulovaných požadavků, které rodiče uplatňují při výběru MŠ.

V rámci nulové hypotézy zjišťujeme, jestli příslušnost k sociální třídě neovlivňuje neboli nesouvisí s tím, jaké mají rodiče představy o MŠ. V rámci alternativní hypotézy zjišťujeme, jestli příslušnost neboli zařazení k určité sociální třídě ovlivňuje, jaké mají rodiče představy o MŠ. Testování nulové hypotézy jsme provedli na hladině významnosti 0,05. Vytvořili jsme kontingenční tabulku s následným výpočtem testového kritéria chí-kvadrát.

Tabulka 16. Kontingenční tabulka pro položku č.7 (styl výchovy)

Sociální třída	a	b	c	Σ
Zajištěná střední třída	6 (14,62)	5 (2,37)	21 (15,01)	32
Nastupující kosmopolitní třída	9 (6,85)	0 (1,11)	6 (7,04)	15
Tradiční pracující třída	7 (5,48)	0 (0,89)	5 (5,63)	12
Třída místních vazeb	3 (2,74)	0 (0,44)	3 (2,81)	6
Ohrožená třída	8 (5,02)	1 (0,81)	2 (5,16)	11
Strádající třída	4 (2,28)	0 (0,37)	1 (2,35)	5
Σ	37	6	38	81

Pozn. Číslo v závorce = vypočítaná očekávaná četnost.

Ke statistickému ověření závislosti dvou jevů byl využit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, kde **byla zjištěna** statisticky významná souvislost mezi jevy, prostřednictvím programu excel skrze funkci CHITEST. Hodnota testovací statistiky je $\chi^2 = 20,355$, která je vyšší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(10) = 18,307$. Na základě tohoto faktu, lze zamítnout nulovou hypotézu, která byla testována a zároveň je přijata alternativní hypotéza. **Příslušnost k sociální třídě má vliv na typ formulovaných požadavků, které si rodiče stanovují při výběru MŠ.**

Zajištěná střední třída spolu s **Nastupující kosmopolitní třídou**, které patří do vyšší třídy, si myslí, že je důležité naslouchat přáním dítěte a domlouvat kompromisy. Oproti tomu

Strádající, Ohrožená a Tradiční pracující třída považují za důležité určovat dítěti hranice a normy a dbát na jejich dodržování. **Třída místních vazeb** volila obě tyto možnosti rovnoměrně.

5.9 POLOŽKA 8: Postoj k trestům a odměnám

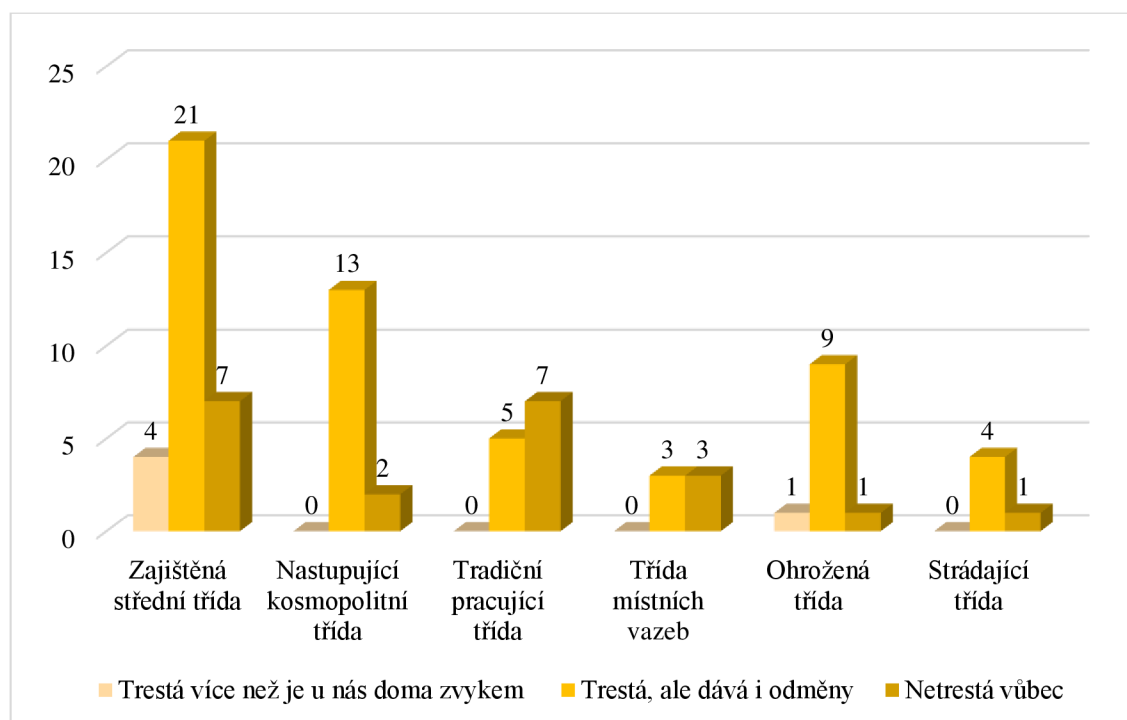
Položka č.8 prezentována v druhé části dotazníku směřuje k představám rodičů o mateřské škole. Pátá položka dotazníku zní: **Myslím si, že naše mateřská škola:**

Tabulka 17. Absolutní a relativní četnost odpovědí u položky č.8
(postoj k trestům a odměnám)

Variety odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Trestá více než je u nás doma zvykem	5	6 %
Trestá, ale dává i odměny	55	68 %
Netrestá vůbec	21	26 %

Pozn. Výsledek výpočtu relativní četnosti je zaokrouhlen na dvě desetinná místa.

Graf 9. Grafické znázornění odpovědí u položky č.8 (postoj k trestům a odměnám)



Z grafu lze vyčíst, že celkem **55** respondentů, tj. **68 %** si myslí, že jejich mateřská škola trestá, ale dává i odměny. Z 81 respondentů si **21** myslí, že jejich MŠ vůbec netrestá. To je celkem **26 %** z celkového počtu. Variantu, že mateřská škola trestá více než je u nich doma zvykem odpovědělo **6** respondentů, což je **6 %**.

Statistická hypotéza nulová a alternativní

H_0 : Příslušnost k sociální třídě nemá vliv na typ formulovaných požadavků, které rodiče uplatňují při výběru MŠ.

H_1 : Příslušnost k sociální třídě má vliv na typ formulovaných požadavků, které rodiče uplatňují při výběru MŠ.

V rámci nulové hypotézy zjišťujeme, jestli příslušnost k sociální třídě neovlivňuje neboli nesouvisí s tím, jaké mají rodiče představy o MŠ. V rámci alternativní hypotézy zjišťujeme, jestli příslušnost neboli zařazení k určité sociální třídě ovlivňuje, jaké mají rodiče představy o MŠ. Testování nulové hypotézy jsme provedli na hladině významnosti 0,05. Vytvořili jsme kontingenční tabulku s následným výpočtem testového kritéria chí-kvadrát.

Tabulka 18. Kontingenční tabulka pro položku č.8 (postoj k trestům a odměnám)

Sociální třída	a	b	c	Σ
Zajištěná střední třída	4 (1,98)	21 (21,73)	7 (8,30)	32
Nastupující kosmopolitní třída	0 (0,93)	13 (10,19)	2 (3,89)	15
Tradiční pracující třída	0 (0,74)	5 (8,15)	7 (3,11)	12
Třída místních vazeb	0 (0,37)	3 (4,07)	3 (1,56)	6
Ohrožená třída	1 (0,68)	9 (7,47)	1 (2,85)	11
Strádající třída	0 (0,31)	4 (3,40)	1 (1,30)	5
Σ	5	55	21	81

Pozn. Číslo v závorce = vypočítaná očekávaná četnost.

Ke statistickému ověření závislosti dvou jevů byl využit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, kde **nebyla zjištěna** statisticky významná souvislost mezi jevy prostřednictvím programu excel skrze funkci CHITEST. Hodnota testovací statistiky je $\chi^2 = 15,888$, která je nižší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(10) = 18,307$. Nelze zamítnout nulovou hypotézu, která byla testována a zároveň je zamítnuta alternativní hypotéza. Závěrem řečeno, **příslušnost k sociální třídě nemá vliv na typ formulovaných požadavků, které si rodiče stanovují při výběru MŠ.**

Téměř všechny sociální třídy, bez vlivu, jaké mají kapitály, odpovídaly poměrně stejně, kde zvolily stejnou jednu odpověď v největším množství – tj. „Trestá, ale dává i odměny.“

U všech tříd byla prostřední varianta odpovědi dominující, ale pouze u **Třídy místních vazeb** a **Tradiční pracující třídy** se objevovalo ve větším či stejném množství varianta „Trestá, ale dává i odměny“ spolu s variantou „Netrestá vůbec.“

5.10 POLOŽKA 9: Postoj k moderním technologiím

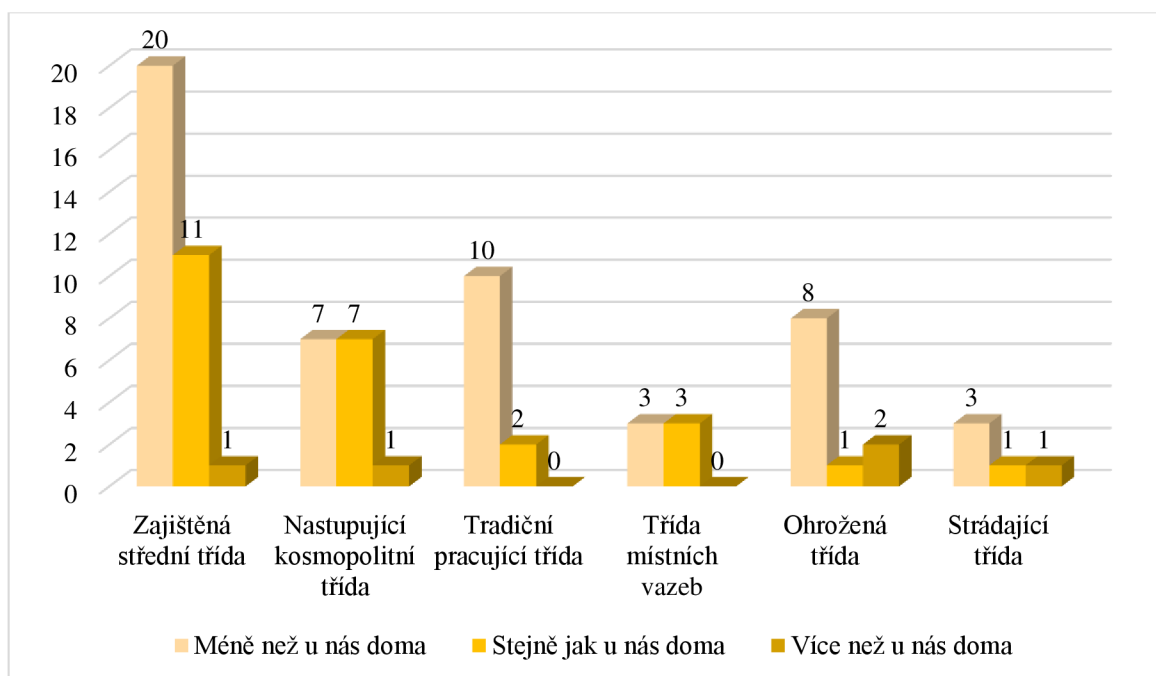
Položka č.9 prezentována v druhé části dotazníku poukazuje představy rodičů dítěte o mateřské škole. Pátá položka dotazníku zní: **Myslím si, že naše mateřská škola využívá digitální technologie (televize, počítač, tablet, interaktivní tabule):**

Tabulka 19. Absolutní a relativní četnost odpovědí u položky č.9
(postoj k moderním technologiím)

Varianty odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Méně než u nás doma	51	63 %
Stejně jak u nás doma	25	31 %
Více než u nás doma	5	6 %

Pozn. Výsledek výpočtu relativní četnosti je zaokrouhlen na dvě desetinná místa.

Graf 10. Grafické znázornění odpovědí u položky č.9 (postoj k moderním technologiím)



Z grafu, který zastírá využívání digitálních technologií jasně vyplývá, že nejvyšší procento zaujímá varianta, že mateřská škola používá digitální technologie méně než u nich doma. Tuhle možnost zvolilo **51** respondentů, což činí **63 %**. Že mateřská škola používá

digitální technologie stejně jako u nich doma odpovědělo celkem **25** respondentů, což činí **31 %**. Podle **5** respondentů, což je **6 %** používá mateřská škola více digitální technologie než u nich doma.

Statistická hypotéza nulová a alternativní

H_0 : Příslušnost k sociální třídě nemá vliv na typ formulovaných požadavků, které rodiče uplatňují při výběru MŠ.

H_1 : Příslušnost k sociální třídě má vliv na typ formulovaných požadavků, které rodiče uplatňují při výběru MŠ.

V rámci nulové hypotézy zjišťujeme, jestli příslušnost k sociální třídě neovlivňuje neboli nesouvisí s tím, jaké mají rodiče představy o MŠ. V rámci alternativní hypotézy zjišťujeme, jestli příslušnost neboli zařazení k určité sociální třídě ovlivňuje, jaké mají rodiče představy o MŠ. Testování nulové hypotézy jsme provedli na hladině významnosti 0,05. Vytvořili jsme kontingenční tabulku s následným výpočtem testového kritéria chí-kvadrát.

Tabulka 20. Kontingenční tabulka pro položku č.9 (postoj k moderním technologiím)

Sociální třída	a	b	c	Σ
Zajištěná střední třída	20 (20,15)	11 (9,88)	1 (1,98)	32
Nastupující kosmopolitní třída	7 (9,44)	7 (4,63)	1 (0,93)	15
Tradiční pracující třída	10 (7,56)	2 (3,70)	0 (0,74)	12
Třída místních vazeb	3 (3,78)	3 (1,85)	0 (0,37)	6
Ohrožená třída	8 (6,93)	1 (3,40)	2 (0,68)	11
Strádající třída	3 (3,15)	1 (1,54)	1 (0,31)	5
Σ	51	25	5	81

Pozn. Číslo v závorce = vypočítaná očekávaná četnost.

U této položky **nebyla zjištěna** statisticky významná souvislost mezi jevy, prostřednictvím programu excel skrze funkci CHITEST. Hodnota testovací statistiky je $\chi^2 = 12,193$, která je nižší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(10) = 18,307$. Nelze tedy zamítnout nulovou hypotézu, která byla testována a zároveň je odmítnuta alternativní hypotéza. Závěrem řečeno, **příslušnost k sociální třídě nemá vliv na typ formulovaných požadavků, které si rodiče stanovují při výběru MŠ.**

U této položky není patrné, že by sociální třída a jejich kapitály ovlivňovaly to, v jakém množství používají digitální technologie děti v mateřských školách a jak u nich doma. U všech sociálních tříd dominovala první odpověď, která říká, že mateřská škola používá digitální technologie (interaktivní tabule, tablet, televizi, počítač) méně jak u nich doma.

5.11 POLOŽKA 10: Návyky ke stravování

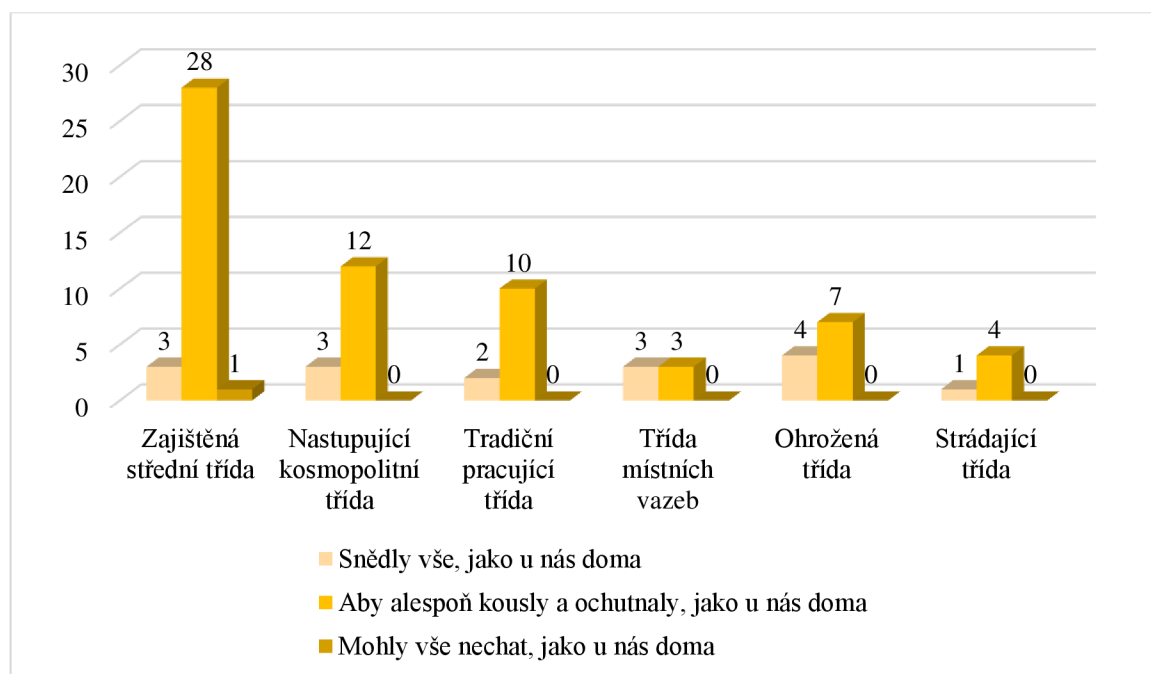
Položka č.10 prezentována v druhé části dotazníku poukazuje představy rodičů dítěte o mateřské škole. Pátá položka dotazníku zní: **Myslím, že naše mateřská škola při stravování dětí, podněcuje děti k tomu aby:** (možnosti odpovědi viz tabulka 21).

Tabulka 21. Absolutní a relativní četnost odpovědí u položky č.10 (návyky ke stravování)

Varianty odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Snědly vše, jako u nás doma	16	20 %
Aby alespoň kously a ochutnaly, jako u nás doma	64	79 %
Mohly vše nechat, jako u nás doma	1	1 %

Pozn. Výsledek výpočtu relativní četnosti je zaokrouhlen na dvě desetinná místa.

Graf 11. Grafické znázornění odpovědí u položky č.10 (návyky ke stravování)



Z výše uvedeného grafu a tabulky lze na první vidět, která odpověď dominuje. Celkem 64 respondentů z celkových 81, což je 79 % odpovědělo, že si myslí, že mateřská škola podněcuje při stravování dětí k tomu, aby děti alespoň kously a ochutnaly, jako u nich doma.

Z celkových 81 respondentů odpovědělo variantu první a to z **20 %**, což je **16** dotazovaných že podle nich MŠ podněcuje děti k tomu, aby snědly vše, jako u nich doma. Pouze **1** respondent, což je **1 %** odpověděl variantu, že děti můžou vše nechat, jako u nich doma.

Z výše uvedeného grafu je zřejmé, že i když každá sociální třída se odlišuje různými dominujícími kapitály v odlišném množství, tak u každé jednotlivé sociální třídy dominuje pokaždé představa, že mateřská škola podněcuje děti k tomu, aby si alespoň kously a ochutnaly, jako je tomu u nich doma.

Statistická hypotéza nulová a alternativní

H_0 : Příslušnost k sociální třídě nemá vliv na typ formulovaných požadavků, které rodiče uplatňují při výběru MŠ.

H_1 : Příslušnost k sociální třídě má vliv na typ formulovaných požadavků, které rodiče uplatňují při výběru MŠ.

V rámci nulové hypotézy zjišťujeme, jestli příslušnost k sociální třídě neovlivňuje neboli nesouvisí s tím, jaké představy mají rodiče o mateřské škole. V rámci alternativní hypotézy zjišťujeme, jestli příslušnost neboli zařazení k určité sociální třídě ovlivňuje, jaké představy mají rodiče o mateřské škole. Testování nulové hypotézy jsme provedli na hladině významnosti 0,05. Vytvořili jsme kontingenční tabulku s následným výpočtem testového kritéria chí-kvadrát.

Tabulka 22. Kontingenční tabulka pro položku č.10 (návyky ke stravování)

Sociální třída	a	b	c	Σ
Zajištěná střední třída	3 (6,32)	28 (25,28)	1 (0,40)	32
Nastupující kosmopolitní třída	3 (2,96)	12 (11,85)	0 (0,19)	15
Tradiční pracující třída	2 (2,37)	10 (9,48)	0 (0,15)	12
Třída místních vazeb	3 (1,19)	3 (4,74)	0 (0,07)	6
Ohrožená třída	4 (2,17)	7 (8,69)	0 (0,14)	11
Strádající třída	1 (0,99)	4 (3,95)	0 (0,06)	5
Σ	16	64	1	81

Pozn. Číslo v závorce = vypočítaná očekávaná četnost.

Ke statistickému ověření závislosti dvou jevů byl využit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, kde **nebyla zjištěna** statisticky významná souvislost mezi jevy, prostřednictvím programu excel skrze funkci CHITEST. Hodnota testovací statistiky je $\chi^2 = 8,941$, která je nižší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(10) = 18,307$. Nelze zamítnout nulovou hypotézu, která byla testována a zároveň se odmítá alternativní hypotéza. Závěrem řečeno, **příslušnost k sociální třídě nemá vliv na typ formulovaných požadavků, které si rodiče stanovují při výběru MŠ.**

5.12 POLOŽKA 11: Kulturní angažovanost

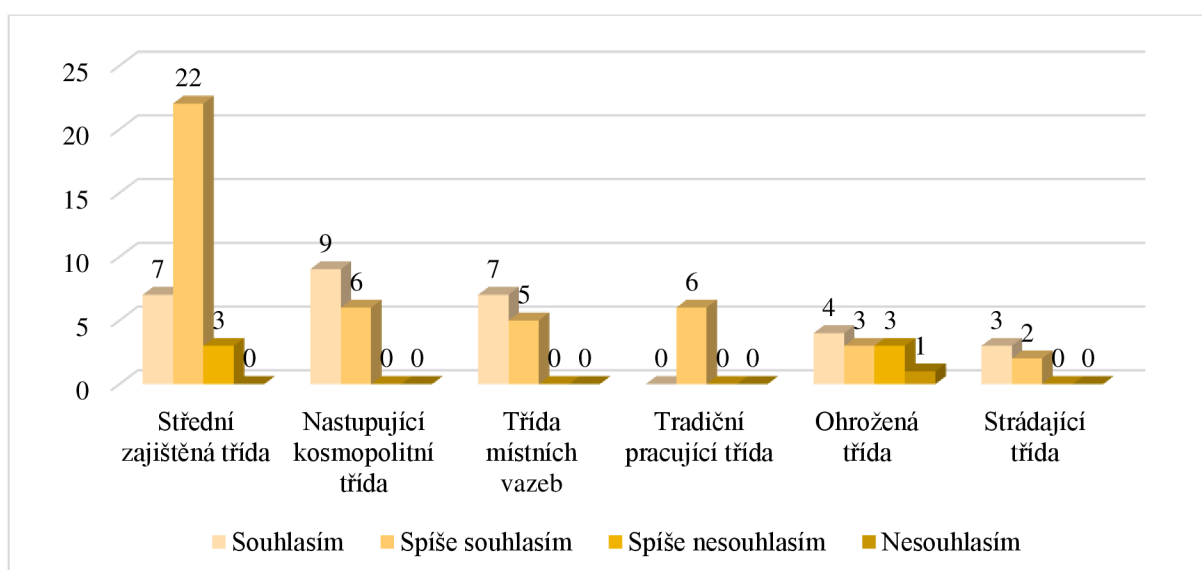
Položka č.11 prezentována v druhé části dotazníku poukazuje na představy rodičů o mateřské škole. Jedenáctá položka dotazníku zní: **Vyberte hledisko, které je Vám nejbliže s výrokem Navštěvují dostatečně „Je pro mě důležité, aby se dítě v mateřské škole účastnilo kulturních akcí (divadlo, výstavy apod).“**

Tabulka 23. Absolutní a relativní četnost odpovědí u položky č.11 (kulturní angažovanost)

Varianty odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Souhlasí	30	37 %
Spíše souhlasí	44	55 %
Spíše nesouhlasí	6	7 %
Nesouhlasí	1	1 %

Pozn. Výsledek výpočtu relativní četnosti je zaokrouhlen na dvě desetinná místa.

Graf 12. Grafické znázornění odpovědí u položky č.11 (kulturní angažovanost)



K výše uvedenému výroku se přiklánělo nejvíce respondentu, tj. **44**, což činí **55 %** k možnosti odpovědi „Spíše souhlasí.“ S výrokem a možností odpovědi „Souhlasím“ bylo celkem **30** respondentů, tj. **37 %** dotazovaných. Pouze **6 %** respondentů, což je **6** dotazovaných odpovědělo, že s tímto výrokem spíše nesouhlasí. Pouze **1** respondent, což je **1 %** plně s výrokem nesouhlasil.

Napříč grafem lze zpozorovat, že **Střední zajištěná třída**, která má sice velký kulturní kapitál, ale menší jak dva ostatní, tak více respondentů, tj. 22 z 32 z této třídy, se přiklánělo k variantě „Spíše souhlasí.“ Celkem 7 lidí z této třídy plně s výrokem souhlasilo a 3 respondenti s výrokem spíše nesouhlasili. Oproti tomu **Nastupující kosmopolitní třída**, která má kulturní kapitál dominující stejně jako zbylé dva, z celkových patnácti dotazovaných odpověděla, že s výrokem plně souhlasí celkem 9 respondentů a zbylých 6 spíše souhlasilo. **Třída místních vazeb** považovala tento aspekt za stejně důležitý jako předešlá třída, ač tento kapitál nemá příliš rozvinutý. Všichni respondenti z **Tradiční pracující třídy** uvedli, že spíše souhlasí s výše uvedeným výrokem. U **Ohrožené třídy**, která má kulturní kapitál ve svém životě méně zastoupený, se objevily všechny typy odpovědí. Všichni respondenti ze **Strádající třídy**, která má rozvinutý kapitál kulturní obdobně jako ekonomický, považovali tento aspekt za důležitý.

Statistická hypotéza nulová a alternativní

H₀: Příslušnost k sociální třídě nemá vliv na typ formulovaných požadavků, které rodiče uplatňují při výběru MŠ.

H₁: Příslušnost k sociální třídě má vliv na typ formulovaných požadavků, které rodiče uplatňují při výběru MŠ.

V rámci nulové hypotézy zjišťujeme, jestli příslušnost k sociální třídě neovlivňuje neboli nesouvisí s tím, jaké požadavky klade na mateřskou školu. V rámci alternativní hypotézy zjišťujeme, jestli příslušnost neboli zařazení k určité sociální třídě ovlivňuje požadavek toho, rodič očekává od MŠ. Testování nulové hypotézy jsme provedli na hladině významnosti 0,05. Vytvořili jsme kontingenční tabulku s následným výpočtem testového kritéria chí-kvadrát.

Tabulka 24. Kontingenční tabulka pro položku č.11 (kulturní angažovanost)

Sociální třída	a	b	c	d	Σ
Zajištěná střední třída	7 (11,85)	22 (17,38)	3 (2,37)	0 (0,40)	32
Nastupující kosmopolitní třída	9 (5,56)	6 (8,15)	0 (1,11)	0 (0,19)	15
Tradiční pracující třída	7 (4,44)	5 (6,52)	0 (0,89)	0 (0,15)	12
Třída místních vazeb	0 (2,22)	6 (3,26)	0 (0,44)	0 (0,07)	6
Ohrožená třída	4 (4,07)	3 (5,98)	3 (0,81)	1 (0,14)	11
Strádající třída	3 (1,85)	2 (2,72)	0 (0,37)	0 (0,06)	5
Σ	6	49	1	25	81

Pozn. Číslo v závorce = vypočítaná očekávaná četnost.

V testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku **byla zjištěna** statisticky významná souvislost mezi jevy u této položky. Hodnota testovací statistiky činí $\chi^2 = 29,898$, která je vyšší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(15) = 24,996$. Na základě tohoto faktu, lze zamítnout nulovou hypotézu, která byla testována a zároveň je přijata alternativní hypotéza. **Příslušnost k sociální třídě má vliv na typ formulovaných požadavků, které rodiče uplatňují při výběru MŠ.**

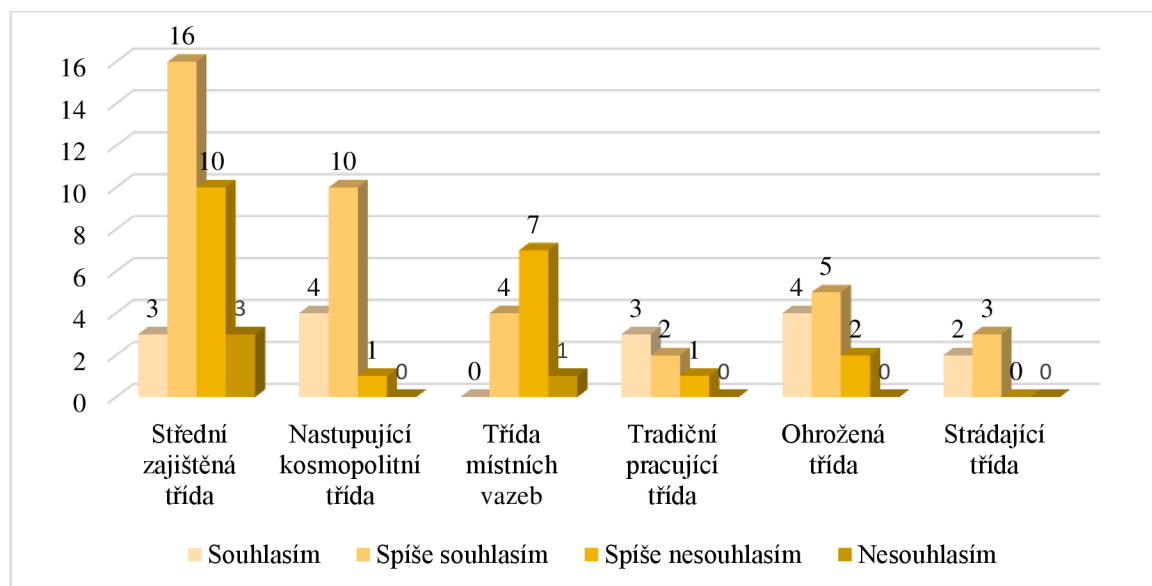
5.13 POLOŽKA 12: Budování finanční uvědomělosti

Položka č.12 prezentována v druhé části dotazníku poukazuje na požadavky rodičů o mateřské škole z hlediska budování finanční uvědomělosti u dítěte předškolního věku. Jedenáctá položka dotazníku zní: **Vyberte hledisko, které je Vám nejbližší s výrokem „Je pro mě důležité, aby dítě v mateřské škole získalo znalosti ohledně hodnoty peněz.“**

Tabulka 25. Absolutní a relativní četnost odpovědí u položky č. 12
(budování finanční uvědomělosti)

Variety odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Souhlasí	16	20 %
Spíše souhlasí	40	49 %
Spíše nesouhlasí	21	26 %
Nesouhlasí	4	5 %

Pozn. Výsledek výpočtu relativní četnosti je zaokrouhlen na dvě desetinná místa.

Graf 13. Grafické znázornění odpovědí u položky č.12 (budování finanční uvědomělosti)

Celkem 40 respondentů, tj. 49 % uvedlo, že spíše souhlasí s tím, že je pro ně důležité, aby dítě v mateřské škole získalo znalosti ohledně hodnoty peněz. Na druhém místě s 21 respondenty, tj. 26 % odpovědělo opak, že spíše nesouhlasí. Celkem 16 respondentů z 81, což je 20 % s výše uvedeným výrokiem souhlasí. Oproti tomu 4 respondenti, což činí 4 % s tímto výrokiem nesouhlasí.

Statistická hypotéza nulová a alternativní

H_0 : Příslušnost k sociální třídě nemá vliv na typ formulovaných požadavků, které rodiče uplatňují při výběru MŠ.

H_1 : Příslušnost k sociální třídě má vliv na typ formulovaných požadavků, které rodiče uplatňují při výběru MŠ.

V rámci nulové hypotézy zjišťujeme, jestli příslušnost k sociální třídě neovlivňuje neboli nesouvisí s tím, jaké požadavky a očekávání klade na mateřskou školu. V rámci alternativní hypotézy zjišťujeme, jestli příslušnost neboli zařazení k určité sociální třídě ovlivňuje požadavek toho, rodič očekává od MŠ. Testování nulové hypotézy jsme provedli na hladině významnosti 0,05. Vytvořili jsme kontingenční tabulku s následným výpočtem testového kritéria chí-kvadrát.

Tabulka 26. Kontingenční tabulka pro položku č.12 (budování finanční uvědomělosti)

Sociální třída	a	b	c	d	Σ
Zajištěná střední třída	3 (6,32)	16 (15,80)	10 (8,30)	3 (1,58)	32
Nastupující kosmopolitní třída	4 (2,96)	10 (7,41)	1 (3,89)	0 (0,74)	15
Tradiční pracující třída	0 (2,37)	4 (5,93)	7 (3,11)	1 (0,59)	12
Třída místních vazeb	3 (1,19)	2 (2,96)	1 (1,56)	0 (0,30)	6
Ohrožená třída	4 (2,17)	5 (5,43)	2 (2,85)	0 (0,54)	11
Strádající třída	2 (0,99)	3 (2,47)	0 (1,30)	0 (0,25)	5
Σ	16	40	21	4	81

Pozn. Číslo v závorce = vypočítaná očekávaná četnost.

Ke statistickému ověření závislosti dvou jevů byl využit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, kde **nebyla zjištěna** statisticky významná souvislost mezi jevy, prostřednictvím programu excel skrze funkci CHITEST. Hodnota testovací statistiky je $\chi^2 = 24,324$, která je nižší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(15) = 24,996$. Nelze zamítnout nulovou hypotézu, která byla testována a zároveň je odmítnuta alternativní hypotéza. Závěrem řečeno, **příslušnost k sociální třídě nemá vliv na typ formulovaných požadavků, které rodiče uplatňují při výběru MŠ.** Hranice testovací statistiky je s hodnotícím kritériem na pomezí, a z výše uvedeného grafu lze vidět, že tři vyšší třídy měly jiný názor než tři nižší třídy.

Třídy s vysokým či vyšším ekonomickým kapitálem, tj. Zajištěná střední třída, Nastupující kosmopolitní třída a Tradiční pracující třída, chtějí, aby jejich potomci znali hodnotu peněz, ale z grafu se dá vyvodit, že třídy tenhle aspekt nepovažují za moc důležitý. Naopak zbývající tři třídy s nízkým ekonomickým kapitálem považují tento aspekt za důležitý.

Tabulka 27. Souhrnné výsledky testu nezávislosti chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku

Položka	Stupeň volnosti + kritická hodnota	Hodnota testovaného kritéria	Statisticky významný rozdíl
1.	χ^2 0,05 (10) = 18,307	$\chi^2 = 7,679$	NE
2.	χ^2 0,05 (10) = 18,307	$\chi^2 = 12,977$	NE
3.	χ^2 0,05 (15) = 24,996	$\chi^2 = 25,322$	ANO
4.	χ^2 0,05 (25) = 37,652	$\chi^2 = 66,891$	ANO
5.	χ^2 0,05 (10) = 18,307	$\chi^2 = 12,955$	NE
6.	χ^2 0,05 (5) = 11,070	$\chi^2 = 12,647$	ANO
7.	χ^2 0,05 (10) = 18,307	$\chi^2 = 20,355$	ANO
8.	χ^2 0,05 (10) = 18,307	$\chi^2 = 15,888$	NE
9.	χ^2 0,05 (10) = 18,307	$\chi^2 = 12,193$	NE
10.	χ^2 0,05 (10) = 18,307	$\chi^2 = 8,941$	NE
11.	χ^2 0,05 (15) = 24,996	$\chi^2 = 29,898$	ANO
12.	χ^2 0,05 (15) = 24,996	$\chi^2 = 24,324$	NE

U všech dvanácti položek byl vypočítán test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, kde buď byla, nebo naopak nebyla zjištěna statisticky významná souvislost mezi jevy. Výše uvedená tabulka prezentuje, že statisticky významný rozdíl byl zjištěn celkem u pěti položek. U zbylých sedmi odpovědí se statisticky významná souvislost mezi jevy neprojevila.

6 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Ze statistické analýzy dat, která jsme získali pomocí dotazníkového šetření, bylo možno odpovědět na výzkumné otázky a rovněž naplnit výzkumné cíle práce.

Aby bylo možné naplnit hlavní výzkumný cíl, musely se nejprve naplnit dílčí výzkumné cíle výzkumného šetření. První dílčí cíl zněl: *zjistit a popsat prostřednictvím ověřené výzkumné metodologie příslušnost rodiny předškolního dítěte ke konkrétní sociální třídě, a to na základě jednotlivých typů kapitálu rodiny*. K odpovědi na tento cíl sloužila první část dotazníku, díky které byla zjištěna sociální třída každé rodiny. Největší zastoupení měla Zajištěná střední třída, kde bylo zařazeno 32 rodin. Nastupující kosmopolitní třída, z počtu dotazovaných, zaujala druhou nejpočetnější pozici, která představovala 15 rodin. Tradiční pracující třída se vyskytovala v počtu 12. Do Ohrožené třídy spadalo 11 rodin. Třída místních vazeb zaujala předpolední pozici s počtem 6 rodin. Střádající třída se objevila v zastoupení 5 rodin.

Druhým dílčím cílem bylo *odhalit, zda existuje vztah mezi jednotlivými kapitály definujícími příslušnost k dané sociální třídě a představami či požadavky, které rodiče uplatňují při výběru mateřské školy*. Na tento cíl se zaměřovaly především položky 1, 2, 3, 4, 5, 6, 11 a 12. Rodiče dětí předškolního věku požadovali po mateřské škole pro své potomky především sociální vztahy a kontakty. Další požadavek byl, aby mateřská škola disponovala zahradou a vzdělanými pedagogy. Příjemné prostředí a pozitivní doporučení se ukázaly jako ty nejdůležitější aspekty při výběru mateřské školy. Polovina respondentů považovala za důležité, aby mateřská škola pořádala kulturní a společenské akce pro rodiče, jako jsou například dílničky a výlety s rodiči. Objevil se také požadavek na to, aby dítě navštěvovalo různé kulturní akce, jako je divadlo, výstavy apod. Představy a požadavky se odrážely od určité sociální třídy, která disponuje určitými typy a množstvím jednotlivých kapitálů.

Třetím dílčím cílem bylo zjistit, *jak ovlivňuje habitus rodiny představy rodičů o mateřské škole*. K tomuto cíli směřovaly především položky 7, 8, 9, 10. Jedna polovina respondentů má představu, že mateřská škola by měla naslouchat přáním dítěte a dle toho domlouvát kompromisy spolu s učitelem. Druhá polovina respondentů si naopak myslí, že by MŠ měla určovat dítěti hranice a normy a dbát na jejich dodržování. Největší četnosti se také objevily u otázky, co se týká odměn a trestů, kde opět téměř polovina respondentů má za to, že mateřská škola trestá, ale dává i odměny. Druhá polovina má představu o tom, že mateřská škola

netrestá vůbec. Někteří rodiče (5) odpověděli, že si myslí, že mateřská škola trestá více než je u nich doma zvykem. Co se týká užívání digitálních technologií, tak většina rodičů si myslí, že je mateřská škola užívá méně, jak u nich doma. Co se týká stravování dětí, opět s většina respondentů přiklání k tomu, že mateřská škola podněcuje děti k tomu, aby si alespoň kously a ochutnaly stejně jak je tomu i nich doma.

Hlavním výzkumným cílem bylo *popsat a na vybraném vzorku zjistit, jak příslušnost ke konkrétní sociální třídě a jednotlivým kapitálům ovlivňuje představy rodičů při volbě konkrétní mateřské školy pro své děti*. V dotazníkovém šetření se na tento cíl soustředily všechny otázky, u kterých se zjišťovalo, zda jsou představy ovlivňovány konkrétní sociální třídou a jednotlivými kapitály. U pěti položek (3, 4, 6, 7, 11) se tento vliv **potvrdil**. Zajištěná střední třída, která dominuje svým ekonomickým a sociálním kapitálem odpovídala v otázkách tak, aby dítěti tyto kapitály rovněž rozvíjela. Oproti tomu má slabší kulturní kapitál, který ani podle odpovědí tato třída nijak zvlášť nekladla důraz na to, aby se u dítěte tento kapitál také rozvíjel. Oproti tomu Nastupující kosmopolitní třída, která disponuje rovněž kulturním kapitálem, stejně jako ostatními chtěla rovněž i tento kapitál pro své potomstvo.

Oproti tomu u sedmi položek z dvanácti se vliv **nepotvrdil**. Například u položek (1 a 2), které se zaměřovaly na to, co by měla mateřská škola nabízet či předat dítěti, se všechny sociální třídy shodly na tom, že je pro předškolní dítě je nejdůležitější pestré sociální prostředí a vytváření vztahů. Stejně je tomu tak u položky č. 5, kde nezáleželo na sociální třídě, ale všichni respondenti měli stejný požadavek na mateřskou školu, který se týkal zahrady a vzdělaných pedagogů.

Příslušnost ke konkrétní sociální třídě a jednotlivými kapitály ovlivňuje v jisté míře představy rodičů při volbě konkrétní mateřské školy pro své děti. U vyšších tříd (Zajištěná střední třída a Nastupující kosmopolitní třída) šel tento vliv vidět jednoznačně, kde odpovědi odrážely sociální třídu a její kapitály. U středních a nižších tříd, které nemají své kapitály v takové síle jako první dvě vyšší třídy se projevovala určitá snaha podpořit u dítěte kapitál, který rodina zajištěný nemá v takovém množství. Lze to zpozorovat u položky č. 3, která se zaměřovala na dominantní cíle výchovy a vzdělávání. Strádající a Ohrožená třída nedisponuje vyšším vzděláním, ale v odpovědích obě třídy považovaly vzdělání jako důležité kritérium, co by měla mateřská škola nabízet a předat dítěti. Je to viditelné také u položky č.5, která se zaměřovala na prostředí školy, kde strádající třída opět považovala za důležité, aby mateřská škola měla kvalifikované pedagogy a rozmanité vzdělávací materiály a hračky.

6.1 Limity výzkumu

Během výzkumu jsem zaznamenala celkem tři výrazné faktory, které výzkum znehodnocují.

První limit je **pandemie Covid-19**. Jelikož se první dotazník zaměřoval na rozdělení rodin do sociálních tříd na bázi kapitálu ekonomického, sociálního a kulturního, tak tato pandemie výsledky mohla výrazně ovlivnit. Jelikož výzkum probíhal v době, kdy bylo po pandemii cirka jeden a půl roku, tak mezitím hodně rodin přišlo o zaměstnání a nebyli na tom finančně tak, jak byly dříve. Co se týká kulturního kapitálu, zde bylo také výrazné omezení, protože mnoho otázek na zařazení rodin do sociální třídy se týkalo návštěv kulturních akcí, které byly během pandemie velice omezovány a zakazovány během dvou let.

Druhým limitem je **výzkumný soubor**, který se nepodařil získat v uspokojujícím rozsahu. Jelikož je česká společnost rozdělena na 6 tříd, bylo by ideální mít zastoupení z každé třídy obdobný počet a rovněž vyšší počty. Poté by bylo možno výsledky prezentovat s vyšší spolehlivostí.

Třetí limit a poslední shledaný faktor je **délka dotazníku**. Jelikož bylo prvně zapotřebí zařadit rodinu do sociální třídy, bylo potřeba celkem 29 otázek v první části dotazníku. V druhé části dotazníku bylo celkem 12 otázek. Dohromady je to 41 otázek. Tato délka a množství otázek v dotazníku mohlo odradit potenciální respondenty při vyplňování dotazníku.

ZÁVĚR

V dnešní době, kdy pracuje v rodině muž i žena a vládne rovnoprávnost ve vztahu se zásadně změnil životní styl rodiny. Každá rodina vede své děti určitým směrem, má jiný výchovný styl, a to se rovněž odráží v představách a požadavcích na mateřskou školu. Dnešní rodiče si mohou vybírat z rozmanitých typů kurikul a mateřské školy se tak vzájemně dostávají do pozice konkurence. Je nezbytné, aby se management školy více zajímal o sociální prostředí, ve kterém žije plno potencionální zájemců a snažil se tak plnit nároky, které si kladou rodiče na mateřskou školu a vnesl je tak do svých kurikul a nabídek, které budou pro rodiče lákavé. Pedagogika zaštiťuje výchovu a vzdělávání, které reagují na potřeby společnosti, které jsou naopak sociologickým odvětvím. Management školy bere v potaz tyto dva aspekty a prodírá se do společnosti jako konkurence ostatním mateřským školám.

V teoretické části diplomové práce byly objasněny pojmy související s tématem diplomové práce, jako je životní styl, habitus, rodinný habitus, ekonomický, kulturní, sociální kapitál a v neposlední řadě rozdělení společnosti do sociálních tříd. Další kapitoly prezentují význam mateřské školy a potřeby dítěte předškolního věku současně s výchovně vzdělávacím procesem. Součástí teoretického základu byla také rozmanitost kurikul. Tyto všechny kapitoly byly propojeny a provázány skrze kapitály.

Empirická část byla zaměřena na samotné rozdělení rodin do společenských tříd a na představy rodičů o mateřské škole. V rámci dotazníkového šetření byla získaná data analyzována, a nakonec statisticky změřená. Na základě statistických výsledků jsme prezentovali výsledky výzkumu. Na základě výsledků bylo zjištěno, že příslušnost ke konkrétní sociální třídě a jednotlivými kapitály v jisté míře ovlivňuje představy a požadavky rodičů při volbě konkrétní mateřské školy pro své děti. Ukázalo se také, že některé třídy, které nedisponují určitým kapitálem, chtějí tento kapitál rozvíjet alespoň u svých dětí.

Byly zde uvedené také limity výzkumu, které mohly výsledky výrazně ovlivnit. Ty byly reflektovány ve těch sektorech. Prvním limitem byla pandemie, druhým byl nereprezentativní výzkumný vzorek, a nakonec délka dotazníku.

Pevně doufám, že tato diplomová práce by mohla posloužit vedení škol mateřských, jako vodítko k rozvoji v oblasti marketingu školy, tedy i k získání zákazníků.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Monografické publikace

- [1] BOURDIEU, Pierre. *Outline of a theory of practice*; translated by Richard Nice. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. VIII, 248 s. (Cambridge studies in social and cultural anthropology; 16), ISBN 0-521-29164-X.
- [2] BOURDIEU, Pierre. The Forms of Capital. In: RICHARDSON, John C. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood press, 1986, pp. 241–258.
- [3] BOURDIEU, Pierre. *Stratégies de reproduction et modes de domination*. Actes de la recherche en sciences sociales, 1994, vol. 105, pp. 3–12.
- [4] BOWLBY, John. *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-670-4.
- [5] DUFFKOVÁ, Jana, URBAN, Lukáš a DUBSKÝ, Josef. *Sociologie životního stylu*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2008. ISBN 978-80-738-0123-6.
- [6] DUNOVSKÝ, Jiří. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 1999. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-254-9.
- [7] GILLERNOVÁ, Ilona a MERTIN, Václav. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.
- [8] HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: rozšířený a aktualizovaný modelový program (dokument a metodika)*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 224 s. ISBN 80-7178-383-8.
- [9] HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
- [10] HORKÁ, Hana a Zora SYSLOVÁ. *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5467-7.
- [11] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- [12] JEŘÁBKOVÁ, Blanka. *Mateřská škola jako životní prostor I*. Brno: Masarykova univerzita Brno, 1993. 232 s. ISBN 80-210-0830-X.
- [13] KOLLÁRIKOVÁ Zuzana., PUPALA, Branislav. *Předškolní a primární pedagogika*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001. 455 s. ISBN 80-7178-585-7.

-
- [14] KOPŘIVA, Pavel. *Naše mateřská škola na cestě ke zdraví: knížka o tom, jak si udělat projekt zdravé mateřské školy*. Kroměříž: Spirála, 1996. Výchova a vzdělávání pro 21. století. ISBN 80-901873-2-3.
- [15] KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
- [16] KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.
- [17] KREJČOVÁ, Věra, Jana KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9
- [18] KUBÁTOVÁ, Helena. *Sociologie životního způsobu*. Praha: Grada Publishing, 2010. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-2456-0.
- [19] KUIPERS, Giseline. *Good Humor, Bad Taste: A Sociology of the Joke*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2006a.
- [20] LAMONT, Michèle. *Money, Morals & Manners: The Culture of the French and the American Upper-Middle Class*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.
- [21] MASLOW, Abraham Harold. *O psychologii bytí*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0618-7.
- [22] MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013, 108 s. ISBN 978-80-262-0398-8.
- [23] MAREŠ, Petr. *Sociologie nerovnosti a chudoby*. 1.vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. s.20. ISBN 80-85850-61-3.
- [24] NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. A přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.
- [25] PROKOP, Daniel, TABERY, Paulína., BUCHTÍK, Martin a kol. *Rozdělení svobodou. Česká společnost po 30 letech*. Praha: Radioservis, a.s., 2019. ISBN 978-80-88286-08-0.
- [26] PROKOP, Jiří. *Sociolog výchovy Pierre Bourdieu (1930-2002) a jeho teorie reprodukce*. Pedagogická orientace 2003, č. 3, s. 96-107. ISSN 1211-4669.
- [27] PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-807-1789-994.
- [28] SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.

- [29] ŠANDEROVÁ, Jadwiga. *Sociální stratifikace: problém, vybrané teorie, výzkum*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2000. 172 s. ISBN 80-246-0025-0.
- [30] ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn – teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 159 s. ISBN 80-244-1373-6.
- [31] ŠMELOVÁ, Eva, PRÁŠILOVÁ, Michaela a kol. *Didaktika předškolního vzdělávání*. vyd.1. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.
- [32] ŠUBRT, Jiří, BALON, Jan. *Soudobá sociologická teorie*. Praha: Grada. 2010. Sociologie (Grada). ISBN 9788024724577.
- [33] ŠVEC, Štefan. *Metodológia vied o výchove: kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukačnom výskume*. Bratislava: Iris, 1998, 303 s. ISBN 8088778735
- [34] STEP BY STEP ASSOCIACION. *Předškolní vzdělávání orientované na dítě*. Přístup Step by Step / Začít spolu. Praha, 2020. ISBN 978-80-907802-0-0.
- [35] VALENTA, Milan. *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy*. Vyd. 1. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 1993. 67 s. ISBN 80-7067-274-9.
- [36] VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza. 2010. *Ekoškoly a lesní mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Ministerstvo životního prostředí. ISBN 978-80-7212-537-1.
- [37] WEAVER, David, LAWTON, Laura. *Tourism Management*. 2nd ed. Sydney : John Wiley & Sons Australia, 2002. 16, 480 s. (Wiley Australia Tourism series). ISBN 0-470-80066-6.

Časopisecké příspěvky

- [38] CHIAPPORI, Pierre-André, SALANIÉ, Bernard and Yoram WEISS. Partner Choice, Investment in Children, and the Marital College Premium. *American Economic Review*, 2017, vol. 107, no.8, pp. 2109–2167. DOI: <https://doi.org/10.1257/aer.20150154>.
- [39] KAMPICHLER, Martina, DVOŘÁČKOVÁ, Jana a Lucie JARKOVSKÁ. Choosing the right kindergarten: Parents' reasoning about their ECEC choices in the context of the diversification of ECEC programs. *Journal of Pedagogy*, 2018, Vol. 9, no. 2, pp. 9-32. DOI 10.2478/jped-2018-0009.
- [40] PARCEL, L. Toby and Monica S. BIXBY. The Ties That Bind: Social Capital, Families, and Children's Well-Being. *Child Development Perspectives*, 2016, vol. 10, no. 2, pp. 87-92. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdep.12165>.

- [41] SZABÓ-MORVAI, Ágnes, HORN, Dániel, LOVÁSZ, Anna and Kristof DE WITTE. Human capital effects of kindergarten and school enrolment timing. *Budapest Working Papers on the Labour Market*, 2017, no. BWP - 2017/14. Hungarian Academy of Sciences, Institute of Economics, Centre for Economic and Regional Studies, Budapest. ISBN 978-615-5754-31-9.
- [42] ŠMELOVÁ, Eva. Předškolní vzdělávání očima rodičovské veřejnosti. *Pedagogická orientace*, 2005, č. 1, s. 52-57. ISSN 1211-4669.
- [43] TOMANOVIĆ, Smiljka. Family Habitus as the Cultural Context for Childhood. *Childhood*, 2004, vol. 11, no. 3, pp. 339–360. DOI: <https://doi.org/10.1177/0907568204044887>.

Internetové zdroje

- [44] ASOCIACE LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL.: *Co je lesní školka* [online]. Praha: Asociace lesních mateřských škol. [cit. 2022-02-05]. Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/co-je-lesni-skolka.html>.
- [45] BEČKOVÁ, Ivana. Uspokojování potřeb dítěte v podmínkách současné mateřské školy [online]. 2008. In: *Články.rvp.cz* [cit. 2015-09-09]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/2214/uspokojovani-potreb-ditete-v-podminkach-soucasne-materske-skoly.html>.
- [46] ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online], verze 51. [cit. 10. 12. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#f2875223>.
- [47] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *RVP PV: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. MŠMT: 2021. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>.
- [48] MONTESSORI ČR. *Montessori znamená vědět, co děti potřebují*. 2022. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy>.
- [49] URBÁNEK, Eduard. Třídy a třídní boj (MSgS). Sociologická encyklopedie. Sociologický ústav AV ČR, V.V.I. 2018. Dostupné z: [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Třidy_a_třidni_boj_\(msgS\)](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Třidy_a_třidni_boj_(msgS)).
- [50] RŮŽIČKA, Michal a Petr VAŠÁT. Základní koncepty Pierra Bourdieu: pole-kapitál-habitus. In: *Antropowebzin* [online] 2/111 [cit. 2021-11-30]. Dostupné z: <http://www.antropoweb.cz/cs/zakladni-koncepty-pierra-bourdieu-pole-kapital-habitus>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod.	A podobně
Atd.	A tak dále
Aj.	A jiné
ČR	Česká republika
ITC	Informatics
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Např.	Například
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
Sb.	Sbírka
Tzv.	Takzvaně
Tj.	To je, to jest

SEZNAM TABULEK

Tabulka 2. Kritéria při volbě mateřské školy (Šmelová, 2005)	26
Tabulka 2. Absolutní a relativní četnost příslušnosti rodiny k sociální třídě.....	52
Tabulka 3. Absolutní a relativní četnost odpovědí u položky č.1 (preferenze kapitálu)	53
Tabulka 4. Kontingenční tabulka pro položku č.1 (preferenze kapitálu).....	54
Tabulka 5. Absolutní a relativní četnost odpovědí u položky č.2 (dominance kapitálu).....	55
Tabulka 6. Kontingenční tabulka pro položku č.2 (dominance kapitálu).....	56
Tabulka 7. Absolutní a relativní četnost odpovědí u položky č.3 (cíle výchovy a vzdělávání).....	57
Tabulka 8. Kontingenční tabulka pro položku č.3 (cíle výchovy a vzdělávání).....	59
Tabulka 9. Absolutní a relativní četnost odpovědí u položky č.4 (kritérium kvality).....	60
Tabulka 10. Kontingenční tabulka pro položku č.4 (kritérium kvality).....	61
Tabulka 11. Absolutní a relativní četnost odpovědí u položky č.5 (prostředí školy).....	62
Tabulka 12. Kontingenční tabulka pro položku č.5 (prostředí školy).....	64
Tabulka 13. Absolutní a relativní četnost odpovědí u položky č.6 (zapojování rodičů).....	65
Tabulka 14. Kontingenční tabulka pro položku č.6 (zapojování rodičů).....	66
Tabulka 15. Absolutní a relativní četnost odpovědí u položky č.7 (styl výchovy).....	67
Tabulka 16. Kontingenční tabulka pro položku č.7 (styl výchovy).....	68
Tabulka 17. Absolutní a relativní četnost odpovědí u položky č.8. (postoj k trestům a odměnám).....	69
Tabulka 18. Kontingenční tabulka pro položku č.8 (postoj k trestům a odměnám).....	70
Tabulka 19. Absolutní a relativní četnost odpovědí u položky č.9 (postoj k moderním technologiím)	71
Tabulka 20. Kontingenční tabulka pro položku č.9 (postoj k moderním technologiím).....	72
Tabulka 21. Absolutní a relativní četnost odpovědí u položky č.10 (návyky ke stravování).....	73
Tabulka 22. Kontingenční tabulka pro položku č.10 (návyky ke stravování).....	74
Tabulka 23. Absolutní a relativní četnost odpovědí u položky č.11 (kulturní angažovanost).....	75
Tabulka 24. Kontingenční tabulka pro položku č.11(kulturní angažovanost).....	77
Tabulka 25. Absolutní a relativní četnost odpovědí u položky č.12 (budování finanční uvědomělosti).....	77
Tabulka 26. Kontingenční tabulka pro položku č.12 (budování finanční uvědomělosti).....	79
Tabulka 27. Souhrnné výsledky testu nezávislosti chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku...	80

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1. Vzorec pro výpočet stupně volnosti	50
Obrázek 2. Vzorec pro test chí-kvadrát.....	51
Obrázek 3. Vzorec pro výpočet očekávané četnosti.....	51

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1. Příslušnost rodiny k sociální třídě.....	52
Graf 2. Grafické znázornění odpovědí u položky č.1 (preference kapitálu).....	53
Graf 3. Grafické znázornění odpovědí u položky č.2 (dominance kapitálu).....	55
Graf 4. Grafické znázornění odpovědí u položky č.3 (cíle výchovy a vzdělávání).....	58
Graf 5. Grafické znázornění odpovědí u položky č.4 (kritérium kvality).....	60
Graf 6. Grafické znázornění odpovědí u položky č.5 (prostředí školy).....	63
Graf 7. Grafické znázornění odpovědí u položky č.6 (zapojování rodičů).....	65
Graf 8. Grafické znázornění odpovědí u položky č.7 (styl výchovy).....	67
Graf 9. Grafické znázornění odpovědí u položky č.8 (postoj k trestům a odměnám).....	69
Graf 10. Grafické znázornění odpovědí u položky č.9 (postoj k moderním technologiím)....	71
Graf 11. Grafické znázornění odpovědí u položky č.10 (návyky ke stravování)....	73
Graf 12. Grafické znázornění odpovědí u položky č.11 (kulturní angažovanost).....	75
Graf 13. Grafické znázornění odpovědí u položky č.12 (budování finanční uvědomělosti)....	77

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník k empirické části	94
Příloha P II: Kritické hodnoty (Chráška, 2016)	105

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK K EMPIRICKÉ ČÁSTI

Sekce 1 z 3

Představy rodičů dítěte předškolního věku o mateřské škole jako součást habitu rodiny

Vážený rodiče,

Jmenuji se Lucie Kašparová a jsem studentkou navazujícího magisterského studia oboru Předškolní pedagogika na Univerzitě Palackého v Olomouci. Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku k mé výzkumné studii, která je součástí mé diplomové práce s názvem „Představy rodičů dítěte předškolního věku o mateřské škole jako součást habitu rodiny“. Vyplnění dotazníku je zcela anonymní a zpracovaná data budou použita pouze v rámci mé výzkumné práce. Dotazník obsahuje 2 části. První část se zaměřuje na rozdělení do sociální třídy a druhá část na požadavky a představy rodičů o mateřské škole. Vyplnění by mělo trvat přibližně 10 - 15 minut.

Velice Vám děkuji za Váš čas.

Bc. Lucie Kašparová

Sekce 2 z 3

Rozdělení na sociální třídu

Nelišíme se od sebe jen příjmy a majetkem, ale také tím, jak blízko nebo daleko máme k ostatním lidem, zda věříme ve smysluplnost demokracie i jestli se díváme častěji na Novu, nebo na Netflix. Sociologové ve výzkumu pro Český rozhlas rozdělili českou společnost do šesti společenských tříd. Do které společenské třídy sociologický model zařadí vás (Prokop, Tabery, Buchtik et. al, 2019)?

Třídy:

- Zajištěná střední třída
- Nastupující kosmopolitní třída
- Tradiční pracující třída
- Třída místních vazeb
- Ohrožená třída
- Strádající třída

1. Jaký je čistý měsíční příjem vaší domácnosti? (Např. 42000,- Kč) *

Text stručné odpovědi

.....

2. Kolik má vaše domácnost členů do 12 let (včetně)? *

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

3. Kolik má vaše domácnost děti od 13 do 17 let (včetně)? *

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

4. Kolik má vaše domácnost dospělých? *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Jiná...

5. Jaká je hodnota vašeho majetku? Sečtete cenu všech nemovitostí (byty, domy...), movitého majetku (auta, vybavení...) a úspor (spoření, akcie, pojištění...), který vlastní vaše domácnost. Zaškrtněte jednu z možností: *

- do 500 000 Kč
- 500 tisíc až 1 milion Kč (včetně)
- 1 až 2,5 milionů Kč (včetně)
- 2,5 až 5 milionů Kč (včetně)
- více než 5 milionů Kč

6. Máte mezi blízkými příbuznými a nejbližšími přáteli někoho, kdo pracuje na jedné z uvedených pozic? Zaškrtněte. (další otázka je stejná, ale obsahuje širší okruh lidí) *

- Lékař/ka
- Programátor/ka
- Policista, policistka
- Automechanik, mechanička
- Truhlář/ka
- Dělník, dělnice v továrně
- Právník, právnička
- Zdravotní sestra, bratr
- Majitel/ka, vedoucí obchodu
- Řidič/ka nákladního auta
- Prodavač/ka
- Uklízečka

7. Máte mezi dalšími příbuznými, přáteli, kolegy a známými (se kterými se dobře znáte, např. si tykáte) někoho, kdo pracuje na jedné z uvedených pozic? Zaškrtněte. *

- Lékař/ka
- Programátor/ka
- Policista, policistka
- Automechanik, mechanička
- Truhlář/ka
- Dělník, dělnice v továrně
- Právník, právnička
- Zdravotní sestra, bratr
- Majitel/ka, vedoucí obchodu
- Řidič/ka nákladního auta
- Prodavač/ka
- Uklízečka

8. Máte ve svém okolí někoho, kdo by vás v případě potřeby kdykoli vyslechl, když jste smutni, skleslí a chcete si o tom promluvit? *

- Nikoho takového nemám
- Jednoho až dva lidi
- Více lidí

9. Máte ve svém okolí někoho, kdo by vám dobře poradil v právních a finančních záležitostech? *

- Nikoho takového nemám
- Jednoho až dva lidi
- Více lidí

10. Máte ve svém okolí někoho, kdo by se o vás postaral delší dobu, když jste nemocni nebo něco potřebujete – např. pohlídat děti, dojít nakoupit apod.? *

- Nikoho takového nemám
- Jednoho až dva lidi
- Více lidí

11. Jak dobře mluvíte anglicky? *

- Vůbec
- Základně – domluví se jen v základních situacích
- Dobře – domluví se v práci, ve škole, ale mám nedostatky
- Plyně – domluví se kdykoli a kdekoli

12. Jak dobře mluvíte jiným západním jazykem (němčina, francouzština atd.)? *

- Vůbec
- Základně – domluví se jen v základních situacích
- Dobře – domluví se v práci, ve škole, ale mám nedostatky
- Plyně – domluví se kdykoli a kdekoli

13. Je pro Vás snadné znovu najít webové stránky, které jste navštívili již dříve? *

- Ne
- Tak napůl
- Ano

14. Víte, jak stáhnout a uložit fotografii, kterou jste našli online? *

- Ne
- Tak napůl
- Ano

15. Víte, jak používat klávesové zkratky, např. CTRL-V apod.? *

- Ne
- Tak napůl
- Ano

16. Jak často jste v uplynulém roce navštívili popový či rockový koncert? *

- Ani jednou
- Alespoň jednou
- Alespoň jednou za čtvrtletí
- Alespoň jednou za měsíc
- Alespoň jednou za týden

17. Jak často jste v uplynulém roce navštívili koncert vážné hudby, operu, balet či taneční představení? *

- Ani jednou
- Alespoň jednou
- Alespoň jednou za čtvrtletí
- Alespoň jednou za měsíc
- Alespoň jednou za týden

18. Jak často jste v uplynulém roce navštívili muzeum či galerii? *

- Ani jednou
- Alespoň jednou
- Alespoň jednou za čtvrtletí
- Alespoň jednou za měsíc
- Alespoň jednou za týden

19. Jak často jste v uplynulém roce navštívili hrady a zámky nebo jiné pamětihodnosti (kromě muzeí)? *

- Ani jednou
- Alespoň jednou
- Alespoň jednou za čtvrtletí
- Alespoň jednou za měsíc
- Alespoň jednou za týden

20. Jak často jste v uplynulém roce navštívili sportovní zápas (nepočítá se sledování v televizi)? *

- Ani jednou
- Alespoň jednou
- Alespoň jednou za čtvrtletí
- Alespoň jednou za měsíc
- Alespoň jednou za týden

21. Jak často jste v uplynulém roce navštívili divadlo (čínohru)? *

- Ani jednou
- Alespoň jednou
- Alespoň jednou za čtvrtletí
- Alespoň jednou za měsíc
- Alespoň jednou za týden

☰

22. Jak často jste v uplynulém roce cestovali do zahraničí (kromě Slovenska)? *

- Ani jednou
- Alespoň jednou
- Alespoň jednou za čtvrtletí
- Alespoň jednou za měsíc
- Alespoň jednou za týden

23. Jak často obvykle sledujete tzv. quality TV (alternativní a složitější seriály např. od HBO nebo Netflixu)?

- Méně často než jednou za rok nebo nikdy
- Alespoň jednou za rok
- Alespoň jednou za čtvrtletí
- Alespoň jednou za měsíc
- Alespoň jednou za týden
- Denně

24. Jak často obvykle čtete knihy? *

- Méně často než jednou za rok nebo nikdy
- Alespoň jednou za rok
- Alespoň jednou za čtvrtletí
- Alespoň jednou za měsíc
- Alespoň jednou za týden
- Denně

25. Jak často obvykle cvičíte (sami nebo ve fitness, běháte apod.)? *

- Méně často než jednou za rok nebo nikdy
- Alespoň jednou za rok
- Alespoň jednou za čtvrtletí
- Alespoň jednou za měsíc
- Alespoň jednou za týden
- Denně

26. Jak často hrajete kolektivní či míčové sporty (fotbal, volejbal, tenis apod.)?

- Méně často než jednou za rok nebo nikdy
- Alespoň jednou za rok
- Alespoň jednou za čtvrtletí
- Alespoň jednou za měsíc
- Alespoň jednou za týden
- Denně

27. Jak často navštěvujete hospodu?

- Méně často než jednou za rok nebo nikdy
- Alespoň jednou za rok
- Alespoň jednou za čtvrtletí
- Alespoň jednou za měsíc
- Alespoň jednou za týden
- Denně

28. Jak často chodíte s rodinou a přáteli na večeři do restaurace? *

- Méně často než jednou za rok nebo nikdy
- Alespoň jednou za rok
- Alespoň jednou za čtvrtletí
- Alespoň jednou za měsíc
- Alespoň jednou za týden
- Denně

29. Jak často o sebe pečujete (wellness, kosmetický salón, sauna, solárium apod.)? *

- Méně často než jednou za rok nebo nikdy
- Alespoň jednou za rok
- Alespoň jednou za čtvrtletí
- Alespoň jednou za měsíc
- Alespoň jednou za týden
- Denně

Představy a požadavky o mateřské škole



Rodiče mají odlišné představy a požadavky ohledně mateřské školy. Představy a požadavky se odrážejí od toho, do jaké sociální třídy patří, jaký je jejich životní styl, jaké mají hodnoty apod.

1. Vyberte, která z níže uvedených skupin je ta, která nejlépe popisuje, co by vaše mateřská škola měla předat vašemu dítěti. *

- Kontakty a spolupráci s druhými dětmi, učiteli, personálem
- Pozitivní přístup ke kulturním akcím (divadlo, výstavy, muzea, galerie, sport), kroužky (tanečky, flétna, šach...
- Vzdělání, cizí jazyk, dovednosti k dalšímu vzdělávání

2. Vyberte, která z níže uvedených skupin je ta, která nejlépe popisuje, co by vaše mateřská škola měla nabízet vašemu dítěti. *

- Pestré sociální prostředí
- Kroužky a kulturní akce
- Prostor pro vzdělání a osvojování si cizího jazyka

3. Vyberte výrok, který nejvíce odpovídá Vaším požadavkům ohledně mateřské školy k dítěti: *

- Důležitý je především kontakt s dětmi, kulturní akce a kroužky
- Důležité je vzdělání a sociální kontakt s dětmi
- Důležité je vzdělání a kulturní akce
- Důležité je ve stejné míře vzdělání, kulturní akce a kroužky a sociální kontakt s dětmi

4. Jaké je nejdůležitější kritérium, kvůli kterému jste si vybrali mateřskou školu pro své dítě? *

- Kvůli malé vzdálenosti
- Kvůli pozitivnímu doporučení
- Kvůli finanční nenáročnosti
- Kvůli kvalitnímu vzdělávání
- Kvůli příjemnému prostředí
- Kvůli množství kulturních akcí

5. Co by nemělo mateřské škole chybět, abyste si ji vybrali? *

- Zahrada (dostatek pohybu venku s kamarády)
- Mimoškolní aktivity (kroužky, kulturní akce)
- Vzdělání pedagogové, velká rozmanitost vzdělávacích materiálů a hraček

6. Považujete za důležité akce pro rodiče, jako jsou společenské a kulturní akce (dílňičky s rodiči, výlety s rodiči)? *

- Ano
- Ne

7. Myslím si, že naše mateřská škola by měla: *

- Určovat dítěti hranice a normy a dbát na jejich dodržování.
- Nechávat dítě dělat si, co chce (chce si zrovna hrát, tak si může hrát).
- Naslouchat přáním dítěte a dle toho domlouvat kompromisy spolu s učitelem.

8. Myslím si, že naše mateřská škola: *

- Trestá více než je u nás doma zvykem
- Trestá ale dává i odměny stejně jako u nás
- Netrestá vůbec stejně jako u nás

9. Myslím si, že naše mateřská škola využívá digitální technologie (televize, počítač, tablet, interaktivní tabule): *

- Méně než u nás doma
- Stejně jak u nás doma
- Více než u nás doma

10. Myslím, že naše mateřská škola při stravování dětí, podněcuje děti k tomu aby: *

- Snědly vše, jako u nás doma
- Aby alespoň kously a ochutnaly, jako u nás doma
- Mohly všechno jídlo nechat, jako u nás doma

11. Vyberte hledisko, které je Vám nejbližší s výrokem „Je pro mě důležité, aby se dítě v mateřské škole účastnilo kulturních akcí (divadlo, výstavy apod).“ *

- Souhlasím
- Spíše souhlasím
- Spíše nesouhlasím
- Nesouhlasím

12. Vyberte hledisko, které je Vám nejbližší s výrokem „Je pro mě důležité, aby dítě v mateřské škole získalo znalosti ohledně hodnoty peněz“ *

- Souhlasím
- Spíše souhlasím
- Spíše nesouhlasím
- Nesouhlasím

PŘÍLOHA P II: KRITICKÉ HODNOTY (CHRÁSKA, 2016)

234 / Metody pedagogického výzkumu

II KRITICKÉ HODNOTY TESTOVÉHO KRITÉRIA CHÍ-KVADRÁT

Stupně volnosti	Hladina významnosti	
	0,050	0,010
1	3,841	6,635
2	5,991	9,210
3	7,815	11,341
4	9,488	13,277
5	11,070	15,086
6	12,592	16,812
7	14,067	18,475
8	15,507	20,090
9	16,919	21,666
10	18,307	23,209
11	19,675	24,725
12	21,026	26,217
13	22,362	27,688
14	23,685	29,141
15	24,996	30,578
16	26,296	32,000
17	27,587	33,409
18	28,868	34,805
19	30,144	36,191
20	31,410	37,576
21	32,671	38,932
22	33,924	40,289
23	35,172	41,638
24	36,415	42,980
25	37,652	44,314
26	38,885	45,642
27	40,113	46,963
28	41,337	48,278
29	42,557	49,588
30	43,773	50,892