

# Problematika předškolní výchovy v Brně

Navrátil Filip, DiS.

---

Bakalářská práce  
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

  
INSTITUT  
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Institut mezioborových studií Brno  
akademický rok: 2011/2012

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Filip NAVRÁTIL, DiS.  
Osobní číslo: H108198  
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Sociální pedagogika

Téma práce: Problematika předškolní výchovy v Brně

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky budou pravidelně konzultovány s vedoucí bakalářské práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucí bude práce zaměřena na:

- jednotlivé typy mateřských škol v Brně (klasické, alternativní školy),
- zmapování dostupnosti míst pro děti předškolního věku v mateřských školách,
- kvalitu poskytované péče o děti předškolního věku,
- možnosti řešení stávajících podmínek,
- zjištění alternativních podmínek možností na umístění dětí do předškolních zařízení.

Součástí práce bude kvalitativní analýza zaměřená na zjištění současného stavu požadavků rodičů při spolupráci s mateřskou školou.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**BEČVÁŘOVÁ Z.** Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy. Praha: Portál, 2010.

**BRUCEOVÁ T.** Předškolní výchova, výchova dětí od 3 – 8 let. Praha: Portál, 1996.

**GADOŠOVÁ J., DUJKOVÁ L. a kol.** Začít spolu, metodický průvodce pro předškolní vzdělávání. Praha: Portál, 2003.

**KOLLÁRIKOVÁ Z., PUPALA B.** Předškolní a primární pedagogika, předškolní a elementární pedagogika. Praha: Portál, 2001.

**SVOBODOVÁ E. a kol.** Vzdělávání v mateřské škole, školní a třídní vzdělávací program. Praha: Portál, 2010.

**SVOBODOVÁ J., JŮVA V.** Alternativní školy. Brno: Paido, 1996.

Vedoucí bakalářské práce:

**PhDr. Hana Jůzlová**

Datum zadání bakalářské práce:

**16. března 2012**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**30. dubna 2013**

V Brně dne 16. března 2012

  
prof. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.  
vedoucí ústavu



  
PhDr. Miroslav Jůzl, Ph.D.  
vedoucí katedry

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- беру на ве́домі, же бакала́рская пра́це буде уложена в электроні́ческой подо́бе в университетні́м информаці́онном систе́му доступна́ к пре́зентаці́онному на́hlednutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

*Filip Navrátil, Dis.*  
.....  
Jméno, příjmení studenta

V Brně *24.3.2013*.....

*Marek Polj*  
.....  
Podpis

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku mateřských škol. Seznamuje s podobou výchovného působení od prvobytně pospolné společnosti až po současnou podobu. Součástí je též seznámení s alternativními výchovně vzdělávacími programy.

Cílem práce je zjistit pohled matek na současnou situaci v problematice volných míst v mateřských školách. Při možnosti volby MŠ, které jsou více preferované zjistit, zda převládá volba MŠ s klasickým nebo s alternativním výchovně vzdělávacím programem. Posledním zkoumaným zjišťovaným jevem je spokojenost rodičů s již daným výběrem MŠ.

### **Klíčová slova**

Rodiče, děti, mateřská škola, výchova, alternativní programy, vývojová psychologie, historie výchovy, světoví filosofové.

## **ABSTRACT**

Final thesis is focused on nursery school issues. It introduces the whole development of educational process from primitive communal society to the modern times. The alternative educational processes are also included in this work.

The aim of thesis is to discover the mother's opinion about current situation, especially the problem with lack of possibilities to place the children into the nursery school. It also discusses the possible chance of preference the ordinary attitude to alternative and vice versa. The last part of the work deals with the parent's satisfaction with the choice they have already done.

### **Key words**

Parents, children, nursery school, educational process, alternative programmes, developmental psychology, history of educational psychology, world known philosophers.

Děkuji paní PhDr. Haně Jůzlové za velmi užitečnou pomoc při zpracovávání bakalářské práce a metodický dohled.

Dále děkuji své manželce Lence za podporu při zpracování této bakalářské práce a morální podporu.

*Škola mateřská je jako příjemné jaro, ozdobené vyrážejícími  
bylinami a květinami různé vůně.*

*J. A. Komenský*

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

# Obsah

Úvod.....	9
<b>I. Teoretická část.....</b>	<b>12</b>
<b>1. Historie předškolní výchovy .....</b>	<b>13</b>
1.1 Osobnosti předškolní pedagogiky.....	16
<b>2. Vývoj dítěte .....</b>	<b>21</b>
2.1 Tělesný vývoj.....	21
2.2 Kognitivní vývoj.....	22
2.3 Sociální vývoj .....	23
2.4 Morální vývoj.....	27
<b>3. Alternativní školství.....</b>	<b>28</b>
3.1 Waldorfská pedagogika.....	29
3.2 Montessoriovská pedagogika.....	30
3.3 Daltonská škola.....	33
<b>4. Typy mateřských škol .....</b>	<b>35</b>
4.1 Zdravá mateřská škola .....	38
4.2 MŠ s programem Začít spolu.....	39
4.3 Ekoškola.....	40
4.4 Lesní mateřská škola.....	40
4.5 Firemní školky .....	41
4.6 Dětské skupiny .....	42
<b>II. Praktická část.....</b>	<b>44</b>
<b>5. Empirická část.....</b>	<b>45</b>
5.1 Cíl výzkumu.....	45
5.2 Metoda výzkumu .....	46
5.3 Výzkumný vzorek.....	46
5.4 Otevřené kódování .....	48
5.5 Kategorie: výběr školy .....	48
5.6 Kategorie: charakteristika školy.....	50
5.7 Kategorie: přijetí dítěte .....	52
5.8 Kategorie: spolupráce rodičů a školy.....	53

5.9	Kategorie: spokojenost dítěte.....	54
5.10	Závěr výzkumu .....	55
<b>Závěr</b>	.....	<b>56</b>
<b>Použitá literatura</b>	.....	<b>58</b>
<b>Přílohy</b>	.....	<b>61</b>
	Příloha č. 1: Otázky využití při rozhovorech .....	61
	Příloha č. 2: Přehled rozhovorů .....	62



## Úvod

Mateřská škola - prostor, kde by se mělo dítě setkat poprvé s institucionalizovanou edukací. Prostor, kde se dítě začíná učit vytvářet širší sociální vazby, kde se seznamuje ve větší míře se sociálními pozicemi a s nimi spjatými rolami.

Jde o počátek výchovy a socializace, která končí soběstačnou, plnohodnotnou osobou, která se dokáže ve společnosti nejen prosadit, ale v případě nutnosti i pomoci druhému člověku, a adekvátně se přizpůsobovat změnám, kterým je vystavena z důvodu pokrokových vln ve společnosti.

Ale je to zejména prostor, který dokáže odhalit možné patologické jevy ve výchově dítěte. Zajisté je výhodnější, pokud se predispozice k sociopatologickému chování, případně výchova v nevhodném prostředí, zajistí u dítěte v mladším věku. Později, například při nástupu na základní školu, by odstraňování patologických jevů bylo komplikovanější. Vhodnější je u dítěte vytvářet takové vzorce chování, které jsou žádoucí pro společnost, než se resocializací snažit o nápravu.

Eventuálně můžeme zjistit nežádoucí chování rodičů vůči vlastnímu dítěti a adekvátně využít dostupných možností tak, aby nežádoucí jev v životě dítěte zanikl a jeho dopady na jeho tělesnou i psychickou stránku byly minimální. A tak naplňovat mezinárodní úmluvy o právech dítěte.

Je to také prostor, od kterého rodiče dítěte očekávají, že dítě bude v bezpečí a nebude vystaveno nežádoucím vlivům, které by měly dopad na jeho všestranný vývoj. Rodiče svěřují dítě do péče vychovatelů ve školce s nadějí, že o jejich dítě bude kvalitně postaráno a bude tak připraveno, v co největší míře, na další krok ve svém životě, kterým je nástup na základní školu.

Někteří rodiče občas také předpokládají, že mateřská škola nahradí jejich nedostatek volného času a plně jejich dítěti nahradí lásku a péči, které se mu od nich nedostává. Mateřská škola jako instituce vznikla s cílem doplnit výchovné působení rodiny, jakožto prvních učitelů, a to o specifické podněty. Jde vlastně o „odborné vedení dětí

*a cílevědomé vytváření vhodných podmínek pro jejich rozvoj a vzdělávání*“ (RVPPPV, 2004, s. 4). Tedy, mateřská škola nemůže a ani nesmí nahradit rodinnou výchovu jako základní a neodmyslitelnou iniciátorku socializace dítěte a zejména nesmí nahrazovat lásku rodičů.

Je v současné době dostatečné množství mateřských škol k tomu, aby poskytly své služby všem dětem, které mají nárok na předškolní institucionalizovanou výchovu? Nebo je nedostatek mateřských škol a rodiče musí řešit dilema, jakým způsobem jakým způsobem vyřešit nutnost výdělečné činnosti a zajištění péče o své dítě. Jaké mateřské školy rodiče preferují - klasické, či spíše s výchovou v alternativním duchu?

Cílem praktické části je na uvedené otázky odpovědět. Při využití výzkumné metody strukturovaného rozhovoru jsem se zaměřil na to, zda jsou rodiče (matky) spokojeni s nabídkou mateřských škol v Brně. Zda měli obtíže své dítě (děti) umístit v mateřských školách a jaký mají pocit ze spolupráce s mateřskou školou, kam dochází jejich dítě. Uvedené by se dalo shrnout do několika bodů: zda mateřská škola adekvátně „doplňuje rodinnou výchovu“, jak je to deklarováno v dokumentu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky – Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělání z roku 2004 a zda, dle stejného dokumentu, jde o „*usnadnění k další cestě dítěte v životě i vzdělávání*“ (RVPPPV, 2004, s. 5), případně, zda, z pohledu rodičů, dochází k odpovídající podpoře v rozvoji a vývoji celé osobnosti jejich dítěte. Uvedené se nachází v praktické části, již předchází teoretická část.

V první části bakalářské práce se seznámíme s historií předškolní výchovy od podoby výchovy a edukace v prvotně pospolité společnosti až po podobu, již známe v současnosti. Z pohledu historických podob socializace dítěte ve věku od tří do šesti let si uvedeme myšlenky některých světových pedagogů, zabývajících se mimo jiné i problematikou „předškolní“ výchovy.

V následující části se zaměříme na změny probíhající ve vývoji jedince ve věku od 3 do 6 let z hlediska psychologického. Po psychologickém aspektu osobnosti dítěte se soustředíme na aspekty vývoje z hlediska tělesného, sociálního a morálního.

Poté, co rozebereme osobnost dítěte, navštěvujícího mateřskou školu, obrátíme pozornost na instituci mateřské školy jako takovou, na její podoby a rozdílnost v jednotlivých alternativách ve výchovném přístupu k dítěti. Zkusíme se zamyslet nad pozitivy a negativy jednotlivých typů mateřských škol, i když všechny mateřské školy mají jednotný cíl – vychovat takové dítě, které by bylo schopné obstát při nástupu do školy a poté i v průběhu povinné školní docházky. Cesty k tomuto cíli se různí. Jinou cestu volí „klasická“ mateřská škola, zřízená obcí, a jinou cestou jde soukromá mateřská škola, s případnou alternativou „volné výchovy“. V této kapitole se budeme též zabývat novým fenoménem v předškolním vzdělávání, který přináší Rámcový záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2011 – 2015), tzv. firemní školkou.

## ***I. TEORETICKÁ ČÁST***

## 1. Historie předškolní výchovy

Institucionalizovaná předškolní výchova ve světě neexistuje od nepaměti, velkého rozmachu se dočkala až po průmyslové revoluci na přelomu 18. a 19. století. V obdobích před tímto mezníkem se spíše jednalo o rodinnou výchovu, která se lišila pouze v pohledu společnosti na dítě v období od narození do šesti let.

V pravěku a starověku společnost pojímala malé dítě jako budoucího živitele rodiny (rodu). Pokud se dítě narodilo s nějakou psychickou či fyzickou vadou, bylo usmrceno. O tom, zda bude nově narozené dítě zabito, rozhodoval v prvotně pospolné společnosti otec.

Ve starověku rozhodovala o přežití novorozeněte rada starších. Typickým příkladem je starověká Sparta. V druhém nejznámějším městském státě Athénách stále toto rozhodnutí náleželo otci (Šmelová, 2008).

Ve Spartě, pokud bylo radou starších rozhodnuto o dalším životě dítěte, bylo toto dítě navraceno rodině, aby se o dítě postarala do jeho sedmi let. V sedmi letech začal být chlapec cvičen takovým způsobem, aby se v dospělosti mohl stát vojákem. Výchova ve Spartě byla předem jasně dána, oproti tomu v Athénách se jednalo o individualistickou formu výchovy každé rodiny zastoupené mužem. Sám **Aristoteles** ve svém spise *Politika* nabádá k individuální formě výchovy, ze které vzejde jedinec přínosný pro společnost (Šmelová, 2008).

V další významné starověké metropoli – Římě, můžeme nalézt první zmínky o podobě výchovy dítěte od jeho narození do šesti let. Římský filosof **M. Fabius Quintilianus** ve svém díle *Institutio Oratoria* nabádá římské rodiče k tomu, aby svým dětem dopřávali chuvi nezkažené a ctnostné, neboť v tomto věku je dítě nejnáchylnější přijímat špatné vzorce chování (Šmelová, 2008).

Ve středověku se pohled na dítě významně mění. Tato změna je způsobena velkým rozmachem křesťanského učení. Na základě učení Ježíše Krista je pohlíženo na dítě jako na výtvar Boží, který je dán do rukou rodičů, aby z něj vychovali dobrého křesťana uctívajícího Boha a církev. Tato idea již tedy otci neumožňuje rozhodovat o tom,

zda své dítě usmrtí. Takové jednání bylo trestné. Trestem bylo zahrabání do země zaživa, či nabodnutí na kůl. Stále je však na dítě pohlíženo jako na budoucí pracovní sílu, která nakrmí rodinu. O správnosti výchovy ve středověku rozhodovala pouze církev zastoupená kněžími, kteří podobu správné výchovy negramotnému obyvatelstvu předávali prostřednictvím kázání (Šmelová, 2008).

Středověk byl stále, i přes křesťanskou výchovu, necitlivý k potřebám dítěte. Církev zřizuje pro bezprizorní děti a děti s postižením nalezince, v nichž můžeme vidět předlohu pro dnešní dětské domovy a ústavy (Dostál, 1985).

Po ukončení husitských válek se výchova dětí ve věku od tří do šesti let stává poprvé veřejnou. Chlapci i dívky chodí do tzv. „mateřských domů“, které řídí jezuité.

Po etapě silné rekatolizace nastává doba renesanční, která se odklání od Boha a spíše se snaží vrátit k hodnotám starověku. Rozvíjí se umění, obchod a také vědy. Uvedené klade velké nároky na tehdejší společnost a změnu jejího uspořádání. Tyto změny mají nastat za pomoci výchovy (Dostál, 1985).

V této době se hojně vyskytují filosofická pojednání o podobě výchovy dětí, v nichž je dítě pojímáno jako svébytná svobodná osobnost, která správnou výchovou má být prospěšnou pro společnost (Šmelová, 2008).

Velký zlom v potřebě institucionalizované předškolní výchovy znamená Průmyslová revoluce na přelomu 18. a 19. století, na základě níž dochází k rozpadu tradiční společnosti a vzniku moderní společnosti. Protože dochází k velkému rozmachu průmyslové výroby, je třeba zapojit do výroby i ženy a zde vyvstává problém, co s dětmi takovýchto žen, které ještě nejsou dostatečně silné, aby mohly vedle svých matek pomáhat v továrnách. Na základě této změny je třeba vytvářet taková místa, kde by bylo o malé děti postaráno v době, kdy matky pracují (Šmelová, 2008).

Vznikají instituce, které se nazývají opatrovny, útulky, asyly. V českých zemích byly tyto instituce nazývány opatrovny, dětské zahrádky a mateřské školy. Opatrovny zajišťovaly pouze dohled nad dětmi. Dětské zahrádky a mateřské školy měly již jistý výchovný charakter až do té míry, že začaly připravovat děti na vstup na základní školy

a doplňovaly výchovu rodinnou. Dozor nad dětmi zajišťoval kvalifikovaný personál, který byl školen zejména v oblasti pedagogické a lékařské (Šmelová, 2008).

Na území Rakouska – Uherska byla první výchovně vzdělávací instituce pro děti od tří do šesti let vystavěna roku 1829 v Bánské Bystrici za přispění hraběnky Terezy Brunswick-Korompové. O tři roky později tuto opatrovnu doplnila opatrovna vystavěná v Praze na Hrádku.

Opatrovny měly funkci dohlížecí nad dětmi zcela chudými, dětmi pracujících matek, ale také bylo jejich úkolem učit takové děti trivium (Šmelová, 2008).

Po rozpadu Rakouska – Uherska v roce 1918 dochází v českých zemích k velkému rozmachu reformního pedagogického hnutí, které zachvátilo celou Evropu. Mezi nejvýznamnější představitelky pedagogické obce patřily Anna Süsová a Ida Janíková. Obě se snažily o odtrhnutí mateřských škol od základních škol. Z mateřských škol chtěly učinit oázy her a zejména volnosti dětí, tedy přímý protipól obecných škol, kde jsou děti nuceny sedět v lavicích a poslouchat výklad pedagogů. Ida Janíková dále rozpracovává koncept materiálního vybavení mateřských škol a optimální počet dětí v jednotlivých skupinách, aby docházelo k plnohodnotnému rozvoji všech členů této skupiny (Horká, 2011).

Tyto snahy jsou násilně ukončeny rokem 1938 a nástupem fašistické filosofie, která je v roce 1945, potažmo v roce 1948, vyměněna za filosofii komunistickou. Obě tato pojetí nesou s sebou přesně nařízený ráz výchovy, ze kterého se nikterak nedá odbočit a je třeba přesně plnit jasně stanovené kroky vedoucí k vychování takového občana, jenž bude ideologicky hodnotný pro společnost. Jednalo se o kolektivní výchovu (Horká, 2011).

Po roce 1989 se striktně postavená výchova rozpadá a vytváří se uvolněnější systém výchovy, který má základ stále ve výchově stanovené zákonem, tedy státem, ale již je zde prostor pro jiné cesty, které vedou k naplnění cílů, jež předkládá státní aparát. Vznikají tedy církevní mateřské školy, školy s alternativním programem, které navazují na období roku 1918 – 1938 (Šmelová, 2008).

### 1.1 Osobnosti předškolní pedagogiky

Rozvoj umění, vědy i společnosti vedl také k zamyšlení se nad formou edukace dětí. V osvícenství (18. století) se objevují první samostatná pojednání o správné výchově dětí, jejichž autory jsou renomovaní filosofové a vědci té doby. Na níže uvedených řádcích rozebírám pětici takových filosofů a zejména jejich výchovných názorů.

**John Locke (1632 – 1704)** anglický filosof, který se zabývá korektní výchovou zejména ve spisu *O výchově*, který byl poprvé publikován v roce 1693. Dle Locka je dítě jako řeka. Každá řeka má pramen, z něhož vytéká malý potůček, který postupně sílí, až se z něj stane silná řeka. Dítě je také při narození malé a slabé, ale správnou výchovou z něj může vyrůst silná osobnost, která bude prospěšná společnosti. Správné výchovné působení by mělo být, dle Locka, doménou, ba povinností, rodičů, neboť na základě výchovy stojí celá podoba budoucí společnosti (Locke, 1984).

Vedle rozumové výchovy je třeba rozvíjet u dítěte i jeho tělesnost. Tedy jde o komplexní výchovu, kdy ani jedna ze složek osobnosti (rozumová, tělesná) nemá být opomíjena. Locke nabádá rodiče, aby otužovali své děti a jakmile nadejde čas, naučili je plavat. Většina výchovy by měla probíhat venku na čerstvém vzduchu, tím se nejlépe prospěje lidskému tělu (Locke, 1984).

Dítě by mělo chodit brzy spát a brzy vstávat, aby mohlo využít co největší části dne k poznávání světa kolem sebe. Locke také vede k výchově ke střídmosti a nesobeckému jednání. Což shrnuje: *„Kdo si nenavykne podřizovat vůli rozumu druhých, dokud je mlád, sotva poslechne svůj rozum, až dospěje.“* (Locke, 1984, s. 44).

Locke, stejně jako ostatní osvícenští filosofové, ztrácuje tělesné tresty. Pokud dochází ve výchově k tělesným trestům, vychovává se z jedince otrok, který splní veškeré příkazy bez toho, aby se nad svým konáním zamyslel (Locke, 1984).

Malé dítě do věku 6 let by se mělo vychovávat napodobováním. Veškeré dospělé osoby, s nimiž přijde do styku v tomto období, by se měly chovat správně v rámci společenských norem, aby dítě mohlo přebírat pouze správné vzorce chování. Takové



chování by mělo být neměnné, neboť pouze opakováním se takto malé dítě naučí nějakému pravidlu (Locke, 1984).

Na Johna Locka navazuje francouzský filosof **Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778)** ve své knize *Emil, čili o výchově*, která byla poprvé vydána v roce 1762. Rousseau zde vytváří fiktivní postavu chovance, jehož pojmenuje Emil a na kterém ukazuje správné výchovné působení.

Rousseau připodobňuje malé dítě ke stromu. Strom na začátku je malá sazenička, kdy je třeba trpělivé a správné péče od zahrádkáře, či sadovníka, aby z takové rostlinky vyrostl silný strom, který bude rodit pouze zdravé plody. Vychovatel by měl přistupovat také k dítěti s láskou a správnou péčí, aby z dítěte vyrostl občan, který bude přínosem pro celou společnost.

Dle Rousseaua je důležité, aby dítě vychovával po celé období jeho dětství jeden vychovatel, aby na dítě bylo působeno pouze jednotně a snáze docházelo k převzetí správných vzorců chování. Francouzský filosof kritizuje zejména nadbytečnou péči o dítě, kdy dítě by mělo být ponecháno osudu, aby se takovýmto způsobem seznamovalo s okolním světem. To znamená nechat dítěti samostatnost a svobodu, aby samo vše prožilo. Rousseau, ale krom svobody a samostatnosti nabádá vychovatele k vytvoření prostoru, ohraničeného mantinely, kde by se dítě mohlo svobodně a samostatně pohybovat. Učitel by měl vést dítě takovým způsobem, aby se dítě domnívalo, že je ve svém konání svobodné, ale ve skutečnosti by zde mělo být nepatrné vlákno, které bude dítě v jeho chování a činech usměrňovat. Toto vlákno by mělo být téměř neviditelné, končící v rukou učitele. K tomuto stavu je nutné dospět výhradně až v té chvíli, kdy vychovatel v chovanci vzbudí důvěru v sebe sama, a to v takové míře, že se chovanec před učitelem celý otevře (Rousseau, 1956).

Důležité je také správné otužování, aby i tělesná schránka sílila a byla odolná. Do výchovy je nutno začlenit pohyb, na základě něhož rostou svaly a zpevňuje se fyzičnost dítěte. Krom rozumové a tělesné výchovy je třeba vychovávat dítě v jazyce. Nikoli v jazyce cizím, ale v jazyce mateřském, aby dítě správně vyslovovalo a používalo správné formy mateřské mluvy.

Vychovatel by měl dosáhnout toho, aby z dítěte jednou vyrostl člověk, který se nebude hrbit před příkazy a nebude jevit známky patolízalství, jak je tomu někdy vidět u sluhů, ale též se nebude povyšovat nad žádného člověka. Bude mít vrozenou důvěru v lid a bude se umět prosadit v každé situaci (Rousseau, 1956).

Kromě uvedených osvícenských filosofů se myšlenkou výchovy zaobíral švýcarský pedagog a reformátor na poli výchovném **Jan Jindřich Pestalozzi (1746 – 1827)**. V jeho pedagogickém názoru spatřujeme silný ráz pro ženskou výchovu, neboť pouze hrdinka jeho spisů Gertruda je schopna změnit svět k lepšímu. Uvedené je ovlivněno tím, že samotný Pestalozzi je vychováván od raného dětství pouze matkou a chůvou, neboť jeho otec, lékař, umírá záhy po jeho narození.

Pedagogické názory švýcarského reformátora můžeme nalézt ve dvou svazcích, a to *Linhard a Gertruda (1781)* a *Gertruda učí děti*. Dle Pestalozziho je nutné, aby dítě poznávalo svět smysly a to při zachování jeho vlastní svobody. Vychovatel by se tedy měl snažit o nenásilné vedení k poznání nového. Z čehož lze usuzovat i pohled Pestalozziho na výchovu, která by měla být pojímána jako motivování dychtění malého dítěte po poznávání něčeho nového. Při výchově je nutná názornost, nejlépe za pomoci obrázkových knih. Další důležitou oblastí je snaha vychovatele o rozvoj slovní zásoby dítěte. Celé výchovné působení by mělo být postaveno na reálném a prožitkovém učení. Neméně důležitým pravidlem, s nímž se setkáváme také u Jana Amose Komenského, je postupovat od nejjednodušších ke složitějším věcem (Pestalozzi, 1956).

Pestalozziho pedagogika míří k mateřsky láskyplnému rozvíjení přirozených vloh každého dítěte, vedoucích k pravému lidství a schopnosti vnímat svobodu jako nezbytnou nutnost (Cipro, 1996).

Předposledním pedagogem je **Anton Semjonovič Makarenko (1888 – 1939)**. Ruský pedagog a spisovatel, který viděl základ výchovy v kolektivu. Proto také nabádá rodiče, aby měli více dětí. Klade důraz na správnou výchovu již od narození dítěte, neboť je těžší špatné výchovné zacházení s dítětem napravovat reedukací, která je výrazně namáhavější, nežli prvotní správná výchova (Makarenko, 1948).

Ve výchově je důležité, aby dítě mělo svůj VZOR, který se za žádných okolností nemůže přetvářet a předkládá dítěti pouze správné vzorce chování. Dále by výchova neměla být postavena na útlaku dítěte, pletichaření, neboli takovém přístupu, při němž rodičovy příkazy jsou brány jako zákon a jejich porušení se trestá.

Výchova by měla probíhat nápodobou, pohyb dítěte by neměl být svévolný, ale měl by být usměrňovaný rodičem. Důležité je také při výchově využití dětské hry, která by měla dopomoci dítěti vštěpit schopnost pracovat (Makarenko, 1948).

Nedílnou součástí výchovy by měla být výchova kulturní, a to za pomoci adekvátních pohádek buď ve čtené formě, nebo v hrané za pomoci divadelních her. Vychovatel by měl dbát toho, aby byla přiměřena věku dítěte (Makarenko, 1948).

Posledním z pedagogů a reformátorů výchovy je **Jan Amos Komenský (1592-1670)**, který svými pedagogickými názory a poznatky ovlivnil nejednu evropskou pedagogickou praxi.

Komenský seznamuje s podobou svého návrhu školského systému v knize *Velká didaktika*. Jde spíš o teoretickou a obecnou podobu institucionalizovaného celoživotního vzdělávání. K uvedené knize chtěl napsat další knihy, které by jednotlivé stupně školského systému rozvíjely. Dokončil však pouze *Informatorium školy mateřské* a rozepsal *Informatorium školy obecné*. Tímto svým počinem se stává prvním historicky doloženým autorem, který předkládá pravidla výchovy dítěte ve věku od tří do šesti let v uceleném díle, které se zabývá pouze touto problematikou (Komenský, 1925).

V knize *Velká didaktika* v kapitole XXVII. načrtává a rozebírá svůj školský systém na sebe navazujících škol. Každá má vždy šest let na to, aby se dítě naučilo, co jednotlivé školy naučiti mají. Ve škole mateřské se děti naučí využívat vnější smysly. Učivo není rozděleno do jednotlivých studijních hodin, ani není přesně stanovena jeho posloupnost, jak je tomu ve škole obecné, ale je toto dosahováno nahodile. Záleží zejména na rodičích, kdy budou mít na své děti čas, aby jim pomáhali poznávat svět, a také záleží na dítěti, jak rychle se dokáže učit. Některé dítě ve dvou letech již hovoří plynně, jiné dítě teprve začíná mluvit (Komenský, 1930).

Stejně jako Pestalozzi i Komenský vyžaduje výchovu prostřednictvím smyslového vnímání dítěte. V období od narození do šesti let by mělo být dítě vzděláváno v pěti oblastech: rozumu, práci a umění, řeči, mravnosti a ctnosti, pobožnosti. Pro názornou ukázkou okolního světa by měla přispět také obrázková kniha a každodenní věci, s nimiž se dítě může setkat, by měly být uzpůsobeny jeho rukám. Na příklad pokud dítě uvidí, že otec něco zatluče kladivem, mělo by mít možnost také zmenšeninou kladiva něco zatlučet a tím se seznamovat s okolním světem. Při výchově tedy hraje velkou roli i napodobování (Komenský, 1925).

## 2. Vývoj dítěte

Předškolní období je někdy pojímáno širěji, a to od narození až do nástupu do školy. Uvedené období je velice rozsáhlé a zahrnuje více vývojových etap, které není možné srovnávat z psychologického hlediska, neboť je jiná intenzita vývoje v období novorozence a jiná v období od tří do šesti let.

Problematika „předškolního věku“, jak jí pojímám v celé své bakalářské práci, je vymezena věkem tří až šesti let (někdy i později). Jsem si vědom, že v minulé kapitole jsem se věnoval i předcházejícím vývojovým etapám, ale konal jsem tak pouze proto, abych mohl vysvětlit celé výchovné zaměření jednotlivých myslitelů, jež jsou uvedeni v první kapitole. Z pohledu psychologického vývoje se ale zaměřím pouze na období od tří do šesti let, kdy většina dětí tráví čas v mateřské škole.

Dítě ve třech letech již samo chodí, dokáže běhat a bez držení vyjde schody nahoru i dolů. Změny v motorickém vývoji se již dějí spíše kosmetické – vyvíjí se a dotváří v pohybu jistá elegance a jistota (Langmeier, 2006).

Dle Eriksona (in Vágnerová) je předškolní období označováno jako období iniciativy, neboť jeho základem je aktivita a sebeprosazení. Dále je důležité, dle Vágnerové, aby zmíněná aktivita dítěte vedla k rozvíjení účelných záležitostí a tudíž aktivita sama o sobě musí být regulována (Vágnerová, 1996).

Říčan ve svém pojednání (2006) spojuje předškolní období dítěte s nejčastěji pokládanou otázkou „Proč“, kterou zjišťuje a třídí svůj světonázor.

### 2.1 Tělesný vývoj

Tělesná stavba dítěte se v tomto období zbavuje tukových zásob a přibývá na svalech. Hrudník se odděluje od oblasti břicha a prodlužují se končetiny (Říčan 2006).

Ve věku od čtyř let je dítě po pohybové stránce již natolik vyzrálé, že už dokáže většinu pohybů stejně jako dospělý jedinec. Pouze při oblékání potřebuje pomoci a začíná

přicházet na složitost zavazování tkaniček od bot. Zručnost rukou si zejména pěstuje v kresbě, s jejímž vývojem je spojen i rozumový vývoj. Dítě ve třech letech kreslí vše, co ho napadne, ale neumí zatím svou kresbu pojmenovat. V pátém roce věku již dokáže pojmenovat kresbu i svůj záměr, který si vybral, že nakreslí.

Dokonalost dosažená ve verbálním projevu je v předškolním období markantní. Na počátku tohoto období dítě zatím mluví s obtížemi, někdy plete hlásky nebo je přehazuje. V období přechodu mezi třetím a čtvrtým rokem trpí dítě samomluvou, neboť jej používání řeči těší. V průběhu čtvrtého a pátého roku dítěte se řeč vytříbí natolik, že dochází k pouze zanedbatelným poruchám výslovnosti, které lze drobnou logopedickou péčí natrvalo odstranit. Na základě zdokonalování řečového projevu dochází též k hlubšímu poznání okolí dítěte i zákonitostí světa. Pětileté dítě již dokáže napočítat do deseti, i když s menšími problémy. Dítě již v tomto období využívá řeč k regulaci svého chování. Nejdříve reguluje verbálně a později dochází ke zvnitřnění, které se vyskytuje mezi čtvrtým a pátým rokem (Langmeier, 2006).

Dítě by mělo, pokud dochází ke správnému vývoji, znát na konci předškolního období 2 500 slov. Jak toho dosáhnout, tedy jak správně vést vývoj dítěte? Jednoduše. Číst dítěti, rozmlouvat s ním a zejména odpovídat na otázky, i když nás již unavují (Říčan 2006).

V předškolním období dochází k částečnému odloučení se od rodinného kruhu a sociálních vazeb a tvoření sociálních vazeb vně rodiny. Dalším specifickým znakem je to, že dítě ve věku čtyř let rádo pomáhá s pracemi v domácnosti, to znamená, vyvíjí se u dítěte potřeba zapojovat se do společného konání – pracovat (Langmeier, 2006).

Dítě by mělo mít adekvátní hračky, aby se plně a správně mohlo rozvíjet. Říčan (2006) poukazuje na škodlivost sledování televize, která vývoj dítěte ubíjí.

## 2.2 Kognitivní vývoj

V myšlení dítěte nastává období názorného (intuitivního) myšlení. Dítě již v tomto období jakýmsi, zatím dosti nedokonalým způsobem, vyvozuje názory na předměty.

Myšlení je silně spjato s pojetím sebe samého, neboli je zaměřeno na dítě. Dítě neživé věci polidšťuje, neboli dochází u dítěte k antropomorfičkému pojetí světa a vše se děje dle přání dítěte a všechny věci se konají na jeho popud. Na základě uvedeného, lze odvodit mylný názor, že tedy dítě nerozlišuje mezi realitou a fantazií, avšak opak je pravda. Dítě od tří let je schopno rozpoznat, co je skutečné, a co si dítě vymyslelo ve své fantazii (Langmeier, 2006).

Dítě se hodnotí dle toho, jak jej vidí okolí, zejména rodiče. Rodiče jsou pro děti bohy, jejichž úrovně by dítě rádo dosáhlo (Vágnerová, 1996).

Předškolní dítě, i když dlouze a velmi usilovně přemýšlí, nebere smrt někoho z blízkých tragicky, neboť se domnívá, že se dotyčný probudí.

V tomto období u dítěte občas dochází k vytvoření imaginárního společníka, s nímž vede rozhovor a střádá plány (Říčan 2006).

### 2.3 Sociální vývoj

Rodina stále zastává výsadní postavení v socializaci dítěte. Langmajer (2006) chápe pod pojmem socializace tři aspekty, a to *sociální reaktivitu*, která se projevuje tím, že dítě rozpoznává lidi kolem sebe a nějakým způsobem (úsměv, pláč) na ně reaguje; *vývoj sociálních kontrol* neboli dítě začíná chápat, že jsou nastaveny mantinely, mezi nimiž se může pohybovat a může se svobodně chovat. Nejen těmito hranicemi je dítě ovlivňováno, ale také jistým výchovným působením; posledním aspektem je *osvojení sociálních rolí*, kdy se nejedná pouze o vštěpování nějakého vzorce chování, ale mělo by být také schopné tyto naučené vzorce chování používat v určitých situacích.

V každé společnosti je období v dětství, kdy rodiče (dospělí) se přestávají k dětem chovat shovívavě, neboli dokážou jim jejich neadekvátní jednání odpustit, a začínají po dětech požadovat nějakým způsobem poslušné chování, neboli požadují po nich vzorce chování, které jsou pro danou společnost typické. Toto období je v české společnosti spojováno právě s obdobím předškolním věku. V tomto období je důležité

také, s kým se dítě setkává, neboť výchovný vliv mají na dítě nejen rodiče, ale též vrstevníci, s nimiž dítě přijde do styku.

Nejdříve je dítě usměřováno zvnějšku, od jiné osoby, následně se dítě verbálně usměřuje samo a postupně dochází k zvnitřnění norem chování. Dítě se následně chová dle vlastního uvážení, je si vědomo, co smí a co nesmí konat. Toto zvnitřnění je nejmarkantnější změna v předškolním období (Langmeier, 2006).

Vývoj svědomí, sebekontroly, je závislý na vztahu rodičů a dětí a také na formě jejich trestů či odměn. Pro dítě je také důležitá postupná socializace emočního prožívání, neboli dítě již adekvátněji dokáže vyjádřit své rozpoložení, než jak tomu bylo v předchozím (batolecím) období.

Dítě dokáže pozdržet svou ukvapenou reakci na nějakou situaci a přehodnotit ji. S tímto souvisí rozvoj ovládnání pocitů, což souvisí i s rozvojem sebehodnocení. Dítě začíná přesně rozumět subjektivní povaze emocí. Dokáže již odvodit, že nějaký vzorec jednání, či pocity souvisí s nějakou danou skutečností. Zároveň již ví, že nějaká situace může na různé lidi působit odlišně.

K lepšímu rozvoji pochopení emocí, jakožto odpovědi na situaci, dochází v rodině, kde je více dětí, neboť dítě si může porovnávat své pocity s pocity sourozence a vidí každodenně jeho reakce. Na základě uvedeného je důležité, aby dítě přicházelo nejen do styku se sourozencem (sourozenci), ale také s větším počtem dětí, aby vývoj emocí probíhal v co nejpestřejším prostředí (Langmeier, 2006).

Dle Langmajera (2006) je důležitý aspekt v emočním vývoji pro dítě humor.

Morální vývoj dítěte v období od tří do šesti let je spjat ve velké míře s odměnami a tresty, které dítě dostává od rodičů. Dítě se chová tak, aby dosáhlo co největšího množství odměn a co nejmenšího množství trestů. Na konci tohoto období by se měl u dítěte objevovat pocit viny – což je vlastně v podstatě zvnitřnění, neboli jedná se o výsledek tohoto procesu a dokazuje správně vštěpení společenských norem (Vágnerová, 1996).



Dítě váže svědomí na aktuální, konkrétní situaci. Dítě hodnotí své chování nikoli dle příčiny uvedeného chování, ale dle jeho zamýšleného výsledku (Langmeier, 2006).

Dítě, které se identifikuje s nějakou osobností, která je pro něj důležitá, se na základě zpětné vazby této osobnosti samo ubezpečuje o správnosti svého chování, ale také dochází k posílení sebepojetí dítěte. Ve výsledku tedy dítě plně a nekriticky přejímá postoje a názory svého „idolu“ (authority). V rámci sebepojetí si dítě vymezuje i vlastní prostor, své věci. Další důležitý aspekt rozvoje sebevědomí a sebepojetí, pro dobro dítěte, je v tom, že na základě uvedeného dokáže se odpoutat od vlivu matky a osvobodit se. Osobní identita dítěte je tvořena interakcí lidí, prostředím a věcmi, které jej obklopují. (Vágnerová, 1996)

V rámci zvládání sociálních rolí, je toto období hry společenské – asociativní, neboli více dětí se podílí na jednom úkolu, postupně je tento typ hry nahrazován hrou kooperativní, kdy už má každé dítě vlastní roli a ve snaze dokončit započatý úkol se doplňují. V uvedeném je také dítěti poskytnout kolektiv, v němž si dítě upevňuje nějaké postavení a pak z něj vyřazuje buď vůdčí typ či podřízený. Předškolní období se vykazuje zejména soupeřivostí mezi dětmi (Langmeier, 2006).

Důležitou skutečností, jíž se v předškolním období musí děti naučit, je zvládat a pochopit role spojené s vlastním pohlavím. Kdy na konci tohoto období by již měla dívka chápat, co se od ní očekává – jaké vzorce chování, na základě toho, že je žena, a že tyto vzorce chování jsou jiné, než vzorce chování, které jsou očekávány od chlapce. V období kolem čtvrtého roku věku jsou děti již srozuměny se svým pohlavím a také vědí, že se jej nedokáží zbavit. Wagnerová (1996) poukazuje na problematiku rozvedených rodin a zejména přijetí sexuálních rolí chlapce v případě, že je vychováván matkou samoživitelkou, neboť chlapec nemá svůj vzor chování a může dojít k přijetí role opačného pohlaví (Vágnerová, 1996). A tedy dochází, dle Freuda (in Říčan), ke vzniku neuróz.

Hra v předškolním období zastává nejdůležitější funkci, neboť dítě se za pomoci hry seznamuje se společností a zejména buduje něco nového. Langmajer rozlišuje hry funkční či činnostní, konstrukční, iluzivní a úkolový typ hry.

Význam hry pro dítě popisuje mnoho teorií. Například, dle jedné z teorií, napomáhá rozumovému a účelnému životu. Rozvíjí schopnosti dítěte, ale také jeho síly a překonává sociální nároky (Langmeier, 2006).

Z hlediska jiné teorie je hra pojímána jako „hra má smysl sama o sobě“, kdy je hra brána jako podstata celého lidského života, neboť pouze na základě hry stvořil člověk kulturu.

Hra se používá i v psychoterapii, neboť žádný jiný léčebný prostředek nedosahuje takových výsledků jako právě hra. Důležitý aspekt hry je spontánnost.

Dítě prostřednictvím hry také rozvíjí svou emoční stránku, neboť ve hře se stává někým jiným a tím také přebírá jeho prožívání. Hra je důležitým, v daném období, nejdůležitějším prostředkem pro celkový rozvoj osobnosti dítěte (Langmeier, 2006).

V tomto období je také důležité, aby se dítě naučilo prosociálního chování, neboli pochopení ostatních a jejich respektování.

Prosociální chování je závislé na působení více vlivů, a to zejména na schopnosti empatie dítěte, ale také toho, že prosociální chování dítě vidí ve svém okolí a napodobuje jej.

V předškolním období se především rozvíjí potřeba dítěte navazovat vztahy, a to nejen uvnitř rodiny, ale zvláště jde o navazování vztahů mezi vrstevníky, kdy si nalézají takové dítě kamaráda dle vlastního vzoru. V tomto období dochází ke kamarádskému vztahu mezi stejným pohlavím, chlapci kamarádí pouze s chlapci a dívky s dívkami. Většinou se jedná o duální vztah.

V kolektivu dětí se objevují již náznaky škatulkování, neboť každé dítě zaujímá nějaký stupeň v kolektivním žebříčku, nějakou, okolím mu přidruženou roli (hvězda, bavič...) (Vágnerová, 1996).

## 2.4 Morální vývoj

Období od tří do šesti let je spojeno již s vědomím dítěte. Dítě si uvědomuje své činy, zda jsou správné či špatné. Toto se naučilo již v předcházejících obdobích svého života. Dále ví, proč se má chovat tak a tak. Objevuje se již vnitřní hybná síla. Svědomí dítě kontroluje, i když je samo a jeho činy nejsou sledovány nikým dalším.

Zpočátku jde o negativní svědomí, které je tvořeno jednotlivými příkazy a zákazy, které se mu v životě dostaly. Svědomí není ještě zcela uspořádané a jeho obsah je nesourodý. Další klasifikací svědomí předškoláka je heteronomie, tedy to, že příkazy a zákazy obsažené ve svědomí do obsahu vnáší osoby zvenčí. Většinou jde o nejbližší rodinné příslušníky – rodiče.

U menšího procenta dětí se může v tomto období již objevit nadměrná citlivost dítěte. Dítě vyžaduje vyšší trest za něco co má menší sílu přečinu. Ve většině případů ale stále jde o nízké svědomí, které je stále ovlivňováno pouze příslibem odměny, či hrozbou trestu.

Svědomí je realistické. Například dítě rozlije polévku a požaduje trest, neboť je si vědomo přečinu, ale již nerozlišuje u stanovení trestu, zda vylilo polévku úmyslně či nedopatřením. Pro dítě je důležité, že tu polévku rozlilo a tudíž má následovat trest (Říčan 2006).

Dle Říčana (2006) svědomí, a tedy morálnost chování dítěte, je posilováno zejména odměnami za žádoucí chování a nežádoucí chování potlačíme. Nejvýhodnějším modelem vštěpování správných vzorců chování pro školáka je, když můžete tyto vzorce přijmout od jiné osoby pomocí napodobování. Tudíž rodiče by se měli stát pro dítě vzorem správných vzorců chování.

### 3. Alternativní školství

Alternativní školy se na pedagogické půdě (ve společnosti) začaly objevovat na přelomu 19. a 20. století. Alternativní školství se vyvíjí z mnoha filosofických směrů, ale jde spíše o souhrn a využití mezioborových poznatků při výchově dítěte, kde vedle výchovných postupů se využívá poznatků z lékařství, sociologie a dalších společenských věd. Je to vlastně kritika pedagogiky, nebo aspoň její podoby, jak se vyvíjela do počátku 20. století. U alternativního školství lze rozlišovat dva základní proudy. První se snaží o individuální rozvoj jedince v aktivní bytost. Druhý se zabývá správným začleněním jedince do společnosti.

Stejně jako celou Evropu tato vlna zasáhla i České země, kdy ve 20. letech 20. století dochází k zakládání jednotlivých škol s alternativním výchovně – vzdělávacím programem, ale stále se jedná o separované ostrůvky v české pedagogice. Koncem 20. let se začíná česká odborná pedagogická populace, v čele s profesorem Karlovy univerzity Václavem Příhodou, snažit celé alternativní vlně dát nějaký řád. Tato snaha je zakončena v roce 1929, kdy vychází „Organizační a učební plán reformních škol“, kterým se dostává do tohoto typu školství jednota. Dle uvedeného se měly vytvořit tři stupně škol, které zahrnovaly školu obecnou, Klemenium a Athenum. Žáci měli být rozčleněni do tříd dle intelektuálních dispozic a nikoliv dle věku, a to pod písmeny arabské abecedy (A, B, C, D).

V průběhu druhé světové války a zejména v období od roku 1948 do roku 1989 dochází k úpadku české alternativně pedagogické scény, a to z důvodů politických a ideových, kdy školství, stejně jako všechna ostatní odvětví lidského života, bylo spravováno státem a tedy v duchu státní ideje.

Po roce 1989 dochází k renesanci alternativního školství na území nejdříve Československa, a později i České republiky. Jsou zakládány školy s různými směry a dochází k celkovému uvolnění pedagogického systému, kdy se tento otevírá dalším možnostem svého vývoje (Svobodová, 1996).

### 3.1 Waldorfská pedagogika

Zakladatelem waldorfské pedagogiky je Rudolf Steiner (1861-1925), filosof, přírodovědec, pedagog, znalec lékařské vědy. Název samotný se odvíjí od německé vesnice, kde poprvé Steiner se pokusil své pedagogické názory uplatnit v praxi a v roce 1914 zakládá školu. Tato škola nehledíc na původ svých žáků, nezajímá se, jaké je kdo rasy či sociální vrstvy, ani nezkoumá vyznání svých žáků. Snaží se o výchovu svobodného jedince, který se nebude nad nikoho povyšovat, a k tomu využívá rozvoje všech tří složek člověka: fyzična, emocionalita a mravnosti.

Dle Gruneliusové (1992) je důležité si uvědomit, že nelze vytvořit jeden typ školek s waldorfským výchovným plánem, ale vždy je školka odrazem dětí, které ji navštěvují, a místa, kde byla zřízena, a vychovatele, které zde vychovávají (Gruneliusová, 1992).

Do sedmi let se u dítěte dle této pedagogiky rozvíjí zejména fyzično, ale také se rozvíjí mravní stránka osobnosti, a to tak, že ze strany pedagoga by měl vzejít správný vzorec chování. Do desátého roku věku by měl být poslušen a svého vychovatele ctí, neboť přebírá od něj mravní zákonitosti a zvnitřňuje je. A v posledním období od 10 do 14 let dochází k dozrání jedince, kdy vychovatel nemá právo vnucovat takovému jedinci své názory, ale měl by k nim jedinec dospět samostatně.

Učební plán jako takový neexistuje. Nechává čistě na učiteli, jakým způsobem povede své žáky ke zkušenosti, či vědomosti. Je kladen jediný důraz a to ten, že učitel by neměl vést látku odděleně od ostatních souvisejících předmětů. Tedy měl by ukazovat žákům nějakou věc v celé její struktuře.

Při tvorbě výchovného programu je nutné skloubit čas, kdy si děti hrají, a čas, kdy kolektivně konají (Gruneliusová, 1992).

Každý den by měla být pouze jedna společná činnost (malování, modelování,...) a volná hra. Tato volná hra by měla být pouze o samotném dítěti bez zásahu učitele do pravidel a chodu hry (Gruneliusová, 1992).

Dle Valenty (1993) je důležité, aby hračky neměly hotový charakter, to znamená, aby z předkládaných předmětů mohlo dítě ještě něco dotvořit (Valenta, 1993).

Důležité je poznamenat, že u této pedagogiky se do výchovy a celkového rámce instituce zapojují i rodiče žáků. Po čemž v současnosti volají dnešní pedagogové, aby více byli do výchovy dětí zapojováni i rodiče, aby došlo k partnerskému vztahu mezi rodiči a školou. Ve správní činnosti je škola složena z kolegia pedagogů, kolegia rodičů, ale také kolegia žáků a každé kolegium může navrhnout změny.

Předškolní stupeň (do 7 let) se zaměřuje zejména na napodobování. Dále je důležité, aby dítě bylo vedeno k chuti do práce a vzdělání, ale nesmí být do uvedeného násilím nuceno. Na základním rysu chování dětí do 7 let staví Steiner i přísný zákaz používání tělesných trestů, neboť pokud dítě je vystaveno v takto útlém věku tělesným trestům, imituje takové chování v dospělosti. Dítě by se mělo vyhýbat sledování televize, neboť televize u něj zabraňuje rozvoji fantazie a jejího rozvoje. Důležité je také vytvoření a zachování jistého řádu. Náhlé změny vedou dítě k rozhádanosti a nestálosti.

Nevytváříme třídy na základě věku, ale povedeme děti v jedné skupině. Pouze pokud je tato třída dostatečně velká, můžeme odebrat kolem pátého, šestého roku dítěte tyto děti a vytvořit zvláštní skupinu, kde je budeme připravovat na školu (Gruneliusová, 1992).

Steiner samozřejmě rozpracoval pedagogický přístup vyšších stupňů školství, ale domnívám se, že pro mou bakalářskou práci by další informace byly příliš objemné a spíše by jí uškodily, než pomohly. Z toho důvodu popisuji pouze předškolní stupeň Waldorfské školy (Svobodová, 1996).

### **3.2 Montessoriovská pedagogika**

Zakladatelkou a propagátorkou tohoto pedagogického směru byla Marie Montessoriová, lékařka, která získala doktorát v Itálii. Poté začala pracovat s mentálně postiženými dětmi, v čemž můžeme nalézt kořeny jejích pedagogických názorů.

Své pedagogické názory začala využívat v Domě Děti (Casa dei bambini), který založila v roce 1907 v Římě (Svobodová, 1996).

Zde začala rozvíjet své výchovné názory a také si je, jejich prospěšnost, ověřovala v praxi. Při své pedagogicko-výchovné práci vycházela z poznatků psychologie, biologie a antropologie.

Pokud chce mateřská škola používat výchovně-vzdělávací program dle M. Montessori, je nejdříve třeba, aby obdržela oprávnění od Společnosti Montessori o. s., jež spolupracuje s Mezinárodním Montessori sdružením. Aby toto oprávnění škola obdržela, je třeba dle regulí této pedagogiky nachystat vzdělávací program, zhotovit odpovídající, podnětné prostředí a zejména dokázat, že pedagogický dozor, jenž má pracovat ve vznikající školce, je patřičně vyškolen v metodě Montessori. Jedná se o mateřskou školu, kde se vedle běžného peněžitého poplatku platí ještě tzv. školné (Kořátková, 2008).

Pedagogické působení ovlivňuje celou osobnost dítěte, nikoliv pouze jeho část (např. emoční, společenskou, estetickou) a tak by se mělo dbát na to, aby se všechny složky rozvíjely pospolu a ne odděleně. Také je důležité, aby vychovatel pochopil, že před sebou má dítě s vlastním vnímáním světa a ne malého dospělého, a tedy i výchovný proces by měl vycházet z toho, že dítě je svébytná osobnost.

Montessori se snažila o rozvoj dítěte ve svobodnou osobnost, a to na základě dětské vlastní samostatné činnosti. Vychovatel by měl být dobrým pozorovatelem a měl by dokázat rozpoznat senzitivní fáze osobnosti dítěte, ale také jeho svobodnou vůli pro konání dané činnosti a vlastní tempo dítěte (Kořátková, 2008).

Vychovatelka ve škole má povzbuzovat dítě k činnosti a k tomu jí má pomoci tzv. „didaktický materiál“, což jsou pomůcky, většinou zhotovené z přírodních materiálů, na základě nichž dítě rozvine své dovednosti a intelekt. To vše vede k tomu, aby dítě samo přijalo vlastní zkušeností nějakou zákonitost a nikoliv, aby ji dostalo od dospělého jedince zprostředkovaně. Důležitým aspektem při práci s dětmi je také vhodné prostředí (Svobodová, 1996).

Pedagogické prostředí je rozděleno na jednotlivé části, které se zabývají pouze jednou oblastí výchovně vzdělávacího procesu (motoriky, pochopení apod.), ale tyto oblasti by neměly být, z hlediska výchovného, odděleny, ale měly by se doplňovat a prolínat (Košťáková, 2008).

Dítě se musí pohybovat mezi nábytkem pro ně přizpůsobeným, tzn., aby s ním mohlo hýbat, dále jen natolik vysokým, aby dítě bez námahy na něj dosáhlo a případně mohlo utřít prach. Vše je přizpůsobeno tak, aby se dítě dokázalo obsloužit samo sebe anebo pomocí jiných dětí, tedy bez pomoci učitele (Svobodová, 1996).

Aby došlo ke vštěpení nějaké zkušenosti v největší možné míře a co nejefektivněji, je třeba tuto zkušenost vštěpovat v tzv. „senzitivní fázi“, kdy je mysl dítěte stoprocentně připravena pojmout novou zkušenost. Pokud dochází k učení mimo uvedenou fázi, není tak kvalitní (Svobodová, 1996).

Celé toto pojetí, tedy spojení „didaktického materiálu“, vhodného prostředí a „senzitivní fáze“ vede dítě k samostatnosti. Důležitá je také individualita, neboť na zvládnuté té, je možné následně pracovat v kolektivu. Vychovatel zde působí pouze jako zprostředkovatel materiálu pro učení, ale při samotném přijímání zkušenosti (vědomosti) má stát opodál a nikterak nezasahovat do badavého chování dítěte. Pro správný vývoj je také důležitá tzv. polarizace pozornosti, nebo někdy se jí říká fenomén Montessori, kdy dítě je plně zaujato činností a nevnímá okolí, tedy v této fázi je plně zaujato věcí, o níž zjišťuje nové poznatky a vštěpuje si je (Svobodová, 1996).

Montessori vedle svobody dítěte, jeho senzitivních fází a vhodného prostředí také kladla důraz na kosmickou výchovu, již pojímala stejně jako J. A. Komenský - souvislost všech věcí jak živé i neživé přírody, neboť jedna věc bez druhé nemůže existovat. V období od tří do šesti let je kosmická výchova zaměřena na celek, to znamená, že dítě již ví, že svět kolem něj tvoří jednotlivé věci a osoby. Toto poznalo v období od narození do tří let a v současném období zkoumá vztahy mezi těmito věcmi. Vychovatel by tedy měl dbát toho, aby dítě v mateřské škole mělo přístup k celkovému pojetí věci a nikoliv aby ji zkoumalo odděleně. Na základě zjišťování vztahu si dítě vytváří celkový pohled na svět (Zelinková, 1997).



Dále by kosmická výchova měla vést k vzájemné harmonii mezi lidmi a k celkovému přátelství. „*Vybudovat svět přátelství je vlastní kosmické poslání člověka.*“ (Zelinková, 1997, s. 37).

Jako jeden z mála pedagogických směrů se výhradně zaměřuje na děti v předškolním věku, potažmo v nižším školním věku, a z toho důvodu je také velmi oblíbenou alternativou v prostředí dnešních mateřských školek (Svobodová, 1996).

### 3.3 Daltonská škola

Přestože autorka daltonského učebního plánu, americká pedagožka Helen Parkhurstová, původně využila své výchovně - vzdělávací poznatky pro vytvoření studijního plánu na střední experimentální škole, je v podstatě postaven na využití poznatků o výchově právě Marie Montessoriové a z toho důvodu je možné, že i tento plán je využíván v mateřských školách.

Oproti waldorfskému plánu ten daltonský povoluje rozdělení dětí dle věku. Každá taková skupina má vlastního učitele (vychovatele), takže toto pojetí se blíží rozdělení v klasických školách. Daltonský plán ale není uceleným, striktně daným postupem jak vychovávat dítě, ale také zapojuje do výchovného působení poznatky z jiných oborů jako je pedagogická psychologie či psychologie učení (Wenke, 2000).

Podstatou je na škole vytvořit učební prostory, kde se nachází předměty spojené vždy pouze s jednou osvojovanou zkušeností, či předmětem. Před výukou se učitel s dítětem dohodnou a svými podpisy stvrdí měsíční učební plán, který dítě musí za měsíc splnit, ale je pouze jen na dítěti, jakým způsobem tohoto dosáhne. Učitel, stejně jako v předcházejících případech, je zde pouze jako dozor a maximálně pomůže dítěti, na základě jeho žádosti, tedy nikoliv, že by sám do jeho fáze učení nějakým způsobem, byť vhodným, zasahoval. Nejdůležitější je zachování svobody, kdy si dítě určuje tempo i zdroje, na základě nichž si bude vštěpovat nějakou vědomost, či dovednost (Svobodová, 1996).

U předškoláků je důležité rozlišit čas, v tomto případě rozumíme pojmem čas dny, které rozlišujeme pomocí jednotlivých barev, kdy jedna barva je vždy stejná pro konkrétní den. Tímto způsobem se děti orientují ve dnech, aniž by je uměly číst v kalendáři. Děti se pomocí daltonského plánu setkávají poprvé i s pojetím povinnost, neboli v daltonské třídě je tzv. „tabule úkolů“, na níž má každý žák přiřazenu jednu činnost na daný den, kterou musí splnit. Jedná se například o zalévání květin, utírání stolů apod. Také je nutné seznámit každý den ráno dítě s plánem dne, tedy s činnostmi, které jej v daný den čekají. K tomuto účelu slouží kartičky, které vychovatel připne, či jinak přidělá na dobře viditelné místo do takové výše, aby dítě na kartičky mohlo dosáhnout a také aby kdykoliv v průběhu dne mohlo pohlédnout, aby zjistilo, jaká činnost jej ještě čeká. Stejně pravidlo – pravidlo snadné dostupnosti – se týká také materiálu, na základě jehož dítě vychováváme, či s nímž si hraje. Tento materiál je nutno položit do takové úrovně, aby dítě kdokoliv na něj dosáhlo, či se k němu dostalo. To znamená využít skříněk bez dvířek či regálů (Wenke, 2000).

Jedním z hlavních nedostatků daltonského plánu je, že chybí častý kontakt mezi učitelem a žákem a tudíž nedochází k možnosti, aby dítě napodobovalo chování svého vzoru – učitele, což je nejdůležitější aspekt učení u dítěte v předškolním věku (Svobodová, 1996).

Na poli alternativních pedagogik je ještě mnoho plánů a idejí, jak správně a nejefektivnějším způsobem formovat osobnost dítěte, ale ostatní ideály jsou již spíše využívány pro základní a vyšší stupně školství, tudíž pro mou bakalářskou práci bezpředmětné.

## 4. Typy mateřských škol

Ať již se rodiče rozhodnou pro jakýkoliv druh z nepřeberného množství mateřských škol, měla by tato jejich volba splňovat základní podmínky pro správné pedagogicko-výchovné působení na jejich dítě. Současný školský zákon zavádí mateřskou školu do celoživotního vzdělání, tudíž mateřská škola se stává pedagogicko-vzdělávací institucí a tedy má nejen výchovnou, ale již i vzdělávací funkci. Jakožto na takovou instituci je na ni kladena společností velká tíha odpovědnosti za správný vývoj dítěte. V současné době převládá v odborné společnosti humanistický ráz školství, a proto je velký tlak kladen na to, aby bylo dítě vedeno svobodně, aby naň bylo nahlíženo jako na svébytnou osobnost, bylo vedeno k respektu, ale i porozumění a toleranci. Výchova se odklání od pedocentrismu a zastává individualismus, kdy vychovatel nahlíží na individuální možnosti dítěte a na základě nich dochází k plnohodnotnému vývoji dítěte. Dle humanismu je škola pojímána jako služba dítěti, které se mu má dostat, aby z něj vyrostla plnohodnotná osobnost prospěšná pro společnost (Horská, 2011).

Dle Horké (2011) je pro současné kvalitní mateřské školy charakteristických několik společných bodů: společné stanovení a sdílení cílů školy, participiální styl řízení, podpora spolupráce učitelů, přijetí odpovědnosti za výsledky vzdělávání, otevřenost školy vůči rodičům a dalším partnerům, formulace cílů vzdělávání s důrazem na vyvážený rozvoj osobnosti dítěte, pozitivní nedirektivní přístup k dítěti, učitel nepředává hotové poznatky, dává přednost kooperativním formám učení (Horká, 2011).

S těmito body naprosto souhlasím. Dle mého názoru jsou z uvedených charakteristik nejdůležitější tři z nich. Je to otevřenost školy vůči rodičům a dalším partnerům, pozitivní nedirektivní přístup k dítěti, přijetí odpovědnosti za výsledky vzdělávání.

Otevřenost školy vůči rodičům je zásadní v tom, že většina pedagogů volá po tom, aby se větší měrou do výchovy svých dětí zapojovali rodiče, na druhé straně rodiče kritizují mateřské školy, že s nimi nespolupracují a oni proto občas nevědí, co se ve školce děje. Aby mohla být výchova adekvátní a plnohodnotná, měla by být celodenní, a dítě by tedy mělo pociťovat správné výchovné postupy nejen v institucionální výchově, ale i v rodinném prostředí. Mělo by jít tedy o výchovu

společnou a takovou výchovu nelze činit bez spolupráce mezi rodiči a školou, případně pedagogickým dozorem.

Pozitivní nedirektivní přístup k dítěti. Je důležitou součástí, neboť pokud se dítě nebude v mateřské škole cítit dobře, jeho otevřenost výchovnému působení bude malá a výchova tudíž nebude probíhat plynule a v takové míře, jak by mohla. Pokud bude dítě vychovááno direktivně, může dojít k tomu, že bude vychovááno pokřiveně a potom bude potřeba učinit takové kroky vedoucí k resocializaci dítěte, aby z něj vyrostla plnohodnotná osobnost.

Přijetí odpovědnosti za následky vzdělání. Tato podmínka patří z hlediska státního aparátu mezi nejdůležitější, neboť pokud škola převezme odpovědnost za vzdělání svěřených dětí, již tím dokazuje, že její výchovně-vzdělávací program je průběžně uzpůsobován potřebám společnosti a tato mateřská škola tedy připraví dítě na budoucí vzdělávací dráhu adekvátněji nežli škola, jež potřeby společnosti nereflektuje (Kořátková, 2008).

Doufejme, že se do budoucnosti nadále budou rozvíjet stávající a vznikat nové, zcela v duchu výše uvedených charakteristik, kvalitní mateřské školy a že bude dostatek kvalifikovaných pracovníků, aby každé dítě i rodiče měli rovné přístupy k možnosti umístění do mateřské školy (či ke vzdělávání), jak to deklaruje naše Ústavní právo.

Mateřská škola je vlastně služba třem subjektům, které mají s edukací dítěte co do činění. Je to samo dítě, u něhož by mělo docházet vhodnou formou k adekvátnímu rozvoji a mělo by být patřičně připraveno na přechod do vyššího vzdělávacího stupně. Druhým subjektem je rodina, kdy zejména mateřská škola pomáhá návratu matky (či jiné o dítě pečující osoby) do zaměstnání, ale také jí může nabídnout a poskytovat pomoc při vzdělávání dítěte v rodinném prostředí. Třetím subjektem je stát či společnost, kdy mateřská škola formuje dítě takovým způsobem, aby bylo schopno začlenit se do společnosti a konfigurovat v ní (Kořátková, 2008).

Je také důležité uvědomit si, že každá mateřská škola by měla nabídnout vhodné prostředí, přístupy k dítěti a zejména by MŠ neměla z nějakého důvodu (např.

náboženského, rasového) pohlížet na dítě odlišným způsobem než na ostatní děti. Měla by nabídnout prostor pro spontánnost a seberealizaci dítěte (Koťátková, 2008).

V současné době existuje mnoho mateřských škol s různými vzdělávacími programy. Nejrozšířenější skupinou jsou běžné mateřské školy provozované obcí, ale i ty se mohou lišit ve vzdělávacím programu, který si vytvořily dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělání.

**Školy soukromé**, zde je nejdůležitější, zda tato škola splňuje požadavky a cíle stanovené vládou, dále jakým způsobem je vedeno dítě k cíli a jaký cíl si vlastně daná mateřská škola vytyčila ve výchovně-vzdělávacím působení.

**Mateřské školy církevní jsou** zřizovány jednotlivými církvemi, ale i pro ně platí, že musí být v souladu s nařízeními, jež jsou obsaženy ve školském zákoně (zák. č. 561/2004 Sb.) a vyhlášce o předškolní výchově č. 14/2005 Sb.

**Mateřské školy s alternativním výchovným programem** se v České republice začaly znovu vyskytovat po roce 1990. Dle Průchy (2003) jde o školy, které se od nejvíce zastoupeného druhu mateřských škol odlišují svým výchovně vzdělávacím procesem, při kterém využívají jiné postupy než většina mateřských škol (Průcha, 2003).

Dle Koťátkové (2008) se jedná o staré alternativní programy, kam patří program Montessori, waldorfská škola a škola s daltonským plánem a nové alternativní programy, které nemají takovou historii jako výše uvedené. Jimi jsou mateřská škola s programem Začít spolu a s programem podpory zdraví. Vedle takto rozlišených alternativních mateřských škol ještě přikládáme další dvě mateřské školy, které se svým přístupem k výchově dětí odlišují od klasických mateřských škol a těmi to školami jsou: Ekoškolka a Lesní mateřská školka (Koťátková, 2008).

Na dalších stránkách si rozebereme jednotlivé typy mladších alternativních metod výchovně vzdělávací práce v předškolním věku.

## 4.1 Zdravá mateřská škola

Tento přístup či program započal v 80. letech minulého století na popud WHO, která se snaží o zkvalitnění životního stylu mládeže a dětí (Kořátková, 2008).

Předškolní období je doba, kdy se dítě učí návykům, a to nejen těm spojeným s jeho sociálními rolami, ale také, či možná zejména, s hygienou. Tento typ mateřské školy se zaměřuje zejména na zdraví dítěte a s tím spojené spokojené prožívání života. Snaží se uspokojovat primární potřeby každého dítěte v největší míře, k čemuž jí dopomáhá správně vytvořený prostor pro adekvátní a v co největší míře se projevující rozvoj dítěte, a to vše postavené na základu, které je pro každé dítě přínosné a přitom spontánní – na základě hry. Dodržuje taková pravidla, aby dítě bylo zdravé, tudíž poskytuje dítěti pouze plně vyváženou a všechny složky potravy obsahující stravu a vytváří prosociální klima a to na základě kladných schopností (Havlínová, 1995).

Cíl výchovy je téměř stejný jako u ostatních mateřských škol, je zde ale kladen ve větší míře důraz na sebeobsluhu a samostatnost v hygieně. Také by mělo dítě pochopit a zažít, jakým způsobem se má zachovat v určitých situacích, které by měly neblahý vliv na jeho vývoj, či zdraví. Nejdůležitějším cílem je, aby dítě dále ve svém životě propagovalo zdravý životní styl a dle toho i žilo v následujících dekadách svého života (Havlínová, 1995).

Kurikulum takové školy je postaveno na čtyřech pilířích, které jasně deklarují kladný postoj k sobě samému, jakožto fyzické schránce, kladný postoj k sobě, jakožto osobnosti, dítě by se mělo orientovat a chápat problematiku sociálních rolí a také by mělo být kurikulum postaveno na problematice poznání okolního světa (Havlínová, 1995).

Spolupráce s rodiči se zaměřuje na vytvoření úzké spolupráce rodiny a MŠ, nabídnutí možností a informací rodině, aby se dosáhlo větší informovanosti o možnostech zdravého životního stylu. Děti v jednotlivých třídách jsou různého věku, tedy nevytváří se striktně vrstevnické výchovné skupiny (Kořátková, 2008).

## 4.2 MŠ s programem Začít spolu

Vychází z amerického programu Head Start z USA. Tento typ mateřských škol se do ČR dostal na základě spolupráce evropských států většinou bývalého východního bloku a amerických odborníků ze Sorosovy nadace. Měli program Začít spolu přeorganizovat takovým způsobem, aby se hlavní myšlenka tohoto pedagogického přístupu neztratila, ale aby odpovídala potřebám patřičné kultury toho daného státu, kde se zrovna tento program rozvíjel. Sorosova nadace, která sídlí v New Yorku, má ve svém cíli poskytovat pomoc nově vzniklým demokratickým státům v 90. letech 20. století. Tato nadace také financovala průnik uvedeného programu do pedagogické struktury ČR (Krejčová, 2003).

Program Začít spolu (v orig. Step by Step) je v ČR od roku 1994. Původně bylo na tento program nahlíženo jako na výchovu v americkém stylu, tzn. výchovu k anarchii a uvolnění morálky, ale program Začít spolu vede stejně jako ostatní alternativní programy k výchově ke svobodě. Obdobně jako v současnosti většina výchovně-vzdělávacích programů v rámci předškolního vzdělávání je postaveno na svobodné vůli dítěte poznávat svět, a to pomocí hry, kdy vychovatel přistupuje k dítěti nedirektivní cestou. Vychovatel spolu se žákem vytváří partnerský vztah, ve kterém je vychovatel za autoritu, ale nikoliv vynucenou, nýbrž vycházející z jeho znalostí o světě. Tento program vychází z poznatků Jeana Piageta, Erika Eriksona, L. S. Vygotského. Je postaven na konzervatismu, který se skládá ze tří na sebe navazujících kroků v učení dítěte. Prvním krokem je seznámení se s věcí a sdělení všech informací o dané věci (evokace), následuje prohloubení a pochopení získaných informací (ukotvení) a poslední fází je využití získaných informací k dalšímu poznání (reflexe). Je vystaven na třech pilířích. Konstruktivním učením, tedy svobodným bádáním a objevování světa dítětem, a to za pomoci dalších vrstevníků. Prožitkovém učením, kdy se dítě učí na základě toho, co zažilo. Integrovaném učením hrou a činnostmi, tedy vlastně dítě na základě hry získává pracovní návyky. Tento program zapojuje i rodiče. Jedná se o to, aby rodiče společně se svými dětmi něco prožili, porady učitelů a rodičů, návštěvy doma... (Krejčová, 2003).

### 4.3 Ekoškolka

V současné době se ekoškolkou může stát jakákoliv stávající instituce předškolního vzdělávání. Důležité je, aby se do chodu školy i jejího programu patřičně dostaly ekologické postupy a aby do jídelníčku vždy patřily biopotraviny. Ekoškolka umožňuje každému dítěti ve své péči, aby se každodenně dostalo ven do přírody či do zahrady, která je přetvořena v přírodním stylu. Kromě jiného také dbá o zdraví dětí otužováním venku za každého počasí, zaměřuje se na základy environmentálních primárních návyků, zvyklostí u dětí. Zejména se snaží jakýmkoliv způsobem snižovat ekologický dopad školky na přírodu, ať již tříděním odpadu či využíváním recyklovatelného materiálu apod. Hračky jsou ideální z přírodních materiálů a jsou tzv. nehotové, aby u dítěte rozvíjely schopnosti (Vošáhlíková, 2010).

### 4.4 Lesní mateřská škola

Mohlo by se říci „Vítejte v lůně přírody!“, neboť po většinu času se dítě v této alternativní škole ocitá venku, a to za každého počasí. Z toho důvodu taková škola neklade přemrštěné, či dalo by se říci, že neklade téměř žádné nároky na zázemí školy (jurta, srub), a tudíž je velmi levnou alternativou. Klade ovšem vysoké nároky na to, aby dítě bylo rodiči připraveno na celodenní pobyt venku. Jedná se o celkem malou komunitu, neboť jednu třídu tvoří maximálně 15 dětí, na něž dohlíží minimálně dvě vychovatelky (vychovatelé). Jedná se o dobrou alternativu také v tom, že rodiče a jejich spolupráce se školou jsou jedním ze základních kamenů chodu této školky. Buď se jedná o školku samostatnou či zřízenou u nějaké kamenné mateřské školy (Vošáhlíková, 2010).

U samostatné lesní mateřské školy se děti setkávají ráno na určeném místě v centru města a následně jedou do míst, kde mají svůj prostor. Zde v jasně stanoveném prostoru, většinou v lese, se celý den vzdělávají a hrají si (Vošáhlíková, 2010).

Mateřská škola při škole je uzpůsobena podobně jako samostatná lesní mateřská škola, jen na oběd, a odpolední odpočinek se vrací do budovy.



Samozřejmě každá taková škola musí splňovat nařízení MŠMT a tudíž má také výchovný program, ale oproti ostatním se děti lépe rozvíjí zejména v hrubé motorice a kreativitě (Vošáhlíková, 2010).

Zázemí lesní mateřské školy je minimální, ale je přeci jen dáno. Lesní mateřská škola musí vlastnit lékárníčku a hasicí přístroj, židle vhodné a přizpůsobené dětem, každé dítě musí mít kompletní náhradní oblečení. Pokud se jedná o školku s odpoledním odpočinkem, musí mít děti spací pytle vždy se svým jménem. Dále musí být zajištěn přístup k pitné vodě buď z veřejné kanalizace (přípojkou nebo hadicí) anebo ze studny či dovezeného barelu (Vošáhlíková, 2010).

S jídlem je to obdobné. Buď má lesní mateřská škola smlouvanou firmu, která jí vaří, anebo se vrací do budovy, kde se podává oběd, nebo sami rodiče vaří svým dětem (Vošáhlíková, 2010).

#### **4.5 Firemní školky**

Mohou se přihlásit od 1. 1. 2012 do systému předškolních výchovně - vzdělávacích institucí. Jedná se o mateřské školy, které jsou zřizovány a řízeny zaměstnavatelem. Mimo firemní školku se zažil název též mikroškolka. Aby se služba primárně poskytovaná zaměstnavatelem svým zaměstnancům a sekundárně i ostatním občanům daného regionu, mohla nazývat firemní mateřská škola, musí splňovat několik legislativně úředních nařízení: musí být zřízeny dle ustanovení zák. č. 561/2004 Sb., Školský zákon vyhlášky č. 14/2005 Sb. o předškolní výchově, zařízení je kontrolováno státními orgány, v této oblasti činnými, které dozírají na kvalitu neposkytovaných služeb. Mimo jiné musí mít takové zařízení pevně striktně vymezen výchovně – vzdělávací plán, který se zaměřuje na celkový harmonický vývoj dítěte. Zaměstnanci poskytující v rámci této služby své odborné znalosti musí být adekvátně proškoleni v oblasti předškolní výchovy a vzdělávání. Prostor, kde se počítá s naplňováním výchovně vzdělávací programu, musí splňovat minimální parametry stanovené státními orgány v této oblasti stěžejními (např. musí poskytovat minimálně 4 m<sup>2</sup> na jednoho žáka venkovním nezastaveným prostorem a stejnou metráž na jednu osobu i v denní místnosti, dále musí být alespoň jedna toaletní mísa na pět dětí spolu s umyvadlem

apod.) Pokud tyto náležitosti daná firma splní, může své zaměstnance uspokojit tím, že o jejich dítě bude postaráno stejně jako by navštěvovala jinou předškolní výchovně vzdělávací instituci.

Mimo uvedené by měla firemní školka splňovat dle Pemové (2010) další dva základní předpoklady pro efektivní mateřskou školu zřizovanou zaměstnavatelem a to zejména, aby prostor, který je určen dětem, byl adekvátně připraven a druhý, možná ještě důležitější, je to, aby dokázala skloubit požadavky dětí, požadavky jejich rodičů a požadavky své, v jeden, všem stranám, vyhovující celek, který nebude bránit plnohodnotnému vývoji dítěte, adekvátnímu pracovnímu nasazení zaměstnance a uspokojení stěžejních nároků zaměstnavatele (Pemová, 2010).

Většinou se jedná o velkou firmu, která je na trhu práce již dosti ekonomicky stabilizována, aby následné nároky na chod takové mateřské školy nebyly fatální pro chod a konkurenceschopnost firmy.

Jedním ze zaměstnavatelů, kteří zřídili pro své zaměstnance firemní školku je Krajský úřad JMK. Jedná se o spolupráci s Centrem volného času Lužánky, které do mateřské školy posílá své zaměstnance jakožto kvalifikované pedagogické zaměstnance. Snad i další firmy nabídnou tuto službu svým zaměstnancům. Vyřešil by se tím stále trvajícím problémem s nedostatkem míst v mateřských školách. Nebo budou mateřské školy ve větší míře nahrazeny dětskými koutky?

#### **4.6 Dětské skupiny**

Tato instituce je realizována, aby se ušetřilo v nákladech na výplatu dávek vyplácených v době tzv. mateřské dovolené. MPSV si slibuje, že firmy po takové možnosti skočí, aby ušetřily na nákladech na zapracování nového zaměstnance jako zástupce za zaměstnance na mateřské. Další z možných lákadel, proč by zaměstnavatelé uvažovali o zřízení této instituce, je ta, že MPSV deklaruje pro ty, co zřídí dětské skupiny, daňové výhody. Další z nesporných předností je také to, že by se snížil počet dětí, které nejsou zahrnuty do institucionalizované výchovy.

Největší nevýhodou je ale to, že mateřské školy i tzv. mateřinky, kam rodiče dávají své děti pouze na poměrnou část dne (většinou se jedná o čtyři až pět hodin), musí mít výchovný program, ale dětské skupiny takový výchovně vzdělávací program mít nemusí, takže se jedná vlastně jen o hlídání a kýžená potřeba výchovy a přípravy dítěte na vstup do školy nebude naplněna.

Pozitivem dětské skupiny je, že ji tvoří maximálně 12 dětí. Nemá ale vytvořen výchovný program. Nejedná se tedy o klasickou ani alternativní mateřskou školu a mezi druhy mateřských škol by neměla být vůbec zahrnuta. Uvádím ji zde proto, že je tato forma péče o dítě další z možností pro matky, které se chtějí vrátit do zaměstnání, a do mateřské školy nebylo jejich dítě přijato či nemají dostatek finančních prostředků na umístění dítěte do soukromé mateřské školy.

## ***II. PRAKTICKÁ ČÁST***

## 5. Empirická část

Mateřská škola - prostor, kde by se mělo dítě setkat poprvé s institucionalizovanou edukací. Prostor, kde se dítě začíná učit vytvářet širší sociální vazby, kde se seznamuje ve větší míře se sociálními pozicemi a s nimi spjatými rolami.

Aby se dítě mohlo seznamovat se sociálními rolami, musí být do mateřské školy, případně jiné její podoby, přijato. Což je v současné době problém, neboť jen v městě Brně je pro školní rok 2013/2014 volných míst pouze 2 212. Podotýkám pouze, neboť o volná místa se uchází dvakrát tolik předškoláků, alespoň to vyplývá z novinového článku s názvem Brno opět řeší nedostatek míst ve školkách. A z toho důvodu někteří rodiče řeší situaci po svém. Smlouvají s vedením mateřských škol a za úplatu, či sponzorský dar škole, žádají přijetí dítěte, což vyplývá z dalšího novinového přínosu k tomuto problému pod názvem Komplikované zápisy do školek v městské části Brno – střed. Takže i tato oblast se potýká s nezákonnou činností – uplácením, které je schováno za „darem“.

V této části se zabývám pohledem na celou skutečnost z pohledu matek, které se svými dětmi uspěly při zápisu a nyní navštěvují mateřskou školu. Matek, které si rozpomněly (ve všech případech se nejedná o tak dlouhou historii) na své kroky, vedoucí k umístění dítěte. Společně jsme rozebírali také pohled na mateřské školy, vzhledem k jejich očekávání a skutečnosti, s níž se v jednotlivých školách setkaly.

### 5.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo poskytnout názor rodičů na mateřské školy, a to z pozice uchazeče o volné místo v této instituci a také z pohledu, jak jsou jednotliví oslovení rodiče (zejména matky) spokojeni s vlastním výběrem mateřské školy.

Pro výzkum jsem si položil tyto výzkumné otázky:

Jakou mateřskou školu rodiče preferují – klasickou či s alternativním programem.

Jak jsou rodiče spokojeni se spoluprací s jimi vybranými mateřskými školami.

Na uvedené otázky jsem nalézal odpověď pomocí konstruovaných otázek. Jednotlivé otázky mého výzkumu jsou znázorněny v příloze č. 1.

## 5.2 Metoda výzkumu

Jak už jsem uvedl výše, pro zjištění dat, které budu na následujících stránkách analyzovat, jsem si vybral výzkumnou metodu rozhovoru, a to rozhovoru polostrukturovaného, kdy jsem si předem nachystal otázky, na které respondenti měli odpovídat. Tato metoda je jednou ze stěžejních metod kvalitativního výzkumu, který se snaží porozumět dané problematice do hloubky. Hendl (2005) samotného analytika při kvalitativním výzkumu přirovnává k detektivovi, který se snaží pochopit celou podstatu zkoumaného jevu a na základě svého zkoumání vyvodit obecně platná pravidla jevu (Hendl, 2005).

Dle Švaříčka (2007) se pomocí kvalitativního výzkumu objevuje neobjevené a nebo se prohlubují znalosti o málo prozkoumaném. Tedy na počátku kvalitativního výzkumu nestojí jasně stanovená hypotéza, která se výzkumným procesem potvrzuje nebo vyvrací, ale právě naopak. Kvalitativním výzkumem dochází k vytvoření jasně stanovené hypotézy (Švaříček, 2007).

## 5.3 Výzkumný vzorek

Pro stanovení výzkumného vzorku platí jedno pravidlo, které by mělo být obsaženo v každém kvalitativním výzkumu - graduální konstrukce vzorku, což je vlastně zajišťování respondentů v samotném průběhu sběru dat. Toto pravidlo jsem částečně využil i já při tvorbě respondentního souboru, když jsem do již ucelené a jasně stanovené podoby zastoupení jednotlivých typů mateřských škol, zahrnul respondentky z mateřské školy pro děti s mentálním a fyzickým postižením a respondentky, jejichž děti navštěvují mateřské školy mimo obvod okresu Brno – město, navštěvují mateřské školy v menších samostatných obcích. První skupinu respondentek jsem zahrnul do svého výzkumu z důvodu toho, že současná odborná pedagogická veřejnost hlásá

integraci těchto dětí do většinové společnosti. Druhou skupinu respondentek jsem zahrnul do výzkumného vzorku jako protipól respondentek, jejichž děti navštěvují mateřské školy zřizované městem. Ve finále je tedy můj výzkumný vzorek složen ze:

- 2 respondentek, jejichž děti navštěvují klasickou mateřskou školu, zřizovanou obcí,
- 2 respondentek, jejichž děti navštěvují lesní mateřskou školu, zřizovanou soukromým sektorem,
- 2 respondentek, jejichž děti navštěvují mateřskou školu s alternativním výchovně – vzdělávacím programem, v tomto případě jde o Montessori výchovu,
- 2 respondentek, jejichž děti navštěvují klasickou mateřskou školu, zřizovanou obcí, mimo okres Brno – město,
- 2 respondentek, jejichž děti navštěvují mateřskou školu specializovanou na výchovu a vzdělávání dětí s mentálním nebo fyzickým postižením.

Dohromady jsem tedy oslovil deset respondentek.

Rozhovory probíhaly většinou mimo mateřskou školu. Pouze se dvěma respondentkami jsem vedl rozhovor na půdě mateřské školy, když čekaly na své děti, až se převléknou. Rozhovor jsem zaznamenával na papír rukou a odpovědi dvou respondentek jsem zaznamenával elektronicky do wordu.

Na dalších stranách jsou přesně reprodukovány odpovědi mých respondentek, či jich části znázorněny kurzívou a jsou označeny kódem. Písmeno na začátku kódu znázorňuje danou respondentku, které jsem si rozlišil dle velkých písmen abecedy od A do I. Římská číslovka (I., II.) znázorňuje okruh otázek a arabské číslo na konci kódu znázorňuje číslo otázky v daném okruhu.

Celé zaznamenané rozhovory jsou obaženy v příloze č. 2.

## 5.4 Otevřené kódování

Dle Kašpárkové (2009) je otevřené kódování definováno jako „rozebírání, prozkoumávání, porovnávání, konceptualizace a kategorizace údajů“ (Kašpárková, 2009, s. 25) Je to děj, kdy na základě svědomitého rozebírání nějakého textu, v mém případě rozhovoru, se zjišťují data relevantní pro daný výzkum. Data jsou dále systematizována a jsou mezi nimi odhalovány vztahy, na základě nichž je možné odvodit nějaké nové skutečnosti o zkoumané věci. (Kašpárková, 2009)

## 5.5 Kategorie: výběr školy

**Kódy: proč, preference, možnost umístění, beznaděj, východisko, kritéria školy, vzdálenost školy, dojíždění, alternativa**

Dle matek – respondentek převládá hlavní kritérium pro výběr mateřské školy jejich dostupnost. Tedy co nejmenší vzdálenost předškolní vzdělávací instituce od bydliště a následně snadné přemístění se do zaměstnání. Na základě tohoto kritéria se poté zužoval výběr mateřských škol na minimum.

*Dostupnosti a pracovnímu vytížení, ... co nejblíže (II4)*

*V místě bydliště (CI4)*

*V místě bydliště (AI4)*

Pouze u matek, které mají děti umístěné v mateřských školách s alternativním výchovně vzdělávacím programem, je vzdálenost relativní, neboť jedna matka – respondentka dokonce dojíždí s dítětem do vzdálenější mateřské školy.

*Cca 10 km od bydliště (BI4)*

Ale u tohoto případu je to předvídatelné, neboť mateřské školy s alternativním programem, o něž matka, či rodiče mají zájem, nemusí být v nabídce předškolních institucí v blízkosti bydliště dané rodiny a z toho důvodu musí tedy takoví rodiče, buď upustit od svého záměru, anebo dopravovat dítě do vzdálenějších míst.



Další z důležitých kritérií pro výběr školy, možná že i ten nejdůležitější, byla obava rodičů, aby jejich dítě bylo do mateřské školy vůbec přijato a na základě tohoto rysu se odvíjel celkový výběr mateřských škol. Samozřejmě pokud se nejednalo o děti s mentálním postižením, protože takové matky nemají na výběr z takového množství mateřských škol jako rodiče zdravých dětí, neboť specializované mateřské školy pro děti s mentálním nebo fyzickým postižením jsou zřizovány většinou pouze u ústavů s péčí o tyto osoby. Ale i u těchto matek převládala preference dostupnosti mateřské školy.

*Co nejbližze, u nás nic takového neexistuje (E14.)*

*Co nejbližze bydlišti, co nejbližze to šlo. (D14,5)*

Na druhé straně obě dvě z matek respondentek, jejichž děti navštěvují mateřskou školu v obcích mimo Brno, neměly takové problémy jako matky, které se snaží umístit dítě v okrese Brno – město, protože mateřské školy v obcích jsou způsobeny počtu dětí, které se v obci nachází, a tudíž s umístěním zde není problém. Bohužel matky následně nemají možnost rozhodnout se mezi klasickou mateřskou školou a mateřskou školou s alternativním výchovně vzdělávacím programem přímo v obci, neboť v takové obci se nachází pouze jedna mateřská škola. Po rozhovoru však mohu sdělit, že matkám, které mají takto umístěné děti, absence alternativní mateřské školy v obci nevadí a jsou spokojené s nabízenou možností.

*Nepřemýšleli, že tedy ani žádná taková škola není (V obci) (E13)*

*Nepřemýšleli, kvůli jasnu (CH13)*

Další z možností, s níž jsem se při rozhovorech setkal, bylo také to, že matky, které nemohly uspět s přijetím svých dětí do klasické mateřské školy, založily si lesní mateřskou školu, která se následně stala alternativou pro další rodiče v podobné situaci. Domnívám se, že toto je snad nejlepší řešení současné krize s počtem míst v mateřských školách. Ale i když v mých očích se tato situace jeví jako nejschůdnější, chápu, že je dost těžko realizovatelná, neboť většina matek má již své zaměstnání a nemůže ukončit pracovní poměr u stávajícího zaměstnavatele a založit si mateřskou

školu, také nahlížím na tu skutečnost, že taková matka postrádá případné pedagogické vzdělání nutné k možnosti vykonávat pedagoga v předškolním zařízení.

*Do klasické? Ano, ale nebylo místo, potom jsme si založili lesní školku (AI2)*

*V momentě, kdy se klasická škola stala nedostupnou, jsem se rozhlídla jinde (BI3)*

Z hlediska mateřských škol s alternativním výchovně vzdělávacím programem je preferování takovýchto škol rodiči dětí v předškolním věku, alespoň na základě mnou provedeného dotazování, upozaděno. Většina lidí preferuje klasickou školu, či berou výše uvedené typy mateřských škol jako něco, co mají jako druhou možnost, když jejich děti nebudou přijaty do klasických mateřských škol. Tato skutečnost je dle mého názoru způsobena tím, že je malá povědomost a informovanost o jednotlivých alternativách. Samozřejmě ve společnosti se vyskytují i matky, které tyto typy mateřských škol preferují před klasickými, ale těch je menšina.

*Ano, přemýšleli..., z důvodu dostupnosti, jsme pustili od tohoto záměru (HI3)*

*Podanou přihlášku..., nás přijali do současné školky, tak jsme to zamítli (II3)*

## **5.6 Kategorie: charakteristika školy**

### **Kódy: vzdělávací program, mimoškolní aktivity**

Provedeným dotazováním jsem zjistil, že veskrze všichni rodiče jsou s výběrem mateřské školy, kterou navštěvují jejich děti, spokojeni. Zejména jsou spokojeni s přístupem pedagogického dozoru k potřebám dětí a jejich vzdělávání.

*Tak vstřícný přístup učitelek (GI3.1)*

*Skvělý přístup, individuální (DII4)*

Dotazované matky, které mají děti umístěné v lesní mateřské škole, vyzdvihovaly v přístupu pedagogického dozoru vůči svým dětem zejména menší počet dětí a větší počet pedagogů, než jak je tomu u klasické mateřské školy, a z toho vyplývající větší individuální práci s dítětem.

*Individualita má možnost se rozvíjet při množství menšího množství dětí a vyšší počtu pedagogů. Je na ně prostě čas (BI3.1)*

S praktikovaným výchovným programem jsou všechny matky spokojeny. Nasetkal jsem se s žádnou negativní odezvou, spojenou s touto oblastí předškolní výchovy, ať se jednalo o klasickou mateřskou školu, školu pro děti s handicapem či alternativní školu.

*Skvělý přístup, individuální... Rozvíjel v rámci možností (DII4)*  
*Spokojena (CII4)*

Dle mého názoru za to může ta skutečnost, že všechny mateřské školy mají výchovné programy pod dozorem orgánů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, které dohlížejí na řádnost a prospěšnost výchovného působení na děti v předškolním věku.

Mimoškolní aktivity nabízí většina škol, kam dochází děti respondentek, jen jedna obecní mateřská škola nenabízí klasické mimoškolní aktivity, jako je hudební výchova, výuka cizího jazyka, ale nabízí mimoškolní aktivity v podobě akcí, do jejichž realizace a průběhu jsou zapojeni i rodiče.

*Mimoškolní aktivity nemáme, pouze jednorázové akce, typu maškarní ples apod. (CHII5)*

Mateřská škola pro děti s handicapem nenabízí, vzhledem ke svému zaměření, žádnou mimoškolní aktivitu.

*Ne (EII5)*

*Tato škola neumožňuje (DII5)*

Jinak většina oslovených matek preferuje výuku cizího jazyka, kdy se jedná zejména o anglický jazyk, a následně mají zájem i o výuku plavání.

*Plavání, angličtina (III5)*

*Přemýšlíme zejména o plavání (GII5)*

*Angličtinu, výtvarku (FII5)*

## 5.7 Kategorie: přijetí dítěte

### **Kódy: umístění dítěte, věk dítěte**

V oblasti, jíž se zabývá tato kategorie, jsem předpokládal dle různých mediálních informací, zejména v novinovém článku Mladé fronty dnes ze dne 26. 1. 2013 pod názvem *Místa v mateřských školách v Brně nejsou, na všechny děti se nedostane*, že průměrný věk předškoláka, který se poprvé setká s institucionalizovanou výchovou, je vyšší, kolem čtvrtého až pátého roku věku. Dle rozhovorů, které jsem provedl, jsem zjistil, že většině dětí, bylo kolem tří let.

*3 roky (CHII.1)*

*3 roky (HII.1)*

*3,5 (III.1)*

*3 roky a tři měsíce (GII.1)*

A pouze ve dvou případech se věková hranice přibližovala, či již dosáhla, věku 4 let.

*Necelé čtyři roky (BII.1)*

*4 roky (FI. 1)*

Ale s uvedeným také souvisí způsob přijetí dětí do mateřských škol, kdy většina respondentek, jejichž děti navštěvují klasickou mateřskou školu, mi řekla, že pokud by v uvedené mateřské škole neměli známou, tak by jejich dítě nebylo přijato, nebo že dítě bylo přijato velkou náhodou.

*Přijali nás, ale pouze z důvodu toho, že v dané mateřské škole mám známé (HI5)*

*Na druhé kolo, velkou náhodou, byla jsem se ptát, zda nemají volné místo, zrovna se jedno uvolnilo (II5)*

Pokud se jedná o mateřské školy obecní, zde jsou přizpůsobeny tomu, aby matka mohla přihlásit do mateřské školy své dítě ve třech letech.

*Vzali, protože tomu ta školka je přizpůsobena (CHI5)*

## 5.8 Kategorie: spolupráce rodičů a školy

### Kódy: spokojenost, rodiče

V této oblasti nejsou takřka žádné problémy. Rodiče jsou dostatečně včas informováni o chystaných akcích a případných dalších záležitostech, které se týkají aktivity rodičů pro školy. Některé matky jsou přímo nadšené přístupem pedagogického sboru i vedení školek ke své osobě, případně ke vzájemné komunikaci.

*Včas a průběžně informována, spolupráce s rodiči vynikající, zapojována do mimoškolních akcí (broučci) (CHII3)*

*Aktivity, u nichž je vyžadována spolupráce rodičů je tak akorát, není to ani moc, ani málo. Dostatečně informování – info je na nástěnce i internetu (HII3)*

*Přístup učitelek nejen ke žákům, ale i k rodičům je vstřícný. Všechny podstatné informace se dovím včas (GII3)*

*Nesmírně. Kolektiv je vždy nápomocný (FII3)*

*Spokojeni s přístupem učitelského sboru (EII3)*

*Moc. Fakt. Klobouk dolů před pracovníci této školy (DII3)*

Problém s komunikací a spoluprací s mateřskou školou nastal pouze u dvou respondentek. U první z nich je problém v tom, že informace pro rodiče se objevují pouze v papírové podobě na určeném místě uvnitř školy, a tudíž pokud je dítě nějakou dobu nemocné, nejsou rodiče informováni, zda si má následně do školky něco připravit, např. teplé oblečení při nějakém nachystaném výletu, či zda nemá něco do školy donést (hygienické potřeby apod.), a tak se následně po návratu dítěte do školy stává, že je dítě traumatizováno, neboť nemá něco, co mají všichni ostatní, a to je z hlediska jeho psychiky velmi nepříjemné a nežádoucí.

*Vážne zde komunikace mezi rodiči a školou, informace visí pouze na nástěnce, vaše dítě nějakou dobu ve školce není, nemáte jak zjistit co potřebuje (III3)*

Druhým problémem byl přístup ředitelky k dětem, kdy jejich vrozené vlastnosti a schopnosti podceňovala do té míry, že oznámila rodičům dětí, že dle jejího názoru dosahují natolik podprůměrných výsledků, že se obává, že nebudou zvládat normální základní školní docházku. Dle respondentky se tyto domněnky paní ředitelky, po vyšetření obou dcer v pedagogicko – psychologické poradně, nepotvrdily, neboť u obou dcer bylo zjištěno, že vývoj všech schopností i intelektu probíhá v normě.

*S paní ředitelkou nikoliv, hledá na mých dětech chyby, mé děti poslala do pedagogicko psychologické poradny, tvrdí, že jedna z mých dcer, nezvládne základní školní docházku, v poradně nic takového nebylo zjištěno (CII3)*

## **5.9 Kategorie: spokojenost dítěte**

### **Kódy: spokojenost, kolektiv, radost**

Občas každý viděl nějaké malé dítě, jak je vedeno za ruku a pláče, s prosbou obracející se na svého rodiče, zda opravdu musí dnes jít do mateřské školy, že by raději zůstalo doma a hrálo si doma. I přes usedavý pláč se většinou rodič nenechá přemluvit a nebohé dítě do školky dovede. U mých respondentek je to spíše naopak. Jejich děti se do mateřských škol těší a zejména jsou nadšeny z kolektivu.

*Je spokojený, má rád kamarádka Evičku (DII2)*

*Tam našla ženicha – do školky se těší. Když protějšek onemocní, pak samozřejmě půvab mš ztrácí a dcera teskní (HIII)*

*Chodí rád, tam má kamarády, má rád i učitelky III1)*

*Ano, nevzteká se (GIII)*

Alespoň takto vidí své děti matky. Pokud je jejich prezentace pravdivá, musel bych trávit v každé z mateřských škol minimálně dva týdny, abych pro děti pozbyl punc

novosti a nepřetvařovaly se přede mnou. Aby mohlo dojít k pozorování, na základě jehož dat by se dala vyvodit skutečnost.

### 5.10 Závěr výzkumu

Po provedeném dotazování byly zodpovězeny základní otázky spojené s výběrem té které mateřské školy. O výběru mateřské školy rozhoduje zejména její stav volných míst a také vzdálenost od bydliště a zaměstnání. Až po splnění těchto dvou kritérií se rodiče zajímají o další skutečnosti, které jsou rozhodné pro východu jejich dětí – podoba výchovného programu, či jakým způsobem jsou děti k vědomostem a schopnostem vedeny.

Dále je možné říci, že většina rodičů má již alespoň elementární povědomí o existenci alternativních výchovných programů, ale pokud nejsou „nadšenci“ pro daný typ výchovy, berou tuto možnost pouze jako okrajovou záležitost a nejdříve zkusí umístit své dítě do klasické mateřské školy. Pokud tato možnost selže, zajímají se dále o alternativní výchovu.

Po přijetí dítěte do mateřské školy veškeré respondentky byly spokojeny s charakterem jimi vybrané mateřské školy, ať již z pohledu přístupu pedagogického sboru ke svým dětem, tak také s podobou výchovného programu a nabídkou mimoškolních aktivit, které jsou nad rámec stanoveného vzdělávacího programu a kterých rády využívají. Z hlediska spolupráce školy s rodiči je situace dle mých respondentek více méně výborná. Také se potvrdil trend, kdy se odborná pedagogická veřejnost snaží o co největší komunikaci s rodiči. Rodiče jsou informováni takovým způsobem, že ve většině případů nedochází k problémům. A také jsou rodiče zapojováni do akcí mateřské školy, což napomáhá tomu, aby trávili se svými dětmi více času a věnovali jim dostatečnou pozornost.

Poslední oblastí, o níž jsem na základě provedeného výzkumu získal povědomost, je také to, zda se současná mateřská škola líbí těm, kterým je vlastně určena – tedy dětem. Zde, z pohledu matek, potažmo rodičů, lze říci, že mateřské školy nabízí přesně takovou formu výchovy a vzdělávání, která je adekvátní pro rozvoj dítěte a je podávána takovou formou, aby děti do školky chodily rády.

## Závěr

Doba dětství.

Doba největšího rozumového i somatického rozvoje.

Doba, kdy by se dítě mělo setkávat se svými vrstevníky.

Doba, kdy se počíná učit dítě vzorcům chování a začíná chápat sociální role a pozice.

Ale zejména doba her.

Doba fantazie.

Nejkuli nejkrásnější období v celém lidském životě.

Doba, která je nejdůležitější pro správný vývoj a rozvoj osobnosti v následujících letech, až jarní poupata ve květy se změní.

Každé dítě by mělo být správně, v duchu kulturních i mravních norem společnosti, v níž vyrůstá, vychováno takovým způsobem, aby pak v době pozdější mohlo zaujmout správnou pozici ve společnosti a pro ni být přínosem.

Vedle rodinné výchovy, která zaujímá primární a tudíž neotřesitelnou pozici ve formování mladého života, stojí ještě výchova institucionální, která by měla být přístupná všem, bez rozdílu, kteří o tento typ výchovy mají zájem.

Institucionální výchova by měla doplňovat rodinnou výchovu a měla by prohlubovat poznatky, které dítě získá v nejužším sociálním kruhu a na tyto dovednosti navazovat dalšími poznatky, které může poskytnout výchova v kolektivu.

Mateřské školy mají v současné společnosti místo. Nejsou přežitkem, který by měl být nahrazen.

Cílem teoretické části bylo seznámit s historickým vývojem předškolní výchovy i s některými názory světových filosofů, kteří ovlivnili podobu dnešní výchovy. Dále seznamuje s problematikou psychického vývoje dítě ve věku od tří do šesti let a seznamuje též s možnostmi různých způsobů výchovně vzdělávací působení



od klasických podob až po alternativní. Celá teoretická část měla, poskytnout případnému čtenáři celkový obraz současné předškolní výchovy.

Praktická část se snaží nalézt odpověď na razantní problém, který se v současné době vyskytuje po celé České republice a to je nedostatek volných míst v mateřských školách. Na stránkách praktické části se nesnažím tento problém vyřešit ani nenastihnuji možná řešení, ale je to spíše sondáž do pohledu rodičů, jejichž děti již navštěvují různá předškolní zařízení. K tomuto je přidružena také problematika věkové hranice dítěte při nástupu do mateřské školy. Nikoliv té zákonné, která je stanovena na věk tří let, ale spíše ta skutečná, kdy ne všechny tříleté děti se dostanou do mateřské školy právě z důvodu nedostatku volných míst v těchto institucích.

Praktická část se také zaměřuje na pohled rodičů na současné poskytování služeb ze strany předškolních zařízení a dále na jejich spolupráci s nimi, ale také zjišťuje názor na klasické pojetí předškolní výchovy oproti výchově v alternativním výchovně vzdělávacím duchu.

Poslední částí, již se praktická část zabývá, je také, zda z pohledu rodičů, jsou děti spokojeny s přístupem ke své osobě, či nikoliv.

## Použitá literatura

CIPRO, M. J. H. Pestalozzi a výchova, 1. Vydání, Praha, 1996.

DOSTÁL, A. M.; OPRAVILOVÁ, E. Úvod do předškolní pedagogiky: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty pedagogických fakult studijního oboru Učitelství pro mateřské školy. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985, 253 s.

GUNELIUS, E. M. Výchova v raném dětském věku: školky s waldorfskou pedagogikou. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1992, 59 s. ISBN 80-900307-3-4.

HAVLÍNOVÁ, M. Zdravá mateřská škola. Vyd. 1. Praha: Portál, 1995, 141 s. ISBN 80-7178-048-0.

HORKÁ, H.; SYSLOVÁ Z. Studie k předškolní pedagogice. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 121 s. ISBN 978-80-210-5467-7.

KOMENSKÝ, J. A., Informatorium Školy Mateřské, 1925, F Topič, Knihkupec v Praze

KOMENSKÝ, J. A., Didaktika Velká, 2. Vydání, 1930

KOŤÁTKOVÁ, S. Dítě a mateřská škola. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 193 s. ISBN 978-80-247-1568-1.

KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ J. Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 232 s. ISBN 80-7178-695-0.

LANGMEIER, L.; KREJČÍŘOVÁ, D., Vývojová psychologie, 2. aktualizované vydání, Grada Publishing, a.s., Praha 2006, ISBN 80-247-1284-9

LOCKE, J. O výchově: výběr z díla. 1. vyd. Praha: SPN, 1984, 229 s.

MAKARENKO, A. S. O výchově dětí v rodině. 2. aut. vyd. Praha: Svoboda, 1948, 108+(4) s.

PEMOVÁ, T.; PTÁČEK, R. 4x ano firemním školám. Praha: Hyperaktivita, c2010, [8] s. ISBN 978-80-87066-00-3.

PESTALOZZI, J.; BRÄUNER, V. Výbor z pedagogických spisů. Vyd. 1. Praha: SPN, 1956, 149 s.

PRŮCHA, J.; MAREŠ, J.; WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

ROUSSEAU, J. J. *Emil alebo o výchove*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1956, 407, [2] s.

ŘÍČAN, P., *Cesta životem: vývojová psychologie*, 2. Vydání, Portál Praha 2006, ISBN 80-7367-124-7

SVOBODOVÁ, J.; JŮVA V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995, 76 s. ISBN 80-85931-00-1.

ŠMELOVÁ, E. *Ohlédnutí do historie předškolní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008, ISBN 978-80-244-2239-8.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*, Univerzita Karlova, Praha 1996

VALENTA, M. *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1993, 67 s. ISBN 80-7067-274-9.

VOŠÁHLÍKOVÁ, T. *Ekoškolky a Lesní mateřské školy. Praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*, 1. vyd. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2010, 73 s. ISBN: 978-80-7212-537-1

WENKE, H.; RÖHNER, R. *Ať žije škola: daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, 2000, 125 s. ISBN 80-85931-82-6.

ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 107 s. ISBN 80-7178-071-5.

### **Ostatní zdroje**

Rámcový vzdělávací program pro předškolní výchovu, Výzkumný ústav pedagogický, 2004

### Internetové zdroje

*Na jedno místo ve školce chtějí dvě děti. Tříleté nemají šanci*[online] 19.3.2013 [cit. 23.3.2013] Mladá fronta Dnes. Dostupné z: [http://brno.idnes.cz/brno-opet-resi-nedostatek-mist-ve-skolkach-fjh-/brno-zpravy.aspx?c=A130319\\_1901915\\_brno-zpravy\\_taz](http://brno.idnes.cz/brno-opet-resi-nedostatek-mist-ve-skolkach-fjh-/brno-zpravy.aspx?c=A130319_1901915_brno-zpravy_taz)

*Místa v mateřských školách v Brně nejsou, na všechny děti se nedostane* [online] 26.1.2013 [cit. 23.3.2013] Mladá fronta Dnes. Dostupné z: [http://brno.idnes.cz/chybejici-mista-v-brnenskyh-skolkach-dxg-/brno-zpravy.aspx?c=A130121\\_1879460\\_brno-zpravy\\_kol](http://brno.idnes.cz/chybejici-mista-v-brnenskyh-skolkach-dxg-/brno-zpravy.aspx?c=A130121_1879460_brno-zpravy_kol)

## Přílohy

### Příloha č. 1: Otázky využití při rozhovorech

#### I. Výběr školy

1. Jaká byla kritéria při výběru vaší mateřské školy?
2. Kolik bylo let vašemu dítěti, když šel poprvé do mateřské školy?
  - 2.1 Pokoušeli jste se dítě umístit do školky ve třech letech?
3. Přemýšleli jste o nějaké mateřské škole s alternativním výchovně vzdělávacím programem, či jste preferovali „klasickou“ formu výchovně vzdělávacího programu mateřské školy?
  - 3.1 Pokud jste si vybrali mateřskou školu s alternativním výchovně vzdělávacím programem, proč tomu tak bylo? Z jakého důvodu se domníváte, že je pro dítě lepší než „klasická“ forma vzdělání?
4. Vybírali jste mateřskou školu v místě Vašeho bydliště, anebo jste raději volili, z nějakého důvodu, školku mimo oblast Vašeho bydliště?
5. Vzali Vaše dítě do mateřské školy v místě Vašeho bydliště, či musíte s dítětem dojíždět do některé ze vzdálenějších mateřských škol?

#### II. Jste spokojeni s výběrem mateřské školy

1. Chodí Vaše dítě rádo do školy?
2. Je Vaše dítě v kolektivu spokojené?
3. Jste spokojen(á) se spoluprací učitelského sboru s rodiči?
4. Jste spojen(a) se vzdělávacím programem?
5. Máte možnost umístit vaše dítě do mimoškolních aktivit (cizí jazyk, hudební nástroje, pohybové nauky apod.)?

## Příloha č. 2: Přehled rozhovorů

A

## I. Výběr školy

1. Jaká byla kritéria při výběru vaší mateřské školy?

*charakteristika školy*  
 - školku jsme si vybrali s ohledem na to, že školka zohledňuje všestranný rozvoj dítěte, a převážná část se koná venku za každého počasí. Velké + bylo, že do školky chodí místní děti. - *proč*

1.1 Kolik bylo let vašemu dítěti, když šel poprvé do mateřské školy?

*věk dítěte*  
 - 3,5 roku

2. Pokoušeli jste se dítě umístit do školky ve třech letech?

*neumožnost umístění*  
 - do klasické? Ano, ale nebylo místo, potom jsme založili lesní školku

3. Přemýšleli jste o nějaké mateřské škole s alternativním výchovně vzdělávacím programem, či jste preferovali „klasickou“ formu výchovně vzdělávacího programu mateřské školy?

*alternativa*  
 - s ohledem na potřeby dětí jsme vybudovali lesní školku sami. Je to alternativa ke klasické školce. *východiště z bernádky*

3.1 Pokud jste si vybrali mateřskou školu s alternativním výchovně vzdělávacím programem, proč tomu tak bylo? Z jakého důvodu se domníváte, že je pro dítě lepší než „klasická“ forma vzdělání?

- všestranný vývoj dítěte, pestrost programu- důraz na pohyb venku- skupina místních dětí chodí do školky, pedagog muž } *proč*

4. Vybírali jste mateřskou školu v místě Vašeho bydliště, anebo jste raději volili, z nějakého důvodu, školku mimo oblast Vašeho bydliště?

- v místě bydliště *okolí*

5. Vzali Vaše dítě do mateřské školy v místě Vašeho bydliště, či musíte s dítětem dojíždět do některé ze vzdálenějších mateřských škol?

- jezdíme do vedlejší vesnice *dojíždění*

## II. Jste spokojeni s výběrem mateřské školy

1. Chodí Vaše dítě rádo do školy?

ano

2. Je Vaše dítě v kolektivu spokojené?

ano

L

3. Jste spokojen(á) se spoluprací učitelského sboru s rodiči?

ano

4. Jste spojen(a) se vzdělávacím programem?

ano

5. Máte možnost umístit vaše dítě do mimoškolních aktivit (cizí jazyk, hudební nástroje, pohybové nauky apod.)?

Ano - *mimo školní aktivity*  
- v lesní školce jsou kroužky keramiky, flétny, hudební kroužek, angličtina

3

## I. Výběr školy

1. Jaká byla kritéria při výběru vaší mateřské školy?

vůle v školce

Dostupnost, individuální přístup, reference.

- 1.1 Kolik bylo let vašemu dítěti, když šel poprvé do mateřské školy?

Necelé čtyři roky.

věk dítěte

2. Pokoušeli jste se dítě umístit do školky ve třech letech?

Ano, mladší dceru, ale v klasické školce neměla šanci. Špatně se narodila v lednu.

Seznalé j

3. Přemýšleli jste o nějaké mateřské škole s alternativním výchovně vzdělávacím programem, či jste preferovali „klasickou“ formu výchovně vzdělávacího programu mateřské školy?

V první řadě jsem preferovala dostupnost, aby moje děti se mohly i odpoledne setkávat s kamarády. V momentě, kdy se klasická školka stala nedostupnou, jsem se rozhlídla jinde.

- 3.1 Pokud jste si vybrali mateřskou školu s alternativním výchovně vzdělávacím programem, proč tomu tak bylo? Z jakého důvodu se domníváte, že je pro dítě lepší než „klasická“ forma vzdělání?

Teď po roční zkušenosti s „lesní školkou“ musím říct, že jsem moc spokojená a ráda, že nám klasická školka nevyšla. Starší syn si za celý rok a půl ze školky „nepřinesl“ žádnou nemoc, jeho individualita má možnost se rozvíjet při množství menšího počtu dětí a vyšší počtu pedagogů. Je na něj prostě čas. Je čas se s pedagogy bavit, je čas se dětem věnovat.

4. Vybírali jste mateřskou školu v místě Vašeho bydliště, anebo jste raději volili, z nějakého důvodu, školku mimo oblast Vašeho bydliště?

Momentálně děti vozím cca 10 km od místa bydliště,

5. Vzali Vaše dítě do mateřské školy v místě Vašeho bydliště, či musíte s dítětem dojíždět do některé ze vzdálenějších mateřských škol?

Staršího syna vzali i do místní mateřské školy. Takže to teď střídáme. Tři dny v týdnu lesní školka i s mladší dcerkou, dva dny na zvykání v klasické mateřské škole. Smyslem je, aby si našel kamarády v místě bydliště, bude s nimi pokračovat i na základní školu.

## II. Jste spokojeni s výběrem mateřské školy

1. Chodí Vaše dítě rádo do školy?

Rádo se dítěte

Myslím, že ano. Alespoň to tvrdí ☺, a když je ráno opouštím před hájovnou, tak nebrečí a nevztekájí se.

2. Je Vaše dítě v kolektivu spokojené?



*Zadání úkolu*

**Každé odpoledne si vyslechnu, které dítě ve školce bylo a s kým si moje děti hráli. Takže jsou určitě spokojeni.**

3. Jste spokojen(á) se spoluprací učitelského sboru s rodiči?

*Spolupráce s učitelkami*

**To stoprocentně. Kdykoliv, s čímkoliv se lze na ně obrátit.**

4. Jste spojen(a) se vzdělávacím programem?

*vzdělávací program*

**Ano.**

5. Máte možnost umístit vaše dítě do mimoškolních aktivit (cizí jazyk, hudební nástroje, pohybové nauky apod.)?

*mimoškolní aktivity*

**Děti mají hudební kroužek.**

- 1) Pro mne byl výběr jasný, neboť v obci, kde bydlíme, se nachází pouze jedna a to ještě je jediná minimálně v okruhu 10 km.
- 2) Oběma (klientka má dvojčata) bylo 3 roky trvale dítěte
- 3) Preferovala jsem klasickou školu, ... potom mi nic jiného ani nebylo alternativa
- 4) Byla jsem rozhodnutá pro mateřskou školu umístě vydělšce ve vzdálenosti školy
- 5) Veškeré děti obě bez problémů dojíždění

## II.

- 1) Chodí rády Radoost dětí
- 2) To nemohu posoudit, ale dím že se jim v kolektivu říká "nuječeni"...
- 3) Jsem spokojená s pi. učitelkou, epí. ředitelkou milostí Pani ředitelka společně  
vidí za vším problém a hledá na svých dětech chyby. Na otázku, zda si myslí, že se jedná pouze o její děti, my bylo zjištěno, že ne, a že  
pouze její děti poslala ob pedagogicko-psychologické porady. Říká, že jedné  
z nich dech, nekládne základní školní docházku, v poradně nic takové honěly  
zjištěno
- 4) Jsem spokojena rozšarovací program
- 5) Ano. Angličtina, plavání, mimoškolní aktivity

4

1) My jsme neměli moc na výběr, a když jsme se zabývali otázkou tím, kde nám byla příjmová, z ohledem na jeho postavení výběr školy

1.1. Byly mu 3 roky věk dítěte

2. -11-

3. Neprůmysleli, ani nevím zda taková škola je alternativa

4. Volili jsme nejspokojenější cestu, tedy co nejbližší bydlení vedle naší školy

5. Máme to nejbližší, co to bylo

II.

1) Ano, chodí rád Rádost dítěte

2) v kolektivitu je spokojený, zejména má rád kamarádku Evu spokojenost

3) Moc. Fakt, klobouk dolů před pracovníci této školy, já bych na to  
nerovně měla spolupráce

4) myšlím, že je zde skvělý přístup zejména individuální, tak aby se rozvíjel  
v rámci jeho možností vedleovací program

5) Bohužel, tato škola to neumožňuje mimoškolní a klobouk

I) (E)

- 1) Aby to bylo co nejbližší domovu, jsme imobrněti, katže tak. vedle toho se staly
- 1.7) Byly tu 3,5 let vět dítěte
- 2) Pokoušeli, či spíše rozhlíželi jsme se, jak máme možnosti možnosti soužitím
- 3) Nepronýsali. Myslím, že ani žádná taková šelka neexistuje alternativa
- 4) že jsem už věta, aby to bylo co nejbližší, u nás sice taková to neexistuje vedle toho se
- 5) Musím dojetě cca 18 km - dojetě

II)

- 1) Chodí do školy má, vyhovuje mu menší kolektiv Dá se dítěte
- 2) kolektiv mu vyhovuje, jen na začátku jsme měli adaptační problémy
- 3) Jsem spokojeni s přístupem učitelského sboru spolupráce
- 4) Ano, jsem zdejší program
- 5) Ne mimo školní a k tomu

I) #

výběr školy

1) Mě rozhodnutí bylo jasné, slýšela jsem o metodě Montessori a chtěla jsem, a s dítě  
tak vychovávat

2) byly mu 4 roky větš dítěte

1) Ano, tehdy ještě do klacického, ale nikdy nem jsem nechtěl neschopnost

3) Nejprve ne, ale jak jsem měla vol čas na rozhodnutí, tak jsem našla se školou  
emancipovanou alternativa

3.1. - Leimela je to o přístupu a také vidím pozitivum v tom, že jsou spojeni různé  
věkové kategorie

4. Hledali jsme školu s tímto programem kolem nás, imo je to v Brně není a vybrali  
jsem se nejbližší, což je asi 10 minut autem vzdáloste školy

5) Jezdím 10 minut autem

II)

1. Je velmi spokojená. Potvrdit, když je vzrušená, vidím jak i je šťastná a hned  
mi říká, co celý den dělala Rádost dítěte

2) Co nám usazovat s jeho řádi, tak ano kolektiv

3) Nesmírně. Kolektiv je vždy nápomocný a pokud se potřebují něco seprout, vždy  
mi vyjdou vstříc a poradí mi Spolupráce

4) Velmi vzděl. prog.

5) Ano. také navštěvuje angličtinu, vjevarku mimo školní a klobíz

I) ⑥

1) - Reference, dostupnost, příjemný brábr

výběr školy

1.1. Tři roky a tři měsíce Věk dítěte

2) Ano a téměř se nám to povedlo (smích)

3) Ano. No spíše jsem dala na kamarádky, která' mi o této škole říkala

výběr školy

4) Zejména nadšení kamarádky a potom, když jsem se do školy přišla podívat, tak přístup učitelů charakteristika školy

5) Je to kousek od našeho domu → vzdálenost

6) Bydlím o dvě ulice dál

II)

1) Domnívalm se, že ano. Neztráta se. Rádost dítěte

1.1. Také myslím ano

1.2. Jistě. To byla první věc, která' jsem si při návštěvě vzimla. Přístup učitelů nejen ke zárukám, ale i k rodičům. Všechny poskytnuté informace docela věu

2) Vidím, že to Janu baví a také' pozoruji potroky, takže jsem spolupráce spokojenost

3) Ano, ale zatím žádnou nevyužívám. Přemýšlím zejména o pítavání. mimoškolní aktivitě

I) (4)

- 1) Dostupnost ozejmě na jeby měli volné místo, aby mi ji vzali, bylo <sup>kritériem a školky</sup> jednokam.
- 1.A) 3 roky <sup>věk dítěte</sup>
- 2) Ano, pokoušeli a uspěli jsme.
- 3) Ano, přijali, ale z důvodu času a dostupnosti, jsme museli upustit odu <sup>alternativně</sup> zaměru.
- 4) Ano, dostupnost, neboli blízkost m.š. byl jedním z nejdůležitějších <sup>kritérií</sup> kritérií <sup>kritéria</sup>
- 5) Přijali nás, ale pouze z důvodu toho, že i naše mateřské školy máme známe a na jejich přimluvu, se nám podařilo umístit dítě. Přijeti

II)

- 1) Ano. Učitelky mě ráda, i kamarády si ve škole našla. Našla si i kamaráda, o němž říká, že je její "mámenička". Rodičy již byly seznámeny, takže je v <sup>spokojenosti dítěte</sup> pořádku.
- 2) Ano, již jsem odpověděla, protože si tam našla "mámeničku", takže se každý den do školky těší. Problém je, když prožijete onemocnění, pak samotný pěvab m.š. se ztratí a děra v těsnosti. <sup>radost dítěte</sup>
- 3) Ano. Aktivita, u níž je upřaděna spolupráce rodičů, je ta klobouč, než to ani málo ralení, upřaděna ani přílišná činnost. Jsem dosta- tečně informována, - info je na nástěnce i internetu, takže mám přístup vícem, které se čini v m.š. kdykoliv. <sup>spolupráce</sup>
- 4) Ano. vidím pobrat na svém dítěti <sup>spokojenost rodiče</sup>
- 5) pravdu, sport <sup>mimoškolní aktivity</sup>

## I) (CH)

- 1) Dostupnost. A to mě volbě bylo rozhodující, neboť máme v obci pouze jednu m.š. a tudíž sem chodí všechny děti kritéria školy
- 1.A) 3. roky věku dítěte
- 2) Ano a u nás to nebyl problém, protože naše m.š. je na to připravena, nebo přijímají pouze děti z obce a mají nizký stav. kritéria
- 3) Nepřemýšleli, ale to pouze kvůli tomu už jsme měli jasnou alternativu
- 4) Vybrali jsme si školkou v místě bydliště blíže škole
- 5) Volili, neboť ta školka je pro to nejlepší přijetí dítěte

## II)

- 1) Maťka ne, jak kdy. Je ti rovnou narodí se, po čud je delší dobu doma, tak se maťka do školky nechce vrátit řádek dítěte
- 2) Vicemině ano. spokojenost
- 3) Jsem spokojena, neboť všech příbuzných internovate ochodu a srami školky. Spolu práce s rodiči je vynikající, jsou zapojeni do školní práce
- 4) Ano. spolu práce
- 5) My mimoškolní aktivity jako ta kovářská, pouze jednorázové akce, například maškarádní ples apod. mimoškolní aktivity



I) I kritéria školy

1) Dostupnost. Volili jsme školu našeho bydliště. Maximálně dovedeš si čerpat. Jinak nám to bylo v podstatě jedno. Hlavně aby nám syn přijal.

1A) 3,5 let věk dítěte

2) Byl to první pokus, protože se syn narodil v dubnu, takže rok předtím měl umístění dítěte

3) Měli jsme školu s alternativou (konkessori) podanou přihlášku, ale protože nás přijali do současné školy, takže jsme co zamítli. alternativa

4) Kvůli dostupnosti a pracovnímu ujetí jsme volili školu co nejblíže blízkosti školy

5) Vzáli, ale až na druhé kolo a to ještě velkou náhodou, protože zrovna v den, kdy jsem se přišel zeptat, zda nemají volná místa, se jedno uvolilo a tak nám syna přijali. přijetí dítěte

II)

1) Jo. Uhodl rád, protože tam má kamarády stejně věku, má rád i učitelky. radost dítěte

2) Většinou mi říká, že "si hráli, co si mám koupit", i o víkendech se ptá, zda nepůjdeme do školy, je společenský potěšitel společenská dítěte

3) Ano, ale vážně zde komunikace mezi rodiči a školou, informace pro rodiče visí pouze na nástěnce, která je situována v místnosti, kde se děti převlékají a přizouvají. Takže pokud je u dítěte nemožné a nejde o to, aby se škola nemohla jak zjistit co potřebuje, protože informace, které se objevují na nástěnce, tak se inzerují na internetu. Pak nechápu smysl tohoto média. spolupráce

4) Jo. Vidím na synovi pokroky v podobě psycho-somatičtějšího užívání. Porušil si slovní zásobu a zlepšil se i v dalších oblastech, jako je kresba.

5) Ještě by dítěti průběh angličtina mimoškolní a kreativní spokojenost rodiče