

Motivace rodičů při výběru mateřské školy

Bc. Hana Straková

Diplomová práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Hana Straková**
Osobní číslo: **H140349**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Motivace rodičů při výběru mateřské školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti předškolního vzdělávání a mateřských škol.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaných rozhovorů.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

HORKÁ, Hana a Zora SYSLOVÁ. Studie k předškolní pedagogice. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5467-7.

MATĚJČEK, Zdeněk. Co, kdy a jak ve výchově dětí. Praha: Portál, 2012. ISBN 80-262-0202-8.

MATĚJČEK, Zdeněk. Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

PRŮCHA, J. Alternativní školy. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza. Ekoškoly a lesní mateřské školy: praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2010. ISBN 978-80-7212-537-1.

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

1. prosince 2015

Termín odevzdání diplomové práce:

15. dubna 2016

Ve Zlíně dne 1. prosince 2015



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně
18. 3. 2016

.....
Kaua Strakoní

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 výsledků 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 vzdělávacímu 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). *Odpirá-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 užit 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 přihledne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce „Motivace rodičů při výběru mateřské školy“ je snahou o porozumění jevu, který je v naší společnosti poměrně častým. Nicméně si myslíme, že výsledky výzkumu mohou být užitečné a zajímavé. Snad všichni rodiče se zabývají tím, která mateřská škola bude pro jejich dítě nejlepší a jestli ta vybraná splnila jejich očekávání. Cílem práce je zmapovat, jak se motivy matek při výběru mateřské školy naplňují či nenaplňují v získaných zkušenostech. Teoretická část diplomové práce je zpracována metodou analýzy a komparace dostupné odborné literatury vztahující se k tématu. V praktické části je uplatněn jeden z designů kvalitativní analýzy textu - interpretativní fenomenologická analýza. Výsledky výzkumu jsou prezentovány ze dvou perspektiv - z perspektivy témat a z perspektivy jednotlivých případů/respondentů.

Klíčová slova:

Alternativní mateřské školy, děti předškolního věku, lesní mateřská škola, mateřská škola, motivace, předškolní vzdělávání

ABSTRACT

The thesis "Motivation of parents when choosing a kindergarden" is an attempt to understand the phenomenon which is quite frequent in our society. However, we believe that the results of this research can be useful and interesting. Perhaps all parents deal with the fact which kindergarden will be the best for their child and whether the selected one has met their expectations. The aim is to map out how the motives of mothers choosing a kindergarden meet or fall short of the experience gained. The theoretical part is done as an analysis and comparison of the available literature related to the topic. In the practical part one of the designs of qualitative analysis of texts is applied - interpretative phenomenological analysis. The research results are presented from two perspectives - from the perspective of topics and perspective of individual cases/respondents.

Keywords:

Alternative kindergarden, preschool children, forest kindergarden, nursery school, motivation, preschool education

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala především vedoucí práce paní PhDr. Heleně Skarupské, Ph.D. za pochopení, odborné rady a metodický dohled. Děkuji také všem maminkám, které se zúčastnily výzkumu, za jejich ochotu, vstřícnost a upřímnost. Poděkování patří i mojí rodině za trpělivost. Adriance, mojí vnučce, za inspiraci o čem psát diplomovou práci. Největší dík však patří mému manželovi Alešovi za podporu, bez které bych to nikdy nedokázala.

„Všechno, co opravdu potřebuji znát o tom, jak žít, co dělat a jak vůbec být, jsem se naučil v mateřské školce.“

Robert L. Fulghum

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

OBSAH

ÚVOD.....	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	11
1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	12
1.1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ VE VEŘEJNÝCH INSTITUCÍCH A JEHO ZAKOTVENÍ V LEGISLATIVNÍCH DOKUMENTECH	12
1.2 VÝCHOVA V RODINĚ.....	14
1.3 KURIKULÁRNÍ VÝCHODISKA PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	20
1.4 VÝZNAMNÉ OSOBNOSTI PŘEDŠKOLNÍ PEDAGOGIKY A JEJICH MYŠLENKY	25
1.5 SHRNUÍ.....	30
2 MATEŘSKÁ ŠKOLA JAKO INSTITUCE PRO VZDĚLÁVÁNÍ A PÉČI O DĚTI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	32
2.1 MATEŘSKÁ ŠKOLA	32
2.2 HISTORIE VÝVOJE PŘEDŠKOLNÍCH ZAŘÍZENÍ	37
2.3 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU V HISTORICKÉM KONTEXTU.....	40
2.4 PSYCHOLOGICKÁ CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	43
2.5 SHRNUÍ.....	49
3 ALTERNATIVNÍ KONCEPCE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	51
3.1 REFORMNÍ HNUTÍ A VZNIK ALTERNATIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	52
3.2 ALTERNATIVNĚ ZAMĚŘENÉ PROGRAMY MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	53
3.3 ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH	58
3.4 SHRNUÍ.....	64
4 OSOBNOST A MOTIVACE.....	66
4.1 CHARAKTERISTIKA MOTIVACE A MOTIVŮ.....	67
4.2 CHARAKTERISTIKA POTŘEB, POSTOJŮ, ZÁJMŮ A ZÁLIB.....	70
4.3 SHRNUÍ.....	72
II. PRAKTICKÁ ČÁST	74
5 METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	75
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	76
5.2 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÁ OTÁZKA	76
5.3 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ - INTERPRETATIVNÍ FENOMENOLOGICKÁ ANALÝZA.....	77
5.4 VÝZKUMNÝ VZOREK	78
5.5 METODA SBĚRU DAT	79
5.6 ANALÝZA DAT.....	80
6 INTERPRETACE A PREZENTACE VÝSLEDKŮ.....	85
6.1 ROZHOVOR PRVNÍ – RESPONDENTKA ŠÁRKA.....	85
6.1.1 Dostupnost.....	86
6.1.2 Stravování	87
6.1.3 Přístup k dítěti	88

6.1.4	Pohyb bez plotu.....	90
6.1.5	Co se naučíme	91
6.1.6	Ochrana dítěte	93
6.1.7	Shrnutí	94
6.2	ROZHOVOR DRUHÝ – RESPONDENTKA IRENA	95
6.2.1	Dostupnost.....	96
6.2.2	Stravování	97
6.2.3	Průvodci	98
6.2.4	Na samotě u lesa.....	99
6.2.5	Co se naučíme	100
6.2.6	Ochrana dítěte	101
6.2.7	Shrnutí	102
6.3	ROZHOVOR TŘETÍ – RESPONDENTKA MIRKA	103
6.3.1	Dostupnost.....	104
6.3.2	Stravování	105
6.3.3	Přístup k dítěti	106
6.3.4	Co se naučíme	107
6.3.5	Ochrana dítěte	109
6.3.6	Shrnutí	110
6.4	SPOLEČNÁ TÉMATA	110
6.5	REFLEXE LIMITŮ VÝZKUMU.....	113
6.6	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	114
	ZÁVĚR	116
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	119
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	125
	SEZNAM OBRÁZKŮ	126
	SEZNAM TABULEK.....	127
	SEZNAM PŘÍLOH.....	128

ÚVOD

Většina našich dětí předškolního věku chodí do mateřské školy. Do mateřské „školky“, což je výraz, který se používá v obecné rovině mezi rodiči častěji, děti přicházejí většinou kolem třetího až čtvrtého roku. V posledním roce před školou chodí do školky dokonce více než 90 % dětí, uvádí Matějček (2005, s. 141) a pokračuje názorem, že *v naší zemi je to, lze říci, specialita, která je rozhodně dobrá a chvályhodná*. V dětské psychologii získala mateřská škola vysokou prestiž. V dnešní době však existuje více možností, do jaké mateřské školy dítě umístit. Neexistují jen „klasické“ mateřské školy, ale i různé alternativní školy, např. Montessori školka, lesní mateřská škola aj., které se snaží vyplnit mezeru v nabídce péče a vzdělávání pro předškolní děti. Tento fakt umožňuje rodičům zvolit pro své dítě takovou mateřskou školu, která je dle jejich mínění nejvhodnější či nejdostupnější. Volba mateřské školy je tedy na rodičích a je zřejmé, že výzkum jejich motivace, postojů, ale i zkušeností při výběru mateřské školy v kontextu s významem předškolního období má své opodstatnění.

Významnost tohoto tématu lze spatřit v tom, že každé vývojové období dítěte je specifické a důležité. Předškolní období předznamenává významnou společenskou změnu – životní událost – zápis do školy. Mateřská škola je nedílnou součástí přípravy na tento zásadní krok dítěte do života. Předškolní věk je ale důležitý i sám o sobě jako jedno z velmi podstatných vývojových období dítěte bez ohledu na to, zda předchází před nástupem do školy. Dřívější trend vzdělávání byl zaměřen především na výkon a předávání dětem co nejvíce vědomostí a znalostí. Dnes ho nahrazuje osobnostně orientované pojetí výchovy, které klade důraz na jedinečnost dítěte a usiluje o jeho maximální rozvoj se zřetelem k jeho individuálním potřebám, uvádí Suchánková (2014, s. 71). Z výše uvedeného plyne celá řada představ rodičů, ale také pedagogů, psychologů a dalších odborníků, jak moc v tomto období dítě „zatěžovat“ či „nezatěžovat“, nebo jak předškolní děti vychovávat a vzdělávat, ale také jaká instituce je pro dítě předškolního věku nejvhodnější.

Cílem práce je zmapovat široké pole motivů vedoucích rodiče k volbě mateřské školy a zachytit nejvýznamnější témata, která tuto volbu ovlivňují. Pokusíme se zjistit, zda se motivace rodičů naplnila či nenaplnila ve zkušenosti s konkrétním předškolním zařízením. Vedlejším cílem výzkumu je využitelnost jeho výsledků pro pedagogy a další osoby zabývající se problematikou předškolního vzdělávání. Konkrétně může jít o rodiče, kteří hledají pro své dítě vhodnou předškolní instituci.

Teoretická část diplomové práce je zpracována metodou analýzy a komparace dostupné odborné literatury vztahující se k tématu. V teoretické části si neklademe za cíl zmapovat celou problematiku předškolního vzdělávání, ale odkrýváme pouze ty oblasti, které se jeví v kontextu s výzkumným problémem jako stěžejní. Hlavní pozornost věnujeme institucím předškolního vzdělávání, ale také rodinné výchově, která má nezastupitelné místo při výchově dětí předškolního věku. Zabýváme se základními charakteristikami současného předškolního vzdělávání, a nahlížíme i do jeho historie. Věnujeme se začlenění mateřských škol do vzdělávacího systému v České republice a zásadním kurikulárním a legislativním dokumentům. Nechybí ani souhrn hlavních myšlenek osobností předškolní pedagogiky. V historické sondě se zamýšlíme nad vývojem přístupu k dítěti a zabýváme se významností předškolního období z pohledu vývojové psychologie. Třetí kapitola je věnována reformnímu hnutí v předškolní pedagogice, vzniku alternativně zaměřených programů mateřských škol a základní charakteristice alternativních forem předškolního vzdělávání. V poslední kapitole teoretické části se stručně věnujeme, v souladu s cílem diplomové práce, motivaci a motivům, ovlivňujících lidské jednání a chování.

Praktická část práce je zaměřena na identifikaci nejvýstižnějších témat, která odkrývají *respondentovu esenciální kvalitu*, jak uvádí Řiháček, Čermák a Hytych (2013, s. 19). V úvodu této části diplomové práce se zabýváme definováním výzkumného problému a zdůvodněním volby designu výzkumu. V diplomové práci je aplikován jeden z přístupů kvalitativní analýzy textu - interpretativní fenomenologickou analýzu (interpretative phenomenological analysis). Cílem této analýzy je formulování témat, která zachycují podstatu fenoménu, jež je předmětem výzkumu. Výsledky analýzy a interpretace dat jsou zpracovány pro každého jednotlivého respondenta samostatně ve formě nadřazených témat a podtémat, která jsou vždy důsledně zakotvena v konkrétních datech transkripce rozhovorů. Dalším krokem je propojování těchto témat a hledání souvislostí mezi nimi. Výsledky jsou prezentovány ze dvou perspektiv - z perspektivy témat a z perspektivy jednotlivých případů/respondentů. V závěru této části diplomové práce nalezneme doporučení pro praxi.

Mojí osobní motivací, proč jsem si zvolila toto téma, je, že jsem babička a mám malou vnučku, která začala chodit do mateřské školy a byla mi při zpracování diplomové práce velkou inspirací.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Výchova provází lidstvo po celou dobu jeho existence. Stejně tak i předškolní vzdělávání se objevuje v každé společnosti a úzce souvisí s jejím politickým uspořádáním, ekonomikou a dalšími faktory. Pojem „předškolní“ není podle Matějčka (2005, s. 139) zcela přesný a dodává, že jde o velmi významnou vývojovou etapu v životě dítěte a současně o významnou etapu ve vchovatelství, *jenomže se školou to nemá moc společného*. Vypadá to, jako by celé předškolní vzdělávání bylo jen přípravou na školu. Tuto nepřesnost způsobil civilizační a kulturní tlak, který spojuje toto období se jménem společenské vzdělávací instituce, do které dítě jednou vstoupí. Ve skutečnosti, jak dále Matějček (2012, s. 47) rozvádí, se vývojové potřeby dítěte, které jsou tomuto období vlastní a bez kterých by se dítě nevyvíjelo zdravě a společnosti k užitku, objevily mnohem dříve a vyvíjely se *v dlouhých statisíciletích, kdy o nějaké škole nebylo ani potuchy*. Řada studií z etologie a kulturní antropologie ukazuje, že vývojové období od čtyř do sedmi roků je pro vývoj lidského rodu (lidstva) důležité samo o sobě. Pro příklad sáhneme k tzv. přírodním národům, jejichž děti procházejí také vývojovým „předškolním“ obdobím, i když formální školní vzdělávání k nim dosud nedorazilo.

1.1 Předškolní vzdělávání ve veřejných institucích a jeho zakotvení v legislativních dokumentech

Vznik a vývoj názorů na výchovu dítěte v předškolním věku (výchovu v rodině, výchovu ve veřejných institucích) je nutné sledovat vždy v souvislosti s konkrétním uspořádáním společnosti. Pro koho je výchova určena a jaké cíle si klade, vždy souviselo s cíli společnosti a hodnotami, které daná společnost akceptuje. To platí v plné míře pro všechny předchozí historické etapy předškolního vzdělávání až po současnost.

V ustanovení § 33 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon, jsou definovány **cíle předškolního vzdělávání** takto: *Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem*

do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Předškolní vzdělávání zahrnuje aspekty výchovné, vzdělávací a pečující, které se uskutečňují v mateřské škole. Podle školského zákona je poskytování předškolního vzdělávání veřejnou službou. Předškolní vzdělávání doplňuje rodinnou výchovu. Ve svém výchovném působení věnuje zvýšenou pozornost zejména dětem ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí, dětem s oslabeným rodinným zázemím či dětem pocházejícím z jazykově odlišného prostředí. Předškolní vzdělávání vychází, uvádí Suchánková (2014, s. 71), z *osobnostně orientovaného pojetí výchovy*, přičemž klade důraz na jedinečnost dítěte a usiluje o jeho maximální rozvoj se zřetelem k jeho individuálním potřebám. Je součástí procesu celoživotního vzdělávání a již děti v mateřské škole jsou začleněny do organizované a systematické edukace.

Česká republika je podle Průchy a Kořátkové (2013, s. 147) zařazena do mezinárodního projektu OECD (Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj, angl. Organisation for Economic Co-operation and Development). Dokument „Národní zpráva o stavu předškolní výchovy, vzdělávání a péče o děti předškolního věku v České republice“ z roku 2006 obsahuje doporučení zformulovaná experty z OECD. V dokumentu je konstatována dobrá úroveň předškolního vzdělávání, ale zazněla v něm i kritika týkající se nedostatečného zabezpečení výchovy dětí do tří let, a to s ohledem na snížení počtu jeslí. Evropský parlament přijal v roce 2009 deklaraci požadující zavedení v jednotlivých zemích Evropské unie umístování většího počtu dětí do zařízení kolektivní péče.

V současné době lze poskytovat **služby péče o děti předškolního věku** zřízením **mateřské školy** podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (školský zákon) a podle vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 43/2006 Sb. nebo provozováním některé z živností péče o děti podle zákona č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání, ve znění pozdějších předpisů (zákon o živnostenském podnikání).

Pokud jde o **jesle**, v nichž je pečováno o děti do tří let věku, jejich provozování upravoval zákon č. 20/1966 Sb., o péči o zdraví lidu. Tento zákon definuje jesle jako zvláštní dětská zdravotnická zařízení. Zákon č. 372/2011 Sb., o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování, ve znění pozdějších předpisů, konkrétně v ustanovení § 128, zrušuje zákon

č. 20/1966 Sb., o péči o zdraví lidu, a jesle již nejsou zařazeny mezi zdravotnická zařízení. Dále zákon v § 124 odst. 1 stanoví, že provozování jeslí se ukončí do 12 měsíců ode dne nabytí účinnosti tohoto zákona, přičemž tento zákon nabyl účinnosti dne 1. 4. 2012. Z uvedeného vyplývá, že provozovatelé jeslí (zdravotnických zařízení) museli, pokud chtěli pokračovat v jejich provozování, v souladu s novou právní úpravou, tj. zákonem č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání, provést u živnostenského úřadu ohlášení živnosti – péče o dítě do 3 let věku v denním režimu - přičemž tato činnost již není vykonávána ve zdravotnickém zařízení.

Někteří poskytovatelé služeb péče o děti dnes poskytují výše uvedené služby na základě uvedených předpisů obecného charakteru. Proto Ministerstvo práce a sociálních věcí (dále i MPSV) ve spolupráci s ostatními příslušnými rezorty připravilo novou právní úpravu vymezující konkrétní podmínky pro tento typ služby, kterou definují jako „**služba hlídání a péče o dítě v dětské skupině**“. Podmínky jsou nastaveny tak, aby zajišťovaly kvalitu péče a zároveň byly dosažitelné pro široký okruh poskytovatelů. Služba hlídání a péče o dítě v dětské skupině spočívá v pravidelné péči o dítě ve věku od šesti měsíců do zahájení povinné školní docházky mimo domácnost dítěte, v kolektivu dětí, mimo režim předpisů o školách a školských zařízeních. Služba nezajišťuje vzdělávání dítěte, ale dítěti se poskytuje výchovná péče zaměřená na rozvoj schopností dítěte a jeho kulturních a hygienických návyků přiměřených věku dítěte v souladu s konceptem výchovy a péče o dítě. (Ministerstvo práce a sociálních věcí [online], 2015)

Zákon č. 247/2014 Sb., o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině, tzv. **zákon o dětských skupinách**, který je účinný od 1. září 2014, uleví přeplněným mateřským školám. Umožní ženám na mateřské nebo rodičovské dovolené nástup do zaměstnání již půl roku po porodu, čímž celý proces návratu maximálně urychlí. Zákon o dětských skupinách umožní zřizování dětských skupin u firem, úřadů, vysokých škol nebo na místech, kde o ně bude zájem. Služba je poskytována na základě smlouvy a za dohodnutou úhradu. Zákon upravuje i podmínky týkající se stravování, hygieny a počtu dětí atd.

1.2 Výchova v rodině

Předškolní vzdělávání ovlivňuje a doplňuje první a nejvýznamnější přirozené prostředí, do kterého se dítě narodí – **rodina**. Pro dítě je rodina v prvních letech života naprosto nenahraditelná. Je to místo primární socializace, tj. místo, kde dítě získává zejména

základní návyky, hodnotovou orientaci a způsoby komunikace, učí se normám a pravidlům. Dítě si zde vytváří citové vazby na své nejbližší, učí se porozumět sobě samému, učí se začlenit do společnosti a sociálním učením si osvojuje sociální role apod. Rodina je pro většinu z nás samozřejmostí. Ve všech známých historických společnostech se můžeme setkat s určitými variantami rodin, rodinného života a rodinné výchovy. Rodina je významnou společenskou institucí a ochrana rodiny je zakotvena v právním řádu každého demokratického státu. Prostřednictvím rodiny lze lépe porozumět některým rysům kultury a společnosti. Pro tento fenomén existuje mnoho definic. Jinak bude rodinu charakterizovat psycholog, sociolog, antropolog nebo demograf.

Psychologové, zde zastoupeni Vágnerovou (2008, s. 18-19), definují rodinu jako *nejvýznamnější sociální skupinu, která zásadním způsobem ovlivňuje psychický vývoj dítěte*. Jde o malou skupinu, ve které si dítě vytváří potřebné citové zázemí a která mu dává pocit bezpečí, lásky a životní jistoty. Dítě si zde vytváří hodnotový systém a základní postoje k okolnímu světu. Rodina hraje důležitou roli při utváření raného citového vztahu mezi matkou a dítětem, jehož součástí je i velmi silná potřeba pozitivního přijetí. V rodině dítě získá různě rozvinuté schopnosti a dovednosti, protože každá rodina chápe rozdílně důležitost určitých kompetencí. Odráží se v nich hodnotový systém rodiny i celková úroveň obou rodičů i všech dospělých členů rodiny. Ukazuje se, že rozvoj dětské osobnosti velmi významně ovlivňuje styl rodinné výchovy.

Ze sociologického hlediska, podle Klapilové (2000, s. 27), je rodina definována jako *malá, primární, neformální sociální skupina, kterou tvoří jedinci spojení pokrevními, manželskými a adoptivními vztahy*. V rodině probíhají pro dítě některé důležité společenské vztahy a činnosti, které nemohou přebírat jiné instituce, např. předávání hodnot z generace na generaci nebo osvojování si základních životních rolí.

Rodina je též chápána jako strukturovaný systém založený na příbuzenství, ve kterém má každý určitou pozici a přidělený název, na základě nichž se modifikují určitá oboustranná očekávání, což je zejména **antropologické hledisko**. Vavřík (2010, s. 6) rodinu dělí na:

- **nukleární** – tvoří ji rodiče a děti,
- **jádrovou** – tvoří ji rodiče, děti a prarodiče z obou stran; tuto rodinu označují někteří sociologové za základ moderního příbuzenství, a
- **rozšířenou** – jde o systém zahrnující k jádrové rodině i sourozence rodičů.

Podle Přadky, Knotové a Faltýskové (2004, s. 26) je rodina *přirozené společenské prostředí, do něhož se člověk rodí, aniž si mohl vybrat jiné a přejímá to, co v něm je připraveno rodiči*. Jedinec na základě silných citových vazeb přejímá hodnoty, které daná sociální skupina přijímá (a předává) jako životně významné. Kvalitní rodinné prostředí je důležité pro všechny členy rodiny.

Mezi podmínkami **rodinného prostředí** existují rozdíly, některé jsou nahraditelné a některé nikoliv. Střelec (1992, s. 87) rozlišuje tři druhy. Prvním druhem jsou **materiální podmínky**, které zahrnují více skupin a patří sem například zaměstnanost rodičů a vliv této skutečnosti na děti, charakter a kvalita bydlení, vybavení domácnosti nebo individuální potřeby. Dalším druhem jsou **psychologické podmínky**, které napomáhají v určitých fázích života dítěte utváření důležitých povahových, mravních a volních vlastností. Zahrnují celkovou strukturu a stabilitu rodiny a vztahy v rodině nebo také věk rodičů. **V kulturních podmínkách**, třetím druhu podmínek, se odráží především hodnotová orientace, vzdělání rodičů, ale i celkový životní styl a využívání volného času, trávení dovolených aj. Důležitá je i míra pedagogizace rodinného prostředí, tzn. využívání pedagogických prostředků a vlivů stejným směrem.

Rodina se od jiných sociálních skupin vyznačuje svojí polyfunkčností. **Funkce rodiny** jsou určité úkoly, které rodiny plní vůči společnosti i vůči sobě samé. Bakošová (1994, s. 26-27) mezi stěžejní funkce rodiny považuje **ekonomickou funkci**, která ovlivňuje celkovou úroveň rodiny, další způsob života každého člena i další její funkce. Jejím cílem je hmotné zabezpečení a udržení životaschopnosti rodiny. Může mít významnou úlohu při výchově dětí k hodnotovým představám, k pracovním návykům, ale též k racionálnímu hospodaření s majetkem. Dále Bakošová zmiňuje **biologicko-reprodukční funkci**, která má, jak již vyplývá z jejího názvu, dvě složky. V sexuálním a rodičovském instinktu vidí řada sociologů podstatu existence rodiny. Biologická funkce rodiny je určující nejen pro život rodiny, ale i pro zachování lidského druhu obecně. Další je **výchovná funkce**, která má v určitých obdobích života jedince nejdůležitější postavení. Vychází z požadavků společnosti a jejím cílem je vychovat svobodného, odpovědného, mravného, humánního, kulturně i společensky vyspělého člověka. Z pohledu **socializační funkce** je rodina místem primární socializace, tj. místem, kde dítě zejména získává základní návyky, hodnotovou orientaci a způsoby komunikace, učí se normám a pravidlům. Dítě si vytváří citové vazby na své nejbližší, učí se začlenit do společnosti a najít si v ní své místo. Sociálním učením si osvojuje sociální role. Poslední je **emocionální funkce**, v níž má rodina nezastupitelné

místo a žádná jiná instituce tuto funkci nemůže plně nahradit. Jde u uspokojování citových potřeb, o vědomí jistoty, o pocit lásky a bezpečí, o uznání a vzájemnou podporu mezi členy rodiny.

Klapilová (2000, s. 29) rozlišuje rodiny podle toho, jak se jí daří vypořádat s plněním výše uvedených funkcí, které mají zásadní vliv na zdárný průběh socializačního procesu:

- **rodina funkční** - přiměřeně plní svoje funkce, zajišťuje dítěti dobrý vývoj,
- **rodina problémová** – občas v ní dochází k poruchám jedné či několika funkcí, což jí ani vývoj dítěte vážněji neohrožuje a je schopna vlastními silami situaci řešit,
- **rodina dysfunkční** – vyskytuje se v ní více poruch ohrožujících celou rodinu a především vývoj dítěte, tato rodina potřebuje soustavnou péči odborníků,
- **rodina afunkční** - není schopna plnit svůj základní účel a sanace rodiny je bezpředmětná; dítě je často třeba umístit v náhradní rodině.

Helus (2007, s. 153-163) charakterizuje devět typů **problémově zatížených rodin**. První z nich je **nezralá rodina**, která existuje v několika podobách – nezralost v oblasti zaměření, životních hodnot a životního způsobu; nezralost v oblasti zkušeností a nezralost v oblasti citové. S tím se pojí i problémy sociální a ekonomické. Dalším typem je **přetížená rodina**, kdy existuje řada obvyklých zdrojů přetíženosti – přetíženost konflikty, přetíženost rodičů narozením dalšího dítěte, přetíženost starostmi způsobenými nemocí v rodině, přetíženost citovým strádáním, přetíženost bytovými a ekonomickými problémy aj. Problémy vznikají i v **ambiciózní rodině**, ve které dominují cíle, jako je kariéra v zaměstnání, úspěšnost ve studiu apod., což často bývá na úkor rozvoje osobnosti dítěte. V **perfekcionista rodině** rodiče staví dítě soustavně do tlaku podávat vysoké výkony, vykazovat perfektní výsledky, tím se dítě dostává do permanentní zátěže. **Autoritářská rodina** bývá označována taková rodina, kde jsou vztahy k dítěti omezeny pouze na přikazování a zakazování. Není přihlíženo k potřebě dítěte se samostatně rozhodnout a nést zodpovědnost. Od dítěte se vyžaduje naprostá poslušnost, rodiče k tomu často používají tresty (psychické nebo i fyzické). Dalším typem je **rozmazlující (protekcionistická) rodina**, která je typická tendencí dítěti vždy dát za pravdu, vyhovět mu a dělat vše tak, jak si ono přeje a žádá. Protekcionismus můžeme rozdělit na útočný (ofenzivní), protekcionismus soucítící a protekcionismus služebný, kdy dítě zcela ovládá svoje rodiče. **Rodina nadměrně liberální a improvizující**, která se projevuje nedostatkem řádu a programu, je dalším typem. Rodiče nemají jasné výchovné cíle a často používají improvizaci. Předposledním typem je **rodina odkládající**, kdy rodiče mají tendenci svoje

dítě svěřovat někomu jinému, kdykoliv je to jen trochu možné. Hrozí zde nebezpečí vzniku deprivacního syndromu. Poslední typem je **disociovaná rodina**, pro kterou je charakteristické, že jsou vážně narušeny důležité vztahy, např. vnější vztahy s okolím, nebo vnitřní vztahy mezi členy rodiny. K narušení vztahů dochází většinou z důvodů různých konfliktů, oslabení vzájemných kontaktů či izolovanost apod.

V dalším textu se pokusíme poukázat na některé současné, nejen demografické, trendy ovlivňující fungování rodiny. Střelec (1992, 74-75) se zaměřuje na **změny ve funkcích** rodiny. Ke změně **v ekonomické funkci** dochází v souvislosti s nezaměstnaností, se zvyšováním životních nákladů apod. I když se stát snaží svými sociálními opatřeními pomoci, např. placenou mateřskou dovolenou, podporami, úlevami na daních aj., platí, že děti jsou pro rodinu velkým ekonomickým zatížením. Častěji se objevuje i větší diferencovanost rodin podle socioekonomické úrovně. Změny se týkají i **biologicko-reprodukční funkce**, kdy v posledních letech můžeme pozorovat úbytek dětí. Dítě je vnímáno jako překážka v profesním růstu rodičů, a také jako „přepych“ z důvodů ekonomických. Také přibývá rodin pouze s jedním dítětem, a objevují se i rodiny bez dětí. Děti se rodí ženám později. Změny **v ochranné funkci** lze spatřit v tom, že dříve zčásti tuto funkci zabezpečoval stát např. povinné preventivní prohlídky, ozdravovny, apod. Dnes je přenesena na spoluúčast rodiny (např. očkování). V souvislosti s tlaky jiných socializačních činitelů (médií, škola) a s rozštěpením či protichůdností výchovných zájmů a cílů mezi rodinou a dalšími aktéry socializace a výchovy dochází k problémům a tím i ke změně **v socializačně-výchovné funkci**. Mění se sociální role rodičů, např. emancipační proces způsobil pokles otcovské autority a postavení muže v rodině. Poslední změny se týkají **emocionální funkce**. I když jiná instituce než rodina nemůže zajistit lépe tuto funkci, tj. nedokáže zajistit pocit lásky, zázemí a jistoty, i zde dochází ke změnám, a to především v kvalitě a úrovni. Důvodem je zaneprázdněnost rodičů, vyšší rozvodovost nebo častější výskyt neúplných rodin (např. svobodné matky).

Česká rodina, podle Možného (2002, s. 21-23), stejně jako rodiny v jiných evropských zemích, prochází změnami a v souvislosti s celkovou transformací společnosti se často mluví o její **krizi**. Žijeme v období rozkladu patriarchátu, který je pomalu a postupně nahrazován rovnoprávnějším uspořádáním společnosti. Ne však proto, že by to bylo spravedlivější nýbrž proto, že je to ekonomicky výhodnější. Klasický patriarchát totiž po tisíciletí vyřazoval polovinu lidstva z podílu na vývoji, snižoval duchovní i ekonomický potenciál společnosti a tak omezoval lidský rozvoj. Ochranu domácností převzal od mužů

právní řád s kontrolními mechanismy a vynutitelnou sankcí za porušování nastavených pravidel. Péče o domácnost nezaměstnává pouze ženy a vzhledem k dnešním technickým vymoženostem nevyžaduje tolik námahy jako dřív. Díky antikoncepci a umělému přerušování těhotenství se člověk vymyká z rukou přírody a žena se stává rozhodujícím článkem v procesu zajišťování pokračování druhu. Kult mateřství a role ženy jako pečovatelky o rodinu a domácnost se mění. Vykročení ženy do společnosti s sebou nese i úpadek rodinného života. Rodičovství je pak téměř nemožné, jestliže se oba, muž i žena, věnují profesní kariéře, tedy tradiční mužské roli.

Výchovu a vzdělávání dětí jsme rozdělili do **institucí** mimo rodinu a ukazuje se, že tyto *institute* (škola, církev, vláda), *které jsme si sami vytvořili na pomoc, vlastně postupují proti funkčnosti rodiny*, píše Satirová (1994, s. 325). I přes veškeré problémy, se kterými se musí rodina v souvislosti s rychlými změnami ve společnosti vyrovnat, je stále jedinou institucí, kterou nelze zcela nahradit. Tento fakt ji přidává na hodnotě a mělo by být cílem každé vyspělé společnosti, udržet a posílit stabilitu rodiny pro budoucnost jí samé.

Dítě je vychovááno každým okamžikem a situací, do které se dostane. Touto přirozenou cestou, tím co denně slyší a vidí, a čeho je svědkem, je ovlivňován jeho charakter, myšlení, citění a chování. Rodinné prostředí a přirozená vlastnost zdravého dítěte – zvědavost, touha a potřeba učit se, ovlivňují i budoucí rodičovské chování. Hodnoty, které jsou preferovány v rodině, z níž dítě pochází, si zpravidla dítě přenesou i do své vlastní rodiny. **Rodinná výchova** je proto důležitým úkolem a pro dospělé současně životní rolí, ve které se nacházejí jako rodiče a vychovatelé svých dětí. Jde o roli stejně závažnou jako je například společenské uplatnění nebo zabezpečení rodiny po stránce materiální či kulturní.

Rodiče si mnohdy tuto závažnost nepřipouštějí a v podstatě je ponecháno jen na nich, jak své děti vychovávají. Na rodičích je též i to, zda se na tento úkol připravují nebo si budou počínat stejně jako kdysi jejich rodiče. Z mnoha výzkumů vyplývá, že v praxi řada rodičů vychází jen *ze svých bezprostředních životních zkušeností a činí tak s přesvědčením, že je to naprosto přirozená cesta, která přinese své očekávané výsledky*, uvádí Střelec (1992, s. 71).

Potočárová (2008, s. 116-117) tento názor doplňuje o tvrzení, že výchova v rodině většinou probíhá bez stanovení **výchovných cílů**. Mnoho dospělých neví téměř nic o vývoji lidského těla, nejsou obeznámeni s psychologíí citů, ani s tím jak citové stavy ovlivňují chování a inteligenci. Rodiče jen bezprostředně reagují na určité situace nebo na činy

a chování dítěte. Podmínkou pro kvalitní výchovu však není pouze osobnost a přístup – výchovný styl vychovatele (rodiče) - ale také materiální podmínky rodiny nebo úroveň kvality života v rodině apod.

Podle Bakošové (1994, s. 31) je také velmi důležitá celková **atmosféra (klíma) v rodině**, která může být ovlivněna typem rodiny (rozlišujeme rodinu úplnou nebo neúplnou; úplná rodina je na rozdíl od neúplné tvořena oběma rodiči a nejméně jedním dítětem), nebo konflikty v rodině apod.

Stylem výchovy se také zabývají Horká a Syslová (2011, s. 28) a píší, že je jedním z nejdůležitějších faktorů ovlivňující vývoj dítěte. Rozlišují *tradiční, moderní a hledající styl výchovy*. **Tradiční přístup** je charakteristický maximálním zájmem o dítě a jeho péči, všechny potřeby dítěte a jejich uspokojování je na prvním místě. **Moderní přístup** je založen na vnímání dítěte jako součást života rodičů, kteří se na rodičovství pečlivě po všech stránkách připravují. Občas zapomínají na spontánnost, emoce a někteří děti přetěžují mnoha aktivitami. Rané dětství vnímají jako časovou investici na úkor své kariéry a vlastního volného času. **Hledající přístup** se vrací k přírodě, k přirozenosti a inspiruje se u přírodních národů. Pouto dítěte k matce a rodičům je základním vztahem. Rodiče poskytují dítěti v rámci svých aktivit komplementární model chování dvou pohlavních pólů. Oba rodiče jsou v životě a výchově dítěte nezastupitelní.

1.3 Kurikulární východiska předškolního vzdělávání

Prvními vzdělávacími programy pro předškolní vzdělávání u nás se zabývá Šmelová (2004, s. 51-58) a uvádí, že vzdělávacím programem pro první opatrovnu – byla metodika výchovné práce J. V. Svobody z roku 1839 s názvem *Školka čili Prvopočáteční praktické, názorné, všestranné vyučování dítek k věcnému vybroušení rozumu a ušlechťení srdce s navedením ke čtení, počítání a kreslení pro učitele, pěstouny a rodiče*, kterou používal ve své opatrovně Na Hrádku v Praze (1832). V roce 1869 byla založena první česká mateřská škola u sv. Jakuba, kterou vedla M. Riegrová a její výchovný program vycházel ze tří koncepcí, a to Svobodovy, Fröbelovy a francouzských institucí. Ze Svobodovy koncepce byly čerpány především prvky trivie, tělocviku, kreslení a her. Z francouzských předškolních institucí převzala mateřská škola metody a formy práce vycházející z hromadného vyučování, mravní a náboženské výchovy. Z Fröbelovy koncepce byla převzata některá ruční zaměstnání, práce na zahradě a pohybové hry. Tentýž rok vyšel

školský zákon (1869), který umožňoval zřizovat při obecných školách školy pro opatrování dětí.

Ministerský výnos z roku 1872 o mateřských školách pak rozlišil i typy předškolních institucí na mateřské školy, opatrovny a jesle, píše dále Šmelová (2004, s. 59-62). Současně zakázal v mateřských školách výuku trivia. Dalším uceleným programem pro mateřské školy byla *Příručka pro školy mateřské* I. Jarníkové, která se snažila o zlepšení materiálních podmínek, snížení počtů dětí v mateřských školách a vrácení hry do předškolních zařízení. V roce 1931 vznikl pod vedením M. Bartuškové *Organizační řád pro mateřské školy a jesle hl. města Prahy*, jehož snahou bylo zlepšit výchovný systém mateřských škol po stránce obsahové i organizační. V roce 1938 byl vydán osmistránkový dokument *Výchovné osnovy pro mateřské školy v hl. městě Praze*, podle kterého pracovaly učitelky v mateřských školách nejen v Praze. V souvislosti s reformním hnutím si předškolní instituce začaly vytvářet vlastní programy a plány, neexistovaly však závazné vzdělávací dokumenty. Začaly se objevovat snahy o respektování zájmu a potřeb dítěte a důraz byl kladen na přirozený vývoj dítěte.

Po druhé světové válce, uvádějí Horká a Syslová (2011, s. 19), došlo k **zavedení jednotného školského systému** a předškolní zařízení pracovala podle jednotným osnov. V rozmezí let 1945 až 1984 vzniklo celkem **jedenáct osnov a programů pro mateřské školy**. Většina z těchto dokumentů měla především za úkol připravit dítě na školu. Programy byly ideologicky zatížené. Charakteristický byl kolektivní přístup, vysoké počty dětí ve třídách, povinná účast v organizovaných činnostech s nedostatečným přístupem k potřebám jednotlivých dětí. Poslední *Program výchovné práce pro jesle a MŠ* z roku 1984 se ukázal jako svazující, nedával prostor pro spontánní tvořivou činnost, a proto podle něho odmítly učitelky pracovat. Od roku 1989 ztratil svoji závaznou platnost a učitelky začaly hledat pro tvorbu vlastních programů inspiraci v různých alternativních programech. Do popředí se stále více dostávala nutnost respektovat individuální a věkové zvláštnosti a potřeby dítěte.

Podle Kořátkové (2014, s. 156) měly mateřské školy po roce 1990 deset let *prostor hledat svoji podobu*. Horká a Syslová (2011, s. 18) dále k tomuto uvádějí, že se v souvislosti změnou struktury vzdělávací soustavy začalo od roku 1997 pro výchovu dětí předškolního věku důsledně používat výraz předškolní vzdělávání.

Současné předškolní vzdělávání je koncipováno v souladu s aktuálními principy vzdělávací politiky a je zakotveno v legislativních (zákony, vyhlášky) a kurikulárních dokumentech. Legislativními dokumenty jsme se podrobně zabývali v kapitole 1.1.

Systém kurikulárních dokumentů vychází ze školského zákona a je vytvořen na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují - **Národní program rozvoje vzdělávání (tzv. Bílá kniha)** - který formuluje požadavky na vzdělávání platné v počátečním vzdělávání jako celku a **Rámcové vzdělávací programy**, které vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy, tj. pro předškolní, základní, a střední vzdělávání. Školní úroveň představují - **Školní vzdělávací programy** - podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Školní vzdělávací program si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném Rámcovém vzdělávacím programu. Rámcové i školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty přístupné pedagogické i nepedagogické veřejnosti. Ze školních vzdělávacích programů vycházejí **třídní vzdělávací programy**. Jedná se o dokumenty nepovinné a neveřejné, a jsou vytvářeny samotným učitelem pro konkrétní třídu. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online], 2015)

Z hlediska postavení mateřské školy v České republice bylo podle Syslové (2012, s. 18) zásadní přijetí zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon). Mateřské školy se tak staly nedílnou součástí vzdělávací soustavy a představují první etapu celoživotního učení, tj. vzdělávání člověka od narození až do jeho smrti. I když je předškolní vzdělávání podle školského zákona nepovinné, a v rámci **Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED 1997** je hodnoceno jako stupeň ISCED 0 (bez vzdělání), přesto je považujeme za důležitý základ pro započetí vzdělávání člověka.

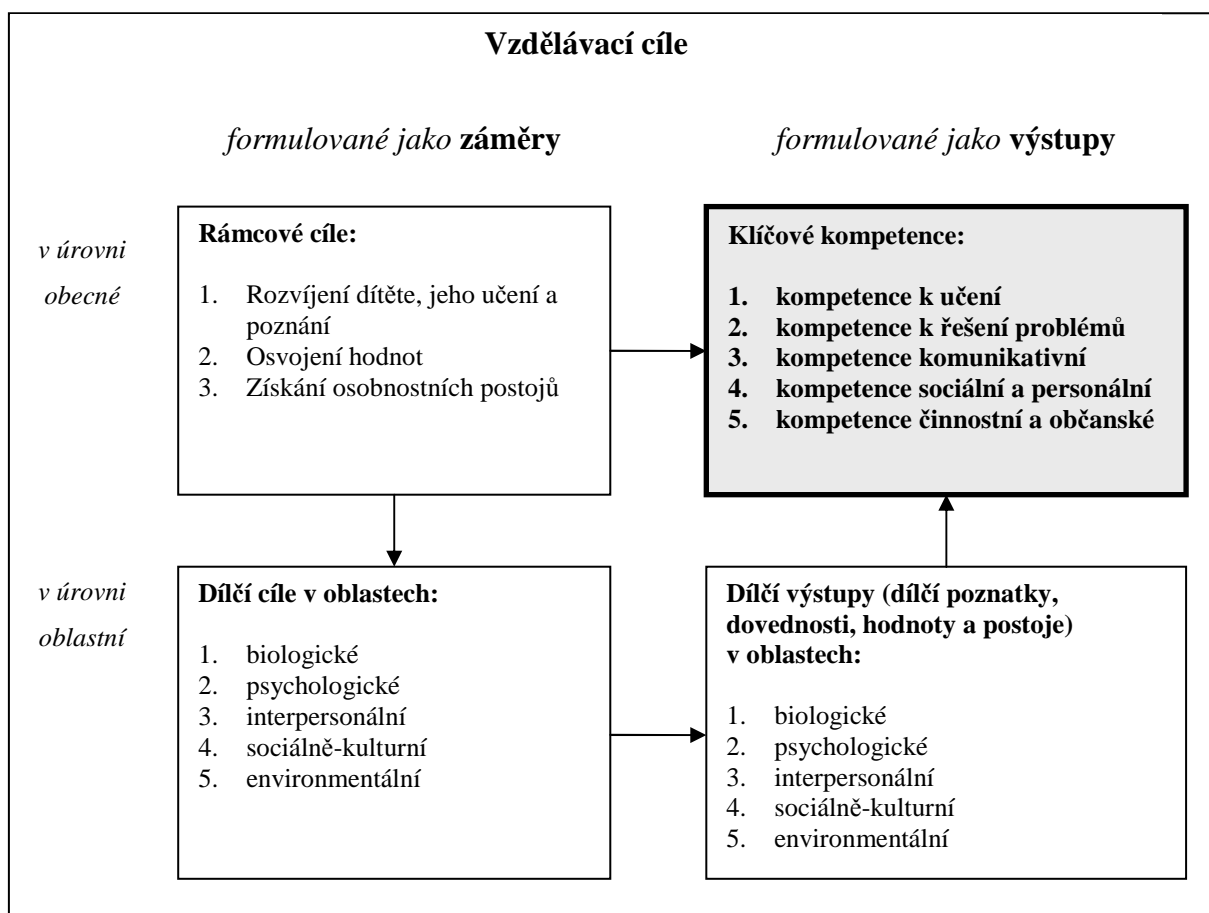
Do vzdělávání se dostal také další nový pojem – **klíčové kompetence**, který Horká a Syslová (2011, s. 37) definují jako *soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince*. Během předškolního vzdělávání by podle Průchy a Kořátkové (2013, s. 77) měly být vytvářeny základy těch klíčových kompetencí, které jsou důležité pro přípravu dítěte na vzdělávání v základní škole, pro jeho uspokojivý současný život i další životní etapy.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004), uvádějí Průcha a Kořátková (2013, s. 77), *vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro*

institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení, jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách s programem upraveným podle speciálních potřeb dětí a v přípravných třídách základních škol. Představuje komplexní rámec a zásadní východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů (dále také ŠVP) i pro činnost pedagogických pracovníků v mateřské škole.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále také RVP PV) pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi: *rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí (očekávané) výstupy* (Tab. 1). **Rámcové cíle** směřují k *rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání; osvojení základů hodnot společnosti; získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se.* **Klíčové kompetence** se týkají například kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální, osobnostní a komunikativní apod. **Dílčí cíle** jsou propojeny s jednotlivými vzdělávacími oblastmi a **dílčí výstupy** se týkají toho, co má být v jednotlivých vzdělávacích oblastech dosaženo. (RVP PV, 2006, s. 8)

Tab. 1. *Systém vzdělávacích cílů v předškolním vzdělávání (RVP PV, 2006, s. 8)*



Školní vzdělávací program, píše Horká a Syslová (2011, s. 69), se vypracovává v souladu s RVP PV a s platnými právními předpisy. Jde o dokument, podle něhož se uskutečňuje vzdělávání dětí v konkrétní mateřské škole. Pomocným materiálem je Manuál pro přípravu školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy. ŠVP je povinnou součástí dokumentace mateřské školy a je dokumentem veřejným. Mělo být z něho všem jasné, kam se škola ubírá, jaká je její filosofie a prioritní hodnoty, čím se odlišuje od ostatních, jakým způsobem chce dosáhnout stanovených cílů, za jakých podmínek, jaký má evaluační systém apod.

Kořátková (2014, s. 161-173) se dále zabývá vzdělávacími oblastmi, které tvoří obsah předškolního vzdělávání. Vzdělávací obsah *je koncipován jako vnitřně propojený, integrovaný celek*, což umožňuje dětem konkrétní skutečnosti lépe pochopit a porozumět jejich souvislostem. Jednotlivé **vzdělávací oblasti** se člení:

- **Dítě a jeho tělo** – oblast je zaměřena na vzdělávací cíle směřující do úrovně biologické, měla by vést ke správnému rozvoji tělesných a pohybových funkcí, k motorickým i sebeobslužným dovednostem.
- **Dítě a jeho psychika** – oblast má cíl v maximálně dobrém rozvoji všech psychických funkcí (vnímání, myšlení, soustředění, paměť, city, tvořivost, vůle); zahrnuje tři podoblasti – 1. jazyk a řeč, 2. poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, 3. sebepojetí, city a vůle.
- **Dítě a ten druhý** – oblast je zaměřena na podporu utváření vztahů k jiným dětem a dospělým, na kultivaci a zlepšení komunikace a dalších sociálních dovedností.
- **Dítě a společnost** – oblast je zaměřena na pomoc dítěti nacházet své místo v širší společnosti, osvojit si potřebné sociokulturní návyky, pravidla soužití a vytváření si hodnot v oblasti kultury a umění.
- **Dítě a svět** – oblast se zaměřuje na environmentální problematiku a na objasňování elementárního povědomí o světě a jeho základním fungování, o vlivu člověka na životní prostředí; na utváření základů pro odpovědný vztah k nejbližšímu okolí a přírodě.

V rámcových vzdělávacích programech i při tvorbě školních vzdělávacích programů je uplatňováno **nové pojetí kurikula**. Vychází z toho, že škola má poskytovat systematickou a vyváženou strukturu základních pojmů a souvislostí, které umožní zařazovat informace do smysluplného kontextu vědění i životní praxe; na rozdíl od dřívějšího pojetí založeného především na osvojování si co největšího objemu faktů.

Kurikulum je podle Máchala (2000, s. 173) *vzdělávací program, projekt, plán; obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících*. Současné pojetí kurikula můžeme také definovat v kontextu jednotlivých typů pojetí výchovy a vzdělávání. Podle Suchánkové (2014, s. 73-74) vychází současné kurikulum z pojetí **osobnostně orientované výchovy**, jejímž cílem je *překonat nebezpečí jednostrannosti a porušení rovnováhy hledisek rozvoje osobnosti*. Dítěti je tak umožněno se samostatně projevovat a vyjadřovat podle svých vývojových možností, pedagog je dítěti partnerem. Pojetí vychází z respektu individuality každého člověka a klade důraz na schopnost sebeutváření dítěte na základě interakce s pedagogem.

1.4 Významné osobnosti předškolní pedagogiky a jejich myšlenky

Cílem této kapitoly není vyjmenovat všechny osobnosti, které se zabývaly výchovou dětí předškolního věku a charakterizovat jejich myšlenky a názory. Zaměříme se jen, z našeho pohledu, na stěžejní myslitele jednotlivých historických etap předškolní pedagogiky a na myšlenky a názory týkající se dětí předškolního věku.

Již v dílech starořeckých myslitelů můžeme nalézt podrobnější názory na výchovu dětí.

Platón (427-347 př. n. l.) – řecký filozof

Vytvořil ucelený výchovný systém na výchovu, do kterého převzal prvky athénské i spartské výchovy. Jak dále uvádějí Pavlovská, Syslová a Šmahelová (2012, s. 10): *Požadoval veřejnou předškolní výchovu a zdůrazňoval význam pohádek a her pro děti*. Ve svém díle *Ústava* vytváří ideu dokonalého státu. Stát vybírá vhodné rodiče a především reguluje počty dětí. Určil také podmínku, která stanovuje věk matky v rozmezí 20 až 40 let a otce 30 až 50 let. Pokud se dítě narodí mimo tyto limity, má dát stát dítě zahubit. Stejný osud má postihnout i děti neduživé. Ostatní děti jsou po narození odebrány rodičům a umístěny do speciálních výchovných ústavů, kde se o ně mají starat pěstounky. Pod vedením chův a pěstounek jsou děti vedeny ke cvičení a otužování. Dětem jsou čteny báje, pohádky, učí se tanci a zpěvu, základům aritmetiky a geometrie. Děti jsou majetkem státu a vše se podřizuje jeho zájmům a potřebám.

Aristoteles (384-322 př. n. l.) – řecký filozof

Aristoteles se výchovnými problémy zabývá ve svých dílech *Politika* a *Etika Nikomachova*. Podle Pavlovské, Syslové a Šmahelové (2012, s. 11) zastává názor, že

výchova má být státní a má být prostředkem rozvoje státu, ale má také rozvíjet žákovy vlohy. Aristoteles zdůrazňuje výchovnou funkci múzického umění a důležitost tělesné výchovy. Též se zabývá regulací porodností a uzavírání manželství. Provedl první periodizaci podle věku dítěte a vytvořil tři období po sedmi letech s uvedením toho, co je při výchově v jednotlivých periodách důležité. Nás zajímá první perioda - do sedmi let – podle které by výchova měla probíhat v rodině. Děti by se měly učit poznávat okolí, kde žijí a neměly by se přetěžovat. Výuka by měla především probíhat formou hry, čtením pohádek a mravně zaměřených mýtů.

Marcus Fabius Quintilianus (35-95 n. l.) – římský filozof, řečník, právník, pedagog

Quintilianus ve svém díle *O výchově řečníka*, píše Cipro (1984, s. 74-75), poukazuje na správný vývoj řeči dítěte a zabývá se metodickými otázkami výchovy budoucího řečníka již od útlého věku. Jeho dílo lze považovat za první systematickou didaktiku. Vyzvedává úlohu školní výchovy oproti výchově soukromým učitelem. Učitel by dle něho měl být trpělivý a měl by vycházet z individuality dětí. Důležitá je při výchově hudební výchova, která cvičí hlas a rytmiku řeči. Rozumové zaměstnání se má střídát s odpočinkem a hrou. Dítě je tvárné hlavně v mladém věku, a proto by se s výchovou mělo začít před sedmým rokem. Výchova má být všestranná a cílem výchovy je vědění a mravnost. Mnohé jeho názory platí dodnes a ovlivnily i další myslitele z období renesance a humanismu.

Jan Amos Komenský (1592-1670) – český pedagog, polyhistor a teolog

Komenský je podle Bělinové a Mišurcové (1982, s. 13-17) považován za zakladatele nového pedagogického systému školské výchovy, jehož součástí je i předškolní výchova. Jeho školský systém se skládal ze čtyř stupňů. Předškolní výchova - v jeho pojetí první stupeň – ten se týkal dětí od narození do šesti let. V tomto období má být dítě vychováváno především doma. Obsah vzdělávání, který zahrnoval - *rozvíjení vnímání a představ o okolním světě, uvádění do hospodářství, náboženská výchova* - podrobně rozpracoval ve svém díle *Informatorium školy mateřské* z roku 1632. Toto dílo bylo určeno hlavně matkám a mělo sloužit jako návod na výchovu dětí v předškolním období v rodině. Ve dvanácti kapitolách jsou shrnuty rady, jak dítě rozvíjet po stránce rozumové, mravní, tělesné, pracovní a náboženské. Principy, na nichž byl založen Komenského systém, vycházel z harmonie tělesné a duševní činnosti.

Komenského pedagogický systém, jak dále uvádí Jůva (2001, s. 31), zdůrazňuje důležitost laskavého přístupu k dítěti, které považuje za to nejcennější, co rodiče obdrželi od Boha. Varuje před přetěžováním a upozorňuje na důležitost individuální péče.

Ve výchově přikládá velký význam také dobrému příkladu. Zabývá se i vhodnou stravou, doporučuje střídání práce s odpočinkem, péči o hygienu těla a dostatek spánku. Vzdělávání by se mělo týkat všech, mělo by být všestranné a mělo by se týkat všeho. Bylo by chybou se nezmínit, že myšlenky Komenského zůstávají i v dnešní době stále živé a jsou pro nás velkým zdrojem inspirací.

John Locke (1632-1704) – anglický filozof a pedagog

Locke, podle Bělinové a Mišurcové (1982, s. 20-22), zdůrazňoval, že dítě má být rozvíjeno od útlého věku. Důležitý je příklad. Při výchově má být respektována dětská přirozenost a dítěti je třeba dát určitou svobodu. V díle *Myšlenky o výchově* rozebírá koncepci tří základních složek výchovy, a to výchovy tělesné, mravní a rozumové. Výchozí složkou výchovy je složka tělesná. Dítě má být otužováno a má mít správnou životosprávu. Důležitá je hygiena a dostatek pohybu. Mravní výchova je zaměřena na kázeň, disciplínu a sebeovládání. Poslední složka výchovy – rozumová výchova – si neklade velké cíle. Cílem výchovy je schopnost člověka rozumně a užitečně spravovat své záležitosti. Výchovou dívek se Locke nezabýval.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) – francouzský filozof, myslitel

Pavlovská, Syslová a Šmahelová (2012, s. 24) uvádějí, že Rousseau prezentuje své názory v díle *Nová Heloisa*, kde se rozepisuje o právech člověka i dítěte na svobodu. Jeho stěžejním dílem je však *Emil čili o výchově* z roku 1762, které se skládá z pěti knih.

Výchovou malých dětí od narození do dvou let se zabývá v první knize. V tomto období je potřeba, podle Rousseaua (1907, s. 57), se věnovat především tělesnému vývoji – prvním krůčkům a slovům, krmení, otužování apod. Vývoj se nemá urychlovat. Dítěti je potřeba ponechat volnost pohybu, např. nemá se zavazovat do povijanu. V druhé knize se zabývá dětmi od dvou do dvanácti let, kdy se rozvíjí smysly.

Výchova, jak dále píše Rousseau (1907, s. 57), by měla probíhat na venkově, nejbližší přirozenému stavu, protože děti v tomto období nejsou schopny abstraktního myšlení. Rozumová výchova by měla být omezena na pozorování blízkého okolí. Dítě se nemá systematicky vyučovat, nemá se do ničeho nutit. Tělesné tresty se mají nahrazovat metodou přirozených následků, př. pokud dítě rozbije okno v ložnici, nechá se několik dní spát v zimě.

V díle Rousseaua, dále uvádějí Pavlovská, Syslová a Šmahelová (2012, s. 26), nacházíme mnoho myšlenek, i takové co již vyslovili jeho předchůdci, ale nový a pozoruhodný je jeho

přístup k dítěti – odmítá koncepci dítěte jako malého dospělého. Každý věk má určité znaky a potřeby a je nutné hledat takovou výchovu, která tomuto věku odpovídá. Výchově přikládá velký důraz. Vychází z názoru, že dítě je od narození dobré a můžeme ho výchovným působením zkazit.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) – švýcarský pedagog

Podle Bělinové a Mišurcové (1982, s. 25-26) Pestalozzi pokračoval v myšlenkách Rousseaua o přirozené výchově dětí v rodině i ve škole. Na rozdíl od něj a podobně jako Komenský zdůrazňuje zásadu názornosti při výuce. Jeho dílo (*Linhart a Gertruda, Jak Gertruda učí své děti, Kniha matek*) vneslo do teorie předškolního vzdělávání nově psychologicky propracované pojetí dětského vývoje. Zdůrazňoval citovou výchovu a vysoce si cenil úlohy matky jako výchovného činitele a rodiny jako přirozeného výchovného prostředí. Výchova dítěte má od prvních dnů významný podíl na utváření jeho budoucího vztahu k ostatním lidem a okolními světu. Pro první dny období dítěte platí dva zákony, které říkají, že počáteční výchova by neměla být záležitostí hlavy a rozumu, ale záležitostí srdce a smyslu, a záležitostí matky. I další zákon mluví o velmi pomalém přechodu od *cvičení smyslů* ke *cvičení úsudku* a o tom, aby *cvičení zůstalo velmi dlouho záležitostí ženy, než začne být záležitostí muže*.

Robert Owen (1771-1858) – anglický reformátor

Bělinová a Mišurcová (1982, s. 26-27) píše o tom, že Owen patřil mezi průkopníky předškolní výchovy. Jako ředitel a spolumajitel přádelny založil školu pro nejmenší, ve které byla zabezpečována péče o děti zaměstnaných matek v továrně. Zkrátil pracovní dobu na 10,5 hodiny a do práce přijímal děti starší deseti let. V roce 1816 založil *Nový institut pro výchovu charakteru*, ke kterému patřila i *Infant school* - dětská škola pro děti od jednoho do pěti let - a dále pak počáteční škola pro děti od pěti do dvanácti let. Zde uplatnil svůj názor, že s dětmi do šesti let věku se má zacházet láskyplně, aby se vytvořil vztah důvěry mezi dospělým a dítětem. Děti předškolního věku byly vedeny k poznávání věcí a přírody při pobytu venku nebo prostřednictvím obrázků a modelů. Podporovala se jejich přirozená zvědavost, pěstounka s nimi zacházela laskavě a jemně, bez trestů a odměn.

Později Owen v Americe založil osadu New Harmony, kde byla dětem poskytována nejen výchova a vzdělání, ale byly zde i ubytovány, sdělují Bělinová a Mišurcová (1982, s. 28). Rodičům byl umožňován kontakt s dětmi pouze v rámci této instituce. Výchova se tak stala

záležitostí společnosti, nikoliv rodiny. Po jeho vzoru byly budovány podobné instituce, většinou na bázi dobročinnosti.

Friedrich Fröbel (1782-1852) – německý pedagog a filozof

Fröbel, jak uvádějí Pavlovská, Syslová a Šmahelová (2012, s. 33-34), byl velmi ovlivněn pedagogikou Pestalozziho. Proslavil se jako zakladatel předškolních zařízení nazvaných Kindergarten – dětská zahrádka. Jednalo se o komplexní zařízení, kde se opatrovnice staraly o děti, ale současně to byl i ústav pro jejich vzdělávání. Vypracoval pedagogický systém předškolní výchovy a její teorii (podrobnou metodiku), který se rozšířil pod názvem fröbelismus. Prostřednictvím vhodných činností, zejména didaktických her s *dárky* (míč, koule, krychle a válec) rozvíjel fantazii, trpělivost, dovednost a vytrvalost dětí. Zpracoval i soubor pohybových her s hudebním doprovodem. Při výchově využíval také pracovní činnosti, např. děti pracovaly na zahrádce. Do programu v dětských zahrádkách zařazoval tělocvik nebo čtení pohádek. Fröbel měl své příznivce a odpůrce, kteří mu vyčítali, že jeho metodika vede k mechanickému napodobování daného vzoru.

Jan Vlastimír Svoboda (1800-1844) – český pedagog

Svoboda, uvádějí Bělinová a Mišurcová (1982, s. 35), řídil první opatrovnu v Praze Na Hrádku. Byl výborný učitel a pedagog-teoretik, který se zařadil mezi přední průkopníky veřejné předškolní výchovy 19. století. Jeho dílo *Školka čili Prvopočáteční praktické, názorné, všestranné vyučování dítek k věcnému vybroušení rozumu a ušlechtnění srdce s navedením ke čtení, počítání a kreslení pro učitele, pěstouny a rodiče* z roku 1839 je svým obsahem praktickou příručkou, která je rozdělena do 57 lekcí zaměřených na jednotlivé oblasti vzdělávání předškolních dětí. Děti pomocí ní získávaly základní poučení o nejbližším okolí, o věcech, zvířatech, rostlinách, lidském těle apod.

Pod vlivem Svobodova spisu se rozšířil pro předškolní instituci lidový název **školka**. Svoboda usiloval o všestrannou výchovu dětí od nejtělejšího věku. Zahrnoval do ní výchovu tělesnou (péče o zdraví, vytváření hygienických návyků, pohybové hry), rozumovou (poznávání přírody, společenských vztahů a lidské práce), morální (náboženská výchova pomocí poučení, říkadel) a estetickou (písň, kreslení, pohyby podle hudby). Do výchovy zařadil i počátky trivia a děti se učily počítat do deseti, hláskovat, získaly průpravu v základech psaní. Z instituce, která pouze dříve hlídala děti v době, kdy matky byly v zaměstnání, se stala instituce výchovně-vzdělávací, píšící (Bělinová a Mišurcová, 1982, s. 37).

1.5 Shrnutí

Předškolní vzdělávání se objevuje v každé společnosti a úzce souvisí s jejím politickým uspořádáním, ekonomikou a dalšími faktory. Předškolní výchova a vzdělávání po celou svou historii hledá optimální směr, kterým se ubírat. Sáhne-li to minulosti, nalezneme řadu významných osobností (Platón, Komenský, Pestalozzi, Svoboda aj.), které se ve svých myšlenkách a názorech zabývaly výchovou dětí předškolního věku, a i dnes po tolika letech nám mohou být v mnohém inspirací.

Předškolní vzdělávání navazuje na rodinnou výchovu a současně ji také doplňuje. Pro dítě je rodina v prvních letech života naprosto nenahraditelná. Je to místo primární socializace, tj. místo, kde se dítě učí základním dovednostem, návykům apod. V posledních letech se rodina potýká s krizí a se změnami ve funkcích rodiny. Nedostatek mateřských škol, zrušení jeslí a zvyšující se potřeba umožnit matkám návrat po mateřské nebo rodičovské dovolené do zaměstnání, otevřela cestu pro vznik nových forem výchovy a vzdělávání dětí předškolního věku, např. dnes často diskutovaná služba hlídání a péče o dítě v dětské skupině.

První kurikulární dokumenty na našem území, týkající se vzdělávání a péče o předškolní děti, můžeme nalézt již v 1. polovině 19. století. Například Ministerský výnos z roku 1872 o mateřských školách rozlišil předškolní instituce na mateřské školy, opatrovny a jesle, a zakázal v nich výuku trivia. Z pohledu rozvoje a ukotvení předškolního vzdělávání do systému Národního programu rozvoje vzdělávání (tzv. Bílá kniha) je významným krokem přijetí školského zákona. Mateřské školy se tak staly nedílnou součástí vzdělávací soustavy. Legislativní změny a reforma školství na přelomu 20. a 21. století ovlivnila i předškolní vzdělávání a dala pedagogům větší svobodu v rozhodování ve vedení dětí, ve výběru metod, forem a prostředků, čímž umožnila rozvíjet děti v souladu s jejich potencialitami.

Reforma školství vychází, jak píše Máchal (2000, s. 54) z Delorovy zprávy – **Učení je skryté bohatství**. Základní pilíře, na nichž stojí vzdělávání v 21. století, podle této zprávy jsou: *učit se poznávat* (tj. osvojovat si nástroje pochopení), *učit se jednat* (být schopen tvořivě zasahovat do svého prostředí), *učit se žít společně* (spolupracovat s ostatními a podílet se na všech lidských činnostech), *učit se být* (ve smyslu rozvoje osobnostního potenciálu).

Máme-li z tohoto úhlu pohledu definovat **sociální pedagogiku**, pak lze říci, že se jedná o pedagogiku socializace, tj. o celoživotní „vrůstání do společnosti“. Primárním cílem vzdělávání v 21. století je vybavení člověka sociálními dovednostmi umožňujícími „dobrý život“. Sociální pedagogika je v tomto pojetí jednou z vědních disciplín, jejíž využití ve vzdělávání, ve školství vede k naplňování zmíněného cíle. Socializační funkci plní nejen škola, ale primárně především rodina, dále také mateřská škola, vrstevnická skupina a společnost jako celek prostřednictvím sociálních norem a sociální kontroly.

2 MATEŘSKÁ ŠKOLA JAKO INSTITUCE PRO VZDĚLÁVÁNÍ A PÉČI O DĚTI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Pro českou (evropskou) společnost posledních několika desetiletí je podle Průchy a Kořátkové (2013, s. 31) charakteristický výrazný pokles natality, což mělo za důsledek rušení mateřských škol. Dnes je však situace jiná, pokračují Průcha a Kořátková (2013, s. 32), dětí se rodí více, ale objevují se jiné trendy. Probíhá **populační krize**, kdy je v rodinách stále více jedináčků nebo nejvýše dvě děti. Dochází ke zvyšování věku matek, k nárůstu počtu dětí narozených mimo manželství, zvyšuje se rozvodovost a zaměstnanost matek, které nastupují brzy po mateřské dovolené opět do zaměstnání. Vedou je k tomu různé důvody, např. nutnost posílit rodinný rozpočet nebo obava ze ztráty vybudované kariéry. Dochází tak k tomu, že rodinné prostředí, které je všeobecně považováno za nejvýznamnější faktor ovlivňující vývoj dítěte, je nahrazováno institucionální výchovou.

Nabízí se otázka, **proč dnes rodiče posílají svoje děti do mateřské školy?** Může to být z důvodů ekonomických, kdy matka je nucena nebo sama chce chodit do práce. V takovém případě nestojí v popředí rodinných zájmů výchovně-vzdělávací poslání mateřské školy, nýbrž funkce opatrovatelská. Dalším důvodem může být to, že rodina si je vědoma, že rozvoj dítěte v této rozmanitosti, šířce i kvalitě, v jaké to uskutečňuje mateřská škola, je v domácím prostředí neuskutečnitelný. Tito rodiče chtějí vědomě využít pedagogickou nabídku mateřských škol. Velmi silnou stránkou mateřských škol, na rozdíl od běžné rodiny, je nejen její větší přístupnost k novým odborným poznatkům z pedagogiky, ale také z oblasti dětské psychologie. Významné jsou také znalosti a zkušenosti pedagogů, kteří vědí, jak vést děti k osvojení si potřebných návyků (zvládání samostatného oblékání, hygieny, jak se chovat při jídle apod.) a dovedností, např. zacházení s barvami, tužkou a jinými pomůckami. Proto bude vhodné, abychom se v dalším textu mateřskou školou, kde budou naše děti trávit mnoho hodin, více a podrobněji zabývali.

2.1 Mateřská škola

Mateřská škola patří podle Průchy a Kořátkové (2013, s. 110) mezi *instituce pro vzdělávání a péči o děti předškolního věku*. Úzce navazuje na výchovu v rodině. Do mateřské školy děti přicházejí zpravidla kolem třetího roku a opouští ji kolem šestého

roku, tj. v období, kdy začínají využívat a zdokonalovat své možnosti a schopnosti. Navštěvovat mateřskou školu nemusí děti povinně a je na rodičích, zda se rozhodnou své dítě do ní umístit či nikoliv. V předškolním věku by každé dítě mělo mít příležitost smysluplně, bohatě a šťastně prožít své dětství. Podstata výchovného působení by měla spočívat v tom, že uspokojuje potřeby dětí, akceptuje jejich možnosti, přizpůsobuje se dětské přirozenosti, vytváří prostor pro aktivní rozvoj osobnosti dítěte, podněcuje jeho tvořivost, zvědavost a osobnostní růst.

Název mateřská škola mohou užívat pouze taková zařízení, která odpovídají zákonem daným podmínkám. **Základní podmínky**, které je třeba při vzdělávání dětí předškolního věku dodržovat jsou legislativně vymezeny příslušnými normami (zákony, vyhláškami apod.). V návaznosti na ně i RVP PV (2004, s. 29) stanovuje materiální, organizační, personální, psychohygienické a pedagogické podmínky. Mezi věcné (materiální) podmínky patří například dostatečné a vyhovující prostory, nábytek, zdravotně hygienické zařízení (umývárny, toalety), zdravotně nezávadné a bezpečné vybavení pro odpočinek (lůžka), hračky a ostatní materiály a pomůcky, venkovní prostory (hřiště, zahrada), které by vždy měly splňovat bezpečnostní a hygienické normy.

Další podmínkou uvedenou v RVP PV (2004, s. 30) je **správná životospráva** dětí v mateřské škole. Dětem má být poskytována plnohodnotná a vyvážená strava. Děti mají mít dostatek tekutin, mezi jídly mají být vhodné intervaly. Do jídla se děti nemají nikdy nutit. Děti mají mít dostatek volného pohybu venku, ale i v interiéru mateřské školy. Má být respektována individuální potřeba spánku a odpočinku jednotlivých dětí. **Psychosociální podmínky** jsou splněny, pokud se dítě v mateřské škole cítí spokojeně, jistě a bezpečně. Pedagogové mají napomáhat k adaptaci dítěte na nové prostředí i situaci ve spolupráci s rodiči. Pedagog je pro dítě přirozeným vzorem a jeho pedagogický styl musí být podporující, sympatizující, empatický apod. Manipulativní jednání a podporování nezdravé soutěživosti dětí je v mateřské škole vyloučeno.

Organizační zajištění chodu mateřské školy, jak dále uvádí RVP PV (2004, s. 31), vychází z denního řádu, který je pružný a aktuálně reaguje na změny. Poměr spontánních a řízených činností musí být v denním programu vyvážený. Do denního programu musí být zařazovány pohybové aktivity. Nesmí chybět podmínky pro individuální, skupinové i frontální činnosti, při zachování osobního soukromí dětí, tj. umožnění dítěti se uchýlit do klidného koutku a neúčastnit se společných činností. Stejně tak i možnost soukromí při osobní hygieně apod. Nesmí být překračovány stanovené počty dětí ve třídě.

Neméně důležité je **řízení mateřské školy**, kdy ředitelka by při vedení měla vytvářet ovzduší vzájemné důvěry a tolerance s tím, že do řízení mateřské školy zapojuje i své spolupracovníky. Všichni pracovníci pracující jako pedagogové musí splňovat předepsanou odbornou kvalifikaci a musí se stále sebevzdělávat. Ve vztazích mezi pedagogy a rodiči musí panovat oboustranná důvěra, otevřenost, vstřícnost, respekt a ochota spolupracovat, která funguje na základě partnerství.

Organizačně se mateřská škola člení na třídy (ročníky). Děti lze seřadit podle stejného či různého věku a vytvářet tak třídy věkově homogenní či věkově heterogenní. Do mateřských škol lze zařazovat i děti se speciálními vzdělávacími potřebami a vytvářet tak třídy integrované. **Počty přijatých dětí** ve třídách mateřské školy upravuje, mimo jiné, vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. *Jedna třída má mít nejméně 15 dětí. Jsou-li v mateřské škole zřízeny dvě a více tříd, má mít jedna třída v průměru 18 dětí. Třída mateřské školy se naplňuje až do počtu 24 dětí. Jiná pravidla platí v případě, kdy jsou ve třídě zařazeny děti se zdravotním postižením. Potom má mít třída nejméně 12 dětí a naplňuje se do počtu 19 dětí.*

Provozní podmínky mateřských škol upravuje též vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání. Podle ní školní rok v mateřské škole začíná stejně jako u povinné školní docházky (od 1. září do 31. srpna). K přerušení provozu může dojít v červenci a srpnu nebo v obou měsících, ale provoz lze ze závažných důvodů a po projednání s provozovatelem omezit či přerušit i v jiném období. Docházka dětí do mateřských škol je většinou zpoplatněna. Pouze vzdělávání v posledním roce před zahájením povinné školní docházky je v mateřských školách zřizovaných státem po dobu 12 měsíců bezplatné (§ 123 odst. 2 zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon). Mateřské školy jsou zřizovány buď s celodenním, polodenním nebo internátním provozem a jejich zřizovatelem je stát, kraj, obec nebo svazek obcí. Nejvíce jsou zřizovány obcemi, což napomáhá k větší dostupnosti mateřských škol v jednotlivých regionech a k zajištění rovného přístupu k předškolnímu vzdělávání.

Dnes se objevují v souvislosti se zákonem č. 247/2014 Sb., o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině, tzv. **zákon o dětských skupinách**, i jiné formy „školek“, které mohou zřizovat fyzické nebo právnické osoby jako zaměstnavatelé, nebo také neziskové organizace, občanská sdružení, církevní právnické osoby, obecně prospěšné organizace apod.

V posledním roce před školou do mateřské školy chodí, píše Matějček (2005, s. 141), více než 90 % dětí a pokračuje: *Kdybych mohl nějak ovlivnit naše zákonodárství, velice bych se přimlouval, aby všechny naše děti měly nárok na mateřskou školu už ze zákona. (...) Dítě nesmí být odmítnuto proto, že snad tam není místo, že matka je na mateřské dovolené nebo z jakéhokoliv jiného důvodu.*

V mateřské škole, píše dále Matějček (2002, s. 47), bychom neměli hledat jen jakýsi přípravný stupeň základní školy, nebo jak tomu bylo dříve (před druhou světovou válkou), prostředek jak chránit děti před zanedbáváním, a jak pomáhat zaměstnaným matkám a rodinám na nižší ekonomické úrovni.

V současnosti dochází k částečnému vyslyšení Matějčkovy přímluvy a podle § 179 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon, mají děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky **nárok na vzdělávání v mateřské škole**. Dále podle § 34 odst. 4 stejného zákona jsou také tyto děti přednostně k předškolnímu vzdělávání přijímány.

Ve Výroční zprávě o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2014 (2015, s. 80) se píše, že cílem tohoto legislativního kroku je, aby se zamezilo případným problémům s přechodem na systém vzdělávání na základních školách a došlo k vyrovnání vývojových předpokladů dětí již před vstupem do základní školy. Novela školského zákona počítá se zavedením povinného roku předškolního vzdělávání před zahájením povinné školní docházky od školního roku 2017/2018. **Povinný předškolní rok** bude ve veřejných předškolních zařízeních bezplatný a bude možné jej plnit podle možností a potřeb dětí - buď v mateřské škole zapsané ve školském rejstříku, nebo případně za určitých podmínek individuálně. Děti mladší pěti let budou mít také nárok na místo v mateřské škole, a to konkrétně od školního roku 2017/2018 pro čtyřleté děti a od následujícího školního roku pro děti tříleté.

V posledních letech, podle Průchy a Kořátkové (2013, s. 111), lze pozorovat **nárůst počtu mateřských škol** související s růstem počtu narozených dětí, který započal v roce 2002. Přestože je předškolní vzdělávání nepovinné a většinou je poskytováno za úplatu, je o něj velký zájem. I když dochází ke zvyšování počtu mateřských škol a jejich kapacity, nedaří se poptávku uspokojit.

Z Výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2014 (2015, s. 80) se lze dočíst, že *pro školní rok 2014/15 bylo zamítnuto 50 800 žádostí o přijetí, tj. o 9 481 žádostí méně než v předešlém školním roce*. Dále se ve zprávě uvádí, že ve stejném

školním roce vzrostl počet mateřských škol na 5 158, což znamená meziroční nárůst o 73 mateřských škol. *Od školního roku 2010/11 do školního roku 2014/15 přibylo celkem 278 nových mateřských škol. Z toho 174 škol bylo zřízeno privátním sektorem a 85 škol zřídily obce.*

Počet dětí v mateřských školách rovněž stoupá, ale meziroční nárůst počtu dětí na třídu se snižuje, uvádí Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2014 (2015, s. 80) – viz Tab. 2.

Tab. 2. Počet škol, tříd, dětí a poměrové ukazatele

Školní rok	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Počet škol	4 880	4 931	5 011	5 085	5 158
Počet tříd	13 988	14 481	14 972	15 390	15 729
Počet dětí	328 612	342 521	354 340	363 568	367 603
z toho dívky	157 799	164 687	170 705	175 049	176 574
Průměrný počet dětí na školu	67,3	69,5	70,7	71,5	71,3
Průměrný počet dětí na třídu	23,5	23,7	23,7	23,6	23,4

Z následující tabulky (Tab. 3.) převzaté též z Výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2014 (2015, s. 80), si můžeme udělat představu, jaké je **věkové spektrum dětí** navštěvující mateřské školy a současně kolika dětí se dotkne změna školského zákona.

Tab. 3. Mateřské školy – děti ve školním roce podle věku

Školní rok	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Celkem	328 612	342 521	354 340	363 568	367 603
mladší než 2 roky*	-	-	-	-	737
mladší než 3 roky	33 040	31 355	31 951	33 141	37 161
3leté	87 263	92 492	91 350	92 365	92 120
4leté	92 807	99 884	106 784	106 163	107 065
5leté	94 775	96 959	104 369	111 217	110 000
6leté	20 263	21 344	19 559	20 287	20 334
starší než 6 let	464	487	327	395	186

*sledováno až od školního roku 2014/15

Podle názoru Matějčka (2005, s. 141), který se zabývá nedostatkem sociálních kontaktů u předškolních dětí, jsou děti předškolního věku ohroženy **společenskou izolací** a mateřská škola je důležitou institucí, která může tomuto ohrožení předcházet. Předností mateřské

školy je také to, v souvislosti s tím co již zaznělo, že poskytuje dětem z disfunkčních rodin, rodin zatížených rozvodem, úmrtím apod. na několik hodin denně příznivé a vstřícné prostředí, umožňující dítěti odpočinek od zátěže, se kterou si neumí poradit.

Není ojedinělé, jak dále uvádí Matějček (2005, s. 143), že někteří rodiče mateřskou školu odmítají, a to buď z obavy nemoci, úrazu nebo ze strachu, aby se jim dítě neodcizilo nebo aby se ve školce od ostatních dětí nenaučilo něco nežádoucího. Potřebují mít stále dítě pod kontrolou. Předškolní dítě je však dnes daleko více ohroženo **nedostatkem přirozené dětské společnosti** než nebezpečími, před kterými se snaží rodiče své děti ochránit.

2.2 Historie vývoje předškolních zařízení

V předchozí kapitole jsme se obecně zabývali mateřskou školou současnosti. Nyní se zaměříme na historický vývoj předškolních zařízení.

Podle Pavlovské, Syslové a Šmahelové (2012, s. 67) se otázka výchovy a péče o malé děti spojuje neodmyslitelně s hodnotami společnosti a jejím přístupem k dítěti. **Dlouhá staletí měly děti ve společnosti téměř bezvýznamné postavení a jejich výchovou se zabývala především rodina.** V rodině se děti učily zvládat běžné pracovní činnosti a byla jim vštěpována mravní výchova. Stát do výchovy malých dětí nezasahoval. První úvahy o výchově dětí z pozice státu můžeme zaznamenat u Platóna (427-347 př. n. l.), který považoval děti za majetek státu a požadoval, aby výchova v rodině byla od tří let nahrazena výchovou veřejnou.

Bělinová a Mišurcová (1982, s. 12-13) poukazují na výchovu ve středověku a uvádějí, že v období humanismu a renesance se pod vlivem společenských změn a rodičích se pedagogických idejí objevily v českých zemích také snahy o vytvoření veřejné předškolní výchovy. **První výchovné zařízení** na našem území vzniklo v Přerově **v roce 1566** v bratrské škole. Jeho cílem bylo postarat se o děti ve chvílích, kdy rodiče pracují a děti by je zdržovaly. Druhé výchovné zařízení vzniklo kolem roku 1578 na jižní Moravě a bylo zaměřeno na výchovu dětí z rodin příslušníků pronásledované sekty novokřtěnců.

K zásadním **změnám v nahlížení na dítě** a k vytváření předškolních institucí dochází, podle Pavlovské, Syslové a Šmahelové (2012, s. 31), od **19. století** v souvislosti se vznikem třídní společnosti, růstem průmyslu a průmyslové výroby, a s tím spojenou potřebou postarat se o děti zaměstnaných žen. Předtím dětem zajišťovaly nejnütnější péči

sirotčince, útulky nebo nalezince, které byly určeny především pro nemanželské děti, sirotky, odložené děti apod.

V nově zformované společnosti začala vznikat zařízení, která již měla propracovaný systém předškolní výchovy a vzdělávání, píše Bělinová a Mišurcová (1982, s. 30-31) a dále uvádějí, že zpočátku byla tato zařízení určena pouze pro děti z chudých rodin, měla sociálně-pečovateľský charakter a byla zřizována a vydržována v rámci charitativní činnosti soukromými dobročinnými spolky a organizacemi. Postupem doby se tyto instituce změnily ve veřejnou sociální péči. Mezi první soustavně budované **veřejné předškolní instituce pro všechny děti**, nazývané souhrnně jako *dětince* nebo *pěstouny*, které měly i výchovný charakter, patřily **opatrovny, dětské zahrádky a mateřské školy**.

Podle Bělinové a Mišurcové (1982, s. 31) měly **opatrovny svůj původ již v 2. polovině 18. století v západoevropských zemích, kde se nejnaléhavěji projevila potřeba postarat se o malé děti chudých rodičů**. Šlo o rodiče, kteří pracovali mimo domov a museli tak své děti svěřovat jiné starší ženě. Vedle těchto malých dětských skupinek vznikala i další zařízení, která měla za cíl poskytnout nejmenším dětem vedle ochranné péče také elementární vzdělávání. Důvodem vzdělávání byla především snaha připravit malé děti na práci v továrnách. V Anglii se opatrovny tohoto typu nazývaly Infant school, v Německu Kleinkinderschule, u nás se ujalo lidové pojmenování školka, i když se nikdy nestalo úředním označením.

První opatrovnu v Čechách, jak uvádějí Horká a Šed'ová (2011, s. 18), založil v roce 1832 v Praze Na Hrádku J. V. Svoboda. Při své práci vycházel z díla Komenského a jeho metodika se zkráceným názvem „Školka“ zahrnovala i základy trivia – čtení, psaní, počítání. První opatrovna v Rakousku-Uhersku, a to na Slovensku, podle Pavlovské, Syslové a Šmahelové (2012, s. 34), vznikla v Banské Bystrici v roce 1829 zásluhou hraběnky M. T. Brunswickové, která se také zasloužila o další rozvoj mateřských škol, ale i sirotčinců a starobinců na území Slovenska.

Tvůrcem **dětské zahrádky** (německy Kindergarten), podle Bělinové a Mišurcové (1982, s. 32), byl německý pedagog F. Fröbel. První zařízení tohoto druhu založil v roce 1840 a jejich charakter byl především výchovný. První německá dětská zahrádka na českém území byla založena v Praze s názvem Volkskindergarten v roce 1864. Dětské zahrádky se postupně rozšířily do celého světa. Českými vlastenci byly kritizovány kvůli tomu, že jsou *nástrojem germanizačních snah k poněmčování českých dětí*.

Mateřské školy svým charakterem patřily především mezi výchovné instituce a byly východiskem pro moderní institucionální výchovu. V roce 1848 se staly spolu s opatrovnami součástí českého školského systému, jehož organizaci zpracoval český lékař a pedagog K. S. Amerling. První česká mateřská škola vznikla v roce 1869 v Praze u sv. Jakuba a vedla ji M. Riegrová, píší Horká a Šed'ová (2011, s. 18).

Podrobněji se k tomuto rozepisují Bělinová a Mišurcová (1982, s. 33) a objasňují, že **mateřské školy** byly určeny pro děti od čtyř do šesti let a byly rozděleny do tříd podle pohlaví. Děti v nich pobývaly dvě až tři hodiny dopoledne a dvě hodiny odpoledne. Byly zřizovány buď samostatně, nebo při školách. Správu nad nimi měl školský úřad. **Opatrovny** navštěvovaly děti před mateřskou školou a chodily tam děti do čtyř let věku. Mateřské školy začaly být veřejné bezplatné instituce a jejich zřizovateli se stávaly obce. Třídy byly vybaveny lavicemi, v nichž sedělo až 70 dětí, které se hromadně pod vedením učitelky zabývaly různými činnostmi – většinou zpěvem, ručním zaměstnáním, učením a tanečky. Prostředí připomínalo dnešní školu. Prostor pro volnou hru dětí zde byl minimální. Těžiště výchovy však zůstávalo stále v rodině, a to především na matce.

Podle Horké a Syslové (2011, s. 19) se mateřské školy staly od roku 1948 prvním článkem školské soustavy, i když nepovinným a od roku 1960 se předškolní zařízení rozšířilo o jesle a dětské útulky.

Síť mateřských škol a jeslí se postupně rozšiřovala, doplňují Průcha a Kořátková (2013, s. 110-111) a pokračují sdělením, že před druhou světovou válkou bylo možné v českých zemích nalézt téměř 2 000 *mateřských škol*. Působily většinou ve městech a část jich byla církevních. Prudký rozvoj předškolních institucí nastal v padesátých letech 20. století v souvislosti s nárůstem velkého počtu zaměstnaných žen, o jejichž děti se musel postarat stát. *Vrcholu tohoto rozvoje bylo dosaženo ve školním roce 1983/1984, kdy bylo v ČR 7 592 mateřských škol, v nichž se vzdělávalo 466 488 dětí a pracovalo v nich 33 068 učitelek.* Po roce 1989 došlo k poklesu počtu mateřských škol. Objevily se i názory zpochybňující význam předškolních zařízení a v návaznosti na stále snižující se porodnost došlo k uzavírání nebo slučování menších školek. Od roku 1991 již zůstaly předškolními zařízeními pouze mateřská škola a speciální mateřská škola.

Průcha a Kořátková (2013, s. 146) dále uvádějí, že pokles počtů předškolních institucí postihl i **jesle**, které byly v dřívějších dobách rozšířeny více než dnes. Jesle se ve velkém počtu vyskytovaly především v období socialismu pro děti zaměstnaných matek. Do jeslí

mohly být umístěny děti již od šesti měsíců, kde o ně pečovaly zdravotní sestry. Výchovná péče měla dobře propracovaný pedagogický program – *Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy* z roku 1983. Jednalo se o celostátně závazný program, ve kterém byly stanoveny vzdělávací cíle. Podle něho měla být výchova v jeslích co nejvíce přizpůsobena rodinné výchově.

Po roce 1989 byly jesle v celé zemi zrušeny a dnes existují jen jesle soukromé. Kolem jeslí vznikla mezinárodní diskuse odborníků z řad psychologů, dětských lékařů, pedagogů aj., a bylo vysloveno stanovisko, že pro rozvoj dítěte je optimálnější, když v raném věku (do tří let) vyrůstá v domácím rodinném prostředí. *Tento názor také převažuje u současných vládních představitelů, takže rozvoj jeslí není u nás prioritou státní politiky rozvoje rodiny a dětí*, píše Průcha a Koťátková (2013, s. 147).

Předškolní vzdělávání dnes poskytují především mateřské školy, mateřské školy při zdravotnickém zařízení, přípravné třídy pro děti se sociálním znevýhodněním na základních školách a přípravné stupně základních škol speciálních. V České republice také existuje řada alternativních forem předškolních institucí, zabývající se výchovou a péčí o děti do šesti let věku (více viz kapitola 3.2).

2.3 Výchova a vzdělávání dětí předškolního věku v historickém kontextu

V předchozí kapitole jsme se zabývali tím, jak probíhal vývoj vzniku předškolních zařízení. Chceme-li však porozumět jejich vývoji v celé šíři, musíme sáhnout do historie i z pohledu **nazírání na dítě jako objektu výchovy a vzdělávání**.

Této problematice se věnují autorky Pavlovská, Syslová a Šmahelová. Ve své práci z roku 2012 (s. 7) píše, že výchova dětí v **prvobytně pospolné společnosti** probíhala především nápodobou, měla jednotný charakter. Děti se při hře učily různým pracovním činnostem. Hračky, které byly dětem zhotovovány, představovaly napodobeniny pracovních nástrojů. K první diferenciaci výchovy došlo v souvislosti s přirozenou dělbou práce. Ženy vařily a šily oblečení, staraly se o domácnost apod. Muži lovíli, vyráběli zbraně, bojovali a zajišťovali bezpečnost skupiny. V tomto duchu probíhala výchova dívek a chlapců. Existovala i mravní výchova (nutnost dodržovat pravidla soužití, zvyky kmene aj.), výchova náboženská (uctívání bohů aj.) a u chlapců výchova vojenská (zhotovení zbraní

aj.). Některé znalosti se předávali tzv. iniciacemi, zasvěcovacími obřady, které byly často spojeny s magií. Probíhaly tak, že mladí chlapci (někdy i dívky) byli na několik týdnů či měsíců odděleni od ostatních a byly jim předávány určité vědomosti a dovednostmi.

Jednotná výchova běžná v prvobytně pospolné společnosti se změnila **ve starověku** v souvislosti s oddělením pastevectví a zemědělství, s rozvojem řemesel, s oddělením fyzické a duševní práce a hlavně s rozpadem rodového zřízení společnosti. Začalo vznikat soukromé vlastnictví, ve společnosti se vytvořily třídy a byl nastolen otrokářský řád. **V otrokářské společnosti** byly děti svobodných občanů vychovávány hrou a studiem ke svému výsadnímu postavení ve společnosti. Děti otroků se učily pouze pracovním činnostem nápodobou od svých rodičů a od útlého věku byly také vedeny k absolutní poslušnosti a kázni, uvádějí Bělinová a Mišurcová (1982, s. 8).

Na toto tvrzení navazují Pavlovská, Syslová a Šmahelová (2012, s. 8-10), které se zaměřují na popis výchovných systémů v **období starověku**. V tomto období byly již vyvinuty myslitelé v antickém Řecku a v Římě výchovné systémy, které ovlivnily později i evropské školství. Počátky teorie předškolní výchovy lze vysledovat u Platóna a Aristotela. **V antickém Řecku** – Spartě – byla výchova veřejnou věcí a vliv rodiny se potlačoval. Hned po narození byly nemocné a slabé děti pohozeny dravé zvěři do propasti. Děti v předškolním věku byly v péči matky a chův. Od sedmi let šly děti do státních ústavů. Vzdělání se dostalo dívkám i chlapcům. Výchova byla zaměřena na tělesný a vojenský výcvik, na otužování, na překonávání bolesti, únavy a hladu. V Athénách byla cílem výchovy tzv. kalokagathia – ideál krásy a dobra. Děti byly do sedmi let vychovávány doma pod dozorem chův a otroků. Věnovaly se hře s míčem a kostkami, ale i pravidlům slušného chování. Dívky po sedmém roce zůstávaly pod dozorem matky a učily se vedení domácnosti, tanci, hudbě a zpěvu. Chlapci chodili do soukromých škol. Chudí chlapci se učili doma od otce řemeslu.

Pavlovská, Syslová a Šmahelová (2012, s. 11-12) se zabývají také výchovou ve **starověkém Římě**. Ze začátku existovala pouze rodinná výchova, kde měl absolutní moc otec. Děti se učily nápodobou od rodičů práci na poli, ovládání zbraní a v rodině získaly i elementární vzdělání. Výchova byla zaměřena na přípravu zemědělce a vojáka. Později začaly vznikat školy státní, které výchovu a vzdělávání převzaly. Až do 4. století n. l. nemělo malé dítě pro společnost žádnou hodnotu. Nebylo neobvyklé, že docházelo k usmrcování dětí, tzv. infanticidě, což změnil až v roce 374 n. l. zákon, který kvalifikoval zabití dítěte jako vraždu.

Podle Bělinové a Mišurcové (1982, s. 11-12) se po zániku otrokářského řádu se začala společnost dělit na stavy a podle nich docházelo i k diferenciaci výchovy a vzdělávání, která navíc byla silně ovlivněna křesťanstvím. V nastoleném **feudální řádu** bylo na dítě nahlíženo jako na malého dospělého a nebylo přihlíženo k jeho věku. Do sedmi let věku byli za dítě odpovědny rodiče. **Středověká společnost** se příliš nezabývala výchovou dětí v raném období. Malé děti musely již od útlého věku těžce pracovat. Proto byla výchova především u chudých dětí zaměřena na pracovní dovednosti. Výchova se dostala pod rozhodující vliv křesťanství, které zdůrazňovalo právo každého dítěte na život a výchovu. Křesťanská výchova vyzvedla, na rozdíl od antického ideálu fyzické a duševní harmonie, nadřazenost duše nad fyzickou stránkou, což mělo vliv na opomíjení tělesné kultury. Ideálem křesťanské společnosti byl člověk trpělivý, pasivně poddaný, umějící si odříkat statky pozemského světa. Mezi běžné výchovné prostředky patřily tělesné tresty. Společnost byla stále silně patriarchální, což mělo vliv na podceňování výchovy dívek. Chlapci byli podle stavu buď vychováváni v církevních a městských školách, nebo se jim dostalo rytířské výchovy – sedmero rytířských ctností.

V období raného novověku, jak uvádějí Pavlovská, Syslová a Šmahelová (2014, s. 14), dochází v Evropě k prudkému rozmachu hospodářství, k rozvoji vědy a techniky, kultury, ale také k odklonu od středověké askeze a k oslabení vlivu církve. Dochází ke znovuzrození antických ideálů. Výchova se neorientuje na posmrtný život, ale na zdravého a aktivního člověka, který se raduje ze života. Během renesance a humanismu se začíná postupně měnit náhled na výchovu a vzdělávání. Mění se především názory na výchovu dětí, úlohu matky při výchově a obecně na úlohu vzdělanosti všech lidí ve společnosti. Renesanční myslitelé hledají nové metody výuky, vystupují proti tvrdým tělesným trestům, které byly v té době častým jevem. Objevují se úvahy a první pokusy o zavedení systému předškolní výchovy.

V období vrcholného novověku dochází ke zrušení feudálního řádu a nastolení kapitalistického způsobu průmyslové i zemědělské výroby. Nové výrobní postupy vyžadovaly vyšší úroveň vzdělání a podle Pavlovské, Syslové a Šmahelové (2014, s. 14) se to projevilo v úsilí o zvýšení gramotnosti všech vrstev zavedením povinné školní docházky. Tyto snahy ovlivnily i předškolní vzdělávání a malé děti se učily základům trivia. V souvislosti s větší zaměstnaností matek, vznikla potřeba někde umístit malé děti, když rodiče nemají čas, což následně vedlo k rozvoji a zakládání veřejných institucí pro nejmenší.

Od 19. století je v průmyslu zaváděna levnější a výkonnější strojová výroba, píše Šmelová (2004, s. 19-20), což způsobilo větší nezaměstnanost a bídu dělnických rodin. V továrnách byly využívány děti jako levná pracovní síla, a to často za nelidských podmínek. Výchova a zdravotní stav dětí byl zanedbáván. Docházelo k úmrtí dětí a objevovala se i vysoká míra dětské delikvence. Ke zlepšení situace měl napomoci zákaz dětské práce a snaha pedagogů, lékařů aj. oddělit dítě od světa dospělých. Zpočátku se podařilo v Anglii zásluhou pokrokových poslanců prosadit tzv. dětské zákony, které vedly k zákazům některých druhů prací a zkrácení pracovní doby. **Až do 40. let 20. století byl význam časného dětství (věk do tří let) nedoceňován.** Později se začaly formovat nové vědní obory jako např. pediatrie, zabývající se dětmi raného věku; dítě se stalo předmětem řady psychologických výzkumů a projevovala se výrazná tendence pomoci dítěti a zajistit mu podmínky pro zdravý vývoj. Na základě nových poznatků dochází **v roce 1924** k podepsání **Ženevské deklarace práv dítěte**, která vymezila základní principy jeho ochrany. Velkou zásluhu na tom měla švédská pedagožka a spisovatelka Ellen Keyová, která počátkem 20. století sepsala spis *Století dítěte* – jakousi předpověď, že právě 20. století se bude věnovat dítěti svoji pozorností.

Reformním hnutím a vznikem alternativních forem předškolního vzdělávání, které jsou spojeny s tímto obdobím, se budeme více zabývat v kapitole 3.1.

2.4 Psychologická charakteristika dítěte předškolního věku

K završení našich snah o pochopení celé problematiky ve všech souvislostech nesmí chybět ani exkurz do vývojové psychologie dítěte předškolního věku.

Předškolní období či věk je zajímavý tím, objasňuje Vágnerová (2008, s. 173), že jeho zakončení není ani tak určeno stářím dítěte, jako spíše jeho nástupem do školy. Příznačným rysem předškolního vývoje, z pohledu Doňkové a Novotného (2010, s. 88), je *rozvoj motorické aktivity a senzorického a emočního vnímání*. Proces osamostatňování dále pokračuje a zintenzivňuje se. V chápání světa a vůbec v duševním dění pak hraje dominantní úlohu rozvoj živé fantazie, která však zatím není spojena s logickým a racionálním uvažováním. Jak dále píše Vágnerová (2008, s. 173), je předškolní věk charakteristický *stabilizací vlastní pozice ve světě, diferenciací vztahu ke světu*.

Na první pohled zřetelným znakem dětí předškolního období je změna v oblasti tělesných proporcí, kdy dochází k posunu z baculatosti do vytáhlosti a ve vzhledu se začínají projevovat pohlavní rozdíly, uvádějí dále Doňková a Novotný (2010, s. 88). Pro dítě předškolního věku, jak píše Vágnerová (2005, s. 194), je důležitá *potřeba aktivity*, která je však regulována socializačním působením a *potřeba sociálního kontaktu*, při kterém se dítě učí např. sebeprosazení, spolupráci nebo chovat se altruisticky.

V dalším textu se zaměříme na období předškolního věku dítěte ve vztahu k neznámějším vývojových teoriím. Podle Vágnerové (2008, s. 36-48) se jedná o tyto teorie:

1. Teorie psychosexuálního vývoje Sigmunda Freuda

Podle Freudovy teorie je osobnost jedince ovlivňována vnitřními pudy, vytvářející u něho určitou potřebu, které jsou nasměrovány k nějakému objektu, jenž má tuto potřebu uspokojit. Předškolního věku se týká *falické stadium*, což je třetí stádium z jeho teorie. V tomto období je libido směřováno na oblast genitálií. Děti objevují rozdílnosti mezi pohlavími a zvyšuje se i zájem o osoby opačného pohlaví. Rozvíjí se oidipovský, resp. Elekťin komplex, tj. dítě se eroticky upne k rodiči opačného pohlaví. K rodiči stejného pohlaví si dítě vytváří ambivalentní vztah lásky, žárlivosti a zloby. Žádoucím řešením tohoto problému je identifikace s rodičem stejného pohlaví. Nedojde-li k vyřešení konfliktu, může se rozvinout až infantilní závislost na matce nebo otci, s nimiž se dítě cítí být spojeno.

2. Teorie psychosociálního vývoje osobnosti Erika Homburgra Eriksona

Eriksonova teorie vychází z Freudovy teorie psychosexuálního vývoje, kterou rozšířil o stránku sociokulturní (vliv sociálního, kulturního a historického prostředí na vývoj jedince) a dále ji rozšířil na celý životní cyklus jedince. Předškolního věku se týká třetí stadiu – *iniciativa versus vina*. V tomto období dochází u dětí k projevům iniciativy, aktivity, která je korigována společenskými normami. V dítěti se výchovou rozvíjí základy svědomí a s tím související pocity viny. Dítě se učí zodpovědnosti za své činy. V tomto období nedochází k zásadní proměně osobnosti, ale dítě získává nové zkušenosti v interakci se svými vrstevníky a jinými lidmi mimo rodinu a tím se rozvíjí jeho sociální vstřícnost.

3. Teorie kognitivního vývoje Jeana Piageta.

Piaget předpokládal, že vývoj dítěte je podmíněn vnitřními (vrozenými) i vnějšími vlivy ve vzájemné interakci. To, jak bude dítě chápat vnější svět a jak na něj bude reagovat, určují vrozené dispozice a později i na nich závislá dosažená vývojová úroveň. Předškolního

období se týká *fáze názorného, intuitivního myšlení*, která trvá od čtyř do sedmi let. Děti již rozumí trvalosti existence objektů vnějšího světa, ale neuvědomují si i trvalosti jejich podstatných vlastností. Uvažování je egocentrické, názorné a intuitivní poznávání je málo flexibilní a je nepřesné.

Nyní přejdeme k charakteristice jednotlivých složek vývoje dítěte předškolního věku.

Vývoj motoriky souvisí s dozráváním nervového systému a současně s praxí a procvičováním. Podle Šmelové, Petrové a Suralové (2012, s. 51) je pro rozvoj jemné motoriky významná osifikace zápěstních kůstek, k jejímuž dovršení dochází kolem šesti let. V rozvoji motoriky nejsou na první pohled znatelné výrazné pokroky, jak tomu bylo v předchozích letech. Pokroky v hrubé i jemné motorice se zabývají Doňková a Novotný (2010, s. 88-89) a uvádějí, že změny se týkají především oblastí zdokonalování a zlepšování pohybové koordinace, hbitosti a zautomatizování pohybů. Dítě bez problémů chodí, skáče, běhá, a to jak po rovném i nerovném terénu. Zvládá chůzi ze schodů i do schodů, umí lézt po žebříku, hází míč, dokáže delší dobu stát i skákat na jedné noze apod. V oblasti jemné motoriky dochází k rozvoji zručnosti a obratnosti rukou. Dítě zvládne nůžkami vystříhnout jednoduché tvary, pracuje s modelovací hmotou, skládá jednoduché stavebnice apod.

Další oblastí, kterou se výše uvedení autoři zabývají (s. 89-92) je **vývoj kresby** v předškolním období a dle nich dochází k výraznému posunu. Dítě ve třech letech kreslí kruh, od čtyř let křížek, od pěti let čtverec, od šesti let trojúhelník, dokáže naivně nakreslit, co vidí. Při kresbě lidské postavy již propracovává obličej (ústa, oči, nos), později, asi kolem pátého roku se postava z hlavonožce (kresba postavy obsahuje jen hlavu a končetiny) mění a je proporcionálnější. Lidská postava je již jasně členěna na hlavu, trup a končetiny, objevují se detaily. Typické jsou i znaky průhlednosti, např. přes kalhoty prosvítá trup a nohy. Lateralita (levorukost, pravorukost) je již plně zřetelná. Dochází také k velkému posunu v soběstačnosti dítěte.

Ve vývoji řeči a komunikace, podle Doňkové a Novotného (2010, s. 92-93), dochází k velkému zdokonalení. Tříleté dítě nevyslovuje všechny hlásky přesně, ale objevují se již souřadná a podřadná souvětí a roste složitost větných spojení. Děti běžně používají plurál, minulý čas a dokážou rozlišovat zájmena (já, ty, oni) a předložky (nad, pod, v). Zvyšuje se u nich zájem o mluvené slovo, takže vydrží delší dobu naslouchat pohádkám nebo říkankám. Dítě už také umí reprodukovat jednoduché básničky a písničky. Na vývoj řeči

má získávání nových poznatků o sobě i okolním světě. Děti se samy aktivně zajímají a pokládají otázky typu co, kdo, proč a jak? Později se snaží odhalovat i příčiny (např. otázkami – proč to dělá, jak to dělá, co to dělá). Hojně je rozšířena samomluva s hračkou. Postupně se rozvíjí i řeč pro sebe, která slouží k regulaci vlastního chování, vyjadřování pocitů nebo formulování vlastních myšlenek.

Typické pro začátek předškolního období je, píše Šmelové, Petrové a Suralové (2012, s. 62), že *řeč zaostává za myšlením*, např. dítě dokáže dobře vykonat nějakou činnost, ale nedokáže ji pojmenovat. Změna přichází od druhé poloviny předškolního období, kdy dochází k rychlému rozvoji řeči a dítě samo vymýšlí slova pro nové situace nebo neznámé věci.

Poznávací procesy jsou v tomto věku, vysvětluje Vágnerová (2009, s. 174-175), zaměřeny *na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí*. Jak uvádíme v úvodu této podkapitoly, Piaget označil toto období jako období názorného, intuitivního myšlení. To znamená, píše dále Vágnerová, že myšlení dítěte předškolního věku nerespektuje zákony logiky a je nepřesné. Uvažování dítěte a způsob, jakým nazírá na svět a jaké informace si vybírá, mají typické znaky. Jde o výrazný **egocentrismus**, tj. dítě setrvává na svém vnímání reality a zatím nechápe, proč by mělo posuzovat situaci z více hledisek. Dále dochází k subjektivní redukci informací – **centraci** – dítě ulpívá na jednom perцепčně nápadném znaku, tzn. že nedovede uvažovat komplexně a bere v potaz pouze jedno hledisko, to nejzjevnější. Dalším znakem je **prezentismus**, což je vázanost na přítomnost, na aktuální podobu světa, která souvisí s **fenomenismem** – kdy je pro dítě důležité, jak se mu situace jeví a jaká je zjevná podoba světa. Proto odmítá souhlasit s tím, že např. velryba není ryba.

Vágnerová (2009, s. 175 a 182) se dále zabývá způsoby, jakými dítě informace zpracovává a interpretuje je. Typický je **animismus**, resp. **antropomorfismus**, tj. přiřítání vlastností živých, kdy dítě se domnívá, že neživé věci mají vlastnosti živých bytostí, tzv. polidšťování neživých objektů. Dítě předškolního věku se také domnívá, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost – v tomto případě se jedná o **absolutismus**. Posledním znakem, který tu zmíníme je **magičnost**, tj. tendence pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií, která je v tomto věku nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu. Předškolní děti mnohému kolem sebe nerozumí, a proto neumí situaci správně interpretovat. Realitu proto interpretují tak, aby byla pro ně přijatelná

a srozumitelná. Ze stejného důvodu se často uchylují k nepravé lži, tzv. **konfabulaci**, kdy děti kombinují svoje aktuální potřeby a citové ladění s fantazijními představami.

V chápání prostoru, uvádějí Doňková a Novotný (2010, s. 96-97), je dítě předškolního věku schopno rozlišovat dole a nahoře. Jiné prostorové vztahy nezvládá a často přeceňuje velikost objektu, např. je-li na obrázku myš vpředu a slov v pozadí, pro dítě je myš větší, protože na obrázku je, vlivem lineární perspektivy, vyobrazena větší než slon. **Pojem času** se rozvíjí pomalu. Předškolní děti rozlišují delší a kratší dobu, a zvládnou i pojmy dříve a později. Chápou tedy již obě časové orientace, tj. délku trvání i pořadí událostí. Na konci období začínají rozumět i jejich vztahům. Čas dítě odhaduje většinou za pomoci pro něj subjektivních významných nebo opakujících se dějů, např. až se vyspíš, přijede tatínek z práce. Pokud jde o členění času, rozlišují dny v týdnu, umí vyjmenovat měsíce nebo roční období a částečně znají i obsah těchto pojmů.

Pokud jde o **chápání počtu**, píše Vágnerová (2009, s. 189), to je ovlivněno fenomenismem. Dítětem začíná být počet chápán jako jedno z možných klasifikačních kritérií. Dalším podstatným znakem v početních úsudcích je chápání čísel jako vlastnosti objektů, dítě pak náhodně přiřazuje objektům čísla, na která si vzpomene. Děti předškolního věku již chápou základní kategorie, jako je málo nebo hodně. Vědí, že když něco přidáme, tak se počet zvyšuje a naopak, když něčeho ubereme, tak počet klesá.

V oblasti paměti dochází u předškoláků k jejímu postupnému rozšiřování a výkon paměti, jejich složek (vštěpování, uchování i vybavení), je výrazně ovlivněn labilitou prožívání, uvádějí Doňková a Novotný (2010, s. 98). Dále k tomuto uvádějí, že záměrná paměť ještě není příliš spolehlivá a děti mají sklon k mechanickému osvojování si informací bez jejich úplného myšlenkového zpracování, např. u říkanek se nesoustředí na obsah, ale orientují se na základě rýmu a rytmu. Ke konci předškolního období se děti učí úmyslnému vštěpování a zapamatování (např. v rámci her s pravidly). Platí, že děti si lépe pamatují pro ně věci a situace nové, jedinečné, nezvyklé, které na ně udělaly velký dojem nebo ty, které silně prožívaly. Asi od pěti let se začíná postupně u dětí uplatňovat strategie zapamatování jako u dospělých.

V emočním vývoji můžeme u dětí v předškolním věku zaznamenat postupnou regulaci vlastního emočního prožívání, které je charakteristické větší stabilitou a vyrovnaností. Děti se učí rozpoznávat emoce, dochází k jejich větší diferenciaci a vyvíjení složitějších emocí. Rozvíjí se také jejich vyjadřování. (Šmelová, Petrová a Suralová, 2012, s. 62)

Vágnerová (2009, s. 196-197) k této problematice píše, že děti *bývají častěji pozitivně laděné, ubývá negativních emočních reakcí* a dále shrnuje emoční prožívání do několika bodů:

- **Vztek a zlost** nebývají již tak časté, neboť dítě lépe chápe příčiny vzniku nepříjemných situací, jejich nezbytnost nebo význam úmyslu jiné osoby.
- **Projevy strachu** jsou většinou vázány na rozvoj dětské představitosti, např. na schopnost vytvořit si různá strašidla apod. Děti mají tendenci se vzájemně strašit a navozovat si tak pocity spojené s mnohdy příjemným vzrušením. Míra úzkosti je závislá na temperamentu. Strach může navodit i negativní zkušenost, která se zafixovala a postupně nabyla na intenzitě.
- **Veselost a smysl pro humor** jsou typickým pozitivním emočním stavem pro děti předškolního věku. Dětské žerty bývají jednoduché a jde např. o legrační opakování nesmyslných nebo tabuizovaných slov. Schopnost bavit se různými vtipy a sdílení legrace je důležitá pro budování mezilidských vztahů.
- **Dítě se dokáže na něco těšit.** Tento emoční stav se objevuje, protože dítě již chápe dimenzi nejbližší budoucnosti. Anticipace může být i negativní, tj. dítě se může budoucího dění obávat.

Dítě předškolního věku již rozumí základním emocím, jinak je tomu s chápáním **emoční ambivalence**, jak píše Vágnerová (2009, s. 198-200) a dále k tomuto uvádí, že nejdříve v šesti letech dítě pochopí, že se lidé mohou cítit současně dobře i špatně, že se jim může líbit něco částečně a že lze reagovat různými pocity. U předškolních dětí se již také rozvíjí **emoční inteligence**, která se projevuje tak, že děti dokážou chápat a částečně ovládat svoje pocity a dovedou projevit empatii k emočním projevům jiných lidí. Teprve kolem šesti let si dítě uvědomuje možnost maskovat emoce, nebo to, že emoční výraz může být zavádějící. Podle Doňkové a Novotného (2010, s. 98) dokážou již předškolní děti popsat své vlastnosti, fyzické rysy, co mají rády a nerady. Toto sebehodnocení je však závislé na aktuální situaci a je velmi proměnlivé.

Suchánková (2014, s. 7) uvádí, že každé dítě je jedinečnou bytostí a hlavním nástrojem k rozvíjení dětské osobnosti je **hra**, která je spontánní a vychází z potřeb, vnitřní motivace a zájmů dítěte. V současnosti je v předškolním vzdělávání na hru kladen velký důraz a je její základní metodou. Suchánková (2014, s. 128) dále vysvětluje význam volné hry, která dítěti *dovoluje používat vlastní tempo i způsob přicházení na kloub fungování okolního světa prostřednictvím spontánního učení*. Rodiče (někdy i učitelé) si však nenechávají své

děti hrát, protože si myslí, že čas lze využít smysluplněji. Tím dochází k oslabení důvěry dítěte ve své počínání a naruší se také sounáležitost mezi rodičem a dítětem, kterou dítě potřebuje cítit právě přes uznání a ocenění své činnosti.

V předškolním období se objevuje tzv. **kooperativní hra**, píše Doňková a Novotný (2010, s. 100), kdy si děti hrají ve skupinách s cílem něco vytvořit. Vágnerová (2009, s. 186) zmiňuje **symbolickou hru**, která slouží předškolnímu dítěti jako prostředek k vyrovnání se s realitou. Symbolická hra dítěti umožňuje chovat se podle svých představ a přizpůsobit realitu, alespoň dočasně, svým potřebám. Ve hře je dítě svobodné a může si znovu přehrát situaci a najít nějaké řešení, např. má-li dítě strach ze psů, ve hře jsou psi hodní, nemusí se jich bát nebo jim může poručit. Pro procvičování budoucích rolí, jak dále uvádí Vágnerová, tj. vhodných řešení určitých situací či prožití různých sociálních rolí, slouží **tematická hra** na něco. Typickým příkladem je hra na tatínka a maminku, hra na školu apod. V takové hře může být dítě dobré nebo zlé, naučí se rozlišovat a vnímat své vlastnosti, ať jsou pozitivní či negativní.

2.5 Shrnutí

Výchova v rodině a rodinné prostředí, které jsou všeobecně považovány za nejvýznamnější faktory ovlivňující vývoj dítěte, jsou někdy brzy nahrazovány institucionální výchovou. Jednou z institucí, zabývajících se péčí a vzděláváním dětí v předškolním věku, je mateřská škola, jež velmi úzce navazuje na výchovu v rodině. Otázkou je, proč rodiče posílají svoje děti do mateřské školy? Ukazuje se, že silnou stránkou mateřské školy, na rozdíl od běžné rodiny, je její větší přístupnost k novým poznatkům z pedagogiky, ale také z oblasti dětské psychologie.

Pro pochopení určitého fenoménu je vhodné sáhnout do minulosti, a proto jsme se i my zabývali vývojem předškolních zařízení. Mezi první soustavně budované veřejné instituce pro všechny děti, nazývané souhrnně jako *dětince* nebo *pěstouny*, které měly především výchovný charakter, patřily opatrovny, dětské zahrádky a mateřské školy. První opatrovnu v Čechách založil v roce 1832 v Praze Na Hrádku J. V. Svoboda a první dětská zahrádka na českém území byla založena také v Praze s názvem Volkskindergarten v roce 1864. Opět v Praze vznikla i první mateřská škola u sv. Jakuba v roce 1869, kterou vedla M. Riegrová. Dnes péči a vzdělávání pro předškolní děti poskytují především mateřské školy. Jesle byly po roce 1989 v České republice zrušeny.

Chceme-li porozumět vývoji předškolních zařízení v celé šíři, musíme se zabývat i objektem výchovy a vzděláváním – dítětem. Malé dítě nemělo až do 4. století n. l. pro společnost žádnou hodnotu. Velmi dlouho bylo chápáno jako malý dospělý a podle toho se s ním zacházelo. Ještě do 40. let 20. století byl význam časného dětství (věk do tří let) nedoceňován. Ke zlepšení došlo až v roce 1924 v souvislosti s Ženevskou deklarací práv dítěte, která vymezila principy jeho ochrany. Začaly se formovat nové vědní obory zabývající se dětmi raného věku. Objevila se výrazná tendence pomoci dítěti s cílem zajistit mu podmínky pro zdravý vývoj. Jednou z rozvíjejících se disciplín byla i vývojová psychologie.

V závěru kapitoly nechybí exkurz do neznámějších vývojových teorií a charakteristika jednotlivých složek vývoje dítěte předškolního věku.

3 ALTERNATIVNÍ KONCEPCE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Pojem **alternativní vzdělávání** nebo alternativní škola má podle Průchy (2001, s. 18-20) několik významových rovin podle oblastí jeho používání. První vymezení se týká rozdílů mezi školami státními a nestátními. Tento *školskopolitický aspekt* alternativní školy vymezuje jako druhy škol, které fungují mimo sektor veřejných škol (souběžně s nimi). Patří sem školy církevní, školy zřizované a provozované soukromým subjektem, kulturními institucemi, apod. Další vymezení je spjato s rozlišováním škol podle způsobu jejich financování – *ekonomický aspekt*. Soukromé školy jsou na rozdíl od státních škol, které jsou bezplatné, financovány zcela nebo zčásti jejich zřizovateli a rodiče platí v těchto školách školné. Důležitý je *pedagogický a didaktický aspekt*, podle kterého lze považovat za alternativní školy ty, které uplatňují *zvláštní, inovativní, experimentální formy, obsahy a metody vzdělávání, jiné didaktické přístupy* apod.

Alternativní školy (pedagogický a didaktický aspekt) charakterizuje Průcha (2001, s. 20) jako všechny druhy škol, bez ohledu na zřizovatele, které se od standardních škol odlišují například ve způsobu organizace výuky, v přístupu k osobnosti dítěte, v úpravě prostředí a v používaném didaktickém materiálu, v aktivních vztazích mezi školou a rodiči, školou a místní komunitou, v jiných vztazích mezi dítětem a učitelem (partnerských), v kurikulárních dokumentech, ve využívání netradičních metod a forem práce, apod.

Průcha (2001, s. 22) pojímá alternativní školy široce a zařazuje sem všechny školy, které jsou nějak pedagogicky specifické. Podle něho došlo v české pedagogice koncem 90. let ke změně pojmu alternativní škola na **škola inovativní**. Inovaci v pedagogickém smyslu chápe jako *rozvíjení a praktické zavádění nových prvků do výchovného a vzdělávacího systému*.

Alternativní koncepci ve výchově a vzdělávání můžeme charakterizovat jako *směr odlišný nebo zástupný k tradičně pojatému nebo běžně užívanému vzdělávání*, uvádějí Průcha a Kořáková (2013, s. 120). Mateřské školy s alternativní vzdělávací koncepcí umožňují rodičům vybrat si z více možností vzdělávání. Patří sem mateřské školy, kde si pedagogický tým nebo zřizovatel zvolil svůj program, založený na nějaké filozofii, který je ovšem vždy slučitelný s RVP PV. Programy těchto škol vychází z RVP PV, jsou akreditované MŠMT a jsou zařazené do sítě mateřských škol. Mohou existovat mateřské školy, které nejsou zařazené do sítě mateřských škol, protože vycházejí z programu pro vzdělávání dětí předškolního věku některé jiné země, např. cizojazyčné mateřské školy.

3.1 Reformní hnutí a vznik alternativního vzdělávání

Významným mezníkem ve vývoji mateřských škol se stalo **reformní hnutí**, které mělo mezinárodní charakter. Podle Průchy a Kořátkové (2013, s. 120) na konci 19. století a začátkem 20. století začala vznikat řada pedagogických teorií a směrů, které obohatily pohled na dítě a jeho výchovu. Jde o období, které je spojeno s reformním hnutím, které navazovalo na pokrokové myšlenky např. Rousseaua, Pestalozziho aj. Jejich hlavní myšlenky vycházely z uznání dítěte a jeho práv na rozvoj podle jeho vnitřních sil a potřeb, tzv. **pedocentrismus**.

Pedocentrické pojetí výchovy je orientované na svobodu, volnost, přirozenost a spontánnost v koncipování výchovného obsahu i metod. Do popředí se dostávají práva dítěte a jejich ochrana. Představitelé reformního hnutí považovali dětství za nejdůležitější období v životě jedince a v oblasti předškolního vzdělávání požadovali řadu zásadních změn, např. změnu v uspořádání učiva a přehodnocení toho, co je pro učení důležité nebo přehodnocení vhodnost metod, tj. jak jsou děti učeny, apod. V současnosti pedocentrické pojetí výchovy nebývá považováno vždy za nejvhodnější, neboť *může vést k porušení rovnováhy vzájemného vztahu zrání a učení a přecenění vývojových možností dítěte*, uvádějí Průcha a Kořátková (2013, s. 121).

Průcha (2001, s. 26) se zamýšlí nad otázkou, **proč vznikaly různé alternativní (reformní) školy?** Prvním důvodem byl podle něho přirozený vývoj, tj. tendence ke změně tradičních vzdělávacích institucí a druhým důvodem byla kritika formalistického způsobu vzdělávání.

V zahraničí bylo reformní hnutí, spojeno se jmény P. Petersena, R. Steinera, M. Montessoriové apod., sděluje Průcha (2001, s. 27) a dodává, že zakladatelem reformní linie byl Belgičan **Ovide Decroly**, který v roce 1907 založil v Bruselu reformní školu *L'école pour la vie par la vie* (Školu životem pro život). Prosazoval především respektování zájmů dítěte a principy pracovní výchovy. Vybranými pedagogickými koncepcemi v předškolním vzdělávání se budeme zabývat více v další kapitole.

Podle Průchy a Kořátkové (2013, s. 122) byl hlavním představitelem reformy v pedagogice **John Dewey**, americký pedagog a filozof, který se společně s týmem zasloužil o reformu školy a výchovy již od předškolního věku. Pro reformní změny v mateřských školách bylo společné zaměření na hru (uvolnění od školního typu práce), na pohyb venku (v přírodě), v experimentování a objevování.

Snaha o reformu školství pronikla v první třetině 20. století i na naše území. Mezi nejvýznamnější představitelky reformních změn týkajících se mateřských škol, píše Suchánková (2014, s. 87), patří **Ida Jarníková**, která kritizovala, že mateřská škola je kopií obecné školy. Kořátková a Průcha (2013, s. 123) zdůrazňují, že zajímavá je Jarníkové koncepce - program mateřské školy (*Příručka pro školy mateřské*) - která člení obsah práce v průběhu školního roku do tří oblastí. Další týdenní plánování si již zvolí každá učitelka sama. V další metodice – knížce *Index pomůcek pro školy mateřské* – je obsah výchovné práce rozdělen do čtyř okruhů: 1. se zabývá člověkem, 2. se týká zvířat, 3. se zaměřuje na rostliny a 4. se týká rodiny. Jarníková studovala i zahraniční literaturu a alternativní koncepce, ale přikláněla se především k vlastnímu pojetí reformní předškolní pedagogiky vycházející při tom z národních tradic.

I další českou osobností - **Annou Süsovou** - se zabývá Suchánková (2014, s. 88). Süsová založila v Brně reformovanou mateřskou školu, ve které byla velká herna, aby si zde mohly děti volně hrát a pohybovat se, a pracovna, kde děti mohly tvořit různá výtvarná díla, učily se ručním pracím a pracovaly s Fröblovými dárky. Süsová propagovala volný časový režim, který přihlížel k situaci, roční době, náladě dětí a dalším okolnostem.

Podle Kořátkové a Průchy (2013, s. 124) se předškolní výchově a reformní pedagogice věnoval také O. Chlup a V. Příhoda. **Otokar Chlup** se zaměřil na vzdělávání učitelek mateřských škol v kurzech na vysokých školách a snažil se podpořit národní tradici předškolní výchovy. **Václav Příhoda** byl představitelem pedagogicko-psychologického směru. Vysvětloval podstatu reformního hnutí. Na základě jeho publikací vznikaly a pracovaly reformní základní školy po celé republice. Věnoval se také předškolní pedagogice.

3.2 Alternativně zaměřené programy mateřských škol

V následující části si stručně představíme některé alternativní programy, se kterými se ve více či méně rozvinuté podobě můžeme setkat v současné praxi českých mateřských škol.

Waldorfská mateřská škola

Podle Průchy a Kořátkové (2013, s. 126) byla první waldorfská mateřská škola založena v roce 1920 při waldorfské základní škole v Německu, nedaleko Stuttgartu při továrně

Waldorf-Astoria pro děti dělníků. Duchovní a výchovné principy, které respektovaly zákonitosti psychického a fyzického vývoje dítěte, vytvořil **Rudolf Steiner**. Vycházel přitom z **antroposofie** (z řeckého antropos – člověk, sofia – moudrost), jejíž základní myšlenky vychází z křesťanství a jsou doplněné o prvky východních filozofií, zejména buddhismu.

Hlavní principy výchovy vychází z toho, uvádí Průcha a Kořátková (2013, s. 127), že pro dítě ve věku do sedmi let nejsou podstatné informace, ale **zkušenosti spojené s vnímaným prožitkem**, které se pak trvaleji ukládají do vědomí a podvědomí. U dětí předškolního věku je při výchově dominující **princip napodobování**, což na vychovatele klade vyšší nároky. Hlavní pedagogickou **metodou je činnost**, volná hra, práce, které jsou spojené s prožitkem a koncentruje se do celků, tzv. **epoch**. Výchozí pro pedagogickou práci je uspořádání prostoru školy, třídy i venkovního prostoru. Typickým architektonickým prvkem je šestiúhelníkový, lichoběžníkový nebo kruhový půdorys. Učitelka při práci nic nevysvětluje, jen nechá děti, aby ji napodobovaly.

Průcha a Kořátková (2013, s. 128) se zabývají i další činností, kterou je **eurytmie**. Jde o jednoduché vyjádření nálady nebo zážitku z básně, pohádky nebo prožité události formou spojení pohybu a zpěvu nebo básnického textu. Pedagogická práce má východisko a je zakotvena v rytmu dne, týdne, ročních období a svátků, obsahující činnosti jak individuální i společné, volné i řízené v různých obměnách a zohledňující národní tradice, křesťanské svátky, svátky a narozeniny dětí apod. Důležitý je **citový prožitek ze společného konání a ze své spoluúčasti**. Děti se neučí školním způsobem. Učitel má vytvořit atmosféru souznění, spolupráce a zájmu; prostředí přirozené, bezpečné, láskyplné a veselé. Volná hra není hodnocena, nejsou obvyklé pochvaly ani kritika.

Třídy waldorfských mateřských škol jsou převážně věkově smíšené a jsou složeny z dětí od tří do šesti lety. Kořátková (2014, s. 220) dále uvádí, že v České republice jsou waldorfské mateřské školy otevřeny od roku 1992. V současné době je uváděno sedm mateřských škol s plným waldorfským programem a třináct jich pracuje na principu waldorfské pedagogiky. Návaznost mateřské školy je možná ve waldorfské základní i střední škole.

Mateřská škola Marie Montessori

Kořátková (2014, s. 220-223) se zabývá i předškolními zařízeními, o jejichž vznik se zasloužila **Marie Montessori**, a která vytvořila systém antiautoritativní výchovné práce

s dětmi předškolního věku. V roce 1907 založila v Římě „Dům dětí“ pro děti ze sociálně slabších rodin. Využila zde svých dosavadních zkušeností z práce s mentálně retardovanými dětmi.

K základním principům montessoriovské pedagogiky patří *úcta ke svobodě dítěte a k jeho spontánním projevům*, píše Kořátková (2014, s. 221) a také vysvětluje, že svoboda neznamena ponechat dítě samotné, ale uzpůsobit obsah práce a vytvářít didakticky vhodné prostředí, aby dítě začalo využívat a rozvíjet své vnitřní síly. Při přípravě prostředí hrají významnou roli **speciálně vyvinuté pomůcky**, které dětem poskytují podněty pro zdokonalování vlastních smyslů. Při učení jsou respektovány tzv. **senzitivní fáze**. Jde o takové časové úseky, kdy je dítě obzvlášť citlivé k vnímání a chápání určitých jevů vnějšího světa (např. senzitivní fáze pro vývoj smyslů, řeči, abstraktního myšlení atd.). Vyučování je realizováno **ve věkově smíšených skupinách**. Vznikají tak přirozené věkové skupiny, v nichž starší pomáhají mladším a mladší jsou motivováni tím, co už umí starší.

Kořátková (2014, s. 222) uvádí, že učitel je pozorovatel a citlivý pomocník (heslo „Pomoz mi, abych to dokázal.“). Zůstává v pozadí a jeho úkolem je zajistit, aby se dítě mohlo, co nejvíce projevit, aby se rozvíjela jeho samostatnost. Obsah práce souvisí s připraveným prostředím. Prostor je rozdělen do několika odlišných **tematických oblastí** – praktický život, jazyk, umění, práce venku. Děti se učí zručnosti z praktického života, které se uskutečňují ve čtyřech skupinách cvičení: osobní péče, péče o prostředí, rozvoj sociálních vztahů, pohyb a hra. Všechny oblasti se prolínají a vzájemně ovlivňují.

Komplexní rozvoj dítěte je podle Kořátkové (2014, s. 223) založený na opakovaném používání autodidaktických pomůcek různé obtížnosti, který je promyšlený s ohledem na různé tematické okruhy se zaměřením na velikost, tvar, barvu, chuť nebo zvuk. Dítě při experimentování s nimi získává analytické myšlení, nezávislost a sebeuspokojení. V současnosti je v České republice velký nárůst mateřských škol i jiných předškolních zařízení (asi padesát), které používají označení tohoto programu.

Daltonská mateřská škola

Daltonský plán byl vytvořen americkou učitelkou **Helen Parkhurstovou**, jak píše Kořátková (2014, s. 224), která založila v roce 1919 v Daltonu ve státě New York experimentální střední školu. Inspirovala se pedagogikou M. Montessori. U nás se o začleňování daltonského plánu zasloužil V. Příhoda. Mateřské školy byly a jsou stále úzce propojeny s prvním stupněm základních škol.

Podle Kořátkové (2014, s. 225) Daltonský plán vychází ze **tří principů** – **zodpovědná svoboda** (učit se samostatně zacházet se svobodou a získat odpovědnost za své konání), **samostatnost** (učit se samostatně pracovat) a **spolupráce** (propojení individuálního přínosu a spolupráce). V předškolním věku nelze počítat s tím, aby si děti samy vytvářely programy, jak je to běžné u starších dětí. Učitel však vychází z aktuálních zájmů dětí a situací. **Hlavní metodou je hra** a práce v **centrech aktivit**, kde jsou připraveny pomůcky a materiály, což podporuje samostatnost. Významnou pomůckou je **tabule úkolů**, kde se děti seznamují s denním (týdenním) programem.

Společný den začíná skupinovým rozhovorem, kde se děti seznámí s nabídkou aktivit, a když děti úkol splní, vyznačí to na tabuli. To působí na rozvoj odpovědnosti při dokončování úkolů, píše Kořátková (2014, s. 226-227) a dále objasňuje, že kooperativní práce dětí je navozována například tak, že všechny děti pracují na stejném úkolu a v závěru vysvětlují, co vytvořily a hodnotí svoje postupy. Učitelka je při práci pozorovatelkou, nechává dětem prostor pro jejich volbu a postup. Její hodnocení práce dětí není negativní, ale vhodně pozitivně zhodnotí snahu. Učitelka připravuje a kombinuje programy, kterými pouze usměrňuje a podněcuje činnosti dětí. Nepoužívá přímé instrukce. Seskupení dětí v mateřských školách je věkově smíšené. Je zde velká snaha spolupracovat s prvním stupně základních škol. Návaznost těchto mateřských škol je na základní školu a existují i gymnázia s daltonským plánem. V současné době existuje jedenáct mateřských škol s tímto programem a sedm mateřských škol používajících prvky daltonského plánu.

Mateřská škola Začít spolu

Další alternativní koncepcí, uvádí Kořátková (2014, s. 227-228), je program **Step by Step** (v České republice pod názvem Začít spolu), který vznikl v USA v sedmdesátých letech 20. století. V České republice byly první mateřské školy s tímto programem akreditovány v roce 1994. Program je založen na teoriích J. Piageta, E. Eriksona a L. S. Vygotského. Zaměřuje se na vytváření takových základů postojů, znalostí a dovedností, aby se děti v budoucnu dokázaly samostatně efektivně učit, učení je bavilo a nebylo spojeno se stresem. Konkrétně jde o **podněcování vývoje** těchto rysů osobnosti: kriticky myslet a nést odpovědnost za svoje jednání, přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnávat, být tvůrčí, umět rozpoznávat problémy a řešit je.

Významný rysem je **účast rodiny** do zapojení všech aktivit, kde mohou své dítě provázet a spolupracovat s učiteli, sděluje Kořátková (2014, s. 229). Rodiče mohou pracovat smluvně jako asistenti učitele nebo dobrovolníci.

Podle Kořátkové (2014, s. 230-231) je prostor mateřské školy uspořádán do tzv. **center aktivit**, která mívají podobu domácnosti, ateliéru, dílny, pokusů a objevů apod. Každé dítě si individuálně volí určité centrum, ve kterém buď pracuje samo, nebo v určeném počtu (podle kapacity) dětí. Posloupnost jednotlivých center si může dítě volit. Práce učitelky spočívá v předem promyšleném plánování a přípravě pomůcek a materiálů. Pokud si dítě dokáže poradit samo, učitelka se stává jen pozorovatelem. Vedení dětí je založeno především na nedirektivních přístupech. Hodnocení žáků probíhá většinou slovně a zaměřuje se na zhodnocení žákova pokroku. Seskupení dětí ve třídách je věkově smíšené. Návaznost mateřské školy Začít spolu má na základní školu vycházející ze stejných principů. V současné době je v České republice asi 95 mateřských škol s tímto programem.

Mateřská škola s Programem podpory zdraví - Zdravá škola

Poslední alternativní mateřskou školou, kterou se zabývá Kořátková (2014, s. 232), je Projekt Zdravá škola, který je součástí programu Škola podporující zdraví a který sdružuje čtyřicet evropských zemí a je zaštitěn Světovou zdravotnickou organizací. V České republice jsou mateřské školy s Programem podpory zdraví akreditovány a otevřeny od roku 1996. Koordinace těchto škol přešla po roce 2010 ze Státního zdravotního ústavu na příslušné krajské úřady.

Cílem výchovy je vést předškolní dítě ke **zdravému životnímu stylu**. Vybavit ho vhodnými dovednostmi a návyky, ale také odolností vůči stresům a škodlivým vlivům. Současně u dítěte po dobu jeho pobytu v mateřské škole přispívat k tvorbě podmínek pro tělesnou, duševní a společenskou pohodu, tj. *podpora současného zdraví*, píše Kořátková (2014, s. 233).

Podle Kořátkové (2014, s. 235) je obsah práce zaměřen na tři oblasti: **oblast pohody a zdraví** (uspokojování a respektování každodenních potřeb dítěte, ale i učitelek a rodičů, aj.), **oblast výchovy ke zdravému životnímu stylu** (lidský organismus, psychika, osobnost, vztah ke světu, přírodě) a **oblast spolupráce s rodiči a dalšími odbornými partnery** (rozvíjení společenství rodiny a mateřské školy, součinnost s jinými školami, zejména základními pro nestresující přechod dětí do první třídy apod.). Seskupení dětí ve třídách je doporučováno jako věkově smíšené (tří až šestileté). Návaznost mateřské školy s Programem podpory zdraví existuje na základní školu se stejným programem a na několik středních škol. Celkový počet mateřských škol v České republice s tímto programem se předpokládá kolem jednoho sta.

3.3 Environmentální výchova v mateřských školách

Čím se zabývá a jaké má cíle environmentální výchova? Abychom lépe chápali následující text, bude dobré si vyjasnit dva základní pojmy – ekologie a environmentalistika. Podle Máchala (2000, s. 12) je **ekologie** vědní obor zabývající se vzájemnými vztahy mezi organismy a jejich prostředím. Zkoumá především organizaci a fungování ekosystému. **Environmentalistika** je nauka o životním prostředí, která využívá poznatků vědního oboru ekologie. Zkoumá mechanismy působení člověka na ekosystémy, zabývá se prevencí znečišťování životního prostředí, nápravou vzniklých škod a prevencí nežádoucích zásahů; environmentalistika zahrnuje např. také ochranu přírody, monitoring složek životního prostředí, využívání přírodních zdrojů, nakládání s energiemi, péči o zdraví lidské populace apod.

Máchal (2000, s. 32) píše také o *odcizení od přírody*. Odcizení člověka od přírody nemusí nutně znamenat, že ten kdo nechodí do lesa, neumí porýt záhon, netřídí odpadky je odcizenější víc než ti, kteří jezdí do přírody autem nebo ten, kdo dokáže týden přežít v lese bez újmy na zdraví. Zapojováním dětí do činností, jako je soustavná péče o zvířata, pěstování rostlin apod., pomáhají snižovat dvojí odcizení člověka – od přírody a od odpovědnosti za její současný stav. Je všeobecně známo, že pozitivní vztah k přírodě a životnímu prostředí prokazatelně ovlivňuje environmentální chování. Je však chybou si myslet, že dobrý vztah k přírodě je zárukou šetrného chování k životnímu prostředí.

V souvislosti s environmentální výchovou používá Krajhanzl (2009, s. 4-7) pojem *ekologická psychologie (ekopsychologie)*, která se jeví velmi aktuální a užitečnou. Ekopsychologie se zabývá studiem prožívání a chování ve vztahu k přírodě a životnímu prostředí. Krajhanzl pojmenovává pět oblastí vztahů k přírodě:

- **Potřeba kontaktu s přírodou** – člověk s vyšší potřebou kontaktu s přírodou hledá způsoby, jak být v přírodě co nejvíce. Člověk s nižší potřebou kontaktu je vůči pobývání v přírodě lhostejný a tráví v ní čas jen např. kvůli manželce apod.
- **Schopnost kontaktu s přírodním prostředím** - člověk s vyšší úrovní schopností se umí v přírodě pohybovat, rozdělat oheň, ví co jíst a co ne, kde si nachystat nocleh aj. Pro kontakt s přírodou je vybavený jak tělesně, tak pohybově, smyslově, citově a intelektově, svými schopnostmi, dovednostmi i poznatky. Umí si v ní odpočinout. Člověk s nižší úrovní se v přírodě stresuje nereálnými nebezpečími, často se něčeho štítí dotýkat. Pobývání v přírodě je spojeno se ztrátou pohodlí.

- **Environmentální senzitivita** – vyšší senzitivitu má člověk, který je k přírodě vnímavý, tzn. že slyší a vidí to, o čem druzí nemají ponětí. Člověk s nízkou senzitivitou si ze svého okolí vybaví málo, má potíže se na přírodu soustředit.
- **Postoj k přírodě** vyjadřuje, jak konkrétní člověk o přírodě smýšlí, jak k ní přistupuje, rozlišujeme postoj panský, správcovský, partnerský, náboženský, hostilní apod.
- **Ekologické vědomí** - člověk s vyšším ekologickým vědomím si uvědomuje souvislosti mezi svým chováním a environmentálními problémy a hledá způsoby, jak se chovat k přírodě ohleduplněji. Prožívá určité obavy z environmentální budoucnosti. Je ochoten se uskromnit a aktivně se zapojuje do ekologického hnutí. Člověk s nízkým ekologickým vědomím je k ochraně laxní a lhostejný. Neváhá nad kroky, které životní prostředí poškozují a ničí.

Z výše uvedeného vyplývá, že mezi lidmi jsou rozdíly. Navíc je zřejmé, že ne každý, kdo ve volném čase rád chodí do přírody, životní prostředí také chrání. Krajhanzl (2009, s. 6) chápe „**návrat k přírodě**“ jako jednu z žádaných změn lidské společnosti. Poukazuje na to, že dnešním dětem chybí kontakt se skutečnou přírodou. Pokud rodiče navíc nemají k přírodě pozitivní vztah, těžko si vztah k přírodě vytvoří i jejich děti. I když je dnes ve školách k dispozici stále více dokonalejších pomůcek v podobě interaktivních programů, pomocí nichž lze přírodu dětem přiblížit a ukázat, je to jen příroda virtuální.

Skála (2013) se zabývá způsobem, jakým předškolní děti vnímají přírodu, jak ji chápou, jak vysvětlují svět rostlin a živočichů, jak o něm uvažují apod. Podle něho se dítě v přírodě učí orientovat a vytvářet si určité intuitivní vysvětlení toho, co a proč se děje na světě, tzv. **folkbiologie**. Předškolní děti přírodní svět poznávají především spontánně a nahodile. Pojmenovávají si zvířata a rostliny, vytvářejí si vlastní třídění přírodních bytostí využívající k tomu antropomorfismus. Tyto jejich folkbiologické klasifikace se v dalších letech vyvíjí a mění s přibývajícím vědomím. Pokud se dítě v tomto období cítí v přírodě (s pomocí dospělého) bezpečně a uvolněně, vytváří si tak slibný základ pro jejich další vztah k přírodě.

Jednou z forem aktivního environmentálního vzdělávání je **lesní pedagogika**. Jejím úkolem je, podle Synka a Žatky (2012, s. 17-19), představit dětem les nejen jako ekosystém, ale i jeho význam pro společnost. Lesní pedagogika se snaží u dětí probudit zájem o les a přírodu pomocí zážitkové pedagogiky; zaměřuje se na les, vztahy a procesy,

kteřé v něm probíhají. Lesní pedagog (lesník, zaměstnanec nějaké lesnické organizace, který prošel školením) během vycházky v lese, jež dobře zná, upozorňuje děti na detaily, kterých by si běžně nevšimly a seznamuje je s „obyvateli lesa“. Ukazuje dětem, že les není nepřátelské místo. Kromě vycházek jsou pořádány výstavy, exkurze nebo výsadba stromků apod.

Pro realizaci **environmentálního vzdělávání** ve školních institucích bylo zásadním krokem zařazení environmentální výchovy v rámci kurikula jako tzv. **průřezového tématu**. Environmentální výchova se tak stala povinnou součástí základního vzdělávání a je obsažena ve všech rámcových vzdělávacích programech. Jančaříková (2010, s. 2-3) dále píše, že v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání je environmentální vzdělávání součástí vzdělávací oblasti **Dítě a svět**, která se zaměřuje na environmentální problematiku a na objasňování elementárního povědomí o světě a jeho základním fungování, o vlivu člověka na životní prostředí; na utváření základů pro odpovědný vztah k nejbližšímu okolí a přírodě.

Podle Leblové (2012, s. 25) se v této vzdělávací oblasti dílčí cíle nejvíce a přímo dotýkají životního prostředí a ekologického chování. Mateřské školy však mohou environmentální aktivity realizovat ve všech vzdělávacích oblastech. Na tento vzdělávací obsah reagují i další alternativní koncepce předškolního vzdělávání, které zaměřením svých programů a koncepcí mají k environmentální výchově nejbližší, např. lesní mateřské školy (dále i LMS) nebo ekoškolky.

Lesní mateřské školy

Toto alternativní předškolní zařízení není v České republice zařazeno do systému předškolního vzdělávání. Jejím legislativním východiskem je zákon č. 247/2014 Sb., o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině (tzv. zákon o dětských skupinách). Pavlovská, Syslová a Šmahelová (2012, s. 56) uvádějí, že pojem lesní mateřská škola vznikl v Dánsku v roce 1954, kde **Ella Flatau** vyřešila *nedostupnost mateřské školy pobytem s dětmi v lese*. LMS vychází z myšlenek **Josepha Cornella**, který je významnou osobností environmentální výchovy. Jeho dílo je považováno za základ tzv. zážitkové pedagogiky. Vyvinul oblíbenou a využívanou metodiku pro aktivity s dětmi v přírodě. Cornell pojmenovává proces učení zážitkem pojmem „flow“, který lze chápat jako sladění se nebo plutí. Při pobytu v přírodě pedagog pomáhá dětem určitými kroky „ponořit se“ do prožitku, tj. podporuje **flow učení**. Proto je v jeho pojetí velmi důležitý přístup pedagoga,

protože takový krok nelze dětem autoritativně nařídit. U nás se o rozvoj a šíření LMŠ zasazovala Emilie Strejčková, zakladatelka pražského ekologického centra Toulcův dvůr.

Podle Knight (2013, s. 12) vychází pedagogická koncepce v LMŠ z odkazu Steinerovy filozofie, z pedagogiky Montessori, a také z italského výchovně-vzdělávacího přístupu Reggio Emilia a novozélandské koncepce Te Whāriki. Zakladatelem **přístup Reggio Emilia** je Loris Malaguzzi a filozofie tohoto přístupu vychází z toho, že děti jsou tvořitelé svého vlastního světa a jsou obdařeny „*sty jazyky*“, jejichž prostřednictvím mohou vyjádřit své nápady. Mají dostatek volného pohybu po celé škole („ateliéru“), i venku na zahradě, a mají na výběr z mnoha činností, kterou si samy volí. Učitelé („ateliéristé“) podněcují v dětech tvořivost a kreativitu, k čemuž slouží velké množství různých výtvarných materiálů a potřeb. Mateřská škola využívá digitální techniku, takže je běžné, že děti pracují s fotoaparáty, videokamerami, atd.

Novozélandský **vzdělávací program Te Whāriki** nepředepisuje výuku předmětů, ale obsahuje to, co by dítě běžně dělalo a prožívalo doma s rodiči. Koncepce vychází z toho, píše Knight (2013, s. 15), že dítě je jedinečná bytost, která má právo na holistický vývoj. Je podporován jeho zdravý fyzický a emocionální vývoj, je podporována sounáležitost dítěte a rodiny. Děti se učí vytvářet své místo v rodině, ale i ve světě, učí se tomu, jaké jsou hranice přijatelného chování. Všechny děti mají stejnou příležitost k učení a možnost se projevit. Učí se prostřednictvím spontánní hry a aktivním zkoumáním prostředí (životního prostředí). Jsou chráněny a prosazovány i jiné kultury a jazyk tak, aby všechny děti mohly rozvíjet své verbální i neverbální komunikační schopnosti.

U obou výše uvedených koncepcí je velmi důležitá spolupráce s rodinou. V České republice jsou tyto koncepce zatím v počátcích. Ve světě však jejich obliba stoupá.

Pavlovská, Syslová a Šmahelová (2012, s. 56) zdůrazňují, že **u nás filozofie LMŠ vychází z holismu**, který je znám např. z pedagogiky Montessori (přístup pedagoga k dítěti – „Pomoz mi, abych to dokázal sám“), nebo se tvůrci LMŠ nechali inspirovat Waldorfskou pedagogikou (výchova ke svobodě), ale také vycházejí např. z filozofie manželů Kopřivových (kniha „Respektovat a být respektován“).

Stejně autorky se dále (s. 57-58) zabývají **rozdílem mezi lesní a klasickou mateřskou školou**, který podle nich spočívá v tom, že v LMŠ děti společně s pedagogy tráví den ve volné přírodě, a to za každého počasí. Je-li nějaké extrémní počasí, které bezpečný pobyt v přírodě znemožňuje, využívá LMŠ své zázemí, tj. chatu, maringotku, jurtu apod. Dalším

podstatným rozdílem je, jaké se v LMSŠ používají hračky. Jde o různé pracovní náčiní (hrábě, motyčka, konvička na zalévání aj.) nebo to, co je dostupné v lese – různé klacíky, kamínky, šišky, žaludy aj., které se používají jako hudební nástroje nebo se z nich dělá počítadlo apod. Dětem z LMSŠ nechybí ani možnost seznamovat se s běžným současným životem. Jezdí veřejnou dopravou na různé kulturní a společenské akce, nebo na zajímavá místa v okolí. Důležitá je role pedagoga, který je spíše pozorovatelem, může se však zapojit do hry, ponouknout děti ke hře nebo experimentu, ale především je „průvodcem“ dětí na jejich cestě objevování.

Kořátková (2014, s. 237) objasňuje **cíle LMSŠ**, které jsou především – rozvíjení kompetencí dětí s ohledem na zachování kvalitního životního prostředí, prožitkovým učením obohatit dětskou osobnost, rozvíjet smyslové vnímání, podporovat vztah k přírodě a aktivně prožívat změny v ročních obdobích, rozvíjet dovednosti a tvořivost s přírodními materiály.

Pedagogické cíle podle Vošahlíkové (2010, s. 33) jsou: *učit se celostně, tzn. všemi rovinami vnímání, rozvíjet jemnou a hrubou motoriku prostřednictvím rozmanitých podnětů a možností pohybu v přírodě, podpořit smyslové vnímání přímou zkušeností, rozvíjet kreativitu a fantazii při využití rozmanitých přírodních prvků, podpořit vědomí sounáležitosti mezi dětmi navzájem a se živou a neživou přírodou, prožít rytmus změn ročních období a přírodních jevů, seznámit se s místem a přírodním prostředím, které je blízké a vytvořit si k němu pozitivní vztah, zažít a poznat rostliny a živočichy v jejich původním životním prostředí, poznat různé přírodní ekosystémy, umožnit dětem, aby poznaly své tělesné hranice, prožít ticho a naučit se být citlivější k mluvenému slovu, poznat hodnoty lesního společenství a hodnoty lidské společnosti.*

Příroda dětem poskytuje nepřeberné množství podnětů, a pokud se dítě cítí jistě (čemuž napomáhá „průvodce“), umožňuje mu toto multifunkční prostředí vhodný prostor pro intenzivní rozvoj. I když si předškolní dítě ještě nedovede vytvořit vztah k přírodě jako takové, děti mají rádi místa, kde se cítí bezpečně, což může ovlivnit jejich pozitivní vztah k přírodě v budoucnosti.

Vošahlíková (2010, s. 8) rozděluje **LMSŠ z hlediska organizace** na samostatnou lesní mateřskou školu nebo lesní třídu při mateřské škole. Pak existují i různé formy, jakým způsobem jsou prvky LMSŠ zapojeny do programu klasických MŠ či ekoškolek, jde například o pravidelné lesní dny apod. Vošahlíková se zabývá i počty pedagogických pracovníků na velikost skupiny dětí. Organizace lesní třídy při MŠ většinou funguje tak, že

jedna polovina třídy je venku a druhá v prostorách školky. Pro pobyt venku je předpokladem posila v podobě asistenta pedagoga, aby s dětmi byly vždy dvě dospělé osoby. Samostatná LMŠ má většinou menší kolektiv dětí, optimální je 12 až 22 dětí, o které se starají dva pedagogové. Jeden z nich má vždy pedagogické vzdělání. *Podle výzkumu Asociace lesních MŠ je v českých lesních MŠ průměrně 12 dětí doprovázených 2 až 3 dospělými osobami*, uvádí Vošahlíková (2010, s. 22).

Řada klasických MŠ by ráda zařazovala více času s dětmi v přírodě, ale pokud má na starosti až 28 dětí, je taková činnost nemožná. Vošahlíková (2012, s. 23) dále píše, že **ekoškolka a lesní třída MŠ** jsou obvykle s celodenním provozem. **Samostatná LMŠ** obvykle funguje jako polodenní zařízení, kde program je zakončen obědem. Přibývá i samostatných LMŠ, které mají vyhovující celoroční vlastní zázemí. Děti tak mohou ve škole přespat a odpoledne pokračovat v dalším programu.

Pokud jde o **zázemí LMŠ**, česká legislativa tuto problematiku upravuje v § 4 odst. 1 vyhlášky č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých, ve znění pozdějších předpisů, mimo jiné takto: (...) *Na 1 dítě musí plocha denní místnosti užívané jako herna a ložnice činit nejméně 4 m²; je-li ložnice, jídelna nebo tělocvična stavebně oddělená, musí plocha denní místnosti činit nejméně 3 m² na 1 dítě. Plocha na 1 lehátko nebo lůžko pro spánek musí činit nejméně 1,7 m² na 1 dítě.(...).*

V příloze č. 1 výše uvedené vyhlášky se stanovuje, že na pět dětí je nutná na toaletách jedna mísa a umyvadlo ve výšce 50 cm a řada dalších podmínek. **Hygiena** je často diskutovaným tématem, protože v LMŠ má oproti MŠ zázemí jinou roli. Děti jsou celý den venku a denní místnost proto nemusí splňovat předepsané 4 m². Pokud jde o toalety, děti využívají v lese „suchý záchod“, ruce si umývají před jídlem vždy, protože si nosí vodu ve svém batůžku.

Stravování je v LMŠ řešeno také jinak, než v klasických MŠ. Obvykle neodpovídá požadavkům uvedených ve vyhlášce č. 137/2004 Sb., o hygienických požadavcích na stravovací služby a o zásadách osobní a provozní hygieny při činnostech epidemiologicky závažných a ve vyhlášce č. 107/2005 Sb., o školním stravování. Stravování řeší LMŠ z vlastních zdrojů, někdy vaří rodiče nebo kuchařka v polní kuchyni nebo si jídlo děti nosí v termoskách z domova. Problémem je, že ve školském zákoně je zakotvena povinnost školy zajistit dětem stravování; existuje také nesoulad s vyhláškami, které komplikují

možnost konzumace vlastní vypěstované zeleniny a ovoce, což je důležitý prvek v programu ekoškoly. Hygienické i stravovací podmínky jsou proto, než budou legislativně ošetřeny, řešeny písemným souhlasem rodičů.

Na tomto místě bude vhodné objasnit, jaký je rozdíl mezi ekoškolkou a LMŠ. Vošahlíková (2010, s. 9-11) píše, že **ekoškola** klade větší důraz na zázemí, jejím cílem je snižování ekologické zátěže podle vlastních možností a na tom je založen celý provoz školky. Třídí se zde odpadky, kompostuje se, šetří se s energií a vodou. Vzhled a vybavení interiéru je tvořen z přírodních materiálů, stejně tak používané hračky. Stravování je založeno na sezónních a lokálních potravinách, v jídelníčku nechybí biopotraviny. Součástí školy je velká zahrada s jezírkiem nebo tekoucí vodou, záhony, prolézačky a lavičky z přírodních materiálů. Do přírody se chodí za každého počasí. Významnou součástí ŠVP je environmentální výchova. LMŠ mají oproti ekoškolkám úspěšnější provoz a kladou důraz na rozvoj dovedností dětí vlastními silami v přímém kontaktu s přírodou. Děti tráví celý den v přírodě, což je možné především díky jejich malému počtu. Zázemí děti mají např. v chatě či jurtě.

V rámci environmentální výchovy jsou v LMŠ uplatňovány různé **výchovně-vzdělávací metody**, uvádí Vošahlíková (2010, s. 44-46), nejčastěji však takové, aby byly vhodné pro práci s předškoláky, jejichž myšlení je *na pre-logické úrovni a nejsou zatím ještě schopni myslet v abstrakcích*. Vhodná je projektová výchova, která nemusí trvat celý rok, ale jde o to zapojit děti a případně rodiče do nějakého konkrétního projektu, jehož cílem bude spoluprací dosáhnout nějakého řešení, výsledku. Další možností je pozorování, což je přirozený způsob poznávání světa a přírody nebo experiment spojený s pozorováním, např. dítě zasadí na záhonku hrášek a může ho pozorovat, malovat, fotografovat apod. V žádné mateřské škole nesmí chybět prostor pro volnou hru, která se v LMŠ zařazuje většinou po dopolední svačině. V environmentální výchově jde například o poznávání přírody (listů, plodů, šišek), stavení domečků z přírodních materiálů, úklid přírody, hra na „něco“, např. na zvířátka apod.

3.4 Shrnutí

Alternativní koncepce ve výchově a vzdělávání jsou zjednodušeně řečeno odlišným směrem od běžně užívaného vzdělávání. Alternativní školy používají inovativní formy a metody vzdělávání i jiné didaktické přístupy. Vznik těchto škol nastartovalo reformní

hnutí, které na konci 19. století a začátkem 20. století přineslo řadu pedagogických teorií a směrů. Do popředí se dostalo pedocentrické pojetí výchovy a dětství bylo považováno za nejdůležitější období v životě jedince, což ovlivnilo i rozvoj předškolního vzdělávání. Reformní hnutí je spojeno se jmény: O. Decroly, J. Dewey, I. Jarníková a A. Süssová aj. Nejen ve světě, ale postupně i v České republice si začínají získávat svoje místo nové alternativně zaměřené mateřské školy – Waldorfská mateřská škola, Montessori mateřská škola, Daltonská mateřská škola aj. Všechny mají společný individuální přístup k dítěti, volnost, svobodu, přirozenost a spontánnost v koncipování výchovného obsahu a metod.

V souvislosti s rozvojem environmentálního chování, ochrany přírody a zařazením environmentální výchovy do vzdělávání ve formě průřezových témat dochází v předškolním vzdělávání také k rozvoji mateřských škol zaměřených na „návrat k přírodě“. Jde například o lesní školky, ekoškolky, lesní kluby aj., ve kterých děti, na rozdíl od klasických škol, tráví s „průvodcem“ den ve volné přírodě, a to za každého počasí. Objevují se nové obory např. ekopsychologie, která se zabývá studiem prožívání a chování ve vztahu k přírodě a životnímu prostředí nebo folkbiologie, která se zaměřuje na předškolní děti, na jejich vnímání a chápání přírody. Jednou z forem aktivního environmentálního vzdělávání je lesní pedagogika, která se snaží probudit v dětech zájem o les a přírodu prostřednictvím zážitkové pedagogiky.

4 OSOBNOST A MOTIVACE

Nakonečný (2009, s. 135) označuje termínem **struktura osobnosti** *vnitřní uspořádání osobnosti, tj. skladbu jejích prvků, dispozic* (schopnosti, postoje, temperament, motivy aj.) Pojem struktura osobnosti lze také chápat jako *výstavbu osobnosti*, vytvářenou různými obecnými základními elementy a jejich kategoriemi, tj. psychickými vlastnostmi osobnosti, které tvoří různé třídy podle svých funkcí (schopnosti, temperament apod.). Tyto se mohou sdružovat v určité typy a rysy osobnosti.

V psychologii se pojem **osobnost** definuje jako *vnitřní uspořádání duševního života, který se vyznačuje určitou organizovaností a funkční jednotou*, uvádí Nakonečný (2009, s. 9). Cakirpaloglu (2012, s. 52-53) zdůrazňuje, že vývoj osobnosti znamená *komplexní a celoživotní přeměnu člověka z biologického v jedinečné lidské bytí*, a dodává, že v psychologickém pojetí mají na vývoj osobnosti vliv dva činitelé: vnitřní a vnější. Vnitřní činitelé zahrnují dědičné, vrozené, kongenitální a konstituční vlivy a vnějšími činiteli jsou společnost, kultura, fyzické prostředí nebo psychologické vlivy.

Podle Vágnerové (2010, s. 127 a 132) má osobnost jak plastickou strukturu, která je schopna reagovat na různé změny, ale je také relativně stabilním komplexem osobnostních rysů. **Osobnostní rysy** jsou relativně stabilní vlastnosti, které se v průběhu života (především v dospělosti) zásadním způsobem nemění. To znamená, že každý člověk má určité osobnostní vlastnosti, které zůstávají v zásadě stejné, ale jednotlivé rysy či jejich dílčí aspekty se v průběhu času rozvíjí. Stabilní osobnostní rysy například ovlivňují rozvoj názorů, postojů, hodnot, ale také způsob naplnění sociálních rolí a charakter mezilidských vztahů. Mají i motivační charakter, tzn. že ve značné míře determinují povahu samotného cíle motivace. Osobnostní i motivační vlastnosti plní různé funkce.

Motivační vlastnosti určují především směřování člověka, na osobnostních vlastnostech závisí to, jaké člověk bude preferovat cíle a jaké zvolí prostředky k jejich dosažení či přístup k řešení problémů. Základní rysy osobnosti se mění do padesáti let a někdy i později, ale po šedesátce dochází spíše ke změně pohledu na život související se stářím nebo nemocemi. *Obecně lze říci, že osobnostní změny, které se objevují od adolescence do dospělosti, odrážejí postupné zrání osobnosti*, uvádí Vágnerová (2010, s. 134).

Hodnotit (diagnostikovat) **potřeby a motivace**, které si člověk uvědomuje a může o nich povídat, je podle Vágnerové (2010, s. 420-421) relativně snadné, stačí se jen správně zeptat. Avšak všechny potřeby a z nich vyplývající pohnutky k určitému chování si člověk

uvědomovat nemusí a pak je nutné zvolit jiný přístup. S tím souvisí rozlišování motivů na *explicitní*, tj. ty, které si člověk uvědomuje a *implicitní* motivy, které uvědomované nejsou, ale mohou ovlivňovat lidské chování i rozhodování. Explicitní motivy lze měřit pomocí sebehodnotících dotazníků. Jde o snadné a rychlé měření, ale nemusí zachytit všechny motivy, které jsou důležité. Implicitní motivy jsou hlubší a mohou mít na lidské chování dlouhodobější vliv. Jejich diagnostikování je náročnější, protože je nelze hodnotit přímo na základě výpovědi daného jedince a je nutné použít některou metodu nepřímého přístupu, např. Murrayho TAT test (Tématický apercepční test), Freudova metoda analýzy fantazijních produkcí či snů. Nakonečný (1996, s. 30) zdůrazňuje, že nevědomé jsou i takové motivace nebo způsoby chování, *jejichž příčiny si subjekt vysvětluje chybně*.

4.1 Charakteristika motivace a motivů

V psychologii existují různé názory na **původ lidské motivace**. Cakirpaloglu (2012, s. 193) uvádí, že mezi nejstarší patří náboženské koncepce o predestinaci člověka a o jeho tendencích, dále následují koncepce biologické, sociálně-kulturní, ale také o nevědomé povaze lidských motivů. Všechny tyto koncepce ozřejmují určitý aspekt složité problematiky osobnostních motivů, jejichž různorodá funkce zpravidla směřuje k uspokojení čtyř základních potřeb člověka – přežití, bezpečí, uspokojení a stimulace.

Každá činnost, kterou vykonáváme, je podle Suchánkové (2014, s. 14) vždy určitým způsobem motivovaná. **Motivace** je pak považována za *hnací sílu v životě člověka, dává našemu jednání, prožívání a chování energii a směr*. Motivace je v našem životě velmi důležitá. Její „síla“ nás může posunout dál, ale může nás i brzdit. Velmi záleží na tom například při realizaci nějaké činnosti, zda ji vykonáváme pro ni samotnou, nebo pod vnějším tlakem. Pokud něco děláme z vnitřního přesvědčení a tato činnost vychází z našich potřeb a hodnot, se kterými jsme se ztotožnili – zvnitřnili jsme se s nimi – jednáme na základě **vnitřní motivace**. Pokud však činnost vykonáváme pod tlakem vnější situace, jde o **motivaci vnější**. U vnější motivace je potom důležité, zda vykonávanou činnost považujeme za smysluplnou. Pokud smysl nevidíme, vykonávat ji nechceme a často ji děláme jen proto, abychom něco získali (odměna, pochvala aj.), nebo abychom se vyhnuli nějaké nepříjemnosti (trest, kritika aj.). Tuto činnost pak vykonáváme jen do chvíle, dokud hrozba trestu trvá, nebo dokud dostáváme odměnu. Vnitřní motivace je z pohledu formování osobnosti jedince významnější.

Vágnerová (2005, s. 168) dodává, že motivy vznikají v souvislosti s vnitřními, ale i vnějšími podněty. Vnější podnětem může být pobídka, tj. **incentiva**, která vyvolá vznik potřeby a s ní související motiv. Vnitřním podnětem je dosažení vnitřního uspokojení – nasycení, odpočinku, jistoty, úspěchu apod., nebo vyhnutí se nepříjemného selhání, potrestání či posměchu atd.

Motivace a motiv mají specifický význam pro psychologické objasnění dynamiky osobnosti, uvádí Cakirpaloglu (2012, s. 180) a objasňuje, že pojem motivace označuje *proces spouštění, zaměření a regulace aktivity člověka na objekty a cíle*. Zahrnuje prožitek určitého nedostatku či přebytku a také konkrétní cíl, kterým lze tento stav nerovnováhy organismu odstranit. Na druhé straně motiv znamená *spouštěcí sílu, popuzující psychickou tendenci osobnosti k odpovídající aktivitě*. Cakirpaloglu (2012, s. 181-182) dále zmiňuje časté nahrazování pojmů motiv a potřeba, což je nesprávné, neboť motiv je obecnější a jde o tendenci k určitému cíli. Potřeba je vnitřní stav (přebytku nebo nedostatku) osobnosti. Pokud jde o motivaci a motiv, neexistují dva lidé, kteří by měli stejnou motivační sestavu, tzn. že motivace i motiv mají individuální charakter. Zároveň pro každého člověka, i když půjde o stejný motiv, bude mít tento motiv osobitý význam a způsob, jakým dosáhne cíle, bude také jedinečný.

Ke struktuře osobnosti patří i **motivy**, píše Nakonečný (2009, s. 245), které *určují směr a intenzitu chování osobnosti a vyjadřují psychologické příčiny nebo důvody lidského chování*. V psychologii, pokračuje dále Nakonečný (2009, s. 246), existují různé významy pojmu motiv: v užším smyslu představují *motivy vědomé záměry či vědomé cíle jednání*, v širším smyslu pak *cíle chování vůbec, tj. i nevědomé účely chování*. Motiv tedy vyjadřuje určitou dispozici odvozenou z cílů lidského chování. Motivace je odvozená z toho, co se děje, když je aktivován motiv a vyjadřuje proces přípravy a realizace chování (vědomě či nevědomě) zaměřeného na dosažení cíle.

Motivy souvisejí primárně s emocemi, tj. **vycházejí z emocí**. S tímto názorem souhlasí Vágnerová (2005, s. 168) a dodává, že motivace bývá spojena s emočním prožitkem, který nám dává signál o určité potřebě, současně je prostředkem hodnocení aktuálního stavu či situace, a stimuluje nás k jednání vedoucí k jejímu uspokojení. Například máme-li hlad, dochází k nepříjemnému pocitu, který nás stimuluje k činnosti – ke konzumaci nějakého jídla.

Charakteristikou motivů se zabývá E. R. Hilgard (1962, s. 125 In Nakonečný, 2009, s. 259) a podle jeho názoru se motivy často projevují ve skryté formě (př. motivem ke krádeži nemusí být u dospívajících jen zisk, ale získání obdivu u vrstevníků v partě). Stejné motivy se mohou projevovat různými způsoby chování (př. máme-li averzi vůči určité osobě, můžeme se projevovat tak, že ji pomlouváme či se jí vyhýbáme apod.), nebo ve stejném chování mohou být vyjádřeny různé motivy (př. návštěva divadla může být motivována jak naším zájmem, ale také v souvislosti se sociálním statutem, protože do divadla se sluší jít, atd.).

Cakirpaloglu (2012, s. 184-185) dělí motivy podle jejich původu na vrozené a získané. Mezi **vrozené motivy** patří základní biologické a fyziologické potřeby. Jejich povahu určuje dědičnost a genetická výbava jedince. Patří sem například potřeba jídla, pití, odpočinku apod. **Získané motivy** vychází ze složitého motivačního systému jedince a souvisejí se zkušenostmi a životem člověka v lidské společnosti, zejména v kontaktu s jinými lidmi, kulturou a institucemi společnosti, např. motivy výkonnosti, afiliace atd. Další dělení motivů je na primární a sekundární. **Primárními motivy** jsou motivy vrozené a motivy, které jsou pro člověka nezbytné pro jeho existenci (základní biologické potřeby). **Sekundárními motivy** jsou motivy získané. Některé biologické potřeby však člověk získává v sociálním kontaktu, např. drogová závislost aj. Existuje i skupina sociálních motivů, které nemají původ v biologických potřebách, ale jde o psychologické potřeby, které lze uspokojit pouze v sociálním kontextu, tam patří kontakt s jinými lidmi, vrstevníky atd.

V psychologii se také rozlišují formy a druhy motivů, uvádí Nakonečný (2009, s. 248) a dodává, že **formy motivů** jsou především spojeny s pojmy potřeba, ideály, zájem apod. **Druhy motivů** poukazují na jejich konkrétní obsah, a od toho je i odvislé jejich třídění. Biologické potřeby organismu (potřeba potravy, odpočinku aj.) řadíme mezi *biogenní* či *fyziologické* motivy, potřeby člověka jako sociální bytosti (potřeba kompetence, opory aj.) se řadí mezi *sociogenní* nebo *psychogenní* motivy. Motivы vysvětlují, proč má chování člověka určitý směr a probíhá s určitou silou, vytrvalostí při dosahování cíle nebo zdolávání překážek. Tím proč je tady vždy dosažení nějakého druhu uspokojení.

4.2 Charakteristika potřeb, postojů, zájmů a zálib

Základní formou motivu ve smyslu nějaké nedostatku, ať již z biologického nebo sociálního hlediska, jsou podle Nakonečného (2009, s. 249) **potřeby**. Cílem následného chování je snížení těchto potřeb, které prožíváme jako různé druhy uspokojení (nasyčení, pocit jistoty, osobního významu atp.). Rozlišujeme psychologický a nepsychologický význam pojmu potřeby. V psychologicky pojatém obsahu jsou zastoupeny dvě stránky – **pudivá** (dynamická) a **direktivní** (naučená, jde o zaměření na cíl). V nepsychologickém významu, např. v biologicky pojatém pojmu potřeby, vyjadřuje potřeba stav fyziologického deficitu, stav porušení vnitřní fyziologické rovnováhy organismu (homeostázy). Některé tyto biologické potřeby nemají psychickou odezvu, tzn. že nezakládají ani žádnou vnitřní psychickou pohnutku (př. nedostatek vitamínů nepocítujeme jako motivační stav).

A. H. Maslow (In Nakonečný, 2009, s. 249) prosazoval pojem *metapotřeby* a vytvořil **teorii metamotivace**, kterou se snažil objasnit fungování vývojově vyšších potřeb, přičemž systém těchto vývojově nejvyšších potřeb vychází z pojmu sebeaktualizace či sebeuskutečnění, který vyjadřuje touhu člověka po osobním růstu a dokonalosti.

Podle Maslowa (1990, s. 126) v člověku existuje tendence vyvíjet se pozitivním směrem a tendence seberealizace, které jsou odlišné od jeho tendence zachovat status quo a zachování rovnováhy homeostázy. Lidé, kteří mají touhu seberealizace, jsou podle Maslowovy teorie motivováni něčím vyšším (než jsou fyziologické a sociální potřeby) a mají pocit vlastní ceny a sebeúcty. Mají také pocit, že někam patří. Tento stav je však závislý na tom, zda jsou uspokojeni v oblasti základních potřeb a zdraví.

Obsahem *metapotřeb* jsou určité životní hodnoty a tyto potřeby jsou spojeny s morálně volnými vlastnostmi, tzn. že „chci“, se zde ztotožňuje s „musím“ (spojí se povinnost s radostí). Člověk usiluje o dosažení určitých materiálních a duchovních hodnot a systém jeho motivů je pak vytvářen systémem hierarchicky uspořádaných hodnot, píše dále A. H. Maslow (In Nakonečný, 2009, s. 250).

Cakirpaloglu (2012, s. 186) k tématu potřeb píše, že **nižší a vyšší potřeby** se řídí rozdílnými procesy. Člověk však není řízen pouze biologickými požadavky a případné neuspokojení nižších potřeb nemusí vést k zablokování potřeb vyšších. *I osoba, jejíž život probíhá ve znamení chronického neuspokojení základních potřeb, pociťuje vyšší tendence, ideály a obsahy.* Tímto fenoménem se zabýval V. Frankl, zakladatel logoterapie, uvádí

Vágnerová (2005, s. 174), který za nejvýznamnější potřebu považoval smysl života a jeho nalezení je podle něho nejdůležitější životní úkol.

Podle Vágnerové (2005, s. 192) další rozměr v motivačním pojetí osobnosti přinesl G. W. Allport, který přišel s **teorií o funkční autonomii motivů** zabývajících se vrozenými a získanými motivacemi. Podle něho se získanými motivy člověk *vyvíjí jako lidské individuum a zároveň se vzdaluje od biologické determinace*, tzn. čím více vytvořených nových motivací, tím je vyspělejší osobnost, takže tím je člověk kultivovanější. Každá osobnost je proto neopakovatelná. Motiv, který vedou k určitému chování, se mohou v průběhu času měnit, obzvlášť pokud fungovaly jako sekundární, např. člověk si zvolí nějakou práci kvůli tomu, že je dobře placena, ale časem se mu práce zalíbí, takže primární motiv peněz už není významný.

Ve struktuře osobnosti představují důležitý prvek **postoje**, uvádí Nakonečný (2009, s. 234-235) a dále sděluje, že pojem postoj bývá často vymezován jako hodnotící vztah. Předmětem postoje může být doslova cokoli, např. osoba, věc, událost, idea aj. Postoje můžeme rozlišovat z hlediska subjektivní významnosti, tj. na **centrální a okrajové** postoje, přičemž centrální postoje se týkají významných objektů (rodina, zaměstnání) a okrajové jsou méně významné (zahraniční politika státu Uganda). Vzhledem k tomu, že jde o ryze subjektivní hodnocení, může být stejný objekt u různých osob předmětem různých postojů.

Podle Nakonečného (2009, s. 237) jsou důležitými aspekty složky postojů a jejich funkce. **Složky postojů** rozeznáváme: *kognitivní* (jedinec má o objektu postoje určité informace), *emociální* (jedinec vůči objektu postoje něco cítí) a *konativní* (jedinec má sklon se vůči objektu postoje chovat určitým způsobem). Konativní stránka postoje je často zaměňovaná s motivací. **Funkce postojů** rozlišujeme na centrální, které mají integrativní funkci, tj. utvrzují jedince v tom, který vztah je pro něj psychologicky významný. Konformní postoje napomáhají překonávat úzkost a nejistotu, upevňují sebevědomí, přispívají k sebevyjádření a sebehodnocení.

V souvislosti s tím, co bylo výše uvedeno, bude vhodné zmínit i **rozdíl mezi postoji a motivy**. Zásadní rozdíl je v tom, že *motiv aktivizuje určité chování, postoj se pak projevuje v jeho obsahu*, např. pláč dítěte aktivuje v matce motiv mateřské péče, ale jak se bude vůči dítěti chovat, bude záviset na jejím postoji k dítěti (nemá-li k němu pozitivní

postoj, nebudou její pečovatelské projevy výrazné a naopak, je-li pro matku dítě prioritou, bude pátrat po příčině, proč dítě pláče a bude ho utěšovat), píše Nakonečný (2009, s. 238).

Nakonečný (2009, s. 250-251) se zabývá též **zájmy**, které definuje jako *zvláštní formu motivů* a dále sděluje, že zájem je činnost, do které je člověk ochoten investovat čas, úsilí i peníze. Význam a role zájmů jsou v každodenním životě velké. Rozlišuje se přibližně 15 skupin zájmů, patří sem např. hudba, umění, politika, historie atd. Uspokojování zájmů je podobné jako u uspokojování potřeb růstu, jsou neukojitelné a s jejich uspokojováním roste i jejich motivační naléhavost (př. každá nová věc do sběratelovy sbírky, motivuje k většímu sběratelskému úsilí). Zájem, jako růstový motiv, a motivace, zdůrazňuje Cakirpaloglu (2012, s. 221), determinují všechny poznávací funkce. Naproti tomu **záliby** jsou spíše zaměřeny na fyzickou činnost, která je v tomto případě prostředkem uspokojování, např. různé druhy sportů, zahrádkářství apod. Často se zájmy a záliby spojují (modelářství - turistika).

S ohledem na cíl výzkumného šetření se zde krátce zamyslíme nad pojmem **představa**, kterou lze označit jako velmi široké obsahy či obrazy, které si vědomí „staví před sebe“ jako témata. Ve Filosofickém slovníku (1998, s. 332) se lze dále dočíst, že představy jsou vždy více nebo méně závislé na zkušenostech (vjemech, zážitcích) a je pro ně charakteristický *podíl vlastního vědomí nebo dokonce tvořivosti a také určitá celkovost*. Představa je určitější než pocit nebo dojem, není však vyjádřena slovy a člověk musí takové vyjádření teprve hledat. Předstatou tedy rozumíme celkový a málo určitý obraz nějaké věci, předmětu nebo záměru, který obvykle nedovedeme popsat ani vyjádřit slovy.

4.3 Shrnutí

Motivace a motivy patří mezi dynamické činitele osobnosti. Motivace označuje proces spouštění, zaměření a regulace aktivity člověka na objekty a cíle. Zahrnuje prožitek určitého nedostatku či přebytku a také konkrétní cíl, kterým lze tento stav nerovnováhy v organismu odstranit. Na druhé straně motivy jsou faktory, které aktivizují lidské chování, zaměřují je na určitý cíl a v tomto směru je udržují po určitou dobu. Takto navozené jednání směřuje k uspokojení nějaké potřeby. Motiv vzniká na základě interakce vnitřního stavu jedince a vnějších podnětů. Zpravidla se hovoří o vrozených a získaných motivacích člověka.

Nejproslulejší psychologická klasifikace motivů je Maslowova hierarchie potřeb, která zdůrazňuje prioritu uspokojení základních potřeb jako podmínku pro uspokojení vyšších lidských motivů. Další známou koncepcí je Allportova teorie funkční autonomie motivů, která objasňuje mechanismus tvoření nových lidských motivů a také jedinečnost motivační struktury každé osobnosti.

Důležitým prvkem ve struktuře osobnosti jsou postoje. Rozdíl mezi postoji a motivy je v tom, že motivy aktivizují určité chování, postoje se pak projevují v jeho obsahu. Posledním pojmem, kterým se zabýváme v této kapitole, jsou představy. Jedná se o velmi široké označení pro obsahy nebo obrazy, které nedovedeme popsat ani vyjádřit slovy. Představa znamená předběžný rozvrh něčeho, co má člověk teprve před sebou, k čemu se chystá. Představy jsou hlavním nástojem praktické orientace ve světě, rozhodování a jednání.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V souladu s výzkumným problémem a pro naplnění cíle výzkumu byl v diplomové práci zvolen kvalitativní výzkum umožňující výzkumníkovi přes osobní kontakt s respondentem přímý vhled do zkoumané problematiky a detailní porozumění jevu, který ho zajímá. S ohledem na výše uvedené jsme vybrali kvalitativní výzkumný design, který je rozvíjen od 90. let minulého století Jonathanem A. Smithem - **interpretativní fenomenologickou analýzu** (více viz kapitola 5.3). Tento kvalitativní přístup se jeví pro náš výzkum jako vhodná perspektiva, která *v protikladu k tradičním kvantitativním výzkumným perspektivám vede k porozumění zkušenosti člověka na idiografické úrovni se zaujetím pro to, jaký význam přisuzuje své zkušenosti určitý člověk v určitých podmínkách či situaci a jaká je podoba tohoto procesu nabývání významu*, uvádí Řiháček, Čermák a Hytych (2013, s. 9).

O **zkušenosti** v pravém slova smyslu platí, píše Mokrejš (1998, s. 6), *že je to věc sama, co se v ní dostává ke slovu*. A dále dodává (s. 7), *že zkušenost, jíž proděláváme, nám říká, že jsme jistou věc doposud správně neviděli a nyní víme lépe, jak to s ní stojí*. Což lze chápat tak, že se takto proměňuje celé naše dosavadní vědění a mění se jeho celkový kontext. Právě tuto změnu pak označujeme jako zkušenost. Mokrejš (1998, s. 7) dále objasňuje, *máme-li porozumění uchopit v jeho reálném nároku a zakotvení, máme-li v plném smyslu pochopit a respektovat souvztažnost reálného vědění a reálného působení, musíme rozvinout a explikovat strukturu zkušenosti natolik, abychom – uznávající právo reflexe – nahlédli také její situovanost a výchozí motivaci, protože až ta ji určuje a dává plný smysl*.

Důležitým faktorem při výzkumu je **validita**, což je jiný výraz pro pravdivost. Ve výzkumu jde konkrétně o to, zda způsob, kterým jsme dospěli k našim zjištěním (metody, procedura) a samotná zjištění, jsou pravdivá, tedy zda odpovídají realitě (jsou věrohodné). O **reliabilitě**, která znamená opakovatelnost výzkumu se stejnými nebo podobnými výsledky, a validitě, píše Gavora (2010, s. 184) toto: *Jestliže je reliabilita určitou slabinou kvalitativního výzkumu, validita je její silnou stránkou. U kvalitativního výzkumu se zkoumají spíše specifické než typické situace, proto není možno u něj vyhovět známému požadavku na zjišťování reliability – replikovat výzkum*.

Shinebourne (2011, s. 26 In Řiháček, Čermák a Hytych, 2013, s. 42) uvádí **čtyři kritéria validity pro IPA**:

1. *Senzitivita ke kontextu* se projevuje ve způsobu, jakým se výzkumný postup přizpůsobuje tématu, včetně výběru vzorku; v analytickém procesu se projevuje například v pozornosti k detailům při analýze dat apod.
2. *Závazek* je znát po celý výzkumný proces, týká se vytrvalosti, než získáme vhodné respondenty nebo v podobě závazku, že analýza bude zpracována pečlivě; *rigoróznost* se týká důkladnosti studie a projevuje se ve výběru vzorku, kvalitě výzkumného rozhovoru a celistvosti analýzy.
3. *Transparentnost* je zahrnuta ve všech krocích výzkumného procesu – ve výběru vzorku, vedení rozhovoru, interpretaci aj.; projevuje se v celistvých krocích výzkumníka, nebo je zahrnuta v tom, že vztah mezi použitou metodou a analýzou je logický apod.
4. *Dopad a užitečnost* vychází z toho, že výzkum by měl být hodnocen ve vztahu k tématu analýzy; výsledky by měly být k využití, relevantní a měly by přinést něco zajímavého a důležitého.

5.1 Výzkumný problém

Výzkumný problém je zaměřen na snahu o porozumění jevu, který se v naší společnosti nevyskytuje ojediněle, ale přesto si myslíme, že výsledky výzkumu mohou být užitečné a zajímavé. Problematikou předškolního vzdělávání a péče o děti předškolního věku se dnes zabývá každá vyspělá společnost. Je to jistě důležité téma, neboť se ukazuje, že vzdělávání a péče o předškolní děti, ať už formou institucionální, tj. v mateřských školách, v dětských skupinách aj., nebo v rodinném prostředí, velmi významně ovlivňuje vývoj osobnosti dítěte, jeho další přístup k životu apod. Snad všichni rodiče se zabývají tím, která mateřská škola bude pro jejich dítě nejlepší a jestli ta vybraná splnila jejich očekávání. Zkušenosti s vybranou mateřskou školou ukazují, jestli se představy a motivy rodičů naplnily či nenaplnily.

5.2 Cíl výzkumu a výzkumná otázka

Cílem výzkumu je zmapovat široké pole motivů vedoucích rodiče k volbě předškolní instituce a zachytit nejvýznamnější témata, která tuto volbu ovlivňují. Pokusíme se o vhled do zkušeností rodičů s konkrétním předškolním zařízením a zjistit, zda se prvotní motivy rodičů při výběru mateřské školy naplnily či nenaplnily v získaných zkušenostech.

Témata připravených otázek do rozhovorů byla vybrána záměrně tak, aby umožnila širší náhled do zkoumané problematiky. Vychází z předpokladu, že budou-li respondenti vyprávět o svých zkušenostech, vyplují při tom na povrch i motivy, kterými se při výběru předškolního zařízení na začátku rozhodování zabývali a které jsou pro ně (pro jejich dítě) podstatné a prioritní. Budeme vycházet z premisy, že snahou respondentů je porozumět své zkušenosti s daným fenoménem.

Stanovení výše zmíněného cíle pak vede k formulaci výzkumné otázky: **Které jevy jsou nejdůležitější složkou motivace pro výběr mateřské školy?**

5.3 Design výzkumného šetření - interpretativní fenomenologická analýza

Existují různé přístupy a designy kvalitativního výzkumu. V diplomové práci použijeme jeden z přístupů kvalitativní analýzy textu – **interpretativní fenomenologickou analýzu** (interpretative phenomenological analysis, dále jen IPA). Tato metoda není u nás běžně využívána, ale pro analýzu námi získaných dat se jeví jako nejvhodnější. IPA nabízí komplexní pohled na výzkumný proces a každá jeho fáze je jeho významnou součástí.

Podle Řiháčka, Čermáka a Hytycha (2013, s. 9-10) se jedná o psychologický kvalitativní přístup k datům, který *umožňuje podrobný průzkum subjektivních zkušeností a zároveň je přístupný výzkumníkovi, který nemá hluboké filozofické znalosti*. Tento přístup také umožňuje více prostoru pro kreativitu a svobodu výzkumného procesu. Používá se v případech, kdy je předmětem výzkumu neobvyklá skupina, u které chceme popsat a interpretovat způsob, jakým *nositel zkušenosti, která nás zajímá, přisuzuje této zkušenosti význam*. Základem IPA perspektivy je vést rozhovor ve fenomenologicko-hermeneutickém duchu, v němž se respondent snaží porozumět své zkušenosti s daným fenoménem.

Teoretickou pozici IPA zakotvuje ve třech zdrojích – fenomenologii, hermeneutice a v idiografickém přístupu, objasňují Řiháček, Čermák a Hytych (2013, s. 11-12) a dále dodávají, že v souvislosti s **fenomenologií** je v IPA klíčovým termínem *žitá zkušenost*, tj. hledání individuální a jedinečné zkušenosti člověka (v konkrétním kontextu a čase). **Výzkumník má interpretativní roli**, nicméně v IPA se chápe subjektivita jako přednost – *jednak je reflektována, jednak jedinečně ona nám umožňuje vstup do zkušenosti své i druhého, jednak nic jiného nemáme a jednak je nástrojem validizace*. Další pilíř IPA vychází

z **hermeneutiky**, kde v souvislosti s „hermeneutickým kruhem“ a tzv. *dvojitou hermeneutikou* definuje způsob interpretace: *respondent se snaží porozumět své zkušenosti s daným fenoménem, zároveň výzkumník se snaží porozumět tomu, jakým způsobem k tomuto porozumění respondent dospívá*. Třetím pilířem IPA je **idiografický přístup**, který spočívá v zaměření se na konkrétního jedince a jeho specifickou situaci a událost. V praxi to znamená, že se začíná detailním prozkoumáním jednoho případu a pokračuje se v něm do doby, než dosáhneme určitého stupně porozumění. Až poté se přechází k analýze dalšího případu.

5.4 Výzkumný vzorek

Výběr výzkumného souboru (vzorku) je dalším zásadním krokem celého výzkumu. Na výběru výzkumného souboru závisí úspěch celého šetření. Podle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 72-73) má *výběr vzorku neboli vzorkování v kvalitativním výzkumu jiná pravidla než ve výzkumu kvantitativním. Cílem není, aby reprezentoval určitou populaci, ale určitý problém. Není tedy konstruován náhodně, ale teoreticky – záměrně jej vytváříme s ohledem na náš problém. To znamená, že se výběr případů odvozuje od toho, jak je definován náš výzkumný problém a naše výzkumné otázky*.

Podle Řiháčka, Čermáka a Hytycha (2013, s. 13) je podstatná **homogenita vzorku**. Hlavním požadavkem však zůstává, aby respondenti dobře reprezentovali daný fenomén, který nás zajímá. To klade nároky na výzkumníka, aby tento požadavek při výběru zohlednil a vybral takový okruh lidí, pro které bude výzkumná otázka relevantní.

Pokud jde o **velikost souboru**, podle Řiháčka, Čermáka a Hytycha (2013, s. 14), se v IPA *preferuje bohatost dat jednotlivých případů před jasně stanoveným počtem respondentů*. V diplomových magisterských pracích doporučují uvedení autoři zvolit vzorek o třech až šesti respondentech, který umožňuje *detailní analýzu každého případu a zároveň umožňuje prostor pro provedení podrobné analýzy podobností a rozdílů napříč případy*.

V souvislosti se shora uvedeným a především s ohledem na design výzkumu, jsme zvolili výzkumný soubor účelově. Gavora (2010, s. 79) používá pro tento způsob výběru název **záměrný výběr**, který je vytvořen na základě určitých relevantních znaků. V diplomové práci jsou výzkumným souborem maminky, jejichž dítě chodí do předškolního zařízení. Všechny vybrané maminky mají dítě (děti) v konkrétní předškolní instituci, jsou si věkově blízké (dvě respondentky mají 32 let a třetí má 36 let) a všechny absolvovaly vysokou

školu. Dvě respondentky mají jedno dítě, třetí má děti dvě. Dalším společným znakem, i když neplánovaným, výzkumného vzorku je to, že všechny maminky mají pouze dcery.

5.5 Metoda sběru dat

Vzhledem k volbě designu výzkumného šetření (IPA) *je důležité, aby tvorba probíhala způsobem, který poskytne bohatý a detailní popis respondentovi zkušenosti v první osobě* (Řiháček, Čermák a Hytych, 2013, s. 15). Proto jsme pro sběr dat zvolili metodu **polostrukturovaného rozhovoru**. Jde o dostatečně flexibilní metodu, která umožní respondentkám volně mluvit o tématu, a současně nám umožní sledovat, co se v rozhovoru vynořuje a usměrňovat ho tak, aby se neodchýlil od tématu. Respondentkám však bylo poskytnuto dostatek volnosti, aby mohly rozhovor směřovat k tomu, co jim připadalo jako významné. Při výzkumu byly dodrženy jednotlivé fáze rozhovoru, zásady etiky výzkumu, dbáno na správný postup práce a citlivý přístup k respondentkám.

S ohledem na metodu sběru dat byl při výzkumu dopředu vytvořen soubor otevřených otázek. Při rozhovorech však nedocházelo ke striktnímu dodržování jejich nachystané struktury, ale bylo využíváno poskytnutých informací k dalšímu tvoření a pokládání (hlubších) otázek. Před rozhovorem byly respondentkám poskytnuty kopie plánu rozhovoru, aby se mohly na téma připravit. Sběr dat pomocí rozhovorů probíhal v průběhu měsíce února.

Nyní přejdeme k seznámení se s postupem, jak probíhal sběr dat z pohledu výzkumníka.

Se všemi respondentkami jsem se znala osobně z dřívějších let, tykáme si, což mi pomohlo vytvořit uvolněnou atmosféru při rozhovorech. V úvodu rozhovoru jsem vždy řekla několik základních informací o tom, co je cílem diplomové práce a jak budu s rozhovory pracovat. Informovala jsem respondentky, že veškeré údaje budou anonymní a že mají sdělit jen to, co samy chtějí. Občas se mi při rozhovorech stávalo, že jsem rychleji přeskakovala na další otázku. Důvodem bylo to, že se mi v danou chvíli nevybavila vhodná otázka, jak téma rozvinout. Tyto nedostatky přisuzuji svojí nezkušenosti vést podobné rozhovory. Myslím si však, že i přes tuto skutečnost se mi podařilo získat dostatek relevantních informací pro naplnění cíle diplomové práce.

Po ukončení rozhovorů docházelo k pokračování v našem povídání. Bylo příjemné vidět, že všechny oslovené maminky téma zaujalo a chtějí se podělit o svoje zážitky, představy a zkušenosti. Ze čtyř provedených rozhovorů jsem nakonec vybrala jen tři k dalšímu

zpracování. Čtvrtá oslovená respondentka se omezila pouze na popis svých zkušeností a nepodařilo se mi ji, ani dalšími otázkami, více „vtáhnout“ do zkoumané problematiky. Motivy a zkušenosti, které popsala v rozhovoru, by neobohatily výzkum o další relevantní data.

Nedílnou součástí rozhovorů byl jejich zvukový záznam, který byl pořízen na diktafon a jeho následná **transkripce**, tj. doslovný přepis nahrávky rozhovoru. Z textu byla při prepisu odstraněna tzv. „vata“ a nadbytečný text, např. několikrát za sebou opakování jednoho slova nebo sousloví. S ohledem na požadavek respondentek zachovat anonymitu předškolního zařízení a některých osobních údajů, v textu zmiňovaných, podle kterých by bylo možno respondentky a data identifikovat, byla na místa, kde se vyskytoval „citlivý text“, vložena výpustka (trojtečka). Přitom však bylo pečlivě dbáno na to, aby byla zachována autenticita.

Čtvrtý rozhovor, který nebyl zařazen k dalšímu zpracování, ten přepsán nebyl a je uchován pouze ve zvukové nahrávce. Jako velmi užitečné se ukázalo přepsání prvního rozhovoru, než byl proveden rozhovor další. Přepsaný text byl v počítači upraven tak, aby do jeho pravého okraje bylo možno psát poznámky. Vlevo byla vložena čísla řádků a dole čísla stran. Takto připravený materiál, který bude použit v pozdější fázi analýzy dat, byl vytisknut. Obdobně bylo postupováno ve všech třech případech, u všech respondentek.

5.6 Analýza dat

Řiháček, Čermák a Hytych (2013, s. 16) uvádí, že *cílem analýzy v IPA je formulování témat, která zachycují podstatu fenoménu, jež je předmětem výzkumu. Nultou fází* v procesu analýzy dat, podle Řiháčka, Čermáka a Hytycha (2013, s. 16-17), je reflexe výzkumníkovy zkušenosti s tématem výzkumu a dále objasňují, *chceme-li, abychom byli schopni pracovat ve fenomenologické perspektivě a zároveň být jako výzkumník transparentní v celém výzkumném procesu, je užitečné reflektovat, jaký vztah máme k tématu výzkumu.* Reflexe vlastní zkušenosti s tématem zajišťuje také validitu analýzy.

Reflexe vlastní zkušenosti (výzkumníka) s **tématem** byla velmi konkrétní. Stačilo se jen podívat na některou fotku nebo si v mysli přivolat vzpomínkou obraz moje vnučky Adrianky, která začala konce roku 2015 navštěvovat předškolní zařízení. Když se s Adrianou vidím, zajímám se, jak se jí ve školce líbí, ale moc se toho od ní zatím nedozvím. Má 2 a půl roku, a i když se už umí vcelku dobře domluvit, vlastní zkušenosti

s mateřskou školou zatím popsat nedokáže. Při každém rozhovoru s maminkami jsem pak živě viděla „naši Áďu“ a snažila jsem se vcítit do jejich situace a vnímat jejich prožitky a zkušenosti.

Ve svých vzpomínkách jsem šla často ještě dál a při rozhovorech jsem si vybavovala, jak probíhalo moje rozhodování, když jsem dceru ve čtyřech a syna ve třech letech „dávala“ před více než 25 lety do mateřské školy. Tehdy ale byla jiná doba, do práce jsem jít musela a jiná alternativa mateřské školy možná nebyla, obzvláště na venkově, kde jsme bydleli. V duchu kolektivní výchovy tehdejší doby však nenastával problém s tím, že by dítě do mateřské školy nevzali. V mateřské škole bylo v porovnání s dnešním trendem mnohem více dětí na jednu paní učitelku.

Prvním krokem analýzy je podle Řiháčka, Čermáka a Hytycha (2013, s. 17) *čtení a opakované čtení* přepsaných rozhovorů. Ke čtení byl využit i poslech nahrávek, který nám pomohl se lépe vrátit zpět do prožitků respondentek, a znovu si připomenout atmosféru rozhovoru.

V druhé fázi analýzy jsme pracovali přímo s přepsaným textem. Nejprve jsme si při čtení textu označovali to, co jsme považovali za významné, a až poté jsme hledali vhodný popis pro každý označený text. Komentáře, které nás při čtení textu napadaly, jsme zapisovali vedle textu vpravo (viz ukázka - Obr. 1.). Neustále jsme měli na mysli zlaté pravidlo kvalitativní analýzy, tj. opakované čtení textu.

Ve třetí fázi analýzy dochází ke zpracování námi vytvořených poznámek. Jak uvádí Řiháček, Čermák a Hytych (2013, s. 19) v této fázi *redukujeme objem dat a našich poznámek prostřednictvím tzv. rodičích se témat*. Další zpracování probíhalo nejprve v počítači pomocí programu Microsoft Excel, kde jsme vytvořili tabulku. Do jednoho sloupce jsme zaznamenávali témata a do druhého sloupce jsme zapisovali číslo řádku a strany, kde se téma v textu nachází, pro jeho snadnější vyhledávání a abychom neztratili kontakt s textem. Následně jsme témata v již vytvořené tabulce (viz ukázka - Tab. 4.) seřadili abecedně do seznamu a tento seznam jsme vytiskli.

Tab. 4. Ukázka z abecedního seznamu témat

15.	Kontakt s přírodou	2.58
16.	Kontakt s vrstevníky	1.4
17.	Na samotě u lesa	9.352
18.	Nemocnost (hrozná) první rok	4.131
19.	Nezasahovat do prožitku	2.63
20.	Nižší práh úzkostlivosti	4.121
21.	Obavy z hygieny	9.357
22.	Ochrana průvodce	2.62
23.	Otužení	4.137
24.	Peníze - za lepší je dobrý si připlatit	2.75
25.	Pestrost programu	3.82
26.	Počet pedagogů na dítě	3.87

Rozhovor s maminkou Irenou

40	MI: Docela jo, bych řekla, jako určitě, ten pohyb venku,	<i>pohyb venku</i>
41	ten alternativní přístup ke stravování. Když jsem se dívala	<i>přístup ke stravování</i>
42	na jídelniček školky, že tam dávají ke svačince nějaké	<i>svačince nějaké</i>
43	oplatky nebo prostě nějaké sladkosti. Mě se v tom dětském	<i>oplatky nebo prostě nějaké sladkosti</i>
44	klubu ve ... líbí, že mají zákaz nošení sladkostí do školky.	<i>zákaz nošení sladkostí do školky</i>
45	Jakože na svačinku nějaká sladká buхта, dobře, ale nějaké	<i>svačinku nějaká sladká buхта, dobře, ale nějaké</i>
46	bombony, lízátko, čokoládíčky, to tam není. A někteří,	<i>bombony, lízátko, čokoládíčky, to tam není. A někteří,</i>
47	když vidí, že tam přijde nový rodič, a dítě to tam má, tak	<i>když vidí, že tam přijde nový rodič, a dítě to tam má, tak</i>
48	děčka už samy..., Emča přijde říct, mami ta holčička tam	<i>Emča přijde říct, mami ta holčička tam</i>
49	měla čokoládu, jako že to tak nemá být, jakože to sleduje,	<i>měla čokoládu, jako že to tak nemá být, jakože to sleduje,</i>
50	to možná jen Emča, ale ostatní...? Je tam takový ovzduší,	<i>to možná jen Emča, ale ostatní...? Je tam takový ovzduší,</i>
51	že se i to stravování řeší, aby se do nich zbytečně necpaly	<i>že se i to stravování řeší, aby se do nich zbytečně necpaly</i>
52	sladkosti. Sladký čaj, když dávají čaj, tak tam sladký není.	<i>sladkosti. Sladký čaj, když dávají čaj, tak tam sladký není.</i>
53	V: Mojí otázkou je myšleno, jestli je výběr školky spojen	
54	s životní filozofií, tvým směřováním, směřováním dětí,	
55	jestli je tam za tím něco víc, třeba vztah k přírodě, něco	
56	takového?	
57	MI: To určitě, ta blízkost přírody byla prvořadá, s vlastní	<i>blízkost přírody byla prvořadá, s vlastní</i>
58	zkušeností, s vlastním prožitkem... Tam není plot, a to	<i>zkušeností, s vlastním prožitkem... Tam není plot, a to</i>
59	dítě se může v podstatě potkat s čímkoliv, byť pod	<i>dítě se může v podstatě potkat s čímkoliv, byť pod</i>
60	ochranou toho svého průvodce, toho pedagoga.	<i>ochranou toho svého průvodce, toho pedagoga.</i>
61	Nezasahovat prostě, já to tak i u té Leonky dělám, že	<i>Nezasahovat prostě, já to tak i u té Leonky dělám, že</i>
62	nezasahuju do toho prožitku, co ona má, nějaké	<i>nezasahuju do toho prožitku, co ona má, nějaké</i>
63	zkušenosti, jenom sleduju, jestli je to ještě bezpečné,	<i>zkušenosti, jenom sleduju, jestli je to ještě bezpečné,</i>
64	prostě, ať si to zažije, protože nehorší je, když do něčeho	<i>prostě, ať si to zažije, protože nehorší je, když do něčeho</i>
65	kecáš, to můžeš, to nemůžeš, udělej to tak. To se potom to	<i>kecáš, to můžeš, to nemůžeš, udělej to tak. To se potom to</i>
66	děčko naučí, čeká a čeká, co mu k tomu řekneš, a	<i>děčko naučí, čeká a čeká, co mu k tomu řekneš, a</i>
67	neuvažuje samo, nedokáže si to potom samo přebrat ve	<i>neuvažuje samo, nedokáže si to potom samo přebrat ve</i>
68	své hlavě tak, aby došlo k nějakému závěru, aby si to	<i>své hlavě tak, aby došlo k nějakému závěru, aby si to</i>
69	odůvodnilo, proč to tak je.	<i>odůvodnilo, proč to tak je.</i>
70	V: Teď by se zeptala, jakou roli při výběru školky hrály	
71	faktory, jako jsou školkovně, dostupnost školky,	
72	doporučení toho, kdo dítě ve školce má. Zkrátka, co bylo	
73	v tom začátku výběru školky prioritní?	
74	MI: Prioritní... peníze holt, za něco lepší je asi dobrý si	<i>peníze holt, za něco lepší je asi dobrý si</i>
75	připlatit, kór když jde o nějaké vzdělání. Já jsem si říkala,	<i>připlatit, kór když jde o nějaké vzdělání. Já jsem si říkala,</i>
76	že nevím, jestli budu mít na to platit základní soukromou	<i>že nevím, jestli budu mít na to platit základní soukromou</i>
77	školu, ale určitě tu školku, aby ten vstup toho děčka do	<i>školu, ale určitě tu školku, aby ten vstup toho děčka do</i>
78	nějakého kolektivu byl, abych ho měla nějak	<i>nějakého kolektivu byl, abych ho měla nějak</i>
79	posíchlou, že ho to bude bavit. Nechtěla jsem vyvolat	<i>posíchlou, že ho to bude bavit. Nechtěla jsem vyvolat</i>
80	odpor děčka, dítěte, aby se mu nechtělo někam chodit, aby	<i>odpor děčka, dítěte, aby se mu nechtělo někam chodit, aby</i>
81	zjistilo, že ho to nebaví v té školce a nechtělo se mu tam	<i>zjistilo, že ho to nebaví v té školce a nechtělo se mu tam</i>

Obr. 1. Ukázka textu s počátečními poznámkami

Čtvrtou fází analýzy je *hledání souvislostí napříč tématy*, objasňují Řiháček, Čermák a Hytych (2013, s. 19). Pro naplnění této fáze jsme jednotlivá témata rozstříhali a začali je skládat tak, aby k sobě logicky zapadala. Vzniklo několik hromádek témat. Některá témata jsme vyřadili, protože se nevztahovala k výzkumné otázce. Tématům spadajících do jedné oblasti jsme dali nadřazené jméno. Následně jsme vytvořili seznam nadřazených témat s podtématy (viz ukázka - Tab. 5.). Poté jsme pokračovali v analýze dalšího případu. Pro zachování idiografického přístupu k jednotlivým případům jsme při analýze dat postupovali tak, že každá analýza následujícího případu byla prováděna samostatně, aby byl dán co největší prostor k objevování nových témat. Seznam s nadřazenými tématy a podtématy jsme vyhotovili u každé respondentky zvlášť.

Tab. 5. Ukázka vynořujícího se seznamu nadřazených témat s podtématy

Co se naučíme	
<u>Prožitky a zkušenosti</u>	<u>Kontakt s vrstevníky a samostatnost</u>
Vlastní zkušenosti a prožitky (2.59)	Kontakt s vrstevníky (1.4)
První vstup do kolektivu (2.80)	Změna – poznat něco jiného (1.7)
Pestrost programu (3.82)	Komunikace a prosociálnost (5.172)
Zapojení dětí – výroba vybavení školky (9.346)	Interakce s ostatními dětmi (5.184)
	Samostatnost (5.188)
	Vlastní prostor (5.191)

Poslední fází analýzy je podle Řiháčka, Čermáka a Hytycha (2013, s. 21) *hledání vzorců napříč případy*, kdy dochází k propojení jednotlivých analýz. Hledáme mezi vzniklými tématy, jestli se některé jeví jako nejsilnější nebo si uvědomujeme význam některého tématu apod. Výsledkem této fáze analýzy může být *grafické nebo tabulkové znázornění vztahů mezi tématy a ilustrování tématu, jak se jeví u každého respondenta*. V našem případě je to tabulka (Tab. 6.), ve které jsou znázorněna nadřazená témata podle jednotlivých respondentů.

Tab. 6. Nadřazená témata vzešlá z jednotlivých analýz

Nadřazená témata		
<i>Respondentka Šárka</i>	<i>Respondentka Irena</i>	<i>Respondentka Mirka</i>
Dostupnost	Dostupnost	Dostupnost
Stravování	Stravování	Stravování
Přístup k dítěti	Průvodci	Přístup k dítěti
Pohyb bez plotu	Na samotě u lesa	x
Co se naučíme	Co se naučíme	Co se naučíme
Ochrana dítěte	Ochrana dítěte	Ochrana dítěte

6 INTERPRETACE A PREZENTACE VÝSLEDKŮ

Z pohledu IPA je věrohodná ta interpretace, která je *založena především na výrazech, jejichž autorství patří respondentovi, a je doložena přímými citacemi*, píše Řiháček, Čermák a Hytych (2013, s. 22), a dodávají, že *dobrá IPA studie zprostředkovává čtenáři vyprávění ze dvou perspektiv: z perspektivy témat a z perspektivy jednotlivých případů/respondentů*“. Presentovat výsledky tak znamená převést témata do narativní podoby s tím, že témata, která jsme identifikovali, doplňujeme našimi komentáři a přímými citacemi respondentů. Klíčové je jasně rozlišovat mezi tím, co řekl respondent a co je naše interpretace. Nesmíme zapomenout na pravidlo, že respondent se snaží pochopit svoji zkušenost, zatímco výzkumník se snaží pochopit, jak respondent chápe svoji zkušenost. Pro prezentaci výsledků jsme zvolili postup strukturování výsledků podle jednotlivých respondentek a následně podle nadřazených témat a podtémat.

V dalším textu budeme používat pro označení mateřské školy nebo jiného předškolního zařízení pojem školka, který se obecně (lidově) v komunikaci používá. Nyní přejdeme k jednotlivým prezentacím výsledků z pohledu výzkumníka (v prepisech rozhovorů je označen písmenem V).

6.1 Rozhovor první – respondentka Šárka

Respondentku Šárku znám od malička. I když jsem si ze začátku byla jista tím, že tato okolnost bude pro mě výhodou, byla jsem mírně nervózní. Tento pocit však ze mě po několika prvních větách vyprchal a rozhovor probíhal stejně, jako když si spolu povídáme o jiných běžných věcech. Respondentce je 32 let, je vdaná a má jednu dceru ve věku dva a půl roku. Žije na venkově a do zaměstnání dojíždí každý den do Brna. Pracuje jako manažerka ve velké firmě. Vystudovala vysokou školu v oboru technologie potravin. Na mateřské a později rodičovské dovolené byla po dobu jednoho roku a pak ji vystřídal na rodičovské dovolené manžel. K tomuto kroku je vedlo to, že respondentka má lépe placené zaměstnání, než její manžel. Dceru vozí do brněnské soukromé školky na dva až tři dny v týdnu. Rozhovor probíhal u ní doma o víkendu, když dcera spala a trval téměř ¾ hodiny. V prepisu rozhovoru ji označuji zkratkou RŠ (respondentka Šárka).

Tab. 7. – Seznam témat vzešlých z analýzy rozhovoru s respondentkou Šárkou

Nadřazená témata	Podtémata
Dostupnost	Finance - víc nebo míň
	Vzdálenost
Stravování	Jídlo pro malé děti
	Svačinkový systém
Přístup k dítěti	Jako doma
	Komunikace a zpětná vazba
Pohyb bez plotu	Venkovní maminka
	Vztah k přírodě
Co se naučíme	Zábava a zážitky
	Samostatnost
Ochrana dítěte	Pořádek musí být
	Rodinné prostředí

6.1.1 Dostupnost

1. Finance – míň nebo víc

Finanční stránka byl pro respondentku důležitým motivem při výběru předškolního zařízení, říká: *To jsem řešila, ... neřešila jsem stokorunu, chtěla jsem, aby dítě bylo zabezpečený. Zabezpečenost dítěte spojuje s tím, kolik dětí má jedna paní učitelka na starosti. ...nikde jsem nenašla školku, která by stála na měsíc 6 000 Kč, a bylo tam těch dětí 10 až 12. Oni to spíš udělají tak, že to stojí osm a půl a pak je tam těch dětí míň. ...tam to finančně stálo líp, kolem 2 500 Kč, ale tam bylo na 1 učitelku asi 6 dvouletých dětí i víc, takže to jsem nechtěla. Dceru nedává do školky na celý týden, takže výši „školkovného“ porovnává s počtem dní strávených ve školce - aby to bylo porovnatelný, protože malá chodí 2 až 3 dny.*

2. Vzdálenost

Respondentka je časově vytížená, takže pro ni byla při výběru školky důležitá vzdálenost od místa bydliště. ... *z nějakých časových důvodů, že jsem nesledovala, jaká školka je taková nebo onaká, spíš jsem hledala na internetu, co je pro nás dostupné, tzn. vzdálenostně jestli ta školka bude někde po cestě od nás od bydliště do Brna.* Vzdálenost je pro ni důležitá hlavně z toho důvodu, aby všechno zvládla. Zavézt dceru do školky a pak se rychle dopravit do zaměstnání. Uvědomuje si náročnost této situace pro dceru. *Ta školka je ve městě, přímo v centru Brna, co jakoby z pohledu dostupnosti pro mě dobrý. Já to mám odsud do práce autem 2 minuty. Akorát jí musím ráno všechno sbalit, dovézt ji tam, takže 45 minut cesty, pro nás obě, to znamená, že ji musím o to budít ráno dřív, protože to máme do té školky o to dál, když to tak řeknu.*

Také jí není lhostejné, že školka je ve městě namísto na vesnici, což by jí vyhovovalo lépe. Omlouvá to krátkým pobytem dcery ve školce a tím, že dcera má ve školce zajímavý program, který s ní ani s babičkou nemá. *Tak to je blbý, protože ona je takto ve městě, ale na druhou stranu zase, když tam chodí ty 2 až 3 dny z týdne, tak pro mě je to dobrý v tom, že ona má zážitky. Ta školka, ano je v centru města, ale na druhou stranu jsou zase dostupný jiný zábavy, které se mnou a s babičkou nemá.*

Přemýšlela i o alternativních předškolních zařízeních, ale vzdálenost je prioritní. ...*bych volila i lesní školku, ale to s ohledem na to, aby to bylo v tom teritorium, kde jsem školku hledala, ale tam nic takového nebylo.*

6.1.2 Stravování

1. Jídlo pro malé děti

Pro respondentku je téma stravování důležité a zabývala se tím, odkud se jídlo do školky dováží, jestli jsou splněny výživové normy apod. *Oni jídlo dováží, oni nevaří. Dováží jídlo, mají to domluvený, není to úplně BIO nebo stoprocentně BIO, ale je to...dbají na vyváženou stravu, to znamená polívka, druhý, napočítaný co se týče kalorií a výživové strany, mají to pohlídaný. Nechávací to vařit, ne v žádné hospodě, je to stravování, který je určeno pro děti. Takže je to míň solený, míň kořeněný.*

Podle respondentky není dcera *velký jedlík*, a proto je pro ni důležité, jak stravování ve školce probíhá a zajímá se o to, co dcera jí. Zpětnou vazbu dostává od učitelek, ale také

z tabule ve školce. ...*vidím na ceduli, oni tam mají velkou tabuli, mají tam napsaný, co dělali ten den a mají tam taky, co měli ten den na oběd.* Zpětná vazba ve školce je pro ni důležitá, aby mohla jídelníček dcery hlídat a následně pak upravit jeho celodenní skladbu. *Takže já můžu večer, odpoledne reagovat na to tím, co jí uvařím já, takže mám zpětnou vazbu na to, co měla k jídlu.* Respondentka se snaží korigovat stravování své dcery tak, *aby malá zbytečně brzy nepřišla do styku s potravinami, které nejsou vhodné pro její věk.*

2. Svačinkový systém

Svačinka není ve školce součástí stravování. Maminky proto musí každý den nachystat pro své dítě svačinu, kterou ráno předají ve školce paní učitelce. Respondentka svačinky pečlivě připravuje. *Ted' mě pochválili, že jsem jedna z nejlepších maminek na svačinky.* Ráda by, aby se zavedený systém se svačinkami ve školce změnil. Myslí si, že děti lépe jedí, když jedí to stejné. Zřejmě tento požadavek souvisí s tím, že dcera respondentky není *velký jedlík* a další společné jídlo by tak mohlo tento stav zlepšit. *Kdyby měli všichni dohromady stejnou svačinku, kdyby měli i svačinkový systém, který nemají, zatím, a měli stejnou svačinku. Myslím si, že by to bylo lepší, že by ty děti jedly dohromady i svačinu. Tak má každé dítě jinou svačinu nachystanou a mně přijde, že děti jedí lépe, pokud jedí všichni to samý.*

6.1.3 Přístup k dítěti

1. Jako doma

Respondentka hledala školku, která bude s ohledem na věk dcery vhodná. Další její prioritou bylo i to, aby ve školce byla rodinná atmosféra ...*já jsem šla po školce, která bere děti od dvou let věku nebo kde by mohla věkově jít, tak to bylo první kritérium, a druhé kritérium bylo, aby ta školka byla spíš rodinně zaměřená...*

I další motivace vyplývá z toho, že dcera respondentky nemá ještě ani tři roky a respondentka jí chce zajistit, co nejlepší péči. Proto byl při jejím výběru důležitý počet učitelek a dětí v předškolním zařízení, ale také individuální péče. ...*malá má dva roky, tak moje nejdůležitější kritérium bylo, aby když tam mají 10 dětí, aby na ně byly aspoň 3 až 4 učitelky. Aby jich bylo hodně, aby malá netrpěla tím, že se nemohla jít vyčůrat, nenajedla se dostatečně, a nikdo se jí nevěnoval nebo nebyl na ni čas, to bylo moje hlavní kritérium.*

Já jsem chtěla, aby na ni byl čas, aby se jí někdo individuálně věnoval. Abych ji v tom neomezovala tím, že jde do školky dřív, než jdou ostatní děti.

Dennímu režimu školky, který je dalším tématem, přikládá respondentka velký význam. Režim ve školce je velmi podobný tomu, jak ho má respondentka zavedený doma. ...*dítka dáváme do devíti hodin, a já ji kolem půl čtvrté odsud vyzvedávám, takže ona je tam víceméně 6 a půl hodiny. Z toho je asi 2 hodiny spaní. Od jedné hodiny chodí spát. Od jedné asi do tří, do půl třetí, zhruba tak, takže spí hodinu a půl až dvě hodiny. Jak kdy. Někdy říkají, že Adriana spí hodinu, někdy ¾ hodiny a někdy 2 hodiny, jak se zadaří. V 12:00 hodin obědvají. Takže ten režim odpovídá zhruba tomu, co máme doma. V režimu školky je pro respondentku důležitá i informace o tom, jaký je program toho dne, týdne. Podle toho plánuje dceřinu docházku. ...program, který já dopředu znám a můžu podle něho organizovat její docházku. To znamená, že vím, že Adriana má 2 a půl a že jdou do zoologické zahrady apod., a já vím, je to daleko, bylo by to na ni moc nebo něco, tak ji tam ten den nedám, protože vím, že by to bylo ten den pro ni moc náročný. Nebo jdou někam na nějakou procházku, tak vím, že ten den je to dobrý, že to zvládne. Tak i já jsem schopná v rámci školky, toho programu, to ukorigovat.*

Podle respondentky je dcera ještě moc malá, a proto do školky chodí jen na 2 až 3 dny v týdnu. Dny si respondentka vybírá podle toho, jaký program ten den školka má. Myslí si, že některé aktivity ve školce nejsou pro její dceru zatím vhodné. ...*já jí tam dávám na dny, kdy oni mají program, nějaký určitý program, třeba jdou na výstavu nebo něco takového. A myslím si, že zrovna třeba taková výstava pro 2 a půlleté dítě je ještě moc brzy. Byli v planetáriu, taky jsem s ní byla v planetáriu, ale ona je ještě moc malinká a neměla z toho ten zážitek.*

2. Komunikace a zpětná vazba

Respondentka hledala pro svoji dceru takové předškolní zařízení, kde bude dobře fungovat vzájemná komunikace. Ona sama i manžel jsou *spíš ti vysvětlovači*. Bylo pro ni důležitým kritériem, aby ve školce byl aplikován stejný přístup k dítěti, jaký mají zavedený doma. ...*my jsme spíš hledali a očekávali od školky komunikaci... a když jsme byli tu školku navštívit, (...) jenom se podívat, tak bylo vidět, že se jí ta paní líbí, že na ní zareagovala dobře. Ona (Adriana) na ní mluvila, komunikovala s ní v podstatě hned. A byli jsme tam asi půl hodiny, takže z pohledu té výchovy mě to přišlo, že ona na ní bude mít třeba komunikačně,... ona na ní nebyla taková, nesmíš, musíš...ale spíš jako pojd' si tady*

sednout, pojd' se tady podívat, tady máme knížku a byla taková, že ji vedla k tomu, co by se třeba dalo dělat. Kdežto v té druhé školce, když jsme tam přišli, tak tam byla taková, přišla mi, taková přísnější učitelka, a přišla mi taková, že se nebojí na ty děcka zařvat. Takže, hledala jsem, aby na tom byla výchovně podobně jako my.

Respondentka si velmi pečlivě dohledávala informace o kvalifikaci jednotlivých učitelek na internetu, ale také o renomé školky. *Tahle školka vyhrála nejlepší školku České republiky, nebo Jižní Moravy nebo něco takového z pohledu hodnocení rodičů, dělala to nějaká nezávislá agentura.* Bylo pro ni také důležité, jak se paní učitelky projevují, jaký mají přístup k dětem i rodičům. Takto ohodnotila paní učitelku ve vybrané školce. *Na mě hodně zapůsobila ta paní, příjemně, moc příjemně.*

Respondentka si dávala do souvislostí různé střípky zkušeností a myslí si, že vedení školky a celá školka je zaměřená na děti, což je pro ni pozitivní zjištění. *...přijde mi, že spíš řeší ty děti, protože mi během víkendu spíš dojde, jaký budou mít děti program a co budou dělat, než aby přišla faktura. Přijde mi, že je taková lidská, že ty peníze nebudou pro ni to hlavní, že nejsou ta hlavní motivace. Myslím si, že jsou hodně zaměřeny na ty děti.*

Nedostatek v komunikaci vidí respondentka ve zpětné vazbě učitelek vůči rodičům. Konkrétně jí chybí informace o tom, co se celý den ve školce děje. *Jediný co vidím jako blbý v tom střídání těch učitelek, tak když se zeptám odpoledne, třeba, proč má Adriana všechno oblečení na topení, tak ona mi odpoví, že tu dopoledne nebyla, ale určitě nic vážného, a když vidím vysmátý dítě, tak dobrý, asi nic vážnýho. Takže nevím, že se nepočurala, ale namočila do kaluže nebo tak něco, nedozvím se, co tam bylo. Nebo se stane, že malá o něčem mluví a já když se zeptám učitelky, která je z té odpolední směny, tak musím počkat, až potkám tu učitelku z ranní směny.* Ráda by, aby došlo v tomto ohledu ke změně v předávání informací. *Můj podnět by byl, na tu nástěnku by mohli dopsat, co každý to dítě nebo by si to měli předávat, víc ty informace, co se dělo ráno apod.*

6.1.4 Pohyb bez plotu

1. Venkovní maminka

Popis tohoto tématu vychází přímo z úst respondentky, neboť ona sama se pojmenovává jako *venkovní maminka*. Z tohoto pojmu je zcela zřejmé, že při hledání školky pro dceru, bylo důležité, aby se ve školce chodilo pravidelně ven. *...ty zážitky má prostě úplně jiný*

než ty děti, které jsou zavřené celý den někde v místnosti. Přijde mi to teď aktuálně z pohledu zájmů nebo těch věcí, co se tam má dělat, si myslím, že by se mělo nejvíce chodit ven. Respondentka si také uvědomuje význam hry pro děti předškolního věku. ...hry venku, to si myslím, že je to prvotní vnímání, co by to dítě mělo mít. A jako správná máma neřeší, jestli se dítě při poznávání světa zašpiní. Hlavně, že jsou venku. To je v pohodě. To je úplně jedno. Já s ní často chodím po venku a ona je stále od blata.

2. Vztah k přírodě

Z předchozího tématu je znát, že respondentka ráda chodí do přírody a svůj vztah k přírodě se promítá i do její představy o aktivitách ve školce. Svoje představy srovnává s informacemi od jiných maminek. *Když je vezmou ven, tak je to 3krát stále na ty stejný hřiště nebo do parku a takhle to dítě žije, vidí jiný svět, vidí ptáky, vidí zvířata ...* Její vztah k přírodě znásobují i její osobní zážitky z dětství. *Já jsem jako malá byla často v lese, s tátou, mám na to hezké vzpomínky, pamatuju si z toho spoustu věcí.* Proto při volbě předškolního zařízení zvažovala i lesní školku, ale s ohledem na věk dcery tuto variantu nakonec zamítla. *Lesní školka ano, ale třeba dítě 3 a půl roku až 4, větší, 2 a půlleté dítě bych do takové školky nedala. Nemá to tak dobře motoricky zvládnutý, aby podle mě, mohlo tohle absolvovat.*

6.1.5 Co se naučíme

1. Zábava a zážitky

Respondentka patří k těm maminkám, které preferují, aby se dítěti ve škole především líbilo a bylo spokojené. Školka nemusí vymýšlet zábavu formou návštěvy různých zábavních center, ale spíš *dělat takový ty jednoduchý věci spojený, pro mě, nejvíc s přírodou. Nejvíc takovýto pozorování, tohle jsou ptáci, tohle jsou mraky, takhle to funguje a pak takový ty věci, ty nejnütnější standardy chování, někomu jít pomoci, nakrmit někde nějaký zvíře, protože zvířata musí jíst, nevím, jak bych to řekla.* Tento její názor vyplývá z jejího vztahu k přírodě, kde podle ní *může dítě šlápnout na klacek, nebo zajet do nějaké díry, asi bude špinavější, ale ty zážitky má prostě úplně jiný než ty děti, které jsou zavřené celý den někde v místnosti.* Respondentka si uvědomuje, že pro dítě jsou důležité zážitky získané na základě vlastní zkušenosti.

Dítě ve věku dvou a půl roku si osvojuje řadu dovedností a návyků. Učí se především nápodobou. Rozvíjí se jeho řečové schopnosti. Pro respondentku je důležité zpívání. *... pro rozvoj řeči je důležitý zpívání a mluvení. Ona na zpěv velmi dobře reaguje. (...) Neříkám, že precizně, ale věděla co to je, věděla, co je to za písničky a bylo vidět, že za těch 14 dnů, ona tam byla 2 až 3 dny v týdnu, a byla schopna to zatancovat a odzpívat.*

Další oblastí, kterou v rozhovoru respondentka zmiňuje, je komunikace a interakce s vrstevníky. Respondentka od školky očekává, že dcera zde získá *základní pravidla chování nebo takový ty meze, se kterými se s rodičema nesetká, tak se s nima setká ve školce s těma ostatníma dětma, s nima umí dobře fungovat, komunikovat, podá, pomůže, když vidí menší dítě, tak na něho reaguje kladně.* Všimá si, jakým způsobem jsou děti ve školce vedeny k povinnostem. S výchovou dětí, která je zavedena ve školce se ztotožňuje. *...když já přijdu, ji vyzvedávám, tak jsem přítomna toho, jak se tam s těma dětma baví, tak je to milý, vstřícný, takový to vedení k něčemu tou motivací, mi přijde, takovým tím až to dopapáš, tak si půjdeme hrát s něčím určitým, takový to mluvení, kterým bych s dětmi mluvila taky.*

Respondentka si myslí, že děti mají mít přiměřenou zábavu k jejich věku. A mají-li děti zábavu, tak nezlobí. Školka v tomto ohledu naplňuje její představy v tom, že ve školce vymýšlejí pro děti nějakou zábavu a kompenzují tam to, co nestihne ona nebo babička. *...pro mě je to dobrý v tom, že ona má zážitky. Takže pro mě je ta školka taková zážitková, pro ni zážitková. Protože, když vezmu ty dny, kdy ona tam má, já nevím, třeba teď měli výstavu o pohádkách, nebo stavěli krmítko, nebo dělají nějaký kouzla, tak jsem zase ráda, že jí ty dny vyberu tak, aby tam měla zábavu. Ty dny se mnou, ať už jsou takový ty venkovní, kdy s ní chodím ven, a když je s babičkou, tak jsou většinou doma zavřeni, a tam má stereotypní hraní, takže v každém z nás má něco jiného.*

2. Samostatnost

Důvodem, podle respondentky, proč začali pro dceru hledat předškolní zařízení, bylo, aby se naučila chodit do školky. Otcí končila rodičovská dovolená a měl se vrátit do zaměstnání. Prioritní bylo, aby docházka byla jen pár dnů v týdnu s ohledem na věk dcery. *Tak jsme chtěli, aby už někdy před koncem roku šla do školky a zkusili jsme, jak na to bude reagovat. Ona má dva a půl roku, takže jsme chtěli, aby chodila třeba jen 2 až 3 dny v týdnu, aby neměla celou docházku, celotýdenní docházku do té školky.*

Respondentka se ve vazbě na Montessori pedagogiku zabývá současným trendem výchovy – vedení k samostatnosti a odpovědnosti. Má s tím dobrou zkušenost. Jedna paní učitelka ze školky tuto pedagogiku používá. *Dneska je ten trend výchovy udělaný tak, že se děti vychovávají k samostatnosti nebo k takovému typu chování, aby byly samostatný, aby fungovaly nějak samy o sobě a zodpovědný za to, co dělají, a nevím, ale nějak jsem k tomu netíhla, ale jedna z těch našich učitelek, ta funguje v této metodě, tak mi to nijak nevadí, protože to беру...*

Respondentka prožívá také obavu z toho, zda osamostatnění dcery a změna nebude mít vliv na její reakci na školku. *Měla jsem z toho strach, protože na těch dětech je někdy vidět, že jsou tou školkou, ne nějak poznamenaný, ale že se buď těší na maminku příliš, takže se tam buď něco dělo, nebo třeba že pak nemluví, slyšela jsem různé názory na školky, jak na tu změnu děti reagují, naštěstí v našem případě to zatím neprobíhá, že by tam nerada chodila.*

6.1.6 Ochrana dítěte

1. Pořádek musí být

Respondentka při hledání vhodné školky navštívila dvě předškolní zařízení. *...obě školky byly velmi pěkně zařízený, byly relativně nový, všechno fakt čistý, uklizený, prostě tam byl pořádek, což asi ve školce musí být. Vybavení bylo nový, hračky byly nový, bylo vidět, že mají o všechno postaraný. Zajímala se i o to, jestli je místo pro spaní dětí oddělené od herní místnosti a jestli má každé dítě má svoji postýlku kvůli přenosu nemocí a kvůli hygieně. ...a pak mají bokem spaní. Takže regulérně postele, regulérní spaní, takže žádný rozkládací postýlky, mají tam v tomhle komfort.*

Pokud jde o čistotu ve školce a dodržování hygienických pravidel, je znát, že toto téma je pro respondentku velmi důležité. *Tak na to jsem dost zaměřená. Lpím na tom, aby tam fakt bylo dost čisto. Ale je vidět, že tam mají čisto a nahrává tomu to, že jsou ty prostory úplně nový. Jo fakt tam mají čisto, je to tam pěkný. Hraje to pro mě velkou roli, velkou.*

2. Rodinné prostředí

Pro respondentku bylo toto téma jedno z prioritních. Souvisí to s věkem dcery. *...šla jsem po školce, která bere děti od dvou let věku nebo kde by mohla věkově jít, ...aby ta školka byla spíš rodinně zaměřená nebo třeba novější prostředí. Nejdůležitějším kritérií byl počet*

učitelek a počet dětí, a *proto vybírali z toho pohledu, kolik dětí bude na jednu učitelku*. Její představa byla zcela jasná. *Když vím, že malá má dva roky, tak moje nejdůležitější kritérium bylo, aby když tam mají 10 dětí, aby na ně byly aspoň 3 až 4 učitelky*.

6.1.7 Shrnutí

Respondentka byla při výběru školky pro svoje dítě motivována několika faktory. Začneme finanční stránkou. Respondentka hledala školku, kde bude dcera zabezpečená. Tuto zabezpečenost si spojuje s počtem učitelek na dítě. Je-li více dětí na jednu učitelku, je školka levnější a naopak. Respondentka hledala takovou školku, která bude splňovat kritérium **finanční dostupnosti** v návaznosti na počet dětí na jednu učitelku a také k poměru dní, kolik ve školce dcera stráví.

Dalším faktorem byla **vzdálenost**, konkrétně to, aby školka byla po cestě z domova do zaměstnání. Motivem bylo i místo, kde se školka nachází. Respondentka by volila raději venkovskou školku nebo lesní školku. Tato představa se jí, s ohledem na to, že se vhodná školka na cestě do zaměstnání nenachází, nesplnila.

Důležitým faktorem bylo **stravování**. Respondentka hledala školku, kde bude stravování splňovat výživové normy pro děti předškolního věku. Záleží jí na tom, aby dcera zbytečně brzy nepřišla do kontaktu s potravinami, které nejsou vhodné pro děti jejího věku. Je pro ni také důležitá zpětná vazba od učitelek, aby mohla s ohledem na dceru, která není *velký jedlík*, upravit celodenní skladbu jídla tak, aby jí nic nechybělo.

S ohledem na věk dcery bylo pro respondentku prioritní nalézt školku, která se věnuje dětem od dvou a půl roku a také požadavek, aby ve školce na dceru byl čas a zajištěn individuální přístup. Hlavním motivem bylo zajistit co nejlepší **individuální péči**, aby dcera *netrpěla tím, že jde do školky dřív, než jdou ostatní děti*.

Respondentka má doma zavedený určitý **denní režim**. Proto dalším faktorem bylo, najít takovou školku, kde je denní režim hodně podobný, aby se příliš nezměnil. S režimem souvisí i program školky. Je pro ni důležité vědět, jaký bude program, aby mohla na něj reagovat. Je-li program, z jejího pohledu, pro dceru náročný nebo s ohledem na věk nevhodný, dceru do školky nedává.

Dalším kritériem byla dobrá **komunikace a zpětná vazba** učitelek vůči rodičům. Respondentka hledala takovou školku, kde bude uplatňován stejný přístup, jaký mají

zavedený doma. Doma se snaží vše dceři vysvětlit a o všem si povídat. Nedostatek v komunikaci vidí respondentka ve zpětné vazbě učitelek vůči rodičům. Konkrétně jí chybí informace o tom, co se celý den ve školce děje.

Velmi důležitým faktorem bylo i to, aby se ve školce chodilo pravidelně **ven do přírody**, protože *hry venku jsou to prvotní vnímání, co by to dítě mělo mít*. To byl i důvod, proč při výběru předškolního zařízení zvažovala i lesní školku. S ohledem na věk dcery však tuto variantu zamítla.

Pro respondentku bylo také důležité to, **co se ve školce naučí**. Její názor je v souladu s jejím vztahem k přírodě, proto si myslí, že pro děti je nejdůležitější získávat zážitky vlastními zkušenostmi, a to nejlépe pozorováním v přírodě. Od školky také očekává, že se tam dcera naučí samostatnosti, základní standardy chování, naučí se komunikovat a spolupracovat se svými vrstevníky, naučí se prosociálnímu chování nebo si tam prohloubí svoje řečové schopnosti aj.

Posledními faktory jsou **čistota** ve školce, která je pro respondentku jedna z prioritních a hrála pro ni při výběru školky velkou roli. A konečně i požadavek **rodinného prostředí**, který opět souvisí s věkem dcery a počtem dětí na jednu učitelku.

6.2 Rozhovor druhý – respondentka Irena

Respondentce Ireně je 36 let, je vdaná a má dvě dcery. Starší má 6 let a příští rok půjde do základní školy, mladší má 4 roky. Maminka Irena vystudovala lesnickou fakultu a pracuje jako lesní inženýr. Obě holčičky chodí do lesního klubu, který je nedaleko jejich bydliště. Respondentka bydlí s rodinou na venkově. Rozhovor probíhal u mě doma. Respondentka je bývalou pracovní kolegyní mého manžela. Bydlíme ve stejné vesnici a známe se několik let. Spojuje nás stejný zájem – příroda, ochrana přírody a životního prostředí. Takže nešlo jen o výzkumné šetření, ale také o přátelskou návštěvu, při které jsme spolu udělaly výzkumný rozhovor. Samotný rozhovor trval přibližně ¾ hodiny. V přepisu rozhovoru ji označuji zkratkou RI (respondentka Irena).

Tab. 8. – Seznam témat vzešlých z analýzy rozhovoru s respondentkou Irenou

Nadřazená témata	Podtémata
Dostupnost	Finanční možnosti
	Vzdálenost
Stravování	Alternativní přístup ke stravování
	Vlastní svačinky
Průvodci	Důvěra
	Zpětná vazba
Na samotě u lesa	Zkoumat co to dá
	Kontakt s přírodou
Co se naučíme	Prožitky a zkušenosti
	Kontakt s vrstevníky a samostatnost
Ochrana dítěte	Otužení a úrazy
	Obavy z hygieny

6.2.1 Dostupnost

1. Finanční možnosti

Téma finanční možnosti jsou u respondentky spojeny s představou, že za lepší vzdělání si musí člověk víc připlatit. V případě výběru školku pro svoje dcery byla výše „školkovného“ důležitá. *...peníze holt, za něco lepší je asi dobrý si připlatit, kór když jde o nějaké vzdělání. Já jsem si říkala, že nevím, jestli budu mít na to platit základní soukromou školu, ale určitě tu školku.* Školkovné respondentka řešila ve vztahu k tomu, co dceři školka nabídne. Její volba byla jasná, raději víc připlatit, aby dítě bylo ve školce spokojené a rádo tam chodilo. *...aby ten vstup toho děčka do nějakého kolektivu byl, abych ho měla nějak posichrovaný, že ho to bude bavit. Nechtěla jsem vyvolat odpor děčka, dítěte, aby se mu nechtělo někam chodit, aby zjistilo, že ho to nebaví v té školce a nechtělo se mu tam chodit.*

2. Vzdálenost

Lesní klub, kam respondentka dcery vozí, je ve stejné vesnici, kde ona bydlí. Vzhledem k tomu, že profese respondentky je spojená s lesem, byl výběr předškolního zařízení jednoznačný. *...volba byla jasná, proč jsme si vybrali tuhle školku. Jednak jsme takoví lidé, kteří rádi chodí ven. Prostě být někde...moje představa, kdybych to děcko měla v nějaké místnosti a kdyby chodili někde za ručičku, jenom za provázek, takhle obešli blok nebo obešli nějakou ulicu, to bych si nedovedla představit. Je na ní vidět, to děcko je takový živý. Rozhodně jsme, myslím, vybrali dobře, co jsme vybrali tu školku.*

Vzdálenost od místa bydliště nebyla pro respondentku důležitá, rozhodující byl typ předškolního zařízení. *Ta dostupnost určitě ne, asi bych ju vozila aji, protože to moje práce umožňuje, že nemusím být přesně v 7 hodin na jednom místě. Kdybych měla na výběr a kdybych bydlela kousek od Brna, tak bych ju raději dala do toho lesa než do Brna.*

6.2.2 Stravování

1. Alternativní přístup ke stravování

Další téma, které je pro respondentku prioritní, je stravování. Svoje dcery vede k tomu, aby nejedly příliš sladkostí. Školka podle ní má *alternativní přístup ke stravování* a děti nesmějí do školky nosit sladkosti. Porovnává zkušenosti se stravováním v klasické mateřské škole. *Když jsem se dívala na jídelníček školky, že tam dávají ke svačince nějaké oplatky nebo prostě nějaké sladkosti. Mě se v tom dětském klubu ve ... líbí, že mají zákaz nošení sladkostí do školky. Jakože na svačinku nějaká sladká buchta, dobře, ale nějaké bonbony, lízátko, čokoládičky, to tam není. Je tam takový ovzduší, že se i to stravování řeší, aby se do nich zbytečně necpaly sladkosti. Sladký čaj, když dávají čaj, tak tam sladký není.*

Podle respondentky nebylo zajištění stravování jednoduché. *To byl docela problém, protože dřív vařila maminka, maminky mezi sebou, a potom si to vzala jedna maminka, ale ta otěhotněla, takže vlastně ten nejvýhodnější způsob vaření se musel nějak začít řešit a jiná maminka se k tomu neměla. Dnes tam oběd dováží. Stravování je přizpůsobeno potřebám dětí a rodiče se mohou k němu vyjadřovat. ...rodiče k tomu mohou mít připomínky, určitě. Víím, že tam chodí děti, které nemůžou mlíko, a to tam mají napsaný na papírku a dostávají prostě pro ně speciálně udělané jídlo. Když je bramborová kaše, tak pro ně se přivezou brambory.*

Respondentka je ráda, že jsou ve školce do jídelníčku zařazována jídla, která jí nechutnají a doma je nevaří. Z jejího pohledu je dobré, že dcery taková jídla vyzkouší. *...tam občas jedí i věci, které bych já doma nevařila, třeba zelňačku nebo cizrnu, protože mně to nechutná.* Ve školce si připravují čaj ze sušených jablek, což na jednu stranu vnímá respondentka pozitivně, protože je to čaj z vlastních surovin a vyrobený dětmi, ale na druhou stranu by uvítala změnu. *Nemusely by tam být pořád čaje. Je fajn, že ten čaj dělají vlastní, z jablek, na podzim se moštují, z toho namoštovaného se to usuší a dělají se z toho čaje. Ale kdyby byla občas jen voda, tak by se taky nic nestalo.*

O zdravém stravování má respondentka jasné představy. *...rozhodně nemám ráda, když je to z polotovarů, když jsou tam kupované věci, rozhodně spíš zdravá strava, ale nemusí to být přímo Bio. I mň masa, nemusí být každý den, určitě.*

2. Vlastní svačinky

Další téma - vlastní svačinky - vychází ze zkušenosti respondentky a z toho, že stravování svých dcer považuje za velmi důležité. Každý den jim chystá jak dopolední a odpolední svačinku, kterou mohou mít děti stále u sebe ve svém batůžku. Ono to ani jinak nejde, když jsou celý den v přírodě. *Mně se třeba líbí, že děti mají stále u sebe svačinky z domu přinesené. Tak mají jídlo kdykoli po ruce. Když by chtěla jíst, tak se může najíst. Sice se tam jí hromadně v určitou dobu.*

Vlastní svačinky jsou pro respondentku také určitým ukazatelem toho, jestli oběd dcerám chutnal. Záleží jí na tom, aby si dcery vytvořily správné stravovací návyky. *...když přijde vymetená svačinka, tak si říkám, že to bylo špatný, špatný oběd a když svačinka není vymetená, tak neřvu, protože vím, že by se z toho mohl rozvinout zlozvyk, schovávání svačinek nebo krmení spolužáků, tak neřvu, ale spíš se zeptám proč, jestli jim nechutnala...*

6.2.3 Průvodci

1. Důvěra

Ze zkušeností s pedagogy – průvodci – je podle respondentky jejich přístup k dětem pěkný a kamarádský. *Děti, holky moje, neříkají, že by se k nim tam někdo choval špatně, to ani jednou se nestalo. Normálně se oslovují jménem, tykají si, nejsou nadřazení, jsou to vyloženě takoví průvodci. Má však výhrady k jejich neaktivnosti i k tomu, že některé nezná. ... někteří jsou míň aktivní, někteří jsou víc, jsou tam někteří noví ted'ka, se kterýma*

se jen pozdravím, ani nevím, odkud jsou, co jsou zač. Jako pozitivní respondentka vidí to, že noví průvodci přináší do programu školky nové nápady. Velmi důležité je pro ni, aby ve školce byl vždy jeden či dva průvodci, kterého děti znají, což je důležité pro pocit bezpečí. Jsem i ráda, že tam nejsou furt ti stejní. Je důležitý, aby tam byl jeden styčný bod nebo dva, v každé třídě jeden člověk. To je zase důležitý, ale to že tam přichází někdo nově, to je fajn, protože je vidět, že ty lidi mají nápady, a pořád se tam něco děje.

Respondentka vzhledem ke své profesi je v častém kontaktu s přírodou a myslí si, že by zvládla to stejné jako průvodci. ... *naučila to stejné, jako kdybych tam byla, ale já tam s ní být nemůžu. Ale plně spoléhá na průvodce, kteří umožní dětem prožitky v kontaktu s přírodou získat. ...spoléhám na ty pedagogy, kteří provedou ty děti tím lesem, tím dnem a naplní nějaký prožitky, nějaký zkušenosti...*

2. Zpětná vazba

Komunikace s průvodci a zpětná vazba je pro respondentku důležitá. Využívá možnosti strávit ve školce nějaký čas, když jde odpoledne vyzvednout dceru. ...*je fajn, že u toho můžu být. Když tam přijdu vyzvednout dítě, tak já hned neodcházím, třeba tam půlhodiny sem a sleduju to,...*

Vedení školky zajišťuje i zpětnou vazbu prostřednictvím mailu a hovorových hodin, které respondentka ale nevnímá jako potřebné. ...*každý týden mi přijde na mail takový povídání o tom, co se dělo ten týden. A jak se chová dítě, se můžu zeptat hned, jak tam přijdu, když si je vyzvednu. Ještě tam mají hovorové hodiny, tam jsem teda nikdy nebyla, protože nevím, o čem bychom se tam bavili.*

Zpětnou vazbu má respondentka od průvodců každý den, když si vyzvedává dcery odpoledne ze školky. Na dcery se spolehnout nemůže. *Ptám se i holek, jak se měly, co dělaly, ale té mladší se nedá moc věřit. Stejně si vždycky odchytnu toho, co tam s nimi byl, tak se zeptám. Tak si to i pamatují.*

6.2.4 Na samotě u lesa

1. Zkoumat co to dá

Název této podkapitoly mi vnukla sama respondentka, když jsem se jí ptala, jestli jí vyhovuje, že školka je v podstatě v lese a na samotě. Její odpověď byla v tomto případě zcela jasná. *To určitě ano.*

Respondentka si nedovede představit i s ohledem na to, že starší dcera je živější dítě (*to děcko je takový živý*), že by vybrala jinou školku. *Jednak jsme takoví lidi, kteří rádi chodí ven. Prostě být někde...moje představa, kdybych to děcko měla v nějaké místnosti a kdyby chodili někde za ručičku, jenom za provázek, takhle obešli blok nebo obešli nějakou ulicu, to bych si nedovedla představit.*

Pohyb v přírodě za každého počasí přináší i špinavé oblečení. Respondentka s touto okolností nemá nejmenší problém, spíše naopak, je to pro ni signál, že si dcera kontakt s přírodou užívá. *To je fajn, já s tím nemám vůbec žádný problém. Já tak aspoň vidím, že zkoumá, co to dá...*

2. Kontakt s přírodou

V lesním klubu mají děti možnost každodenního kontaktu s přírodou. Pro respondentku je to prioritní, navíc když je tento kontakt obohacen o vlastní zkušenost a vlastní prožívání *...ta blízkost přírody byla prvořadá, s vlastní zkušeností, s vlastním prožitkem...*

Respondentka jako důležité vidí to, že dcery mají možnost získávat prožitky samy a tak si samy vytvářet obraz o světě a přicházet k vlastním názorům a zkušenostem. Průvodce děti světem „jen“ vede, stejný přístup aplikuje i respondentka. *Tam není plot, a to dítě se může v podstatě potkat s čímkoliv, byť pod ochranou toho svého průvodce, toho pedagoga. Nezasahovat prostě, já to tak i u té Leonky dělám, že nezasahuju do toho prožitku, co ona má, nějaké zkušenosti, jenom sleduju, jestli je to ještě bezpečné, prostě, ať si to zažije, protože nejhorší je, když do něčeho kecáš, to můžeš, to nemůžeš, udělej to tak. To se potom to děcko naučí, čeká a čeká, co mu k tomu řekneš, a neuvažuje samo, nedokáže si to potom samo přebrat ve své hlavě tak, aby došlo k nějakému závěru, aby si to odůvodnilo, proč to tak je.*

6.2.5 Co se naučíme

1. Prožitky a zkušenosti

Pro respondentku bylo také prioritní to, aby byl ve školce pestrý program a takové prostředí, které umožní dětem se rozvíjet a získávat vlastní zkušenosti. Chtěla, aby se dětem ve školce líbilo a byl zajištěn individuální přístup. *Nechtěla jsem vyvolat odpor děcka, dítěte, aby se mu nechtělo někam chodit, aby zjistilo, že ho to nebaví v té školce a nechtělo se mu tam chodit. Tak jsem si to chtěla pojistit tak, že tam bude mít individuální*

přístup, že tam skutečně bude zajištěna nějaká pestrost toho programu, pestrost prostředí, protože oni nechodí furt jenom na jedno místo, mají široký záběr,...

V lesním klubu je zcela normální, že se i děti podílí na výrobě vlastního vybavení. Pomáhají vyrábět hračky i jiné věci. *...bylo zajímavý, že aji děti byly zapojeny do toho vyrobit si věci, co potřebují, hračky i židle se tam vyráběly, stoly, tak to spíš bylo plus.*

2. Kontakt s vrstevníky a samostatnost

Toto téma je spojeno s tím, že respondentka si myslí, že starší dceři chyběl kontakt se svými vrstevníky. *Prostě na ní bylo vidět, že ten domov je už pro ni málo. Nebylo to nutný ji dávat do školky, ale už bylo vidět, že to potřebuje.* Naučit se komunikovat s vrstevníky, ale také umět se podělit s ostatními dětmi, např. o hračku nebo klacík v lese, patří podle respondentky k tomu, co by se dítě mělo ve školce naučit. *...si myslím, že děcko ve školce by mělo spíš umět komunikovat s ostatními a nerozčilovat se, když mu někdo šáhne na hračku nebo jeho osobní věc, dokázat se podělit o to, co zrovna mám v ruce.*

Respondentka jako prospěšné, co by si dítě mělo ve školce osvojit, vidí samostatnost, tj. aby dítě nebylo tak vázané na rodiče, aby si začalo vytvářet svůj prostor. Aby si dítě zvyklo, že maminka nebo tatínek s ním stále není. *...si zvyknout, že nemají za sebou maminku nebo tatínka, že musí, může být chvíli samo a myslím si, že je to i pro to děcko prospěšné, že není tak svázané s tím rodičem, že může mít i svůj prostor a nikdo ho nehlídá, jakože kriticky. Matka by ho třeba za něco napomenula. To, že má prostor pro svoji „zakázanou“ činnost, dejme tomu, jak to mám říct. Jakože, když jsi stále pod dohledem matky, tak se chováš jinak, tak to vnímám, než když tě matka nevidí.*

6.2.6 Ochrana dítěte

1. Otužení a úrazy

S ohledem na to, že děti v lesním klubu jsou venku za každého počasí, je důležitým tématem otužení. Respondentka si nemyslí, že by dcery byly více nemocné jako děti v jiných předškolních zařízeních. Vše je správném oblékání. *...když seš dobře oblečená a hýbeš se, tak není škaredě, to počasí ti nemůže zabránit... Nejhorší je když fouká, to je nejhorší počasí. Když prší, nebo já nevím, je mlha, tak to není škaredé počasí, ono je v tom lese dobře i za takového počasí. Navíc dítě si časem zvykne, jeho imunitní systém se přizpůsobí, je pak více otužilé a méně nemocné. To otužení tam určitě je. První rok jsem*

o tom pochybovala, ale asi první rok v kolektivu to tak musí být. Než si zvykne. První rok byl z pohledu respondentky nejhroší a byly chvíle, kdy se rozhodovala, jestli dítě do školky dále dávat. Nemocnost byla první rok hrozná, to jsem si říkala, proboha, já to děcko nebudu dávat do školky, ale to tak asi je. To byla 3 dny ve školce a týden doma...

Respondentka si uvědomuje, že v lesní školce je větší riziko úrazu, ale není přehnaně úzkostlivá a nechává svým dcerám dostatek prostoru pro to, aby si ověřily vlastní schopnosti a dovednosti. *Tak úrazovost určitě ano, pokud je to dítě nešikovné, ale chybami se člověk učí. Nemyslím si, že odřené koleno je až takový úraz nebo odřená hlava. Rozhodně když jdu pro dítě do školky a vidím, jak mi mává ze 4metrové jedle, tak je to pro mě spíš příjemný zážitek, než abych hned přiběhla a ježíšmarjá, co tam děláš, honem slez dolů. To děcko se musí naučit, kde má svoje možnosti, odhadovat, kolikrát se stane, že sjede a něco si roztrhne, prostě s tím se musí počítat.*

2. Obavy z hygieny

Pokud jde o čistotu a hygienická pravidla, je jisté, že v lesním klubu fungují jiná pravidla než například v klasických předškolních zařízeních. Respondentka měla obavy, jak to budou dcery zvládat. *...ta hygiena, když se dítě naučí čurat v lese, není nic lepšího, protože... je tam jeden záchod. Když všichni chodí na jeden záchod, tak to není jako někde v nemocnici udržované, to ne. Trochu jsem z toho měla strach, jak to tam bude, hlavně ta mladší zvládat. Ti pedagogové, ti jsou v pohodě, ti s tím děckem jdou, pomůžou mu.*

Téma obavy z hygieny je pro respondentku důležité, zajímala se, jak to ve školce chodí. *...umyvadlo je tam vlastně jedno, ale mají tam vedle i barel s kohoutkem. Řeší to, když se umývají ruce, na etapy. Nejdřív jdou ti mladší, pak starší, a ještě po skupinkách, takže je to tam zajištěné, já myslím dostatečně. Ale měla jsem z toho trošku strach, když jsem viděla jeden záchod.*

6.2.7 Shrnutí

Pro respondentku je **finanční dostupnost** spojena s představou, že za lepší vzdělání si musí člověk víc připlatit. Při výběru školky byla pro ni důležitým faktorem. Vzdálenost školky od místa bydliště nebyla důležitá, rozhodující byl **typ předškolního zařízení**. V jejím případě šlo o lesní školku, která je v místě jejího bydliště. Volba byla v tomto ohledu zcela jasná.

Stravování bylo pro respondentku velmi důležitým motivačním faktorem. Vyhovuje jí, že školka má alternativní přístup ke stravování, např. nesmí se do školky nosit cukrovinky. Je ráda, že jsou do jídelníčku zařazována i jídla, která ona doma běžně nevaří. Záleží jí, aby si děti vytvořily správné stravovací návyky.

Důležitým faktorem je pro respondentku i vztah **průvodců** (pedagogů) k dětem, se kterým je spokojena. Má však výhrady k jejich neaktivnosti a k tomu, že některé nezná. Její představy jsou částečně naplněny v tom, že průvodci přináší nové pedagogické postupy. Zmiňuje v této souvislosti potřebu styčných bodů v jednom či ve dvou průvodcích na třídu. Pokud jde o **zpětnou vazbu**, která je také pro ni důležitá, v tomto ohledu školka naplnila její představy. Ze školky má dostatek informací.

Další faktor vyplývá ze samotného výběru školky. Respondentka zvolila pro své děti lesní školku, protože je pro ni prioritní **vztah k přírodě**. Je spokojená s tím, že děti mohou zkoumat a poznávat přírodu, vytvářet si v kontaktu s ní vlastní zkušenosti. Prvořadá je **blízkost přírody** a možnost, aby si děti získávaly zkušenosti vlastním prožitkem.

Pro respondentku je důležitým faktorem také to, aby byl ve školce **pestrý program** a prostředí, které umožní dětem se rozvíjet. Chtěla, aby byly děti ve školce spokojené a byl zajištěn individuální přístup. Naučit by se zde měly komunikaci s ostatními vrstevníky, prosociálnímu chování, spolupráci a zvyknout si, že za sebou nemají stále rodiče, tj. samostatnosti.

Vzhledem k tomu, že v lesní školce jsou děti venku téměř za každého počasí, je důležitým faktorem i **ochrana dítěte** před nemocemi a úrazy. Respondentka si uvědomuje rizika, která volba této školky přináší. **Obavy z nemocnosti**, které ze začátku měla, se vlivem otužení a získání imunity dětí po roce pobytu ve školce rozplynuly. Pokud jde o **hygienu a čistotu**, její obavy se nenaplnily. Podmínky nejsou takové, jak by si představovala, ale *je to tam zajištěné, já myslím dostatečně*.

6.3 Rozhovor třetí – respondentka Mirka

Respondentku Mirku znám od jejich studií na vysoké škole. Je spolužačkou méj dcery a občas u nás trávila víkendy. Dnes je jí 32 let. Žije s přítelem v Brně a mají spolu dvě krásné dcery. Starší tříletá chodí do mateřské školy a ta mladší, devítiměsíční, je spolu s maminkou na mateřské dovolené. Respondentka pro svoji dceru vybrala Montessori

školu a jesličky. Instinktivně v duchu „Monte“, jak to sama nazvala, vede svoje dcery prvními krůčky v životě. Rozhovor probíhal u respondentky doma v klidné brněnské čtvrti. Devítiměsíční dcerka jí po celou dobu spala v náručí. Jakmile jsme skončily s povídáním, probudila se a s úsměvem jevila zájem o novou tetu v jejím domově. Vypadalo to, že nás celou dobu poslouchala a jen „dělala“, že spí, protože se jí nechtělo z máminy náruče. V přepisu rozhovoru respondentku označuji zkratkou RM (respondentka Mirka).

Tab. 9. – Seznam témat vzešlých z analýzy rozhovoru s respondentkou Mirkou

Nadřazená témata	Podtémata
Dostupnost	Finance
	Dochodná vzdálenost
Stravování	Jídlo je nejdůležitější
	Svačinky bez piškotů
Přístup k dítěti	Kamarádi s pevnou rukou
	Zpětná vazba
Co se naučíme	Pomoz mi - sám
	Samostatnost a pohyb
Ochrana dítěte	Nemocnost a úrazy
	Hygienické návyky

6.3.1 Dostupnost

1. Finance

Téma finance přímo respondentka nezmínila, ale v kontextu s jejími zkušenostmi bylo znát, že finanční stránka jí není zcela lhostejná, např. v souvislosti s přihlašованиеm dcery do školky *...měl každý napsat, co by mohl nabídnout buď za aktivity, nebo finanční možnosti a podobně, tak jsem říkala, že kdyby bylo potřeba vymalovat, tak že tam klidně přijdu, s tím ráda pomůžu. Finance jsem nenabízela, i tak není ta školka levná.* Respondentka také spojuje výši „školkovného“ s tím, z jakých rodin jsou děti, které školku

navštěvují. ...*to přece jenom není levná školka, že v tý soukromý vypadají všechny děti tak, že jsou z těch dobrých podmínek, z takových těch lepších...*

2. Dochodná vzdálenost

Dostupnost je jedním z prioritních témat respondentky. S ohledem na věk dcery hledala školku, která bude co nejbliže jejich bydlišti. ...*pro mě byla velmi důležitá lokalita, abych s ní nechodila nikam daleko, abychom to měli blízko. Zvažovala více soukromých školek, ale důležité bylo, kolik času jí zabere se, než se do školky dojde. ...soukromý školky, který jsou tady v dochodné vzdálenosti asi 15 minut, zhruba. Zvažovala i jiné alternativní předškolní zařízení, lesní školku, ale v okolí žádnou nenalezla. A vozit dceru autem, z důvodů ekologických a ekonomických, taky nechtěla. Musela bych tam s ní jezdit autem, a to nechci. My to auto používáme spíš výjimečně, kvůli ekologii a ekonomii, a když nemusíme, tak spíš jezdíme MHD nebo chodíme pěšky. A s tím, že jsem čekala to druhé dítě, tak jsem si říkala, balit obě a jezdit s nima někde na konec světa, to se mi moc nechtělo.*

6.3.2 Stravování

1. Jídlo je nejdůležitější

Dalším důležitým tématem je stravování, které spojuje se *zdravým životním stylem*. Pro respondentku je stravování prioritní a myslí si, že *do těch tří let je to nejdůležitější, ta strava*. Respondentka má o stravování ve školce jasné představy. *Co jsem chtěla, tak aby tam byla ta zdravá výživa, aby měli dobré obědy*. Když vybírala školku pro dceru, zabývala se i tím, jaké jídlo tam vaří. *Tam, co jsem si právě vybrala tu školku, tak vaří Lakšmanna, což je jídelna pro zdravá jídla*. Sama se snaží doma do jídelníčku zařazovat zdravé potraviny, pořizovala pro děti i BIO a minoritní potraviny. Školka v tomto směru naplňuje její představy ...*snažím se hodně ovoce a zeleniny, a to mají taky i v té školce. Tam právě často zařazují takový ty potraviny, mají tam všechno možný. Dobře tam vaří, musím říct, že jsem spokojená*. Jako pozitivní vidí i možnost ochutnat jídlo, které jedí děti. *A co je zajímavý, tak ta jídelna, co tam dováží ty jídla, tak dováží jídlo i na to Naše hřiště, kde je kavárna a dá se tam objednat i jídlo, takže člověk může ochutnat i to, co jedí děti.*

2. Svačinky bez piškotů

Ve školce mají svačinky, které si děti za pomoci učitelek připravují samy. *...oni tam mají svačiny, ty si tam dělají samy, jakože děcka. Paní učitelky jdou s děckama, ty si tam vyberou, co si vezmou, děti se samy obslouží.* Dříve svačinky vozili od stejné firmy jako obědy. Dnes se připravují svačinky z potravin, které si zajistí školka sama. Respondentka byla s původní volbou spokojena, protože tam byly zařazovány zdravé potraviny. Nyní má obavu, že piškoty, které mají děti ve školce na výběr, ovlivní i dceřin přístup ke stravování doma. *...ted' už tam mají svoje věci, takže tam mají piškoty, takový ty kukuřičný křupky, na tom není nic špatnýho, ale už tam není takový ten výběr, jak byl dřív, že tam třeba byla cizrnová pomazánka a možná, že to děti nejedly, tak proto to změnili. A tak se bojím, že když jsou tam ty piškoty, tak že si nedá nic jinýho, že si vezme rovnou ty piškoty, protože je má ráda, jsou sladký a doma je toho moc nedostává.*

6.3.3 Přístup k dítěti

1. Kamarádi s pevnou rukou

Respondentka ve své zkušenosti v přístupu učitelek k dítěti zřetelně vyjadřuje, že její představy a motivy v tomto ohledu byly zcela naplněny. *Oni jsou tam strašně příjemní, jsou tam k těm dětem...Jednak jsou důslední, ale strašně hezky se k dětem chovají. Mně se to strašně líbí, když to vidím přes to sklo, když tam s nimi pracujou, tak... Oni tam totiž rodiče dovnitř nesmí, aby ty děti nebyly smutný, že tam někdo má rodiče a oni to líp snášejí, rychlé rozloučení a pak už na ty rodiče snad zapomenou. Tak hrozně hezky se k nim chovají, tak kamarádsky, ale zároveň je tam pevná ruka a i v té komunikaci s rodičema, je to prima.*

Vliv měly i dřívějšími zkušenosti. Respondentka do školky docházela s dcerou k paní ředitelce na znakování. *...my jsme tam chodili do tohohle areálu k té paní ředitelce, která dělá mimo tu školku ještě kurzy různý ...viděla jsem to prostředí, viděla jsem, jak to tam funguje, takže to pro mě hrálo velkou roli, líbilo se mi tam...* Respondentka zvolila pro svoji dceru předškolní zařízení, kde je používán jeden z alternativních přístupů vzdělávání – Montessori pedagogika. Tento přístup k dítěti ovlivněn jejími principy, se kterými se ztotožňuje i respondentka. *Oni si tam hodně všechno říkají a je to právě o tom „pomož mi – sám“, takže oni jí ukážou, občas něco opraví, ale jdou příkladem a mají tam pravidla, což se doma snažím zavádět taky.*

2. Zpětná vazba

Další téma zde zmiňované – zpětná vazba – funguje ve školce podle respondentky *bezvadně*. Informace ze školky dostává od paní ředitelky. *A to vždycky paní ředitelka pošle informaci, co budou celý týden dělat, jaký slovíčka se budou učit, co budou dělat za aktivity a jaký mají na to téma písničky a básničky*. Má také zpětnou vazbu od své dcery, která má *pořádnou vyřídilku*. Ze školky také dostává každý den papírek s tím, co dcera dělala - *jestli byla na záchodě, na velké, na malé, jestli jedla, svačinu, oběd, jak dlouho spala a co tam byl, cokoli, extrém, třeba, že měla kousanec na ruce, to ji kousl kamarád,...* Respondentka má také možnost se každé ráno nebo odpoledne, když dceru vyzvedává zeptat na cokoli *nebo případně mailem není problém, tohle tam fakt funguje a ještě paní ředitelka pořádá asi 1krát za čtvrt roku setkání rodičů a dětí s téma pedagogama, takže se tam všichni sejdou a hrajou si tam*.

Respondentka také vyzdvihuje svoji zkušenost s neobvyklou možností „kontroly“ toho, co děje ve školce. *...mají velikánský prosklený okno, zevnitř ven není vidět a zvenku dovnitř jo, z chodby. Takže ty rodiče se tam mohou celý den koukat, co tam děti dělají a jak se tam ty paní učitelky chovají. Tak to je perfektní a ty děti nejsou smutný, že tam rodiče nejsou*.

6.3.4 Co se naučíme

1. Pomoz mi – sám

Respondentka má o tom, co by děti ve školce měly či neměly dělat zcela jasno. *...aby si tam nehrály v balóncích, ale aby spíš něco dělaly, aby měly nějakou společnou práci, nebo tvorbu, takže tohle*. Další důležitým kritériem je, aby si dcera zvykla na ostatní děti a aby si ve školce nejen hrály, ale hlavně pracovaly. *...co se týče té pedagogiky, tak ta školka, kde je Kája, tak ta je Montessori, a „pomoz mi, abych si udělalo samo“, to se mi hrozně líbilo. Že to není vyloženě hlídání. Nechtěla jsem prostě školku, kde budou ty děti hlídat, kde tam bude dvacet dětí, a budou si hrát. A líbilo se mi, že se tam s nimi nějak pracuje. Tam si nehrají, tam pracují*. Podobný přístup používá respondentka i doma. *Nejedeme doma vyloženě „Monte“, ale myslím si, že z těch různých pedagogických možností, tak je to tomu nejblíže, co děláme doma*.

Respondentka by ráda, aby se ve školce rozvíjelo to, co doma rodiče s dětmi nedělají. Myslí si, že každé dítě upřednostňuje něco jiného. *No, každý to dítě má rádo něco jiného. Naše Kája třeba nemá ráda pohyb, jakože upřednostňuje knížky apod. a nekreslí. Takže bych byla ráda, když třeba nechce něco dělat se mnou, tak kdyby to dělala v té školce. Tady v tomhle bych řekla, že zrovna tam, kam chodí, se to nějak nerozvíjí, že by měli kreslení nebo tak. To si myslím, že to bude až v těch větších školkách. Ale ona přece jenom funguje jinak s paní učitelkou než s maminkou, že? Byla bych ráda, že třeba to co nechce dělat se mnou, aby dělala s někým jiným.*

2. Samostatnost a pohyb

Téma samostatnost je u respondentky spojeno s těhotenstvím s druhou dcerou, kdy se u respondentky objevily komplikace a potřebovala víc klidu. Důvodem, proč se rozhodla dát dceru do předškolního zařízení, bylo, dle jejího sdělení to, že dcera na ni *byla hodně fixovaná*. Začala proto dávat dceru do předškolního zařízení od roku a třičtvrtě, ale jen na půl dne. *...tak jsem chtěla, aby ta první nebyla na mě úplně vázaná a aby si zvykla, že není pořád se mnou...* Respondentka by ráda, aby se dcera osamostatnila i v návycích, které náleží jejímu věku. *Myslím si, že hygiena, jakože umýt si ruce před jídlem, po tom, co přijdou z venku. Aby se učily na ten nočník, aby děti samy jedly,...*

Další téma týkající se pohybu je pro respondentku také důležité. Myslí si, že děti by měly mít pohyb, a to nejlépe venku. *...co se týče takových těch kreativních a pohybových, tak si myslím, že každý dítě baví něco jiného, a myslím si, že pohyb je určitě důležitý a měly by každopádně chodit ven, měly by si hrát.* V tomto ohledu školka naplňuje její představy a umožňuje dětem dostatek pohybu za každého počasí. *...chodí každý den ven, chodí naproti do farní zahrady. A ona říká, že tam chodí na draka, což nevím, co to znamená, co to má být. Ale vím, že na chodbě mají různé pomůcky, lezeckou stěnu, kladiny, že se snaží s těma dětma aspoň na chvíli si tam hrát, i když prší, tak tam v tom areálu Naše hřiště, které nepatří k nim, ale je tam vnitřní krytý hřiště, tak chodí tam, takže každý den mají nějaký pohyb.*

V souvislosti s lesní školkou, o které při výběru předškolního zařízení pro svoji dceru respondentka uvažovala, kladně hodnotí možnost poznávání světa z jiné perspektivy. *...můžou být venku a hodit v terénu a poznávat ten svět zase jinak než mezi těma čtyřma stěnami, je dobrý.*

6.3.5 Ochrana dítěte

1. Nemocnost a úrazy

Pokud jde o téma nemocnosti, respondentka si myslí, že důležitý je přístup učitelek. *Já myslím, že hodně záleží na těch paních učitelkách, aby je hlídaly, jestli nemají mokré ponožky apod.,...*

Respondentka není úzkostlivá matka a uvědomuje si, že se někdy může stát, že dítě potká nějaký úraz. *No úrazy, děti se musí obouchat. A když se neobouchají s rodičema, tak se obouchají s paní učitelkami. Když jsou to malé úrazy, tak to není problém, kdyby to byly otřesy hlavy, bylo by to horší.*

2. Hygienické návyky

Pokud jde o hygienu, je pro respondentku prostředí školky v tomto ohledu v pořádku a způsob, jakým dbají o čistotu a jaká mají ve školce hygienická pravidla, splňuje její představy. *Myslím si, že to mají fakt dobře vymyšlený. Umyvadélko mají přímo ve třídě, kromě toho, že mají záchody a tam také umyvadélka. A ty děti vlastně před jídlem, po jídle si umývají ruce. Umývají si i samy talíře, paní učitelky je pak samozřejmě po nich umyjí. Ta hygiena tam je. To se mi líbí, že tam to umyvadélko na víc ve třídě je. Návyky, které respondentka zavedla doma, jsou ve školce stejné a zázemí pro hygienu je zajištěno. Kdyby jí školka nevyhovovala, tak by dceru do školky nedala. *Mně se tam fakt líbí. Kdyby se mi ta školka nelíbila, tak ji tam nedávám. Je fakt, že Kája je naučená, že když přijde z venku, tak si jde umýt ruce a tam tu možnost má. ...mají tam papírové kapesníčky, když se potřebují děti vysmrkat. Mě to tam přijde čistý. Vyhovuje mi to tak.**

Jednou z případných alternativ při výběru školky, byla i lesní školka, která i přes mnoho kladů, podle respondentky, nesplňuje její požadavky na hygienu. *Ale jinak ta lesní školka, mě se ta filozofie docela líbí. No, na jednu stranu se mi to líbí, ale na druhou stranu mi to přijde až moc. Jakože, když je opravdu zima, mrzne, tak aby měli tu možnost jít někam dovnitř, a někde mají jenom týpí a další možnosti tam nejsou, plus ta hygiena samozřejmě není.*

Pokud jde však o to, že dítě může přijít ze školky špinavé, hledá hned řešení a vnímá to s úsměvem. *Pokud není vyloženě mokrá, tak to je pak na mně, abych zajistila, že tam má gumáky, že tam má kalhoty do deště. No prostě, když je špinavý, tak je špinavý. Tak to jsou děti, ne (smích)?*

6.3.6 Shrnutí

Pro respondentku byl důležitým faktorem při výběru školky **vzdálenost od místa bydliště**. Hledala školku, která bude blízko od jejich domova, aby mohla do ní chodit s dcerou pěšky. **O finanční stránce** se při rozhovoru nezmiňovala, ale v kontextu s jejími zkušenostmi bylo možno z jejích slov vyčíst, že i tímto kritériem se zabývala.

Prioritním faktorem bylo pro respondentku **stravování**. Měla jasné představy, co od školky z pohledu stravování očekává. Chtěla, aby tam byla zdravá výživa a dobré obědy. Obdobně se zamýšlela i nad svačinkami, které si ve školce připravují děti samy ve spolupráci s učitelkami. Zde má respondentka malé výhrady, nelíbí se jí, že jsou dětem nabízeny piškoty. Sama se snaží sladkosti eliminovat.

Dalším faktorem, který byl pro respondentku prioritní, byl **individuální přístup k dítěti** a zpětná vazba. Její představy a motivy byly v tomto ohledu zcela naplněny. Respondentka zvolila pro svoje dítě jednu z alternativních školek – Montessori školku. Přístup k dětem vychází z jejich principů. **Zpětnou vazbu** má jak učitelek, ale má také možnost sama sledovat, co se ve školce děje přes velké prosklené okno, které zevnitř třídy vypadá jako zrcadlo.

I další představy o tom, co se mají děti **ve školce naučit**, byly pro respondentku zcela jasné. Kritériem bylo, aby si dcera zvykla na svoje vrstevníky a aby si děti ve školce jen nehrály, ale také pracovaly. Vyhovuje jí Montessori přístup a její pedagogika. Důležitým faktorem byl pohyb a to, aby dcera nebyla na respondentce závislá. Od školky také očekává, že se tam dcera naučí základní sebeobslužné návyky.

Důležitým faktorem je ochrana dítěte z pohledu **nemocnosti a úrazů**, ale také z pohledu **čistoty a hygieny** ve školce. Dle mínění respondentky je ve školce zajištěno vše tak, jak si to představovala. Dbají na čistotu a mají zavedená hygienická pravidla. Pokud jde o nemoci a úrazy, respondentka si myslím, že důležitý je přístup učitelek, jestli děti hlídají.

6.4 Společná témata

Po analýze jednotlivých rozhovorů přichází v IPA fáze hledání společných témat, která jednotlivé příběhy spojují. V této fázi se pracuje se všemi analyzovanými rozhovory a jejím cílem je najít rysy zkoumaného fenoménu, které jsou pro něj typické.

Zkušenosti respondentek získané s vybraným předškolním zařízením se odvíjejí jiným způsobem. Témata, která se objevovala v jednotlivých rozhovorech, jsou analogická, to však neznamená, že by na ně všechny respondentky pohlížely shodně. Jejich pohled je vždy jedinečný, stejně jako je jedinečná jejich situace a zkušenost s vybraným předškolním zařízením. To, co je spojuje v našem výzkumu, jsou motivy. Motivы respondentek hledající pro své dítě tu nejvhodnější mateřskou školu. Nyní se pokusíme shrnout všechny jejich společné motivy, které vypluly na povrch při výzkumném šetření, a zaměříme se na hledání odpovědi na výzkumnou otázku: **Které jevy jsou nejdůležitější složkou motivace pro výběr mateřské školy?**

Citace z jednotlivých rozhovorů v této fázi již nepovažujeme za nutné uvádět.

1. Dostupnost

Všechny respondentky se při výběru školky zabývaly „školkovným“. Respondentka Šárka hledala takovou školku, která bude splňovat finanční dostupnost s ohledem na počet dětí na jednu učitelku a také k poměru dní, kolik ve školce dcera stráví. Finanční dostupnost je u respondentky Ireny spojena s představou, že za lepší vzdělání, je potřeba si připlatit a s tím, že chtěla, aby první vstup dítěte do kolektivu nezpůsobil jeho negativní reakci. Respondentka Mirka finanční stránku přímo nezmiňuje, ale mezi řádky jejího rozhovoru lze vyčíst, že se tímto faktorem zabývala. Zvolená školka jí přijde jako jedna z těch dražších. Na dostupnost se lze podívat i z pohledu vzdálenosti. Pro respondentku Šárku je vzdálenost spojena s představou, že školka se bude nacházet na cestě z domova do zaměstnání. Respondentka Irena vzdálenost školky nemusela řešit, protože její volba, z pohledu lokalizace školky, byla jednoznačná. Vybraná školka se nachází v místě jejího bydliště. Respondentka Mirka se vzdáleností školky od místa bydliště zabývala velmi pečlivě a její jasná představa byla, aby školka byla vzdálená 15 minut chůze od místa bydliště.

2. Stravování

Motiv stravování byl silným tématem pro všechny respondentky. Respondentka Šárka hledala školku, kde bude stravování splňovat výživové normy pro děti předškolního věku. Bylo pro ni důležité, aby měla zpětnou vazbu o tom, jestli dcera ve školce jí. Zavedla by do školky i společné svačinky, protože si myslím, že děti lépe jedí, když mají stejné jídlo. Respondentce Ireně vyhovuje alternativní způsob stravování, který je ve školce zaveden a který se projevuje například tím, že děti nesmí nosit do školky sladkosti. Ráda by, aby se

ve školce pila jen voda, namísto čaje. Pro respondentku Mirku bylo podstatné, aby ve školce byla zdravá výživa a dobré obědy. Myslí si, že v předškolním věku je pro dítě stravování nejdůležitější. U svačinek by uvítala, aby do nich byly především zařazovány zdravé potraviny a nebyly dětem dávány sladkosti.

3. Přístup k dítěti

Pro přístup k dítěti byl u všech respondentek stejným jmenovatelem požadavek individuálního přístupu k dětem, a aby ve školce bylo rodinné prostředí. U respondentek Šárky a Mirky navíc spojen s motivem zajistit co nejlepší péči s ohledem na nízký věk dětí. S tímto tématem souvisí i požadavek na menší počet dětí na jednu učitelku, který byl jedním z prioritních. Respondentka Irena se zabývala neaktivností průvodců (pedagogů) a potřebou, aby ve školce byli nejméně jeden či dva stálí pedagogové, kteří budou dětem každodenní oporou. Dalším pro respondentky prioritním faktorem, souvisejícím s přístupem k dítěti, byla zpětná vazba ze školky. U respondentky Šárky nebyly její představy zcela naplněny. Ve školce nefunguje předávání informací mezi jednotlivými pedagogy střídajícími se na směnách. Další dvě respondentky mají ze školek dostatek informací a komunikace s učitelkami je na vyhovující úrovni.

4. Co se naučíme

Pro všechny respondentky byl společným faktorem k výběru školky každodenní pohyb, a to především venku. U respondentek Šárky a Mirky navíc spojený se vztahem k přírodě. I další představy všech respondentek byly shodné, například v tom, aby se děti ve školce naučily komunikovat a spolupracovat s ostatními vrstevníky, aby si osvojily základní samoobslužné návyky, standardy chování a prosociálnost. Důležitá pro všechny respondentky byla i samostatnost dítěte. Motivem respondentky Ireny bylo, aby si dítě zvyklo na to, že nemá maminku ani tatínka stále za sebou. Respondentka Mirka svůj motiv definovala obdobně, aby dcera nebyla na ní závislá. Důležitým faktorem tohoto tématu byly pro respondentky zážitky a zkušenosti dětí. U respondentek Šárky a Ireny se tento motiv objevil v souvislosti se vztahem k přírodě. Obě považují jako důležité, aby děti měly možnost získávat vlastní prožitky a zkušenosti v přírodním prostředí. Respondentka Mirka od školky očekávala, že si děti ve školce nebudou jen hrát, ale budou také pracovat (Montessori pedagogika).

5. Ochrana dítěte

Motivy skrývající se pod tématem ochrana dítěte se na první pohled jeví u každé respondentky jiné. Obecně jde však respondentkám o to stejné, aby jejich děti byly v bezpečí a spokojené. Pro respondentku Šárku je důležitým faktorem rodinné prostředí ve školce, které vnímá pro zajištění ochrany a bezpečí dítěte jako základní. Motivem, který je pro ni velmi důležitý a prioritní, je čistota a hygienická pravidla ve školce. Podstatné bylo například i to, že každé dítě má svoji postýlku. Tyto motivy hrály pro ni při výběru školky velkou roli. Respondentka Irena měla obavy, s ohledem na výběr školky (lesní školka), že děti budou často nemocné. Zkušenosti ukázaly, že nemocnost je ze začátku sice velká, ale časem dochází k otužení dítěte a získání větší imunity. Čistota a hygiena je v této školce založena na jiných pravidlech, ale respondentka tento fakt nevnímá pro dítě jako ohrožující. Obdobně uvažuje i o úrazech, kterých může být díky jinému režimu ve školce více. Pro respondentku Mirku bylo důležité, aby ve školce byla nastavena hygienická pravidla, což školka splňuje, jinak by si tuto školku nevybrala. Pokud jde o úrazovost a nemocnost, tento faktor podle ní závisí především na přístupu učitelek k dětem a na pravidlech, která jsou zavedena pro příjem dětí do školky. Tím lze částečně zamezit tomu, aby nedocházelo přenosu nemocí mezi dětmi.

6.5 Reflexe limitů výzkumu

Výsledky analýzy vycházejí z rozhovorů se třemi respondentkami, které hledaly pro své děti vhodné předškolní zařízení. Tyto výsledky mohou být zkresleny subjektivním viděním a nedostatkem nadhledu, jak ze strany samotných respondentek, tak ze strany výzkumníka. Tento fakt je pro námi zvolený výzkumný design - interpretativní fenomenologickou analýzu – akceptovatelný. V designu IPA se s podílem výzkumníka na výsledcích výzkumu počítá. Je proto možné, že výsledky byly výzkumníkem ovlivněny, ale nedocházelo k jejich zkreslování. Pro zajištění validity slouží v IPA reflexe, kterou lze provést jako dialog sama se sebou (vlastní zkušenost s tématem) nebo lze požádat jinou osobu, aby nezávisle zformulovala svoje myšlenky týkající se tématu výzkumu.

S ohledem na výše zmíněné jsme se snažili, jak v úvodu samotného výzkumu i během všech fází výzkumu, a to i s ohledem na osobní motivaci výzkumníka ke zvolenému tématu, tuto sebereflexi oživovat a udržovat.

Výsledky výzkumu byly také předloženy nezávislé osobě k nahlédnutí.

Limitující pro náš výzkum se může jevit i počet respondentů. V našem případě šlo o čtyři respondentky. K dalšímu zpracování byly vybrány tři rozhovory, neboť data získaná ve čtvrtém rozhovoru by náš výzkum nijak neobohatila; neobjevily se v něm další nové relevantní skutečnosti.

Snahou kvalitativního designu IPA je detailně porozumět konkrétnímu jevu, a proto je smysluplné se zaměřit na menší počet respondentů (příp. na jednoho člověka), kteří dobře reprezentují zkoumaný fenomén. Důležitá je homogenita vzorků a nasycenost dat, což jsme, dle našeho názoru, splnili.

6.6 Doporučení pro praxi

Výše uvedené výsledky výzkumu ukazují, že respondentky se pečlivě zabývaly tím, jaké zvolí pro své dítě předškolní zařízení. Zkušenosti, které získaly s odlišnými předškolními institucemi (soukromá mateřská škola, lesní klub a Montessori mateřská škola a jesličky) mají základ v řadě stejných motivů, kterými byly respondentky při výběru mateřské školy ovlivněny. Základními společnými tématy, v nichž mají základ i společné motivy, jsou dostupnost mateřské školy, stravování v mateřské škole, přístup k dítěti, ochrana dítěte a také to, co by se děti v mateřské škole měly naučit.

Vedlejším cílem výzkumu je využitelnost jeho výsledků v praxi. Výsledky výzkumu by mohli využít rodiče, kteří hledají pro své dítě předškolní zařízení nebo pedagogové, příp. i další osoby zabývající se problematikou předškolního vzdělávání.

Jak jsme se již zmínili, v první řadě může jít o rodiče, kteří hledají pro své dítě vhodnou předškolní instituci, i když je dnes dostatek jiných možností, kde získávat potřebné informace pro správné rozhodnutí, např. prostřednictvím internetu. Ukazuje se také, že rodiče spíše spoléhají na vlastní úsudek a až získané zkušenosti ukážou, zda jejich volba byla správná. Nicméně tento výzkum by mohl být pro rodiče určitým vodítkem, na co se při výběru mateřské školy pro své dítě zaměřit.

Další skupinou, pro kterou by mohl být tento výzkum přínosný, jsou pedagogové – učitelky nebo průvodci - v předškolních zařízeních. Pokud budou pedagogové vědět, jaké představy rodiče o hledané mateřské škole mají, mohou svoje programy a denní režim

přizpůsobit potřebám dětí a jejich rodičům, což je ta nejlepší cesta, která vede ke spokojenosti a zdravému vývoji dítěte.

Poptávka po předškolních zařízeních pro typicky předškolní děti, tj. od tří let, ale i pro děti mnohem mladší, je velká, a nedostatek státních institucí je kompenzován zakládáním soukromých mateřských škol (dětských skupin). Z tohoto pohledu by mohl výzkum posloužit právě těmto, nově vznikajícím předškolním zařízením, jako inspirace jejich zřizovatelům, co od těchto institucí budou rodiče očekávat a při výběru požadovat.

Nástupem do školky se mění režim celé rodiny. Dítě si bude zvykat na pobyt v kolektivu, na odloučení od matky i na potřebu přesně se vyjadřovat. Půjde o první delší osamostatnění dítěte. Uvedená změna může být náročná na psychiku i fyzické zdraví dítěte. S ohledem na to, že dvě respondentky z našeho výzkumu hledaly předškolní zařízení pro děti mladší tří let, je otázkou, zda tento trend nebude pokračovat? Myslíme si proto, že výsledky výzkumu by mohly být podnětem pro psychology zabývající se dětmi předškolního věku, ale také pro kompetentní ministerstva, zajišťující fungování předškolních zařízení po stránce legislativní.

ZÁVĚR

Celým obsahem diplomové práce se prolíná a práci spojuje pomyslný „provázek“, podobný tomu, jenž na procházkách často „spojuje“ děti v mateřské škole. V našem případě je tímto provázkem myšlena mateřská škola nebo obecněji řečeno předškolní instituce. Tyto instituce se zabývají vzděláváním a péčí o děti předškolního věku a náš výzkumný problém byl zaměřen na porozumění jevům s nimi souvisejícími. Konkrétně jsme se snažili o vhled do zkušeností rodičů s konkrétním předškolním zařízením a pokusili jsme se zjistit, zda se prvotní motivy rodičů při výběru mateřské školy naplnily či nenaplnily v získaných zkušenostech.

V diplomové práci se zabýváme tématem, které je v dnešním světě plném různorodých alternativ poměrně časté. Rodiče, kterým není zcela jedno, jakou mateřskou školu bude jejich dítě navštěvovat, se touto problematikou zaobírají zcela jistě. Nejsou však v lehké situaci a může být problematické rozhodnout, jaká instituce bude pro jejich dítě nejlepší. Své dítě však znají nejlépe, proto jsou předurčení k tomu, aby se nad volbou předškolního zařízení vážně zamysleli a pokusili se tu správnou variantu najít. V současné době je nedostatek státních mateřských škol a tak rodiče hledají alternativu v soukromé sféře. Nicméně mnoho rodičů dnes volí soukromé mateřské školy i z jiných důvodů. Nabízí totiž zpravidla určitý nadstandard, např. menší počty dětí, který si státní zařízení nemohou dovolit. Jejich nevýhodou je však vyšší finanční náročnost, neřídí se rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, nepodléhají kontrole školské inspekci apod.

Cílem výzkumu bylo hledání odpovědi na výzkumnou otázku: Které jevy jsou nejdůležitější složkou motivace pro výběr mateřské školy? Na pomoc při hledání odpovědi jsme si vzali metodu – interpretativní fenomenologickou analýzu. Výběr tohoto kvalitativního designu výzkumu se ukázal jako velmi dobrá volba s ohledem na to, že cílem diplomové práce provést sondu do zkušeností respondentek s konkrétní mateřskou školou. Myslíme si, že stanovený cíl jsme dosáhli a podařilo se nám zmapovat několik společných témat a vyhledat v nich zásadní motivy, které byly pro respondentky důležité při výběru předškolního zařízení pro své dítě.

Podobným tématem se zabývaly ve svých výzkumech i jiné studentky vysokých škol. Například Mičková (2014, s. 50-51) ve svém výzkumu zjistila, že rodiče od mateřské školy očekávají socializaci dítěte, individuální přístup, náboženskou výchovu, pozitivní klima,

společenské vyžití a režim. Z jejího výzkumného šetření vyplynula také potřeba matek se seberealizovat, obnovit své síly a získat volný čas pro sebe. Rodiče jsou si vědomi, že jsou jejich možnosti omezené, pokud jde o výchovu a rozvoj osobnosti dítěte. Mateřská škola tento deficit může vyplnit. Autorka se zabývá otázkou, zda je tříleté dítě plně připraveno na kolektiv a mateřskou školu.

Podle Smékalové (2015, s. 48-50) předškolní vzdělávání dítěti přináší socializaci, možnost odpoutání se od matky a poznání nového prostředí, získání nových poznatků a dovedností, ale také uvědomění si svých slabých i silných stránek, osvojení si řešení konfliktů. Ve školce by se dítě mělo cítit bezpečně a spokojeně, mělo by být přijato takové, jaké je a mělo by mít možnost si hrát. Rodiče vítají respektující přístup k dětem (Montessori filosofie).

Fuková (2013, s. 36-37) píše, že mnoho rodičů, kteří vybrali mateřskou školu podporující zdraví (projekt Zdravá škola), je ochotno pro své dítě zajistit lepší podmínky pro jeho výchovu, i přes různé bariéry, kterými může být vzdálenost mateřské školy od bydliště. Rodiče vedou zdravý životní styl a chtějí, aby dítě bylo vedeno tímto směrem i mimo domov. Očekávají od mateřské školy naplnění i dalších faktorů zdravého životního stylu např. pobyt venku, zdravá životospráva, podnětný a laskavý přístup k dětem aj.

Podle Krylové (2012, s. 62-63), která se zabývá lesními školkami, rodiče kladnou důraz na respektování dítěte v jeho vývoji a přirozenosti. Důležité je pro ně pozitivní klima ve školce, vzájemná spolupráce a dobrá komunikace pedagoga s dítětem. Zamýšlí se nad bezpečností a zdravím dětí, což souvisí i s jiným způsobem stravování a tím, že jsou děti celý den venku v přírodě. Pro rodiče je příroda způsob, jak dítěti zprostředkovat kontakt se světem.

V závěru se nabízí se otázka: Je důležité vybrat správnou školku? Podle výzkumu agentury SCIO, naprosto: *Pokud je maminka kompetentní, tak je rodinná výchova lepší. Když už se dítě dává do předškolního zařízení, je strašně důležité vybrat to správné. Výzkumy ukazují, že v čím mladším věku výchova působí, tím je důležitější. V Americe dělali rozsáhlý výzkum v zanedbaných oblastech, kde část dětí chodila do kvalitní školky a část nechodila. Výsledky se projevují ještě ve vysokém dospělém věku. Ti, kteří chodili do dobré školky, mají nižší zločinnost, vyšší výdělky, dokonce se dožívají vysokého věku. Takže to, co se děje s dětmi v tom nejnižším věku, je extrémně důležité.* (Rodiče a jejich děti [online], 2016)

Již v mateřské škole můžeme narazit na problémy spojené s rozdílným sociálním prostředím, ze kterého sem dítě přichází. Prostředí mateřské školy pak může pomoci kompenzovat to, co dítěti v jeho rodinném prostředí chybí. Prostředí předškolních zařízení je důležité i z toho důvodu, že to co se zde naučíme, je obvykle trvalé a provází nás celým životem. Prostředí je stěžejním pojmem sociální pedagogiky, která se snaží mimo jiné oslabovat a kompenzovat různé negativní vlivy, které dopadají na současnou generaci dětí a mládeže. Bohužel ne všichni si tuto výjimečnost uvědomují a považují předškolní vzdělávání za nadstandardní aktivitu, která ubírá finance státu i obecním rozpočtům. Vysoké počty dětí ve třídách státních mateřských škol jsou důkazem, že význam předškolního vzdělávání není v našem státě zcela pochopen.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BAKOŠOVÁ, Zlatica, 1994. *Sociálna pedagogika (Vybrané problémy)*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě. ISBN 80-223-0817-X.
- BĚLINOVÁ, Ludmila a Věra MIŠURCOVÁ, 1982. *Z dějin předškolní výchovy: učebnice pro studium pedagogiky předškolního věku na středních pedagogických školách*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- CAKIRPALOGLU, Panajotis, 2012. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4033-1.
- CIPRO, Miroslav, 1984. *Průvodce dějinami výchovy*. Praha: Panorama.
- ČINČERA, Jan, 2007. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-147-8.
- DISMAN, Miroslav, 2011. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1966-8.
- DOŇKOVÁ, Olga a Jan Sebastian NOVOTNÝ, 2010. *Vývojová psychologie pro sociální pedagogy*. Brno: Institut mezioborových studií v Brně.
- Filosofický slovník*, 1998. Olomouc: Nakladatelství Olomouc. ISBN 80-7182-064-4.
- FUKOVÁ, Klára, 2013. *Motivace rodičů k volbě Zdravé mateřské školy*. Bakalářská práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PaedDr. Alena Váchová.
- GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ, 2012. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0106-9.
- GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HELUS, Zdeněk, 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HENDL, Jan, 2012. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0219-6.
- HORKÁ, Hana, 1994. *Ekologická výchova v mateřské škole: pomocný materiál*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
- HORKÁ, Hana, 1996. *Teorie a metodika ekologické výchovy*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-33-8.
- HORKÁ, Hana a Zora SYSLOVÁ, 2011. *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 978-80-210-5467-7.
- HORSKÝ, Jan a Markéta SELIGOVÁ, 1997. *Rodina našich předků*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 80-7106-195-6.
- CHRÁSTKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-1369-4.
- JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina, 2010. *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Josef Raabe. ISBN 978-80-86307-95-4.

- JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina a Magdaléna KAPUCIÁNOVÁ, 2013. *Činnosti venku a v přírodě v předškolním vzdělávání*. Praha: Josef Raabe. ISBN 978-80-7496-071-0.
- JEMELKA, Petr, 2005. *O přírodě, civilizaci, historii a dalším: (studie a eseje)*. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-3902-7.
- JŮVA, Vladimír, 2001. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-95-8.
- JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA, 1999. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-78-8.
- KELLER, Jan, 1997. *Sociologie a ekologie*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-42-7.
- KELLER, Jan, Pavol FRIČ a Fedor GÁL, 1996. *Hodnoty pro budoucnost*. Praha: G plus G. ISBN 80-901896-4-4.
- KLAPILOVÁ, Světlá, 2000. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-7076-669-8.
- KNIGHT, Sara, 2013. *Forest school and outdoor learning in the early years*. Los Angeles: Sage Publications. ISBN 978-1-4453-5531-1.
- KOHÁK, Erazim, 2012. *Zelená svatozář*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 978-80-85850-86-4.
- KOHOUTEK, Rudolf, 2006. *Pedagogická psychologie*. Brno: Institut mezioborových studií v Brně.
- KRAJHANZL, Jan, 2009. Exkurz do osobní charakteristiky vztahu k přírodě. In: kol. *Člověk + Příroda = Udržitelnost?: Texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti*. Praha: Zelený kruh.
- KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.
- KRYLOVÁ, Vendula, 2012. *Motivace matek k umístění dítěte do lesní mateřské školy*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita v Brně. Vedoucí práce PhDr. Denisa Denglerová, Ph.D.
- LEBLOVÁ, Eliška, 2012. *Environmentální výchova v mateřské škole*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0094-9.
- MÁCHAL, Aleš, 2000. *Průvodce praktickou ekologickou výchovou: (metodická příručka pro začínající učitele a pedagogické pracovníky středisek ekologické výchovy)*. Brno: Rezekvítek. ISBN 80-902954-0-1.
- MÁCHAL, Aleš a Josef HUSTÁK, 1997. *Malý ekologický a environmentální slovníček*. Brno: Rezekvítek.
- MASLOW, Abraham Harold, 1990. *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Pax. ISBN 83-211-1118-1.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 1968. *Po dobrém, nebo po zlém?: o výchovných odměnách a trestech*. Praha: SPN.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 1994. *Co děti nejvíc potřebují: eseje z dětské psychologie*. Praha: Portál.

MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0870-1.

MATĚJČEK, Zdeněk, 2007. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-325-3.

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie POKORNÁ, 1998. *Radosti a strasti*. Jinočany: H & H. ISBN 80-86022-21-8.

MATOUŠEK, Oldřich, 2003. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-86429-19-9.

Memorandum o celoživotním učení: pracovní materiál Evropské unie, 2011. In: *Národní vzdělávací fond* [online]. Národní vzdělávací fond, [cit. 2015-11-25]. Dostupné z: <http://old.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>

MÍČKOVÁ, Eva, 2014. *Co může nabídnout mateřská škola oproti rodině z pohledu rodičů?* Bakalářská práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Olga Vaněčková.

Ministerstvo práce a sociálních věcí [online], 2015. MPSV, [cit. 2015-11-30]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online], 2015. MŠMT, [cit. 2015-11-25]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.

MOKREJŠ, Antonín, 1998. *Hermeneutické pojetí zkušenosti*. Praha: Filosofia. ISBN 80-7007-107-9.

MOŽNÝ, Ivo, 1990. *Moderní rodina (mýty a skutečnosti)*. Brno: Blok. ISBN 80-7029-018-8.

MOŽNÝ, Ivo, 2002a. *Česká společnost: nejdůležitější fakta o kvalitě našeho života*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-624-1.

MOŽNÝ, Ivo, 2002b. *Sociologie rodiny*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-86429-05-9.

NAKONEČNÝ, Milan, 2009. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1680-5.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha, 2001. Praha: Tauris. ISBN 80-211-0372-8.

NOVÁKOVÁ, Dana, 2001. *Ekologická výchova nejmenších a malých: celoroční projekt v MŠ*. Praha: Proeko. ISBN 80-903003-0-8.

PAVLOVSKÁ Marie, Zora SYSLOVÁ a Bohumíra ŠMAHELOVÁ, 2012. *Dějiny předškolní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5981-8.

PELIKÁN, Jiří, 1995. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium Servis. ISBN 80-85498-27-8.

PELIKÁN, Jiří, 1997. *Výchova pro život*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-23-4.

POTOČÁROVÁ, Mária, 2008. *Pedagogika rodiny: teoretické východiská rodinnej výchovy*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě. ISBN 978-80-223-2458-8.

PŘADKA, Milan, Dana KNOTOVÁ a Jarmila FALTÝSKOVÁ, 2004. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-3469-6.

Rodiče a jejich děti [online], 2016. Automatky: Proč je důležité vybrat správnou školku [cit. 2016-03-27]. Dostupné z: <http://www.rodice-a-deti.cz/automatky-proc-je-dulezite-vybrat-spravnu-skolku>

ROUSSEAU, Jean-Jacques, 1907. *Emil čili o výchování*. Přerov: Knihkterárna Bartheldy a spol.

ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH, 2013. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6382-2.

SATIR, Virginia, 1994. *Kniha o rodině*. Brno: Institut Virginie Satirové. ISBN 80-901325-0-2.

SINGLY, François de, 1999. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-249-1.

SKÁLA, Pavel, 2013. Kahn, Kellert: Děti a příroda: psychologická, sociokulturní a fylogenetická zkoumání. In: *Český portál ekopsychologie* [online]. Katedra environmentálních studií Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity, [cit. 2015-11-25]. Dostupné z: <http://www.ekopsychologie.cz/vsechny-clanky/kahn-kellert-deti-a-priroda/>

SMÉKALOVÁ, Andrea, 2015. *Faktory ovlivňující umístění dítěte do Montessori školky*. Bakalářská práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce doc. Stanislav Suda, Ph.D.

SOBOTKOVÁ, Irena, 2001. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-559-8.

STREJČKOVÁ, Emilie et al., 2005. *Děti, aby byly a žily*. Praha: Ministerstvo životního prostředí. ISBN 80-7212-382-3.

SUCHÁNKOVÁ, Eliška, 2014. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0698-9.

SYNEK, Michal a Radomil ŽATKA, 2012. *Environmentální výchova v terénu*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií. ISBN 978-80-87472-22-4.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠMELOVÁ, Eva, 2004. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0945-3.

ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ, 2012. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3345-5.

VAVŘÍK, Michal, 2010. *Vybrané sociologické problémy*. Brno: Institut mezioborových studií v Brně.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0841-3.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2008. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0956-0.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2010. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1832-6.

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza, 2009a. Lesní mateřská škola – kořeny. In: *Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Národní ústav pro vzdělávání, [cit. 2016-01-25]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/3261/LESNI-MATERSKA-SKOLA-KORENY.html>

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza, 2009b. Lesní mateřská škola – zázemí. In: *Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Národní ústav pro vzdělávání, [cit. 2016-01-25]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/6531/LESNI-MATERSKA-SKOLA-ZAZEMI.html>

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza, 2010. *Ekoškolky a lesní mateřské školy: praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. Praha: Ministerstvo životního prostředí. ISBN 978-80-7212-537-1.

Vyhláška č. 137/2004 Sb., o hygienických požadavcích na stravovací služby a o zásadách osobní a provozní hygieny při činnostech epidemiologicky závažných. In: *ASPI* [právní informační systém]. Wolters Kluwer ČR [cit. 2016-01-25].

Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání. In: *ASPI* [právní informační systém]. Wolters Kluwer ČR [cit. 2016-01-25].

Vyhláška č. 107/2005 Sb., o školním stravování. In: *ASPI* [právní informační systém]. Wolters Kluwer ČR [cit. 2016-01-25].

Vyhláška č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých, ve znění pozdějších předpisů. In: *ASPI* [právní informační systém]. Wolters Kluwer ČR [cit. 2016-01-25].

Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2014, 2015 [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR [cit. 2016-01-25]. ISBN 978-80-87601-31-0. Dostupné z: www.msmt.cz/file/36121_1_1/

WINTER, Deborah Du Nann a Susan M KOGER, 2009. *Psychologie environmentálních problémů*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-593-6.

Zákon č. 20/1966 Sb., o péči o zdraví lidu, ve znění pozdějších předpisů. In: *ASPI* [právní informační systém]. Wolters Kluwer ČR [cit. 2016-01-25].

Zákon č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání, ve znění pozdějších předpisů (zákon o živnostenském podnikání). In: *ASPI* [právní informační systém]. Wolters Kluwer ČR [cit. 2016-01-25].

Zákon č. 1/1993 Sb., Ústava České republiky. In: *ASPI* [právní informační systém]. Wolters Kluwer ČR [cit. 2016-01-25].

Zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod. In: *ASPI* [právní informační systém]. Wolters Kluwer [cit. 2016-01-25].

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *ASPI* [právní informační systém]. Wolters Kluwer ČR [cit. 2016-01-25].

Zákon č. 372/2011 Sb., o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování. In: *ASPI* [právní informační systém]. Wolters Kluwer ČR [cit. 2016-01-25].

Zákon č. 247/2014 Sb., o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině. In: *ASPI* [právní informační systém]. Wolters Kluwer ČR [cit. 2016-01-25].

ZELENÝ KRUH (sdružení), 2009. *Člověk + příroda = udržitelnost?: texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti*. Praha: Zelený kruh. ISBN 978-80-903968-5-2.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

IPA	Interpretative pphenomenological analysis (Interpretativní fenomenologická analýza)
ISCED	Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání
LMŠ	Lesní mateřské školy
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, tělovýchovy a mládeže
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj)
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1. Ukázka textu s počátečními poznámkami	82
--	----

SEZNAM TABULEK

Tab. 1. Systém vzdělávacích cílů v předškolním vzdělávání	24
Tab. 2. Počet škol, tříd, dětí a poměrové ukazatele	37
Tab. 3. Mateřské školy – děti ve školním roce podle věku	37
Tab. 4. Ukázka z abecedního seznamu témat	82
Tab. 5. Ukázka vynořujícího se seznamu nadřazených témat s podtématy	83
Tab. 6. Nadřazená témata vzešlá z jednotlivých analýz	84
Tab. 7. Seznam témat vzešlých z analýzy rozhovoru s respondentkou Šárkou	86
Tab. 8. Seznam témat vzešlých z analýzy rozhovoru s respondentkou Irenou	96
Tab. 9. Seznam témat vzešlých z analýzy rozhovoru s respondentkou Mirkou	104

SEZNAM PŘÍLOH

- 1. Ukázka otázek připravených k rozhovorům**
- 2. Rozhovor s respondentkou Šárkou**
- 3. Rozhovor s respondentkou Irenou**
- 4. Rozhovor s respondentkou Mirkou**

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA OTÁZEK PŘIPRAVENÝCH K ROZHOVORŮM

1. Kdy jste poprvé začala uvažovat o tom, že chcete dát dítě do školky? Co vás k tomu vedlo, co bylo důvodem? Podílel se na výběru manžel/otec dítěte, prarodiče? Jak to ovlivnilo vaši volbu?
2. Když jste vybírala školku, seznámila jste se všemi nabídkami předškolních zařízení? Kde jste získala informace?
3. Je výběr školky nějak spojen s vaší životní filozofií, přístupem k životu, životním stylem apod.?
4. Jakou roli při výběru školky hrály faktory, jako jsou např. „školkové“, dostupnost školky, doporučení někoho, kdo dítě ve školce má, apod.? Bylo něco na začátku výběru prioritní? Znáte nějaké alternativní školky? Jaký máte na ně názor? V souvislosti s lesními školkami se nabízí otázka větší úrazovosti, nemocnosti než v klasických školkách? Co si o tom myslíte?
5. Které aktivity jsou pro děti předškolního věku z vašeho pohledu nejdůležitější? Jaké vědomosti, dovednosti a návyky by mělo vaše dítě dle vašeho mínění získat ve školce? Naplňuje školka v tomto směru vaše představy?
6. Jaký výchovný přístup je pro vás důležitý? Zajímáte se o to, jaké výchovné metody a postupy školka používá? Změnila byste něco? Víte, jaký je denní režim, program školky? Vyhovuje vám? Změnila byste něco? Jak vnímáte situaci, když se případně dítě vrátí ze školky špinavé?
7. Když jste si vybírala školku, co bylo pro vás důležité z pohledu stravování? Jak důležité kritérium to bylo? Preferujete nějaký druh stravování např. Bio apod.? Co byste změnila či do stravování zavedla ve vaší školce?
8. Jaké máte požadavky na vybavenost, lokalizaci, prostory a zázemí školky? Jak moc je pro vás důležité prostředí školky z pohledu čistoty a dodržování hygienických pravidel?
9. Jak hodnotíte přístup pedagogů k dětem? Jaké máte zkušenosti se zaměstnanci a vedením školky? Jak funguje spolupráce a komunikace mezi vámi a školkou? Funguje zpětná vazba? Co byste zlepšila, co byste vyzdvihla jako pozitivní? Jaké jsou vztahy rodičů mezi sebou a školkou? Jaké s tím máte zkušenosti? Podíleli se nějak na fungování školky? Chtěla byste mít možnost se nějak podílet, a jak?
10. Napadá vás ještě něco, na co jsem se nezeptala, a co by v souvislosti s výběrem školky pro vaše dítě bylo důležité?

PŘÍLOHA P II: ROZHOVOR S RESPONDENTKOU ŠÁRKOU

V: Kdy jsi poprvé začala uvažovat o tom, že chceš dát dítě do školy, co tě k tomu vedlo, co bylo důvodem?

MŠ: Důvodem bylo to, abysme naučili malou chodit do školky nebo nějakého předškolního zařízení, protože se měl manžel vracet od 1. 1. 2016 do zaměstnání. Tak jsme chtěli, aby už někdy před koncem roku šla do školky a zkusili jsme, jak na to bude reagovat. Ona má dva a půl roku, takže jsme chtěli, aby chodila třeba jen 2 až 3 dny v týdnu, aby neměla celou docházku, celotýdenní docházku do té školky.

V: Takže jsi o tom začala uvažovat, až těsně předtím, kdy jste potřebovali řešit tu situaci v rodině?

MŠ: Ne už dřív. My jsme to začali řešit o prázdninách, ten výběr školky a tak dál. A ten popud byl ten, že vlastně můj zaměstnavatel nabízí školky, školku, ale ta školka nám pohledově nevyhovovala a tak jsme už někdy kolem těch prázdnin, kdy se podávalo výběrové řízení do zaměstnavatelské školky, tak jsme se školkou začali zaobírat víc, a právě proto jsme ji začali hledat s tím, že umístění dítěte do té školy by bylo koncem roku, tzn. listopad-prosinec. Výsledek byl stejně až od prosince, protože malá byla nemocná. Ale od prosince tam už začala chodit.

V: Podílel se na výběru té školky i manželka nebo rodiče?

MŠ: Manžel, podílel se, protože v obou školkách jsme byli oba dva.

V: Takže to bylo vaše společné rozhodnutí?

MŠ: Bylo to společné rozhodnutí?

V: A prarodiče se nějak podíleli?

MŠ: Možná spíš jen jakoby z pohledu zaměření té školky, spíš tak, že jsem se jich třeba ptala, co si o té školce myslí, nebo jakou školku by zvolili oni, protože obě školky, s ohledem na věk dítěte, byly soukromé nikoliv státní. To znamená, že jsme spíše vybírali z toho pohledu, kolik dětí bude na jednu učitelku, s ohledem na tenhle poměr a zaměření školky, jestli je to Montessori nebo něco jiného.

V: K tomu se dostaneme ještě dál. Takže to jistým způsobem ovlivňovalo i tu tvoji volbu školy, že jste se poradili s manželem a případně...

MŠ: Nejvíce s manželem.

V: Když jsi vybírala školku, seznámila ses všemi nabídkami předškolních zařízení, a kde jsi získávala informace?

MŠ: Já v tomhle nejsem úplně jako taková, že bych chodila školku od školky, i z nějakých časových důvodů, že jsem nesledovala, jaká školka je taková nebo onaká, spíš jsem hledala na internetu, co je pro nás dostupné, tzn. vzdálenostně jestli ta školka bude někde po cestě od nás od bydliště do Brna.

V: Takže ses seznámila?

MŠ: Na internetu jsem hledala podle toho, kde ta školka je a potom podle doporučení jiných maminek.

V: Seznámila ses se všemi nabídkami předškolních zařízení?

MŠ: A co jsou jako ty nabídky?

V: To znamená všechny možnosti, které jsou dostupné, dostupné i tím věkem dítěte, je více druhů školek, předškolních zařízení.

MŠ: Jo, tak za mě, já jsem šla po školce, která bere děti od dvou let věku nebo kde by mohla věkově jít, tak to bylo první kritérium, a druhé kritérium bylo, aby ta školka byla spíš rodinně zaměřená nebo třeba novější prostředí, pokud by byla taková lesní školka, tak bych volila i lesní školku, ale to s ohledem na to, aby to bylo v tom teritorium, kde jsem školku hledala, ale tam nic takového nebylo. Spíš jako vybírala rodinný typ školky, málo dětí, případně i Montessori, když tam bude angličtina a tak.

V: Takže zkusme nějak shrnout ty kritéria, nebo ty faktory, které byly pro tebe nejdůležitější při tom výběru té školky. Takže jsi říkala?

MŠ: Když vím, že malá má dva roky, tak moje nejdůležitější kritérium bylo, aby když tam mají 10 dětí, aby na ně byly aspoň 3-4 učitelky. Aby jich bylo hodně, aby malá netrpěla tím, že se nemohla jít vyčůrat, nenajedla se dostatečně, a nikdo se jí nevěnoval nebo nebyl na ni čas, to bylo moje hlavní kritérium. Já jsem chtěla, aby na ni byl čas, aby se jí někdo individuálně věnoval. Abych ji v tom neomezovala tím, že jde do školky dřív, než jdou ostatní děti.

V: Řešila jsi školkovný, kolik stojí školka, nebo dostupnost, jak je školka vzdálená?

MŠ: To jsem řešila, z pohledu financí, plus mínus ty soukromé školky stojí 7 500 – 8 500 Kč. Když to stojí 7 500 Kč tak v tom není jídlo nebo v tom není nějaký kroužek. Když to stojí 8 500 Kč, tak už jsou v tom všechny věci, ale spíš jsem to řešila z toho pohledu, neřešila jsem stokorunu, chtěla jsem, aby dítě bylo zabezpečeno. Asi takto, soukromou školku za 6 000 Kč, z pohledu plné docházky, aby to bylo porovnatelné, protože malá chodí 2 až 3 dny, nikde jsem nenašla školku, která by stála na měsíc 6 000 Kč, a bylo tam těch dětí 10 až 12. Oni to spíš udělají tak, že to stojí osm a půl a pak je tam těch dětí méně. Asi spíš takhle. Ta moje firemní školka, tam nabízeli tu variantu, ... tam to finančně stálo líp, kolem 2 500 Kč, ale tam bylo na 1 učitelku asi 6 dvouletých dětí i víc, takže to jsem nechtěla.

V: Znáš nějaké alternativní školky, jaký máš na ně názor?

MŠ: Alternativní jako ve smyslu lesní?

V: Třeba, nebo jiné školky.

MŠ: Znáám Montessori školku, ta je u vojenské nemocnice, kamarádka tam dává dítě, myslím, že je s tím spokojená. Pak vím, že ještě jedna kamarádka tady preferuje tu Montessori, já k tomu nemám žádnou vazbu, ale má to určitě svoje. Dneska je ten trend výchovy udělaný tak, že se děti vychovávají k samostatnosti nebo k takovému typu chování, aby byly samostatné, aby fungovaly nějak samy o sobě a zodpovědné za to, co dělají, a nevím, ale nějak jsem k tomu netíhla, ale jedna z těch našich učitelek, ta funguje v této metodě, tak mi to nijak nevádí, protože to беру.

V: V metodě Montessori?

MŠ: Ano, takže to беру jako určitou alternativu. Kdyby tady byla lesní školka, tak bych si dovedla představit, že bych ji tam na ty 2 až 3 dny dávala, to by mi nevádílo, protože jsem spíš taková ta venkovní maminka, ale tu tady nikde v okolí nemáme.

V: Zmínila jsi lesní školku, v souvislosti s ní se nabízí otázka větší úrazovosti, nemocnosti než v klasických školkách, co si o tom myslíš?

MŠ: No, asi může dítě šlápnout na klacek, nebo zajet do nějaké díry, asi bude špinavější, ale ty zážitky má prostě úplně jiný než ty děti, které jsou zavřené celý den někde v místnosti. Co vím, tak co se bavíme s ostatníma maminkama, tak v některých školkách nechodí s dětmi skoro vůbec ven. Když je vezmou ven, tak je to 3krát stále na ty stejný hřiště nebo do parku a takhle to dítě žije, vidí jiný svět, vidí ptáky, vidí zvířata, jsou to hry venku, to si myslím, že je to prvotní vnímání, co by to dítě mělo mít. Já jsem jako malá byla často v lese, s tátou, mám na to hezké vzpomínky, pamatuju si z toho spoustu věcí. Lesní školka ano, ale třeba dítě 3 a půl roku až 4, větší, 2 a půlleté dítě bych do takové školky nedala. Nemá to tak dobře motoricky zvládnutý, aby podle mě, mohlo tohle absolvovat. Z pohledu nemocnosti si myslím, že to dítě jediné otuží.

V: Které aktivity jsou pro děti předškolního věku z tvého pohledu nejdůležitější? Aktivity, nebo rozvedu dovednosti, vědomosti, návyky, který by tvoje dítě, podle tvého mínění, mělo získat ve školce?

MŠ: Já bych se v tom čase potřebovala posunout ještě dál, protože ona je ještě moc malá a chodí tam na 2 až 3 dny. A já jí tam dávám na dny, kdy oni mají program, nějaký určitý program, třeba jdou na výstavu nebo něco takového. A myslím si, že zrovna třeba taková výstava pro 2 a půlleté dítě je ještě moc brzy. Byli v planetáriu, taky jsem s ní byla v planetáriu, ale ona je ještě moc malinká a neměla z toho ten zážitek. Třeba až časem. Přijde mi to teď aktuálně z pohledu zájmů nebo těch věcí, co se tam má dělat, si myslím, že by se mělo nejvíce chodit ven a dělat takový ty jednoduchý věci spojený, pro mě, nejvíc s přírodou. Nejvíc takovýto pozorování, tohle jsou ptáci, tohle jsou mraky, takhle to funguje a pak takový ty věci, ty nejnütnější standardy chování, někomu jít pomoci, nakrmit někde nějaký zvíře, protože zvířata musí jíst, nevím, jak bych to řekla. Myslím si, že není nutné je tahat do nějakých Bongo center nebo něčeho podobného. Jedenkrát za dva měsíce tam můžeme dítko vzít, ale s rodičema se vyřádit. Ale myslím si, že to není to nejnütnější, co by to dítě muselo mít.

V: A školka, kterou sis vybrala, splňuje tvoje představy v tomhle ohledu?

MŠ: Já si myslím, že jo. Já si myslím, že se jim tam věnují. Takže dobrý. Ted' jsem si uvědomila, tak třeba zpívání, protože ona je ještě malinká, tak pro rozvoj řeči je důležitý zpívání a mluvení. Ona na zpěv velmi dobře reaguje a teď se k tomu vrátím, na co ses ptala, podle mě je to o tom, že... Ona tam byla 14 dní v tom prosinci, a pak měli vánoční besídku, předvánoční, a po těch 14 dnech, co tam byla, tak ona byla schopna to s nima odzpívat a odtancovat. Neříkám, že precizně, ale věděla co to je, věděla, co je to za písničky a bylo vidět, že za těch 14 dnů, ona tam byla 2 až 3 dny v týdnu, byla schopna to zatancovat a odzpívat. Evidentně tam s nimi fungovala.

V: Takže nějaké pokroky tam jsou?

MŠ: To si myslím, že ano. Velmi dobře reaguje na kolektiv. Mě to dochází, až když se teď ptáš dál, tak třeba takový ty základní pravidla chování nebo takový ty meze, se kterýma se s rodičema nesetká, tak se s nima setká ve školce s těma ostatníma dětma. Takže je vidět, že ona je, teď nevím, jestli je to ten správný výraz, je socializovaná, s těma dětma. Že s nima umí dobře fungovat, komunikovat, podá, pomůže, když vidí menší dítě, tak na něho reaguje kladně.

V: Já navážu právě na toto téma, zajímalo by mě, jaký výchovný přístup preferuješ nebo jaký je pro tebe důležitý nebo v rodině důležitý?

MŠ: No, my jsme oba dva s manželem takový ty měkčí typy, nejsme žádný tvrd'áci, takže nějaký velký bití dítěte nebo direktivní nařízení, co se dělat může, má nebo nemá. My jsme

spíš ti vysvětlovači, my dlouze vysvětlujeme, a když to pak nějak nefunguje, tak to pak řešíme nějak direktivněji, my jsme spíš hledali a očekávali od školky komunikaci. A když jsme byli tu školku navštívit, oni tehdy měli sídlo v Králově Poli, tak ta paní, která vede tu školku, tak tam měla 3 děti a když tam Adriana přišla, do té školky se podívat, jenom se podívat, tak bylo vidět, že se jí ta paní líbí, že na ní zareagovala dobře. Ona (Adriana) na ni mluvila, komunikovala s ní v podstatě hned. A byli jsme tam asi půl hodiny, takže z pohledu té výchovy mě to přišlo, že ona na ní bude mít třeba komunikačně. Ona na ni nebyla taková, nesmíš, musíš, ale spíš jako pojď si tady sednout, pojď se tady podívat, tady máme knížku a byla taková, že ji vedla k tomu, co by se třeba dalo dělat. Kdežto v té druhé školce, když jsme tam přišli, tak tam byla taková, přišla mi, taková přísnější učitelka, a přišla mi taková, že se nebojí na ty děcka zařvat. Takže, hledala jsem, aby na tom byla výchovně podobně jako my.

V: Zajímáš se o to, jaké výchovné metody a postupy školka používá?

MŠ: Ano, já jsem si přečetla, jak oni fungují na internetu. Na internetových stránkách je o každé z těch lektorek něco napsané, čemu se věnovala, co má za sebou z pohledu té výuky, jedna ta učitelka je bývalá ředitelka anglické soukromé školky, druhá, ta vedoucí, má Montessori a ještě jiné kurzy, a má pajdák, a pak je tam jedna studentka, která má taky angličtinu a ta čtvrtá, teď si nevzpomenu. Ale přijde mi to, že mají od každého něco.

V: A změnila bys něco z pohledu těch výchovných postupů?

MŠ: Malá je tam teď 4 měsíce, takže já potřebuju ještě trochu času, z toho výchovného hlediska nepřípadně mi, že by s nima fungovali nějak špatně. Měla jsem z toho strach, protože na těch dětech je někdy vidět, že jsou tou školkou, ne nějak poznamenaný, ale že se buď těší na maminku příliš, takže se tam buď něco dělo, nebo třeba že pak nemluví, slyšela jsem různé názory na školky, jak na tu změnu děti reagují, naštěstí v našem případě to zatím neprobíhá, že by tam nerada chodila.

V: Na to ještě navazuje, na ten výchovný přístup, denní režim a program školky, jestli ti vyhovuje, jestli bys něco změnila?

MŠ: Denní režim školky je takový, že tam dítě dáváme do devíti hodin, a já ji kolem půl čtvrté odsud vyzvedávám, takže ona je tam víceméně 6 a půl hodiny. Z toho je asi 2 hodiny spaní. Od jedné hodiny chodí spát. Od jedné asi do tří, do půl třetí, zhruba tak, takže spí hodinu a půl až dvě hodiny. Jak kdy. Někdy říkají, že Adriana spí hodinu, někdy ¾ hodiny a někdy 2 hodiny, jak se zadaří. V 12:00 hodin obědvají. Takže ten režim odpovídá zhruba tomu, co máme doma. Dopoledne, když je hezky, tak jdou ven, případně mají nějaký program, který já dopředu znám a můžu podle něho organizovat její docházku. To znamená, že vím, že Adriana má 2 a půl a že jdou do zoologické zahrady apod., a já vím, je to daleko, bylo by to na ni moc nebo něco, tak ji tam ten den nedám, protože vím, že by to bylo ten den pro ni moc náročný. Nebo jdou někam na nějakou procházku, tak vím, že ten den je to dobrý, že to zvládne. Tak i já jsem schopná v rámci školky, toho programu, to ukorigovat.

V: Jak vnímáš situaci, když se dítě případně vrátí ze školky špinavé?

MŠ: To je v pohodě. To je úplně jedno. Já s ní často chodím po venku a ona je stále od blata.

V: Když jsi vybírala školku, co bylo pro tebe důležité z pohledu stravování? Zajímala ses o to?

MŠ: Ano, zajímala. Oni jídlo dováží, oni nevaří. Dováží jídlo, mají to domluvený, není to úplně BIO nebo stoprocentně BIO, ale je to...dbají na vyváženou stravu, to znamená

polívka, druhý, napočítaný co se týče kalorií a výživové strany, mají to pohlídaný. Nechávací to vařit, ne v žádné hospodě, je to stravování, který je určeno pro děti. Takže je to míň solený, míň kořeněný. Ptám se, jestli Adriana jí, ona není žádný velký jedlík, takže je to s ní trošku složitější a když se zeptám, jestli jedla nebo nejedla, tam mi řeknou, že ano, že není velký jedlík, že jí po trochách, ale že jí. Je dobrý, že já vidím na ceduli, oni tam mají velkou tabuli, mají tam napsaný, co dělali ten den a mají tam taky, co měli ten den na oběd. Takže já můžu večer, odpoledne reagovat na to tím, co jí uvařím já, takže mám zpětnou vazbu na to, co měla k jídlu.

V: A svačinky?

MŠ: Svačinky chystám já. Ty nejsou součástí. Svačinku nachystám do velké dózy, kde jí nachystám jogurt a nějaký různý věci. Teď mě pochválili, že jsem jedna z nejlepších maminek na svačinky. Takže dobrý.

V: A vy v rodině preferujete nějaký způsob stravování, jak jsi zmínila Bio apod.?

MŠ: Nijak zvlášť, ale takto, když je možnost, tak se to snažím korigovat, aby malá zbytečně brzy nepřišla do styku s potravinami, které nejsou vhodné pro její věk. Takže to ano, ale že bych nějak významně byla „bio“ nebo tak, to nejsem.

V: Je něco, co bys z pohledu toho stravování ve školce změnila nebo zavedla?

MŠ: Kdyby měli všichni dohromady stejnou svačinku, kdyby měli i svačinkový systém, který nemají, zatím, a měli stejnou svačinku. Myslím si, že by to bylo lepší, že by ty děti jedly dohromady i svačinu. Tak má každé dítě jinou svačinu nachystanou a mně přijde, že děti jedí lépe, pokud jedí všichni to samý. A zjistila jsem, že jiné děti ujídají svačinky i ode mě. A zároveň i Áďa ochutná i něco od druhých, od jiné maminky.

V: Jaké požadavky máš na vybavenost, lokalizaci, prostory a zázemí školky? Jak je to pro tebe důležité?

MŠ: My jsme se byli podívat v těch dvou školkách, obě školky byly velmi pěkně zařízený, byly relativně nový, všechno fakt čistý, uklizený, prostě tam byl pořádek, což asi ve školce musí být. Vybavení bylo nový, hračky byly nový, bylo vidět, že mají o všechno postaraný. No a ta aktuální, tato školka, obě školky byly na stejné úrovni. Čistý, většinou úplné nové prostory. Ta školka, co je teďka, je naprosto nová, je to udělaný pro tu školku, je to veliká místnost, kde je spojená jídelna s hrací místností. Mají tam obrovskou terasu, protože nemají zahradu. A šatničku a malou koupelnu a pak mají bokem spaní. Takže regulérně postele, regulérní spaní, takže žádný rozkládací postýlky, mají tam v tomhle komfort.

V: Ta školka je ve městě nebo na vesnici?

MŠ: Ta školka je ve městě, přímo v centru Brna, co jakoby z pohledu dostupnosti pro mě dobrý. Já to mám odsud do práce autem 2 minuty. Akorát jí musím ráno všechno sbalit, dovézt ji tam, takže 45 minut cesty, pro nás obě, to znamená, že ji musím o to budít ráno dřív, protože to máme do té školky o to dál, když to tak řeknu. Když ji pak odpoledně vyzvedávám, tak o půl čtvrté jsem u ní.

V: Z pohledu dostupnosti je to pro tebe lepší, ale z pohledu tvój zaměřenosti spíš na ten venkov, na tu přírodu?

MŠ: Tak to je blbý, protože ona je takto ve městě, ale na druhou stranu zase, když tam chodí ty 2 až 3 dny z týdne tak pro mě je to dobrý v tom, že ona má zážitky. Takže pro mě je ta školka taková zážitková, pro ni zážitková. Protože, když vezmu ty dny, kdy ona tam má, já nevím, třeba teď měli výstavu o pohádkách, nebo stavěli krmítko, nebo dělají nějaký kouzla, tak jsem zase ráda, že jí ty dny vyberu tak, aby tam měla zábavu. Ty dny se mnou,

ať už jsou takový ty venkovní, kdy s ní chodím ven, a když je s babičkou, tak jsou většinou doma zavření, a tam má stereotypní hraní, takže v každém z nás má něco jiného. Ta školka, ano je v centru města, ale na druhou stranu jsou zase dostupný jiný zábavy, které se mnou a s babičkou nemá.

V: Jak je pro tebe důležité prostředí školky z pohledu čistoty a dodržování hygienických pravidel?

MŠ: Tak na to jsem dost zaměřená. Lpím na tom, aby tam fakt bylo dost čisto. Ale je vidět, že tam mají čisto a nahrává tomu to, že jsou ty prostory úplně nový. Jo fakt tam mají čisto, je to tam pěkný. Hraje to pro mě velkou roli, velkou.

V: Ta školka to splňuje?

MŠ: Ta školka, to myslím, splňuje. A je vidět, že se o to starají, že o to dbají.

V: Jak hodnotíš přístup pedagogů k dětem?

MŠ: Tak přístup pedagogů k dětem je takovej, že jsou milí, ale zase striktní, tzn. teď uklidíme hračky, takže když já přijdu, ji vyzvedávám, tak jsem přítomna toho, jak se tam s těma dětma baví, tak je to milý, vstřícný, takový to vedení k něčemu tou motivací, mi přijde, takovým tím až to dopapáš, tak si půjdeme hrát s něčím určitým, takový to mluvení, kterým bych s dětmi mluvila taky. Přijde mi, že to mají naučený, že ví, co od těch děti chtějí. Asi tak, že to není nějaká banda lidí, který ty děti jen hlídají.

V: Teď bych pokračovala v těch zkušenostech se zaměstnanci, ale i s vedením školky, protože tohle je malá školka, tak zřejmě tam nebude mnoho personálu?

MŠ: Čtyři učitelky.

V: Takže by mě ještě zajímalo, jak funguje spolupráce, komunikace mezi vámi a školkou, jestli funguje zpětná vazba a případně, co bys zlepšila a vyzdvihla jako pozitivní.

MŠ: Tahle školka vyhrála nejlepší školku České republiky, nebo Jižní Moravy nebo něco takového z pohledu hodnocení rodičů, dělala to nějaká nezávislá agentura, kde schraňovali příspěvky rodičů, nějaký jejich názory a tak. Myslím si, že jsou hodně zaměřený na ty děti. Je to takový zajímavý, ta komunikace probíhá tak, že když se bavím s tou jejich vedoucí, s tou hlavní učitelkou, tak ona mi řekne, ve čtvrtek mi řekne, že je všechno v pořádku a budeme teď posílat faktury, řekne, pošlu je v pátek večer, a v pondělí večer tu fakturu ještě nemám. Jako mi přijde, že by v tomhle měl být nějaký režim, přijde mi, že spíš řeší ty děti, protože mi během víkendu spíš dojde, jaký budou mít děti program a co budou dělat, než aby přišla faktura. Přijde mi, že je taková lidská, že ty peníze nebudou pro ni to hlavní, že nejsou ta hlavní motivace. Funguje to tam tak, že tam přijdu ráno, dám ji tam v 9:00 hod., před devátou, a oni si ji převezmou a odpoledne, když přijdu, tak mi ji vrací někdo jinej. Protože oni se podle mě střídají v tom dětském spánku, se vymění. Takže jedna dvojice je tak ráno, řekněme od 6:00 hodin do 13:00 hodin a druhá ta dvojice, je tam od jedné do šesti a myslím si, že se doplňují podle toho, kolik mají dětí, jak je to potřeba atd., protože za mě, já napíšu té šéfové, že Adriana přijde středa, čtvrtek, pátek a ona takto se mnou počítá a jí to stačí a víc ode mě víceméně nepotřebuje. Jo, tak takhle probíhá ta komunikace. Ona mi napíše OK a já vím, že ji tam můžu dovést a mám ten program. Ví, co bude na ten týden v programu, takže takto to probíhá. Jediný co vidím jako blbý v tom střídání těch učitelek, tak když se zeptám odpoledne, třeba, proč má Adriana všechno oblečení na topení, tak ona mi odpoví, že tu dopoledne nebyla, ale určitě nic vážného, a když vidím vysmátý dítě, tak dobrý, asi nic vážného. Takže nevím, že se nepočurala, ale namočila do kaluže nebo tak něco, nedozvím se, co tam bylo. Nebo se stane, že malá

o něčem mluví a já když se zeptám učitelky, která je z té odpolední směny, tak musím počkat, až potkám tu učitelku z ranní směny.

V: Ještě by mě zajímal vztah ostatních rodičů, jestli je to nějaká komunita, skupina, která spolupracuje, setkáváte se?

MŠ: My jsme se viděli jednou na tom vánočním večírku, besídce. Je to taková zajímavá sorta rodičů. Přijde mě, že jsou věkově na tom stejně.

V: Neznáte se osobně, jenom jste se potkali a vedení školky se nějak snaží?

MŠ: To dělá, to dělají, teď například novoroční vítání, na celé odpoledne v sobotu akci s rodiči, pak dělají víkendové hlídání spojené s nějakou zábavou pro ty děti. Organizují něco, myslím si, že v tomto zimním období je toho malinko málo. Ale myslím si, že třeba na Velikonoce budou něco vymýšlet.

V: A zatím jste se neúčastnili?

MŠ: Zatím nějak významně ne. Ale na tom vánočním večírku jsem měla možnost poznat dvoje, troje rodiče a některé jsem potkala i ve městě.

V: Chtěla bys mít možnost se nějak podílet na programu nebo vůbec na provozu školky, případně jak?

MŠ: Já bych se chtěla do budoucna věnovat dětem trochu víc, spíš formou malé dětské skupinky nebo jít do něčeho takého, ale teď jsem spíše ve formě pozorovatele, jak se tohle dá dělat. A mě přijde, že jsou takový jako, že vymýšlejí pro ty děti zábavu, protože děti, který se nudí, tak zlobí, nebo v uvozovkách zlobí. Z mého pohledu je potřeba, aby ty děti měly zábavu vhodnou k jejich věku. Takže já se spíš jenom dívám, na to jak oni fungují.

V: Někaké vlastní podněty?

MŠ: Můj podnět by byl, na tu nástěnku by mohli dopsat, co každý to dítě nebo by si to měli předávat, víc ty informace, co se dělo ráno apod., a co je šikovný, tak oni mají na facebooku svoje stránky a na těch stránkách je, na ty stránky dávají fotky z toho dne, takže já mám možnost se tam podívat na fotky, kde je vidět, kde byli, co dělali a jak tam malá reagovala. Samozřejmě že tam nedávají uplakané fotky. Ale z těch fotek je patrné, že to ty děti baví. Nebo mě to tak přijde.

V: V souvislosti s výběrem školky, byl ten výběr spojen s nějakou tvou životní filozofií, přístupem k životu nebo životním stylem?

MŠ: Asi ani ne. Aby to bylo blízko a ona byla hlavně spokojená. Na mě hodně zapůsobila ta paní, příjemně, moc příjemně.

V: Jinak, s tvou rodinou, s tebou, jak přistupujete k životu?

MŠ: Ne, já si myslím, že jsme tradiční, jako takovej pár, že nejsme nijak, že bych něco musela, že bych něco nesměla nebo musela, nebo žila s lepkem nebo bez lepku.

V: Napadá tě ještě něco, na co jsem se nezeptala a v souvislosti s tím výběrem školky, co bylo důležité, co bys chtěla vyzdvihnout? K té motivaci nebo zkušenost, která byla zajímavá?

MŠ: Nevím, myslím si, že ty děti ve školce, teď jsem tam viděla asi přes rok starýho chlapečka a říkala jsem si, že ty rodiče jsou hodně odvážný, že tam takový malý dítě dají. Ale spíš mi přijde zajímavý, ten trend, dávat brzo tak malý děti do školky. A já jsem se i ptala té učitelky, to je nějaký malý a ona říká, tak ho sem dali a bude tu až do šesti do večera. Takže, tohle sleduju, že rodiče dítě dávají do školky docela brzo. Mě ve dvou

a půl letech taky přišlo, že je to brzo, ale roční dítě dát do takové školky, tak to mě přijde, že se vracíme o spoustu let zpátky, kdy ta rodičovská nebyla tři roky, ale kratší. To je asi tak vše.

V: Děkuju za rozhovor.

PŘÍLOHA P III: ROZHOVOR S RESPONDENTKOU IRENOU

V: Kdy jsi poprvé začala uvažovat o tom, že chceš dát dítě/děti do školky, co tě k tomu vedlo, co bylo důvodem?

MI: Tak, nemusela jsem dávat dítě do školky, protože mám hlídací rodiče, chtěla jsem, aby přišlo do kontaktu vlastně se svými vrstevníky. Bylo na ní vidět, že sestra je málo a kamarádky sem tam nějaká, že jí prostě chybí větší kolektiv, nějaká změna, protože domov jí už nestačil. To bylo vidět, že to děcko má zájem poznat něco jiného, než to co vlastně jí dokážu zprostředkovat já. Takto bych to asi viděla.

V: A to bylo v kolika letech?

MI: No, to měla 4 a půl, když nastoupila do školky. Ona je v lednu narozená. Prostě na ní bylo vidět, že ten domov je už pro ni málo. Nebylo to nutný ji dávat do školky, ale už bylo vidět, že to potřebuje. Má malou rodinu, jenom jednu sestru. Kdyby měla pět sourozenců, tak by jí to asi nevadilo.

V: Když jsi vybírala tu školku, podílel se na výběru i manžel nebo prarodiče?

MI: No to né. To jsem vybírala jenom já, protože ta volba byla jasná, proč jsme si vybrali tuhle školku. Jednak jsme takoví lidé, kteří rádi chodí ven. Prostě být někde...moje představa, kdybych to děcko měla v nějaké místnosti a kdyby chodili někde za ručičku, jenom za provázek, takhle obešli blok nebo obešli nějakou ulicu, to bych si nedovedla představit. Je na ní vidět, to děcko je takový živý. Rozhodně jsme, myslím, vybrali dobře, co jsme vybrali tu školku.

V: A když sis vybírala školku, seznámila ses se všemi nabídkami předškolních zařízení? Kde jsi získávala informace?

MI: Dívala jsem se i na internetové stránky hlavně, a potom po známých jsem se ptala, jak to chodí tam, jak to chodí mezi klasickou školkou a lesní školkou.

V: Jinou alternativu jsi nehledala?

MI: Ne.

V: Je ten výběr školky nějak spojen s tvou životní filozofií, přístupem k životu, životním stylem?

MI: Docela jo, bych řekla, jako určitě, ten pohyb venku, ten alternativní přístup ke stravování. Když jsem se dívala na jídelníček školky, že tam dávají ke svačince nějaké oplatky nebo prostě nějaké sladkosti. Mě se v tom dětském klubu ... líbí, že mají zákaz nošení sladkostí do školky. Jakože na svačinku nějaká sladká buchta, dobře, ale nějaké bonbony, lízátko, čokoládíčky, to tam není. A někteří, když vidí, že tam přijde nový rodič, a dítě to tam má, tak děcka už samy, Emča přijde říct, mamí ta holčička tam měla čokoládu, jako že to tak nemá být, jakože to sleduje, to možná jen Emča, ale ostatní...? Je tam takový ovzduší, že se i to stravování řeší, aby se do nich zbytečně necpaly sladkosti. Sladký čaj, když dávají čaj, tak tam sladký není.

V: Mojí otázkou je myšleno, jestli je výběr školky spojen s životní filozofií, tvým směřováním, směřováním dětí, jestli je tam za tím něco víc, třeba vztah k přírodě, něco takového?

MI: To určitě, ta blízkost přírody byla prvořadá, s vlastní zkušeností, s vlastním prožitkem... Tam není plot, a to dítě se může v podstatě potkat s čímkoliv, byť pod ochranou toho svého průvodce, toho pedagoga. Nezasahovat prostě, já to tak i u té Leonky

dělám, že nezasahuju do toho prožitku, co ona má, nějaké zkušenosti, jenom sleduju, jestli je to ještě bezpečné, prostě ať si to zažije, protože nejhorší je, když do něčeho kecáš, to můžeš, to nemůžeš, udělej to tak. To se potom to děcko naučí, čeká a čeká, co mu k tomu řekneš, a neuvažuje samo, nedokáže si to potom samo přebrat ve své hlavě tak, aby došlo k nějakému závěru, aby si to odůvodnilo, proč to tak je.

V: Teď by se zeptala, jakou roli při výběru školky hrály faktory, jako jsou školkovně, dostupnost školky, doporučení toho, kdo dítě ve školce má. Zkrátka, co bylo v tom začátku výběru školky prioritní?

MI: Prioritní, peníze holt, za něco lepší je asi dobrý si připlatit, kór když jde o nějaké vzdělání. Já jsem si říkala, že nevím, jestli budu mít na to platit základní soukromou školu, ale určitě tu školku, aby ten vstup toho děcka do nějakého kolektivu byl, abych ho měla nějak posichrovaný, že ho to bude bavit. Nechtěla jsem vyvolat odpor děcka, dítěte, aby se mu nechtělo někam chodit, aby zjistilo, že ho to nebaví v té školce a nechtělo se mu tam chodit. Tak jsem si to chtěla pojistit tak, že tam bude mít individuální přístup, že tam skutečně bude zajištěna nějaká pestrost toho programu, pestrost prostředí, protože oni nechodí furt jenom na jedno místo, mají široký záběr, tam se dokonce i ti pedagogové, jsou tam myslím 4 na každou skupinu a nejsou tam každý den ti stejní. Je tam vlastně 1 stejnej, a ostatní, ten druhý, ten se k němu střídá. Jsou tam na půl úvazku nebo nějakou dohodu o provedení práce, prostě, že tam nejsou celý den ti stejní lidé.

V: Takže ty faktory?

MI: Ta dostupnost určitě ne, asi bych ju vozila aji, protože to moje práce umožňuje, že nemusím být přesně v 7 hodin na jednom místě.

V: Takže školkovně, to jsi řešila, ve vztahu k tomu, co ti ta školka nabídne, tak jsi volila - raději víc připlatit, aby dítě mělo něco lepšího.

MI: Jasně, pokud to bylo v mých finančních možnostech, a kdyby tu byla, teďka řeším základní školu, kdyby tu byla soukromá základka, tak bych klidně, pokud bych to zvládala, tak bych ju na tu soukromou základku, pokud bych byla přesvědčena, že má kvalitnější vzdělávání než třeba státní, tak bych ju tam určitě poslala, i když by musela dojíždět. Reference rodičů taky hrály roli, určitě.

V: Ještě by mě zajímalo, jestli znáš jiné alternativní školky? Asi ano, když sis zjišťovalas...

MI: Ano, znám, tady v okolí znám alternativní akorát jen ty lesní. Ještě můžou být, ještě jsou nějaké soukromé klasické, že jo? Já znám akorát...

V: Takže Montessori, ti něco říká? Nebo waldorfské školky?

MI: Ano ty znám, ale ty nejsou tady, ale v Brně. V Brně jsou.

V: Takže priorita byla i to, že je to tady, dostupný tady v místě bydliště?

MI: Kdybych měla na výběr a kdybych bydlela kousek od Brna, tak bych ju raději dala do toho lesa než do Brna.

V: V souvislosti s lesními školkami se nabízí otázka větší úrazovosti, nemocnosti než v klasických školkách, co si o tom myslíš?

MI: Tak úrazovost určitě ano, pokud je to dítě nešikovné, ale chybami se člověk učí. Nemyslím si, že odřené koleno je až takový úraz nebo odřená hlava. Rozhodně když jdu pro dítě do školky a vidím, jak mi mává ze 4metrové jedle, tak je to pro mě spíš příjemný zážitek, než abych hned přiběhla a ježíšmarjá, co tam děláš, honem slez dolů. To děcko se

musí naučit, kde má svoje možnosti, odhadovat, kolikrát se stane, že sjede a něco si roztrhne, prostě s tím se musí počítat.

V: A ta nemocnost?

MI: Nemocnost byla první rok hrozná, to jsem si říkala, proboha, já to děcko nebudu dávat do školky, ale to tak asi je. To byla 3 dny ve školce a týden doma a teď furt čekám, klepu, je zatím dobrá. Zatím ty nemoci, kromě těch virózek, nějaký nachlazení to nemá.

V: Myslíš si, že to otužení pomáhá?

MI: To otužení tam určitě je. První rok jsem o tom pochybovala, ale asi první rok v kolektivu to tak musí být. Než si zvykne. A potom Leonka, tento rok chodí do školky poprvé, tak se tomu asi vyhla, protože to chytla od té starší, když to donesla dom, tak se tím naočkovala doma, takže ona teďka už tak nemocná není, jak bývala ta starší.

V: Takže to pro tebe není, samozřejmě mít nemocné děti není příjemný, ale bereš to prostě tak, jak to přichází, nepanikaříš z toho...?

MI: Jakože bych to dávala za vinu školce? To určitě ne. Nemůžu říct, že v Lesní školce se nakazí míň než v klasické školce, to asi ne, protože oni se potkávají, potkávají se v šatně, to stačí krátký kontakt, ale to otužení tam asi je. Máme kamarádku, která je v klasické školce a ta má antibiotika 6krát za rok.

V: Takže to nemá vliv, jestli je v té nebo v té školce?

MI: To otužení tam asi je, ale záleží na tom pediatrovi, co jí předepíše. A každé dítě je jiné. Rozhodně se tam může nakazit stejně jako v klasické školce. Ale to že ráno chodí, protože já to sama vidím, když přijdou moji rodiče hlídat, a jdeme ven a venku je sychravo, škaredě, zima, oni to tak vnímají. A já jim řeknu, že není tak škaredě, když seš dobře oblečená a hýbeš se, tak není škaredě, to počasí ti nemůže zabránit. Nejhorší je když fouká, to je nejhorší počasí. Když prší, nebo já nevím, je mlha, tak to není škaredé počasí, ono je v tom lese dobře i za takového počasí.

V: Které aktivity jsou pro děti předškolního věku z tvého pohledu nejdůležitější? Jaké vědomosti, dovednosti, návyky by mělo tvoje dítě/děti dle tvého mínění získat ve školce? A také by mě zajímalo, jestli školka v tomhle ohledu naplňuje tvoje představy?

MI: Ty dovednosti, co bylo, mělo, si myslím, že děcko ve školce by mělo spíš umět komunikovat s ostatními a nerozčilovat se, když mu někdo šáhne na hračku nebo jeho osobní věc, dokázat se podělit o to, co zrovna mám v ruce. Třeba když to někdo chce, tak si s tím pohrát a potom mu to dát. Podělit se o to, po čem zrovna touží, co má právě v ruce. Nemusí to být zrovna moje, může to být třeba najitej nějaký kamínek.

V: Podělit se, taková ta kooperace, spolupráce?

MI: Přesně tak. Je vidět, že některé děti to nedokážou, některé víc, některé míň, jestli je to tím, že je někdo prvorozený nebo druhorozený, asi to má taky roli, protože to vidím na své starší, když mladší jí něco vezme, tak to těžko rozdýchává, kdežto ta mladší je taková zvyklá na to, že se jí něco odebere. Ta interakce mezi děckama. Co tam je ještě dál? Ty návyky, návyky očekávám spíš ty ranní, to vstávání.

V: A ve školce, co by se tam měly tvoje děti naučit?

MI: Hlavně samostatnost, že si zvyknout, že nemají za sebou maminku nebo tatínka, že musí, může být chvíli samo a myslím si, že je to i pro to děcko prospěšné, že není tak svázané s tím rodičem, že může mít i svůj prostor a nikdo ho nehlídá, jakože kriticky. Matka by ho třeba za něco napomenula. To, že má prostor pro svoji „zakázanou“ činnost,

dejme tomu, jak to mám říct. Rozumíš? Jakože, když jsi stále pod dohledem matky, tak se chováš jinak, tak to vnímám, než když tě matka nevidí.

V: A z pohledu toho, že je to lesní školka, očekáváš, že se tam naučí ještě něco jiného, než jak ty sama děti vychováváš ve vztahu k přírodě apod.?

MI: Já myslím si, že bych je naučila to stejné, jako kdybych tam byla, ale já tam s ní být nemůžu. Takže spoléhám na ty pedagogy, kteří provedou ty děti tím lesem, tím dnem a naplní nějaký prožitky, nějaký zkušenosti.

V: Takže v tomhle ohledu splňuje lesní školka tvoje představy?

MI: Určitě. Maximálně.

V: Teď bych se zaměřila na výchovný přístup. Zajímáš se o to, jaké výchovné metody a postupy školka používá. Jestli bych z toho něco zmínila?

MI: Změnila?

V: Zmínila.

MI: Asi ani ne, oni tam mají skřítku, svýho, ještě pořád nevím, jak funguje, po těch dvou letech, kdy to... Ještě jsem se na to nezaměřila, abych zjistila, popravdě, co s tím skřítkem všechno provádějí.

V: A ty postupy, který tam jsou, nebo výchovný přístup?

MI: No, když tam přijdu, tak jsou tam 4 pedagogové na tom dvoře, jsou tam mladší a starší děti, oni se prolínají vzájemně, tak ono se to hned řeší na místě, ten konflikt třeba nějaký.

V: A ty sama, jaký preferuješ výchovný přístup k dětem, jako třeba direktivní, apod.?

MI: Spíše vysvětlit, rozhodně neřvat, jako záleží co se děje, když se tam někdo mlátí hlava nehlava, tak asi ho chytit a zatřepat s ním, aby si uvědomil, že dělá něco špatně. To je potřeba asi trochu tvrdší zásah. A spíš jako, aby si uvědomil, co se děje. Zastavit ho a vysvětlit.

V: Takže spíše vysvětlováním, než nějakými tresty, nebo plesknutím po zadečku?

MI: Tak to ano, ale v případě opakovaného, když je ten stejný prohřešek. To začnu počítat, aspoň doma to tak dělám, jakože do pěti, pak přiletí rákoska. Dřív to bylo víc, ale teď Emča ví, že kdy čtyři, tak to už je jenom pět, a to už je pozdě. Takže se nebráním fyzickému trestu, tak to zase ne. Spíš domluvit ze začátku. U Leonky, která je mladší, tak vím, že by i víc řvala, kdybych použila ten stejný nátlak jako na Emu, tak na ni tolik neřvu.

V: Ta otázka je myšlena i tak, že ty máš určitě nějaký výchovný přístup, jak vychováváš děti a jestli tak školka naplňuje tu tvoji představu. Jestli jste v souladu, takto je to myšleno nebo nejste v souladu a máš s tím nějaký problém.

MI: Nemám s tím problém, ještě jsem se s ničím nesetkala.

V: Takže jste naladěni stejně a výchova probíhá tak, jak si ji představuješ.

MI: Ano, a je fajn, že u toho můžu být. Když tam přijdu vyzvednout dítě, tak já hned neodcházím, třeba tam půlhodiny sem a sleduju to, a to se bojím, že ve škole nebude možný.

V: Víš, jaký mají ve školce denní režim, program a zase jestli ti to vyhovuje, jestli bys něco změnila?

MI: Denní program znám, jednak ho mají schematicky napsaný na internetu a jednak, když dítě potřebuju vyzvednout, protože jdeme k doktorovi, tak musím vědět, kdy můžu přijít. Protože když přijdu v určité době, tak už je nechytím na základně, v hájence, už jsou někde pryč a hledej je někde v lese. Nebo třeba když bych chtěla zatelefonovat pedagogovi, máme na sebe kontakty, že dcera má jít dnes po obědě domů, tak vím, že nemám volat v určitou dobu, protože to nikdo nevezme, byť je to mobil. Když jdou spát, tak je taky nevhodné volat. Určitě mám přehled.

V: Denní režim znáš a změnila bys něco?

MI: To ani ne, to musí hlavně vyhovovat jim, že jo, aby to s těma děčkama zvládali. Mně se třeba líbí, že děti mají stále u sebe svačinky z domu přinesené. Tak mají jídlo kdykoli po ruce. Když by chtěla jíst, tak se může najíst. Sice se tam jí hromadně v určitou dobu. Udělají si oheň, někde venku, když je zima, tak v týpí.

V: Vráťím se ještě k tomu dennímu režimu, je jasné, že když jsou děti celý den venku, tak se mohou vrátit špinavé, jak to vnímáš?

MI: To je fajn, já s tím nemám vůbec žádný problém. Já tak aspoň vidím, že zkoumá, co to dá. Určitě s tím nemám problém. Rozhodně jim nedávám věci, které se zničí tím, že se zašpiní. Musí se koupit kvalitní, a vůbec nemusí být drahé, kvalitní oblečení z pevného materiálu, které se dá často prát, třeba v zimě, kdyby měli pěřové oblečení, dobře, ale navrch musí být něco, co se dá vyprat, tenká šustáčka. Takže já jsem ráda, když dítě přijde špinavé. Nemáme doma limuzínu, kdybych vozila dítě limuzínou, to by mi vadilo. Ne, nemám s tím problém. Dokonce se mi líbí, když mi dítě dokáže vlézt na auto, ťápoty tam zůstanou.

V: Stravování jsi už tady zmínila a chci se ještě zeptat, když sis vybírala tu školku, jestli to stravování, tedy jak moc bylo to stravování pro tebe důležité? Jestli preferuješ nějaký druh stravování, např. Bio apod. Prostě, jestli jsi nějak zaměřená?

MI: Bio být nemusí, ale rozhodně nemám ráda, když je to z polotovárů, když jsou tam kupované věci, rozhodně spíš zdravá strava, ale nemusí to být přímo Bio. I míň masa, nemusí být každý den, určitě.

V: Jak probíhá ve školce to stravování?

MI: Tam se oběd dováží. To byl docela problém, protože dřív vařila maminka, maminky mezi sebou, a potom si to vzala jedna maminka, ale ta otěhotněla, takže vlastně ten nejvýhodnější způsob vaření se musel nějak začít řešit a jiná maminka se k tomu neměla, takže se, když se tady otevřela nová kavárna, u nějakých lidí, co na to mají nějaký grant nebo projekt, je to nějaká sociální kavárna, jmenuje se ..., ti nám vařijó a vlastně dováží obědy.

V: A tu skladbu jídelníčku, tam jde jen o oběd?

MI: Ano jen o oběd. To si konzultovali, vlastně Klára (vedoucí) s nima, i rodiče k tomu mohou mít připomínky, určitě. Víím, že tam chodí děti, které nemůžou mlíko, a to tam mají napsaný na papírku a dostávají prostě pro ně speciálně udělané jídlo. Když je bramborová kaše, tak pro ně se přivezou brambory.

V: Takže, z pohledu stravování ti to vyhovuje?

MI: Jsem ráda, že tam občas jedí i věci, které bych já doma nevařila, třeba zelňačku nebo cizrnu, protože mně to nechutná. Když to vyzkoušíjou.

V: Je něco, co bys případně zavedla ve školce z pohledu stravování? Nebo ti to naprosto vyhovuje?

MI: Nemusely by tam být pořád čaje. Je fajn, že ten čaj dělají vlastní, z jablek, na podzim se moštují, z toho namoštovanýho to se usuší a dělají se z toho čaje. Ale kdyby byla občas jen voda, tak by se taky nic nestalo. Některý děti vůbec vodu neznaj. Kamarádka, co jsem o ní mluvila, co chodí tady dolů do školky, tak k nám přijde a vůbec nechce vodu pít. Takže kdyby ve ... byla občas jen voda. Ale su spokojená.

V: A svačinky?

MI: Svačinky jsou vlastní. Dopolední i odpolední, dostávají ty z domu nachystané, což je fajn, protože aspoň trochu vím, co jí. I když nevím, jak s obědem. Ale když přijde vymetená svačinka, tak si říkám, že to bylo špatný, špatný oběd a když svačinka není vymetená, tak neřvu, protože vím, že by se z toho mohl rozvinout zlovyk, schovávání svačinek nebo krmení spolužáků, tak neřvu, ale spíš se zeptám proč, jestli jim nechutnala nebo jestli měl někdo narozeniny, protože když má někdo narozeniny, tak maminky pečou dva dorty do ..., nebo nějaký muffiny nebo koláčky.

V: Teď bych se zaměřila na vybavenost, na prostory, lokalizaci a zázemí školky, jak je pro tebe důležité prostředí, celé to prostředí z pohledu čistoty a dodržování hygienických pravidel?

MI: Vybavenost ze začátku nebyla až tak velká, protože školka na hájence není tak dlouho, tak to nevadilo, ale spíš bylo zajímavý, že aji děti byly zapojeny do toho vyrobit si věci, co potřebují, hračky i židle se tam vyráběly, stoly, tak to spíš bylo plus. Ta lokalizace?

V: Lokalizace to umístění, to místo, kde se školka nachází.

MI: Tak to je na jedničku.

V: Tam ti vyhovuje, že je to takto u lesa, v podstatě skoro v lese, o samotě?

MI: To určitě ano. A ta hygiena, když se dítě naučí čurat v lese, není nic lepšího, protože je tam jeden záchod. Když všichni chodí na jeden záchod, tak to není jako někde v nemocnici udržované, to ne. Trochu jsem z toho měla strach, jak to tam bude, hlavně ta mladší zvládat. Ti pedagogové, ti jsou v pohodě, ti s tím děckem jdou, pomůžou mu.

V: A při tom počtu dětí? Kolik je tam dětí?

MI: Jsou tam dvě skupinky – 15 a 15 nebo v jedné je myslím 13 a ve druhé 17 dětí. Takže dohromady asi 30 dětí. I když nechodí třeba každý den, ale plný počet.

V: A toaleta se takto zvládá, ale oni jsou hlavně venku.

MI: Ano, jsou venku. Umyvadlo je tam vlastně jedno, ale mají tam vedle i barel s kohoutkem. Řeší to, když se umývají ruce, na etapy. Nejdřív jdou ti mladší, pak starší, a ještě po skupinkách, takže je to tam zajištěné, já myslím dostatečně. Ale měla jsem z toho trošku strach, když jsem viděla jeden záchod.

V: A spaní, jak je tam zajištěné?

MI: Spaní, normálně na matracích ve vlastních spacácích.

V: A přímo v té herně?

MI: Ti mladší mají zvlášť hernu a spaní. A ti starší mají spaní nahoře a ti si tam i hrají, ale oni tam moc nejsou v té místnosti, oni jsou tam jen, když je vyloženě škaredé počasí a když je škaredé počasí a nespíjou, tak jsou v kuchyni, ta je taky dost velká, tam je takový

zákoutí. Myslím si, že kapacita je naplněná akorát. Víc dětí by bylo moc a ani by to nebylo cílem.

V: A jak probíhá denní program?

MI: Ráno, když je přivedu, tak zůstávají venku až do oběda. Pak oni svačí, buď v lese nebo v týpí, nebo tam je ještě takový altán, oni tomu tak říkají. Když je zima tak u ohně a v týpí, to je kolem desáté ta svačina, vlastně do deseti, protože v deset se odchází do lesa, kde jsou vlastně až do oběda, který je ve dvanáct hodin. Mezi dvanáctou a jednou je oběd. To trvá docela dlouho a potom se chodí odpočívat. Spí asi $\frac{3}{4}$ hodiny. Oni ti starší moc nespí, čte se pohádka, mají klidový režim od jedné do $\frac{3}{4}$ na dvě. Pak se zase oblečou a jdou ven. Až do doby, než pro ně přijdou rodiče. Ti předškoláci tam mají zvlášť program, ještě některý dny tam vyplňují nějaké sešity pracovní, předškolní příprava tomu, myslím, říkají. A jsou tam odpolední aktivity např. keramika, bubnování, něco s loutkami tam dělají, všechno se děje venku, pokud je přijatelné počasí, jinak je to v týpí herně.

V: Takže priorita je, že vše se děje venku, i ty aktivity?

MI: Ano, vše je venku. Takže když přijdu pro dítě, tak je hezky oblečený a nemusím ho oblékat. Protože v té zimě, těch vrstev, to je hrozný, když se to utáhne všecko.

V: Teď bych se zaměřila na pedagogy. Jak hodnotíš přístup pedagogů k dětem?

MI: No, někteří jsou míň aktivní, někteří jsou víc, jsou tam někteří noví teďka, se kterýma se jen pozdravím, ani nevím, odkud jsou, co jsou zač. Děti, holky moje, neříkají, že by se k nim tam někdo choval špatně, to ani jednou se nestalo. Normálně oslovují jménem, tykají si, nejsou nadřazení, jsou to vyloženě takoví průvodci. Jsem i ráda, že tam nejsou furt ti stejní. Je důležitý, aby tam byl jeden styčný bod nebo dva, v každé třídě jeden člověk. To je zase důležitý, ale to že tam přichází někdo nověj, to je fajn, protože je vidět, že ty lidi mají nápady, a pořád se tam něco děje.

V: A ti noví lidé, to je kdo?

MI: To jsou většinou studenti. To jsou studenti nebo jsou to matky, které mají vlastní děti v té školce a jsou na mateřské.

V: Takže maminky mají možnost doprovázet ty děti v tom programu, jít do lesa?

MI: Ano, dokonce tam pro ty předškolkové děti mají skupinku, výletníček se to jmenuje, že prostě určitý den v týdnu, ty maminky chodí s těma úplně nejmenšíma děckama, s nima, aby se nějak začlenily, i když tam nemají žádné sourozence starší.

V: Takže, v podstatě o tom, jsme se teď bavily, o tom, jak funguje spolupráce, komunikace mezi tebou a školkou, jestli funguje zpětná vazba?

MI: To jo, to určitě ano.

V: Takže, když potřebuješ zjistit, co se děje ve školce, tak komunikujete, nebo oni sami vám dávají nějaké zprávy o tom, jak to probíhá, jak se dítě projevuje?

MI: Ano, každý týden mi přijde na mail takový povídání o tom, co se dělo ten týden. A jak se chová dítě, se můžu zeptat hned, jak tam přijdu, když si je vyzvednu. Ještě tam mají hovorové hodiny, tam jsem teda nikdy nebyla, protože nevím, o čem bychom se tam bavili. S některýma, co jsou tam dýl, se tam známe, jsou tady místní, ale nemusí být, třeba jedna je z ..., druhá je ze ... Mají tam svoje děti a některý mají i pedagogické vzdělání, což není důležitý.

V: Mně jde o to, jestli dostáváš nějakou zpětnou vazbu o tom, že je všechno v pořádku ve školce, jak se děti projevují, když se něco stane apod.? Ale i něco pozitivního?

MI: Ptám se i holek, jak se měly, co dělaly, ale té mladší se nedá moc věřit. Stejně si vždycky odchytnu toho, co tam s nimi byl, tak se zeptám. Tak si to i pamatují.

V: Ještě by mě zajímalo, jestli fungujete jako komunita? Jaké jsou vztahy vás rodičů mezi sebou a s vedením školky?

MI: Všichni se mezi sebou stýkáme odpoledne, když si jdeme děcka vyzvednout. Nebo se pořádají různé oslavy. Teď byl Masopust, předtím byla Tříkrálová slavnost, Slunovrat. Takové odpolední akce se dělají. Teď se bude děla brigáda na dřevo, stavělo se týpí, podlážka do týpí. Rodiče mezi sebou se znají a kdo chce, tak to bere jako víkendový, kór ti, co jsou z města, z Brna dojíždijó, jako víkendový program. Ti, co jsou tam dýl, tak s nimi si tykáme a víme, kde kdo bydlí a co dělá. Pro ten klub lesní je to určitě prospěšné, že spousta věcí se nemusí kupovat. Samozřejmě pro toho majitele školky je to jenom výhoda. A i takto to mají směřované, že ti rodiče pak mají takovou větší odpovědnost za to vybavení potom. Zajímají se o to, jestli není něco potřeba, jsou ochotni. Podílí na chodu školky nejen finančně, ale i svým časem. Není to jen tak, finančně, že já to zaplatím a vy se starejte. Ty brigády, tam se dokonce uvažovalo, že kdo nebude chodit na brigády, bude platit o 800 Kč víc. To bylo tak i přímo nařízený. A kdo chce, tak si to zaplatit může, a kdo nechce, tak si to odpracuje a není to jako že, když jsem četla tento mail, že se uvažovalo, že by někdo nechodil a že by zaplatil, tak se mě to docela dotklo. Jako proč, když tam, ale nakonec kdo chce, tak pomůže, kdo nechce, ať platí.

V: Takže z tohoto pohledu se podílíš na chodu školky a je ještě něco, co bys chtěla z pohledu těch vztahů, ve vztazích nebo ve fungování školky, nebo chceš se podílet na fungování školky ještě víc?

MI: Ještě víc už ne, protože bych neměla, jde o ten čas. Rozhodně ty občasné akce jsou fajn, ale víc už nemusím, už je to akorát z hlediska toho času.

V: Mám poslední otázku, jestli tě napadá ještě něco, na to jsem se nezeptala a co by bylo v souvislosti s výběrem školky pro tvoje děti důležité?

MI: Očkování proti klíšťatům. Vím, že lesní klub na sebe nabaluje alternativně smýšlející lidi. Poslední dobou je móda neočkovat děti, což si myslím, že je blbost. Základní očkování by mělo být. Vím, že tam chodí pár dětí, který nejsou naočkovaný, tak to mě trochu vadí. Né, že by moje děcka něco chytly, ale prostě, že některý rodiče jsou tak hloupý a podceňují to riziko, třeba tuberkulóza se neočkuje už, což já jsem nechala naočkovat obě děcka, i když jsem si to zaplatila, ale určitě je zbytečné do nich cpát různé komerční vakcíny proti průjmům, to asi ne, ale takový základní věci, byť nejsou povinný tak, to základní by určitě měly děti mít.

V: Tak jestli tě už nic jiného nenapadá, tak děkuju.

MI: Mě napadne něco až potom. Taky děkuju.

PŘÍLOHA P IV: ROZHOVOR S RESPONDENTKOU MIRKOU

V: Kdy jsi poprvé začala uvažovat o tom, že chceš dát dítě do školky? Co tě k tomu vedlo, co bylo důvodem?

MM: Když jsem otěhotněla s druhou dcerou, tak jsem chtěla, aby ta první nebyla na mě úplně vázaná a aby si zvykla, že není pořád se mnou a zvykla si na ostatní děti. A tak jsem proto, začala jsem už v roce a půl, nebo když měla rok a $\frac{3}{4}$, tak začala chodit na 2 dny týdně na půl dne do školky. Já jsem měla trošku víc času, měla jsem komplikace s tím druhým těhotenstvím, tak jsem si trošku odpočala, měla jsem víc klid a ona chodila teda do té školky, a to bylo teda to rozhodnutí.

V: Takže, aby?

MM: Aby ona byla s těma dětma a aby si zvykla, že není jenom se mnou, protože ona byla hodně fixovaná na mě.

V: Při tom výběru podílel se na tom nějak manžel nebo rodina, prarodiče?

MM: Ani ne. Manžel, teda přítel, většinou když něco řeknu, tak většinou je to odsouhlaseno, on to moc podrobně neřeší, nehledá sám ty možnosti, věří mi v tom, co vyberu.

V: Takže to bylo z větší části jenom tvoje rozhodnutí. Když sis vybírala školku, seznámila ses se všemi nabídkami předškolních zařízení? A kde jsi získávala informace?

MM: No ono vlastně tím, že to ještě, že to není státní školka, ale soukromá, ono to ani v tom 1 a půl roce vlastně ani jinak nejde, tak jsem se dívala, tak pro mě byla velmi důležitá lokalita, abych s ní nechodila nikam daleko, abychom to měli blízko. Takže tady v okolí jsem se dívala na všechny ty soukromé školky, co tady jsou. Čerpala jsem informace z internetu, co tam o sobě uvádějí. To, proč jsem vybrala, tam kam vlastně Kája chodí, tak kromě toho, že na internetu mají toho hodně informací a pak se k těm dalším otázkám ještě dostaneme, tak my jsme tam chodili do tohohle areálu k té paní ředitelce, která dělá mimo tu školku ještě kurzy různé a já jsem tam chodila na znakování. S Kájou, takže jsme tam chodily na znakování s batolaty, viděla jsem to prostředí, viděla jsem, jak to tam funguje, takže to pro mě hrálo velkou roli, líbilo se mi tam, takže jenom kdyby ty informace z jiných školek převážily to, co jsem viděla tam, tak bych se rozhodla pro jinou, ale byla jsem již předběžně rozhodnutá.

V: Dělal sis nějaký průzkum, nebo jsi nějak cíleně hledala nějaký typ školky?

MM: Dívala jsem se na všechny typy školek, které jsou soukromý školky, který jsou tady v dochodné vzdálenosti asi 15 minut, zhruba.

V: Je výběr školky nějak spojen s tvou životní filozofií, přístupem k životu, životním stylem apod.?

MM: Já bych řekla, že nejsem nějak extrémně zaměřená, spíš zdravý životní styl. Tam, co jsem si právě vybrala tu školku, tak vaří Lakšmanna, což je jídelna pro zdravá jídla, zdravá jídelna, teď nevím, a co se týče té pedagogiky, tak ta školka, kde je Kája, tak ta je Montessori, a „pomoz mi, abych si udělalo samo“, to se mi hrozně líbilo. Že to není vyloženě hlídání. Nechtěla prostě školku, kde budou ty děti hlídat, kde tam bude dvacet dětí, a budou si hrát. A líbilo se mi, že se tam s nimi nějak pracuje. Tam si nehrají, tam pracují.

V: Ty sama vedeš podobný styl, podobný přístup k dětem? Je to tedy i nějaká tvoje životní filozofie?

MM: Nejedeme doma vyloženě „Monte“, ale myslím si, že z těch různých pedagogických možností, tak je to tomu nejbliž, co děláme doma.

V: Mě šlo taky o to, jestli jsi o tom přemýšlela, že ta tvoje filozofie nebo přístup, že i to bylo třeba...

MM: Já bych řekla, že jsem se naučila až z té školky. Dřív jsem nevěděla tolik. Dělal jsem to sama, ale nevěděla jsem, že je to „Monte přístup“. A až jsem si našla informace o školce, tak jsem si řekla, aha, tak vlastně děláme toto a učila jsem se, nebo hledala jsem si víc informací, co bych mohla s tou Kájou dělat, nebo jak ji směřovat.

V: Teď mi mě zajímalo, jakou roli při výběru školky hrály faktory, jako jsou například školkovně, dostupnost školky, nebo doporučení někoho kdo dítě ve školce má, apod.? Co bylo vlastně na začátku prioritní?

MM: Doporučení jsem více méně neměla. Slyšela jsem tady o jedné, ale tam jsem neslyšela moc dobré reference, takže tu jsem, jakože vyčlenila. Dobré reference jsem neměla na žádnou, takže jsem hledala sama. Ta dostupnost, to bylo jedno z těch kritérií a pak jsem vybírala z těch nabídek. Ale jedna z těch, co jsem chtěla, tak aby tam byla ta zdravá výživa,

aby měli dobré obědy, aby chodili ven, aby si tam nehráli v balónkách, ale aby spíš něco dělali, aby měli nějakou společnou práci, nebo tvorbu, takže tohle.

V: Takže dostupnost a program té školky a zdravý životní styl, stravování, ke kterému se ještě dál dostaneme. Teď bych se zeptala, jestli znáš nějaké alternativní školky, tak asi ano, když sis zjišťovalas?

MM: Zním, ale já jsem se zaměřovala hlavně na to, co je tady v lokalitě, a Waldorf tady v Černých Polích nebo na Lesné, myslím ani není. A řekla bych, že to Monte je mi nejbliž.

V: Takže to bylo jednoznačný. Ještě bych se zeptala na lesní školky, jestli jsi o ní uvažovala?

MM: Uvažovala, ale není tady nikde v blízkosti. Musela bych tam s ní jezdit autem, a to nechci. My to auto používáme spíš výjimečně, kvůli ekologii a ekonomii, a když nemusíme, tak spíš jezdíme MHD nebo chodíme pěšky. A s tím, že jsem čekala to druhé dítě, tak jsem si říkala, balit obě a jezdit s nima někde na konec světa, to se mi moc nechtělo. Ale jinak ta lesní školka, mně se ta filozofie docela líbí. No, na jednu stranu se mi to líbí, ale na druhou stranu mi to přijde až moc. Jakože, když je opravdu zima, mrzne, tak aby měli tu možnost jít někam dovnitř, a někde mají jenom týpí a další možnosti tam nejsou, plus ta hygiena samozřejmě není.

V: Právě v souvislosti s lesními školkami se dost často zmiňuje úrazovost, nebo nemocnost dětí, že je častější než v klasických školkách. Co si o tom myslíš?

MM: Tak v létě si myslím, že je to bez problémů a ta zima, no je zima. Já myslím, že hodně záleží na těch paních učitelkách, aby je hlídaly, jestli nemají mokré ponožky apod., protože když jsou vlastně pořád venku tak...

V: A ty úrazy?

MM: No úrazy, děti se musí obouchat. A když se neobouchají s rodičema, tak se obouchají s paní učitelkami. Když jsou to malé úrazy, tak to není problém, kdyby to byly otřesy hlavy, bylo by to horší.

V: A myslíš si, že je tam větší možnost, aby bylo dítě nemocný nebo mělo více úrazů?

MM: Já jsem to nesledovala, jestli...já tím, že jsem se pro tu školku nerozhodovala, tak jsem to ani víc nesledovala. Spíš si myslím, že je tam ta možnost. Ale zase to, že můžou být venku a hodit v terénu a poznávat ten svět zase jinak než mezi těma čtyřma stěnama, je dobrý.

V: Teď bych se zaměřila na aktivity, které jsou vhodné pro děti předškolního věku. A zajímalo by mě, co je z tvého pohledu pro to dítě nejdůležitější?

MM: No, každý to dítě má rádo něco jinýho. Naše Kája třeba nemá ráda pohyb, jakože upřednostňuje knížky apod. a nekreslí. Takže bych byla ráda, když třeba nechce něco dělat se mnou, tak kdyby to dělala v té školce. Tady v tomhle bych řekla, že zrovna tam, kam chodí, se to nějak nerozvíjí, že by měli kreslení nebo tak. To si myslím, že to bude až v těch větších školkách. Ale ona přece jenom funguje jinak s paní učitelkou než s maminkou, že? Byla bych ráda, že třeba to co nechce dělat se mnou, aby dělala s někým jiným.

V: Jaké vědomosti, dovednosti a návyky by měla malá získat?

MM: Myslím si, že hygiena, jakože umýt si ruce před jídlem, po tom, co přijdou z venku. Aby se učily na ten nočník, aby děti samy jedly, a co se týče takových těch kreativních a pohybových, tak si myslím, že každý dítě baví něco jiného, a myslím si, že pohyb je určitě důležitý a měly by každopádně chodit ven, měly by si hrát. Sportovat to v tomto věku, to asi ne (smích).

V: A ta školka, kam malá chodí, splňuje v tomto směru tvoje představy?

MM: Tak oni, pokud vyloženě neprší, tak chodí každý den ven, chodí naproti do farní zahrady. A ona říká, že tam chodí na draka, což nevím, co to znamená, co to má být. Ale vím, že na chodbě mají různé pomůcky, lezeckou stěnu, kladiny, že se snaží s těma dětma aspoň na chvíli si tam hrát, i když prší, tak tam v tom areálu Naše hřiště, které nepatří k nim, ale je tam vnitřní krytý hřiště, tak chodí tam, takže každý den mají nějaký pohyb.

V: Teď výchovný přístup, jaký preferuješ výchovný přístup, jaký je pro tebe důležitý. Tak on vyplývá i z toho principu Montessori, takže asi v duchu?

MM: Tak nějak. Co my děláme doma, tak já nejsem nějakým zastáncem mlácení dětí, i když nemůžu říct, že bych to nikdy neudělala, že by mně neujela ruka, ale snažím se, máme 3x a dost a máme, snažím se jí to vysvětlit, jakože povídání si, vysvětlení a snažit se na to podívat jejíma očima, protože jako dospělá nemůžu vůbec chápat, co, jak to vidí to dítě. Asi tak, ale někdy to nejde. Ale snažíme se to hlavně vysvětlovat.

V: Zajímáš se o to, jaké výchovné metody a postupy používá školka?

MM: Ano vím, bavily jsme se právě o tom s ředitelkou a ona tam malá funguje jinak než doma se mnou. Oni si tam hodně všechno říkají a je to právě o tom „pomož mi – sám“, takže oni jí ukážou, občas něco opraví, ale jdou příkladem a mají tam pravidla, což se doma snažím zavádět taky.

V: Takže ti to takto vyhovuje, nic bys nezměnila?

MM: Jsem s tím spokojená.

V: A víš, jaký mají denní režim, jaký je program školky, jestli ti to takto vyhovuje?

MM: Na internetu to není, ale když jsem se ptala paní ředitelky, tak mi to poslala mailem, takže ten program mám i papírově. Můžu ti to poslat, kdybys chtěla. Takže vím od kolika do kolika, co dělají, zhruba, takže ten program je tam jasně daný.

V: Takže ti to vyhovuje, nic bys na tom nezměnila?

MM: Líbí se mi to.

V: Jak vnímáš situaci, když se dítě vrátí ze školky špinavé?

MM: Jakože od blata? No, tak je špinavý (smích). Pokud není vyloženě mokrá, tak to je pak na mně, abych zajistila, že tam má gumáky, že tam má kalhoty do deště. No prostě, když je špinavý, tak je špinavý. Tak to jsou děti, ne? (smích)

V: Teď bych se zaměřila na stravování. Když sis vybírala školku, to již zaznělo, že to bylo pro tebe důležité, že to byla jedna z priorit.

MM: Určitě, protože si myslím, že do těch tří let je to nejdůležitější, ta strava.

V: A ty sama, tvoje rodina preferuje nějaký styl, že jste na něco zaměřeni, např. BIO?

MM: Když byla malá, když jsme začínali s příkrmama, tak jsem pořizovala hlavně BIO, jakože pro ni, a pro nás jsem vařila z normálního a teďka, tak půl na půl, co nakoupím, to nakoupím, ale že bych kupovala bio maso, tak to zase ne, ale kupuje něco z těch zdravých výživ, takový ty minoritní potraviny, ale né že by mě to chtěla teďka jíst. Má teď takový období, že prostě maso, brambory, knedlík, nechce teď nic takovýho. Ale snažím se hodně ovoce a zeleniny, a to mají taky i v té školce. Tam právě často zařazují takový ty potraviny, mají tam všecko možný. Dobře tam vaří, musím říct, že jsem spokojená.

V: Takže tam má i takové potraviny, které běžně doma nevaříš?

MM: Dalo by se říct. No, asi tak, já si to vařím, ale běžně se to doma nevaří. Vaří tam špaldový knedlíky. A co je zajímavý, tak ta jídelna, co tam dováží ty jídla, tak dováží jídlo i na to Naše hřiště, kde je kavárna a dá se tam objednat i jídlo, takže člověk může ochutnat i to, co jedí děti.

V: Tak to je bezva, takže můžeš ochutnat i to co děti ve školce jedí, nevidíš to jen na papíře. A změnila bys něco na tom stravování, něco doporučila, zavedla, co jsi vyzkoušela, co tam chybí?

MM: No, oni tam mají svačiny, ty si tam dělají samy, jakože děčka. Paní učitelky jdou s děčkama, ty si tam vyberou, co si vezmou, děti se samy obslouží. Dřív to fungovalo tak, že ty svačinky měly od té Lakšmanny, ale teď už tam mají svoje věci, takže tam mají piškoty, takový ty kukuřičný křupky, na tom není nic špatnýho, ale už tam není takový ten výběr, jak byl dřív, že tam třeba byla cizrnová pomazánka a možná, že to děti nejedly, tak proto to změnili. A tak se bojím, že když jsou tam ty piškoty, tak že si nedá nic jinýho, že si vezme rovnou ty piškoty, protože je má ráda, jsou sladký a doma je toho moc nedostává. Ale je to jenom svačinka.

V: Chápu, není to jediné jídlo, které by za celý den snědla. Takže jinak ti to vyhovuje.

MM: My tam budeme jen do června, pak už bude moc velká, tam mají děti jen do tří let.

V: A to zůstává ve stejné školce nebo půjde jinam?

MM: Já budu žádat o státní. Zatím mám vybraný čtyři a uvidím, kam se dostane. A tam už to není tak dobrý s tím vařením a je tam i víc dětí na jednu paní učitelku.

V: Zajímalo by mě, jaké máš požadavky na vybavenost, lokalizaci, prostory a zázemí školky?

MM: Já jsem si to tam všechno prošla. Vím, jak to tam vypadá. Myslím si, že to mají fakt dobře vymyšlený. Umyvadélko mají přímo ve třídě, kromě toho, že mají záchody a tam také umyvadélka. A ty děti vlastně před jídlem, po jídle si umývají ruce. Umývají si i samy talíře, paní učitelky je pak samozřejmě po nich umyjí. Ta hygiena tam je. To se mi líbí, že tam to umyvadélko na víc ve třídě je. Děti si rády hrají s vodou, a tak mají prostor.

V: Ta vybavenost, tam je nějaká herna, můžeš mi to trochu víc popsat? My jsme tu již zmínily denní režim, ale mohla bys víc popsat, jak to probíhá, když tam ráno malou přivedeš atd.?

MM: Jasně, tak od 7:30 do 9:00 je nástup, kdy tam rodiče můžou nechat děti. A v 9:00 hodin, kdyby se někdo zpozdil, tak od 9:00 do 9:30 hodin tam nesmí chodit, protože je tam ten program hlavního dne, ta elipsa. A to si tam všichni sednou na polštářky a každý týden mají určitý téma. Tento týden to jsou myslím barvy. A to vždycky paní ředitelka pošle informaci, co budou celý týden dělat, jaký slovíčka se budou učit, co budou dělat za aktivity a jaký mají na to téma písničky a básničky. Celý den se něco učí. Myslím si, že se učí i něco anglicky, občas. Takže je tam ta elipsa, potom chvílku volný program, pak jdou ven, tak na ¾ hodinky, pak se vrátí, je oběd, jdou spát a po spaní si je už vyzvedávají rodiče nebo je tam už taková tak volná zábava, nebo práce, kde mají koberečky a na něm si hrají s jednou věcí, pracují s ní. No a co se týče té třídy, ta je rozdělena na kuchyňskou část, kde je to umyvadélko, pak tam mají stolečky, dřez k té kuchyňce. Mají to rozčleněný, mají tam i ty aktivity a pracovní pomůcky, co se týče toho, té výroby, strouhání, krájení, pak mají část, na druhé straně, kde je výtvarka, jako výtvarný věci, to je rozčleněný, pak mají knížky, pak mají ty pomůcky s téma koberečkama a na tácech ty monte pomůcky, potom další roh, tak vlastně chodí na nočník, pro ty co nechodí ještě na záchod, jsou tam nočníky a pak tam ještě mají ponk, a to je taková ta spíš hrubá výroba. To je tak asi k rozčlenění všechno. Jo a je tam velký koberec u těch koberečků, část mají bez koberce, tam kde jakože našpiní u té výtvarky a ten zbytek, kde spíš sedí na té zemi a válejí se tam, tak tam je koberec. Myslím si, že to mají fakt dobře vymyšlený. Ještě co bych zdůraznila, tak tam mají velikánský prosklený okno, zevnitř ven není vidět a zvenku dovnitř jo, z chodby. Takže ty rodiče se tam mohou celý den koukat, co tam děti dělají a jak se tam ty paní učitelky chovají. Tak to je perfektní a ty děti nejsou smutný, že tam rodiče nejsou.

V: A ještě k tomu spaní?

MM: Chodí do jiné místnosti, mají každý svoji postýlku.

V: Ještě by mě zajímalo, jak je pro tebe důležité prostředí školky z pohledu čistoty a dodržování hygienických pravidel?

MM: Mně se tam fakt líbí. Kdyby se mi ta školka nelíbila, tak ji tam nedávám. Je fakt, že Kája je naučená, že když přijde z venku, tak si jde umýt ruce a tam tu možnost má.

V: Takže to zázemí pro tu hygienu tam je.

MM: Ano, mají tam papírové kapesníčky, když se potřebují děti vysmrkat. Mě to tam přijde čistý. Vyhovuje mi to tak. Nenašla jsem tam nic (smích).

V: Teď by mě zajímal přístup pedagogů k dětem, jaké máš zkušenosti se zaměstnanci a vedením školky?

MM: Oni jsou tam strašně příjemní, jsou tam k těm dětem. Jednak jsou důslední, ale strašně hezky se k dětem chovají. Mně se to strašně líbí, když to vidím přes to sklo, když

tam s nimi pracujou. Oni tam totiž rodiče dovnitř nesmí, aby ty děti nebyly smutný, že tam někdo má rodiče a oni to líp snášejí, rychlé rozloučení a pak už na ty rodiče snad zapomenou. Tak hrozně hezky se k nim chovají, tak kamarádsky, ale zároveň je tam pevná ruka a i v té komunikaci s rodičema, je to prima.

V: To jsem se chtěla zeptat, jak funguje spolupráce, jestli máš zpětnou vazbu, jak se tam malé daří, jestli je spokojená?

MM: Dostávám. Za prvé mám zpětnou vazbu od malé, protože ta má už vyřídilku pořádnou, ta mi všechno řekne. A za druhý, já každý den dostávám papírek s tím, co Kája dělala, jestli byla na záchodě, na velké, na malé, jestli jedla, svačinu, oběd, jak dlouho spala a co tam byl, cokoli, extrém, třeba, že měla kousanec na ruce, to ji kousl kamarád, tak každý den dostávám ten papírek a pokud se já potřebuju zeptat, tak ráno před školkou nebo když si vyzvedávám, tak ty paní učitelky mě cokoli řeknou a kolikrát mi řeknou, že se nasmály, co tam dělaly, případně mailem není problém, tohle tam fakt funguje a ještě paní ředitelka pořádá asi 1krát za čtvrt roku setkání rodičů a dětí s těma pedagogama, takže se tam všichni sejdou a hrajou si tam. Můžeme se zeptat na cokoli. Zpětná vazba funguje bezvadně.

V: Ještě by mě zajímalo, už jsi to taky zmínila, jaká je spolupráce rodičů mezi sebou a školkou, jestli se podílíte na fungování školky, jestli jste nějaká komunita?

MM: To bych řekla, asi ne. Maximálně se s rodiči setkávám v té šatně, nebo když je tam nějaká akce, když je Kája zdravá, takže se tam jdeme podívat společně, ale spíš se tam věnuju Káji, než bych si tam povídala s těma maminkama. Na to moc nejsem, když je neznám. Ale vím, že tam byl nějaký sponzorský dar, že jim tam dali nějaký vesty, takový ty fluoroscenční a na Vánoce se ptali, jestli nepřispějeme na dárky apod. Tak ty pak, teda ne dárky, ale pomůcky, ty pak děti dostávaly na Ježíška, to my jsme tam nebyly, protože Kája byla zrovna nemocná. To bylo jedno z těch setkání.

V: Takže tam běžně nějaká setkávání jsou?

MM: Ano, bylo rozloučení s létem, takže někdy na podzim, na zahradě tam bylo, jakože každý donese nějaký dobroty, ale neřekla bych, že je to nějaká komunita, že bychom se mimo školku setkávali, je to v rámci té školky.

V: A chtěla by ses nějak podílet na fungování školky, případně jak?

MM: My když jsme podávali přihlášky, tak každý měl napsat, co by mohl nabídnout buď za aktivity, nebo finanční možnosti a podobně, tak jsem říkala, že kdyby bylo potřeba vymalovat, tak že tam klidně přijdu, s tím ráda pomůžu. Finance jsem nenabízela, i tak není ta školka levná. Věřím, že jsou tam rodiče, kteří třeba toho mohou nabídnout víc, třeba pomoci s pomůckami, kdo má možnost pracovat se dřevem, třeba tam něco vyrobit, nevím. A neptali se, že by třeba něco chtěli. Spíš co nás samotný napadne.

V: A takto, zajímalo by mně, jestli by se sama chtěla nějak víc angažovat do toho chodu, víc se stmelovat atd.?

MM: Ani nemám tu potřebu. Nemám tam co měnit, takže nemám tu potřebu.

V: A poslední otázka, jestli tě napadá něco co v souvislosti s výběrem školky je pro tebe, pro tvoje dítě důležitý?

MM: Pro mě je nejdůležitější, aby se tam Káji líbilo. To se jí líbí. Takže kdyby řvala a nechtěla tam chodit, tak ji tam dávat nebudu. Jakože to na prvním místě, ale asi jinak už nic nemám. Nic mě nenapadá.

V: Teď mě napadá, téma očkování, které se teď hodně řeší. Měli jste povinnost mít naočkované dítě?

MM: Já nevím. Vím, že na tu přihlášku, bylo potřeba razítko od doktora, ale já jsem to dávala už před rokem a půl, takže teď si nevybavím, jestli tam ten doktor musel napsat, jestli je dítě očkované nebo ne. My máme očkování, takže nevím, nemusela jsem to řešit.

V: A vadilo by ti, kdyby jiné děti naočkované nebyly?

MM: Raději bych byla, kdyby naočkované byly, ale třeba tady sousedka, tak ta její dcera nemá ani jedno očkování a dostala se normálně do státní školky, a nikdo to neřešil. No když tam bude jedno dítě, tak se asi nic nestane, kdyby jich byla většina neočkovaných, což nemám tu kontrolu, to je pravda, já jsem si říkala, že to přece jenom není levná školka, že v té soukromý vypadají všechny děti tak, že jsou z těch dobrých podmínek, z takových těch lepších, takže jsem to neřešila, ani jsem se neptala. Ale v té státní bych se asi zeptala.

V: Takže, jestli tě už nic nenapadá, nebudu tě dál trápit (smích).

MM: Myslím, že už jsem snad všechno, co mě napadlo. Mně se tam fakt líbí.

V: Děkuji za rozhovor.

MM: Není zač.