

Vliv předškolního zařízení na optimální rozvoj osobnosti dítěte

Hana Lashinová

Bakalářská práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

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

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Hana LASHINOVÁ**
Osobní číslo: **H108163**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Vliv předškolního zařízení na optimální rozvoj osobnosti dítěte**

Zásady pro vypracování:

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

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

- na historický vývoj předškolní výchovy,
 - na současnou předšk. výchovu,
 - na srovnání kladů a záporů předšk. vzdělávání před a po r. 1989,
 - na možné obtíže a problematiku spojenou s předšk. vzděláváním,
- Součástí práce bude výzkum zaměřený na názory rodičů na předškolní vzdělávání.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

Čapková,D.Předškolní výchova v díle J.A.Komenského, jeho předchůdců a pokračovatelů. SPN Praha,1964.

Deissler,H.H.Každodenní problémy v mateřské škole. Portál Praha,1994.

Havlíková,M. a kol. Kurikulum podpory zdraví v MŠ. Portál Praha,2000.

Jeřábková,J. Mateřská škola jako životní prostor I. MU Brno,1993.

Komenský,J.A. Informatorium školy mateřské. SPN Praha, 1964.

Mišurcová,V.,Čapková,D. Úvod do dějin předškolní pedagogiky. SPN Praha, 1987.

Smith, Ch.A. Třída plná pohody. Portál Praha, 1994.

Smolíková,K. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. VÚP Praha, 2004.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. František Sýkora

Katedra sociální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

16. března 2012

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2013

V Brně dne 16. března 2012


prof. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.

vedoucí ústavu




PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.

vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 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 – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

HANA LAPKINOVÁ

Jméno, příjmení studenta

V Brně 15. 4. 2018

Hana Lapkinová

Podpis

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení 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). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Snahou této bakalářské práce je přiblížení významu předškolní pedagogiky v širším kontextu. Aby mateřská škola nebyla vnímána jako pouhá služba pro rodiče, ale jako významný socializační činitel pro optimální rozvoj osobnosti dítěte. Samozřejmě v součinnosti s rodinou, která je ve výchově dítěte nejdůležitější.

Klíčová slova:

Rozvoj osobnosti, předškolní výchova, rodina, funkce rodiny, alternativní vzdělávání, socializace, integrace, inkluze.

ABSTRACT

The aim of this work is to approach the importance of preschool education in a broader context. To kindergarten was not seen as mere service for parents, but as an important socializing agent for the optimal development of the child's personality. Of course, in conjunction with the family, which is important in child care.

Keywords:

Personality development, preschool education, family, family functions, alternative education, socialization, integration and inclusion.

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat panu Mgr. Františku Sýkorovi za jeho cenné rady a čas, který mi věnoval při tvorbě mé bakalářské práce.

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

Obsah

ÚVOD.....	8
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 VÝVOJ A SOUČASNOST PŘEDŠKOLNÍ PEDAGOGIKY V ČR	10
1.1 Historický vývoj předškolní pedagogiky v ČR.....	10
1.2 Současné alternativní metody předškolní výchovy	14
1.3 Mateřské školství v Rakousku.....	18
2 VZDĚLÁVÁNÍ A VÝCHOVA V RODINĚ A MŠ.....	21
2.1 Rodina jako nejdůležitější socializační subjekt.....	22
2.2 Funkce rodiny	25
2.3 Přejchod dítěte z rodinného prostředí do MŠ	27
2.4 Závěry školní inspekce	30
II PRAKTICKÁ ČÁST	32
3 PROPOJENÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY A MŠ	33
3.1 Kriteria pro přijímání dětí do MŠ.....	33
3.2 Integrace dětí s postižením.....	35
3.3 Spolupráce mš a rodičů	37
3.4 Vlastní výzkum – dotazník pro rodiče	39
Cíl výzkumného šetření:	39
3.4.1 Vyhodnocení dotazníku	40
ZÁVĚR	47
Seznam použité literatury	49
Seznam grafů.....	50
Seznam příloh.....	50
Příloha 1 grafologický výzkum	51

ÚVOD

V 90. letech minulého století se po změně politického zřízení odborné kruhy shodly, že mateřské školství svobodné České republiky potřebuje novou orientaci. Tak zvané alternativní školství, mezi jehož hlavní směry patří například křesťanské školství, metoda M. Montessoriové, Waldorfská pedagogika, důležitá integrace postižených a zdravých dětí a samozřejmě dnes velmi populární vyučování cizích jazyků na mateřských školách.

Jako začínající učitelka MŠ v roce 1983 jsem nastupovala do pracovního procesu vybavena teoretickými vědomostmi a plna entuziasmu k výkonu tohoto povolání. Během prvního roku praxe jsem pochopila, že pedagogická práce nezávisí ani tak na vlastní kreativitě a snaze nenásilně působit na předškolní děti, ale spíše na benevolenci ředitelky přihmouřit oko nad nesplněným nebo překročeným časovým harmonogramem. Tedy konkrétně nestíháním zaměstnání z TV, respektive neschopností dětí převléknout se ve velmi krátkém časovém úseku do modrých a červených trenýrek (dle pohlaví), bílého trička a neodmyslitelných „jarmilek“.

V roce 2007 jsem se po asi 15 ti letém přerušení výkonu této profese vrátila zpět do mateřské školky. Změnilo se opravdu hodně. Ve výchovném pedagogickém působení ani tak ne. Snad jen namísto době poplatným továrnám s kouřícími komíny se výtvarná témata orientují spíše na zeměkouli obloženou postavičkami dětí všech etnik. Ale to samozřejmě není to, čím bych se chtěla ve své práci zabývat. Tyto změny logicky přinesla změna režimu a tím pádem došlo i k odlišnému vnímání okolního světa právě už těmi nejmenšími. Otázkou ale zůstává, jak moc bylo předškolní školství špatné, že řada postupů a osvědčených metod jsou v současnosti zastaralé a pro optimální harmonický rozvoj dítěte v předškolním zařízení téměř nepřijatelné?

Cílem bakalářské práce je popsat na základě vlastních poznatků a zkušeností z praxe možnosti současné pedagogické práce jako důležitého činitele pro optimální harmonický rozvoj osobnosti dítěte v předškolním věku.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝVOJ A SOUČASNOST PŘEDŠKOLNÍ PEDAGOGIKY V ČR

Vznikem Československé republiky v r. 1918 nastalo období obnovení státní nezávislosti a ČR vstoupila na cestu kapitalistického vývoje. V oblasti školství ani předškolní výchovy k zásadním změnám tudíž nedošlo. Určitý mezník ve vývoji nastlal až po roce 1948, kdy byla předškolní pedagogika přeorientována na zkušenosti sovětských pedagogů, které působily na tvorbu osnov a metodických materiálů. Podle vzoru Sovětského svazu se u nás v šedesátých letech začala budovat společná zařízení jeslí a mateřských škol. Tato éra trvala až do roku 1989, kdy započalo snad už konečné pojetí současné předškolní pedagogiky.

1.1 Historický vývoj předškolní pedagogiky v ČR

O poslání mateřského školství probíhaly ve 20. letech diskuze. Učitelská veřejnost spolu s pokrokovými pedagogy zdůrazňovala pedagogickou funkci, ale převládl názor oficiálních míst, že jesle a mateřské školy jsou především sociálními institucemi. Po prvních příznacích hospodářské krize v roce 1930, se připravený návrh zákona o předškolních zařízeních Ministerstva školství po několikaletých průtazích definitivně odložil. Mateřské školství tak nebylo uzákoněno ani zařazeno do školského systému.

Po první světové válce zůstaly mateřské školy většinou obecními zařízeními, nebo také zařízeními městské správy, spolků či jiných institucí. Státní mateřské školy byly zřizovány od roku 1925 u škol obecných v pohraničí a v národnostně smíšených oblastech. Roku 1923 bylo v českých zemích 966 mateřských škol (507 českých, 443 německých, 16 polských), 207 opatroven (167 českých, 40 německých) a 56 jeslí (30 českých a 26 německých). Z celkového počtu 1 229 předškolních zařízení bylo 596 veřejných (obecních, městských, státních), ostatní byla soukromá (církevní, spolková, vydržovaná institucemi).¹

Rozvoj sítě předškolních zařízení závisel do značné míry na politickém zaměření místní správy a na konkrétních podmínkách. Například v Praze, kde byla velká koncentrace

¹ MIŠURCOVÁ V., ČAPKOVÁ D., MÁTEJ J. Úvod do dějin předškolní pedagogiky. Praha, SPN 1987

obyvatelstva, se předškolní výchova rozvíjela intenzivně. Vznikaly nové výstavné mateřské školy a také pozornost se zaměřovala na zpracování výchovné koncepce.

V období buržoazní republiky neexistovaly, stejně jako dříve, obecně platné směrnice, které by určovaly obsah výchovné práce. Osnovy byly individuální pro jednotlivá zařízení nebo skupiny škol. Byly většinou rámcové, stručné. Pouze doporučovaly výběr látky, volbě metody ponechávaly volnost. Kladly důraz na rozmanitost dětských činností. Důležitost hry v předškolním věku byla teoreticky uznávána, ale návrhy osnov obsahovaly pouze hry pohybové, jako jeden z prostředků tělesné výchovy. Ostatní druhy her byly opomíjeny. Byl prosazován zájem dítěte se souhlasem s názory volné výchovy, jemuž měla být podřízena veškerá výchovná působení v mateřské škole. Vedoucí úloha učitelky se postupně začala objevovat v návrzích osnov. Z ní vyplývající požadavek cílevědomosti a soustavnosti výchovného působení. To znamenalo přínos do praxe mateřských škol a tím i zlepšení úrovně výchovné práce samotné. Tyto návrhy osnov byly většinou společným dílem učitelk z praxe.

Tedy již koncem 20. let si učitelky mateřských škol začaly stále více uvědomovat, že ke zdokonalování výchovy dětí neodmyslitelně patří také zvýšení úrovně jejich vzdělání. Usilovaly proto o vzdělání na vysokoškolské úrovni. Toto úsilí se odrazilo v pořádání vysokoškolských kurzů pro učitelky mateřských škol. Tyto kurzy se konaly v roce 1927 v Praze a Brně a v roce 1928 v Plzni. Tyto kurzy měly u absolventek veliký ohlas. Jednak přispěly k rozšíření jejich odborného vzdělání, zároveň manifestovaly názor na jednotnou školu a vysokoškolské vzdělání učitelů i za reformu mateřské školy. Soustavné vysokoškolské studium doplňující jednoleté nebo dvouleté odborné vzdělání získané na učitelském ústavu, bylo otevřeno v roce 1932 ve formě dvouletých kurzů při Škole vysokých studií pedagogických. Tyto kurzy navštěvovaly učitelky ve svém volném čase. Není zde jasné, zda bezúplatně.

Naléhavě pocíťovaná potřeba dalšího sebevzdělávání a potřeba zvyšovat úroveň výchovy v mateřských školách vedla v roce 1933 školskou správu v čele s inspektorkou Miladou Kellerovou k založení *Studovny učitelk mateřských škol hlavního města Prahy*. Jejím cílem bylo a) zpracovat návrh osnov, b) zkoumat potřeby dětí ve výchovném procesu a c) vést učitelky k zamyšlení nad obsahovou stránkou výchovy. Studovnu navštěvovaly učitelky z celé republiky. Poskytovala jim nejnovější informace o mateřském školství u nás

i v cizině. Pražské učitelky se ve studovně pravidelně scházely v sekcích (výchovy tělesné, hudební, jazykové, dramatické a dalších). Zde byly soustavně rozvíjeny metodiky jednotlivých oborů výchovné práce a připravovány *Výchovné osnovy pro mateřské školy hlavního města Prahy*, vydané v roce 1938.²

Také se začal rozvíjet vědecký výzkum. Na pražské mateřské škole Na Studánce prověřoval dr. F. Šeracký se svými spolupracovnicemi didaktický materiál M. Montessoriové, F. Fröbela a dalších. Zastánci hnutí Nových škol pod vedením Otokara Chlupa rozvíjeli výraznou práci v mateřské škole v Brně. Od počátku 2. světové války probíhal v mateřské škole v Ostrovní ulici z podnětu V. Příhody výzkum dětského slovníku a dětského kreslení vedený M. Bartuškovou.

V období let 1945 – 1948 se při vytváření nové, demokratické koncepce výchovy a vzdělání kladl velký důraz na předškolní výchovu. Současně s tím se ukázala nezbytnost zajistit učitelům škol mateřských, obecných a měšťanských vzdělání na vysokoškolské úrovni, jako měli profesori škol středních. Pro předškolní výchovu znamenal vznik lidově demokratického Československa počátek dosud nevídaného rozkvětu. S poválečným rozvojem národního hospodářství stoupalo rychle procento zaměstnaných žen-matek, jimž bylo nutno pomoci především při zajišťování péče o nejmenší děti v době pobytu rodičů v zaměstnání. V té době se počet mateřských škol téměř zčtyřnásobil. V souvislosti s budováním jednotných odborů se dosavadní stavovská organizace učitelek začlenila do Revolučního odborového hnutí, v jehož rámci se organizačně včlenila do odboru školství a kultury. Jedním z výsledků rozvíjející se aktivity učitelek bylo založení odborného časopisu *Předškolní výchova* v roce 1946. Od tohoto roku se také učitelkám dostalo vysokoškolského vzdělání na nově zřízených pedagogických fakultách.

Další významnou etapou v oblasti předškolní výchovy byl rok 1948, kdy byl vydán zákon o základní úpravě jednotného školství. Na jeho základě byla vytvořena bezplatná a pro všechnu mládež povinná jednotná základní devítiletá škola. Školským zákonem z roku

² MIŠURCOVÁ V., ČAPKOVÁ D., MÁTEJ J. Úvod do dějin předškolní pedagogiky. Praha, SPN 1987, str. 70

1948 byly mateřské školy poprvé v historii zařazeny do školské soustavy jako její organická součást a první článek.

Nové pojetí předškolní výchovy přinesl *Pracovní program pro mateřské školy* vydaný v roce 1948. V roce 1953 byly vydány *Prozatímní osnovy pro mateřské školy*, které byly po prověření a úpravách zavedeny v roce 1955 do praxe jako *Osnovy pro mateřské školy*. Tyto osnovy přímo vytyčovaly, nikoliv jen doporučovaly rozdíl od předcházejících směrnic, výchovné úkoly a obsah a rozsah vědomostí, dovedností a návyků, které si děti jednotlivých věkových skupin měly osvojit. Novým výchovným prostředkem se stalo zaměstnání jako forma předškolního vyučování.

Od roku 1960 byla započata práce na jednotném systému výchovy pro děti od narození do šesti let. V roce 1960 byly vydány *Osnovy výchovné práce pro mateřské školy*, které si kladly za cíl poskytnout dětem všestrannou výchovu a které konkretizovaly její požadavky ve všech výchovných složkách. Výchovně tělesné, rozumové, mravní, pracovní a estetické. V roce 1967 vyšel nový *Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách*, který byl poprvé v historii předškolní výchovy určen pro celý předškolní věk od narození do šesti let. Poslední Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy vešel v platnost v roce 1978, který platil až do roku 1989.

Vývoj pedagogiky po 2. Světové válce významně ovlivnil svým dílem pedagog Otokar Chlup (1875-1965), jenž ve své vědecké práci usiloval o řešení hlavních problémů současné výchovy, mateřskou školou počínaje a vysokou školou konče. O. Chlup vycházel z názoru, že má-li být výchova a vzdělání dětí a mládeže účinná, musí být postavena na vědeckém základě, který spojuje výsledky pedagogického výzkumu a bádání jiných společenských a biologických věd a vede k stále hlubšímu porozumění dítěti a k chápání zákonitostí výchovně vzdělávacího procesu. Ve svém úsilí o novou školu vycházel O. Chlup z přesvědčení, že „Účelné a promyšleně vybudované školství mateřské jest jedinou a pravou základnou pro reformu celé výchovy obecně.“³ O. Chlup byl přesvědčen o nutnosti specifičnosti mateřské školy ve srovnání s ostatními druhy škol. Dle jeho názoru tuto specifičnost ukázal již J. A. Komenský, když situoval výchovu dítěte v prvních letech života do přirozeného prostředí života v rodině. Přirozené prostředí v mateřské

³ CHLUP, O. O pedagogickém významu školy mateřské. Příloha časopisu učitelek škol mateřských. 1924, s. 10.

škole znamená, že „...škola sama má mít vzezření rodinné i život v ní...toto ovzduší školy, proměněné v druhý rodinný krb, poskytuje veliké bohatství podnětů k práci, myšlení, mluvě, péči, pořádku. Je třeba jen, aby byl v mysli učitelčině program účelně zaměřen, aby vše, co se děje, dělo se s toužou nutností a potřebou, jako je tomu v rodině. I v rodině jsou chvíle četby, pohádek, bajek, her, které vyměňují vážné zaměstnání.“⁴

Tento naprosto vizionářský názor pedagoga O. Chlupa se objevuje napříč celými dějinami mateřského školství jako opravdu stěžejní základ pro jakékoliv osnovy nebo programy výchovné práce zaměřené na předškolní pedagogiku. A neliší se výrazně od těch dnešních, přestože vznikl již v 1. polovině 20. století za vlády nechvalně proslulého politického režimu.

1.2 Současné alternativní metody předškolní výchovy

Pojem „alternativní škola“, „alternativní vzdělávání“

Tento pojem je mnohovýznamový a používá se často jako synonymum k jiným pojmům jako netradiční škola, volná škola, svobodná škola atd. Britský pedagogický slovník definuje : *Alternativní vzdělávání je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi ; alternativní školy jsou obvykle spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či metod výuky.* Německá definice: *Alternativní školy jsou takové, které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami výuky, organizací školního života a spoluprací s rodiči od jednotných charakteristik státní/veřejné školy. V USA se tímto termínem vyjadřují jakékoliv inovace jak ve veřejné škole, tak v soukromé.*⁵

Po listopadu 1989 se u nás uvolnil prostor k rozvoji hlavních směrů tzv. alternativního školství: křesťanského školství, metody M. Montessoriové, Waldorfské pedagogiky, integrace postižených a zdravých dětí a vyučování cizích jazyků na mateřských školách.

⁴ CHLUP, O. *Výchova dítěte v době předškolní*. Praha, Komenium 1948.

⁵ <http://dasenka.webnode.cz/skola-a-studium/alternativni-skoly-prucha/>

Jako prvním z nových směrů se chci zabývat křesťanským školstvím, respektive rozvoji dávné tradice, kterou toto školství u nás mělo. I církevní školy ale pochopitelně musí mít své zákonné podklady, nezbytné pro svoji realizaci. Lze tedy hovořit o dvou zákonných opatřeních.

- 1) Zákon o svobodě náboženské víry a postavení církví a náboženských společností (které si věřící tak dlouho přáli).⁶
- 2) Vyhláška ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky o zřizování a činnosti církevních škol a náboženských společenství.⁷

Obnovit křesťanské či církevní školy po čtyřicetiletém působení ateistického režimu, nebylo rozhodně jednoduchou záležitostí. Dvěma neopomenutelnými a hlavními podmínkami pro obnovu církevního školství byly zájem rodičů o jejich založení a vhodné pedagogické sbory. Církevní školy jsou zásadně otevřeny všem, tedy i nevěřícím dětem. Jsou zřizovány zejména církví katolickou, evangelickou a Jednotou bratrskou. Katolické školy zakládají a spravují biskupství nebo arcibiskupství a řeholní řády, např. salesiáni, dominikáni, jezuité, voršilky.

O existenci církevních škol se můžeme informovat v oficiálních seznamech škol, zveřejňovaných MŠMT, které je také schvaluje a zařazuje do sítě škol.

Stěžejním úkolem křesťanských mateřských škol je vypracovat si vlastní koncepci, ve které je třeba výrazněji respektovat požadavky a potřeby dětí předškolního věku a zvláště vycházet z úzké spolupráce s rodiči. Křesťanské školy by měly vynikat atmosférou křesťanské lásky, svobody a pravdy. Křesťanské mateřské školy jsou v řadě evropských zemích nejrozšířenější, tedy v poměru ke státním školám v převaze. Tyto školy je možno chápat jako nabídku církve umožnit dětem výchovu v křesťanském duchu. Jsou včleněny do církevního života farní obce.

K výchově v křesťanské mateřské škole patří mimo základní křesťanské hodnoty také vedení dětí k samostatnosti, ke společenství, ke schopnosti umět se rozhodnout a radosti

⁶ §308/1991 Sb. Zákon o svobodě náboženské víry a postavení církví a náboženských společností

⁷ VYHLÁŠKA MŠMTV ČR č. 452/1991 Sb. o zřizování a činnosti církevních škol a škol náboženských společenství ze dne 30.9.1991

z učení. Také zprostředkovává vžití se dětí do křesťanského života a činností. A samozřejmě elementární obsah křesťanské víry v dostupné formě, především slovem, písní, hrou, modlitbou a oslavami církevních svátků. Křesťanská mateřská škola je denní zařízení doplňující rodinu pro 3-6leté děti a sestává ze tří úkolů: pedagogického, sociálního a pastorálního.

Dalším trendem tzv. alternativního školství je metoda Marie Montessoriové, jejímž hlavním heslem bylo „pomoc k životu“. Člověk se podle ní nemůže sám sebeuskutečnit, nýbrž potřebuje pomoc v tzv. procesu „inkarnace“, který se neomezuje jen na školu, ale je důležitý v celém vývoji jedince, od narození až po univerzitu. Montessoriová se orientuje na reálné prostředí dětí, proto je potřeba toto prostředí připravit.⁸⁾ Podle Montessoriové lze výchovu pochopit jako vývojovou pomoc jen tehdy, jestliže je v dítěti předznamenán jeho normální vývoj. V tomto smyslu hovoří M.M. o tzv. „stavebním plánu“, který umožní potřebu projevení životních potřeb dítěte a řídí celkový rozvoj. Pokud dochází k zabraňování rozvoje přírodních sil dítěte a nejsou-li dětské potřeby uspokojovány, dítě se vzdaluje od normálního vývoje. Navíc se v jeho chování objevují různé chybné formy.

V didaktických metodách M.M. můžeme najít shodu s F. Fröbelem, který rovněž přikládá velký význam různým manuálním zaměstnáním dětí. Konkrétně práci s papírem, tkání, provlékání a dalším činnostem. Těmito činnostmi se podporuje senzomotorika, čímž se postupně zjemňuje vnímání. Manuální činnosti rozvinula M.M. na cvičení smyslů, ke kterému vytvořila rozsáhlý materiál, zahrnující: cvičení na rozvoj hmatu, sluchu, hmatu a zraku. Na těchto smyslových cvičeních jsou stavěny další didaktické materiály.

Materiál má dítě v pravém slova smyslu fascinovat, aby mělo samo potřebu zadané úkoly plnit. Materiál by měl být jednoduchý, aby děti mohly pracovat v krátké době a po stručném návodu.

M. M. se ve svém pedagogickém působení a myšlení zaměřila na do té doby ne příliš zmiňovanou koncentraci. Je to vlastní novum na cestě k vzdělávání dětské osobnosti. Koncentrace se u Montessoriové uskutečňuje přes individuální hru, lze v její pedagogice nalézt též formy hry společné. Její koncepce nám ukazuje cestu, jak může dítě

⁸ JEŘÁBKOVÁ B. Mateřská škola jako životní prostor I., Masarykova univerzita Brno, 1993, 1. vydání ISBN 80-210-0830-X

v uspořádaném prostředí, při izolování od přílišných vlivů dospět k vnitřnímu pořádku a tím počátku sebeuskutečnění své osobnosti.

Dalším alternativním směrem předškolní pedagogiky je waldorfské školství. Jeho základem je antroposofický⁹⁾ výklad světa, bez něhož jsou tyto školy nepředstavitelné. Často zažíváme snahu dospělých začít dítě co nejrychleji učit. Snahou o urychlování intelektuálního vývoje dítěte jako bychom mu chtěli pomoci, aby se mohlo co nejrychleji včlenit do společenství dospělých. Jako by jediným posláním dětství bylo stát se co nejkratší přípravkou na dospělost. Dětské potřeby vnímání a prožívání, jiné způsoby poznávání a objevování často nebereme na vědomí. Protože my dospělí už to vše známe a domníváme se, že dětem to přece stačí jenom po našem vysvětlit a naučit je to. Dětství tak ztrácí svou vlastní hodnotu a je vnímáno jako pouhá příprava na plnohodnotný život dospělého.¹⁰⁾

Takto by se dala stručně charakterizovat základní myšlenka waldorfského školství, které reprezentuje v ČR asi nejvýrazněji Mgr. Táňa Smolková se svou knihou „Dítě v úctě přijmout...“. Mgr. Táňa Smolková pracuje v současnosti jako ředitelka waldorfské mateřské školy ve Slušticích. Její názory jsou podloženy praxí, tím mně osobně vysvětlení filozofie jejího učení připadá srozumitelné a smysluplné. K dnešnímu dni je na našem území 7 waldorfských mateřských škol, konkrétně v městě Brně jedna.

Integraci dětí s postižením se budu konkrétně věnovat v kapitole 3. Termínem integrace postižených dětí do běžné mateřské školky se to v médiích doslova „hemží“. Význam tohoto slova, na rozdíl od výše uvedených alternativních typů, není třeba vysvětlovat.

Jako posledním ze zmiňovaných alternativních trendů současné předškolní pedagogiky je výuka dětí cizími jazyky. Existuje řada mateřských škol, které nabízí výukové programy vedené jak českými lektory, tak i rodilými mluvčími. Je to jeden z nejčastějších požadavků rodičů, který se také promítá o zájem přijetí dítěte do konkrétní školky. Otázkou je, zda

⁹⁾ „Antroposofie značí moudrost o člověku nad člověkem. Vztahuje se na postavení člověka v celku skutečnosti a odtud mu chce vysvětlit, kým je. Rozhodujícím je, že člověk toto poznání nezíská vírou, nýbrž věděním, které si může přivlastnit jen pro sebe a skrze sebe. Toto vědomí se naprosto nevztahuje jen na fyzický svět, nýbrž má člověku otevřít přístup k vyšším, duchovním světům. Je nesenou intuitivní jistotou a vyžaduje vzestup ke stále vyšším stupňům poznání. Antroposofie se představuje jako obsáhlé kulturní hnutí a zahrnuje spiritualitu založenou na koncentraci, meditaci, nazírání symbolů a sebevládě, jež má vést k obsáhlému utváření světa“. Scherer, Lexikon der Sekten. Citováno z: Teologické texty, 3-4/1991

¹⁰⁾ Smolková, T. *Dítě v úctě přijmout...* Praha, Maitrea 2007

tento trend, respektive způsob výuky, je vždy smysluplný nebo jen populistický. Záruka kvality je totiž velmi diskutabilní. Byla jsem účastna výuky angličtiny na dvou mateřských školách a z úhlu mého pohledu počínání lektorek bylo víc než rozpačité. Zde je asi rozhodující šťastná ruka ředitelky při výběru agentury. Důležitým kritériem je určitě také finanční aspekt a z toho vyplývající platební schopnost rodičů. Na straně druhé jsou mateřské školy, které navštěvují děti z bilingvních rodin. Zde probíhá veškerá komunikace s učitelkou v cizím jazyce. Takové školky mohou navštěvovat i děti z „obyčejných“ rodin, jejichž rodiče volí tuto metodu jako nejúčinnější pro získání cizojazyčné vybavenosti pro své dítě. Zde se ale bavíme o měsíčním školném v řádech tisíců. Na stranu druhou je kvalita zaručena, protože v těchto školkách pracují absolventky pedagogických fakult se státní zkouškou z daného jazyka nebo opravdu rodilé mluvčí. Dá se tedy konstatovat, že rodič za vynaložené finanční prostředky získává i kvalitní nenásilnou výuku. Otázkou zůstává, jestli takto vyhraněné mateřské školy nepostrádají ostatní prvky výchovného působení, které jsou nezbytné pro optimální harmonický rozvoj dítěte v předškolním věku.

1.3 Mateřské školství v Rakousku

Rokem 1993 započal v mateřské škole v Drasenhofenu ojedinělý projekt, který umožňuje rodičům českých dětí umístit své dítě v tomto zařízení. Rodiny žijí ve svých českých domovech a denně přivázejí své děti do místní mateřské školy. Platí pro ně stejná pravidla a podmínky, jako pro děti rakouské.

Děti baví poznávat jiný jazyk a učí se velmi rychle. Na rozdíl od dospělých nemají problém s výslovností. Je pro ně přirozené opakovat cizí slovo tak, jak je slyší a uchovat si je v paměti. Po zdolání počáteční jazykové bariéry mezi dětmi vznikají kamarádské vztahy.

Pro přiblížení chodu mateřské školy v sousedním Rakousku jsem použila materiály zapůjčené Mgr. Vítězslavou Kaštanovou, ředitelkou MŠ Nádvoří 3 v Brně, která měla možnost osobně se zúčastnit exkurze do projektových MŠ v Rakousku. Tuto exkurzi pořádalo Středisko služeb školám a Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Brno.

Přestože je to země opravdu sousední a města Laa an der Thaya a Drasenhofen jsou od hranic vzdálena jen pár kilometrů, diametrální rozdíl v pojetí práce s předškolními dětmi je patrný na první pohled. Školka funguje dost rozdílně od našich standardů. Provozní doba je zhruba stejná, od 7 do 17hod. Dopolední provoz hradí obec, rodiče přispívají na pomůcky. Od 13 do 17 hod platí rodiče každou hodinu pobytu dítěte. Strava je vyřešena pro nás rovněž nezvykle. Buď odchází dítě před obědem domů, nebo obědvá za cenu 3 eur a 5 centů. Jídlo se dováží z nedaleké restaurace. Svačiny si děti donášejí z domu. Svačí, kdy chtějí, samy po sobě myjí nádobí.

Po pedagogického hlediska obsazenosti je v rakouské školce ve třídě umístěno 20 dětí, z toho maximálně 4 děti jsou 2,5leté. Na tento počet dětí připadá 1 učitelka a 1 pomocná vychovatelka. Od 13hod, kdy je dětí méně, se o děti stará jen pomocná vychovatelka. Učitelka jen výjimečně, pokud jí schází odpracované hodiny. Ředitelka má u dětí úvazek 2x týdně. Ve své třídě má další učitelku, pokud není přítomna.

Děti si během dne mohou pohybovat ve všech prostorách školky, také venku i přesto, že učitelka s ostatními dětmi pracuje a děti venku jsou bez dozoru. Hračky si vybírají bez přítomnosti učitelky. V prostorách školky je využito hojně prosklených prvků, což se v našich poměrech považuje za rizikový faktor. Mám konkrétně na mysli dveře ve spodní části bez bezpečnostní ochranné mříže nebo folie. (Asi jsou skla vyráběna již bezpečnostní technologií.) Děti také mají na přezouvání pantofle.¹¹⁾ Což je v rozporu s běžným požadavkem českých učitelek na bezpečnou a uzavřenou obuv pro děti. Ano, je to velmi diskutabilní, sama s uzavřenou papučkou nesouhlasím. (V době docházky mé dcery do MŠ jsem často odůvodňovala, proč trvám na otevřených sandálech, navíc výrobcem deklarovaných jako zdravotní obuv. Podotýkám, že botka byla bezpečná i pro chůzi po schodech, na rozdíl od vyzouvajících se papuček mnohých dětí. Ale ty měly požadovanou uzavřenou obuv.)

Z tohoto dostupného materiálu jsem si udělala letmý úsudek, jak to v rakouských školkách chodí. Určitě mi připadá, že se tolik netlačí na pedagogickou činnost jako takovou. Ono méně, znamená někdy opravdu více.

¹¹ KAŠTANOVÁ V. Poznámky z exkurze do projektových MŠ. Drasenhofen, Laa an der Thaya, květen 2012

Ve většině mateřských škol v České republice je kapacita 25 dětí na třídu, ne vždy jsou možné obě učitelky na plný úvazek. Na naší škole je učitelka pracující s ředitelkou ve třídě přibližně do 13hodin na děti sama. Také ještě jedna učitelka má ve své třídě kolegyni s polovičním úvazkem, tudíž je na tom úplně stejně jako učitelka s ředitelkou ve třídě. Provozní pracovníce pomáhají pouze v šatně s oblékáním a vysvlékáním dětí v rámci pobytu venku.

Je jasné, že zkrácení celkových úvazků na školky jsou výsledkem dlouholetých úsporných opatření, ale jsem si jista, že je to šetření na nesprávných místech.

Každopádně na první pohled je vidět, jak si ekonomicky stojí rakouské školství ve srovnání s českým. Při nižším počtu dětí se pracuje nesrovnatelně lépe, ať už se jedná o udržení pozornosti a s tím spjaté kázně, tak i možnosti individuálnějšího přístupu ke každému dítěti. Je pozitivní poznatek, že ve třídě může být využita nekvalifikovaná síla jako pomocnice, aniž by pedagogické působení na rakouská dítě došlo profesní úhony.

Hygienická stránka provozu mě také doslova fascinuje. Představa, že si děti po sobě u myjí nádobí, mě docela rozveselila. Děti si svačiny nosí s sebou z domu, tím pádem sledování nutričních hodnot potravin jde asi stranou. O to kvalitnější bude zřejmě oběd dovážený z nedaleké restaurace. Bohužel z materiálů nebylo možné vyčíst, jakým způsobem restaurační kuchař dodržuje plnění potravního košíku pro předškolní děti.

V naší školce na skladbě jídelníčku kooperují 2 zaměstnankyně, aby všechny předepsané normy byly přesně dodrženy. Výsledkem je bohužel fakt, že pomazánky jsou natolik zdravé, že jsou někdy nepoživatelné. 50% dětí si u svačiny vybírá raději suchý chléb, protože dnes se nesmí do ničeho nutit, natož do jídla. Tím nechci nasazovat na um naši vedoucí kuchařky, ale rakouské děti si asi suchý chléb ke svačince nenosí.

Přestože se mi tu a tam daří dosáhnout dílčích úspěchů, např. dítě se naučí ve školce konzumovat běžnou zeleninu jako papriky, rajčata přestože doma je nepozře, jsou situace, kdy je ani nezkouším přemlouvat nebo jinak motivovat.

2 VZDĚLÁVÁNÍ A VÝCHOVA V RODINĚ A MŠ

Rodina je první sociální skupinou, která učí dítě osvojovat si základní návyky a chování v běžné společnosti. Pro výchovu jsou pro dítě nejdůležitější první tři roky života. Obecně se dá říci, že rodina učí dítě přizpůsobovat se sociálnímu životu. Z hlediska průběhu socializačního procesu má zásadní význam, do jaké míry se daří rodině vypořádat s funkcemi, které má rodina plnit. Na rodinu jako na instituci jsou v současné době kladeny vyšší nároky než dříve, nachází se v mnohem složitější situaci.

K nejdůležitějším úkolům mateřské školy je naplňování práva dítěte na vzdělání a výchovu. To ale musí probíhat v nejužší součinnosti s rodinou. Mateřská škola musí vycházet z konkrétní životní situace dítěte, jejíž znalost je vyloučena bez spolupráce s rodinou. Jedině v neustálém kontaktu s rodiči může školka pomáhat vést k samostatnosti a osobní aktivitě, podporovat děti v radosti z poznání, podporovat rozvoj emocionálních a tvořivých sil.

Dalším důležitým výchovně vzdělávacím úkolem mateřské školy je příprava dítěte na vstup do základní školy. Toto se děje v souladu s Rámcovým programem pro předškolní vzdělávání, který se reflektuje ve Školním vzdělávacím programu individuálně pro jednotlivé mateřské školy. Platí zde obecné požadavky, které má mateřská škola dítěti během docházky pomoci zvládnout pro bezproblémový přechod do základní školy.

V posledních letech stoupá procento dětí s odkladem povinné školní docházky (OŠD). Odklad bývá odborníky doporučován tehdy, když se předpokládá, že dílčí nedostatky jednotlivých schopností se během jednoho roku upraví tak, že bude dítěti ulehčen následný nástup do 1. třídy ZŠ. Tyto schopnosti se většinou ale neupraví samy, a je tudíž třeba, aby rodiče nebo odborník po dobu OŠD s dítětem cíleně pracovali a podporovali rozvoj nevyzrálých schopností. Zde je opravdu velmi stručný a laický popis činností a dovedností, které by si dítě během docházky do předškolního zařízení mělo osvojit a bylo tak připraveno na vstup do 1. třídy základní školy.

Co by mělo umět dítě, které jde v září do školy?

- správně vyslovovat
- recitovat básničku, zpívat písničku
- vědět jak se jmenuje, kolik mu je let, kde bydlí, znát dny v týdnu
- hrát jednoduché hry

- počítat po jedné do deseti
- držet správně tužku, netlačit, kreslit, aby tužka lehce klouzala po papíru
- umět vybarvovat jednoduché tvary a příliš nepřetahovat
- vystřihovat jednoduché tvary
- samostatně se oblékat, zapínat knoflíky, vázat kličku
- dodržovat hygienu, jíst příborem
- umět pozdravit, poprosit, poděkovat

2.1 Rodina jako nejdůležitější socializační subjekt

Procesem socializace prochází každý jedinec po celý život a to nahodile a živelně. Je to interakční proces určovaný vnějšími vlivy a vlastní aktivitou. Dle Višňovského (2005) existuje pět základních mechanismů socializace:

1. sociální učení kladným nebo záporným upevňováním
2. napodobování a identifikace
3. sociální informování
4. interiorizace a exteriorizace
5. působení příkladů, vzorů a ideálů

Jedním z hlavních cílů socializace osobnosti, výchovy a sebevýchovy v evropské společnosti by měla být normální, zdravá, humánní osobnost, a to jak v biosystému a sociosystému, tak i ve vlastním psychosystému.

Socializace osobnosti (resp. enkulturace) je proces učení, v němž si člověk osvojuje (internalizuje) určitý kulturní systém poznatků, norem, hodnot, jež mu umožňuje začlenit se do určité společnosti a aktivně se účastnit jejího života.

Morálními aspekty socializace se zabývá etika. Prostřednictvím vlivu společnosti se člověk stává společenským tvorem. Socializace probíhá nejen v dětství, ale i v dospělosti (William Isaac Thomas /1863 - 1947/).

Socializace vede k postupné přeměně člověka z biologické bytosti v bytost humánní, lidskou, a to vlivem sociálního prostředí, hry a práce. Jde o to, aby se jedinec naučil žít s druhými lidmi, efektivně s nimi kooperovat a komunikovat.

Socializací a vzděláním se utváří také *sociální i profesní kompetence* osobnosti, tedy schopnost jednotlivce úspěšně a efektivně řešit aktuální i standardní situace v životě i v pracovním procesu. To úzce souvisí s tzv. *sociální zralostí* osobnosti.

Na socializaci osobnosti působí i *nezáměrné vlivy* skupiny (spontánní osvojování návyků, zkušeností, společenských rolí, názorů, předsudků, zvyklostí, společenských norem daného pracovního a životního prostředí atd.).

Proces socializace je tedy vytváření orientace v oblasti společenských hodnot, v jejich složitém systému. Patří sem např. vytváření pojmu dobra a zla, pojetí slušného a neslušného, vytváření hygienických a pracovních návyků, zdokonalování pohybové a výrazové činnosti, zjemňování citových vztahů, příprava na manželství, rodičovství, stáří, vytváření světového názoru, algoritmů logického myšlení, správného zacházení s předměty, jednání s lidmi, osvojování řeči, pravidel společenského chování atd.¹²

Definice rodiny je i přes velké společenské změny, které se u nás v posledních dvaceti letech odehrály, nezměněna. Je to nepostradatelná a těžko nahraditelná instituce pro dítě. Stojí na počátku rozvoje osobnosti a může dítě ovlivnit v rozhodujících fázích života.

Určité změny v tradičním pojetí rodiny ale přesto nastaly. Přibývá soužití, která nejsou spojena institucionálním svazkem, tedy manželstvím. Děti rodících se mimo legitimní manželství přibývá, v současnosti je to více jak třetina. I přesto taková soužití mohou jako rodina fungovat, někdy svoji funkci plní lépe, než legitimní manželství.

Obecně se dá říci, že tradiční rodina prošla v posledním dvacetiletí zásadními změnami. Děti už nejsou považovány za nejpodstatnější pro její fungování, oproti dřívější patriarchální autoritě a přísné disciplíně se více uplatňuje autorita demokratická až individualismus. Zatím co dříve pracovaly ženy a děti doma, dnes se většina práce děje mimo domov. Oproti hrdosti a sounáležitosti k rodině se dnes klade důraz na individuální úlohu ve společenských skupinách. Jednotlivec se ve společnosti méně ztotožňuje s rodinou.

¹² <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1008/osobnost-a-jeji-socializace>

Velký důraz se ještě v polovině 20. století kladl na stravování doma, současný trend, nejen z důvodu zaneprázdněnosti a vytíženosti matek, téměř výlučně přesunul mimo domov. A to nejen individuálně, ale mám na mysli i rodinné nájezdy do nákupních center, kde si jednotliví členové rodiny vystojí frontu s umělohmotným tácem a z nástěnné nabídky „krajových pseudoasijských“ pokrmů se uspokojují v provozovnách rychlého občerstvení. Nemám nic proti časové úspoře, ale nabývám pocitu, že se to stává jakýmsi národním folklorem. A už vůbec nechci rozebírat dopad na stravovací návyky dětí a jejich následný zdravotní stav. Pokud se tak rozhodnou dospělí, je to jejich rozhodnutí. Ale ovlivnit tak možná už nenávratně své vytoužené dítě, to mi připadá značně nepromyšlené a sobecké.

Nechtěla jsem přehnaně zdůrazňovat současný způsob rodinného stravování, ale na tomto příkladu mně to přišlo velmi výstižné. Na první pohled to může vyznít jako banální záležitost v chodu jinak standardní rodiny. Ale pokud se hlouběji zamyslíme, rodina se takto připravuje o jedinečné prožitky při přípravě pokrmu nebo samotném společném stolování v nijak nahraditelném domácím prostředí. Cítím to jako velkou ztrátu nepřenositelných a nesdělitelných rodinných hodnot. Vzájemnou komunikaci podporující zdravé vztahy v rodině budeme těžko navazovat například mýjením se v koupelně.

Také je zásadně odlišný postoj k sexuální výchově. Vše, co dříve bylo doslova tabuizováno, je dnes v osnovách 2. stupně ZŠ. Pravdou je, že takové osnovy nejsou na katolických školách, naopak jsou napadány ze strany některých církví.

Na straně druhé se ale sexuální výchova učí a jsem přesvědčena, že pro některé rodiče je to velká úleva. Přestože je jasné, že děti jsou v dnešní době maximálně informované v rámci masmédií, některé souvislosti jim zcela unikají. Bohužel zpravidla ty nejdůležitější. Vidím proto jako přínos pro dnešní generaci možnost maximální informovanosti, ať už formou školních besed, nebo i odvážnými či pokrokovějšími rodiči. Jen osvětou na vysoké úrovni je pubertální dítě schopno vystříhat se sexuálních rizik a jejich možných celoživotních fatálních následků.

Také oslavy svátků jsou dnes spíše komerční záležitostí. Často je například předvánoční atmosféra oproti původnímu smyslu a tradici zcela upozaděna komerčním přístupem společnosti k tomuto období. Lidé si zvykli hodnotit úroveň prožitých svátků výší výdajů za dárky a jejich prezentaci na veřejnosti. Po vánočních prázdninách se děti ve škole předhánějí, či tablet je dražší, namísto sdělování si zážitků z prožitého období.

Rodina tvořená rodiči (rodičem) a dětmi bývá nazývána rodinou nukleární. Rozšíření konceptu rodiny o blízké příbuzné, prarodiče, strýce, tety a ostatní příbuzné umožňuje pojem rodina rozšířená (velká). Rodina, v níž jedinec vyrůstá jako dítě, nazýváme rodina orientační. Tu, kterou sám založí, označujeme jako prokreační.¹³

2.2 Funkce rodiny

Primární péče o dítě je v dnešní době většinou přesunuta, nebo její velký díl, na výchovné instituce. Vše, co se dříve odehrávalo v rodině, se nyní naopak přesunulo převážně mimo ni. Mám na mysli výchovnou funkci školního prostředí, dále prostředí internátního. Sociální potřeby členů rodiny se uspokojovaly v rodinném prostředí různými formami zábavy, společenským stykem všeho druhu, nyní se vše děje mimo domov.

Rodina přestává plnit své původní funkce, a ty, které nějakým způsobem fungují, jsou mnohdy přetransformovány k uspokojení potřeb dospělých na úkor dítěte.

Biologicko-reprodukční funkce sice zůstává stejná, změnil se ale postoj rodičů k počtu plánovaných a chtěných potomků. Větší počet dětí je vnímán jako překážka v profesním růstu rodiče a často seberealizaci obou rodičů. Takový je trend ve většině vyspělých zemí. V roce 1999 se v ČR narodilo nejméně dětí za celé 20. století. V současnosti se porodnost zvyšuje, ale je to způsobeno zejména díky vysokému počtu imigrantů, kteří zakládají rodiny na území naší republiky.

Sociálně-ekonomická funkce je další funkcí rodiny. Souvisí úzce s výše zmíněnou biologicko-reprodukční funkcí. Rodiče, kteří uvažují v širších souvislostech, si těžko pořídí

¹³ KRAUS B., SÝKORA P. Sociální pedagogika I. Brno, IMS 2009. s.33

5 dětí za sebou. Právě proto, aby jejich rodina byla schopna plnit funkci sociálně-ekonomickou v co největší míře. Zajistit pro větší počet dětí výchovu založenou nejen na domácím prostředí prostě a jednoduše něco stojí. A výdaje spojené s mimoškolními aktivitami mohou být při minimálním počtu dvou dětí v rodině několikatisícové v měsíci. Pokud rodina preferuje větší počet dětí bez dobrého ekonomického zázemí, zvyšuje se riziko navýšení počtu dětí běhajících bezprizorně po ulicích a tím pádem vyšší pravděpodobnosti uchýlení se k společensky nepřijatelným až nezákonným činnostem.

Funkci ochrannou lze považovat za základ všech funkcí rodiny. Respektive ostatní funkce by měly funkci ochrannou jen doplňovat či umocňovat. Bohužel, právě tato funkce je v dnešní době v častých případech neplněna. Ať už se jedná o rodiny sociálně slabé, ve kterých dítě vyrůstá nebo například sociálně vyloučené. Není výjimkou, že děti nemají dostatek jídla, o jeho kvalitě už ani nemluvě. Zdravotní péče bývá také často ze strany rodičů opomíjena. Přestože preventivní zdravotní prohlídky jsou i nadále hrazeny státem, někteří rodiče své děti jednoduše prohlédnout nenechají a tím funkci ochrannou neplní. Dodatečná, například stomatologická péče, je potom pro jedince vyrůstajícím v takovém prostředí v dospělém věku zbytečně traumatizující i nákladná.

Funkce emocionální je rovněž nezastupitelná žádnou institucí. Rodina je jedinečná pro vytvoření citového zázemí, pocitu jistoty a bezpečí, lásky. Bohužel v souvislostech s vnitřními proměnami rodiny přibývá rodin, které tuto funkci neplní nebo jen s velkými obtížemi. Je to zapříčiněno zaneprázdněností, desintegrací i rozpadavostí. Následkem této dysfunkce vzniká nárůst velkého počtu citově deprivovaných dětí, v krajním případě i dětí týraných.

2.3 Přejchod dítěte z rodinného prostředí do MŠ

Zahájení docházky do předškolního zařízení, konkrétně do mateřské školy, je z psychologického hlediska obrovský mezník ve vývoji dítěte.

Schopnost přizpůsobit se různým socializačním oblastem, v tomto případě rodině a mateřské škole, se v dnešní době vyžaduje od dětí ve věku kolem třetího roku jejich života. Rozdíl, který mezi mateřskou školou a rodinou někdy je, přináší dětem řadu vážných problémů a často zbytečnou zátěž. Rodiče by se tedy měli nad přechodem dítěte z rodiny do školky velmi důkladně zamyslet.

Dítě si v průběhu svého vývoje a socializace osvojuje mimo jiné také schopnost přenášení dříve osvojených poznatků do jiných situací. Právě umění využívat dosavadní zkušenosti v nových situacích patří k důležitým a potřebným „technikám“ přechodu. Čím méně dítě tyto techniky ovládá, tím větší nebezpečí hrozí, že přechod bude pro dítě stresující. To povede k problémům a pocitu ohrožení.

Čím je dítě mladší, tím méně možností se mu v dosavadním životě k získávání potřebných zkušeností naskytlo. V rodině situaci podobnou přechodu do mateřské školky většinou nezažilo. Je proto důležité, poskytnout dítěti před vstupem do školky alespoň podobné podmínky, které by ho na novou situaci připravovaly a potom se v této zkušenosti pozitivně odrážely. K alespoň částečnému osvojení potřebných technik mohou být nápomocné následující situace:

- krátkodobé odloučení od matky nebo jiných nejbližších osob
- návštěvy dítěte v jiných rodinách, zpočátku s matkou, posléze i bez ní
(v této rodině by mohlo dítě například i obědvat bez matky, eventuálně později i přespat, rovněž bez matky)
- je vhodné zvát domů i jiné děti a podporovat společnou hru
- klást požadavky na sebe obsluhu a postupně je zvyšovat (samostatně si obléknout určité části oděvu, samostatné použití WC a následné umytí rukou, dovednost samostatně se najíst apod.)

Strach z odloučení od rodičů může být vstupem do mateřské školy u dětí vyvolán také po již prožité traumatizující zkušenosti, například po pobytu v nemocnici, odjezdu rodičů na dovolenou bez dítěte nebo například dítě muselo být samo večer doma.

Pro dítě je tedy nezbytné postupně získat pozitivní zkušenosti s odloučením od rodiny. Jen nabytím jistoty se znovu shledáním s matkou umožní postupné překonání obav z odloučení a tím bezproblémový přechod z rodiny do mateřské školky.

V praxi se ale často stává, že i přes aplikaci výše uvedených nácviků, je adaptace dítěte v nově vzniklé životní situaci dlouhodobě problematická. Velikost zátěže, které je dítě během přechodu z rodiny do mateřské školy vystaveno, závisí na hloubce rozdílu mezi těmito oběma světy.

Pro ilustraci sociální nezralosti dítěte pro vstup do MŠ uvádím příklad ze své praxe:

V září školního roku 2011/12 nastoupila ještě netříletá holčička na 5 denní dopolední docházku v měsíci do dovršení 3let v souladu s platnou legislativou. Každý její půlden strávený ve školce znamenal pro dítě opravdové trauma. Podotýkám, že nejen pro dítě, ale také pro učitelku, pro ostatní děti rovněž. Holčička bez přestání plakala až do příchodu matky. Nejedla, nepila, nehrála si, „nezabrala“ ani jednu z osvědčených metod. Matka věřila, že je to jen z důvodu nepravdivé docházky, že se to určitě zlomí přechodem na řádný celodenní pobyt. Od prosince holčička opravdu nastoupila na „celý den“, nastalo ale pouze zhoršení. Dítě bylo sociálně naprosto nevyzrálé, fyzicky rovněž. Přesvědčovala jsem maminku, jestli nemůže vstup do MŠ alespoň o 3 měsíce odložit, že dcera potřebuje ještě celkově vyzrát. Matka můj návrh rezolutně odmítla s tím, že na mateřské už je moc dlouho. V její profesi lékařky si nemůže další průtah s návratem do zaměstnání dovolit.

Tak jsme ještě asi měsíc holčičku společně stresovaly bez známky jakéhokoliv zlepšení. Po té dlouhodobě onemocněla infekčním zápalem plic. Netuším, jak matka vyřešila péči o dítě po dobu více než tříměsíční, faktem ale je, že když dítě po tomto dlouhém přerušení nastoupilo, nastal diametrální obrat. Jistěže si občas při příchodu poplakalo, ale už přiměřeně, bez hysterických projevů. Adaptace proběhla už téměř hladce. Pouhé 3 měsíce stačily, aby holčička v rámci svých dětských možností pochopila nově vzniklou a opakující se situaci a tu zpracovala. Je velká škoda, že matka tak neoblomně trvala na nástupu do zaměstnání na úkor obrovské psychické zátěže pro dítě.

Z výše uvedeného jednoznačně vyplývá, že přechod dítěte z rodiny do mateřské školy je pro dítě náročnou životní etapou, kterou by rodiče měli velmi důkladně zvážit a dítě na tento přechod cíleně připravovat. Eliminují tak řadu zátěžových situací, se kterými se dítě více než jistě setká. Mohou tak předejít i celoživotním psychickým následkům.

Pro mateřskou školu neexistuje žádné oficiální výběrové řízení nebo předepsaný postup, který by umožnil získat přehled, zda přicházející dítě má potřebnou zralost. Dítě je tedy naprosto odkázáno na správné nebo špatné rozhodnutí svých rodičů – zákonných zástupců.

2.4 Závěry školní inspekce

Školní inspekce je pro každého vedoucího organizace nepříjemnou, leč nutnou součástí chodu pedagogického zařízení. Ani naše mateřská škola se v loňském dubnu inspekci nevyhnula. A bohužel, dle hodnocení v závěrečné zprávě nedopadla nikterak uspokojivě. Pokud pomínu drobné administrativní nedostatky, inspekční zpráva na mne ve své podstatě zapůsobila depresivně.

Ze zprávy vyplývá, „že pedagogický sbor naší školy se málo dále vzdělává a proto nedostatečně uplatňuje účinné metody a formy práce. Ředitelka nás málo motivuje k dalšímu vzdělávání. Chod naší školy je zejména v ranních hodinách neefektivní.“¹⁴

Vybrala jsem namátkou tyto dva body zmíněné v inspekční zprávě, které se konkrétně týkají mne, řadové učitelky.

Další vzdělávání učitelek je často diskutováno, názory jsou většinou protichůdné. Prvním důležitým faktorem pro absolvování jakéhokoliv školení nebo semináře je finanční hledisko. Jednodenní forma školení v rozsahu 8 hodin stojí cca 1500 Kč. Mateřské školy jsou příspěvkové neziskové organizace s právní subjektivitou. Veškeré finanční prostředky navíc, mimo zajištění provozního chodu, přiděluje zřizovatel. V tomto případě městská část. To je jeden z hlavních důvodů, proč se na školení dostaneme nanejvýš 1x za 2 roky.

Chod naší školy inspekční zpráva taktéž značně narušila. Abychom efektivně využívaly pracovní dobu, na každém patře při ranním příchodu dětí funguje jen jedna třída, namísto dvou. V praxi to znamená, že nemůžeme využít menšího počtu dětí při ranním scházení k individuální práci. Děti musí ukončit hru a přesunout se s později začínající učitelkou do své třídy a tam začít novou hru nebo činnost.

Pro inspektorku je takové opatření jistě efektivnější využití pracovní doby, ale proč se tedy tolik volá po zvýšení individuální práce s dětmi? Kdy jindy si mohu sednout se dvěma dětmi ke stolečku, zatím co další čtyři si hrají třeba s konstruktivní stavebnicí, a řešit s nimi například logické úkoly? A přitom si povídat o tom, jak prožily sobotu a neděli? I děti vnímají citlivě pohodovou atmosféru, kdy není okolní ruch dalších dvaceti spolužáků, kteří navíc každou chvilku přichází s nějakým problémem nebo přáním.

¹⁴ INSPEKČNÍ ZPRÁVA Č.j. ČŠIB-419/12-B. Jihomoravský inspektorát České školní inspekce, Brno 2012

Prožívám to možná příliš osobně, ale bez osobního zaujetí by se práce učitelky vykonávat neměla. V případě smíšených tříd je nezbytností věnovat více času a individuálního přístupu nově přichozím tříletým dětem. Určitě není zcela vhodné, když se u něj od rána postupně vystřídají tři učitelky, s tou třetí naštěstí už zůstávají do oběda. Zaznamenala jsem reakce rodičů nových dětí, kteří nechápali tyto přesuny a měli dotazy směřující k odůvodnění situace. Těžko jim mohu radit, aby přiváděli dítě později, v době, kdy si ho od nich převezme kmenová učitelka. V případě zaměstnanosti rodičů je to neproveditelné.

A k neuplatňování účinných metod a forem práce a malé nabídce činností se těžko může vyjádřit člověk, který přijde na 2 hodiny do třídy a v podstatě naruší pohodovou a přátelskou atmosféru. I když má učitelka například 20 let praxe, určitě ji přítomnost inspektorky přes veškerou snahu vystresuje. Jelikož děti jsou nesmírně senzitivní, na jakoukoliv odchylku od standardního projevu své učitelky náležitě nestandardně reagují. To se týká i denně používaných běžných pokynů. Práci učitelky nelze dle mého názoru objektivně posoudit za takto krátký časový úsek, navíc pod psychickým tlakem. A s jakým nasazením a jakým způsobem se s dětmi pracuje, na to stačí pohled na výzdobu třídy, nástěnky nebo posouzení dovedností a znalostí, které děti spontánně předvádějí.

Proto s některými závěry inspekce nesouhlasím a považuji je za populistické a úzkoprsé. Bohužel to je vše, co s tím mohu udělat.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 PROPOJENÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY A MŠ

Sociální pedagogika má transdisciplinární charakter. Rozvíjí dále teoretické poznatky pedagogických, společenských, ale i dalších vědních disciplín. V MŠ prochází v praxi sociální pedagogika napříč celým spektrem dalších vědních disciplín. Velmi úzce se váže k sociologii, sociální psychologii, biologii, sociální a kulturní antropologii, filosofii, ekonomii, politologii a právu.

V praktické části se zabývám ne vždy jednoduchým procesem přijetí dítěte do MŠ, protože v současné době je zájem rodičů o přijetí dítěte zpravidla větší než kapacita volných míst. Také se dostávám k problematice integrace dětí s postižením a jaké konkrétní možnosti krajské město Brno těmto dětem nabízí. Rovněž se zde věnuji názorům rodičů na provoz mateřské školy, kde pracuji a jako podklad pro vyhodnocení názorů použiji strukturovaný dotazník.

3.1 Kriteria pro přijímání dětí do MŠ

Kriteria pro přijímání dětí se od doby mých profesních začátků v některých bodech zásadně změnila. Na první pohled to nevypadá nijak dramaticky, situace ale pro některé rodiče díky úbytku MŠ a tím i kapacity volných míst se dramatickou opravdu stává. Povinnost doložit potvrzení o zaměstnání dnes už není, proto je běžné, že maminky na mateřské dovolené s mladším potomkem „zabírají“ místo v MŠ. Zabarvené slovo zabírají jsem použila záměrně, abych zdůraznila jeho význam v celém kontextu problému. Maminka, která potřebuje nutně přijetí dítěte do MŠ z důvodu nástupu do zaměstnání má bohužel smůlu, přednost dostane dítě matky na mateřské dovolené, protože je starší než dítě potřebné matky.

Z hlediska socializace dítěte zde nastává morální rozpor. Každé dítě potřebuje kolektiv jiných dětí, ale pro malé dítě je těžké pochopit, proč ono musí mezi cizí lidi a jeho mladší sourozenec si nadále užívá máminy náruče. Bohužel v některých případech se mateřská škola stává jakýmsi odkladištěm starších sourozenců, na jehož péči rodič nemusí vynakládat po dobu osmi hodin denně jakoukoliv námahu. Často bývají tito rodiče zproštěni úplaty za školné z důvodu sociální finanční nesolventnosti. K upuštění povinnosti

úplaty školného stačí potvrzení z příslušného úřadu o pobírání jakýchkoliv dávek hmotné nouze a dítě navštěvuje zařízení zdarma.

A matka, jejíž dítě přijato nebylo, vynakládá několikatisícové částky měsíčně za soukromé školky nebo hlídání, aby si udržela zaměstnání, které třeba těžce získala. Dále uvádím obecná kritéria pro přijetí dítěte k předškolnímu vzdělávání.

1. Trvalý pobyt dítěte ve spádové městské části (pro některé školky je dostačující trvalý pobyt alespoň jednoho ze zákonných zástupců).
2. Přednostně se přijímají děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky v souladu s § 34 odst. 4, školského zákona
3. Dosažení věku dítěte 5 let od 1. září s celodenní docházkou.
4. Dosažení věku dítěte 4 let od 1. září s celodenní docházkou
5. Dosažení věku dítěte 3 let od 1. září s celodenní docházkou
6. Individuální situace dítěte – MŠ navštěvuje sourozenec dítěte

Podmínky pro přijímání dětí k předškolnímu vzdělávání:

- k předškolnímu vzdělávání se přijímají děti podle §34, odst. 1 školského zákona zpravidla ve věku od tří do šesti let
- při přijímání je nutné dodržet podmínky ustanovení § 50 zákona č. 258/2000 Sb., o ochraně veřejného zdraví, ve znění pozdějších předpisů
- k přijetí dítěte se zdravotním postižením je nutné písemné vyjádření školského poradenského zařízení, popř. registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost
- k žádosti je nezbytné doložit doklad, že se dítě podrobilo stanoveným pravidelným očkováním
- k žádosti je nezbytné doložit rodný list dítěte, občanský průkaz zákonného zástupce

Z výše uvedeného vyplývá, že přijetí dítěte k předškolnímu vzdělávání je věnována velká pozornost na základě předepsaných pravidel, bohužel ale často na úkor plnění ekonomické funkce jiné rodiny.

3.2 Integrace dětí s postižením

V posledních letech je péče o děti s postižením výzvou pro všechny dospělé v jejich sociálním okolí. Konečně se problematika integrace, též inkluze (sice se zpožděním oproti světu) stává diskutovaným a řešeným tématem.

Mateřská škola je pro počátek integrace zvláště vhodná. Ve srovnání se školou spočívají její přednosti nejen ve věku dětí, ale hlavně je mateřská škola sociálně pedagogickou institucí, tudíž se zde uskutečňuje především sociální integrace.

Integraci v moderním pojetí chápeme jako společný život. Ve školních podmínkách se jedná o společný pobyt, společný program i společnou výchovu a výuku.

Cílem integrace je, aby všechny děti vyrůstaly ve společenství druhých. Normalita spočívá v tom, že si postižené a zdravé děti mohou spolu hrát učit se a společně žít. Integrace v předškolním věku si za cíl staví organizovat učební proces ve formě společné hry.¹⁵

Vývoj péče o děti s postižením má u nás dlouhodobou tradici. První ústav pro mentálně postižené, „Ernestinum“, založil už v roce 1871 K.S.Amerling. První pomocná třída vznikla u nás v Praze v roce 1896. Dále roku 1889 založené Vincentinum – ústav pro nevyléčitelně nemocné a zmrzačené. Dalším byl v roce 1913 Jedličkův ústav pro tělesně postižené děti. Tradice péče o smyslově postižené děti je u nás ještě úctyhodnější. V roce 1807 byl založen jako pátý svého druhu v Evropě Klárův Hradčanský ústav pro slepé. Roku 1829 vychází příručka *Postup psaní slov, hudby a zpěvu pomocí bodů k potřebě slepců*, jejímž autorem je Louis Braille. Dalším útočištěm pro děti s postižením byl od roku 1786 Pražský ústav pro hluchoněmé (neslyšící), pátý svého druhu v Evropě.¹⁶

V péči o děti s postižením i přes více jak 200letou tradici chybí ještě mnohé k naplnění Komenského ideálu vzdělávání pro všechny.

Zajištění všech potřeb dítěte s postižením vyžaduje odborné znalosti a dovednosti všech zúčastněných. Před samotným začleněním dítěte do běžné mateřské školy musí předcházet vytvoření předpokladů materiálně-technických, s konkrétním přihlédnutím k rázu postižení

¹⁵ JEŘÁBKOVÁ B. Mateřská škola jako životní prostor I. Masarykova univerzita Brno, 1993, ISBN 80-210-0830-X

¹⁶ MERTIN V., GILLERNOVÁ I. Psychologie pro učitelky mateřské školy. Portál, s.r.o., Praha 2003. ISBN 80-7178-799-X

dítěte. V současné době je ve městě Brně provozováno celkem 10 bezbariérových mateřských škol. Vzhledem k tomu, že nové školky se nestaví, je pozitivní fakt, že alespoň stávající jsou v rámci rekonstrukcí přestavovány jako bezbariérové.

Za dobu výkonu učitelské profese jsem se osobně setkala s integrací dvakrát. Pokusím se popsat poslední zkušenost před 3 lety.

Do mé třídy nastoupil 5letý chlapeček, budu mu říkat Honzík. Byl přijat jako zdravé dítě, nevyžadující speciální péči.

Jeho dosavadní životní zkušenost byla nejhorší, s jakou jsem se doposud u malého dítěte osobně setkala. Byl dlouhodobě týrán vlastní matkou. Situace vygradovala a začala se řešit po opařeních, které Honzíkovi matka způsobila jako tříletému, ponořováním nožiček do vařící vody. Za týrání byla po té odsouzena na několik let nepodmíněně k odnětí svobody.

Integrace byla samozřejmě na místě. Určitě si konečně zasloužil prožívat normální dětství v kolektivu vrstevníků. Vše probíhalo v pořádku až do té doby, kdy se Honzíkovi agresivní projevy vůči ostatním dětem začaly postupně navyšovat. Nebylo možné ho spustit ani na chvíli z očí, aniž by fyzicky nezaútočil na jiné dítě, které s ním sdílelo hru nebo třeba jen prošlo kolem něj. Nereflektoval na dodržování elementárních pravidel, která se v dětském kolektivu musí běžně dodržovat, aby tolik dětí pohromadě mohlo harmonicky a hlavně bezpečně fungovat. Zde právě nastává moment, kdy integrace bez vytvořených podmínek nemá smysl. Při průměrném počtu 22 dětí na učitelku se integrovanému dítěti individuálně věnovat nelze. S kolegyní i ředitelkou jsme proto apelovaly na babičku, která měla Honzika v pěstounské péči, aby si zažádala o přidělení asistentky, aby pobyt v dětském kolektivu naplňoval podstatu a smysl integrace. Bohužel, dle odborných posudků Honzíkovo „postižení“ nevyžadovalo přidělení asistentky, která by se mu mohla během pobytu v MŠ individuálně plně věnovat.

Závěrem musím konstatovat, že Honzíkovi integraci jsme jako pedagožky nezvládly. Po navyšujících se agresivních projevech a stížnostech dalších rodičů babička chlapečka přesunula do denního stacionáře na Kociánku.

3.3 Spolupráce MŠ a rodičů

Na začátku této podkapitoly bych chtěla konkrétně vymezit pojem spolupráce MŠ a rodiny. Jakým způsobem by měla spolupráce fungovat a zejména, co je jejím cílem.

Musíme si uvědomit, že mateřská škola je součástí širšího okolí rodiny dítěte. Rodiče by škola měla chápat jako své nejdůležitější partnery, na jejichž společných vztazích velmi záleží.

Jsou však rodiny, s nimiž se spolupráci navazovat nedaří, popřípadě jen s velkými obtížemi. Převážně se to děje u rodin, ve kterých je oslabena některá z jejich funkcí. Zde je prostor pro osobnost učitelky a její profesionalitu. Dítěti z oslabené rodiny má mateřská škola doplňovat nebo alespoň kompenzovat absentující a nevhodné vlivy.

Zdravý vývoj dětí z těchto rodin může mateřská škola zlepšit tím, že:

- dítě pobývá v mateřské škole podstatnou část dne, a tím se omezuje a oslabuje působení nevhodných vlivů
- dítě se v mateřské škole učí žádoucí sociální komunikaci, přijímá vhodné modely sociálních vztahů a napodobuje vzory chování, které postupně přenáší do rodiny a může tak do jisté míry pozitivně ovlivňovat rodinné prostředí
- mateřská škola zajišťuje rodičům kontakt s informacemi týkajícími se jejich dítěte a protože pracuje denně s jejich dítětem a zná ho, jsou ochotni je přijmout od učitelky než od odborníků (poradenských pracovníků, lékařů apod.)
- v případě rodinných krizí, konfliktů a dlouhodobé dysfunkce rodiny dává škola dítěti pocit jistoty, relativního klidu, pohody a umožňuje mu zažívat radost

Mateřská škola by se rodičům měla otevírat a dávat jim zřetelně najevo, že je místem, kde jsou vítáni a kam mohou bez obav vstupovat a hovořit o všem, co je při výchově dětí tíží a naopak těší. Vzájemným nasloucháním se vytváří potřebný prostor pro sjednocení společných cílů a postupů, které mají vliv na kvalitu fyzického, psychického, sociálního a duchovního zdraví dětí, všech partnerů i zdraví širšího společenství.¹⁷

¹⁷ HAVLÍNOVÁ M., VENCÁLKOVÁ E. Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole. Portál, s.r.o., Praha 2000, str.75. ISBN 80-7178-383-8

Pro navázání vstřícných vztahů se osvědčilo organizování setkání s rodiči, společná odpoledne, oslavy významných dnů v roce a další různé akce.

Učitelky využívají každodenního setkávání s rodiči a hovoří s nimi o dítěti. Prohlubují své poznatky o něm a dávají tak rodičům najevo zájem i pochopení pro potřeby jejich dítěte.

Účastí ve výchovně vzdělávacím procesu rodiče získávají více informací o svém dítěti. Mohou vidět, jak se projevuje v kolektivu ostatních dětí a v různých situacích. Mají možnost konzultovat své názory s učitelkou.

3.4 Vlastní výzkum – dotazník pro rodiče

Pro zjištění zájmu rodičů o samotné dění v naší mateřské škole jsem se rozhodla vypracovat jednoduchý dotazník pro rodiče. Výběr otázek jsem navolila z často frekventovaných témat, například protichůdný názor rodičů na věkově smíšené třídy. Rodiče mladších dětí očekávají jiný přístup než rodiče předškoláků. Zajímalo mě také názor na výuku cizího jazyka, protože ekonomické podmínky jednotlivých rodin se diametrálně liší. Rodiče s vyšší životní úrovní by samozřejmě uvítali výuku lektora ve školce, místo odpolednímu dojíždění s dítětem do místa výuky jazyka.

Přestože bych ráda zašla hlouběji do hodnocení úrovně výchovně vzdělávací práce samotnými rodiči, omezila jsem dotazník na 12 otázek. A to zejména kvůli respondentům, abych na ně nekladla těžko odmítající se prosbu z pozice učitelky jejich dítěte. Zdůraznila jsem přístup dobrovolnosti, ničím nepodmíněné a samozřejmě naprosté anonymity. Tu jsem zajistila sběrnou krabicí na vyplněné dotazníky ve vestibulu školy. Z rozdaných 47 dotazníků se mi vrátilo zpět 32 vyplněných dotazníků, což je návratnost 68%. Samozřejmě neoptimálnější vzorek pro výzkum by byl vyhodnocení co nejvyššího počtu odpovědí. Jsem ale přesvědčena, že i toto je dílčí úspěch, na jehož základě už budou zpracovaná data vypovídat o konkrétním vnímání výchovně vzdělávací práce v mateřské škole a zájmu rodičů o veškeré dění v rámci školy.

Dotazník obsahuje 12 otázek, u každé měli respondenti výběr jedné, pro ně nejvýstižnější odpovědi z celkových pěti možností. Pro ty, kteří se k dané otázce nechtěli vyjádřit nebo opravdu nemají povědomí o dotazované problematice, jsem zvolila možnost „nevím“. Případné „nechci se vyjádřit“ apod. mi připadalo lehce zavádějící a méně výstižné.

Cíl výzkumného šetření:

Zjistit, zda mateřská škola naplňuje očekávání rodičů o fungování školy, spokojenost s výchovně vzdělávacím programem a zda jsou oblasti, které je třeba zlepšit nebo změnit.

3.4.1 Vyhodnocení dotazníku

Otázka č. 1:

Jste spokojen (a) s nabídkou denních aktivit pro Vaše dítě?

- | | |
|-------------|-----|
| ➤ Ano | 37% |
| ➤ Spíše ano | 22% |
| ➤ Nevím | 13% |
| ➤ Spíše ne | 22% |
| ➤ Ne | 6% |

Součtem 59% - částečné a naprosté spokojenosti - z odpovědí vyplývá, že rodiče jsou větší měrou s činnostmi spokojeni. Ale 22% podíl menší spokojenosti signalizuje již potřebu otevření diskuze o možnostech a návrzích změn, které by rodiče chtěli, popřípadě vymezení činností, které jsou v mateřské škole možné vykonávat.

Otázka č. 2:

Přichází Vaše dítě ze školky plně uspokojené?

- | | |
|-------------|-----|
| ➤ Ano | 41% |
| ➤ Spíše ano | 28% |
| ➤ Nevím | 0% |
| ➤ Spíše ne | 22% |
| ➤ Ne | 9% |

Odpovědi na otázku č. 2 jsou v součtu 69% kladné. Pocitové vnímání dětí pobytu v mateřské škole je pozitivní, což je pro objektivní posouzení celkové atmosféry školky dobrý výsledek. Spíše záporné a záporné odpovědi naznačují špatnou adaptaci jednotlivců.

Otázka č. 3:

Získává Vaše dítě dle Vašeho názoru v MŠ dostatek nových poznatků a dovedností?

- | | |
|-------------|-----|
| ➤ Ano | 57% |
| ➤ Spíše ano | 31% |
| ➤ Nevím | 6% |
| ➤ Spíše ne | 6% |
| ➤ Ne | 0% |

Ve výsledku otázky č. 3 je zřejmé, že děti doma nabyté dovednosti (básničky, říkanky, nové informace) prezentují, čímž nenásilnou formou dokazují smysl výchovně pedagogické práce. Odpovědi nevím a spíše ne signalizují buď špatnou komunikaci v rodině, neschopnost nebo neochotu dítěte přirozeně prezentovat nové.

Otázka č. 4:

Jste dostatečně seznámen (a) se vzdělávacím programem MŠ?

- | | |
|-------------|-----|
| ➤ Ano | 25% |
| ➤ Spíše ano | 37% |
| ➤ Nevím | 13% |
| ➤ Spíše ne | 25% |
| ➤ Ne | 0% |

Seznámení se Školním vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání naší mateřské školy se provádí na úvodní třídní schůzce nového školního roku. Konkrétní dotazy rodičů zodpovídáme ihned na třídní schůzce. V průběhu roku máme u vchodu do třídy nástěnku na které je každý týden aktualizován plán výchovně vzdělávací práce se zaměřením na konkrétní probírané téma a nabídkou jednotlivých činností s přihlédnutím k věku dětí. Rodiče mají možnost se individuálně na cokoliv dotazovat. Kladné odpovědi 62% vypovídají o dobré informovanosti rodičů. Rezervy samozřejmě jsou, myslím si ale, že ze strany učitelek již větší aktivitu projevovat nelze.

Otázka č. 5:

Vyhovují Vám věkově smíšené třídy?

- | | |
|-------------|-----|
| ➤ Ano | 19% |
| ➤ Spíše ano | 12% |
| ➤ Nevím | 9% |
| ➤ Spíše ne | 41% |
| ➤ Ne | 19% |

Tuto otázku považuji za velmi důležitou, mohu ji označit za lehce kontroverzní. Věkově smíšené třídy se celoplošně začaly zavádět v 90. letech minulého století. Je to jedna ze zásadních změn v organizaci mateřských škol. Dle uvedených dat mají rodiče velmi nejednotný názor. S věkově smíšenými třídami souhlasí 31% respondentů, záporně se vyjádřilo 60% respondentů. Pouze 9% se k otázce nevyjádřilo.

Výsledek šetření signalizuje anonymní nesouhlas rodičů s touto organizací tříd. Ve věkově smíšených třídách se méně uplatňuje hledisko individuálních věkových zvláštností dětí. Mladší děti jsou dříve konfrontovány se sociálně negativními projevy starších dětí, které mohou ovlivnit jejich socializační proces v kolektivu.

Otázka č. 6:

Jste spokojen (a) s organizací chodu MŠ a jejím řízením?

- | | |
|-------------|-----|
| ➤ Ano | 60% |
| ➤ Spíše ano | 31% |
| ➤ Nevím | 6% |
| ➤ Spíše ne | 3% |
| ➤ Ne | 0% |

Tato otázka je pozitivně zodpovězena 91%, z čehož jasně vyplývá, že rodiče kladně hodnotí organizaci a řízení školy. Pouze 3% jsou méně spokojena.

Otázka č. 7:

Jste spokojen (a) s komunikací s učitelkou ve třídě?

- | | |
|-------------|-----|
| ➤ Ano | 53% |
| ➤ Spíše ano | 41% |
| ➤ Nevím | 0% |
| ➤ Spíše ne | 6% |
| ➤ Ne | 0% |

Z vyhodnocení této otázky je jasné, že učitelky v naší mateřské škole umí s rodiči komunikovat za každé situace. Kladně se vyjádřilo 94%, pouze 6% dotázaných se vyjádřilo, že spíše spokojeno není.

Otázka č. 8:

Máte potřebu častějších schůzek rodičů v rámci kmenové třídy?

- | | |
|-------------|-----|
| ➤ Ano | 9% |
| ➤ Spíše ano | 3% |
| ➤ Nevím | 25% |
| ➤ Spíše ne | 47% |
| ➤ Ne | 16% |

Rodičům v 63% dostačují společná setkání v rámci třídní schůzky na začátku školního roku a setkání u příležitosti oslav významných dnů (Den matek, Mezinárodní den dětí, rozloučení s předškoláky, ukončení školního roku) a svátků. Také se s rodiči setkáváme při pořádání vánočních nebo velikonočních dílniček. Rodiče si také mohou domluvit individuální konzultaci s učitelkou mimo její přímou práci u dětí v případě, že by byl potřeba větší časový prostor.

Z dosavadní praxe mám zkušenost, že pokud si všimnu jakéhokoliv signálu projevu nespokojenosti rodiče, ihned reaguji například navázáním dialogu směřujícímu k tématu. Snažím se tak předcházet následným zbytečným nedorozuměním a případným konfliktům.

Otázka č. 9:

Jste spokojen (a) s materiálním vybavením MŠ?

- | | |
|-------------|-----|
| ➤ Ano | 37% |
| ➤ Spíše ano | 44% |
| ➤ Nevím | 0% |
| ➤ Spíše ne | 19% |
| ➤ Ne | 0% |

Mateřská škola prošla před 7 lety celkovou rekonstrukcí a její vybavenost je na dobré úrovni. Tak to cítí i 81% dotázaných. V této oblasti je samozřejmě stále co zlepšovat, což se také průběžně děje. Před rokem byla bohužel rozhodnutím hygienika uzavřena sauna na školní zahradě, to rodiče cítí jako velkou újmu pro své děti. Nezbyvá než s nimi souhlasit a doufat, že zřizovatel najde prostředky na její znovu zprovoznění.

Otázka č.10:

Dostačuje Vám nabídka kroužků a aktivit MŠ pro Vaše dítě?

- | | |
|-------------|-----|
| ➤ Ano | 31% |
| ➤ Spíše ano | 25% |
| ➤ Nevím | 6% |
| ➤ Spíše ne | 28% |
| ➤ Ne | 10% |

Tato otázka je evidentně také předmětem širší diskuze s rodiči na začátek školního roku. Spokojenost vyjádřila zhruba jen polovina dotázaných. 34% rodičů očekává rozmanitější nabídku aktivit a kroužků. Je potřeba s rodiči prodiskutovat konkrétní požadavek a také eventuální výši úhrady, kterou by byli ochotni a schopni akceptovat.

Otázka č. 11:

Máte zájem o zařazení výuky AJ v MŠ vedené kvalifikovaným lektorem?

- | | |
|-------------|-----|
| ➤ Ano | 19% |
| ➤ Spíše ano | 12% |
| ➤ Nevím | 6% |
| ➤ Spíše ne | 38% |
| ➤ Ne | 25% |

Tato otázka je také hodně diskutabilní. Mateřské školy se dnes snaží prezentovat na veřejnosti svoji činnost obohacenou o moderní a alternativní metody, mezi něž patří i výuka cizího jazyka v rámci pobytu dítěte v MŠ. Na naší škole byla naopak výuka jazyka před 4 lety zrušena, protože zájem rodičů nepokryl minimální počet dětí potřebných do výukové skupiny. Z výsledků dotazníku je zřejmé, že zájem o výuku projevil 31% rodičů, naopak nezájem 63%. Je zřejmé, že demografické složení obyvatelstva v této městské části je sociálně slabší.

Otázka č. 12:

Máte potřebu cokoli měnit v chodu naší MŠ?

- | | |
|-------------|-----|
| ➤ Ano | 6% |
| ➤ Spíše ano | 9% |
| ➤ Nevím | 0% |
| ➤ Spíše ne | 47% |
| ➤ Ne | 38% |

Vyhodnocení poslední otázky mne doslova potěšilo. 85% dotázaných necítí potřebu cokoli v chodu naší školy měnit. Rozhodně ale na příštím setkání rodičů otevřu diskuzi k eventuálním podnětům, protože 15% rodičů vyjadřujících potřebu změn je třeba vyslechnout.

Z celkového vyhodnocení dotazníku vyplývá, že rodiče jsou s mateřskou školou a jejím vedením spokojeni. Naše škola nepatří mezi prototyp škol uplatňující nejmodernější postupy a metody výchovně vzdělávací práce v oblasti předškolní pedagogiky, ale děti u nás tráví čas (většinu dne) rády a evidentně se sem těší. Samozřejmě i zde se najdou výjimky, tak jako všude a ve všem. Největším uznáním pro učitelku ale je, když se dítěti ze školky nechce odejít domů. Je vhodné rodičům citlivě vysvětlit, že to není jejich chyba, že dítě upřednostňuje zařízení před odchodem domů. Někteří rodiče pokládají učitelky zpočátku za své rivaly v citové oblasti místo, aby s povděkem kvitovali spokojenost jejich dítěte v mateřské škole. V praxi to znamená dobře zvládnutý socializační proces, který by měl být společným cílem nás dospělých.

ZÁVĚR

Současné pojetí předškolní pedagogiky nabízí učitelkám prostor poskytnout dětem vnímání okolního světa více méně dle vlastního pojetí. Záleží zejména na učitelce, jaké podněty dětem poskytne a jakými metodami na děti působí, aby dosáhla vytýčeného cíle, dnes se užívá označení výstup. V této oblasti se meze nekladou, samozřejmě vše musí probíhat v součinnosti s hlavním dokumentem předškolní pedagogiky, kterým je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Dle mého názoru se v současné mateřské škole nabízí daleko širší spektrum činností, což také samozřejmě ovlivnily i technické možnosti dnešní vyspělé doby. Nejsem si ale jistá, jestli je vhodné některé prvky do mateřské školy vnášet, respektive za každou cenu. Například investici za dětský počítač v řádech desítek tisíc korun mohl zřizovatel smysluplněji přesunout do obnovy průlezků a houpaček na školní zahradě, aby měly děti větší možnosti pohybu na zdravém vzduchu. Popřípadě investici navýšit a zrekonstruovat uzavřenou saunu na školním pozemku. Předpokládám, že 90% dětí má doma k dětským počítačovým hrám přístup. Pochopitelně, takové nabídky se neodmítají, protože jinak by počítač dostala jiná MŠ a nové prvky na zahradu necht' uhradí sponzoři, pokud se nějakí najdou.

Děti se v současném pojetí předškolní pedagogiky nemají do ničeho nutit, má jim být pouze nabídnuta možnost výběru činností. Zní to velmi okázale a profesionálně. Leč převedeno do praxe to znamená, že některé děti by v podstatě dopoledne v MŠ strávily ležením na koberci u popojíždění s autíčkem za doprovodu zvuků imitujících motor. Jsou například děti, které samovolně ani po jakékoliv motivaci nechtějí samy například stříhat nebo plnit logické úkoly. Navíc zvládnutí takových základních dovedností je jedním z hlavních úkolů mateřské školy v přípravě pro vstup do 1. třídy. Rozhodně nechci rozporovat trendy dnešních liberálních přístupů a výchovných metod, ale příliš velká volnost nemusí být vždy ku prospěchu rozvoje osobnosti dítěte.

Faktory potřebné pro harmonický vývoj osobnosti dítěte v předškolním věku se nezměnily ani dlouhodobým působením různých politických režimů. Jedním z nejdůležitějších je zásadní vliv rodiny. Mateřská škola v dnešní době často supluje, lépe řečeno zcela nahrazuje některé absentující základní úkoly rodiny. Jsou děti, pro které je životní výhodou, že mohou do mateřské školy chodit a podvědomě nasávat etické a morální principy, které

se z dnešní výchovy vytrácejí. Citově deprivovaných dětí přibývá, dříve jsem takové projevy téměř nezaznamenala.

Závěrem mohu konstatovat, že v současnosti je práce učitelky o mnoho náročnější na psychickou zátěž než před 30 ti lety. Základní morální normy byly dětem předávány v rodině od útlého věku přirozenou formou, tedy výchovou. Dnes se řada původních funkcí a úkolů rodiny přesunula do výchovy institucionální, tedy i na mateřskou školu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ČAPKOVÁ,D. Předškolní výchova v díle J.A.Komenského, jeho předchůdců a pokračovatelů. SPN Praha,1964.

DEISSLER.H.H. Každodenní problémy v mateřské škole. Portál: Praha,1994.

ISBN 80-7178-010-3

HAVLÍNOVÁ.M. a kol. Kurikulum podpory zdraví v MŠ. Praha: Portál, 2000.

ISBN 80-7178-383-8

JEŘÁBKOVÁ.J. Mateřská škola jako životní prostor I. Brno: MU,1993.

ISBN 80-210-0830-X

KOMENSKÝ.J.A. Informatorium školy mateřské. Praha: SPN, 1964

MERTIN. V. GILLERNOVÁ.I. Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X

HAVLÍNOVÁ.M. VENCÁLKOVÁ.E. (za kolektiv) Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-383-8

MIŠURCOVÁ.V.ČAPKOVÁ.D. Úvod do dějin předškolní pedagogiky. Praha: SPN, 1987.

SMITH.CH.A. Třída plná pohody. Praha: Portál,1994.

SMOLÍKOVÁ.K. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha VÚP, 2004.

Seznam grafů

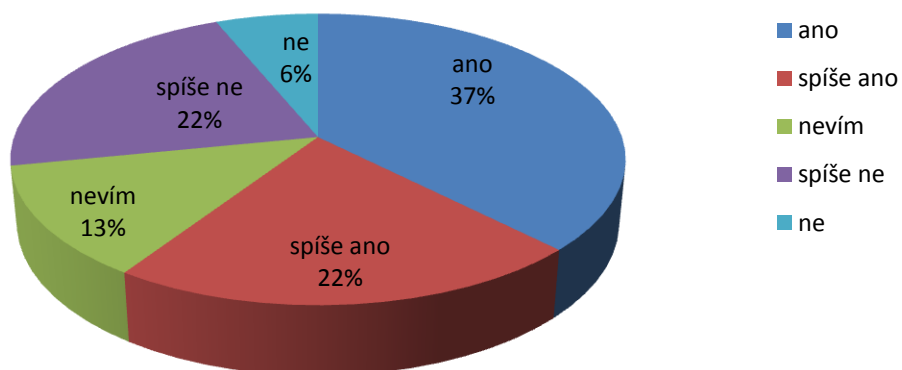
Graf 1 Spokojenost s nabídkou denních aktivit	51
Graf 2 Spokojenost dítěte při návratu z MŠ	51
Graf 3 Množství nových poznatků a zkušeností nabytých v MŠ	52
Graf 4 Obeznamenost se vzdělávacím programem	52
Graf 5 Názor na věkově smíšené třídy.....	53
Graf 6 Spokojenost s chodem MŠ	53
Graf 7 Spokojenost s komunikací.....	54
Graf 8 Potřeba schůzek s rodiči v rámci třídy	54
Graf 9 Nabídka aktivit	55
Graf 10 Spokojenost s materiálním vybavením.....	55
Graf 11 Zájem o výuku AJ	56
Graf 12 Potřeba změn	56

Seznam příloh

Příloha 1 Grafologický výzkum.....	51
------------------------------------	----

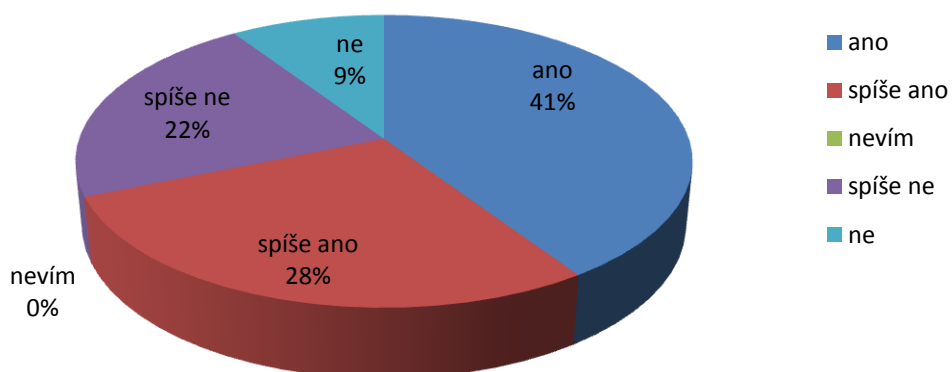
Příloha 1 Grafologický výzkum

Jste spokojen(a) s nabídkou denních aktivit pro Vaše dítě v MŠ?



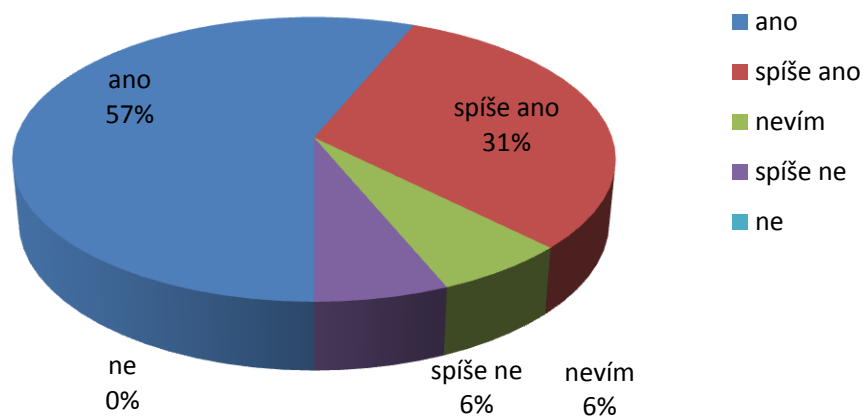
Graf 1 Spokojenost s nabídkou denních aktivit

Vrací se Vaše dítě z MŠ plně uspokojené?



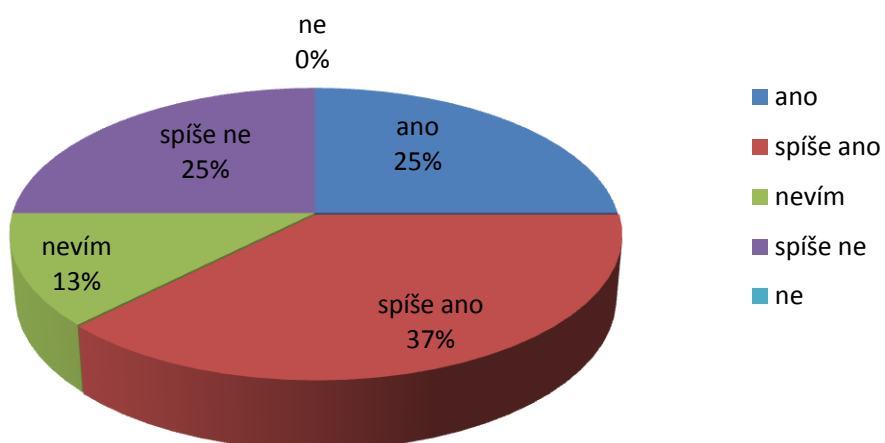
Graf 2 Spokojenost dítěte při návratu z MŠ

Získává Vaše dítě dle Vašeho názoru v MŠ dostatek nových poznatků a dovedností?



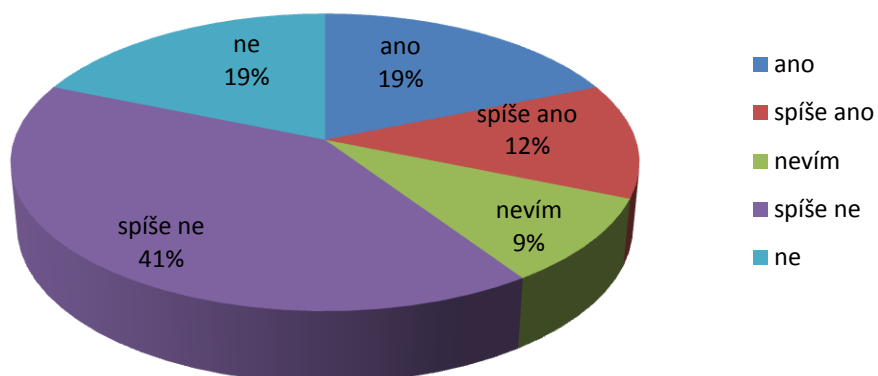
Graf 3 Množství nových poznatků a zkušeností nabytých v MŠ

Jste dostatečně seznámeni (a) se vzdělávacím programem MŠ?



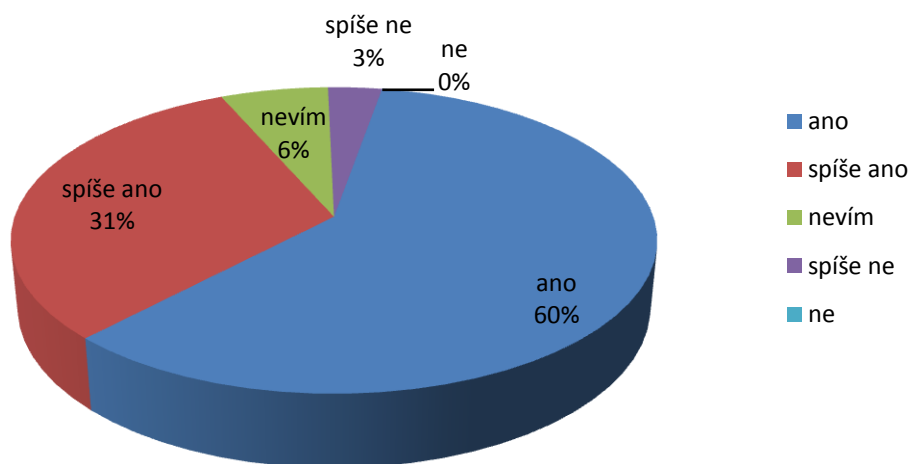
Graf 4 Obeznámenost se vzdělávacím programem

Vyhovují Vám věkově smíšené třídy?



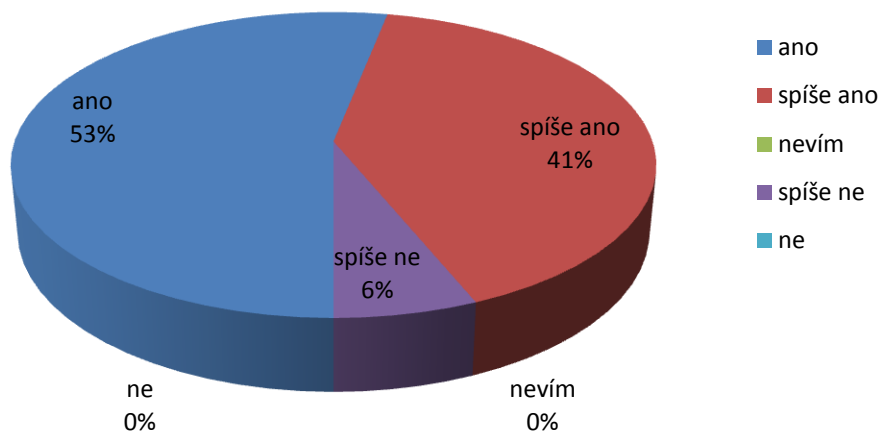
Graf 5 Názor na věkově smíšené třídy

Jste spokojen(a) s organizací chodu MŠ a jejím řízením?



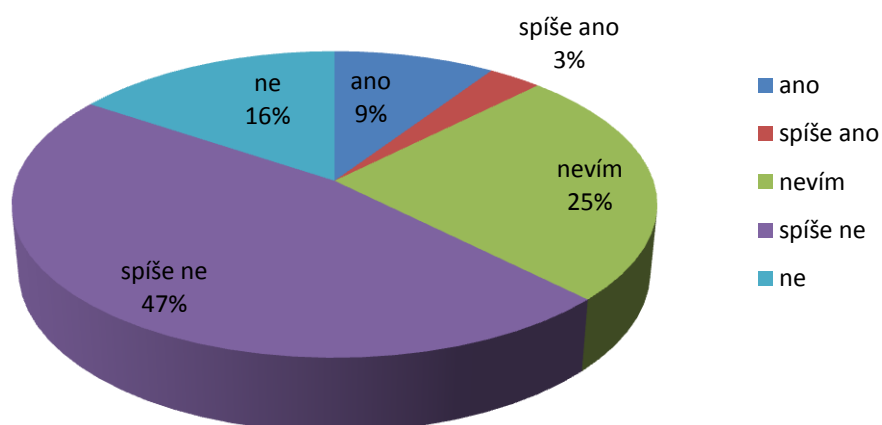
Graf 6 Spokojenost s chodem MŠ

Jste spokojen(a) s komunikací s učitelkou ve Vaší třídě?



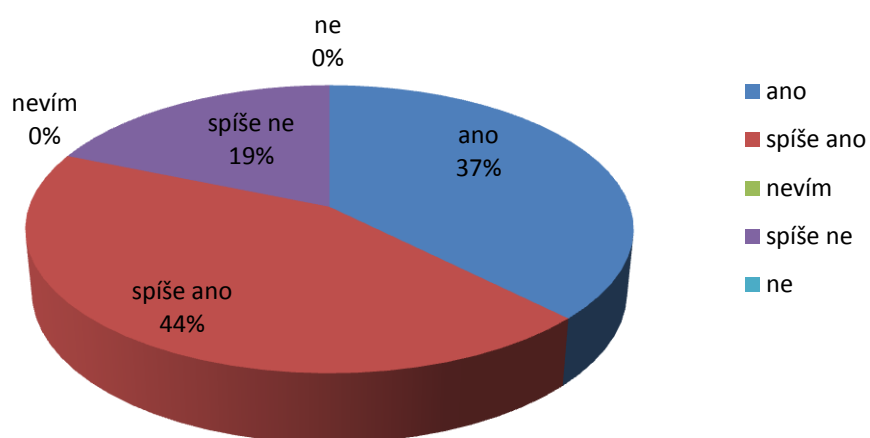
Graf 7 Spokojenost s komunikací

Máte potřebu častějších schůzek rodičů v rámci kmenové třídy?



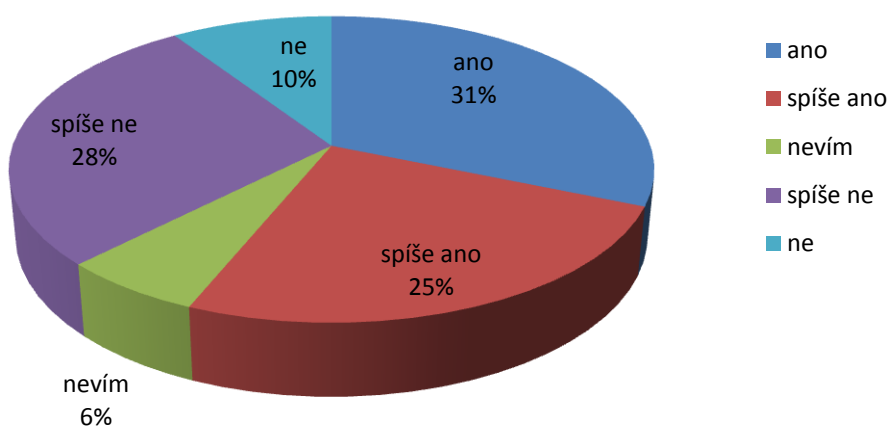
Graf 8 Potřeba schůzek s rodiči v rámci třídy

Zdá se Vám nabídka kroužků a aktivit v MŠ pro děti dostačující?



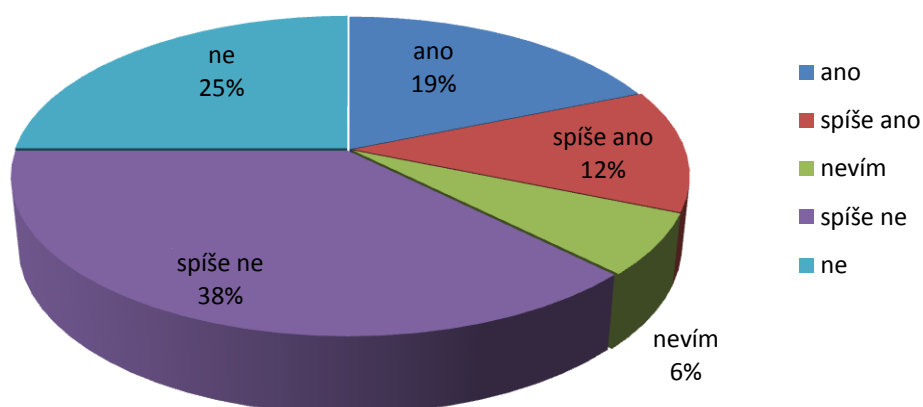
Graf 9 Nabídka aktivit

Jste spokojen(a) s materiálním vybavením MŠ?



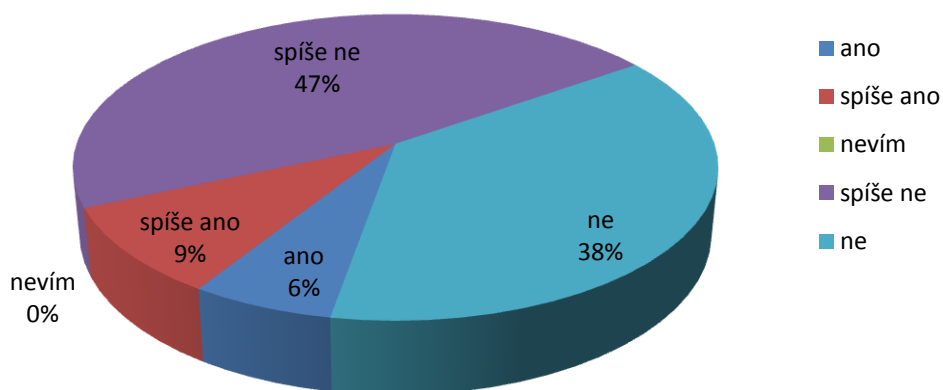
Graf 10 Spokojenost s materiálním vybavením

Máte zájem o výuku AJ v rámci MŠ kvalifikovaným lektorem?



Graf 11 Zájem o výuku AJ

Cítíte potřebu cokoli měnit nebo připomínkovat k chodu MŠ?



Graf 12 Potřeba změn