

Postoj rodičů k předškolnímu vzdělávání dětí v mateřské škole tradiční a Montessori

Vlasta Zbořilová

Bakalářská práce
2011



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Vlasta ZBOŘILOVÁ**

Osobní číslo: **H08251**

Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Postoj rodičů k předškolní výchově a vzdělávání dětí
v tradiční mateřské škole a mateřské škole
Montessori**

Zásady pro vypracování:

Studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z vybrané oblasti předškolní výchova a rodina.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu pomocí dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, zodpovězení výzkumných otázek a shrnutí.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

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

MONTESORI, M. Objevování dítěte. Praha: SPS, 2001. ISBN-80-86-189-5.

PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 2. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-977-1.

RÝDL, K. Metoda Montessori pro naše dítě: Inspirace pro rodiče a další zájemce. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1.

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

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Eliška Zajitzová, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **25. ledna 2011**

Termín odevzdání bakalářské práce: **6. května 2011**

Ve Zlíně dne 25. ledna 2011



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

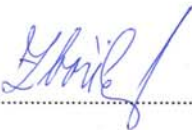
Beru na vědomí, že

- 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 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.

Ve Zlíně 2. 5. 2011



.....

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 vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

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

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *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 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

Dvacáté století je uváděno jako století dítěte, kdy vše je zaměřeno na výchovu, vzdělávání a rozvoj dítěte. Bakalářská práce pojednává o předškolním věku dítěte a postoji rodičů k předškolnímu vzdělávání. Teoretická část je věnována dítěti předškolního věku, legislativě předškolního vzdělávání, vzděláváním v tradiční a alternativní předškolní instituci a popisu Montessori pedagogiky. Závěr teoretické části je zaměřen na rodiče, rodinu, vzájemnou spolupráci a komunikaci rodičů a pedagogů předškolní instituce. Výzkumná část zjišťuje postoj rodičů k předškolnímu vzdělávání, důvody jejich výběru předškolní instituce a jejich vzájemná spolupráce, komunikace a spokojenost s vybranou předškolní institucí.

Klíčová slova: předškolní vzdělávání, Montessori pedagogika, alternativní předškolní instituce, rodina, postoj rodičů k předškolnímu vzdělávání, mateřská škola

ABSTRACT

The twentieth century is stated as the century of the child, when everything is focused on education, training and development of the child. The thesis deals with child in pre-school age and parent's attitude to a pre-school education. Theoretical part is devoted to a child in pre-school age, legislation of pre-school education, education in traditional and alternative pre-school institutions and description of Montessori pedagogy. The end of theoretical part is focused on the parents, family, mutual cooperation of parents and teachers in the pre-school institution. The research part is finding out the parent's attitude to the pre-school education, the reasons for their choice of pre-school institution, their mutual cooperation, communication and fine-satisfaction with selected pre-school institution.

Keywords: pre-school education, Montessori pedagogy, alternative pre-school institution, family, parent's attitude to the pre-school education, kindergarten

Děkuji paní Mgr. Elišce Zajitzové, Ph.D., vedoucí mé bakalářské práce, za metodickou odbornou pomoc, užitečné rady a laskavé vedení.

Rovněž chci poděkovat všem blízkým za podporu. Velké díky patří manželovi a synovi Václavovi za jejich lásku.

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

Motto:

„Výchova dětí je činnost, při níž musíme obětovat čas, abychom ho získali.“

Jean Jacques Rousseau

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	13
1.1 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA	13
1.2 TEORIE PSYCHICKÉHO VÝVOJE	14
1.3 PRVNÍ VSTUP DÍTĚTE DO PŘEDŠKOLNÍ INSTITUCE	15
1.4 SOCIALIZACE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU.....	16
2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	17
2.1 TRADIČNÍ PŘEDŠKOLNÍ INSTITUCE.....	17
2.1.1 Systém kutikulární dokumentů a RVP PV.....	18
2.1.2 Úkoly předškolního vzdělávání.....	19
2.1.3 Cíle předškolního vzdělávání.....	20
2.1.4 Metody a formy předškolní výchovy v tradiční mateřské škole.....	20
2.1.5 Předškolní prostředí a úloha pedagoga	21
2.2 ALTERNATIVNÍ PŘEDŠKOLNÍ INSTITUCE	22
2.2.1 Vznik alternativních institucí.....	22
2.2.2 Přední alternativní instituce	23
3 MONTESSORI PEDAGOGIKA	26
3.1 ŽIVOT A PRÁCE MARIE MONTESSORI.....	26
3.1.1 Hlavní myšlenky Marie Montessori.....	27
3.1.2 Cíle předškolní výchovy Montessori	29
3.1.3 Obsah Montessori předškolní výchovy.....	30
3.1.4 Předškolní prostředí a úloha pedagoga	30
4 RODINA	32
4.1 VÝVOJ RODINNÉHO ŽIVOTA.....	32
4.2 RODINNÉ PROSTŘEDÍ	33
4.3 RODIČOVSTVÍ.....	34
4.4 VÝBĚR PŘEDŠKOLNÍ INSTITUCE	35
4.5 VZTAH RODIČŮ K PŘEDŠKOLNÍ INSTITUCI.....	36
4.6 SPOLUPRÁCE RODIČŮ A PEDAGOGŮ PŘEDŠKOLNÍ INSTITUCE	37
4.6.1 Formy spolupráce.....	38
4.6.1.1 Formy spolupráce rodičů a předškolní instituce:.....	39
4.6.2 Způsob komunikace	41
II PRAKTICKÁ ČÁST	43
5 METODOLOGIE VÝZKUMU	44

5.1	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	44
5.2	VÝZKUMNÝ VZOREK	45
5.3	ETAPY VÝZKUMU A ČASOVÝ HARMONOGRAM.....	45
5.4	VÝZKUMNÉ METODY	46
6	REALIZACE VÝZKUMU	47
6.1	PŘEDVÝZKUM	47
6.2	ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	48
6.3	SHRNUTÍ VÝZKUMU.....	72
	ZÁVĚR.....	77
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	79
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	81
	SEZNAM OBRÁZKŮ	82
	SEZNAM TABULEK.....	83
	SEZNAM PŘÍLOH.....	84

ÚVOD

Zvolené téma „Postoj rodičů k předškolnímu vzdělávání dětí v mateřské škole tradiční a Montessori“ jsem si vybrala, neboť během studia jsem se zaměřila na téma dítě v předškolním období a důležitosti zvýšené pozornosti dítěti od jeho narození do 5 – 6 let. Neboť v tomto období je dítě nejvíce senzitivní na dění kolem něho, vnímá všechny informace a přebírá modely chování a vztahů. Proto je pro společnost důležité, aby rodiče vychovali samostatné, sebevědomé, vzdělané a altruistické osobnosti, které budou naši společnost dále rozvíjet. Z těchto důvodů je neustále mapování postojů rodičů k předškolnímu vzdělávání a vztah k předškolním institucím přínosný pro další rozvoj předškolního vzdělávání.

Nejprve jsem se podrobněji zajímala v odborné literatuře o předškolní věk dítěte, nabídku předškolních institucí, jak již tradičních, tak alternativních. Z alternativních přístupů mne nejvíce zaujala Montessori pedagogika, která je detailněji představena. Následuje zaměření na rodinu jako celek, typy rodin, vývoj rodinného života, rodinné prostředí, rodičovství a na postoje rodičů k předškolnímu vzdělávání. Rodina je místo, kde se dítě nejvíce formuje, identifikuje a přebírá postoje, proto této oblasti je věnována tak velká pozornost.

V odborných člancích v médiích se často zmiňuje, že dříve nebyl kladen takový důraz na vzdělávací program předškolních institucí, neboť před rokem 1989 bylo vše jednotné a nebyla možnost výběru předškolní instituce se specifickým zaměřením nebo alternativního směru. Proto, ikdyž někteří rodiče nebyli spokojeni a projevíli zájem o alternativní přístup, neměli možnost jiné volby. Celková informovanost rodičů o předškolním vzdělávání nebyla však dostatečná, jak z důvodu nedostupnosti informací, tak i nezájmem samotných rodičů, neboť průměrný věk mladých rodičů v osmdesátých i začátkem devadesátých let se pohyboval kolem devatenácti a dvaceti lety. Při rozhovorech s rodiči, kteří měli děti v předškolním věku v osmdesátých letech jsem se dozvěděla, že při výběru předškolní instituce rozhodující prioritou pro rodiče, byla většinou blízkost předškolní instituce v místě bydliště nebo zaměstnání matky. Rodiče neřešili v takové míře, jako dnes vzdělávací program, vybavení předškolní instituce nebo individuální potřeby a vývojové hlediska dítěte. Z období osmdesátých a začátku devadesátých let se mnoho změnilo. Dnes si rodiče již mohou vybrat z pestré nabídky předškolních institucí, jak tradičních, které mnohdy ve snaze být konkurence schopné nabízejí rozmanitý výběr zájmových kroužků, tak z alternativních pedagogických přístupů.

Nyní jsem také matka a záleží mě i mému partnerovi na tom, aby výchova i dobrý vývoj našeho dítěte byl správný od samého začátku.

Při společných aktivitách rodičů předškolních dětí mne zaujaly, často rozdílné názory na vzdělávání předškolních dětí a vlastní zkušenosti těchto rodičů. Se zvětšující se nabídkou odborné literatury se zvětšuje i zájem rodičů o vývojovou psychologii, která je velmi důležitá pro rodiče, děti a jejich vzájemnou podporu a respekt.

Na základě cíle výzkumu, který má za úkol lépe zmapovat postoje rodičů k předškolnímu vzdělávání, je teoretická část rozdělena do několika kapitol. Jako první je dítě předškolního věku, neboť dítě je to nejcennější v životě rodičů. Následují kapitoly o předškolním vzdělávání v tradiční a alternativní předškolní instituci a podrobnější popis Montessori pedagogiky. Poslední část bakalářské práce je zaměřena na rodinu, rodičovské role, vztah rodičů k předškolnímu vzdělávání, jejich důvody výběru předškolní instituce a na vzájemnou spolupráci. Výzkumná část je zaměřena na postoj rodičů k předškolnímu vzdělávání, důvody jejich výběru dané předškolní instituce a jejich vzájemná spolupráce, komunikace a spokojenost s vybranou předškolní institucí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní období trvá od 3 do 6-7 let. Konec tohoto období je určeno převážně nástupem dítěte do školy. Charakteristické je diferenciací vztahu ke světu. V poznání světa dítěti pomáhá fantazie. Myšlení je egocentrické, rozvíjí se paměť i emoční inteligence (Vágnerová, 2005). Proto podkapitoly jsou zaměřeny na dítě předškolního věku, vývojové specifika, teorie psychického vývoje a socializaci.

1.1 Vývojová specifika

Předškolní dítě potřebuje člověka, který umí sledovat jeho fantazii, vstupovat do jeho her a nabídnout mu odpovídající interpretaci k realitě. Člověk, který neprožije šťastné dětství, kdy v tomto období nedostane patřičné podpory a pomoci orientovat se ve složité skladbě světa, pak postrádá jistotu a harmonii, která je potřebná pro budoucí zvládnání všech úkolů (Kolláriková, Pupala (eds.), 2001).

Kognitivní schopnosti při vstupu do předškolní instituce jsou stále ve velkém rozvoji. Dítě převážně mluví správně gramaticky, rozvinutou řečí a dovede vyjádřit svá přání a potřeby, rozumí běžným pokynům, má zájem o knížky, povídky a objevování. V předškolním věku mají děti nerozvinutou složku pozornosti, kauzální uvažování, poznání příčiny pomáhá k porozumění podstaty jednotlivých kategorií, často kladou otázku „proč“. Velký rozvoj epizodické paměti a umění verbální formulace zážitku. Náhled na svět mají děti v tomto věku s koncentrací na přítomnost, pojem času se rozvíjí pomalu, zvládnou pojmy „dříve, později“ (Vágnerová, 2005).

Senzomotorická koordinace je vyspělá natolik, že dovede skákat, běhat, jezdit na trojkolce, jíst samo lžičkou, pije z hrnečku, obléká se samo či z menší pomoci, manipuluje s tužkou a začíná kreslit tvary a jeho výtvarné projevy jsou hmatatelným projevem jeho psychického zrání a názoru na svět. Má zájem o práce v domácnosti, rádo napodobuje (Vágnerová, 2005).

K rovnoměrnému vývoji organismu dítě potřebuje uspokojovat své každodenní tělesné potřeby. Velmi důležité je pro dítě mít dostatek volného pohybu, pobytu venku (nejlépe v přírodě) a správná výživa. Méně samozřejmé, ale stejně důležité je pro vývoj organismu v předškolním věku, aby dítě prožívalo pohodu ve sféře duševní a společenské (Havlíková a kol., 1995).

Dle Matějčka (2005), je dítě v předškolním období je velmi ovlivnitelné, rychle si osvojuje hygienické, pracovní i společenské návyky prostředí, v němž vyrůstá. V tomto období, lze také zachytit vývojové odchylky, kterou jsou podmíněny výchovným zanedbáváním v rodině, nepodnětným prostředím, psychickou deprivací, rodinnými konflikty, týráním či psychickým a sexuálním zneužíváním.

Emocionální stránka dítěte v předškolním věku je převážně pozitivně laděné, ubývá negativních emočních reakcí, opakování nesmyslných slov považují za velmi vtipné. Vztek a zlost již nejsou tak časté, protože chápou příčiny vzniku nepříjemné situace. Objevují se vztahové emoce jako je láska, sympatie a nesympatie, pocit sounáležitosti a soucitu, projevy radostí ze sdílení něčeho. Pro dítě v předškolním věku je důležitý pocit příslušnosti ke stejnému pohlaví, identifikace s genderovou rolí. V průběhu předškolního věku se dítě stále více odpoutává z těšné vazby s matkou, ikdyž ta stále je zdroj lásky, jistoty a bezpečí. Již dovede vyjádřit své názory, požadavky i pocity. Při neuspokojení v citové vazbě nastává citová deprivace (Vágnerová, 2005).

V sociální oblasti dítě lépe přijímá společenské požadavky. Dovede si hrát s druhými, i když konflikty jsou velmi časté a bez zásahu dospělých by dětská hra dlouho nevydržela. Dítě je v předškolním věku velice aktivní, družné, přátelské, pozitivní, obětavé, egocentrismus se zmírňuje, je senzitivní na všechny podněty, většinu podnětů si opatří už samo vlastním úsilím a dle svého zájmu je diferencované. Kamarády si vybírá na základě fyzické blízkosti (Vágnerová, 2005).

Důležité je, však mít stále na mysli, že ne každé dítě, které vstupuje do mateřské školy, musí být ve stejném věku na stejném vývojovém stupni, a proto přístup k těmto dětem by měl být individuální (Vágnerová, 2005).

1.2 Teorie psychického vývoje

Předškolní období je nejdůležitějším obdobím v životě jedince, kdy se utváří jeho osobnost, charakter a připravuje se půda pro další životní vzdělávání. Ikdyž se výzkumná práce zaměřuje na mapování postojů rodičů k předškolnímu vzdělávání, tato kapitola je nedílnou součástí celku, kde je zmíněn jen malý zlomek z psychického vývoje předškolního dítěte, o kterém by v každém případě měli mít rodiče přehled.

Již švýcarský psycholog Jeana Piaget ve své teorii kognitivního vývoje uvádí, že jedna úroveň poznání je výsledkem předchozího vývoje. Společný názor na vývojovou psychologii dítěte jako J. Piaget měla i Maria Montessori, zakladatelka alternativního přístupu předškolního vzdělávání, kde ve své metodě k jednotlivým vývojovým stupňům přiřadila odpovídající fáze výchovy (Montessori, 2001).

Dle Vágnerové (2005) k porozumění člověka nám umožňují vědecké poznatky, které můžeme rozdělit do čtyř hlavních teorií psychického vývoje:

1. Psychoanalýza Sigmunda Freuda – představuje historický základ, z něhož všechny ostatní, podobně zaměřené teorie vycházejí. Rozvoj osobnosti je primárně určen vrozenými dispozicemi. Vývojové období rozdělil do období orální–kojenecký věk, anální–batolecí věk, falické–předškolní věk, stadium latence–raný školní věk, genitální–doba dospívání. Freudova teorie upozornila na význam raného dětství pro další vývoj lidské osobnosti, neboť dětství do té doby nebylo považováno za důležité.
2. Teorie psychického vývoje C.G. Junga – chápal vývoj jako individuálně osobnostní zaměřený na rozvoj vlastní jedinečnosti, hledání smyslu vlastního života. Základ osobnosti, který v průběhu života rozvíjíme je dle Junga vrozený, nevědomý a univerzální. Nerozdělil vývoj do vývojových fází jako Freud. Dospívání považoval Jung za důležitější než dětství.
3. Teorie psychosociálního vývoje osobnosti E.H. Eriksona – psychický vývoj člení do osmi stádií. Dle Eriksona člověk musí v každém stádiu zvládnout nějaký psychosociální úkol. Pokud stanovený úkol zvládne, osobnostní vývoj může pokračovat, pokud to nezvládne, může další vývoj stagnovat a projevit se v dospělosti.

1.3 První vstup dítěte do předškolní instituce

Vstup dítěte do mateřské školy vyžaduje zralost a připravenost, aby dítě bylo schopné samo zůstat po celou dobu pobytu v zařízení a přizpůsobit se jeho nárokům, které nejsou jen v oblasti socializační, ale také vyžadují značnou samostatnost dítěte. Ve většině předškolních institucích je vyžadováno od nastupujících dětí, aby dodržovaly hygienické zásady a chodily samy na toaletu, nebyly fixovány na kojenecké láhve a dudlíky. Mateřská škola může být pro dítě velkým obohacením, ale ne vždy znamená, že dosažený kalendářní věk je ukazatelem zralosti dítěte pro vstup do předškolní instituce. Každé dítě zvládá změnu

prostředí a vstup do mateřské školy individuálně a řada nováčků má při začleňování potíže a každé se jinak dlouho vyrovnávají s novým prostředím (Haefele, Wolf-Filsinger, 1993).

Rodiče kladou na své děti čím dál větší nároky na vzdělání, samostatnost a pozdější uplatnění. Již od raného věku je zařazují do speciálních předškolních institucí se zaměřením na cizí jazyk, sport či výtvarné umění. Je však také mnoho rodičů, kteří předškolnímu věku dětí nevěnují, až tak velkou pozornost a berou toto období spíše jako období her, spokojenosti a přípravu na školní období. Rozvoj dětské osobnosti ovlivňuje převážně styl rodinné výchovy a výchovné působení obou rodičů, proto jejich rozhodnutí a výběr předškolní instituce je velmi zásadním krokem v životě dítěte (Kohoutek, 1998).

1.4 Socializace v předškolním věku

Předškolní zařízení je pro socializaci dětí velmi důležité. V dnešní době jedináček nebo jen dvou dětí v rodině jsou děti ohroženy společenskou izolací. Předškolní instituce je tedy často jedinou institucí, která může tomuto ohrožení předejít. Děti potřebují být v kolektivu svých vrstevníků a rozšiřovat si okruh společenských kontaktů. Pro dítě je důležité získat zkušenost ze společné hry s vrstevníky a rozšířit si tak horizont, který byl doposud jen kruh rodiny. Důležitá je pro dítě v MŠ potřeba identity, společenského uplatnění a navazování citových vazeb a získávání postavení ve skupině (Oprailová, Gebhartová, 2003).

Úroveň předškolních institucí se rok od roku zlepšuje, mnoho odborníků však stále shledává nedostatky. Matějček (2005, s.141) uvádí *„Jediné co lze z psychologického hlediska proti mateřské škole v dnešní podobě namítat, je, že je tam moc dětí najednou. Dvacet dětí pohromadě není „přirozená“ dětská skupina v tomto věku. Psychologická poradenská služba nám k tomu ostatně říká, že to je také hlavní příčinou, proč některé děti nejsou dobře schopny se v prostředí mateřské školy dobře přizpůsobit.“*

Jak dále uvádí Matějček (2005), jedním z řešení jsou alternativní mateřské školy a centra, které upřednostňují menší skupiny a individuální přístup ke každému z dětí. Oproti důležitosti předškolní instituce pro děti ve věku 3 – 6 let nejrůznější zahraniční i tuzemské studie, ukazují, že instituce pro děti do 3 let věku jsou ku prospěchu dospělých, nikoliv dětí, a že z vývojového hlediska jsou předčasné. Děti v tak raném věku pro kolektivní zařízení vývojově nedozrálé.

2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V České republice má předškolní vzdělávání dlouhou tradici. První veřejná mateřská škola byla založena v Praze roku 1869, později se zakládaly také v dalších městech. Již od počátku se v předškolní výchově akcentovaly i složky vzdělávací (Průcha, 2006).

Mateřská škola tvoří důležitou etapu ve vývoji dítěte. Je to přechod ze soukromí rodiny do instituce školy. Nevytváří nadměrně velký nátlak na výkon dítěte a poskytuje mu potřebný čas na adaptaci. Nástup do mateřské školy vyžaduje zralost i připravenost dítěte (Vágnerová, 2005).

V České republice je předškolní péče zajišťována hlavně v rodině dítěte nebo v mateřských školách státních i soukromých, kde do popředí se stále častěji dostávají soukromé a alternativní předškolní instituce.

Jedním z hlavních úkolů předškolní instituce je připravit dítě na vstup do základní školy. Úkolem předškolní instituce není naučit dítě číst a psát, ale nastavit návyky koncentrace, spolupráce ve skupině, samostatnost při práci, plnění zadaných úkolů či respekt k autoritě pedagoga (Průcha, 2004).

„Dnešní mateřskou školu by měla charakterizovat otevřenost, neformálnosti a individualizované uspořádání konvergentně zaměřených výchovných a vzdělávacích cílů, které vytvářejí pro dítě stálou příležitost k široce založenému sociálnímu učení a poznávání. Zároveň by společně s rodinou měla realisticky a poučeně odhalovat, co dítěti skutečně pomáhá ke spokojenému a lidsky harmonickému životu“ (Opravidlová, 2002, s. 32).

2.1 Tradiční předškolní instituce

Předškolní výchova a vzdělávání je institucionálně zajišťováno mateřskými školami (včetně mateřských škol s upraveným vzdělávacím programem), popř. je realizováno v přípravných třídách základních škol.

Dle RVP PV (2004) jedním z úkolů předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu, pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání má dítěti poskytnout odbornou péči a smysluplně obohacovat jeho denní program.

„Koncepce předškolního vzdělávání je založena na týchž zásadách, jako ostatní obory a úrovně vzdělávání a řídí se s nimi společnými cíli: orientuje se k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání, umožňující mu se snáze a spolehlivěji uplatnit ve společnosti znalosti“ (RVP PV, 2004. s. 5).

Pobyt v předškolním zařízení se organizuje pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti let, při odkladu povinné školní docházky jsou zařazeny i děti sedmileté. Pokud je nedostatek míst v předškolním zařízení, upřednostňují se děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky (RVP PV, 2004).

2.1.1 Systém kurikulární dokumentů a RVP PV

Mateřská škola ať již státní nebo soukromá je legislativně zakotvena v rámci vzdělávací soustavy jako druh školy, proto se mateřské školy řídí obdobnými pravidly pro vzdělávání i jeho organizaci jako školy ostatní. V Zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) jsou uvedeny v §33 cíle předškolního vzdělávání a v §34 organizace předškolního vzdělávání.

Předškolní vzdělávání se řídí, dle kurikula. Slovo kurikulum pochází z latinského currere (běžet). Pokud vyjdeme z původního významu, je možné usuzovat, že to může být: *„ pohyb určitým směrem, po určité cestě k určitému cíli.“* (Opravilová, Gebhartová, 2003, s. 20)

V pedagogickém smyslu kurikulum je možno chápat jako návrh cesty, která v sobě zahrnuje procesy, prostředky i podmínky k dosažení cíle. Hlavní prioritou kurikula by měl být proživotní směr, který se skládá s poznatků, vědomostí, ale také z psychických a sociálních potřeb dítěte, jeho schopností, hodnot a životních postojů (Bečvářová, 2003).

Kurikulum se opírá o základní legislativní normy jako je: *„Ústava, Listina základních lidských práv a svobod, Deklarace práv dítěte. Plánovací rovinu tvoří také dokumenty Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha) a Rámcový program pro předškolní vzdělávání, které vyšly v roce 2001“* (Opravilová, Gebhartová, 2003, s. 21).

Při tvorbě kurikula rozlišujeme dvě základní úrovně a to státní a školní. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představuje „Národní program vzdělávání“, který formuluje požadavky na vzdělávání a „Rámcové vzdělávací programy“, které vymezují jed-

notlivé etapy vzdělávání. Školní úroveň představuje školní vzdělávací programy, který si každá předškolní instituce vytváří dle zásad stanovených RVP PV sama (RVP PV, 2004).

RVP PV (2004. s. 4) byl formulován tak, aby v souladu s odbornými požadavky současné kurikulární reformy:

- *„akceptoval přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítal do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání*
- *umožňoval rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb*
- *zaměřoval se na vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání*
- *definoval kvalitu předškolního vzdělávání z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, které má přinášet*
- *zajišťoval srovnatelnou pedagogickou účinnost vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných jednotlivými mateřskými školami*
- *vytvářel prostor pro rozvoj různých programů a koncepcí i pro individuální profilaci každé mateřské školy*
- *umožňoval mateřským školám využívat různých forem i metod vzdělávání a přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám*
- *poskytoval rámcová kritéria využitelná pro vnitřní i vnější evaluaci mateřské školy i poskytovaného vzdělávání“*

2.1.2 Úkoly předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání má smysluplně obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let, usilovat o získání správných společenských hodnot, zajistit bezpečnost, odbornou péči, rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj, zdraví a osobní spokojenost, aby dítě mělo příjemnou zkušenost na čas strávený v mateřské škole (RVP PV, 2004).

Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je maximální podpora individuálního rozvoje dětí a umožnit každému dítěti dospět v době, kdy opouští MŠ a tak vytvořit pevné základy pro další vzdělávání. Propojenost mezi MŠ a základní školou by měla být zajištěna od samého začátku a brát v úvahu rozdíly ve vzdělávacích možnostech i výkonech dětí a také specifika psychologická a didaktická (RVP PV, 2004).

2.1.3 Cíle předškolního vzdělávání

Hlavním záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce sociální, psychické a fyzické, aby při vstupu do základní školy dítě bylo samostatné, kompetentní a způsobilé zvládat nároky dalšího života (RVP PV, 2004).

Dle RVP PV (2004, s.7) se cíle předškolního vzdělávání skládají ze čtyř cílových kategorií, které jsou těsně provázané a vzájemně spolu korespondují.

- „*rámcové cíle – vyjadřující univerzální záměry předškolního vzdělávání*
- *klíčové kompetence - představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání*
- *dílčí cíle - vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti*
- *dílčí výstupy – dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají“*

2.1.4 Metody a formy předškolní výchovy v tradiční mateřské škole

Předškolní vzdělávání se jednoznačně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí předškolního věku a zajišťuje, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v maximální míře respektována. Vhodnými metodami předškolního vzdělávání je prožitkové a kooperativní učení hrou. Podněcují dětskou fantazii, zvědavost, radost dítěte z objevování a učení, získávání nových zkušeností. Poskytují dětem dostatek prostoru pro spontánní aktivity dle svého zájmu neboť učení na základě předávání hotových poznatků je pro děti v předškolním věku nevhodné. Vhodné je situační učení, které je srozumitelné dítěti a dítě se učí dovednostem pomocí praktických ukázek. Další formou je spontánní sociální učení, založené na principu přirozené nápodoby (Oprávilová, 2002).

Celé předškolní vzdělávání by mělo mít integrovaný přístup a probíhat na základě integrovaných bloků, které nerozlišují vzdělávací oblasti, ale poskytují vzdělávací obsah v přirozených souvislostech a vztazích. Dítě tak získává komplexnější a ucelenější přehled. Do denního programu jsou pravidelně zařazovány řízené zdravotně preventivní pohybové aktivity. Jsou vytvořeny podmínky pro individuální, skupinové i frontální činnosti. Všechny děti mají možnost účastnit se společných činností v malých středních i velkých skupinách. Je také dbáno na osobní soukromí dětí a pokud potřebují prostor mohou využít klidného koutku pro sebe a neúčastnit se kolektivních aktivit (RVP PV, 2004).

2.1.5 Předškolní prostředí a úloha pedagoga

„Podněty prostředí nepůsobí na různě disponované jedince stejně, jejich vliv může být modifikován i samostatnou dědičnou informací. Děti s různými genetickými předpoklady mohou reagovat na stejné prostředí jinak, ať už jde o podněty určité kvality nebo jejich kvantitu“ (Vágnerová, 2005, s.15).

Prostředí je rozčleněno pro možnosti skupinové i individuální činnosti, pro odpočinek, stravování i aktivní činnosti dětí. Prostředí na dítě působí prostřednictvím interakce a to nejen s jinými lidmi, ale i neživými objekty a symboly. Vybavení mateřské školy nábytkem, hygienickým zařízením a dalším vybavením je uzpůsobeno antropometrickým požadavkům dětí a počtu dětí. Mezi další vybavení patří hračky, didaktický materiál jako jsou nástěnné mapy, počítadla, zpětný projektor či naučné knihy včetně encyklopedií. Všechno vybavení je bezpečné, zdravotně nezávadné a estetické (RVP PV, 2004).

V mateřské škole je autoritativní osobou pedagog, kterého děti v naprosté většině případů respektují a obdivují. Z této situace plyne pedagogovi i odpovědnost pro správné výchovné postoje (Bečvářová, 2003).

„Do morální výchovy svých vlastních dětí, stejně jako dětí nám svěřených si vnášíme především sami sebe-a teprve na druhém místě to, co uvědoměle a cíleně chceme“ (Matějček, 2005. s. 170).

Úloha pedagoga dle RVP PV (2004) je hlavně respekt k potřebám dětí v oblasti lidské, vývojové a individuální. Reaguje na potřeby dětí a pomáhá je nenásilně, citlivě a přirozeně uspokojovat. Pedagog se vyhýbá negativním slovním komentářům a podporuje děti v samostatných pokusech, je uznalý, dostatečně oceňuje a vyhodnocuje konkrétní projevy

a výkony dítěte a přiměřeně na ně reaguje pozitivním oceněním, vyvaruje se paušálních pochval stejně jako odsudků. Pedagog zajišťuje bezpečnost dětí v průběhu pobytu v mateřské škole je empatický a nenásilně ovlivňuje prosociální chování dětí. S dětmi ne-manipuluje, nabízí vzdělávací aktivity, které odpovídají mentalitě předškolního dítěte a jeho potřebám.

2.2 Alternativní předškolní instituce

Alternativní vzdělávání je obecný termín, označující odlišné vzdělávání než nabízí stát dané země. Dle Průchy (2004) vymezení pojmu alternativní je na základě pedagogického a didaktického aspektu. *„Z tohoto hlediska je možno za alternativní považovat všechny takové školy, které uplatňují zvláštní, nestandardní, inovativní, experimentální formy, obsahy či metody vzdělávání, jiné didaktické přístupy apod., na rozdíl od běžně uplatňovaných (standardních) pedagogických a didaktických koncepcí“* (Průcha, 2004, s. 20).

Dnes se setkáváme s pojmenováním netradiční škola, reformní škola nebo nezávislá škola. Dle takového pojetí se může stát alternativní předškolní institucí nejen škola soukromá, ale všechny druhy škol, bez ohledu na zřizovatele, které se odlišují něčím od hlavních tradičních vzdělávacích institucí a uplatňují celkové nebo jen částečné didaktické inovace. V alternativních předškolních institucích se velmi dbá na zapojení do různých aktivit nejen žáky a pedagogy, ale hlavně rodiče, sourozence a další příbuzenstvo, což je důležité pro emoční a sociální rozvoj dítěte (Průcha, 2004).

Označení „alternativní“ se stalo v dnešní době velmi módní a je často chápáno jako modernější, lepší, ale význam tohoto slova je vlastně neutrální a tajemná pouze „jiný“. Alternativa poskytuje svobodu, jasnou ideu, velké nasazení a vyžaduje velkou sociální odpovědnost (Opravilová, Gebhartová, 2003).

„Alternativy mohou být cestou vpřed, blouděním v kruhu i krokem zpátky. Neměly by směřovat k tomu, abychom byli za každou cenu jiní, ale hlavně spolehlivě lepší“ (Opravilová, Gebhartová, 2003, s. 157).

2.2.1 Vznik alternativních institucí

Vznik alternativních škol také zapříčinila snaha o stálé zdokonalování tradičních postupů a kritika formalistického způsobu vzdělávání. Různé typy alternativních škol začaly vznikat

od počátku 20. století a zvláště v 20. a 30. letech pod vlivem reformních pedagogů, jako byli H. Parkhurstová, R. Steiner, C. Freinet, P. Petersen, J. Deset a M. Montessori.

V naší zemi reformní pedagogika zaznamenala značný rozvoj během světových válek, kdy ve 20. a 30. letech bylo Československo jednou z nejprogresivnějších zemí rozvíjející alternativní školství. Nejvýznamnějším představitelem reformní pedagogiky u nás byl pedagog a psycholog Václav Příhoda (1889-1979). V období socialismu však alternativní směry byly z ideových důvodů potlačovány. Až po roce 1989 je opět k dispozici odborná literatura a rozsáhlá publikační a přednášková aktivita (Průcha, 2004).

„Klíč k vysvětlení příčin vzniku alternativních škol lze vidět v neustálých snahách lidské civilizace měnit a zdokonalovat to, co je již vytvořeno – instituce, pracovní postupy, teorie, lidské výtvořiny. Tak tomu bylo i v případě vzdělávacích institucí. Když se určité typy škol ustálily (a tím se vlastně stávaly tradičními), objevovaly se současně i tendence tento stav měnit. A tak můžeme po staletí sledovat pokusy o změny, o inovace, o alternativní řešení školy jako instituce“ (Průcha, 2004, s. 27).

2.2.2 Přední alternativní instituce

V České republice se mimo obecní a státní školy stále zvyšuje nabídka soukromých předškolních institucí zaměřených na alternativní předškolní výchovu a vzdělávání.

Alternativní školy se dělí na tři hlavní skupiny: klasické reformní školy, církevní (konfesionální) školy a moderní alternativní školy (Bečvářová, 2003).

Klasické české předškolní instituce zastupují školy Montessori, Waldorfská, Freinetovská, Jénská a Daltonská (Bečvářová, 2003).

Církevní (konfesionální) patří katolické, protestantské, židovské a jiné konfesionální (Bečvářová, 2003).

Moderní alternativní instituce jsou s otevřeným vyučováním, vzdělávací program Začít spolu (v cizích zemích známý jako Step by Step), český Program podpory zdraví, Projekt zdravá škola, Projekt „Dokážu to?“ nebo vzdělávací program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. V dnešní době se začal běžně používat termín „moderní alternativní škola“, která se vyznačuje velkou dynamičností. Tradiční školy většinou působí v rámci své striktně vymezené koncepce a zaběhlých pravidel. Alternativní předškolní instituce se liší svými programy, jinými parametry edukačního prostředí, rozdílným způsobem hodnocení, jiným

způsobem organizace výuky, individuálnější přístupem k dítěti a osobnějšími vztahy školy a rodiny (Průcha, 2004).

Waldorfská pedagogika – zakladatelem je rakouský filosof a pedagog Rudolf Steiner (1861-1925). Směr waldorfské pedagogiky je založen na filozoficko-pedagogických koncepcích duchovní vědy nazvané „antroposofie“. Jedná se o nestátní instituci. Cílem waldorfské pedagogiky je všestranný rozvoj dítěte: rozvoj vůle, citění i myšlení; v praktických stejně jako uměleckých oborech; znalostech i tvůrčích a sociálních dovednostech. Během týdne se ve školce proto pravidelně střídají nejrůznější činnosti jako pečení chleba, malování, práce se dřevem a hlinou. Schopnosti dětí se totiž liší a každé by mělo dostat příležitost k jejich rozvoji, a to prostřednictvím volné hry. Velký důraz školka klade na nejrůznější rituály, veškeré hračky jsou z přírodních materiálů (Průcha, 2004).

Daltonská pedagogika – zakladatelem je americká učitelka Helen Parkhurstová (1886-1973). Název je převzat dle města Daltonu, kde vznikla tato alternativní instituce. Pedagogika vychází ze tří zásad: volnost, samostatnost a spolupráce. Děti sami rozhodují o tom, kdy a jakou činnost budou vykonávat, pracují v tempu, které si samy určí, učí se spolupracovat s ostatními dětmi i učiteli a samy svoji práci hodnotit. Každé dítě má vytvořen svůj vlastní program práce na jeden měsíc. Učitelé pro ně připravují vhodné prostředí: vymýšlejí seznam úkolů, připravují pomůcky, motivují děti a sledují je při plnění úkolů. Tento tzv. daltonský plán je často využíván školami jako doplněk k tradičnímu systému v podobě několikahodinových „daltonských“ bloků (Průcha, 2004).

Montessori pedagogika – zakladatelem je Maria Montessori (1870 – 1952), která velmi úzce spolupracovala s Helen Parkhurstovou, zakladatelkou Daltonské pedagogiky. Hlavním heslem tohoto způsobu vzdělávání je „Pomoz mi, abych to dokázal sám“. Učitel přistupuje k dítěti jako k hotovému člověku, jakoby dospělému: chová k němu respekt, dává mu možnost svobodné volby, ale pomáhá mu tam, kde je to potřeba. Skrze vytvoření správného prostředí a připravení pomůcek podporuje přirozený zájem dítěte, které se učí díky své vlastní tvořivosti. Děti ve třídách jsou různého věku, aby si mohly vzájemně pomáhat. Samotná třída je rozdělena do několika koutků: každý koutek je věnován jiné oblasti, například výtvarné, hudební nebo zeměpisné (Průcha, 2004).

Začít spolu - velký důraz je kladen na individualitu dítěte, nadání, víra ve vlastní schopnosti a také na vztah k mateřskému jazyku a úcta k tradicím, zvykům a svátkům. Cílem

instituce je, aby každé dítě, které odchází z naší mateřské školy do školy základní, bylo bez řečových vad. Posiluje jeho sebedůvěru, víru ve vlastní schopnosti, poznání sebe sama. Vede děti k formulaci a obhájení svých názorů a postojů, učí je uvědomělé vnitřní kázi a pracovním návykům formou projektů, pokusů a dramatizace. Rodiče dětí se účastní činností ve třídě jako asistenti dětí nebo jen pozorují vlastní činnost dětí a také se podílejí na správě školy prostřednictvím rady rodičů (Bečvářová, 2003).

Církevní školy – školy a předškolní instituce zřizuje církev (u nás katolická, evangelická) a tudíž se do nich promítají principy křesťanství. Nemusí se od běžných škol lišit organizací výuky. V České republice jsou církevní školy zřizovány po listopadu 1989 (Průcha, 2004).

Zdravá mateřská škola - první školu v přírodě u nás realizoval učitel a spisovatel Eduard Štorch (1878-1956), pro kterého bylo zdraví podmínkou další výchovy a vzdělávání. Filozofií tohoto programu je holistické pojetí zdraví. Eduard Štorch se snažil o změnu prostředí i metod výchovy a vzdělávání (i v rodinách dětí). V předškolních institucích se preferuje zdravá výživa, pohyb a celková vyrovnanost fyzická, psychická i sociální pohoda. Vše je zaměřeno na podporu návyků zdravého životního stylu, protože v předškolním věku se návyky a postoje všeho druhu upevňují nejtrvaleji. Řídí se zásadami vyplývajícími z interakcí mezi dítětem, rodinou dítěte, mateřskou školou, legislativním rámcem, obcí, společností a přírodou (Havlínová a kol., 1995).

3 MONTESSORI PEDAGOGIKA

Výchova je orientována na osobnost dítěte, oproti kolektivní výchově v tradiční předškolní instituci. Vzhledem k cíli práce a pochopení celkového přístupu Montessori pedagogiky, je tato kapitola věnována Montessori pedagogice, životě zakladatelky této pedagogiky, hlavním myšlenkám a cílům.

3.1 Život a práce Marie Montessori

Maria Montessori se narodila v roce 1870 v Itálii. V roce 1896 byla promována jako první žena doktorkou medicíny. Specializovala se na studium dětských nervových nemocí. Mentální postižení považovala za problém pedagogický, nikoliv lékařský. Studovala také v Římě na univerzitě psychologii a filosofii. Ve své habilitační práci v roce 1904 provedla ostrou analýzu stávajícího školského systému a výchovných postupů z hlediska školní hygieny a názorů lékařů. V roce 1907 otevřela první dětský dům Casa dei Bambini, určený pro opuštěné děti předškolního věku. Aplikovala zde, své dobré zkušenosti týkající se podnětného prostředí. Zde také poprvé začala používat a dále rozvíjela další materiál pro smyslovou výchovu, který vytvořila původně pro děti s mentálním postižením.

Pozorovala děti a zjistila, že když mají k dispozici správné materiály a prostředí, tak se zabaví samy a dovedou se soustředit na jednu věc velmi pečlivě, a tím také se učí vyrovnat se svými specifickými problémy bez většího zásahu dospělých. Zaměstnávala děti praktickými činnostmi, jako je utírání prachu, zametání, pomoc v kuchyni a další (Montessori, 2001).

Práci a výsledky Marie Montessori ocenil i Sigmund Freud po roce 1926, kde byl ve Vídni založen Montessori-Institut. V období fašismu, však její školy byly v Itálii zavřeny a v Německu a Rakousku spalovali všechny její knihy, proto odcestovala do Indie a až v roce 1949 se vrací do Evropy a usazuje se v Holandsku.

Dvakrát byla navržena na Nobelovu cenu míru. Dle ankety New York Times byla v roce 1950 vyhlášena nejpozoruhodnější ženou první poloviny 20. století. Pozoruhodné je, že ve všech státech, kde vládla diktatura bylo dílo Marie Montessori zakázáno nebo nepropagováno. Její pedagogický systém, je označován jako pedocentrický, a protože vychovává osobnosti s vlastním názorem, velmi nezávislé a zvyklé k debatě a ne slepé poslušnosti, tak se nehodí do zemí s diktátorským režimem. Maria Montessori zemřela v Holandsku v roce

1952. Její velmi respektované dílo žije dodnes ve vzdělávacích systémech celého světa. (Rýdl, 2007)

3.1.1 Hlavní myšlenky Marie Montessori

Mezi hlavní myšlenky Montessori pedagogiky patří „*Pomoz mi, abych to dokázal sám*“ a „*Vidím a zapomenu, slyším a zapamatuji si, udělám a pochopím*“ (Montessori, 2001, s.5). Marie Montessori uvádí další myšlenky, které byly publikovány v různých publikacích i jiných autorů.

1. Dítě je tvůrcem sebe sama.

Dítě se vyvíjí v daném prostředí a lidé v blízkém okolí ho ovlivňují, ale jen samo dítě si určí, které podněty, jakým způsobem a kdy ovlivní jeho jednání „*Ono samo má rozhodující vliv na svůj vývoj. Svým „naprogramováním“ a vlastní aktivitou se podílí největší měrou na utváření sebe sama*“ (Zelinková, 1997, s.17).

2. Pomoz mi, abych to dokázal sám.

Toto je hlavní krédo Montessori pedagogiky. „*Není úkolem dospělých formovat dítě, odstraňovat mu z cest překážky, nebo jím dokonce manipulovat, ale udělat vše pro to, aby vlastními silami a svým tempem získávalo nové vědomosti a dovednosti, vrůstalo do světa, který ho obklopuje*“ (Zelinková, 1997, s.17).

3. Ruka je nástrojem ducha. Práce rukou je základem pro pochopení věcí a jevů, rozvoj myšlení a řeči.

Pro pochopení nových poznatků je nutné pro dítě zapojit více smyslů a hlavně vycházet od konkrétního poznání, které dosáhnou především manipulací s věcmi.

4. Svobodná volba práce.

Dítě si samo rozhodne co v daný den bude dělat, s kým bude pracovat a jak dlouho. Úkolem pedagoga je připravit optimální prostředí, pomůcky a vysvětlit princip, pokud ho dítě neví nebo požádá o pomoc. Pedagog nevstupuje do spontánní činnosti dítěte, jen ho pozoruje a pokud je potřeba, tak znovu předvede ukázkou správného použití pomůcky. Volnost a tvořivost dítěte je na prvním místě, ale vše má své pevně stanovené pravidla, které se musí dodržovat. Tím se utváří u dítěte pocit nesvázanosti, ale zodpovědnost za své konání a samostatnost.

5. Připravené prostředí.

Prostředí zařízení je upraveno pro potřeby dětí, aby pomůcky a všechny předměty byly na místech dostupných pro děti bez vnější pomoci a seřazeny dle odpovídajícího senzitivního období. Stoly i stoličky jsou velikostně upraveny pro děti a jsou umístěny v blízkosti části s pomůckami. Vše má své dané místo a po skončení práce musí dítě vše vrátit na to správné místo, aby i další děti mohly pomůcky najít. *„Děti totiž absorbují prostředí, které je obklopuje a zvnitřňují si ho do té míry, že se stává zároveň velkou inspirací v naší práci pro budoucnost.“* (Montessori, 2001, s.51)

6. Polarizace pozornosti.

Dítě je schopno se intenzivně a dlouhodobě soustředit na práci, která ho zaujme. Proces nesmí být přerušen. Dítě musí mít možnost pohybovat se, brát si předměty do rukou a vrátit je na místo. Vychovatel poskytuje pouze nepřímou pomoc, pobídnout k aktivitě. Proto polarizace pozornosti je základem učení.

7. Celostní učení.

Člověk je jednotou tělesného a duševního. Od ostatních živých tvorů se liší duševním životem. V něm spočívá kořen svobody, vnitřní aktivity, spontánnosti, možnosti samostatného a svobodného jednání. Vzájemné působení tělesné a duševní aktivity se musí promítat i do procesu učení (Zelinková, 1997).

8. Respektování senzitivních (citlivých) období.

Je to období, ve kterém je dítě obzvláště citlivé, a jakoby „připravené“ pro rychlé získávání určitých dovedností a vědomostí. Pokud není toto období využito, senzitivita mizí, ale neznamená to, že dítě se už danou dovednost nikdy nenaučí. Znamená to, že dané dovednosti a vědomosti si osvojí později, ale nebude to s takovou lehkostí, jako tomu je v senzitivním období. Citlivé fáze jsou charakteristické intenzivní koncentrací a neustálým opakováním určité aktivity. Příchod a délka senzitivního období je u každého dítěte individuální a jen všímavým pozorováním dítěte rodič či pedagog rozpozná senzitivní období dané dovednosti, která by se měla podporovat (Zelinková, 1997).

Maria Montessori obecně označila šest citlivých období, které se objevují po sobě a začínají hned po narození (Rýdl, 2007).

1. Cit pro řád a pořádek – od narození do 3 let. Není však myšleno pořádek ve smyslu úklid prostředí, ale řád ve kterém dítě vyrůstá. Vrozený smysl pro řád dává dítěti orientační prvky a tyto prvky mu pomáhají utvářet představu světa. Dítě v podstatě nemá rádo změny, cítí se jistější pokud je nastolen určitý režim a pravidelnost v organizaci dne. Dítě vstřebává všechny informace, bez selekce na dobré a špatné, a protože hlavní roli pro vytvoření řádu mají ve výchově oba rodiče, musíme apelovat na rodiče, aby vždy vytvářeli pro dítě kvalitní a neškodlivé.
2. Citlivost vnímání – od 6 měsíců má dítě tendenci objevovat své okolí hmatem, ochutnávat věci, tím, že si vše dává do pusy a postupným zlepšováním senzomotorických pohybů poznává zajímavé věci, jejich barvy a učí se manipulovat s předměty.
3. Citlivost pro řeč a jazyk – prostřednictvím smyslového vnímání se děti snaží porozumět a používat řeč od samotného narození. Naše trpělivost povzbuzuje jejich jazykové objevování. Je důležité na dítě stále mluvit čistě.
4. Citlivost pro chůzi – vášeň po dobrodružství, objevy a rozšiřování obzoru je stále motivuje k zdokonalování senzomotorických dovedností a hlavně chůze. Podpora tohoto rozvoje ze strany rodičů je velmi důležitá.
5. Citlivost na malé věci – tímto citem se rozvíjí dětské oko, pro poznávání těch nejmenších detailů. I spisovatelé, pro upoutání dětské pozornosti pro čtení každé stránky, umisťují na každou stránku, třeba jen malé housátko, aby donutili děti s jejich zvědavostí projít všechny stránky knihy.
6. Citlivost pro včlenění do společnosti – zvyšující se uvědomování si okolních věcí přerůstá ve zvyšující se zájem a pozornost na další lidi. Děti začínají rozumět důležitosti respektování druhých.

3.1.2 Cíle předškolní výchovy Montessori

Hlavním cílem vzdělávání Montessori pedagogiky je připravit děti pro život usnadněním jejich normalizačního procesu k dosažení celkového, maximálně možného rozvoje osobnosti, a tím mít volnost být samy sebou (Rýdl, 2007).

Montessori pedagogika klade důraz na dva základní faktory (Rýdl, 2007, s.35):

- „vzdělávání od narození – děti začínají absorbovat informace a přizpůsobovat se prostředí od chvíle, kdy se narodily.“
- „vzdělávání v raném věku – Marie Montessori považuje prvních šest let za nejdůležitější období ve vývoji člověka. V předškolním věku si děti utvářejí své osobnosti.“

3.1.3 Obsah Montessori předškolní výchovy

Vstupem dítěte do Montessori předškolní instituce, se začne seznamovat s tzv. cvičeními pro praktický život, s pravidly, které platí v mateřské škole. Naučí se respektovat druhé, správně používat pomůcky a orientovat se v prostředí. Ve smyslovém cvičení se děti setkávají s jazykovými, matematickými cvičeními, základy dějepisu, zeměpisu, botaniky, zoologie a experimentálních věd. Obsah vždy respektuje dobu, po kterou jsou děti schopné se soustředit a vstřebat informace. Obsah tvoří, jakousi kostru, která vede každé dítě individuálním směrem k tomu, aby si vytvořilo vlastní osobnost a uvědomění svých možností. Úkolem všech složek je odhalit, k jaké činnosti má dítě nejlepší předpoklady a čemu by se mohlo v budoucnosti věnovat (Rýdl, 2007).

3.1.4 Předškolní prostředí a úloha pedagoga

Prostředí mateřské školy je speciálně upraveno pro potřeby dětí. Pomůcky a všechny předměty jsou na místech dostupných pro děti a seřazeny, dle odpovídajícího senzitivního období. Jen dobře připravené prostředí plné rozmanitých podnětů může ideálně rozvinout všechny smysly dítěte.

Nábytek je velikostně upraven pro děti, stolky se stoličkami jsou umístěny v blízkosti regálů a skříněk s pomůckami. Každá pomůcka má své místo, a po skončení práce, musí každé dítě vše vrátit zpět.

Děti jsou ve třídách smíšených, mohou se volně pohybovat a vidět, co se dělá v jiných skupinkách.

Didaktickým materiálem jsou pomůcky, speciálně vyrobeny a patentovány pro účely Montessori pedagogiky. Tyto pomůcky jsou jednoduché, barevné, z různých materiálů a hlavně volně dostupné každému dítěti. Jsou to hlavně předměty pro cvičení praktického života, využívající všech smyslů dítěte (Montessori, 2001).

Učitel má poslání v podpoře dítěte, usměrňování správným směrem, v případě nezájmu nebo nerozhodnosti o žádnou aktivitu, musí učitel umět nabídnout vhodnou pomůcku,

avšak bez nátlaku nebo zasahování již do probíhající aktivity dítěte. Učitel také seznamuje děti s prostředím a řádem, který v něm panuje a zajišťuje dohled nad dětmi. Hlavní důraz je kladen na aktivitu dítěte. Učitel je trpělivý, vysvětlí dítěti použití pomůcek a pak ho nechá samostatně pracovat, bez zasahování. Pozoruje pečlivě dítě, pokud se dítě samo nepřihlásí, že potřebuje pomoc, musí učitel rozpoznat, kdy dítě jeho pomoc potřebuje (Montesori, 2001).

4 RODINA

Rodina je nejvýznamnější primární sociální skupinou, která ovlivňuje velkou měrou psychický vývoj dítěte i dalších členů rodiny. Nukleární rodinu tvoří jedinci ve spojení pokrevním, manželském a adoptivním. Všichni členové rodiny jsou ve vzájemné interakci, vzájemně se vědomě i nevědomě ovlivňují. Rodina je zpravidla první referenční skupinou, ke které má jedinc kladný vztah.

Rodina dítěti poskytuje pocit bezpečí, jistoty, lásky a svým způsobem zprostředkovává dítěti první sociokulturní zkušenosti, které pak ovlivňují způsob, jakým bude dítě chápat různé informace, a jak na ně bude reagovat. Rodina je pro dítě hlavním zdrojem informací. V rodině se rozvíjí kompetence, které rodina považuje za důležité a cíleně nerozvíjí ty, které pro ni významné nejsou (Vágnerová, 2005).

Rodina plní převážně funkci biologickou-reprodukční, materiální, výchovnou a emoční. Všechny funkce spolu velmi úzce souvisí a zároveň se také ve vývoji rodiny postupně mění. Rodiny můžeme rozdělit podle plnění rodinných úkolů na funkční, problémová a dysfunkční (Kohoutek, 1998).

V podkapitolách se seznamujeme s vývojem rodinného života, rodinným prostředím, rodičovstvím a vztahem rodičů k předškolnímu vzdělávání. Přiblížení rodinného života, stylů výchovy a rodinného prostředí, nám pomůže lépe pochopit postoj rodičů k předškolnímu vzdělávání.

4.1 Vývoj rodinného života

V období od 16. do 19. století rozdělil Stone (In Giddens, 2001) na tři fáze.

- nukleární rodina žijící v malé domácnosti, udržující blízké vztahy s blízkými příbuznými a komunitou, velmi autoritářská. Svobodná volba partnera se podřizovala zájmům rodičů.
- nukleární rodina je zřetelně vymezená. Tato forma se převážně vyskytovala jen ve vyšších vrstvách, ale ovlivnila zásady pozdější celé společnosti. Rodinné vztahy se lišily od vazeb k ostatním příbuzným či sousedům. Kladen důraz na mateřskou a rodičovskou lásku. Také se zvyšovala autoritativní pravomoc otce.

- rodinný typ života jaký známe dnes, kde rodina má úzké citové vazby, udržuje si soukromí a soustřeďuje se na výchovu dětí. Vzestup citového individualismu, manželské svazky na základě vlastního rozhodnutí.

„Ve světě se setkáváme s různými kulturami a tak i s různými formami rodinných vztahů a způsobů výchovy dětí. K nejvýznamnějším trendům vyskytujících se ve světě je: „pokles významu rozšířených rodin a jiných příbuzenských skupin, všeobecná tendence ke svobodné volbě manželského partnera, více se uznává právo žen na rozhodování jak ve věci samotného sňatku, tak v rodinných záležitostech. Ubývá příbuzenských sňatků, prosazuje se větší míra sexuální svobody a rozšiřují se také práva dítěte“ (Giddens, 2001, s.159).

V dnešních moderních a funkčních rodinách, rodiče tvoří pevnou a jednotnou alianci ve výchově dětí. V rodině je jasné, kdo za co zodpovídá, panuje pozitivní atmosféra, vzájemný respekt, porozumění, důvěra a blízkost. Podporuje se vyjadřování všech emocí, jak pozitivních, tak negativních, které se však netrestají. Každá rodina je jiná. Jsou rodiny, kde děti vyrůstají v harmonii, avšak s jasně stanovenými pravidly a s pocitem bezpečí. Z těchto dětí pak vyrostou vyrovnané osobnosti. Na druhé straně existují rodiny dysfunkční, kde tyto podmínky chybí částečně nebo zcela (Lacinová, Škrdlíková, 2008).

Hlavní charakteristické znaky současné rodiny je izolovanost, demokratizace uvnitř rodiny, znatelné zmenšování rodiny, rodiny mají často jen jedno dítě, dezintegrace a časové zaneprázdnění rodičů (Kolláriková, Pupala (eds.), 2001).

Stále přibývá více párů oddalující manželství, nebo s brzkým rozpadem rodiny a následným rozvodem. Setkáváme se s celou řadou problémově zatížených rodin jako je rodina nezralá, přetížená, ambiciózní, perfekcionistická, autoritářská, rozmazlující, nadměrně liberální, ale také jsou rodiny odkládající a disociované s narušenými vnějšími i vnitřními vztahy v rodině. Všechny tyto rodiny mají značný vliv na výchovu a vzdělávání svých dětí (Možný, 1990).

4.2 Rodinné prostředí

Rodinné prostředí je pro člověka první a základní prostředí. Pro rozvoj dítěte je významné tzv. rodinné klima, kde každá rodina má určitý stupeň soudržnosti, pospolitosti, pohody, ale také chladu, napětí a nesouladu, které pak negativně ovlivňuje osobnost dítěte. Rodinné prostředí odráží danou dobu, její problémy a zvláštnosti.

V současné době je pozornost odborníků věd zaměřena nejen na výchovu dětí v rodině, ale také na rodinné prostředí. Je důležité rodinu nejen poznat, ale také ovlivňovat rodičovské výchovné styly. Na vývoj a modifikaci osobnosti vždy působí všechny stránky rodinného prostředí. Společenská a ekonomická pozice rodiny působí přímo i zprostředkovaně, a to hlavně tlakem na kongruenci s normami skupiny, srovnáváním vlastní rodiny s rodinami vrstevníků, sousedství, postoje rodičů k životu, zařízení bytu (Kohoutek, 1998).

Děti v předškolním věku otiskuje své prostředí. To znamená, že se na dítěti pozná, z jakého kulturního prostředí pochází. Jaký panuje režim v rodině, jaké mají zvyky, zásady, pravidla, způsoby komunikace, trávení volného času a hlavně systém rodinných hodnot (Matějček, 2005).

Z empirických výzkumů v České republice je prokázáno, že vzdělávací výsledky dětí jsou významně ovlivňovány charakteristikami jejich rodinného prostředí (Průcha, 2004).

4.3 Rodičovství

Prožitky z dětství se prolínají celým našim životem. Mnohdy však ne zcela uvědomovanou cestou. Mnoho starých vzorců chování a reakcí, které vznikaly za dlouhá léta dětství jsou utajené někde v nás a hlavně v zátěžových a emočně vypjatých situacích, „*nakonec mnohdy reagujeme způsobem, jakým bychom vlastně nechtěli*“ (Lacinová, Škrdlíková, 2008, s.31).

Jedním ze zásadních problémů dnešního rodičovství je: „*vytvoření rovnováhy mezi nárokem na osobní štěstí a spokojenost a na druhé straně schopností přizpůsobit se a částečně obětovat některé ryze osobní cíle ve prospěch společných cílů a úkolů*“ (Lacinová, Škrdlíková, 2008, s.88).

Rodičovství nebylo nikdy tak složité a náročné jako je v současné moderní době. V době výpočetní techniky, internetu a všech materiálních výhod o péči o dítě a domácnost, jako například papírové pleny, ubrousky, mikrovlnná trouba, automatická pračka, se může zdát názor o náročnosti rodičovství jako scestný. Ale právě v této moderní době je kladen čím dál větší důraz na vzdělání a prosazení jedince. Mnoho matek nevyužívá plně mateřské dovolené a vrací se dříve zpět do zaměstnání. Důvod pro zkrácení mateřské dovolené může být kariéra v zaměstnání, ale také mnohdy obavy ze ztráty pracovního místa a ekonomické důvody. Je velmi málo zaměstnavatelů, kteří umožní zkrácený pracovní úvazek,

jak tomu je v jiných zemích. Také děti se stávají více zaneprázdněny velkým množstvím mimoškolních aktivit v zájmových a sportovních kroužcích, ať z důvodu vlastního zájmu, či zájmu rodičů k prevenci výskytu patologických jevů u dětí nebo z důvodů rodičovských ambicí (Průcha, 2006).

Mnoho současných rodin nezvládá požadavky na správnou výchovu dítěte. Jejich hodnotová orientace a přístup k rodičovství se mění a limitující je i malý počet dětí v rodině a celkově nízká porodnost (Kolláriková, Pupala (eds.), 2001).

„Správný a vhodný způsob výchovy bývá často charakterizován jako výchova s láskou, trpělivá, vytvářející vztahy vzájemné sympatie, porozumění, posilující sebedůvěru dítěte a akceptující dítě takové, jaké je“ (Kohoutek, 1998, s.15).

Osobnost dítěte se vyvíjí v procesu identifikace s druhými. Rodina je dítěti nejbližší, proto se dítě identifikuje v první řadě v rámci rodiny. Mnoho rodičů si uvědomuje známé tvrzení „vychoávám, když nevychoávám,“ a předávají svým dětem nejen praktické dovednosti o péči o domácnost, ale také je to pro děti určitý trénink sociálních dovedností, mezi které hlavně patří komunikace, vzájemné pochopení, schopnost řešit konflikty, respekt, zvládat hněv a jiné. Pokud dítě je vychovááno nevhodnou formou, komplikuje se tak celkový rozvoj osobnosti dítěte a jeho dalších mezigeneračních vztahů (Lacinová, Škrdlíková, 2008).

4.4 Výběr předškolní instituce

V okamžiku, kdy se rodiče rozhodnou, že umístí dítě do předškolní instituce, je velmi žádoucí pro zdravý vývoj dítěte, aby rodina a mateřská škola měly představu, co jedna od druhé požaduje a měly mezi sebou partnerskou spolupráci (Havlíková a kol., 1995).

V měsíci dubnu je zápis nových dětí do MŠ, a tak mnoho rodičů každoročně řeší otázku, kde zapsat své dítě. V dnešní době sladit rodinný život, kariéru a ekonomickou situaci je pro mnoho rodičů dětí předškolního věku náročné. V současné demografické situaci je mnohdy velmi nesnadné najít volné místo v mateřské škole, nebo z časových či jiných důvodů dětem zajistit vybranou předškolní výchovu v MŠ více vzdáleném od místa bydliště. MŠ je první vzdělávací institucí a je velmi důležitá v celém vzdělávacím systému. Každým rokem roste nabídka předškolních institucí a je viditelný i vzrůstající zájem rodičů o předškolní výchovu a pečlivější výběr předškolní instituce, tak aby nejlépe vyhovovala dítěti.

Stále však nemohou být opomíjeno organizační a finanční zázemí rodiny, na které mnoho rodičů při výběru MŠ musí brát ohled.

Vedle tradiční mateřské školy vzrostla nabídka alternativních předškolních institucí, které se liší svými programy, jinými parametry edukačního prostředí, rozdílným způsobem hodnocení, jiným způsobem organizace výuky, individuálnější přístupem k dítěti a osobnějšími vztahy školy a rodiny.

Při výběru předškolní instituce, si rodiče mají nejprve položit sami sobě základní otázky: Co očekáváme od předškolní instituce pro své dítě? Máme zájem o vzdělání, zdravý pobyt svého dítěte nebo nám stačí kolektivní hlídání a jednoduchá dostupnost? Máme vůbec v naší situaci na výběr jiný typ předškolního vzdělání a co můžeme udělat pro změnu? Nejdůležitější si je uvědomit, to aby vybraná MŠ nejlépe vyhovovala dítěti a ne představám a ideálům rodičů. Každý rodič, by měl zvážit možnosti svých dětí. Například vybraná cizojazyčná předškolní instituce, která pro rodiče znamená ten nejlepší základ pro budoucnost dítěte, nemá špatný vliv na psychický vývoj dítěte, které se v tomto prostředí necítí dostatečně dobře a výuku jazyka nezvládá. Důležité je, pokud rodiče mají důvěru k vybrané MŠ a jsou přesvědčeni, že vybrali ten správný typ pro své dítě, které mu bude co nejvíce vyhovovat, dle jeho schopností a možností, pak je to vždy po všech stránkách přínosné pro dítě i rodinu (Havlíková a kol., 1995).

4.5 Vztah rodičů k předškolní instituci

Vztahy rodičů k předškolní instituci jejich dítěte, jsou velmi odlišné a svým způsobem nám ukazují, co rodiče od svých dětí očekávají, v mnohých případech, však se zde spíše reflektuje to, zda si již rodiče stanovili svůj rodičovský cíl výchovy, jaký mají vztah k dítěti a jejich osobní zkušenosti. Také se však stává, že z pasivního vztahu k předškolní instituci, se v průběhu docházky dítěte vztah rodičů a MŠ mění, a to podle časových možností rodičů, získaných zkušeností i nových možností (Opravilová, 2003).

Část současných rodičů prošla ještě autoritativním modelem výchovy v mateřské škole, a proto přijímá MŠ jako nutné zlo, nikoliv výchovného pomocníka. Mají jen potřebu děti umístit někam během své pracovní doby. Někteří rodiče chápou výchovný význam MŠ jen v tom, že připraví dítě na vstup do školy, kde se teprve začne vzdělávat (Havlíková a kol., 1995)

Hlavním ukazatelem dobrého fungování předškolní instituce je kvalitní, otevřený vztah rodičů s pedagogy. Jen v případě dobré spolupráce rodičů a pedagogů, může vyrůst zdravá

generace, která ve všech složkách tělesných, duševních i sociálních bude tvořit harmonickou souhru (Bečvářová, 2003).

Je velmi důležité, jaký je postoj všech členů rodiny ke vzdělávání, protože na další generace se vždy přenáší úcta nebo neúcta k němu. Proto je důležité vědět, jakou roli a prestiž má v rodině vzdělání všeobecně. V rodině se například předávají návyky ke čtení, protože pokud děti vidí rodiče číst knihy a rodiče často svým dětem předčítají, potom i děti získávají kladný vztah k takovým aktivitám, jako je čtení, divadlo, hudba (Pokorná, 2010).

Především rodiče jsou ti, kteří mají zodpovědnost chránit zájmy dítěte, pečovat o jeho psychický, tělesný i sociální rozvoj a utvářet vhodné vzorce chování a postoje.

„Podle ustanovení § 32 odst. 1 zákona č. 94/1963 Sb., o rodině, ve znění pozdějších předpisů, mají ve výchově dětí rozhodující úlohu rodiče. Ve školách a školských zařízeních se sice uskutečňuje výchova a vzdělávání, avšak škola (školské zařízení) úlohu rodičů nenahrazuje. Účastí dítěte na vzdělávání není a nemůže být žádným způsobem omezena rodičovská zodpovědnost (ustanovení § 31 zákona o rodině). I ve chvíli, kdy se dítě účastní vyučování, jsou rodiče zodpovědní za péči o něj, nadále zastupují nezletilé dítě. To vše vyplývá z institutu rodičovské zodpovědnosti“ (Vyhláška č. 14/2005, s.14).

4.6 Spolupráce rodičů a pedagogů předškolní instituce

Dle RVP PV (2004) spoluúčast rodičů na předškolní výchově a vzdělávání je plně vyhovující, pokud mezi pedagogy a rodiči panuje oboustranná důvěra, respekt a ochota spolupracovat. Rodiče v případě zájmu mají možnost podílet se na dění v MŠ, účastnit se akcí. Jsou pravidelně informováni o celkovém dění v MŠ a pedagogové pravidelně informují rodiče o prospívání jejich dítěte, i o jeho individuálních pokrocích v rozvoji i učení. Pedagogové chrání soukromí rodiny, jednájí s rodiči ohleduplně a nezasahují do soukromí rodiny. Mateřská škola podporuje rodinnou výchovu a pomáhá rodičům v péči o dítě; nabízí rodičům poradenský servis i nejrůznější osvětové aktivity v otázkách výchovy a vzdělávání předškolních dětí.

Mateřská škola uznává dominantní roli rodiny v rozvoji dítěte, a proto dnes se většinou všechny maximálně otevírají spolupráci s rodinou. A nejde jen o běžné organizačně-provozní kontakty, ale hlavně partnerství a spoluúčast rodičů ve vzdělávacím programu. V minulosti toto bylo potlačováno a vedlo to k deformaci vztahů mezi MŠ a rodinou. V některých institucích je stále zpochybňován vstup rodičů do tříd a rodiče jsou zváni jen jako

hosté. Předškolní instituce často rodičům nedůvěřuje, bojí se jejich kontroly, kritiky, srovnávání, předpojatosti a nekompetentnosti. Jsou také rodiče, kteří ztrácí důvěru pedagogů pro svou lhostejnost, a také protože spoléhají na dokonalý pedagogický servis, který MŠ poskytuje. Zvýšený zájem rodičů o spolupráci je jen v začátku docházky dítěte a po překonání adaptační fáze zájem klesne a omezí se jen na informace o zdravotním stavu a chování dítěte (Opravilová, Gebhartová, 2003).

Partnerství s rodičem, pedagogovi MŠ přináší větší možnost lépe a hlavně jinak poznat dítě, jeho potřeby a zájmy. Na druhou stranu, i pro rodiče může být partnerství velmi přínosné v poznání jiných vzdělávacích metod, možností komunikace s dítětem a zpětnou vazbu v možnostech rozvinutí jeho dalších předpokladů (Svobodová a kol., 2010).

Účastí rodičů na vzdělávacím procesu MŠ získávají obě strany. Prostřednictvím rodičů do MŠ pronikají různé profese, životní zkušenosti a osobnostní charakteristiky širšího společenského prostředí. Tím se zmenšují negativní důsledky, které přináší uzavřené sociální prostředí. Pro rodiče je přínosné se seznámit s metodami a formami vzdělávání MŠ. Pokud rodiče je přijmou, pak MŠ nepřímo ovlivňuje a směřuje výchovu i vzdělávání dítěte. Rodiče, kteří přistoupí na aktivnější spolupráci s MŠ mají možnost získat nové inspirativní podněty, dovednosti a vědomosti (Havlinová a kol., 1995).

Rodiče mohou vyjádřit svoji podporu MŠ aktivnějším kontaktem a legitimizací školy. Takový projev se může zdát být formální, ale funguje i v rodině jako důležitá transmisivní hodnota, která v očích dítěte vyjadřuje vztah rodičů ke společnosti a jejím institucím (Kolářiková, Pupala, 2001).

4.6.1 Formy spolupráce

Jsou rodiče, kteří z vlastní pohodlnosti, pracovní zaneprázdněnosti, nebo nezájmu si nevytvoří čas na aktivity pro rodiče a děti pořádané MŠ. Na druhou stranu je velká část rodičů, kteří nejenže pomáhají MŠ finančně a materiálně, ale také se přímo podílejí na výchovně-vzdělávacím programu a tvorbě netradičního výchovného prostředí (Opravilová, Gebhartová, 2003).

4.6.1.1 Formy spolupráce rodičů a předškolní instituce:

Společné tvoření

Mnohé předškolní instituce nabízejí rodičům tvořivé aktivity, jako je malování na sklo, kreativní tvoření z vosku, gelu, drátků nebo pečení a tvorba ozdob. Velmi zajímavé je i pro pedagogy, pokud lektorem takové dílničky se stane některý z rodičů či prarodičů, a tím se role vymění, a pedagog se stává žákem. Výměna rolí je velmi přínosnou sblížovací formou (Svobodová a kol., 2010).

Školní slavnosti

Mohou být formou besídky, zahradního festivalu, pohádkového lesa, zpívání u vánočního stromu nebo průvodu s lucernami, které si děti sami vyrobí. Takové slavnosti jsou pravidelně po ukončení určitého tématického celku. Informují o tom, co děti v daném období vytvoří a naučí se. Takové neformální setkání dětí, rodičů a pedagogů školy je vhodné pro lepší seznámení, předání informací a pro příjemně strávený společný čas (Svobodová a kol., 2010).

Odborné kurzy a semináře

Různé předškolní instituce pořádají odborné kurzy pro rodiče, jako je např. Efektivní rodičovství, Respektovat a být respektován, alternativní způsoby výchovy a další vzdělávací a výchovné kurzy.

Společnost Montessori, pořádá mnoho kurzů a seminářů pro rodiče i své pedagogy se zaměřením na specifikum své pedagogiky a vývojové fáze dítěte. Mezi hlavní kurzy patří: Respektovat a být respektován a Kurz Montessori pedagogiky pro děti od 2 – 6 let. Tyto kurzy navštěvují rodiče, kteří mají zájem se o Montessori metodě dozvědět více informací nebo doplnit, již stávající informace o nové poznatky (Společnost Montessori, 2011).

Odborné poradenství

Mateřská škola pomáhá rodině i v případech, na které rodina sama nestačí. Dle individuální potřeby a zájmu rodičů, MŠ například doporučuje vhodnou odbornou literaturu pro správný rozvoj dítěte, výchovné a vzdělávací metody a odborné kurzy (Svobodová a kol., 2010).

Sdružení rodičů, Unie rodičů, Rada školy

Předškolní instituce nemají za povinnost založit radu školy nebo sdružení rodičů, ale pokud je zájem hlavně ze strany rodičů, je to velmi prospěšné. Cílem takového sdružení je zejména podpora vzdělávacího programu dětí, zajištění bezpečného a zdravého prostředí, podpora mimoškolních aktivit dětí a rodičů. Spolupráce a vzájemná komunikace mezi rodiči, učiteli a zřizovatelem MŠ, má velký vliv na úroveň vzdělání, materiálního zázemí a prezentaci MŠ. Rodiče mají možnost vyjádřit svoji spokojenost, nespokojenost, připomínky a náměty pro lepší fungování MŠ. Rodiče mají také často kontakty, které ulehčí řešit různé problémy s technickým a materiálním zabezpečením, ale také při komunikaci se zřizovatelem či jinými partnery (Svobodová a kol., 2010).

Při mnoha MŠ s Montessori pedagogikou je založeno „Sdružení rodičů Montessori“, jehož cílem je podpora vzdělávání dětí, s důrazem na alternativní vzdělávání, především aplikace metody Montessori. Sdružení pořádá vzdělávací semináře pro rodiče i širší rodinu (Společnost Montessori, 2011).

Kluby pro batolata

Novou možností integrace rodičů do předškolní výchovy a vzdělávání, je zakládání klubů, kde se scházejí maminky s batolaty. Neformálně si povídají, pozorují své děti při kontaktu s druhými dětmi, cvičí a předávají si navzájem zkušenosti. Pedagog může nabízet vzor aktivit, které jsou vhodné pro rozvoj tělesné i psychické stránky dítěte, odpovídá maminkám na jejich dotazy a plánuje další aktivity. Pozitivní a důvěryhodný vztah rodičů a MŠ je navázán tímto způsobem. Rodiče pak při umístění dítěte již mají všechny informace o MŠ i personálu, a také děti jsou již ve známém prostředí a adaptace je rychlejší (Svobodová a kol., 2010).

Doprovod na společné akce

Při organizování společných výletů, v některých případech MŠ požádá rodiče o doprovod. Z důvodu zajištění bezpečnosti dětí, ale také nabídne tuto možnost těm rodičům, kteří mají zájem strávit společné chvíle s dítětem v jiném prostředí a kolektivu vrstevníků.

Přítomnost matky dětem s problémy adaptace dává dítěti větší pocit jistoty. Dítě se pak cítí jistější a může navazovat první kontakty s ostatními dětmi a pedagogem (Haefele, Wolf-Filsinger, 1993).

Školní časopis

Časopis může být tvořen na úrovni školní, ale také jen třídní. Plní funkci komunikačního prostředníka v pravidelném vydání, občasníku nebo jen informačních listů. Dnes již skoro každá předškolní instituce disponuje počítačem s tiskárnou, kopírkou či skenerem, proto by neměl být problém namnožit rodičům plán akcí doplněný o obrázky dětí. Občasník si pak rodiče mohou doma připevni na ledničku a mít na paměti, kdy a kde budou pořádané akce. Děti se realizují a kreslí do časopisu příběhy, vymýšlejí text, hádanky a povídky (Svobodová a kol., 2010).

Třídní schůzky rodičů a pedagogů

Hlavním cílem, je informovat rodiče o dítěti, poradit s problémy, dotazy a také organizačními změnami. Rodiče získají informace o rozvoji dítěte, jeho zájmech, chování, reakce na různé podněty, a v případě zájmu, jsou rodičům nabízeny vzdělávací kurzy pro rodiče, případně vhodné kurzy pro děti (Opravilová, 2002).

4.6.2 Způsob komunikace

Dle RVP PV (2004) je spolupráce rodiny a MŠ pevně stanovená, avšak praxe a články rodičů, tak i pedagogů v médiích ukazují, že v tradiční MŠ jsou aktivity rodičů střídmejší a komunikace s rodiči není vždy na takové úrovni, jakou by si rodiče představovali.

Pro rodiče je velmi důležité mít zpětnou vazbu o svém dítěti, jeho chování a zájmech v MŠ. Je nedostačující jen řešit převážně nemoc a kázeňské přestupky, ale detailněji se zaměřit na informace o chování dítěte ve skupině, jeho zájmy a jiné individuální postřehy, kterých si mohou pedagogové během školní docházky dítěte všimnout. Někteří rodiče jsou pasivní, a pokud nevyjde impuls od pedagogů, na nic se neptají. Proto předškolní instituce zavádějí pravidelné třídní schůzky rodičů, podporují účast rodičů při hodinách a všech aktivitách dětí. V některých MŠ tradičních, ale hlavně alternativních je přítomnost rodičů až vyžadována (Opravilová, 2002).

Pro dobrou adaptaci je velmi účinné, aby děti danou instituci již znaly a věděly co je čeká. Proto je dobré, když rodiče a pedagogové spolu spolupracují před začátkem školního roku. Dle zkušeností má na dobrou spolupráci s rodiči velký vliv rodičovská schůzka, kde rodiče nováčků se seznámí s přípravou dětí na vstup do MŠ, rodiče se seznámí navzájem i personálem MŠ (Haefele, Wolf-Filsinger, 1993).

Způsob komunikace předškolní instituce a rodičů (Opravilová, Gebhartová, 2003):

- úvodní schůzky při přijetí dítěte
- pravidelné třídní schůzky
- individuální osobní třídní schůzky během školního roku
- rozhovor při vyzvedávání dítěte z předškolní instituce
- tištěné informace prezentovány ve veřejně přístupných prostorech MŠ
- tištěné letáky, školní časopis, newsletter
- informace v osobním deníčku dítěte
- informace zveřejněné na webových stránkách nebo na sociální síti, např. Facebook, kde jsou zveřejněny jak základní informace o instituci, vzdělávacím programu, aktivitách, tak fotografie z pořádaných akcí a v aktualitách se rodiče dozví potřebné informace a plánované akce (Montessori společnost, 2011).
- informace a aktuality zasílané e-mailem
- v průběhu dne otevřených dveří v instituci
- během společných akcí (besídka, karneval, sportovní den, zahradní slavnost)

Rodina je nejvýznamnější skupinou, která ovlivňuje velkou měrou celkový vývoj dítěte i dalších členů rodiny. Dobrý vztah rodičů a předškolní instituce, vzájemná důvěra a podpora je velmi důležitá a přispívá k celkové pohodě dítěte. Proto praktická část je zaměřena na zmapování postojů rodičů k předškolnímu vzdělávání, jejich spolupráci, komunikaci a spokojenost s vybranou MŠ.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

S rozvojem společnosti a demokracie je stále větší a pestřejší nabídka předškolních institucí a také postoj rodičů k předškolnímu vzdělávání se v mnohém mění. Bakalářská práce se zabývá postojem rodičů k předškolnímu vzdělávání, vzájemnou komunikací a spokojeností rodičů s vybranou MŠ tradiční a Montessori.

Hlavním cílem výzkumu je lépe zmapovat a analyzovat postoj rodičů k předškolnímu vzdělávání dětí v mateřské škole tradiční a Montessori.

Hlavní cíl výzkumu je rozdělen na dílčí cíle.

Dílčí cíle:

1. analyzovat preference rodičů pro výběr dané předškolní instituce
2. zmapovat postoj rodičů k předškolnímu vzdělávání
3. zjistit, jaké jsou formy vzájemné spolupráce rodičů a předškolní instituce
4. zmapovat vzájemnou komunikaci rodičů a předškolní instituce
5. analyzovat, jaká je celková spokojenost rodičů s vybranou předškolní institucí

5.1 Výzkumné otázky

Na základě dílčích cílů je vypracován dotazník, který má soubory otázek sestavené tak, aby bylo možno zodpovědět následující výzkumné otázky.

VO 1: Jaké jsou preference rodičů dětí v tradiční a Montessori mateřské škole při rozhodování pro umístění dítěte do předškolní instituce?

VO 2: Jaký je postoj rodičů dětí v tradiční a Montessori mateřské škole k předškolnímu vzdělávání?

VO 3: Jaká je vzájemná spolupráce a komunikace pedagogů a rodičů dětí v tradiční a Montessori mateřské škole?

VO 4: Jsou rodiče dětí v tradiční a Montessori mateřské škole spokojeni s výběrem předškolní instituce?

5.2 Výzkumný vzorek

Cílovou skupinu tvoří výběrový soubor subjektů a to záměrně vybraných rodičů dětí předškolního věku, které navštěvují MŠ tradiční a MŠ Montessori. Za účelem výzkumu jsou záměrně vybrány a osloveny 3 tradiční MŠ v Mikroregionu Slušovicko, a protože ve Zlínském kraji je jen jedna MŠ Montessori, je zvolen náhodný stratifikovaný výběr dle krajů, ve kterých jsou zřízeny MŠ Montessori. Tyto instituce jsou osloveny e-mailem s žádostí o umožnění výzkumu a předání dotazníku rodičům. Touto formou je osloveno 17 MŠ Montessori. Kladná odpověď pro spolupráci a vyplněné dotazníky přišly z MŠ Montessori ze Zlína, Olomouce, Brna, Opavy a Prahy.

Distribučováno je celkem 180 dotazníků, z toho 90 dotazníků rodičům dětí v MŠ tradiční a 90 dotazníků rodičům dětí v MŠ Montessori. Navráčeno je z MŠ tradiční 58 dotazníků a z MŠ Montessori 48 dotazníků. Návratnost činí 64 % z MŠ tradiční a 53 % z MŠ Montessori.

Následuje kontrola dotazníků a rozřídění, dle respondentů na rodiče dětí v MŠ tradiční a Montessori. Po kontrole správnosti a úplnosti vyplněných dat, je vyřazeno celkem 8 dotazníků pro neúplnost vyplnění požadovaných údajů.

5.3 Etapy výzkumu a časový harmonogram

Výzkum probíhá od února 2010 do dubna 2011. Lze ho rozdělit do několika základních fází:

- stanovení tématu, zapůjčení, zakoupení a prostudování odborné literatury vztahující se k tématu a cílům výzkumu – únor 2010 – květen 2010
- tvorba osnovy dle vybraných částí a studium odborné literatury, časopisů a odborných článků na internetových stránkách – 1. pol. června 2010
- volba výzkumné metody, sestavení výzkumného dotazníku – 2. pol. června 2010
- předvýzkum – červenec 2010 – srpen 2010
- přehodnocení výzkumných otázek a jejich úprava – srpen 2010 – listopad 2010
- realizace hlavního výzkumu, distribuce dotazníků respondentům, sběr dotazníků, kontrola dotazníků, následné zpracování a vyhodnocení dat z dotazníků – listopad 2010 – březen 2011

- vyhodnocení výzkumu, odpověď na výzkumné otázky a závěr výzkumu – březen 2011
– duben 2011

5.4 Výzkumné metody

Pro zpracování praktické části je zvolen popisný kvantitativní výzkum a dotazníkové šetření. Výzkumným nástrojem je dotazník.

Výhodou dotazníkového šetření je rychlé a přehledné analyzování otázek v dotazníku, který je dobrovolný a anonymní. Respondenti dotazník vyplňují v pohodlí domova, bez stresu a odpovědi si mohou promyslet. Nevýhodou dotazníkového šetření je jeho subjektivita, protože respondenti mohou úmyslně či neúmyslně zkreslovat informace. Výzkum má popisný charakter a nedá se zobecnit na celou populaci.

Dotazník obsahuje celkem 18 otázek, z toho 11 otázek uzavřených, kde mají respondenti možnost volit odpověď z předem připravených možností odpovědí, 3 otázky polouzavřené, 4 otázky otevřené. Vyplnění dotazníku by mělo trvat patnáct minut, což je dostatečný čas pro vyplnění a také přiměřený tomu, aby respondenty neodradil od účasti ve výzkumu. V úvodu dotazníku jsou respondenti seznámeni o způsobu využití získaných dat, anonymitě a stylu označení odpovědí. Otázky jsou sestaveny do tří částí. V první části se jedná o otázky zjišťující demografická data. Ve druhé části dotazníku jsou otázky zaměřeny na preference rodičů pro výběr předškolní instituce, jejich informovanost o jiných předškolních institucích a postoj k předškolnímu vzdělávání. Ve třetí části jsou otázky zaměřeny na vzájemnou spolupráci rodičů a předškolní instituce, komunikaci a celkovou spokojenost rodičů.

6 REALIZACE VÝZKUMU

Výzkumná činnost a koncepce otázek v dotazníku je ověřena v předvýzkumu. Následuje vlastní realizace výzkumu. V tradičních MŠ v Mikroregionu Slušovicko jsou dotazníky pro rodiče dětí předány ředitelce nebo pedagogickému pracovníkovi. Dotazník pro rodiče dětí v MŠ Montessori je zaslán e-mailem řediteli instituce. Vyplněné dotazníky z MŠ Montessori jsou zaslány e-mailem nebo v tištěné formě poštou. Sběr vyplněných tištěných dotazníků v tradiční MŠ v Mikroregionu Slušovicko je proveden osobně. Část rodičů dětí v MŠ tradiční také vyplnila dotazník elektronicky a zaslala zpět e-mailem.

Správně vyplněné dotazníky jsou analyzovány a interpretovány v grafech, tabulkách četností a následným slovním popisem získaných dat. Závěr výzkumu obsahuje shrnutí výzkumu, zodpovězení výzkumných otázek a celkový závěr.

6.1 Předvýzkum

Hlavním záměrem předvýzkumu je ověřit koncepci otázek, jejich srozumitelnost a vhodnost formulací. Dotazník předvýzkumu vyplnilo deset vybraných respondentů, z toho 5 rodičů dětí v MŠ tradiční a 5 rodičů dětí v MŠ Montessori.

Z výsledku předvýzkumu je zřejmé, že výzkumný dotazník je vhodný pro výzkumný záměr, nicméně ve dvou otázkách je nutno udělat úpravy. Vzhledem k cíli výzkumné práce je přidána do dotazníku další polootevřená otázka, pro zajištění větší zpětné vazby od rodičů.

Otázka č. 15: *Jaké využíváte formy spolupráce s Vámi vybranou předškolní institucí během školního roku?* Původně je otázka bez dalších doplňujících informací. Ukázalo se, že mnoho rodičů nepochopilo správně tuto otázku a nevědí, co mají doplnit. Proto na upřesnění jsou v závorce uvedeny příklady spolupráce (např.: v rámci výletů, besídek, výzdoby a další, prosím uveďte konkrétně), aby rodiče rychleji a přesněji pochopili otázku.

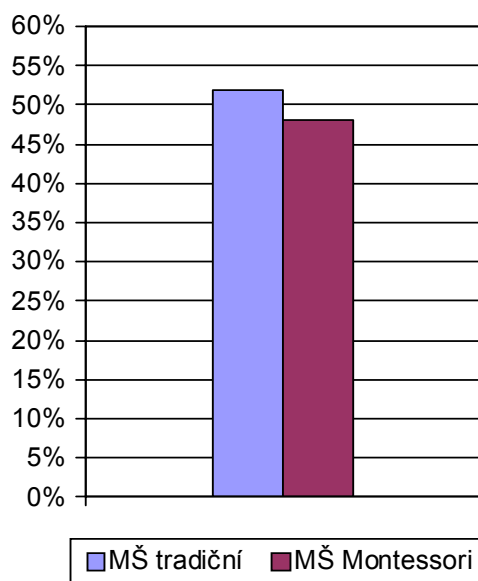
Otázka č.16: *Jak vzájemně komunikujete s předškolní institucí v průběhu docházky Vašeho dítěte?* Také tato otázka je původně bez doplňujících informací. Někteří rodiče váhali co napsat a omezili se jen na odpověď osobně. Po doplňujících otázkách si uvědomili, že komunikují i jiným způsobem. Je zvolena forma doplňující informace za otázkou (např.: e-mail, individuální konzultace, při vyzvedávání dítěte, nástěnka a jiné, prosím uveďte). Tímto způsobem rodiče mají možnost již sami bez omezení vypsát způsoby komunikace.

Otázka č. 18: *Chtěli byste něco zlepšit na předškolní instituci Vašeho dítěte? (pokud ano, prosím uveďte).* Možnost odpovědi „ano“, „ne“. Záměrem je získat od rodičů další doplňující informace o jejich spokojenosti s předškolní institucí, které slouží k vyhodnocení výzkumu. V případě nespokojenosti rodičů, je přínosné zjistit, co by rodiče rádi na MŠ zlepšili a v čem vidí nedostatky. Tyto informace mohou poskytnout pedagogům hlavně v MŠ tradičních v Mikroregionu Slušovicko přehled, o názorech a přáních rodičů. Jejich návrhy na zlepšení MŠ mohou být přínosné k postupnému zlepšení služeb MŠ a celkovému přístupu k dětem i rodičům.

6.2 Analýza a interpretace dat

Data z dotazníku jsou zpracována metodou čárkovací, která zjistí četnost každé z odpovědí. Výsledky výzkumu jsou uvedeny v grafech procentuálním vyjádřením, v tabulkách s vyjádřením absolutní i relativní četnosti. Každá zpracovaná otázka má slovní komentář výsledků. Otevřené otázky č. 13, 14, 15 a 16 jsou vyjádřeny v tabulce s absolutní i relativní četností a slovním komentářem.

Otázka č. 1: Vaše dítě navštěvuje předškolní instituci:



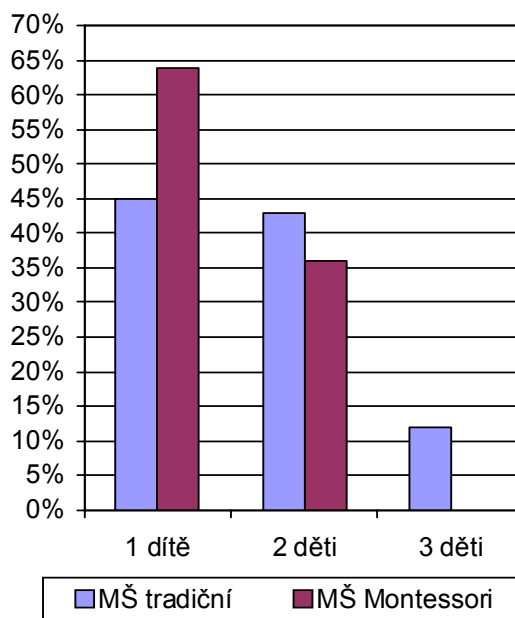
Graf 1. Rozdělení respondentů dle umístění dětí v MŠ.

	absolutní četnost	relativní četnost [%]
MŠ tradiční	51	52
MŠ Montessori	47	48

Tab. 1. Rozdělení respondentů dle umístění dětí v MŠ.

Celkový počet navrácených dotazníků z obou typů MŠ je 98. Z toho 51 dotazníků (52,00%) od rodičů dětí v MŠ tradiční a 47 dotazníků (48,00%) od rodičů dětí v MŠ Montessori.

Otázka č. 2: Kolik Vašich dětí navštěvuje nebo navštěvovalo tuto předškolní instituci?



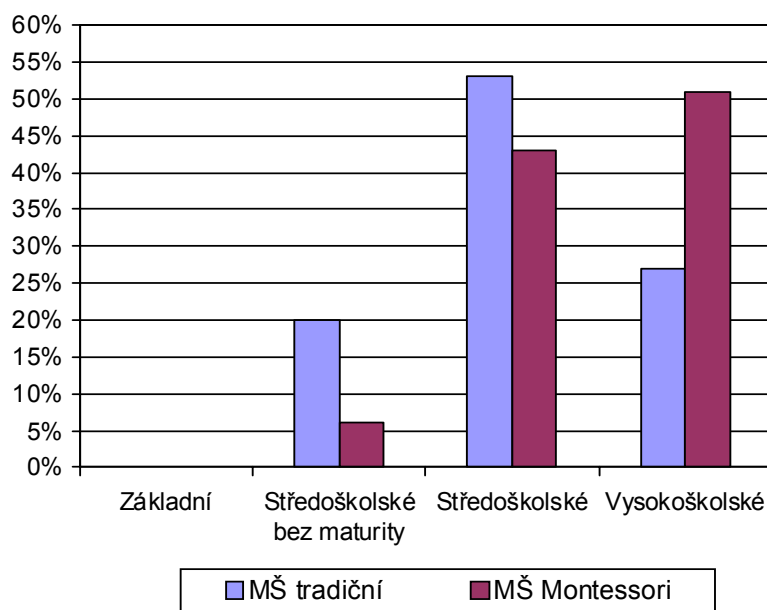
Graf 2. Počet dětí respondentů v MŠ.

	1 dítě		2 děti		3 děti		celkem	
	počet	[%]	počet	[%]	počet	[%]	počet	[%]
MŠ tradiční	23	45	22	43	6	12	51	100
MŠ Montessori	30	64	17	36	0	0	47	100

Tab. 2. Počet dětí respondentů v MŠ.

Z celkového počtu 51 rodičů dětí v MŠ tradiční navštěvuje nebo navštěvovalo tuto MŠ 1 dítě v 23 případech (45%), 2 děti v 22 případech (43%) a 3 děti v 6 případech (12%). Oproti tomu z celkového počtu 47 rodičů dětí v MŠ Montessori navštěvuje nebo navštěvovalo tuto MŠ 1 dítě v 30 případech (64%), 2 děti v 17 případech (36%) a žádný rodič neměl doposud v MŠ Montessori 3 děti.

Otázka č. 3: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?



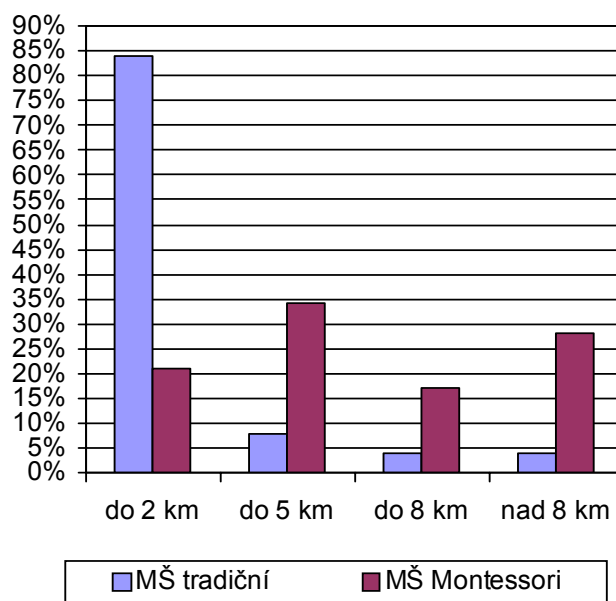
Graf 3. Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů.

	základní		středoškolské bez maturity		středoškolské s maturitou		vysokoškolské		Σ	
	počet	[%]	počet	[%]	počet	[%]	počet	[%]	počet	[%]
MŠ tradiční	0	0	10	20	27	53	14	27	51	100
MŠ Montessori	0	0	3	6	20	43	24	51	47	100

Tab. 3. Nejvyššího dosažené vzdělání respondentů.

Celkový počet 51 dotazovaných rodičů dětí v MŠ tradiční se dělí, dle vzdělání na tři skupiny. Se středním vzděláním bez maturity je zastoupeno 10 rodičů (20%), se středním vzděláním s maturitou je zastoupeno 27 rodičů (53%) a vysokoškolského vzdělání dosáhlo 14 rodičů (27%). V MŠ Montessori celkový počet 47 dotazovaných rodičů se dělí dle vzdělání také na tři skupiny. Se Středním vzděláním bez maturity je zastoupeno 3 rodiče (6%), se středním vzděláním s maturitou je zastoupeno 20 rodičů (43%) a vysokoškolského vzdělání dosáhlo 24 rodičů (51%). Pouze základní vzdělání není u rodičů dětí v žádné MŠ zastoupeno.

Otázka č. 4: Jaká je vzdálenost Vámi vybrané předškolní instituce od Vašeho bydliště?



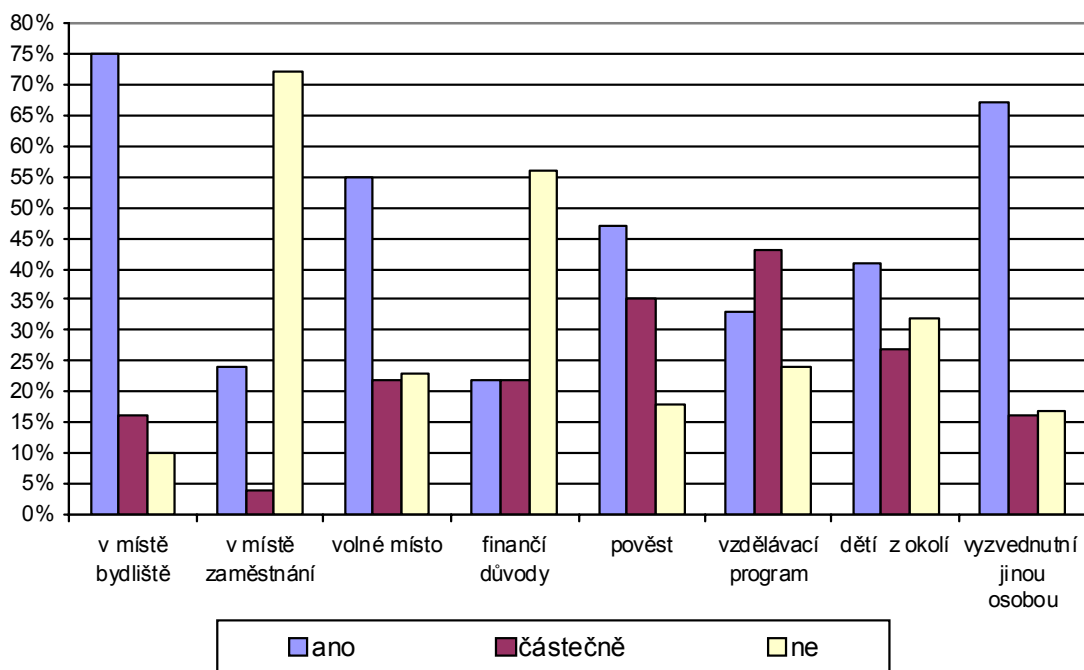
Graf 4. Vzdálenost bydliště od MŠ.

	do 2 km		do 5 km		do 8 km		nad 8 km		Σ	
	počet	[%]	počet	[%]	počet	[%]	počet	[%]	počet	[%]
MŠ tradiční	43	84	4	8	2	4	2	4	51	100
MŠ Montessori	10	21	16	34	8	17	13	28	47	100

Tab. 4. Vzdálenost bydliště od MŠ.

Z odpovědí je patrné, že převážně rodiče dětí v MŠ tradiční nejčastěji uvádí vzdálenost vybrané MŠ od bydliště v 43 případech (84%) do 2 km, v 4 případech (8%) do 5 km a jen 2 případy (4%) do 8 km a 2 případy (4%) nad 8 km. Oproti tomu vzdálenost MŠ od bydliště dětí v MŠ Montessori je v 10 případech (21%) do 2 km, v 16 případech (34%) do 5 km, v 8 případech (17%) do 8 km a v 13 případech (28%) nad 8 km. Z těchto údajů je zřejmé, že rodiče dětí v MŠ tradiční stále upřednostňují blízkost bydliště od MŠ, kdežto rodiče dětí v MŠ Montessori již na vzdálenost instituce od bydliště neberou takové ohledy. Tato otázka je demografická a částečně se vztahuje k výzkumné otázce č. 1 a dílčímu cíli č.1.

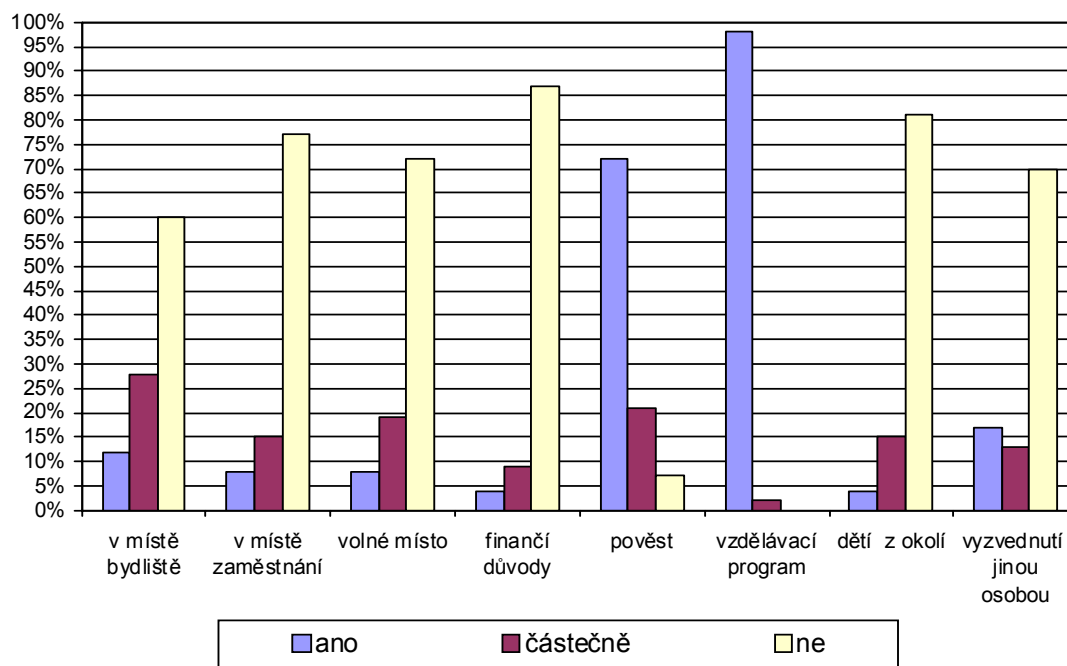
Otázka č. 5: Mělo vliv na Váš výběr dané předškolní instituce následující?



Graf 5. Důvody rodičů pro výběr MŠ tradiční.

MŠ tradiční	ano		částečně		ne		Σ	
	počet	[%]	počet	[%]	počet	[%]	počet	[%]
v místě bydliště	38	75	8	16	5	10	51	100
v místě zaměstnání	12	24	2	4	37	72	51	100
volné místo	28	55	11	22	12	23	51	100
finanční důvody	11	22	11	22	29	56	51	100
pověst MŠ	24	47	18	35	9	18	51	100
vzdělávací program	17	33	22	43	12	24	51	100
děti z okolí bydliště	21	41	14	27	16	32	51	100
vyzvednutí jinou osobou	34	67	8	16	9	17	51	100

Tab. 5. Důvody rodičů pro výběr MŠ tradiční.



Graf 6. Důvody rodičů pro výběr MŠ Montessori.

MŠ Montessori	ano		částečně		ne		Σ	
	počet	[%]	počet	[%]	počet	[%]	počet	[%]
v místě bydliště	6	12	13	28	28	60	47	100
v místě zaměstnání	4	8	7	15	36	77	47	100
volné místo	4	8	9	19	34	72	47	100
finanční důvody	2	4	4	9	41	87	47	100
pověst MŠ	34	72	10	21	3	7	47	100
vzdělávací program	46	98	1	2	0	0	47	100
děti z okolí bydliště	2	4	7	15	38	81	47	100
vyzvednutí jinou osobou	8	17	6	13	33	70	47	100

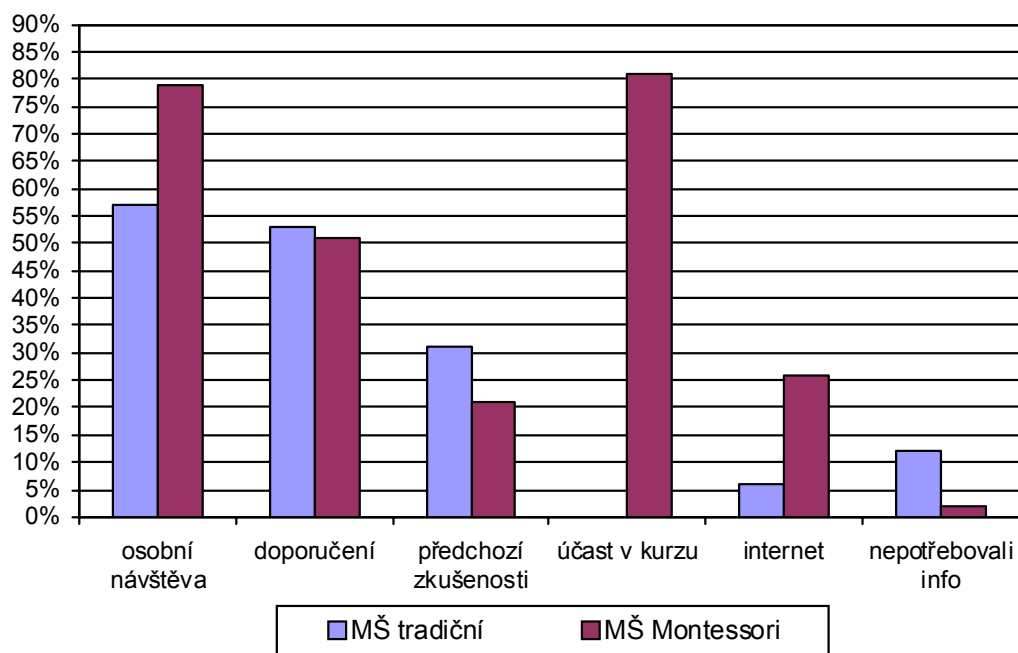
Tab. 6. Důvody rodičů pro výběr MŠ Montessori.

Z vyhodnocení této otázky vyplývá, že na rodiče dětí v MŠ tradiční má při výběru předškolní instituce největší vliv v 38 případech (75%) předškolní instituce v místě bydliště,

další důležitou prioritou v 34 případech (67%) je možnost vyzvednutí dítěte i jiným rodinným příslušníkem a třetím nejdůležitějším aspektem v 28 případech (55%) je volné místo v MŠ. Podstatnou část také zastupuje v 24 případech (47%) pověst MŠ, a v 21 případech (41%) je pro rodiče důležité, že tuto MŠ navštěvují děti z okolí bydliště. Potvrzuje se tedy, že pro rodiče bydlící na vesnicích či menších městech je komunita stále důležitá a nechtějí své děti vytrhávat z lokální komunity vrstevníků. Vzdělávací program je v žebříčku priorit při rozhodování o umístění dítěte do MŠ z 33% „ano, mělo vliv“ a z 43% „částečně“ až na šestém místě.

Výsledky odpovědí rodičů dětí v MŠ Montessori jednoznačně ukazují, že v 46 případech (98%) je pro rodiče prioritou vzdělávací program a aktivity v MŠ, v 34 případech (72 %) také dbají na pověst dané MŠ. Velký rozdíl, oproti rodičům dětí v MŠ tradiční, je upřednostnění vzdělávacího programu a aktivit. Značný rozdíl je také v tom, že na rodiče dětí v MŠ Montessori v 41 případech (87%) nemá vliv na jejich rozhodování finance a v 38 případech (81%) fakt, že předškolní instituci navštěvují děti z okolí bydliště, což je také potvrzeno tím, že rodiče vozí děti do předškolní instituce z větších vzdáleností, než je jejich místo bydliště. Další výrazný rozdíl je v tom, že v 34 případech (72%) nemá vliv na výběr volné místo v dané instituci, což mnohé rodiče dětí v MŠ tradiční ovlivňuje při výběru a pokud v jejich místě bydliště není MŠ, volí MŠ v nejbližším okolí, kde jsou volné místa. Další značný rozdíl je, že na rodiče dětí v MŠ Montessori v 33 případech (70%) nemá při výběru MŠ vliv možnost vyzvedávání dítěte i jiným rodinným příslušníkem. Tato otázka se vztahuje k výzkumné otázce č. 1 a dílčímu cíli č.1.

Otázka č. 6: Na základě čeho jste čerpali informace o Vámi vybrané předškolní instituci? (můžete označit i více možností)



Graf 7. Zdroj informací pro výběr MŠ.

	MŠ tradiční		MŠ Montessori	
	počet	[%]	počet	[%]
osobní návštěva	29	57	37	79
doporučení	27	53	24	51
předchozí zkušenosti	16	31	10	21
účast na kurzu o vzdělávacích metodách	0	0	38	81
internet	3	6	12	26
nepotřebovali informace	6	12	1	2

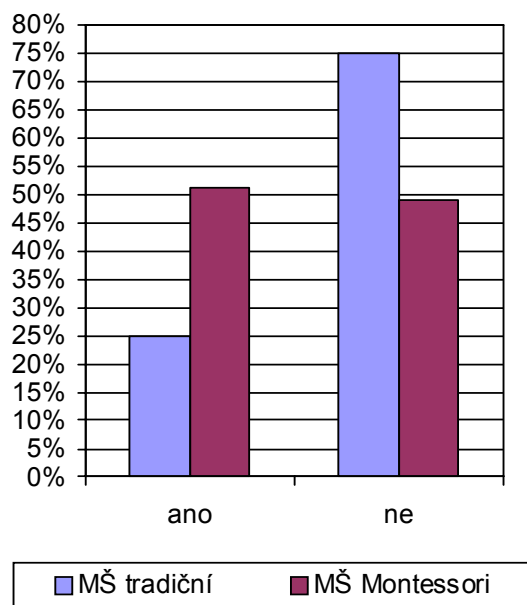
Tab. 7. Zdroj informací pro výběr MŠ.

Z výsledků této otázky se jednoznačně ukazuje, že rodiče dětí v MŠ Montessori se více zajímali o vybranou MŠ, a to v 38 případech (81%) čerpají informace o vybrané MŠ účastí v kurzu pro rodiče o vzdělávacích metodách, které instituce s Montessori pedagogikou pořádají, aby seznámili rodiče s Montessori pedagogikou, jejími principy a metodami

vzdělávání. Další důležitou složkou informací rodičů dětí v MŠ Montessori v 37 případech (79%) je osobní návštěva a v 24 případech (51%) doporučení.

Rodiče dětí z MŠ tradiční v 29 případech (57%) čerpají informace z osobní návštěvy, v 27 případech (53%) z doporučení, v 16 případech (31%) mají informace z předešlých zkušeností s pobytem staršího dítěte. S vyhodnocení je také zřejmé, že žádný z rodičů dětí v MŠ tradiční se neúčastní vzdělávacích kurzů o vzdělávacích metodách. Vlastní průzkum nabídky služeb MŠ tradičních v Mikroregionu Slušovicko ukazuje, že ani jedna MŠ tradiční žádný informačně-vzdělávací kurz pro rodiče o metodách a formách předškolního vzdělávání neposkytuje, což se jasně potvrdilo v odpovědích rodičů. Součet absolutní četnosti není celkový počet respondentů a relativní četnost 100%, neboť rodiče mají možnost zvolit více možností z výběru. Tato otázka se vztahuje k výzkumné otázce č. 1 a dílčímu cíli č.1.

Otázka č. 7: Při výběru dané předškolní instituce, měli jste k dispozici informace o více zařízeních a pokud ano, o kterých?



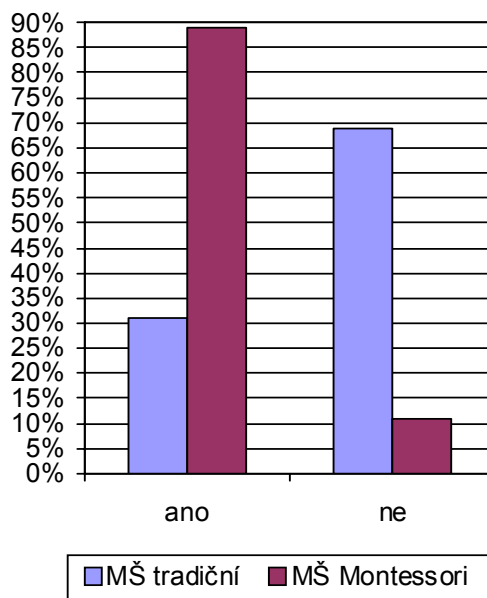
Graf 8. Informovanost rodičů o dalších předškolních institucích.

	ano		ne		Σ	
	počet	[%]	počet	[%]	počet	[%]
MŠ tradiční	13	25	38	75	51	100
MŠ Montessori	24	51	23	49	47	100

Tab. 8. Informovanost rodičů o dalších předškolních institucích.

Z výsledků na tuto otázku je patrné, že rodiče dětí v MŠ Montessori mají k dispozici při výběru MŠ více informací o dalších MŠ, a to v 24 případech (51%). Jedná se hlavně o MŠ v místě a okolí, jiné Montessori předškolní instituce v daném městě, Waldorfská MŠ a Zdravá škola. V 23 případech (49%) nemají rodiče informace o jiných institucích. Oproti tomu rodiče dětí v MŠ tradiční mají jen v 13 případech (25%) informace o více institucích, a to převážně MŠ v místě a okolí, MŠ lesní a Waldorfská. V 38 případech (75%) rodiče žádné informace o více MŠ k dispozici nemají. Tato otázka se vztahuje k výzkumné otázce č. 1 a č. 2 a dílčímu cíli č.1 a č.2.

Otázka č. 8: Zajímali jste se dříve nebo nyní zajímáte se více o předškolní vzdělávání?



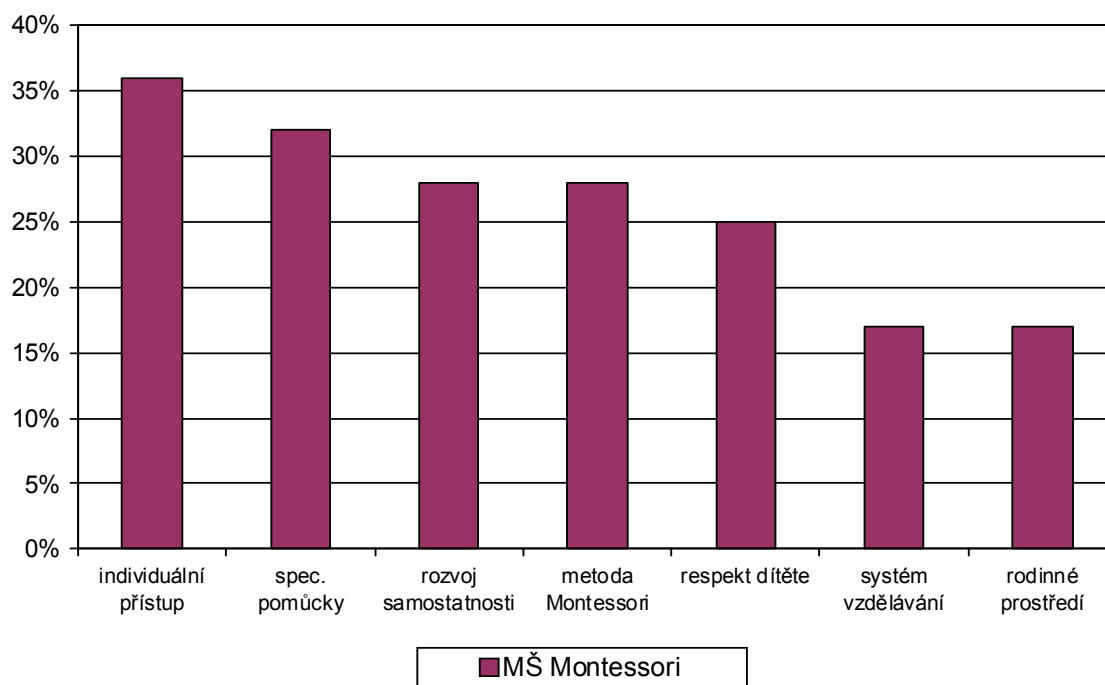
Graf 9. Zájem rodičů o předškolní vzdělávání.

	ano		ne		Σ	
	počet	[%]	počet	[%]	počet	[%]
MŠ tradiční	16	31	35	69	51	100
MŠ Montessori	42	89	5	11	47	100

Tab. 9. Zájem rodičů o předškolní vzdělávání.

Rodiče dětí v MŠ tradiční ve svých odpovědích v 16 případech (31 %) uvádí, že se zajímali nebo nyní zajímají o předškolní vzdělávání a v 35 případech (69%) se nezajímají. Nejčastější zdroje informací jsou internet, odborné knihy a časopisy. Oproti tomu je velký rozdíl v zájmu o předškolní vzdělávání rodičů dětí v MŠ Montessori, kteří v 42 případech (89%) se zajímají o předškolní vzdělávání. Nejčastější zdroje informací je kurz pro rodiče o výchovných a vzdělávacích metodách Montessori, semináře, další kurzy, četba odborných knih, časopisů, článků na internetu a také konzultace s odborníky. Tato otázka se vztahuje k výzkumné otázce č. 2 a dílčímu cíli č.2.

Otázka č. 9: Pokud navštěvujete mateřskou školu s Montessori pedagogikou, co Vás nejvíce oslovilo na Montessori metodě, oproti vzdělávání dětí v tradiční předškolní instituci?



Graf 10. Názory rodičů dětí v MŠ Montessori na Montessori pedagogiku.

MŠ Montessori	počet	[%]
individuální přístup	17	36
speciální pomůcky	15	32
rozvoj samostatnosti	13	28
metoda Montessori	13	28
respekt dítěte a jeho potřeb	11	25
systém vzdělávání	8	17
rodinné prostředí	8	17

Tab.10. Názory rodičů dětí v MŠ Montessori na Montessori pedagogiku.

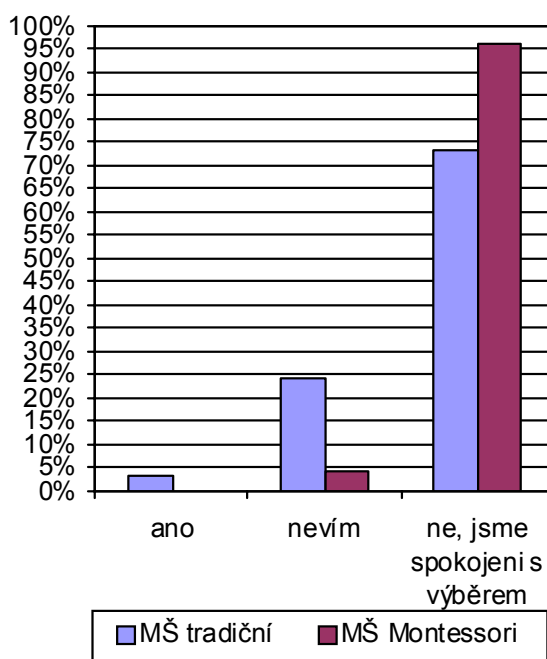
V této otázce rodiče dětí v MŠ Montessori vyjadřují své názory na Montessori pedagogiku a důvody, proč upřednostnili Montessori pedagogiku před vzděláváním v tradiční MŠ.

Odpovědi rodičů jsou poměrně shodné: 17 odpovědí (36%) individuální přístup k dětem, 15 odpovědí (32%) použití speciálních pomůcek, 13 odpovědí (28%) rozvoj samostatnosti dítěte, 13 odpovědí (28%) metoda Montessori, 11 odpovědí (25%) respekt dítěte a jeho potřeb vhodných pro správný vývoj, 8 odpovědí (17%) specifický systém vzdělávání, 8 odpovědí (17%) rodinné prostředí a klidná atmosféra.

Další odpovědi rodičů zastoupené v menší absolutní i relativní četnosti, jsou podpora individuality dítěte, svoboda rozhodování, výsledky v soběstačnosti, nesoutěživost, přirozený rozvoj, málo dětí ve třídě, výchova pozitivním přístupem, aktivity v MŠ, přesně daná pravidla, přístup k rodičům, rovnocenný přístup k dětem.

Součet absolutní četnosti není celkový počet respondentů a relativní četnosti 100%, neboť rodiče uvádí více odpovědí na tuto otevřenou otázku. V tabulce a grafu jsou uvedeny nejvíce zastoupené odpovědi. Tato otázka se částečně vztahuje k výzkumné otázce č. 1 a dílčímu cíli č. 1 a č.2. Tato otázka slouží také k zmapování, jaké mají rodiče informace o metodě Montessori, a proč si tuto instituci vybrali.

Otázka č. 10: Pokud by byla možnost, vybrali byste dnes jiný typ předškolní instituce?



Graf 11. V případě možnosti změna MŠ.

	ano		nevím		ne, jsme spokojeni		Σ	
	počet	[%]	počet	[%]	počet	[%]	počet	[%]
MŠ tradiční	2	3	12	24	37	73	51	100
MŠ Montessori	0	0	2	4	45	96	47	100

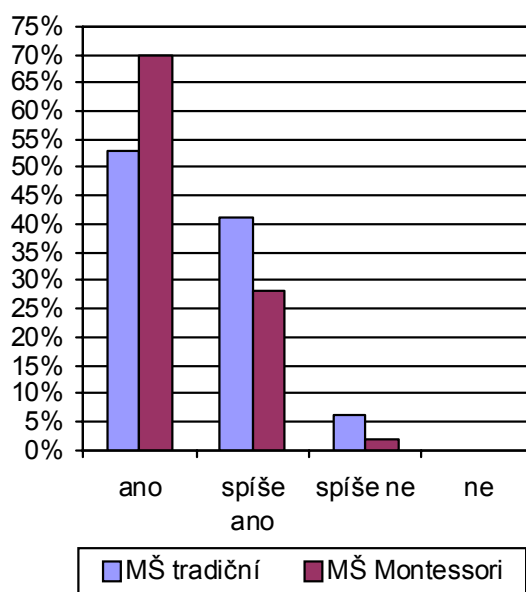
Tab. 11. V případě možnosti změna MŠ.

V této otázce se nejvíce shodují ve spokojenosti v 45 případech (96%) rodiče dětí v MŠ Montessori a i v případě možnosti změny by ne zvolili jinak, 2 rodiče (4%) odpověděli „nevím“ a „ano“ ne zvolil žádný rodič.

Rodiče dětí v MŠ tradiční jsou spokojeni s výběrem v 37 případech (73%), v 12 případech (24%) jsou nerozhodní a nevědí, zda by v případě možnosti volili jinak a jen v 2 případech (3%) by v případě možnosti volili jinak a v návazné otázce č. 11: „Pokud jste odpověděli „ano“ v otázce č. 10, uveďte prosím: proč byste vybrali jiný typ předškolní instituce a jaké důvody Vám nyní případně brání ke změně?“ uvádí, že by volili MŠ s více zájmovými

kroužky, rodičům se nelíbí, že děti musí povinně spát po obědě, když nechtějí a pedagogové jim brání v aktivitách. V jednom případě rodiče preferují MŠ křesťanskou. Pro změnu předškolní instituce nyní rodičům brání důvody organizační v rodině, časové důvody a to, že požadovaná MŠ křesťanská se nenachází v místě bydliště a v dostupném okolí. Tato otázka se vztahuje k výzkumné otázce č. 4 a dílčímu cíli č.4.

Otázka č. 12. Považujete mateřskou školu za vzdělávací instituci?



Graf 12. Názor rodičů, zda považují MŠ za vzdělávací instituci.

	ano		spíše ano		spíše ne		ne		Σ	
	počet	[%]	počet	[%]	počet	[%]	počet	[%]	počet	[%]
MŠ tradiční	27	53	21	41	3	6	0	0	51	100
MŠ Montessori	33	70	13	28	1	2	0	0	47	100

Tab. 12. Názor rodičů, zda považují MŠ za vzdělávací instituci.

Z výsledků této otázky, je možno vidět, že rodiče dětí v MŠ tradiční jen 27 případech (53%) považují MŠ za vzdělávací instituci, v 21 případech (41%) „spíše ano“ a „spíše ne“ odpověděli 3 rodiče (6%). Oproti tomu rodiče dětí v MŠ Montessori považují MŠ za vzdělávací instituci v 33 případech (70%), v 13 případech (28%) „spíše ano“ a v 1 případě (2%) „spíše ne“. Tato otázka se vztahuje k výzkumné otázce č. 2 a dílčímu cíli č.2.

Otázka č. 13. Jak jsou následující funkce předškolní instituce pro Vás důležité?

MŠ tradiční	důležitá		méně důležitá		nedůležitá		celkem	
	počet	[%]	počet	[%]	počet	[%]	počet	[%]
vzdělávací	37	73	14	27	0	0	51	100
výchovná	46	90	5	10	0	0	51	100
pečovatelská	40	78	11	22	0	0	51	100
socializační	47	92	4	8	0	0	51	100

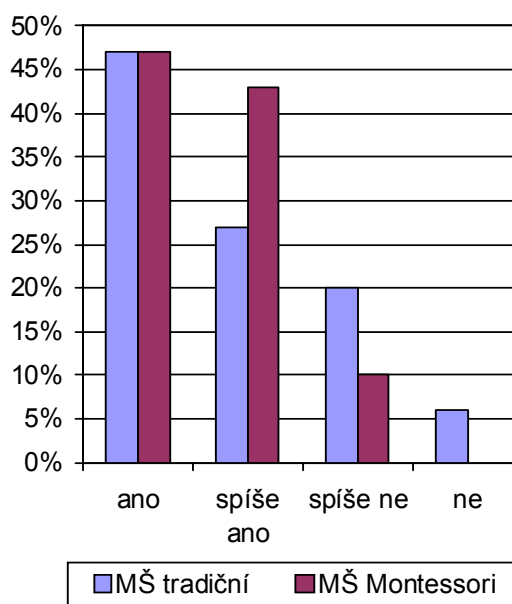
Tab. 13. Důležitost funkcí předškolní instituce pro rodiče dětí v MŠ tradiční.

MŠ Montessori	důležitá		méně důležitá		nedůležitá		celkem	
	počet	[%]	počet	[%]	počet	[%]	počet	[%]
vzdělávací	39	83	8	17	0	0	47	100
výchovná	39	83	8	17	0	0	47	100
pečovatelská	19	40	24	51	4	9	47	100
socializační	38	81	9	19	0	0	47	100

Tab. 14. Důležitost funkcí předškolní instituce pro rodiče dětí v MŠ Montessori.

Rodiče dětí v MŠ tradiční se nejvíce shodují na důležitosti socializační funkce, a to v 47 případech (92%), výchovná funkce v 46 případech (90%), pečovatelská v 40 případech (78%) a vzdělávací funkce je pro ně důležitá v 37 případech (73%). Oproti tomu rodiče dětí v MŠ Montessori považují za důležitou funkci předškolní instituce vzdělávací v 39 případech (83%), výchovnou v 39 případech (83%), socializační v 38 (81%) a jen v 19 případech (40%) je pro tyto rodiče důležitá funkce pečovatelská a dokonce v 4 případech (9%) považují funkci pečovatelskou za nedůležitou oproti rodičům dětí v MŠ tradiční. Tato otázka se vztahuje k výzkumné otázce č. 2 a dílčímu cíli č.2.

Otázka č. 14. Myslíte si, že účast v organizacích jako je např.: Sdružení rodičů a přátel školy, Unie rodičů nebo Klub maminek a dětí při předškolní instituci, je přínosná?



Graf 13. Názor rodičů na přínos účasti v organizacích při MŠ.

	ano		spíše ano		spíše ne		ne		Σ	
	počet	[%]	počet	[%]	počet	[%]	počet	[%]	počet	[%]
MŠ tradiční	24	47	14	27	10	20	3	6	51	100
MŠ Montessori	22	47	20	43	5	10	0	0	47	100

Tab. 15. Názor rodičů na přínos účasti v organizacích při MŠ.

Názory rodičů z obou typů MŠ na tuto otázku jsou shodné v kladné odpovědi, kdy rodiče v (47%) odpověděli „ano“. Názory se pak liší u rodičů dětí v MŠ tradiční, kdy 14 rodičů (27%) uvádí „spíše ano“, 10 rodičů (20%) „spíše ne“ a 3 rodiče (6%) uvádí „ne“. I tato otázka se částečně vztahuje k výzkumné otázce č. 2 a dílčímu cíli č.2.

Otázka č.15: Jaké využíváte formy spolupráce s Vámi vybranou předškolní institucí během školního roku?

	besídky, slavnosti tradic		společné tvoření		doprovod do divadla, ZOO, výlety		observace dítě ukazuje rodičům co dělá v MŠ		výzdoba MŠ	
	počet	[%]	počet	[%]	počet	[%]	počet	[%]	počet	[%]
MŠ tradiční	42	82	18	35	7	14	0	0	7	14
MŠ Montessori	33	70	22	47	18	38	11	23	7	15

Tab. 16. Nejčastější formy spolupráce rodičů a MŠ.

Nejčastější forma spolupráce rodičů dětí v MŠ tradiční s MŠ:

účast na besídce, zahradních slavnostech, sportovním dnu, karnevalu, pouštění draka, táboráku na zahradě MŠ, společné tvoření dětí a rodičů, účast na škole v přírodě, doprovod na výlet, koncert nebo divadla. Pomoc při výzdobě MŠ, sponzorský dar a věcné dary do tomboly, příprava kostýmů na karneval, v rámci Unie rodičů.

Nejčastější forma spolupráce rodičů dětí v MŠ Montessori s MŠ:

účast na besídce, slavnostech tradic, oslavy narozenin, sportovním dnu, karnevalu, sdružení rodičů Montessori, společné tvoření rodičů s dětmi. Observace dítěte v MŠ, kdy dítě rodičům ukazuje ve třídě s jakými pracuje a umí pracovat pomůckami. Pracovní dílny, schůzky s rodiči, pomoc při výzdobě MŠ, brigáda na školní zahradě, sponzorský dar a poskytnutí výtvarného materiálu dětem.

Rodiče dětí v MŠ tradiční i MŠ Montessori ve svých odpovědích shodně nejčastěji uvádí jako formu spolupráce s MŠ účast na besídce, slavnostech, společné tvoření rodičů a dětí, výzdoba MŠ a doprovod do divadla, na koncert, výlet nebo školu v přírodě. Podstatným rozdílem v odpovědích, je odpověď rodičů dětí v MŠ Montessori, kdy v 11 případech (23%) jako formu spolupráce uvádí také observaci – pozorování dítěte v MŠ, kdy dítě rodičům ukazuje ve třídě s jakými pracuje a umí pracovat pomůckami. Taková odpověď se nevyskytuje u žádného z rodičů dětí v MŠ tradiční. Součet absolutní četnosti není celkový

počet respondentů a relativní četnosti 100%, neboť rodiče uvádí více možností odpovědi na tuto otevřenou otázku. V tabulce jsou uvedeny nejvíce zastoupené odpovědi z obou MŠ. Tato otázka se vztahuje k výzkumné otázce č. 3 a dílčímu cíli č.3.

Otázka č. 16: Jak vzájemně komunikujete s Vámi vybranou předškolní institucí v průběhu docházky Vašeho dítěte?

	individuální schůzky, školení		při vyzvednutí dítěte		nástěnka		Internet, Facebook, e-mail		tisk. letáky, deníček	
	počet	[%]	počet	[%]	počet	[%]	počet	[%]	počet	[%]
MŠ tradiční	25	49	40	78	34	67	12	24	8	16
MŠ Montessori	41	87	22	47	24	51	35	74	4	8

Tab. 17. Formy komunikace rodičů s MŠ.

Nejčastější vzájemná komunikace rodičů dětí v MŠ tradiční s MŠ:

komunikují s pedagogy při každodenním vyzvedávání dítěte v MŠ, pro informace využívají nástěnku u vchodu nebo šatně MŠ, individuální, ale nepravidelné osobní setkání s pedagogy MŠ, informace uváděné na internetových stránkách či sociální síti Facebook, e-mailová korespondenc, telefonicky, deníček dítěte, tištěné letáčky vložené do deníčku, informační schůzka 1x ročně.

Nejčastější vzájemná komunikace rodičů dětí v MŠ Montessori s MŠ:

Individuální osobní setkání, mnohdy pravidelné 3x-4x ročně, e-mailem a prostřednictvím internetových stránek, pro informace využívají nástěnku u vchodu nebo šatně MŠ, při vyzvedávání dítěte, v rámci školení a kurzů pořádaných MŠ, telefonicky.

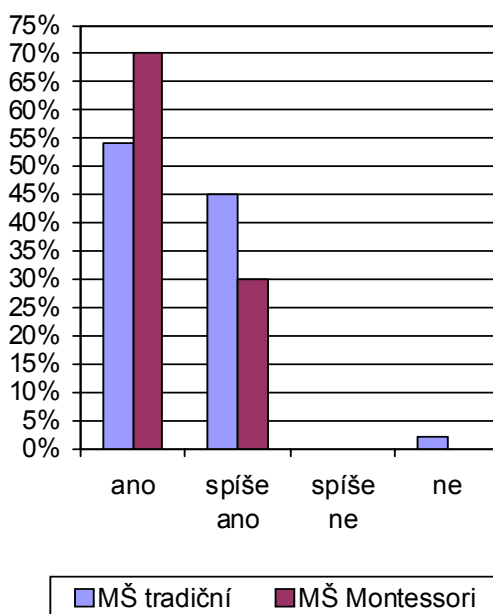
Rodiče dětí v MŠ tradiční a MŠ Montessori ve svých odpovědích na otázku „*Jak vzájemně komunikujete s Vámi vybranou MŠ*“ ve svých nejčastějších odpovědích podstatně liší. Ro-

diče dětí v MŠ tradiční jako první nejčastější formu komunikace uvádí v 40 případech (78%) při vyzvedávání dítěte v MŠ, jako druhá nejčastější komunikace se vyskytuje v 34 případech (67%) komunikace přes nástěnku ve vchodu nebo šatně MŠ a až na třetím místě v 25 případech (49%) rodiče uvádí individuální konzultace a třídní schůzky.

Oproti tomu rodiče dětí v MŠ Montessori jako první na tuto otázku v 41 případech (87%) uvádí individuální konzultace a třídní schůzky, většinou 3x-4x ročně. Jako druhou nejčastější formu komunikace v 35 případech (74%) uvádí e-mail, internetové stránky MŠ, v 24 případech (51%) informace z nástěnky ve vchodu nebo šatně MŠ a až na 4 místě 22 rodičů (47%) uvádí získání informací při vyzvedávání dítěte v MŠ.

Součet absolutní četnosti není celkový počet respondentů a relativní četnosti 100%, neboť rodiče uvádí více možností odpovědi na tuto otevřenou otázku. V tabulce jsou uvedeny nejvíce zastoupené odpovědi rodičů z obou MŠ. Tato otázka se vztahuje k výzkumné otázce č. 3 a dílčímu cíli č.4.

Otázka č.17: Jste spokojeni se spoluprací a komunikací s Vámi vybranou předškolní institucí?



Graf 14. Spokojenost rodičů se spoluprací s MŠ

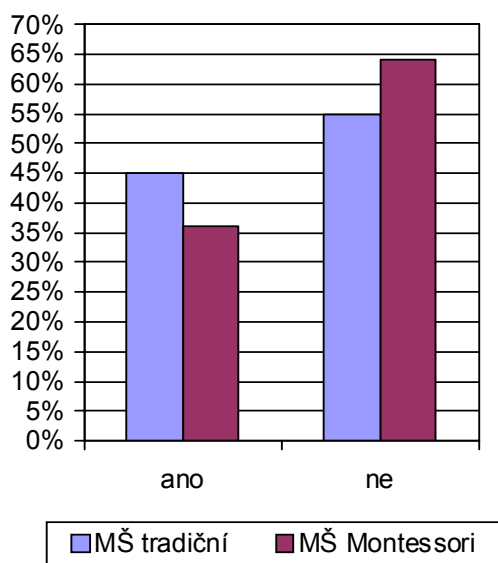
	ano		spíše ano		spíše ne		ne		Σ	
	počet	[%]	počet	[%]	počet	[%]	počet	[%]	počet	[%]
MŠ tradiční	27	54	23	45	0	0	1	2	51	100
MŠ Montessori	33	70	14	30	0	0	0	0	47	100

Tab. 18. Spokojenost rodičů se spoluprací s MŠ.

Rodiče dětí v MŠ tradiční jsou v 27 případech (54%) spokojeni se spoluprací a komunikací s MŠ, v 23 případech (45%) spíše spokojeni a v 1 případě (2%) nejsou spokojeni. Rodiče dětí v MŠ Montessori jsou více jak v 33 případech (70%) spokojeni se spoluprací a komunikací s MŠ, ve 14 případech (30%) spíše spokojeni a žádný z rodičů není nespokojen.

Tato otázka se vztahuje k výzkumné otázce č. 4 a dílčímu cíli č.5.

Otázka č. 18. Chtěli byste něco zlepšit na Vámi vybrané předškolní instituci?



Graf 15. Názor rodičů, zda by chtěli změnu ve vybrané MŠ.

	ano		ne		Σ	
	počet	[%]	počet	[%]	počet	[%]
MŠ tradiční	23	45	28	55	51	100
MŠ Montessori	17	36	30	64	47	100

Tab. 19. Názor rodičů, zda by chtěli změnu ve vybrané MŠ.

Z odpovědí poslední výzkumné otázky je možno vidět, že názory rodičů obou institucí jsou ve stejném poměru. Rodiče dětí v MŠ tradiční by chtěli změnu ve stávající MŠ v 23 případech (45%) a nepovažují za důležité něco měnit v 28 případech (55%). Rodiče dětí v MŠ Montessori by chtěli změnu v 17 případech (36%) a v 30 případech (64%) na vybrané MŠ není nic potřeba zlepšovat. Tato otázka se vztahuje k výzkumné otázce č. 4 a dílčímu cíli č.5.

Rodiče dětí v MŠ tradiční by chtěli převážně změnit:

prodloužit otevírací dobu zařízení, nabídnout více kroužků pro děti s instruktorem, individuálnější přístup k dětem, lepší vybavení venkovního hřiště, více procházek po okolí a výletů, lepší informovanost rodičů o pobytu dítěte v MŠ, méně dětí ve třídě a stejnou odbornou kvalitu pedagogů ve všech třídách MŠ.

Rodiče dětí v MŠ Montessori by chtěli převážně změnit:

lepší venkovní hřiště, více výletů do přírody a více pobytu venku, více kapacity i pro další děti, levnější školné a možnost dalšího vzdělávání rodičů o metodě Montessori

6.3 Shrnutí výzkumu

V analýze výsledků jsou odpovědi respondentů na otázky vyjádřeny, graficky, v tabulce četností a slovním komentářem. Z dotazníkového šetření vyplývá několik závěrů, které v souladu s výzkumnými cíli jsou vyhodnoceny ve stanovených výzkumných otázkách.

Výzkumná otázka č. 1 Jaké jsou preference rodičů dětí v tradiční a Montessori mateřské škole při rozhodování pro umístění dítěte do předškolní instituce?

Dílčí cíl je analyzovat preference rodičů pro výběr předškolní instituce

Z dat získaných dotazníkovým šetřením je patrné, že se preference rodičů značně liší dle výběru typu MŠ. Rodiče dětí v MŠ tradiční nejvíce preferují MŠ v místě bydliště, volné místo v MŠ, možnosti vyzvednutí dítěte jiným rodinným příslušníkem a podstatný vliv má také přítomnost v MŠ ostatních dětí z okolí bydliště. Tyto preference jsou zastoupeny v nadpoloviční četnosti, což stvrzuje jejich významnost pro rodiče. Preference v odpovědích jsou procentuálně vyjádřeny následovně 75% místo bydliště, 67% možnost vyzvednutí jiným rodinným příslušníkem, 55% volné místo, neboť v některých vesnicích v okolí zkoumaných MŠ tradičních není žádná předškolní instituce, proto volné místo u mnoha rodičů je mezi prvními preferovanými faktory. Více jak 40 % rodičů také uvádí, že na výběr MŠ mělo vliv přítomnost ostatních dětí z okolí bydliště. Tedy důvodem této preference rodičů je, aby dítě zůstalo v lokálním prostředí a komunitě místních vrstevníků. Vzdělávací program a aktivity v předškolní instituci preferovali jen 33% a částečně 43%.

Oproti tomu rodiče dětí v MŠ Montessori nejčastěji v 98% preferují při výběru předškolní instituce vzdělávací program a aktivity. Tato preference pramení také z faktu, že 81% ro-

dičů čerpá informace o MŠ během účasti na kurzu pro rodiče o výchovných a vzdělávacích metodách Montessori, kde se podrobně seznámí s metodou Montessori. V mnoha případech rodiče během kurzu v této metodě naleznou ten správný směr, kterým se chtějí při vzdělávání svých dětí vydat a po osobní návštěvě a po dalším porovnání s jinými MŠ si vyberou právě MŠ Montessori. Ostatní preference, jako MŠ v místě bydliště, v místě zaměstnání, volné místa, finanční důvody, ale i možnost vyzvedávání jiným příslušníkem a děti z místa bydliště pro rodiče dětí v MŠ Montessori jsou v malé a vyrovnané četnosti do 10%.

Výzkumná otázka č. 2 Jaký je postoj rodičů dětí v tradiční a Montessori mateřské škole k předškolnímu vzdělávání?

Dílčí cíl je zmapovat postoj rodičů k předškolnímu vzdělávání.

Z výzkumu vyplývá, že rodiče dětí v MŠ Montessori se aktivněji zabývají předškolním vzděláváním svých dětí, než rodiče dětí v MŠ tradiční. V 51% mají rodiče dětí v MŠ Montessori přehled o jiných předškolních institucích při jejich výběru, než rodiče dětí v MŠ tradiční, kteří uvádí jen v 25%, že mají informace o více předškolních institucích. Tyto výsledky se také potvrzují v tom, že až 89% rodičů dětí v MŠ Montessori má zájem o předškolní vzdělávání, a to převážně účastí v kurzu o metodách Montessori a dalších odborných kurzech, četbou odborné literatury, časopisů a konzultacemi s odborníky. I proto také v 70% považují MŠ za vzdělávací instituci.

Poněkud překvapující je zjištění, že rodiče dětí v MŠ Montessori v 51% považují pečovatelskou funkci MŠ za méně důležitou a dokonce v 9% za nedůležitou. Socializační funkci také v 19% považují za méně důležitou, ikdyž mnoho odborníků socializační funkci MŠ pro dítě považuje za velmi důležitou.

Oproti tomu postoj rodičů dětí v MŠ tradiční je vcelku shodný a vyrovnaný. Posloupnost nejdůležitějších funkcí MŠ je následující: funkce socializační, výchovná, pečovatelská a vzdělávací. Vzdělávací funkce je důležitá v 73%. Z tohoto šetření se také potvrzuje výsledek, že na rodiče dětí v MŠ tradiční nemá zatím zásadní vliv vzdělávací program MŠ a jen 53% rodičů považuje MŠ za vzdělávací instituci. I zájem rodičů o předškolní vzdělávání je jen v 31%, a to převážně formou četby odborné literatury, časopisů, článků na internetu a konzultacemi s odborníky. Stále se tedy potvrzuje tvrzení některých odborníků, že někteří

rodiče chápou výchovný význam mateřské školy jen v tom, že připraví dítě na vstup do školy, kde se teprve začne vzdělávat.

Výzkumná otázka č. 3 Jaká je vzájemná spolupráce a komunikace pedagogů a rodičů dětí v tradiční a Montessori mateřské škole?

Dílčí cíl je zjistit, jaké jsou formy vzájemné spolupráce rodičů a předškolní instituce a zmapovat jejich vzájemnou komunikaci.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že vzájemná spolupráce rodičů a pedagogů obou typů MŠ je vcelku shodná. Podstatných rozdílů je však možno si všimnout ve vzájemné komunikaci rodičů a MŠ.

Vzájemná spolupráce rodičů dětí v obou typech MŠ je převážně formou besídek, zahradních slavností, slavností tradic, účasti na karnevalu, pouštění draka nebo táboráku. Rodiče jsou také aktivní v účasti na společném tvoření s dětmi, které každá MŠ organizuje.

Dva patrné rozdíly můžeme pozorovat při aktivní účasti rodičů na výletech, doprovodech na koncert nebo divadla, kde tuto spolupráci uvádí 38% rodičů dětí v MŠ Montessori a jen 14% rodičů dětí v MŠ tradiční. Druhým velkým rozdílem je to, že jako jediní, rodiče dětí v MŠ Montessori v 23% uvádí, že navštíví MŠ za účelem observace-pozorování svého dítěte ve třídě, kde jim dítě ukazuje s jakými předměty pracuje a co již umí. Tato nová forma spolupráce jistě obohacuje rodiče o nové poznatky o dítěti a na druhou stranu dítěti poskytuje pocit zájmu rodičů a možnost sdílení společných zážitků, neboť dítě tráví v MŠ velkou část dne.

V komunikaci mezi rodiči a MŠ je podstatný rozdíl ve formě předávání informací o dítěti a jeho pobytu v MŠ rodičům. Rodiče dětí v MŠ tradiční uvádí v 78% vzájemnou komunikaci jen při vyzvedávání dítěte a v 67% získávají informace z nástěnky v šatně nebo vchodu MŠ. Individuální komunikace je v 49% a v 24% e-mailem a přes internet a sociální síť Facebook, kde jsou pravidelně prezentovány aktuální informace, fotky z akcí a další užitečné informace, které mají rodiče možnost individuálně sledovat, a čím dál více oceňují aktivní přístup MŠ v rozvoji a podpory nových forem komunikačních technologií.

Některým rodičům však nestačí informace o zdravotním stavu nebo kázeňských přestupcích. Chybí zpětná vazba, detailnější popis chování, zájmů a celkové socializace dítěte

v MŠ. Taková zpětná vazba však není možná ve velmi krátkých rozhovorech na chodbě MŠ při vyzvedávání dítěte.

Zásadním rozdílem v komunikaci s rodiči dětí v MŠ Montessori, jak je možno vidět je fakt, že, až v 87% je komunikace mezi MŠ a rodiči individuální a třídní schůzky jsou pořádané vícekrát v roce. Velké zastoupení odpovědí má komunikace e-mailem a čtení aktualit na nástěnce v šatně nebo vchodu MŠ. Komunikaci s pedagogy při každodenním vyzvedávání dítěte uvádí necelá polovina dotazovaných rodičů.

Výzkumná otázka č. 4 Jsou rodiče dětí v tradiční a Montessori mateřské škole spokojeni s výběrem předškolní instituce?

Dílčí cíl je analyzovat celkovou spokojenost rodičů s vybranou předškolní institucí a názory na možné zlepšení předškolní instituce.

Z výzkumu můžeme pozorovat větší spokojenost s výběrem MŠ u rodičů dětí v MŠ Montessori, kteří jsou v 96% spokojeni se svým výběrem a také v 70% zcela spokojeni s komunikací a spoluprací s vybranou MŠ.

Spokojenost rodičů i dětí je hlavním základem zdravého života a dobrého rozvoje společnosti. Spokojenost těchto rodičů dětí v MŠ Montessori jistě pramení, jak už bylo dříve zmíněno i z toho, že tito rodiče absolvovali kurz o metodě Montessori a přesně vědí, co děti v MŠ dělají, s čím pracují a jaký je k nim přístup ze strany pedagogů. Také většina rodičů tyto metody a zásady upřednostňuje i v rodinné výchově, a tak nedochází k rozporům, že děti mají jiná pravidla chování v MŠ a jiná v rodině. Takový rozpor může nastat v rodině, kde rodiče používají různé styly výchovy, a ty pak nekorespondují s pravidly v MŠ.

I přes velkou spokojenost s výběrem instituce, rodiče dětí v MŠ Montessori by v 36% rádi uvítali zlepšení vybrané MŠ, a to hlavně v materiálním vybavení venkovního hřiště a více pobytu dětí v přírodě. Toto zjištění plyne také z toho, že zkoumané MŠ Montessori jsou umístěny v hustě osídlených městech a nemají k dispozici velkou zahradu nebo blízkost přírody. Přestože finance v 87% pro tyto rodiče nemá vliv při rozhodování o umístění dítěte, tak 6% z nich by uvítalo levnější školné, hlavně pokud mají v MŠ dvě děti, neboť všechny zkoumané MŠ Montessori jsou soukromé s vysokým měsíčním školným. Nicméně-

ně i přes finanční náročnost, rodiče metodě Montessori důvěřují a vybrali si ji jako nejlepší formu předškolního vzdělávání svých dětí.

Oproti tomu, dle výsledků výzkumu vyplývá, že, ikdyž rodiče dětí v MŠ tradiční jsou v 73% spokojeni s výběrem MŠ, tak jen 54% je plně spokojeno se spoluprací a komunikací s MŠ. Polovina rodičů by také ráda něco na stávající MŠ změnila.

Hlavní změnou by měla být delší otevírací doba MŠ a individuální třídní schůzky, kde se rodiče detailněji dozví informace o svém dítěti, jeho pobytu v MŠ, jeho zájmech i nedostacích. Rodiče si uvědomují, že není dostačující si jen předávat informace v šatně MŠ, což je mnohdy neosobní a nevhodné před dítětem. Rodiče zkoumaných MŠ vnímají stále zlepšující se kvalitu vybavení MŠ a nabídky aktivit (návštěvy divadla, koncertů, plavání). Nicméně rodičům často chybí individuálnější přístup ze strany pedagogů k dětem i rodičům samotným.

Kurz o možnostech předškolního vzdělávání a vývojovém období zkoumané tradiční MŠ zatím nenabízí, ale jistě je dobré zvážit i takovou možnost a snažit se prohlubovat zájem rodičů o předškolní vzdělávání. Tímto způsobem mohou MŠ učinit první krok k vzájemné spolupráci, neboť i z výsledků výzkumu je patrné, že mnoho rodičů dětí v MŠ tradiční zajímá předškolní vzdělávání a rodiče sami vyhledávají odbornou literaturu, články na internetu, a tím se i více začínají zajímat o pobyt a kvalitu pobytu dítěte v MŠ.

ZÁVĚR

Nejdůvěrnějším a nejdůležitějším prostředím pro dítě je domov. Pro děti, které denně navštěvují MŠ je druhým nejbližším místem třída v předškolní instituci. Předškolní věk dítěte je velmi senzitivní a ovlivnitelný, proto nejen psychologové, pedagogové, ale i rodiče si začali uvědomovat důležitost předškolního vzdělávání, které ovlivňuje zásadně osobnost dítěte, jeho vzorce chování, tvoří se klíčové kompetence a dítě tak získává předpoklady pro celoživotní vzdělávání, které mu umožní uplatnění ve společnosti. Každá rodina je jiná, má jiné hodnoty, potřeby a představy. Vstup do MŠ je pro mnoho dětí zlomovou záležitostí v jejich životě, který se doposud odehrával převážně v rodinném kruhu. Je jen na rodičích, jakou cestu svým dětem vyberou a všechno se již odráží na jejich výchově, zkušenostech a nynějším způsobu života. Jsou rodiče, kteří považují MŠ jen za institut na hlídání dětí, kde je o děti postaráno, chodí na procházky a převážně si hrají. Jiní rodiče mají neutrální názor na MŠ a její vzdělávací program, neboť jsou rádi, že své dítě do nějaké MŠ vůbec umístili a nepovažují svůj nezáměr o hlubší spolupráci s předškolní institucí, za důležitý a upřednostňují aktivity v kruhu rodiny. Na druhou stranu jsou rodiče, kteří se ztotožnili s určitou alternativní metodou vzdělávání, jako je například Montessori pedagogika a nerozmýšlejí se nad vysokým školným, dojížděním nebo, že částečně vyčleňují své dítě z lokální komunity vrstevníků v místě bydliště, neboť v mnoha případech dítě do MŠ dojíždí z větší vzdálenosti.

Z výzkumu se potvrdilo, že všichni vybraní rodiče dětí v MŠ Montessori se shodli, že jejich výběr předškolní instituce byl záměrný a cílený, dle vzdělávacího programu, o kterém již měli přehled z kurzu pro rodiče. Oproti tomu rodiče dětí v MŠ tradiční při výběru převážně preferovali MŠ v místě bydliště, možnost vyzvednutí jinou osobou a dle aktuálně volného místa v MŠ. I v případech, kdy rodiče mají informace i o jiných MŠ, jak alternativních, tak i tradičních, se jejich preference také zaměřuje, aby jejich děti se začlenily do lokální komunity a navštěvovaly MŠ se svými vrstevníky z okolí bydliště. Tento aspekt má hlavně na vesnici, malých městech a příměstských částech významnou roli při rozhodování o umístění dítěte do MŠ. Děti ze stejné komunity navštěvující stejnou MŠ, tráví společný čas také v zájmových kroužcích nebo akcích pořádaných obcí a komunitou. Pokud by děti dojížděly do jiné MŠ, mohly by se cítit osamocené a separované. Se zvyšujícím počtem nových obyvatel menších měst, příměstských částí a vesnic, je i pro rodiče účast na akcích pořádaných MŠ vhodná příležitost se seznámit navzájem, poznat místní komunitu a začle-

nit se. Mnoho rodičů je dnes spokojených s MŠ tradiční, která se více otevírá rodičům, veřejnosti, je vstřícnější v komunikaci, nabízí velkou škálu aktivit pro děti i rodiče, kulturní vystoupení nebo logopedickou poradnu.

V rozmanité globální společnosti s velkým přílivem informací a inspirací o předškolním vzdělávání, se vždy najde prostor pro alternativní předškolní vzdělávání a nabídnutí rodičům co nevhodnější směr, který je jim blízký a ztotožňují se s ním. Každý erudovaný pedagog v MŠ by se měl stále vzdělávat, čerpat zkušenosti ze zahraničí i domácích výzkumů a snažit se dobré a osvědčené prvky začlenit do vzdělávání dětí.

Záměrem bakalářské práce není stanovit, který typ MŠ je lepší nebo horší. Výzkumným záměrem je zmapování postojů rodičů a přiblížit rodičům různé formy předškolního vzdělávání, detailněji představit Montessori pedagogiku a její principy. Snahou je také prohloubit u všech rodičů zájem o zamyšlení nad vývojovými stupni dítěte, možnostmi předškolního vzdělávání a důležitostí aktivního přístupu ke komunikaci a spolupráci s MŠ, kterou jejich děti navštěvují.

Výsledky výzkumu mohou být také užitečné pro pedagogy tradičních MŠ z Mikroregionu Slušovicko, pro získání přehledu o alternativních směrech a spokojenosti rodičů s těmito směry. Může to být i inspirace pro pedagogy a zvážení integrování určitých alternativních prvků i v tradiční MŠ. Jistě je i přínosný aktuálnější pohled na to, jaký vztah mají rodiče k předškolní instituci, jejich názory na předškolní vzdělávání a celkovou spokojenost s vybranou MŠ. Z těchto závěrů pak může MŠ se více přizpůsobit požadavkům a návrhům rodičů, zvolit individuálnější přístup jak k dětem, tak i k rodičům, zařadit do nabídky MŠ také možnost vzdělávání rodičů a snažit se o jejich větší zapojení do aktivit MŠ.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7.
- [2] CELÁ, J. *Kapitoly z teorie výchovy*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Zlín 2003. ISBN 80-7318-504-0
- [3] GIDDENS, A. *Sociologie*. Praha: Argo, 2001. ISBN 80-7203-124-4.
- [4] HAEFELE, B.; WOLF-FILSINGER, M. *Každý začátek v mateřské škole je těžký. Pomoc pro rodiče a vychovatele*. Praha:Portál,1993.ISBN 80-85282-87-7.
- [5] HAVLÍNOVÁ, M. A KOL. *Zdravá mateřská škola. Výchova dětí od 3 od 8 let*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-048-0.
- [6] KOHOUTEK, R. *Vývoj a výchova dítěte v rodině*. 1998. ISBN 80-7204-105-3
- [7] KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- [8] LACINOVÁ, L.; ŠKRDLÍKOVÁ, P. *Dost dobří rodiče aneb Drobné chyby ve výchově dovoleny*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-442-7.
- [9] MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-494-X.
- [10] MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1.
- [11] MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. Praha: SPS, 2001. ISBN-80-86-189-5.
- [12] MOŽNÝ, I. *Moderní rodina (mýty a skutečnosti)*. Brno: Blok, 1990. ISBN 80-7029-018-8.
- [13] OPRAVILOVÁ, E.; GEBHARTOVÁ, V. *Rok v mateřské škole. Kurikulum předškolní výchovy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-847-3.
- [14] OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika I., Smysl a proměny dětství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. ISBN 80-7083-656-3.
- [15] POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.

- [16] PREKOPOVÁ, J.; SCHWEIZEROVÁ, CH. *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. Praha: Portál, 2003 ISBN 80-7178-854-6.
- [17] PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-977-1
- [18] PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-155-7.
- [19] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [on-line]. [cit. 9.3.2010]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>.
- [20] RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě: Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1
- [21] RÝDL, K. *Vybíráme školu pro svoje dítě*. Praha: Grada, 1993. ISBN 80-7169-032-5.
- [22] SVOBODOVÁ, E. a kol.. *Vzdělávání v mateřské škole. Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
- [23] ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4.
- [24] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I., dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- [25] *Vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání*. [online]. [cit. 9.3.2010]. Dostupné na World Wide Web: [http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-14-2005-sb o predskolnim vzdelavani 1](http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-14-2005-sb-o-predskolnim-vzdelavani-1).
- [26] *Vzdělávací kurzy Montessori*. Společnost Montessori, Praha, [online]. [cit. 8.2.2011]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.montessoricr.cz/kurzy>
- [27] *Vztah rodičů a školy pohledem práva*, Česká školní inspekce, Praha, [online]. [cit. 8.4.2010]. Dostupné na World Wide Web: [http://www.csicr.cz/upload/vztah-rodicu a skoly pohledem prava.pdf](http://www.csicr.cz/upload/vztah-rodicu-a-skoly-pohledem-prava.pdf)
- [28] ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal sám: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ Mateřská škola

RVP PV Rámcový vzdělávací program předškolní výchovy

SEZNAM OBRÁZKŮ

Graf 1. Rozdělení respondentů dle umístění dětí v MŠ.....	49
Graf 2. Počet dětí respondentů v MŠ.....	50
Graf 3. Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů.....	51
Graf 4. Vzdálenost bydliště od MŠ.....	52
Graf 5. Důvody rodičů pro výběr MŠ tradiční.....	53
Graf 6. Důvody rodičů pro výběr MŠ Montessori.....	54
Graf 7. Zdroj informací pro výběr MŠ.....	56
Graf 8. Informovanost rodičů o dalších předškolních institucích.....	58
Graf 9. Zájem rodičů o předškolní vzdělávání.....	59
Graf 10. Názory rodičů dětí v MŠ Montessori na Montessori pedagogiku.....	60
Graf 11. V případě možnosti změna MŠ.....	62
Graf 12. Názor rodičů, zda považují MŠ za vzdělávací instituci.....	64
Graf 13. Názor rodičů na přínos účasti v organizacích při MŠ.....	66
Graf 14. Spokojenost rodičů se spoluprací s MŠ.....	70
Graf 15. Názor rodičů, zda by chtěli změnu ve vybrané MŠ.....	71

SEZNAM TABULEK

Tab. 1.	Rozdělení respondentů dle umístění dětí v MŠ.....	49
Tab. 2.	Počet dětí respondentů v MŠ.....	50
Tab. 3.	Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů.....	51
Tab. 4.	Vzdálenost bydliště od MŠ.....	52
Tab. 5.	Důvody rodičů pro výběr MŠ tradiční.....	53
Tab. 6.	Důvody rodičů pro výběr MŠ Montessori.....	54
Tab. 7.	Zdroj informací pro výběr MŠ.....	56
Tab. 8.	Informovanost rodičů o dalších předškolních institucích.....	58
Tab. 9.	Zájem rodičů o předškolní vzdělávání.....	59
Tab.10.	Názory rodičů dětí v MŠ Montessori na Montessori pedagogiku.....	60
Tab.11.	V případě možnosti změna MŠ.....	62
Tab.12.	Názor rodičů, zda považují MŠ za vzdělávací instituci.....	64
Tab.13.	Důležitost funkcí předškolní instituce pro rodiče dětí v MŠ tradiční.....	65
Tab.14.	Důležitost funkcí předškolní instituce pro rodiče dětí v MŠ Montessori.....	65
Tab.15.	Názor rodičů na přínos účasti v organizacích při MŠ.....	66
Tab.16.	Nejčastější formy spolupráce rodičů a MŠ.....	67
Tab.17.	Formy komunikace rodičů s MŠ.....	68
Tab.18.	Spokojenost rodičů se spoluprací s MŠ.....	70
Tab.19.	Názor rodičů, zda by chtěli změnu ve vybrané MŠ.....	71

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I. Dotazník.....	86
Příloha II. Dotazník - předvýzkum.....	89

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

DOTAZNÍK PRO RODIČE

Vážení rodiče, dostává se Vám do rukou dotazník, který je dobrovolný, anonymní a informace budou použity pouze pro výzkumnou část mé bakalářské práce na téma „Postoj rodičů k předškolnímu vzdělávání dětí v mateřské škole tradiční a Montessori.“ Své odpovědi prosím označte křížkem nebo doplňte tiskacím písmem.

Děkuji Vám za Váš čas. Vlasta Zbořilová

1. Vaše dítě navštěvuje předškolní instituci:

- Mateřská škola s Montessori pedagogikou Mateřská škola tradiční

2. Kolik Vašich dětí navštěvuje nebo navštěvovalo tuto předškolní instituci?.....

3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- základní střední bez maturity
 středoškolské s maturitou vysokoškolské

4. Jaká je vzdálenost Vámi vybrané předškolní instituce od Vašeho bydliště?

- do 2 km do 5 km do 8 km nad 8 km

5. Mělo vliv na Váš výběr dané předškolní instituce následující?

- předškolní instituce v místě bydliště ano částečně ne
- předškolní instituce v místě zaměstnání ano částečně ne
- volná místa v předškolní instituci ano částečně ne
- vzdělávací program a aktivity v předškolní instituci ano částečně ne
- pověst předškolní instituce ano částečně ne
- finanční důvody ano částečně ne
- předškolní instituci navštěvují děti z okolí bydliště ano částečně ne
- možnost vyzvedávat dítě i jiným rodinným příslušníkem ano částečně ne

6. Na základě čeho jste čerpali informace o Vámi vybrané předškolní instituci? (můžete označit i více možností)

- osobní návštěvy v předškolní instituci
- doporučení od známých, rodiny
- předešlé zkušenosti s pobytem staršího dítěte
- účast v kurzu pro rodiče o výchovných a vzdělávacích metodách
- internet
- nepotřebovali jsme žádné informace
- jiné (pokud ano, prosím uveďte).....

7. Při výběru dané předškolní instituce, měli jste k dispozici informace o více zařízeních a pokud ano, o kterých?

- ano.....
- ne

8. Zajímali jste se dříve nebo nyní zajímáte se více o předškolní vzdělávání?(pokud ano, prosím uveďte, např. odborné knížky, časopisy, noviny, kurzy, konzultace s odborníky jiné)

- ano
- ne

9. Pokud navštěvujete mateřskou školu s Montessori pedagogikou, co Vás nejvíce oslovilo na montessori metodě oproti vzdělávání dětí v tradiční předškolní instituci?...

10. Pokud by byla možnost, vybrali byste dnes jiný typ předškolní instituce?

- ano
- nevím
- ne, jsme s pokojem s výběrem

11. Pokud jste odpověděli „ano“ v otázce č. 10, uveďte prosím:

- proč byste vybrali jiný typ předškolní instituce:.....
- jaké důvody Vám nyní případně brání ke změně? (např. organizační a jiné).....

12. Považujete mateřskou školu za vzdělávací instituci?

ano spíše ano spíše ne ne

13. Jak jsou následující funkce předškolní instituce pro Vás důležité?

vzdělávací důležitá méně důležitá nedůležitá

výchovná důležitá méně důležitá nedůležitá

pečovatelská důležitá méně důležitá nedůležitá

socializační důležitá méně důležitá nedůležitá

14. Myslíte si, že účast v organizacích jako je např.: Sdružení rodičů a přátel školy, Unie rodičů nebo Klub maminek a dětí při předškolní instituci, je přínosná?

ano spíše ano spíše ne ne

15. Jaké využíváte formy spolupráce s Vámi vybranou předškolní institucí během školního roku? *(např.: v rámci výletů, besídek, výzdoby a další, prosím uveďte konkrétně)*.....

16. Jak vzájemně komunikujete s Vámi vybranou předškolní institucí v průběhu docházky Vašeho dítěte? *(např.: e-mail, individuální konzultace, při vyzvedávání dítěte, nástěnka a jiné, prosím uveďte)*.....

17. Jste spokojeni se spoluprací a komunikací s Vámi vybranou předškolní institucí?

ano spíše ano spíše ne ne

18. Chtěli byste něco zlepšit na Vámi vybrané předškolní instituci? *(pokud ano, prosím uveďte)*

ano

ne

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK - PŘEDVÝZKUM

DOTAZNÍK PRO RODIČE

Vážení rodiče, dostává se Vám do rukou dotazník, který je dobrovolný, anonymní a informace budou použity pouze pro výzkumnou část mé bakalářské práce na téma „Postoj rodičů k předškolnímu vzdělávání dětí v mateřské škole tradiční Montessori.“ Své odpovědi prosím označte křížkem nebo doplňte tiskacím písmem.

Děkuji Vám za Váš čas. Vlasta Zbořilová

1. Vaše dítě navštěvuje předškolní instituci:

- Mateřská škola s Montessori pedagogikou Mateřská škola tradiční

2. Kolik Vašich dětí navštěvuje nebo navštěvovalo tuto předškolní instituci?.....

1. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- základní střední bez maturity
 středoškolské s maturitou vysokoškolské

2. Jaká je vzdálenost Vámi vybrané předškolní instituce od Vašeho bydliště?

- do 2 km do 5 km do 8 km nad 8 km

3. Mělo vliv na Váš výběr dané předškolní instituce následující?

- předškolní instituce v místě bydliště ano částečně ne
- předškolní instituce v místě zaměstnání ano částečně ne
- volná místa v předškolní instituci ano částečně ne
- vzdělávací program a aktivity v předškolní instituci ano částečně ne
- pověst předškolní instituce ano částečně ne
- finanční důvody ano částečně ne
- předškolní instituci navštěvují děti z okolí bydliště ano částečně ne
- možnost vyzvedávat dítě i jiným rodinným příslušníkem ano částečně ne

4. Na základě čeho jste čerpali informace o Vámi vybrané předškolní instituci? (můžete označit i více možností)

- osobní návštěvy v předškolní instituci
- doporučení od známých, rodiny
- předešlé zkušenosti s pobytem staršího dítěte
- účast v kurzu pro rodiče o výchovných a vzdělávacích metodách
- internet
- nepotřebovali jsme žádné informace
- jiné (pokud ano, prosím uveďte).....

7. Při výběru dané předškolní instituce, měli jste k dispozici informace o více zařízeních a pokud ano, o kterých?

- ano.....
- ne

8. Zajímali jste se dříve nebo nyní zajímáte se více o předškolní vzdělávání?(pokud ano, prosím uveďte, např. odborné knížky, časopisy, noviny, kurzy, konzultace s odborníky jiné)

- ano
- ne

9. Pokud navštěvujete mateřskou školu s Montessori pedagogikou, co Vás nejvíce oslovilo na montessori metodě oproti vzdělávání dětí v tradiční předškolní instituci?...

10. Pokud by byla možnost, vybrali byste dnes jiný typ předškolní instituce?

- ano
- nevím
- ne, jsme s pokojem s výběrem

11. Pokud jste odpověděli „ano“ v otázce č. 10, uveďte prosím:

- proč byste vybrali jiný typ předškolní instituce:.....
- jaké důvody Vám nyní případně brání ke změně? (např. organizační a jiné).....

12. Považujete mateřskou školu za vzdělávací instituci?

ano spíše ano spíše ne ne

13. Jak jsou následující funkce předškolní instituce pro Vás důležité?

vzdělávací důležitá méně důležitá nedůležitá

výchovná důležitá méně důležitá nedůležitá

pečovatelská důležitá méně důležitá nedůležitá

socializační důležitá méně důležitá nedůležitá

14. Myslíte si, že účast v organizacích jako je např.: Sdružení rodičů a přátel školy, Unie rodičů nebo Klub maminek a dětí při předškolní instituci, je přínosná?

ano spíše ano spíše ne ne

15. Jaké využíváte formy spolupráce s Vámi vybranou předškolní institucí během školního roku?.....

16. Jak vzájemně komunikujete s Vámi vybranou předškolní institucí v průběhu docházky Vašeho dítěte?.....

17. Jste spokojeni se spoluprací a komunikací s Vámi vybranou předškolní institucí?

ano spíše ano spíše ne ne