

UNIVERZITA PARDUBICE
FAKULTA FILOZOFICKÁ
KATEDRA SOCIÁLNÍ A KULTURNÍ ANTROPOLOGIE

VÝVOJ DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU V NÁVAZNOSTI NA
SOCIÁLNÍ ZÁZEMÍ
BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Bělinová Karolína

Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Retka Ph.D.

Pardubice, 2023

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Karolína Bělinová**
Osobní číslo: **H20047**
Studijní program: **B0314A250013 Sociální a kulturní antropologie**
Téma práce: **Vývoj dětí v předškolním věku v návaznosti na sociální zázemí**
Zadávací katedra: **Katedra sociální a kulturní antropologie**

Zásady pro vypracování

Bakalářská práce se bude zabývat vlivem rodinného prostředí na sociální vývoj dětí perspektivou rodičů a pracovníků mateřské školy. V rámci výzkumu se studentka zaměří na to, jaké mají děti v předškolním věku možnosti k sociálnímu vývoji v závislosti na jejich sociálním zázemí, ve kterém vyrůstají. Cílem bakalářské práce je analyzovat procesy a faktory, které tento vývoj mohou ovlivňovat. Jedná se především o to, jak rodiče na sociálním vývoji svého dítěte cíleně pracují a jak ho podporují. Dále jaký mají tyto faktory, podle názorů participantů, vliv na sociální vývoj dítěte.

K vypracování bakalářské práce bude využit kvalitativní sběr dat. Především se bude jednat o rozhovory s rodiči dětí docházejících do mateřské školy a s pracovníky MŠ. Autorka bude pracovat především s teoretickými koncepty P. Bourdieu (koncept habitů a kapitálů).

Rozsah pracovní zprávy:

Rozsah grafických prací:

Forma zpracování bakalářské práce: elektronická

Seznam doporučené literatury:

Abu Ghosh, Y., T. Stöckelová 2014. *Etnografie: Improvizace v teorii a terénní praxi*. Praha: Slon.

Anderson-Levitt, K. M. 2011. *Anthropologies of Education*. Berghahn Books.

Bittnerová, D., D. Doubek, M. Levínská 2011. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií.

Bourdieu, P. 1998. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.

Bourdieu, P., J. C. Passeron 1990. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Thousand Oaks: SAGE Publishing.

Erikson, E. H. 2002. *Dětství a společnost*. Praha: Argo.

Lancy, D. F. 2014. *Antropology of Childhood*. Utah: Utah State University.

Novotná, H., O. Špaček, M. Šťovíčková Jantulová 2020. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: Fakulta humanitních studií.

Small, M. F. 1999. *Naše děti, naše světy*. Praha: Dharmagaia.

Svoboda, J. 2020. *Lidský vztah a jeho role při řešení problémů: Rodina, mateřská škola, základní škola*. Praha: Jonathan Livingston.

Vorlíček, R. 2019. *Jak se daří inkluzi u nás a na Slovensku? Pohled do konkrétních základních škol*. Praha: Pavel Mervart.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Tomáš Retka, Ph.D.

Katedra sociální a kulturní antropologie

Datum zadání bakalářské práce:

30. března 2022

Termín odevzdání bakalářské práce:

15. června 2023

doc. Mgr. Jiří Kubeš, Ph.D.

děkan

PhDr. Tomáš Boukal, Ph.D.

vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2022

Prohlášení

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. 7/2019 Pravidla pro odevzdávání, zveřejňování a formální úpravu závěrečných prací, ve znění pozdějších dodatků, bude práce zveřejněna prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Poděbradech dne 15. června 2023

Bělinová Karolína

Poděkování

Děkuji vedoucímu bakalářské práce Mgr. Tomášovi Retkovi, Ph.D. za pomoc při vedení bakalářské práce a jeho cenné rady a připomínky. Dále děkuji učitelkám ze soukromé mateřské školy v Praze a matkám dětí docházejících do této soukromé mateřské školy za pomoc při výzkumu a poskytnutí informací při realizování rozhovorů.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá tím, jaké faktory a procesy jsou dle názorů informantek klíčové pro zdravý vývoj předškolního dítěte. Rozhovory byly realizovány se zaměstnankyněmi soukromé mateřské školy sídlící v Praze a dále s matkami dětí do této mateřské školy v současnosti docházejících nebo těch dětí, které jí navštěvovaly v minulosti. Další část bakalářské práce se zabývá rozdíly mezi soukromým a veřejným vzdělávacím sektorem a tím, jak jsou tyto rozdíly vnímané tázanými informantkami. Cílem bakalářské práce je analyzovat názory a interpretace dotazovaných informantek, jak nahlíží na procesy a faktory, které mohou negativně nebo pozitivně ovlivňovat vývoj dítěte předškolního věku.

Klíčová slova

Dítě v předškolním věku, soukromý vzdělávací sektor, veřejný vzdělávací sektor, mateřská škola, předškolní vzdělávání, vývoj dítěte, koncept habitů a kapitálů

Annotation

The bachelor thesis deals with what factors and processes are, according to the informants, key for the healthy development of a preschool child. The interviews were implemented with female employees of private kindergartens which was based in Prague and also with mothers of children currently attending this kindergarten or those who attended in the past. Another part of the bachelor thesis deals with the differences between the private and public education sector and how these differences are perceived by the interviewed informants. The aim of the bachelor thesis is to analyze the opinions and interpretations of the interviewed informants, how they view the processes and factors that can negatively or positively influence the development of a preschool child.

Key Words

Preschool child, private education sector, public education sector, kindergarten, preschool education, child's development, concept habits and capitals

Obsah

Úvod	9
2 Metodologie výzkumu a metody sběru dat	10
2.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky	11
2.2 Seznam informantů	12
2.3 Etika a sebereflexe	13
2.4 Koncept habitů a kapitolů	15
3 Předškolní vzdělávání	18
3.1 Soukromé mateřské školy rejstříkové	20
3.2 Veřejné mateřské školy	24
3.3 Role učitele	25
4 Rodinné zázemí dítěte	27
4.1 Sociální postavení rodiny	31
4.2 Finanční a materiální podnětnost	33
4.3 Výchovné styly v rodině dítěte	34
4.4 Socializace v rodině	35
5 Psychosociální potřeby dítěte	37
5.1 Duševní potřeby dítěte	37
5.2 Vrstevnická skupina a společnost	39
5.3 Motivace dětí předškolního věku	40
6 Závěr	41
Zdroje	45
Přílohy	48

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Předškolní věk a podnětnost prostředí

Zdroj: Pekárnová (2014: 17)

Tabulka č. 2: Školní věk a podnětnost prostředí

Zdroj: Pekárnová (2014: 28)

Úvod

Tato bakalářská práce s názvem *Vývoj dětí v předškolním věku v návaznosti na sociální zázemí* se zabývá vlivem rodinného prostředí na sociální vývoj dětí perspektivou rodičů a pracovníků mateřské školy. Na základě sociokulturního hlediska vymezuje jednotlivé jevy, které pozitivně či negativně ovlivňují vývoj dětí předškolního věku.

Pro psaní bakalářské práce jsem zvolila tento námět z vlastního zájmu. Pomocí názorů a interpretací informantek chci analyzovat procesy a faktory, které mohou negativně nebo pozitivně ovlivňovat vývoj dítěte předškolního věku. Zajímá mě, jaký je subjektivní názor vychovatelek z mateřské školy a rodičů dětí navštěvující právě tuto mateřskou školu. Chci zjistit, jak dotazované informantky vnímají určité faktory jako například vybavení mateřských škol, angažovanost rodičů v řešení problémů, co se týče chování jejich dětí v mateřské škole. Jedním z témat rozhovoru je také množství času stráveného v mateřské škole bez rodičů a naopak délka času stráveného s rodiči, ať už v jejich domácím prostředí nebo na výletě či kdekoliv mimo domov. Informantek se dotazuji, jak tyto skutečnosti mohou potenciálně ovlivnit vývoj dítěte.

Vzhledem k tomu, že má matka je majitelkou a ředitelkou soukromé mateřské školy, pohybuji se v tomto tématu celkem často a byl mi tak velice zjednodušen přístup k potřebným podkladům. Zmiňovanou soukromou mateřskou školu navštěvuje několik dětí předškolního věku, které přestoupily z veřejného vzdělávacího sektoru, naskytla se mi tedy možnost tyto dva sektory porovnat jak perspektivou rodičů těchto dětí, tak i perspektivou jejich současných učitelek. Prostřednictvím perspektivy pedagogů v rozhovorech zjistím, jak se rodiče dětí staví k případným diskusím ohledně výchovy jejich dětí v mateřské škole, zda za eventuální problém považují pouze za starost pedagogů nebo se řešení účastní. Následně se budu zajímat o to, jaký by tato skutečnost, popřípadě mohla mít dopad na vývoj dítěte.

Úvodní kapitoly se zabývají vymezením předškolních vzdělávacích institucí, tedy veřejných mateřských škol a soukromých mateřských škol a upozorňují na případné předsudky vůči těmto dvěma institucím. Jedna z kapitol se také věnuje tomu, jakou roli hraje v životě dítěte pedagog. Dále se práce věnuje sociálnímu postavení rodiny, finanční a materiální podnětnosti a samotnému rodinnému zázemí dítěte, které zahrnuje také výchovné styly v jeho rodině a případné bariéry plynoucí z rodinného prostředí. Práce se orientuje také na vrstevnické skupiny dítěte předškolního věku a společnost, ve které vyrůstá. Poslední kapitoly se věnují duševním potřebám dítěte a motivaci dětí v předškolním věku.

2 Metodologie výzkumu a metody sběru dat

K vypracování této bakalářské práce byl využit kvalitativní sběr dat, ve kterém se jednalo především o polostrukturované (polostandardizované) rozhovory. Jak zmiňuje Novotná v díle *Metody výzkumu ve společenských vědách*, cituji: „Kvalitativní výzkumné strategie se zaměřují na rovinu sociální reality: na to, jak různé mohou být naše životy, stejně jako na naše rozumění našim životům i životům druhých. Kvalitativní výzkum se snaží porozumět světu a toto porozumění zprostředkovat pomocí textu“ (Novotná 2019: 259-60).

Pro polostrukturované rozhovory jsem měla připravené dvě sady otázek, jedna sada byla připravena pro matky dětí docházejících do soukromé mateřské školy a druhá sada byla připravena pro pedagogy a další zaměstnance MŠ. Každá sada obsahovala patnáct otázek a pomocí následného doptávání jsem byla schopna lépe porozumět názorům a postojům vybraných informantek nebo i případným nejasnostem. Novotná dále píše: „Výzkum založený na polostrukturovaných rozhovorech není specifickým výzkumným designem, ale pro bakalářské práce se často používá. Jde v něm o zachycení zkušenosti aktérů s nějakým fenoménem, tedy o jejich reflexi daného problému“ (Novotná 2019: 275).

Polostandardizované rozhovory jsem realizovala individuálně tváří v tvář se čtyřmi vychovatelkami a samotnou ředitelkou soukromé mateřské školy, dále s rodiči dětí předškolního věku, které docházejí do zmiňované mateřské školy. Často již starší sourozenci těchto dětí, kteří nyní studují na prvním či druhém stupni základní školy, také navštěvovali právě tuto mateřskou školu. Jak jsem již zmiňovala, připravila jsem si dvě sady širších otázek, nebo-li dle Zandlové, tak zvaný „guide list“, který mi sloužil jako rámcová tematická osnova k rozhovoru. U rozhovorů s rámcovou tematickou osnovou však není pořadí témat a otázek neměnné. Mým úkolem je flexibilně reagovat na odpovědi dotazované informantky a pečlivě sledovat linii vyprávění, připravená osnova mi však napomůže k tomu, abych na žádné z témat během rozhovoru nezapomněla. Hlavní výhodou tohoto typu rozhovorů je poskytnutí velkého prostoru pro vlastní vyjádření dotazované informantky, ale i já, jako tazatel, mám značnou volnost pro případnou improvizaci a reagování na konkrétní situace, které se během rozhovoru můžou objevit (Zandlová 2019: 322). První sada tvořila patnáct otázek a byla vytvořena pro pět matek dětí docházejících do soukromé mateřské školy. Druhá sada obsahovala taktéž patnáct otázek, které však byly přizpůsobeny zbylým pěti informantkám zaměstnaným v té samé mateřské škole. Obě dvě sady otázek, které tvořily tak zvaný základ rozhovoru jsou k dohledání v příloze.

Celkem tedy bylo provedeno deset rozhovorů, které byly v jejich průběhu se svolením informantek nahrávány na diktafon, díky možnosti nahrávání probíhajících rozhovorů mi neunikne žádná informace, kterou bych následně mohla k vypracování bakalářské práce postrádat. Poté jsem nahrávky v následujících dnech postupně přepsala do souborů na počítači z důvodu větší přehlednosti. V bakalářské práci odlišuji doslovné citace z rozhovorů s informantkami kurzívou pro snadnější orientaci v textu. Tyto polostrukturované rozhovory byly provedeny pouze s informantkami ženského pohlaví, konkrétně s pěti matkami dětí předškolního věku a s pěti vychovatelkami zaměstnaných v té samé mateřské škole. Informantky se pohybovaly v různých věkových kategoriích, přičemž nejstarší informantkou byla devětačtyřicetiletá vychovatelka a zároveň spolumajitelka MŠ a nejmladší informantkou byla naopak osmatřicetiletá matka jednoho z dítěte. Po dohodě s informantkami jsem v jejich zájmu zvolila ponechat jejich odpovědi, postoje a názory v této bakalářské práci anonymní a označit je tak pouze čísly bez uvedení jejich jména. K jednotlivým informantkám však budou uvedeny doplňující informace jako například jejich věk, na jaký úvazek jsou učitelky v mateřské škole zaměstnány, jestli nějaká z učitelek již byla dříve zaměstnaná v nějaké jiné mateřské škole, popřípadě ve veřejné mateřské škole nebo jestli některé z dotazovaných matek již měly ve zmiňované mateřské škole jedno či více dětí zapsané.

Rozhovory probíhaly v autentickém prostředí samotné mateřské školy, konkrétně ve druhém patře v kanceláři, kde byl na uskutečnění rozhovorů větší klid a kde byla možnost se pohodlně usadit a občerstvit se. Jedná se o soukromou mateřskou školu s třináctiletou tradicí, která sídlí v Praze. Stejně jako informantky i tuto mateřskou školu v bakalářské práci anonymizuji. Na rozhovory jsem si vyhradila dva dny, první den byla využita první sada otázek a prováděla jsem tak rozhovory pouze s učitelkami. Druhou sadu otázek jsem využila pár dní poté, kdy jsem v jeden den opět provedla dalších pět rozhovorů s matkami dětí, které si je odpoledne přišly vyzvednout do mateřské školy. Přestože se jedná o antropologickou práci, vycházím i z poznatků psychologie a pedagogiky. Bakalářská práce je vypracovaná na základě teoretických konceptů Pierre Bourdieu, především konceptů habitů a kapitálů.

2.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem bakalářské práce je analyzovat názory a interpretace dotazovaných informantek, jak nahlíží na procesy a faktory, které mohou negativně nebo pozitivně ovlivňovat vývoj dítěte předškolního věku.

Jedná se především o to, zda rodiče na sociálním vývoji svého dítěte cíleně pracují a jak ho podporují. Zajímá mne také, jaký mají tyto faktory vliv na sociální vývoj dítěte a to perspektivou pedagogů zaměstnaných v soukromé mateřské škole a rodičů dětí do této MŠ docházejících.

Výzkumné otázky se zaměřují na diferenci ve vývoji dětí v předškolním věku v návaznosti na distinkce v jejich sociálním zázemí perspektivou informantek. Informantkami jsou tedy již zmiňované učitelky soukromé mateřské školy, včetně dvou zakladatelek této soukromé MŠ, také zaměstnankyně s vystudovanou logopedií a asistentka provádějící kroužek výroby keramických děl. Dalšími informantkami odpovídajícími na druhou sekci polostrukturovaných otázek jsou matky dětí, které docházejí nebo v minulosti docházely do této soukromé MŠ.

Dále se zaměřím na to, jaké faktory a procesy ve vývoji předškolního dítěte hrají dle informantek významnou roli ke zdravému a kvalitnímu vývoji a jaké další okolnosti vyskytující se v sociálním zázemí mohou ovlivnit vývoj dítěte předškolního věku dle dotazovaných učitelek a rodičů. Také mě bude zajímat názor informantek na to, jaké rozdíly vnímají mezi veřejným a soukromým vzdělávacím sektorem, konkrétně se jedná o mateřské školy. Které tyto odlišnosti považují za negativní a které naopak za pozitivní.

Pro bakalářskou práci byly formulovány tyto výzkumné otázky, které jsou zodpovězeny v kapitole č.6 *Závěr*:

1. Jaké faktory a procesy v období vývoje předškolního dítěte jsou dle informantek důležité ke zdravému vývoji?
2. Jaké faktory vyskytující se v sociálním zázemí mohou ovlivnit vývoj dítěte předškolního věku?
3. Jaké odlišnosti vnímají informantky mezi veřejným a soukromým vzdělávacím sektorem? Které z nich považují za negativní a které za pozitivní ve vztahu k vývoji předškolního dítěte?

2.2 Seznam informantů

Informantka č.1 - ředitelka, spolumajitelka a učitelka v soukromé MŠ v Praze, má vystudovanou pedagogiku, 48 let

Informantka č.2 - spolumajitelka a učitelka v soukromé MŠ v Praze, má vystudovanou pedagogiku, předchozí zkušenosti s prací s dětmi ve veřejné MŠ, poté zaměstnána také v mezinárodní MŠ, 49 let

Informantka č.3 - zaměstnankyně v soukromé MŠ v Praze, v MŠ zaměstnaná 13 let na HPP, žádné předchozí zkušenosti v oboru, aby mohla pracovat s dětmi dostudovala obor asistenta pedagoga a také absolvovala kurz pro chůvy, aby mohla pracovat s dětmi již od 2 let, 45 let

Informantka č.4 - zaměstnankyně v soukromé MŠ v Praze, již dlouhodobě pracuje s dětmi, ale pouze na DPP, absolvovala kurz asistenta pedagoga, aby se mohla věnovat dětem, kterým je přidělena asistence, také vyučuje kroužek, kde se děti učí pracovat s keramikou, 60 let

Informantka č.5 - zaměstnankyně v soukromé MŠ v Praze, absolvovala kurz na přípravu dětí v předškolním roce na nástup do ZŠ, věnuje se individuální přípravě dětí předškolních ročníků, v MŠ zaměstnaná 5 let pouze na DPP, dále má vystudovanou logopedii a pracuje s dětmi na logopedickém rozvoji, 46 let

Informantka č.6 - matka dvou dětí, z toho jedno navštěvovalo soukromou MŠ a nyní dochází do soukromé ZŠ, mladší sourozenec ještě stále dochází do soukromé MŠ, 39 let

Informantka č.7 - matka jednoho dítěte docházejícího do soukromé MŠ, 40 let

Informantka č.8 - matka dvou dětí, které dříve docházely do té samé soukromé MŠ, nyní obě již studují na veřejné ZŠ, 43 let

Informantka č.9 - matka jednoho dítěte v současnosti docházejícího do soukromé MŠ, 41 let

Informantka č.10 - matka dvou dětí v současnosti docházejících do té samé soukromé MŠ, 37 let

2.3 Etika a sebereflexe

Myslím si, že všechny výzkumy pohybující se v oblasti kolem dětí, ať už je to soukromá či veřejná mateřská škola, základní škola, kroužky nebo doučování jsou eticky náročné. Jedná se o nezletilé participanty a je tak náročné získat do takových zařízení vůbec povolení ke vstupu natož povolení k případné komunikaci s dětmi.

Zde cituji Vorlíčka, který prováděl výzkum na základní škole Magdaleny Dobromily Rettigové a popisuje tak v jeho díle *Sociální pozice Romského žáka v prestižní základní škole* pocity z participace ve školním prostředí:

„Učitelé a žáci mě vnímali různě. Někteří žáci ve mně viděli učitele, jiní studenta nebo dokonce „přerostlého žáka“. Oproti tomu učitelé ve mně často spatřovali jak nadšeného výzkumníka, který se zajímá o jejich problémy, tak otravu, který je zdržuje od práce“ (Vorlíček 2017: 406-407).

Já sice dotazovala pouze dospělé informanty, tedy rodiče a pedagogy, i tak by se však mohl naskytnout problém, kdy by někdo z participantů mohl mít nepříjemný pocit ze zásahu do soukromí. Otázky proto musí být položené tak, aby se informant cítil komfortně a rozhovor mu nebyl nepříjemný, popřípadě se mohu doptávat na doplňující otázky, které by mě zajímaly, pokud v danou chvíli vycítím, že je to vhodné.

Jak píše Zandlová a Šťovíčková Jantulová v díle *Metody výzkumu ve společenských vědách*, konkrétně v kapitole *Etika výzkumu*, cituji:

„Jedním z rámců každého bádání je tzv. procedurální etika, která, zjednodušeně řečeno, vytyčuje základní a pro všechny výzkumníky stejné etické principy. Procedurální etika zahrnuje obecná pravidla formulovaná zákonem (například zákon o ochraně osobních údajů) a pravidla, na nichž se shoduje širší akademická obec a vtěluje je do etických kodexů a institucí, v nichž dodržování etických pravidel kontrolují etické komise“ (Zandlová, Šťovíčková Jantulová 2019: 60).

Během realizace této bakalářské práce jsem se tedy držela principů tak zvané procedurální etiky, která by měla být součástí každého výzkumu a zahrnuje základní pravidla, která jsou v souladu se zákonem.

Realizovala jsem tak zvaný otevřený výzkum, to znamená, že účastníci věděli o tom, že byli součástí výzkumu. V této bakalářské práci jsme se však s informantkami dohodly, že budou všechny anonymizované a nebudu tedy zmiňovat informace, které by mohly napomáhat k identifikaci osob nebo organizací. Jsem si vědoma skutečnosti, že čím abstraktnější a obecnější podobu mají publikovaná data z výzkumu, tím méně je analýza přesvědčivá (Zandlová, Šťovíčková Jantulová 2019: 69). Budu však zmiňovat věk, a jestli se jedná o matku dítěte nebo o učitelku či ředitelku mateřské školy. Následně budou také přidané doplňující informace jako například zkušenosti se zaměstnáním v jiné mateřské škole nebo typ pracovní smlouvy a délka pracovního poměru.

Informantkami mi však bylo povoleno nahrávat si rozhovory na diktafon, tato skutečnost mi velice ulehčila práci, a během rozhovorů jsem se tak nemusela věnovat zapisování jednotlivých bodů a připomínek, ale až později jsem si doslovně přepsala celé rozhovory a neunikla mi tak žádná potřebná informace. Jedinou „nevýhodou“, kterou vnímám, co se týče polostrukturovaného rozhovoru, je časová náročnost, samotný rozhovor málokdy trvá méně než půl hodiny, spíše hodinu a více. Poté i následovný přepis rozhovoru zabere až několik hodin. Jsem si vědoma skutečnosti, že polostrukturované (polostandardizované) rozhovory jsou závislé především na schopnostech výzkumníka. Těmito schopnostmi mám na mysli ptát se, naslouchat, vzbudit důvěru, přesvědčit dotazované o své kompetentnosti, ale také být dostatečně reflexivní, aby nedocházelo k nevědomé manipulaci dotazovaných ze strany výzkumníka (Zandlová 2019: 323).

Tento výzkum byl realizován pouze v jedné soukromé mateřské škole, zapsané v rejstříku školských právnických osob. Mnou získané výsledky tedy budou pouze z jedné perspektivy, a to z perspektivy pracovníků této soukromé mateřské školy a matek, které tuto soukromou mateřskou školu využívaly v minulosti nebo ještě stále využívají.

Zandlová a Šťovíčková Jantulová zmiňuje jedno z dalších základních etických pravidel výzkumu, tím pravidlem je respekt soukromí a autonomie účastníků výzkumu, cituji: „[...] je samozřejmé, že si sami účastníci rozhodují o tom, jestli vůbec chtějí a budou participovat a našem výzkumu, co všechno o sobě sdělí a jak moc si výzkumníky “pustí k tělu”. Je nepřípustné, aby se výzkumník nějakých informací domáhal“ (Zandlová, Šťovíčková Jantulová 2019: 63).

Na zmiňované etické pravidlo navazují informací, že terén zmiňované soukromé mateřské školy mi byl zpřístupněn díky skutečnosti, že má matka je jednou ze zakladatelek této MŠ. Tato soukromá mateřská škola si zakládá na osobním a rodinném přístupu, často se tak stane, že pracovníci se stanou blízkými přáteli s rodiči docházejících dětí. Byl mi tedy plně zpřístupněn terén a informantkami mi byly většinou již známé matky dětí. To znamená, že rozhovor byl celkově uvolněnější a atmosféra nebyla napjatá, informantky se v mé blízkosti necítily cizí a neměly až takový pocit zásahu do soukromí, samozřejmě, že i přes to proběhl před začátkem výzkumu informovaný souhlas (vyjádření rozhodnutí dobrovolně se výzkumu účastnit).

2.4 Koncept habitu a kapitálů

Tato podkapitola je zaměřena na mnou určený hlavní teoretický rámec této bakalářské práce, tedy koncepty habitu a kapitálů a právě proto je zařazena jako podkapitola hlavní kapitoly *Metodologie*.

Koncepty habitu a kapitálů jsou pravděpodobně jedno z nejznámějších teoretických konceptů francouzského autora, sociologa a antropologa Pierra Bourdieu. Termín „habitus“ je však tímto autorem pouze redefinován, je to termín s dlouhou filosofickou tradicí a využívá se v různých vědách od sociálních věd až po biologii. Nyní cituji definici konceptu habitu dle Pierra Bourdieu:

„Habitus je systémem trvalých, přenositelných dispozic, strukturovaných struktur majících sklon fungovat jako strukturující struktury... objektivně „regulovaných“..., aniž by však byl produktem podřízenosti pravidlům, může být kolektivně organizovaný, aniž by byl produktem organizačního úsilí nějakého dirigenta“ (Bourdieu 1990: 53).

Bourdieu popisuje habitus jako soubor individuálních a individualizovaných dispozic, nejedná se tedy o dispozice kolektivní, tyto dispozice Bourdieu vnímá jako předpoklad k tomu vnímat, myslet a jednat ve světě určitým způsobem. Zmiňované dispozice ovlivňuje působení objektivních struktur, kterým je určitý aktér dlouhodobě vystavován. Každý aktér vnímá svět odlišně na základě toho, jakou pozici obsazuje v rámci sociálního prostoru a díky této skutečnosti má každý aktér odlišnou perspektivu co se týče pohledu na svět. Z dlouhodobého hlediska se způsob vnímání okolního světa a celkového myšlení aktérů přizpůsobuje právě sociální pozici, kterou určitý aktér trvale zaujímá a osvojuje si tak způsoby vnímání, myšlení a jednání, která jsou od něj vyžadována právě na sociální pozici, kterou obsazuje. Dle Bourdieu tedy mezi mentálními strukturami (habitus) a sociálními strukturami panuje genetický vztah. V případě, že jsou tyto dispozice již tak zvaně „sedimentovány“, jsou vtěleny do mysli a těla aktéra a není tak jednoduché se jich zbavit, aktér si je následně nese jako dosavadní zkušenost se světem již navždy. Právě z tohoto důvodu jsou dispozice „přenositelné“ a aktér je s sebou nese v podobě mentálních struktur a tělesných schémat i po změně sociální pozice. Princip habitu je tedy strukturovaný princip (odraz vnějších struktur), je to dispozice k tomu nějak jednat, myslet a vnímat svět specificky určitým způsobem. Prostřednictvím konceptu habitu však jedinec svým individuálním jednáním tak zvaně produkuje vnější svět a je tak sám strukturujícím principem. Habitus nikdy není plně vědomý, aktéři si neuvědomují že nějak jednají, jak jednají a proč jednají právě tímto způsobem (Růžička, Vašát 2011: 129-133).

Sociální pozice v sociálním prostoru, respektive v sociálním poli, je stručně řečeno, „pozicí ve struktuře distribuce různých druhů kapitálu“ (Bourdieu 2000: 134).

Obecně je pojem kapitál vnímán jako označení pro peněžní a věcné prostředky, Bourdieu však toto tradiční pojetí kapitálu typické pro klasickou ekonomii kritizuje a sám koncept kapitálu vnímá jako cokoli co se dá považovat za vklad nebo zdroj v sociálních polích. Snaží se dokázat, že získávání zdrojů je typické pro všechny sféry života a ne pouze pro tu ekonomickou a peněžní. Dle Bourdieu určuje pozici aktéra v sociální struktuře (sociálním poli) vlastnictví různých druhů kapitálů, pozice jedince v určitém sociálním poli tedy závisí na objemu a struktuře jeho kapitálů. Koncept kapitálů je vnímán jako tak zvaný „beztvarý“ koncept, protože určitých podob nabývá vždy až v závislosti na konkrétním sociálním a historickém kontextu. Struktura distribuce vztahů je tedy v konceptu kapitálů vnímána jako tak zvaná „bilance mocenských vztahů“ (Bourdieu 1984: 172).

Bourdieu vnímá sociální svět jako systém vztahů dominance a podřízenosti. Tyto vztahy se reprodukují, aniž by si toho byli aktéři plně vědomi, z toho vyplývá, že jsou naturalizovány (Wikisofia 2013).

Vzhledem k mému tématu bakalářské práce *Vývoj dětí v předškolním věku v návaznosti na sociální zázemí* jsem si vybrala právě toto teoretické zakotvení. Jak Bourdieu vysvětluje, habitus jsou individuální dispozice vnímané jako předpoklad k tomu nějak myslet a jednat (Růžička, Vašát 2011: 131). Jde o to v jakém prostředí se nacházíme a vyrůstáme a dle toho následně vnímáme svět určitým způsobem, tím pádem každý vnímáme svět jinak. Aktér si osvojuje způsoby myšlení a jednání dle toho, na jaké sociální pozici se dlouhodobě nachází a jaká jednání jsou od něj vyžadována a očekávána. Z těchto faktů vyplývá, že ve vývoji jedince záleží na tom, v jakém prostředí se nachází během jeho raného vývoje, ale nejen v této době, prostředí kolem nás hraje roli i na dále v našem životě a značně nás ovlivňuje. Aktér si často jeho zážitky nese jako dosavadní zkušenost se světem již navždy, jeho osobnost je jimi silně ovlivněna a on následně ovlivňuje svět dále. Svět je tedy jedna velká sociální struktura a každý aktér se vyvíjí odlišně a vnímá svět rozdílně na základě toho, jakou pozici v rámci sociálního prostoru obsazuje a jakými aktéry je také on sám ovlivňován.

3 Předškolní vzdělávání

„Předškolní vzdělávání je všeobecně považováno za významný začátek procesu celoživotního učení a vzdělávání, a tím i za jeden z důležitých předpokladů pozdějšího pracovního a životního uplatnění. Proto se mnohdy uvažuje o tom, zda by předškolní vzdělávání nemělo být stanoveno v určitém rozsahu jako povinné, respektive od jakého věku by měla dětem nastat vzdělávací povinnost“ (Metodický portál RVP 2014).

Obsah, formy a cíle předškolní výchovy jsou definovány v *Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání*, který byl koncipován v Národním programu rozvoje (MŠMT 2021). Cílem předškolního vzdělávání je vymezit edukační záměry, které mají za následek změny ve vývoji dítěte, těchto změn se dosahuje prostřednictvím výchovně vzdělávacích aktivit. Institucionální předškolní vzdělávání má však za úkol pouze doplňovat rodinnou výchovu, rozvíjet dovednosti dítěte, vést dítě k samostatnosti a schopnosti projevit se jako osobnost, učit dítě žít ve společnosti ostatních, přibližovat mu normy a hodnoty uznávané touto společností, napomáhat mu v chápání okolního světa, motivovat ho k dalšímu poznávání a učení a pomocí podnětů rozvíjet jeho dovednosti. Dále se mateřská škola, především v předškolních ročnících, zaměřuje na aktivní rozvoj dítěte pro následovné vzdělávání na základní škole (Informantka č.1 ředitelka a zakladatelka soukromé MŠ, Informantka č.2 učitelka a zakladatelka soukromé MŠ, Informantka č.3 učitelka v soukromé MŠ).

Výchova v mateřské škole, která probíhá několik let, je hodnotná z toho důvodu, že se dítě s určitými činnostmi setkává postupně a v delším časovém období, než například v krátkém časovém období v přípravných nebo nultých ročnících (Informantka č.1, ředitelka a zakladatelka MŠ). Tyto řízené systémy výchovy však dítě neovlivní v takové výši jako prostředí rodiny, které na dítě působí většinu času. Kvalitní předškolní příprava tak usnadňuje dítěti jeho vstup do prvního ročníku základní školy a vhodným působením rodiny, mateřské školy a dětských kroužků, se dítě pozvolna učí začleňovat se do nového kolektivu a socializovat se (Jedlička 2017: 155).

Problémem jsou v dnešní době přeplněné mateřské školy, rodiče se z tohoto důvodu často musí obracet na soukromé mateřské školy, které si některé ekonomicky slabé rodiny nemohou dovolit. Co se týče soukromých mateřských škol, nevýhodou je měsíční poplatek, který se může pohybovat až v řádech desetitisíců, oproti veřejným mateřským školám však nabízejí různé nadstandardní služby.

Dle informantky č.1 (ředitelka a zakladatelka soukromé MŠ) jde například o poskytování delší otvírací doby, nabídka různých aktivit a zájmových kroužků a dalším benefitem je menší počet dětí ve třídě, to znamená, že učitel má na každé dítě více času.

Mateřské školy tedy dělíme na dva hlavní typy, a to veřejnou mateřskou školu a soukromou mateřskou školu. Soukromá mateřská škola je zařízení, které poskytuje péči o děti ve věku od dvou do šesti let. Nevyhnutelným rozdílem soukromé mateřské školy oproti mateřské škole veřejné je výše školného, které může dosahovat až několik desítek tisíc korun českých měsíčně, další rozdílem je možnost školní docházky dítěte již od dvou let, přičemž do veřejné mateřské školy je možné dítě zapsat až ve třech letech a více. Téma soukromých školek se stává čím dál tím více aktuální, je tomu tak protože je nedostatek mateřských škol po celé České republice (Rizikyová 2022). Situaci se snaží řešit například i firmy, které zakládají své vlastní firemní mateřské školy pro děti svých zaměstnanců (Janošítková 2011).

Povinná předškolní docházka je ukázkou vyspělosti systému, i přes její povinnost je však často docházka nepravidelná. Tato skutečnost má poté u dítěte za následek chybějící rytmus, dítě tak musí znovu procházet adaptací, a jeho vazby k ostatním dětem a vzdělávacímu programu celkově, jsou komplikované (Svoboda 2020: 30). Existuje několik tak zvaných „měkkých kritérií“, která určují, zda je dítě dostatečně připravené na nástup do mateřské školy.

Prvním z těchto kritérií je úroveň schopnosti adaptovat se, dítě zralé pro vstup do prvního ročníku základní školy by se mělo těšit na nabídku činností, které předkládá autorita a přijímat tak změny a výzvy.

Druhým kritériem je řešení problémů, kdy dítě nemůže využít rutinní postup jako při plnění úkolů, dítě by v tuto chvíli mělo dokázat bez známek obav hledat řešení.

Dalším, třetím kritériem pro vstup do základní školy je uchopení kauzality děje, kdy by dítě mělo být schopno předem popsat postupy při plnění rutinních činností.

Dítě předškolního věku by mělo být schopné také odvyprávět sledovaný děj, a dokázat tak popisovat co právě vidí.

Pátým kritériem je dostatečně rozvinutá představivost, pozor si však musíme dát na rozdíl mezi představivostí a fantazií, dítě například dokáže sestavit stavebnici podle návodu, ale také útvar dle své fantazie.

Předposlední kritérium tvoří opakování naučených činností, nejedná se jen o rutinní činnosti obvyklé samoobsluhy dítěte, jako například umývání rukou před jídlem, ale také o schopnost připojit se ke společným činnostem, problém poté nastává při velké míře individuality, která vede k potížím dítěte v sociální oblasti a také při běžných školních činnostech, jedná se například o změnu výuky, kde je zaměněna hodina matematiky s hodinou českého jazyka.

Poslední kritérium je schopnost dítěte respektovat limity, kdy nepochopení smyslu limitu znamená absence schopnosti uvědomovat si, kde končí bezpečí a začíná nebezpečí, v praxi se jedná o situace, kdy žák například nerespektuje učitele a chová se soliterně ve chvíli, kdy je vhodné se přizpůsobit ostatním (Svoboda 2020: 31-32). Informantka č.1 (ředitelka a zakladatelka soukromé MŠ) mi sdělila jaké faktory vnímá jako důležité pro zdravý vývoj předškolního dítěte. Z pohledu pedagoga je to za mě velmi úzká spolupráce s rodinou. Stejně tak jako se dítě chová určitým způsobem v MŠ, chová se jinak v rodině. Pokud si s rodiči učitelé sdělují tyto informace, velmi rychle se najde cesta ke správnému pedagogickému postupu a taktéž pro rodiče může být inspirací, jak dítě ve školce funguje. Pokud nastane jakýkoliv problém, při této spolupráci najdeme rychlé a efektivní řešení, jak se situací naložit.

3.1 Soukromé mateřské školy rejstříkové

V ČR se můžeme setkat s několika typy mateřských škol, větší procento zastupují školy veřejné, menší podíl poté tvoří školy soukromé. Mateřské školy v ČR rozdělujeme zaprvé podle zřizovatele a to na: soukromé mateřské školy rejstříkové, soukromé dětské kluby, veřejné mateřské školy a dětské skupiny. Zadruhé lze MŠ rozdělit dle vzdělávacího programu a to na: církevní mateřské školy, lesní mateřské školy, montessori mateřské školy, daltonské mateřské školy, waldorfské mateřské školy, jazykové mateřské školy, mateřské školy Začít spolu - Step by step a speciální mateřské školy.

Zřizovatelem soukromé mateřské školy není stát, kraj ani obec, jak tomu bývá u mateřských škol veřejných, ale právnická či fyzická osoba. Tyto soukromé mateřské školy jsou zapsány v rejstříku školských právnických osob, díky tomu mají nárok na finanční prostředky od státu, ale vztahuje se na ně školský zákon. Vznik soukromých škol v České republice byl umožněn již v roce 1990 novelou předchozího školského zákona, roku 1995 však bylo zaznamenáno zpřísnění požadavků na soukromé mateřské školy.

Dle Ministerstva školství se největší zastoupení soukromých mateřských škol nachází v Praze a tvoří 5,4 % z celé ČR (MŠMT 2010: 36). Velká část soukromých mateřských škol funguje podle stejných směrnic jako mateřské školy veřejné, mohou se však lišit různými netradičními přístupy, bližším vztahem pedagoga s rodiči i dětmi nebo menším počtem dětí na pedagoga.

Dle vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, soukromá mateřská škola s jednou třídou má nejméně 15 dětí, mateřská škola se dvěma a více třídami má nejméně v průměru 18 dětí ve třídě. Třída, ve které jsou zařazeny děti se zdravotním postižením, má nejméně 12 dětí a naplňuje se do počtu 19 dětí (Firmy a finance 2010).

Soukromé mateřské školy rodičům s dětmi nabízejí řadu nadstandardů, jedná se například o prodlouženou otevírací dobu, větší množství zájmových a výukových kroužků, rodilý mluvčí nejčastěji anglického jazyka nebo intenzivnější péče o dítě, tedy více pedagogů na méně dětí. Klasifikace pedagoga se však řídí zákonem o pedagogických pracovnících a je stejná jako u učitelů ve veřejných mateřských školách (Informantka č.1 ředitelka a zakladatelka soukromé MŠ, informantka č.2 učitelka a zakladatelka soukromé MŠ).

Nárůst soukromých mateřských škol v posledních deseti letech rapidně stoupá, dle posledních údajů je v České republice 399 soukromých mateřských škol (ČSÚ 2019). V roce 2021 došlo k největšímu meziročnímu navýšení počtu mateřských škol v celém sledovaném období, přičemž nejvyšší nárůst zaznamenaly školy privátního sektoru, u tohoto zřizovatele se počet škol meziročně zvýšil o 21 mateřských škol, 12 škol bylo nově zřízeno obcemi nebo svazkem obcí (MŠMT 2021: 104).

Soukromé mateřské školy, které jsou zařazené do rejstříku MŠMT, mají jednu velkou výhodu, pobírají sice státní příspěvky stejně jako mateřské školy veřejné, ale zároveň jsou financovány i z pravidelného měsíčního školného od rodičů. Soukromé mateřské školy s touto výhodou si tak mohou dovolit například zaplatit více zaměstnanců a věnovat dětem osobnější a kvalitnější výchovu, zaplatit učitele na lekce tance nebo hudebních nástrojů, a zpestřit tak dětem po dohodě s rodiči všední dny pomocí kroužků nebo zajistit lepší vybavení prostor mateřské školy (Informantky č.1 a č.2 zakladatelky soukromé MŠ).

Do soukromého sektoru spadají také soukromé dětské kluby, které nejsou zapsány v rejstříku ministerstva školství, a jsou tak provozovány v režimu zákona č. 455/1991 Sb. o živnostenském podnikání. Dětské skupiny si kladou jako hlavní cíl podporu rodičů při sladování pracovního a rodinného života, ale nejsou však schopny poskytnout povinné předškolní vzdělávání, které je nutností před nástupem do 1. ročníku základní školy.

Tyto dětské kluby mohou přijímat děti již od 1 roku a poplatek za službu je stanoven jejím poskytovatelem, nejsou však oprávněné získat finanční dotace, protože nejsou zapsány v rejstříku ministerstva školství.

Jako pozitivum soukromých mateřských škol byla informantkami v rozhovorech nejčastěji uváděna možnost lepšího poznání každého konkrétního dítěte a poté i následné přizpůsobení se jeho individuálním potřebám při výchově z důvodu většího množství personálu na menší počet dětí, zde cituji informantku č.7:

„Moje dcera dříve navštěvovala veřejnou mateřskou školu, takže vnímám velký rozdíl v přístupu pedagogů tady v soukromé mateřské škole oproti mateřské škole, ze které sem přestoupila. Ve veřejném vzdělávacím sektoru jsou často děti, které jsou živější, automaticky považovány za ty špatné a ty, které si naopak nevěří a projevují se tím, že jsou tišší a bojí se něco říct, jsou hodné a nepracuje se s nimi. Proto vnímám individuální přístup k dětem jako to hlavní pozitivum soukromé mateřské školy“.

Informantka č.7 (matka dítěte docházejícího do soukromé MŠ) v předešlé otázce odpověděla na dotaz proč pro svou dceru vybrala soukromou MŠ takto:

“Výběr soukromého vzdělávacího sektoru pro mou dceru ovlivnily její vlastnosti, je stydlivá a má nízkou sebedůvěru, také máme negativní zkušenosti z veřejné mateřské školy”.

Dle informantek je dalším pozitivním rysem soukromé mateřské školy respektování dětí a jejich osobnosti, matkami je oceněno, že se děti nebojí vyjádřit své vlastní názory, sdílet své vlastní myšlenky a vědí, že se s učitelkami mohou kdykoliv o čemkoliv beze strachu poradit nebo se jim svěřit. Nyní cituji informantku č. 8 (matka dítěte dříve docházejícího do soukromé MŠ):

„Respektem osobnosti mého syna učitelky docílily zvýšení jeho sebevědomí a uvědomění si sebe sama, nebojí se říct svůj názor i před celou třídou a dokáže o něm diskutovat a ospravedlnit se, umí dobře prezentovat a nestydí se, zkrátka věří sám v sebe“.

Informantka č. 6 (matka dítěte docházejícího do soukromé MŠ) jako pozitivum zmínila také, cituji: „*Nevnímáme sociální tlak na děti, co se týká oblečení nebo vybavení, elitářství nebo tlak na výkon*“.

Polostrukturované otázky se však netýkaly pouze pozitivních stránek soukromé MŠ, ale také naopak těch negativních. Informantka č. 7 (matka dítěte docházejícího do soukromé MŠ) na otázku jestli vnímá také nějaká negativa soukromého vzdělávacího sektoru odpověděla takto:

„*Myslím si, že si dítě v malém „rodinném“ kolektivu může vytvořit jakousi „bublinu“ tak zvaného dokonalého světa, kde se k sobě děti i dospělí chovají podle pravidel, zdvořile a férově, což ve skutečném světě úplně nefunguje, a děti pak změnám čelí později, a může jim trvat déle, než se s nimi srovnají. Menší kolektiv může být také negativem a děti se pak ve větším kolektivu můžou cítit ztracení*“.

Na předešlou citaci informantky č.7 (matka dítěte docházejícího do soukromé MŠ) nyní navážu citací ředitelky a zakladatelky soukromé MŠ a to informantky č.1:

„*[...] někdy mají rodiče obavy, zda se děti nebudou po absolvování soukromé školky potýkat s realitou, ale ze zkušenosti vím, že pokud děti dojdou v takové školce až do předškolního věku, mají zdravé sebevědomí, nebojí se oslovit dospělého člověka, jsou schopné říct kamarádovi, když se jim něco nelíbí, takže realita i když třeba ne tak jemná je nezaskočí, protože dovedou situace řešit v klidu*“.

Další informantky jako jediné negativum vnímaly finanční náročnost, kvůli které soukromé vzdělávání není dostupné pro všechny. Jako dopady soukromého školství vnímají informantky především vybudované sebevědomí, sebedůvěru a sebejistotu, také zdvořilé vychování a úctu ke všem ostatním. Obávají se však tak zvaného zlomu, který přijde později v životě dítěte, kdy dítě může být překvapené, že ne každý bude „vychován“ stejně, cituji informantku č.7 (matka dítěte docházejícího do soukromé MŠ): „*Myslím si, že dcera bude více ctít pravidla, chovat se hezky, zdvořile a s úctou k ostatním a bude si více věřit, bojím se ale, že bude zaskočena, že ne všichni se takto chovají*“.

Informantka č.1 (ředitelka a zakladatelka soukromé MŠ) mi sdělila její názor na negativní stránky soukromého sektoru co se týče MŠ, cituji:

„Negativem soukromého sektoru je z mého pohledu to, že vzniká mnoho různých hlídacích institucí, ale pokud nejsou v registru státních škol, tudíž nemají kontroly ČŠI, nelze příliš kontrolovat, jak vzdělávání dětí probíhá a v jaké kvalitě školka funguje. Přesto si myslím, že valná většina soukromých školek je vedena dobře“.

3.2 Veřejné mateřské školy

Veřejnými mateřskými školami jsou ty, které jsou zřizované ministerstvy nebo orgány územní samosprávy, jsou tedy zřízené státem, obcí nebo krajem, je na ně vztahován školský zákon spolu s předpisy s ním souvisejícími. Veřejné mateřské školy jsou však v drtivé většině financované ze státního rozpočtu a to na základě počtu žáků. Od rodičů, narozdíl od mateřských škol soukromých, mohou zřizovatelé vybírat pouze omezenou částku, tato částka může být případně odpuštěna dětem se sociálním znevýhodněním. Rodiče tedy přispívají pouze na stravování a výlety, školné (zmiňovaná omezená částka) se ve většině případů pohybuje v řádech stovek korun, maximálně jeden tisíc korun. Dle zákona se vzdělávání v posledním ročníku mateřské školy zřizované státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí poskytuje bezúplatně (§123 odst. č. 561/2004 Sb.).

Na základě rozhovorů s informantkami jsem se dozvěděla, že veřejné školství vnímají více jako negativní než pozitivní, dle informantek veřejné MŠ nespĺňují výše uvedené pozitiva jako například individuální přístup, respekt osobnosti, vyvolání důvěry v dítěti nebo vnímání dětí jako sobě rovné. Dle informantky č.6 (matka dítěte docházejícího do MŠ) se výše jmenovaná pozitiva ve veřejném vzdělávacím sektoru vyskytují pouze někdy, není tak nastaven celý systém, ale je to jen případná iniciativa učitelky nebo učitele jako jedince. Na tento názor naváží odpovědí informantky č.2 (učitelka a zakladatelka soukromé MŠ), která má zkušenosti se zaměstnáním ve veřejné mateřské škole. Na otázku co vnímá jako výhody soukromého vzdělávacího sektoru odpověděla takto:

„Jako výhody vnímám například to, že každá nová nebo inovativní aktivita nebo akce, která nebyla obvyklá je ostatními kolegyněmi vždy vnímána kladně. Ve státní školce jelo vše v zajetých kolejích podle vzdělávacího plánu a bylo těžké prosazovat si u vedení nové věci, jako příklad uvedu přespávání dětí ve školce“.

Zde cituji informantku č.7 (matka dítěte docházejícího do MŠ):

„Ve veřejných mateřských školách jsou zavedena zbytečně přísná pravidla, která nedávají smysl a mohou děti někdy zbytečně odradit od toho, co je baví, v čem mohou být dobří, tím ale nemyslím, že by se pravidla neměla dodržovat. Často se ve veřejném sektoru objevuje zarytá představa, že každé dítě je dobré jen pro to, že je zticha, sedí, a na nic se neptá“.

Informantka č.8 říká: *„Učitelé nemají možnost individuálního přístupu k dětem, protože jich je hrozně málo na velký počet dětí, také si myslím, že výuka je příliš svázaná plněním plánu vzdělávání“.*

3.3 Role učitele

Podstatnou roli v utváření dětského sebepojetí a sebehodnocení mají pedagogové už v mateřských školách. Způsob, jakým komunikují, a jejich přístup k dětem, je může ovlivnit na celý další život (Svoboda 2020: 14-18). Dle Mertin a Gillernové je učitelka mateřské školy (kromě matky a otce či jiných blízkých dospělých) pro děti velmi významným dospělým, je autoritou, o které dítě nepochybuje (Mertin, Gillernová 2003: 134). Učitelkou zvolený přístup k dítěti by měl být empatický, podporující a naslouchající, měla byt tak pobízet k aktivní spoluúčasti a samostatném rozhodování dítěte. Levínská píše: „Učitelka má určitou moc zmírnit tlak tempa na dítě, je to jen o učitelkách, v učitelově moci je dítě podpořit nebo zcela potopit“ (Levínská 2011: 230).

Dle Rogerse je důležitou rolí učitele oceňování, přijetí a důvěra „Učitel dokáže přijmout obavy a váhání žáků přistupujících k novým problémům stejně tak jako uspokojení žáků z úspěchu. Takový učitel dokáže přijmout občasnou apatii žáků, jejich nestálou touhu zkoumat vedlejší cesty poslání, podobně jako jejich disciplinovanou snahu o dosažení hlavních cílů. Dokáže akceptovat osobní pocity, které narušují nebo podporují učení“ (Rogers 1998: 226).

Vystudovaná pedagožka, se kterou jsem realizovala rozhovor, mi na otázku “Jakým způsobem řešíte situaci, kdy dítě opakovaně neposlouchá nebo nadstandartně “zlobí”? Jaký postup se v tuto chvíli osvědčil? Mají rodiče o tuto diskusi zájem?” odpověděla, cituji:

„Pokud dítě „zlobí” je vždy nutné hledat důvod, žádné dítě není zlobivé z podstaty, za mě je to většinou volání o pozornost nebo nějaká forma vlastního trápení, může to být třeba špatnou rodinnou situací nebo nerozuměním si s vrstevníky. Když se tedy podaří tuto situaci rozklíčovat, situace se většinou sama upraví. Na každé dítě také platí něco jiného, ale vždy funguje, když cítí lásku a pocit bezpečí. Každý člověk je jiný a to platí i o rodičích, vždy je prospěšné a důležité, když na takové volání rodič slyší a snaží se toto řešit společně s pedagogem, ne vždy se toto ale děje. Velice nám to komplikuje práci, protože dítě tráví většinu času s rodiči a když nespolupracují, celý proces řešení problému nám trvá déle” (Informantka č.2 učitelka a zakladatelka soukromé MŠ).

Informantka č.1 (ředitelka a zakladatelka soukromé MŠ) mi sdělila jaké faktory vnímá jako důležité pro zdravý vývoj předškolního dítěte, cituji:

„Z pohledu pedagoga je to za mě velmi úzká spolupráce s rodinou. Stejně tak jako se dítě chová určitým způsobem v MŠ chová se jinak v rodině. Pokud si s rodiči učitelé sdělují tyto informace, velmi rychle se najde cesta ke správnému pedagogickému postupu a taktéž pro rodiče může být inspirací jak dítě ve školce funguje. Pokud nastane jakýkoliv problém, při této spolupráci najdeme rychlé a efektivní řešení, jak se situací naložit”.

Z toho vyplývá, že pro pedagogy této soukromé mateřské školy není důležité pouze odvádět kvalitní práci na pracovišti s dětmi, ale také úzká spolupráce s jejich rodiči se odráží na kvalitě jejich následujícím vývinu.

Na toto téma navazuje odpověď informantky č.1 (ředitelka a zakladatelka soukromé MŠ), která jako největší benefit soukromého školství vnímá „[...]velmi šetrný vstup do světa , kde poprvé není rodina a dítě musí zvládnout řešení nastalých situací, nekomfortů atd. samostatně. V menší skupině, s více pedagogy a individuálním přístupem k potřebám každého jedince se minimalizují situace, kdy je dítě vystaveno stresu, strachu a různým nepříjemným pocitům, které si může zcela nevědomě odnést do života a v obdobných situacích se tento vzorec chování "přihlásí" i v dospělosti. Je tedy jasné, že tyto první okamžiky mimo domov nás ovlivňují na celý život a hrají zásadní roli”.

4 Rodinné zázemí dítěte

Dalším důležitým kritériem pro zdravý vývoj dítěte je rodinné zázemí, ve kterém dítě tráví velkou část svého života. V této kapitole je popsána důležitost rodiny pro dítě předškolního věku, a také faktory, které vývoj dítěte mohou ovlivnit jak negativně, tak pozitivně.

Rodina je ve *Velkém sociologickém slovníku* definována jako: „Obecně původní a nejdůležitější společenská skupina a instituce, která je základním článkem sociální struktury i základní ekonomickou jednotkou a jejímž hlavními funkcemi je reprodukce trvání lidského biologického druhu a výchova, respektive socializace, potomstva, ale i přenos kulturních vzorů a zachování kontinuity kulturního vývoje“ (Petrusek, Linhart, Vodáková, Maříková 1996: 940).

Setkáváme se s rodinami, které svým jednáním představují pro jejich potomka vhodný vzor, co se týče jeho budoucnosti, ale také s rodinami, které pro vývoj dítěte představují negativní model. Jedním z rozlišujících faktorů, který působí na celkový rozvoj dítěte, je sociální postavení rodiny, tento faktor ovlivňuje hlediska mravní, emocionální, duchovní, kulturní, sociální, hygienické či kognitivní, a je modelem pro celkový životní styl. Rodiny se liší v aspektech, jako je hodnotový žebříček, náplň volného času, finanční prostředky, tyto jevy jsou na potomka promítány, a mění se na základě společenského postavení, tudíž sociálního statusu (Helus 2015: 241-242).

Pro správný vývoj dítěte, zejména předškolního věku, je velice důležité sociální prostředí jeho rodiny, vhodnou výchovou je možné vlastnosti dítěte velmi efektivně rozvinout, naopak při nevyhovujících podmínkách lze vlastnosti zpomalit či potlačit. V následující tabulce jsou zobrazeny některé jevy, které vycházejí ze sociálního statusu rodiny a na dítě významně působí.

Sociokulturní hledisko	Ekonomické hledisko
Základní socializační a hygienické návyky	Hračky
Jazyková kompetence	Knihy
Vztah ke knihám	Pomůcky jemné motoriky
Způsob trávení volného času	Kroužky
Chování, jednání, kultivovanost projevu	Finance na základní potřeby

Tabulka č. 1: Předškolní věk a podnětnost prostředí

Zdroj: Pekárnová (2014: 17)

Vágnerová tvrdí: „Každé dítě vyrůstá v určitém prostředí a vlastnost tohoto prostředí jeho vývoj nějakým způsobem ovlivňuje. Využití a rozvoj předpokladů závisí na podnětnosti prostředí, především rodinného, a později i na přístupu školy a učitele“ (Vágnerová 2001: 17). Výše zmiňované aspekty jako například jednání rodičů, jejich kultivovanost projevu, základní hygienické a socializační návyky mohou dítě do budoucího života velmi ovlivnit. Dle Vágnerové: „Děti z nepodnětného prostředí dosahují v inteligenčních testech o 10-15 bodů méně a mají i podstatně horší výsledky ve škole“ (Vágnerová 2001: 24). Sociální prostředí významně ovlivňuje sebepojetí a sebehodnocení tím, jak reaguje na projevy naší totožnosti, jak reaguje na náš projev během období zvýšené vnímavosti. Prostředí ve kterém vyrůstáme je klíčové pro utváření sebepojetí a sebehodnocení. Je to tedy péče rodičů od narození, která nás významně ovlivňuje, a ojedinečnost prostředí. Rodinné prostředí, skupiny, do kterých je dítě postupně začleňováno jsou součástí socializace, jež souvisí s individuálním sebeutvářením jedince (Helus 2015: 84-90).

Prvním sociálním prostředím jedince je nejčastěji rodina, nejbližší rodinní příslušníci mají tedy významnou roli ve formování dlouhodobého vztahu k sobě samému. Právě v rodinném prostředí se poprvé setkáváme se ztotožněním se vlastní osobou, kdo jsme a jak na sebe nahlížíme. Rodič nebo osoba, která má dítě svěřené ve své péči a vychovává ho, je právě ten, kdo z velké míry ovlivňuje rozvoj zdravého sebehodnocení a je dítěti vzorem. „Výchova jako proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jeho vývoji hraje v získání sebejistoty, ale i pocitů méněcennosti, rozhodující roli. Základ vytvářejí rodiče“. Potřeba dítěte být přijímán vlastními rodiči je tak silná, že dítě vynaloží veškeré úsilí, aby dělalo to, co je od něj rodiči očekáváno. Pokud rodič na dítě působí negativně, způsobí tím negativní sebepojetí a neodpovídající sebehodnocení (Sedláčková 2009: 44).

Dle Hartla jsou rodiče nejčastěji klíčovými osobami v životě dítěte a mají zásadní vliv na utváření jeho osobnosti. Klíčovou osobou je dle Hartla „[...]blízká osoba dítěte, která se mu stává vzorem chování i hierarchie hodnot a její pochvala nebo odmítnutí má zásadní roli při utváření chování“ (Hartl 2004: 107). Vízdal tvrdí, že dítě imituje pozorované chování dospělého pohybujícího se v jeho blízkosti a snaží se ho tak napodobit. V pedagogickém oboru je pro tento jev vymezen pojem nacházející se mezi základními druhy sociálního učení, jedná se o napodobování.

Dalším ze základních druhů sociálního učení je učení ztotožnění nebo-li identifikací, toto učení má mnoho společného s učením nápodobou. Dítě však nenapodobuje pouze chování, jak je tomu u nápodoby, ale k inspiraci mu slouží osoba jako celek, toto učení je tak založeno na hlubokém a intenzivním emočním vztahu (Vízdal 2009: 38). V díle *Lidský vztah a jeho role při řešení problémů: Rodina, mateřská škola, základní škola* se můžeme dočíst informace navazující na toto téma, a to že osobnost rodiče má na dítě velký vliv a rodič tak vědomě či nevědomě formuje osobnost jeho dítěte. Dítě přibližně do deseti let věku z rodiče odečítá především jeho prožívání a jeho emoce, tedy nonverbální komunikační prvky, kterými jsou například tón hlasu, gesta nebo mimika. To, co rodič říká, je tedy pro dítě pouze jakýsi zástupný symbol (Svoboda 2020: 24).

Důležité je tedy nejen co rodič dítě učí verbálně, ale jak se v přítomnosti dítěte chová, protože dítě se inspiruje především okoukanými návyky rodiče a jeho chováním. Dalším elementem, jak píše Svoboda, je tak zvaná vztahová korekce, která je zodpovědná za lidské reagování na různé podněty a impulsy, je tvořena výchovou, morálkou, etikou a etiketou určité společnosti, ve které daný jedinec vyrůstá (Svoboda 2020: 12).

Pesso a Boyden-Pesso definovali pět základních sociálních potřeb, které by měly být rodinou pro dítě zajištěny. První potřebou je potřeba místa, a sycení této potřeby rozdělujeme na tři úrovně. První úroveň sycení potřeby místa je úroveň fyzická, jedná se tak například o svou vlastní postel, místo u stolu a celkově osobní prostor. Druhá úroveň sycení potřeby místa je úroveň psychická, jedná se o silnější vazbu na jednoho ze členů rodiny, a poslední úroveň sycení potřeby místa je úroveň metapsychická, tato úroveň představuje vazbu na vnější prostor, například ulici, čtvrť, město nebo vesnici. Pokud tato potřeba místa není dostatečně sycena, projeví se u dítěte často až násilnickým chováním, jehož cílem je ochrana prostoru, zároveň však toto dítě jen těžko dokáže respektovat prostor druhých.

Druhou potřebou je potřeba bezpečí, nedosycenost této potřeby vyvolává tři typy chování, jedná se o zamlklost, agresivní chování, kdy je kladen neuvědomovaný cíl nebýt opomíjen a neustálé stěžování, které má za cíl ubezpečení se a hledání jistoty, že platí, co bylo dohodnuto.

Třetí potřebu tvoří podnět, péče a výživa, tato potřeba je sycena projevy zájmu ze strany rodiče a předkládáním adekvátních podnětů. Výživou je myšlena jak potřeba kvalitní stravy fyzické, tak „vyživování“ dětského organismu informacemi.

Další, čtvrtou skupinou potřeb je dostatek opory a podpory, oporou je myšlena pochvala, která je vedena vždy na konkrétní čin nebo jednání, nejedná se tedy o pochvalu obecnou. Podporou jsou chápány především doteky, které dítě ubezpečují, kde se nachází hranice jeho těla, jedná se však o doteky celou plochou ruky bez pohybu, dotek s pohybem je již považován za hlazení.

Poslední, pátou potřebou, je potřeba limitu, ta slouží seznámení dítěte s hranicí, kde končí bezpečí a začíná nebezpečí. Při nedostatečném sycení této potřeby je dítě puženo k chování, které poté nazýváme „neposlušnost“, dítě však není „neposlušné“, ale pouze hledá své hranice, které by mu měly být stanoveny právě rodičem. Je tedy velice podstatné, aby byly jednotlivé potřeby dítěte syceny, aby se cítilo bezpečně, ukotveno v místě, mělo k dispozici adekvátní množství podnětů, prožívalo ze strany výchovných autorit oporu i podporu a znalo limity. Pokud tyto potřeby nejsou dostatečně syceny, dítě se chová logicky ve snaze své potřeby naplnit, ale jeho okolím je takové chování přijímáno jako nevhodné (Svoboda 2020: 27).

Ve společnosti se běžně setkáváme s rodinami, které prochází buď dočasnými nebo i dlouhodobějšími problémy, je tedy samozřejmé, že to zanechává vliv i na dětech žijících v takovém prostředí. Helus charakterizuje problémové rodiny v devíti typech: 1) Nezralá rodina, 2) Přetížená rodina, 3) Ambiciózní rodina, 4) Perfekcionistická rodina, 5) Autoritářská rodina, 6) Rozmazlující (protekcionistická) rodina, 7) Rodina nadměrně liberální a improvizující, 8) Odkládající rodina a 9) Disociovaná rodina (Helus 2015: 224-233).

V polostrukturovaném rozhovoru jsem měla jednu otázku zaměřenou na materiální vybavení mateřské školy včetně následného doptávání se na materiální vybavení domácího prostředí. Především učitelky soukromé mateřské školy se shodovaly na podobné odpovědi a to, že materiální vybavení řadí až na jedno z posledních míst, nezdá se jim tedy tolik důležité a nepřikládají mu velkou váhu. Zde cituji informantku č.6 (matka dítěte docházejícího do soukromé MŠ):

„V ohledu materiálního vybavení na tom mohou být lépe státní školky, protože na něj čerpají nemalé dotace od státu. Nicméně materiální vybavení mi nepřijde pro rozvoj dítěte tak důležité, nám jde spíše o to, aby se zde dítě cítilo pochopené, milované, nepřehlížené a vyslechnuté. Jako základní vybavení mateřské školy vnímám lásku a pochopení. Pokud má pedagog děti opravdu rád a přistupuje k nim jako k osobnostem a snaží se je pochopit, je to pro malé děti nejlepší start, a protože dětský mozek je jako houba který touží nasávat vědomosti, je důležité podnětné prostředí a dostatek různých aktivit. Materiální vybavení vnímám tedy jako druhotné a svým způsobem nepodstatné“.

4.1 Sociální postavení rodiny

Sociální postavení rodiny je pro dítě v předškolním období velmi důležité, vyplývají z něj složky, které mohou jak pozitivně, tak negativně ovlivnit školní úspěšnost a celkově budoucnost dítěte, jedná se o jevy sociokulturní a ekonomické (Helus 2015: 241-242).

Rodiny se na základě sociálního statusu liší v mnoha oblastech, tyto odlišnosti se poté často následně promítají do celkového přístupu k dětem a jejich výchově. Rodiny se odlišují různými životními styly, způsoby komunikace, hodnotovými žebříčky, odlišnými způsoby řešení problémů, způsoby trávení volného času, postoji ke vzdělání a kultuře a také celkovým chováním.

Rodina současně s podnětností prostředí hraje významnou roli k formování budoucího nasměrování dítěte již v jeho předškolním věku. Jsou vymezeny tři hlavní kategorie vyplývající ze sociálního statusu rodiny, které jsou významné pro všeobecný rozvoj dítěte v předškolním věku, první kategorií je materiální a finanční podnětnost, dále jazyková podnětnost a poslední kategorii tvoří kulturní a duchovní podnětnost. Pokud alespoň část těchto kategorií rodina nespĺňuje, je považována za sociálně znevýhodněnou. Znevýhodněné prostředí má následně u dětí docházejících nejen do mateřské školy za následek nedostatky v různých oblastech. Vyžadují tak z hlediska organizace vzdělávání individuální přístup a často také podpůrná opatření různého stupně, mohou tedy spadat do kategorie dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Úspěšnost předškolního vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je závislá na tom, jestli pedagogové podílející se na jejich vzdělávacím procesu zvolí vhodné metody, strategie a prostředky, které odpovídají individuálním potřebám dítěte (RVP PV 2018: 35).

Následující tabulka zachycuje jevy, které navazují na sociální status rodiny a působí tak na vývoj předškolního dítěte, pro který je důležitá celková podnětnost prostředí rodiny, ve které dítě vyrůstá. Tyto jevy jako například způsob trávení volného času na vývoj dítěte významně působí.

Sociokulturní hledisko	Ekonomické hledisko
Vzdělání a profese rodičů a sourozenců	Školní pomůcky a školní výdaje
Rodina jako vzor a motivační faktor	Moderní (IT) technologie
Hodnotový systém, vztah ke kultuře a vzdělávání	Finance na knihy, přístup do knihovny
Plánování a vytyčování so životních cílů	Prostor pro učení - soukromí (vlastní pokoj)
Způsob trávení volného času	Finance na volnočasové aktivity
Chování a schopnost jednání	Finance na oblečení, jídlo hygienu

Tabulka č. 2: Školní věk a podnětnost prostředí

Zdroj: Pekárnová (2014: 28)

Jak je patrné z předchozího textu, již v předškolním věku dítěte hraje kvůli budoucímu nasměrování významnou roli rodina a podnětnost prostředí, ve kterém žije. Pro všeobecný rozvoj dítěte jsou podstatné tři hlavní kategorie, které vyplývají ze sociálního statusu rodiny a těmi jsou: materiální/finanční podnětnost, jazyková podnětnost a kulturní/duchovní podnětnost.

Společnost MEDIAN realizovala v letech 2014 až 2015 pro Nadaci Sirius výzkum s cílem hledání souboru vhodných priorit a cílů v oblasti prevence, které by při svém zavádění v praxi umožnily předcházet sociálnímu selhání rodin. Jako sociální selhání rodin tato nadace považuje situaci rodiny, kdy dochází k nedostatečnému či nepřiměřenému sociálnímu fungování či nenaplnování potřeb dětí a jejich ohrožování. Jako potřeby vnímá společnost MEDIAN motivy či konstrukty, které podmiňují člověka, potřeba je něco konkrétního, co je pro dítě žádoucí. Základní třídění potřeb dítěte, které se postupně vžívá v české praxi se dělí na tři druhy: rodičovskou kapacitu, vývojové potřeby dítěte a potřeby rodiny a prostředí. Rodičovská kapacita zahrnuje výchovu k rodičovství na školách, dovednost poskytování základní péče dítěti, nabízení citové podpory a další. Vývojové potřeby dítěte obsahují rozvoj osobnosti, individuality a identity dítěte, podporu zdravého vývoje, poskytnutí prostoru k sebevyjádření, sebereprezentaci a podílení se na rozhodování, naplňování vzdělávacích potřeb, podporu emočního vývoje a další. Posledním druhem potřeb dítěte je potřeba rodiny a prostředí, která zahrnuje identifikaci problémů rodiny s pomocí sociální práce, eliminace negativních vlivů přicházejících se širšího rodinného prostředí nebo socioekonomického prostředí, fungování širšího rodinného rámce, přítomnost a podpora širší rodiny a vhodné bydlení a bytové podmínky (SocioFactor 2017: 10-12).

Realizovaná analýza na základě dotazníkového šetření mezi 6422 rodinami v ČR ukazuje, že s problémy dětí ve zkoumaných oblastech významně souvisí nezvládané zadlužení rodiny, příjmová chudoba domácnosti a struktura pracovní aktivity rodiny. Dle výzkumu děti, které žijí v rodinách majících finanční problémy, především se zadlužením, jsou nejohroženější. Tyto děti mají ve 29% problémy se zdravím, ve 35% problémy ve škole a sociální problémy a ve 40% komunikační a výchovné problémy. Oproti tomu děti pocházející z nezadlužených domácností, ale vyskytující se v příjmové chudobě se z hlediska zasažení riziky nalézají někde mezi dříve zmíněnými kategoriemi (SocioFactor 2017: 13-15).

Na základě tohoto výzkumu se můžeme přesvědčit, že finanční situace rodiny a její sociální postavení může velice negativně ovlivnit vývoj dítěte jak ze sociálního hlediska, tak z hlediska zdravotního a výchovného.

4.2 Finanční a materiální podnětnost

Dalším faktorem, který dítě značně omezuje a ovlivňuje jeho výsledky jsou ekonomické nedostatky rodiny. Podnětnost výchovy je totiž závislá na materiálních a finančních možnostech rodiny. Není důležité, aby bylo dítě obklopeno nadprůměrným množstvím všemožných hraček, je však potřeba, aby se dítě setkalo alespoň s nějakým druhem hraček rozvíjejících kognici nebo manuální dovednosti a zručnost. Takovými hračkami jsou například puzzle, lego nebo jakákoliv jiná stavebnice. V některých domácnostech se kvůli finančním nedostatkům nesetkáme ani s žádným knižním materiálem, který pozitivně působí na rozvoj fantazie a vývoj duševní a jazykový. Pokud děti předškolního věku nemají dostupnost k těmto pomůckám zdokonalujícím tak zvanou jemnou motoriku, mají ztížený vstup do první třídy základní školy a první školní úkoly, jako je například správné uchopení tužky nebo psaní, jim s největší pravděpodobností budou dělat potíže (Informantka č.2 učitelka a zakladatelka soukromé MŠ).

Vágnerová tvrdí: „Každé dítě vyrůstá v určitém prostředí a vlastnost tohoto prostředí jeho vývoj nějakým způsobem ovlivňují. Využití a rozvoj předpokladů závisí na podnětnosti prostředí, především rodinného, a později i na přístupu školy a učitele“. Nedostatkem podnětů ze strany rodičů nebo vychovatelů dítěte, jedná se například o nedostatečnou komunikaci, nedostatek četby nebo hry, se vrozená inteligence, která by byla vyšší kdyby byla kvalitně rozvíjena, viditelně snižuje (Vágnerová 2001: 17).

O problém se jedná především v případě, kdy dítě strádá v oblasti primárních potřeb, jedná se tedy například o kvalitní pestrou stravu, obstojné oblékání nebo o základní hygienu. Nedostatek těchto potřeb se může výrazně projevit na celkovém rozvoji dítěte.

4.3 Výchovné styly v rodině dítěte

Kasper a Kasperová uvádějí myšlenky anglického filosofa Johna Locka, který chápe lidského jedince jako „tabula rasa (čistá či nepopsaná deska), která je postupně určena idejemi smyslového a rozumového poznání, zejména však výchovou. Výchova tak v Lockově uvažování a určení člověka získává zásadní význam a tak zvanou moc“ (Kasper, Kasperová 2008: 46).

Jedním ze základních stavebních kamenů rodičovské autority je uznání rodičovské kompetence dítětem, tedy nezpochybnění jeho role. Úcta k rodičům je vystavěna na akceptování norem chování, které uplatňují rodiče vůči dětem a naopak, respekt vůči rodičům se však upevňuje přes nejrůznější schémata, tato schémata stvrzují, že povinnosti, které jsou na matku a otce kladeny, jsou zvládnuty dobře.

Rodič se v tuto chvíli stává tak zvaným superegem, které dětem staví hranice. Tyto hranice dětem však často stojí jako překážka k vymanění se ze závislosti na rodiči a tak zvanému popření rodičovské autority (Bittnerová 2011: 138).

Je tedy zřejmé, že rodiči zvolený styl výchovy a jejich působení ovlivňuje nejen úspěšnost a citovou pohodu dítěte, ale také jeho přístup k ostatním a to i k rodičům samotným. Informantka č.1 (ředitelka a zakladatelka soukromé MŠ) mi poskytla souhrn základního rozdělení zmiňovaných stylů výchovy:

1. Autoritativní styl se vyznačuje vysokým stupněm direktivnosti v prosazování požadavků na poslušnost dítěte, nad komunikací rodiče s dítětem převládají příkazy a zákazy. Dle informantky č.1, cituji:

„[...]byla autoritativní výchova uplatňována především v minulých generacích, kdy se očekávalo, že dítě bude do důsledku poslouchat vše co mu rodič „poručí“. Bylo zcela nestandardní klást důraz na potřeby dítěte krom zabezpečení základních životních potřeb. V dětech, které mají melancholickou nebo jemnější povahu tento přístup vyvolává pocity malého sebevědomí a pocit, že bez řízení autority samostatně nic nezvládnou. V mnoha případech tato výchova přetrvává až dodnes“.

2. Liberální styl, v tomto stylu nejsou vymezená pravidla a normy a dítěti je tak poskytována volnost, přičemž trestání je eliminováno. Cituji informantku č.1:

„Liberální systém výchovy ze zkušenosti vnímám jako ne zcela vhodný, protože děti se velmi dobře cítí ve vymezených mantinelech, které se stanovují i vzhledem k jejich potřebám a povaze. Tato výchova i přes dobrý úmysl rodičů často vyvolává u dětí podobné reakce jako autoritativní výchova, kdy děti začnou dělat věci, které si již žádají, aby rodič zasáhl. Myslím si, že „zúžení mantinelů“ je v tuto chvíli zcela na místě, i když je nepopulární, proto občas tento druh výchovy vnímám jako neochotu rodičů konfrontovat se s dítětem“.

3. Demokratický styl, který je opřený o autoritu a má jasná stanovená pravidla v rodinném kruhu, tyto zásady vytvářejí všichni společně, rodiče však s dítětem komunikují a respektují jeho názory a potřeby, svojí autoritu využívají jako model a jdou tak dítěti příkladem. Informantka č. 1 v rozhovoru zmiňuje: *„Demokratický přístup považuji za vhodnou kombinaci přiměřené autority a tvoření rodinného systému v rámci pravidel, která vyhovují všem“.*

Informantka č.1 mi dále sdělila, že největší problém nastává v případě, kdy každý z rodičů má zcela odlišný styl výchovy. Do určitého věku se v této situaci dítě nedokáže zorientovat, a neví kterému z rodičů má vyhovět. Informantka se s touto situací v praxi setkala a vše se rozklíčovalo až během sezení s psychologem, kdy se řešilo nestandardní chování dítěte, které se projevovalo „zlobením“. Většina rodičů nebo učitelů by takové chování považovala právě za zmiňované zlobení, zkušený pedagog či psycholog však ví, že se jedná o pouhé strhávání pozornosti. Psycholog následně rodičům vysvětlil, že je potřeba najít kompromis (Informantka č.1 ředitelka a zakladatelka soukromé MŠ).

4.4 Socializace v rodině

První, kde se dítě setkává se socializací, je právě rodina. Dítě nejčastěji vyrůstá v jeho rodině, učí se od svých rodinných příslušníků a také přijímá sociální základy. Těmito sociálními základy jsou myšleny vědomosti, tradice, hodnoty, normy a vzorce společenského chování. Nejčastěji se dítě učí, právě v rodinném zázemí, zvládat své emoce, komunikovat, vcítovat se, uplatňovat své vlastní názory a zároveň porozumět názorům těch druhých a respektovat je. Ke správnému vývinu dítěte je důležité, aby v rodině nacházelo uspokojení svých potřeb (viz. kapitola Duševní potřeby dítěte) a potvrdilo si svou sociální roli.

Socializace v zázemí rodiny však není pouze jednostrannou záležitostí, kdy rodiče nějakým způsobem působí na dítě. I rodiče se totiž musí přizpůsobovat dítěti a reagovat na jeho chování, na které mu poté poskytují zpětnou vazbu. Rodič by tak měl vytvářet prostor, ve kterém se dítě bude cítit svobodně, ale zároveň bezpečně, milované a sounáležící rodině, respektované a bude se moci samostatně rozhodovat a díky těmto skutečnostem, se bude následně plně rozvíjet.

Děti se nevědomě snaží napodobovat své rodiče, přejímat jejich hodnoty a identifikovat se tak s nimi, Vágnerová konstatuje: „Dětská identita se v mladším věku váže k představě identity rodičů, které se děti snaží přiblížit a s níž se ztotožňují“ (Vágnerová 1997: 55).

Dle profesora Smékala jsou rodiče svým dětem v předškolním věku vzorem a proto je chování dětí odrazem chování rodičů. Dalším činitelem, který dítě ovlivňuje je výchovné působení rodičů a pro zdravý duševní vývoj dítěte je tak důležitá citová pohoda mezi těmito dvěma stranama. Je důležité, aby výchova obsahovala pozitivní povzbuzování, které dítě ujišťuje a dodává mu sebejistotu a sebedůvěru, tímto způsobem se dítě pozitivně rozvíjí. Je za potřebí, aby dítě cítilo nepodmíněnou lásku a bylo ujišťováno v tom, že ať udělá cokoli, ví, že je milováno a přijímáno.

Nyní cituji informantku č.2 (učitelka a zakladatelka soukromé MŠ), která mi sdělila tyto informace:

„Můj přístup k dětem je vždy stejný, jen díky menšímu počtu dětí v soukromé školce mám větší možnost děti vyslechnout a zabývat se jejich radostmi a strastmi, důležité je především bezpečné a láskyplné prostředí, ujistit dítě, že je milované takové jaké je a že ho přijmeme stejně jako všechny ostatní“.

Dále dle profesora Smékala: „Pokud dítě vyrůstá v pozitivním domácím prostředí, které ho podporuje takové jaké je a dostává se mu pozitivního ohodnocení, cítí se sebejisté a věří samo v sebe, je tedy i motivováno k dalšímu učení se nových dovedností. Negativními přívlastky však dítě získává negativní náhled na samo sebe a nabyde dojmu, že není důležité, má nízké sebevědomí a touhu se realizovat“.

5 Psychosociální potřeby dítěte

V následujících třech podkapitolách budou shrnuty tři oblasti týkající se psychosociálních potřeb dítěte. Do těchto oblastí spadají: duševní potřeby dítěte, vrstevnická skupina a společnost a motivace dětí předškolního věku. V první kapitole 5.1 *Duševní potřeby dítěte* bude shrnuto pět základních psychických potřeb, které jsou pro dítě nutností k tomu, aby se cítilo uspokojené a zdravě se vyvíjelo. Na tuto podkapitolu navážu druhou podkapitolou 5.2 *Vrstevnická skupina a společnost*. V této podkapitole se věnuji začleňování dítěte do společnosti a jeho sociálním potřebám, které zahrnují interakci s ostatními dětmi v jeho vrstevnické skupině nebo i s lidmi jiného věku, jedná se například o členy rodiny. Poslední podkapitolou je 5.3 *Motivace dětí předškolního věku*. Motivaci vnímám jako další psychosociální potřebu dítěte, protože vede k uspokojení naplněných potřeb a vede k dosažení osobních a organizačních cílů. Všechny tyto podkapitoly tedy shrnují důležité psychosociální potřeby dítěte, které tvoří nedílnou součást zdravého a kvalitního vývoje.

5.1 Duševní potřeby dítěte

Dle Metějčka (Matějček 2005: 28) má dítě pět základních psychických potřeb, aby se cítilo uspokojené a zdravé. Tyto potřeby by měly být naplňované ve správný čas a v náležitě míře, protože je složité případné následky takového nedostatku napravit a odstranit. Matějček ve své knize *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa, základní duševní potřeby dítěte, dítě a lidský svět* uvádí tyto potřeby:

Na prvním místě je potřeba poskytování různorodých podnětů z vnějšího světa a potřeba přiměřené stimulace. Je velice důležité, aby byl mozek dítěte podněcován a naladil se na optimální výkonnost. Jak jsem již zmiňovala, podněty by měly být různorodé a proměnlivé, pokud si dítě na podněty zvykne, ztrácí se tak jejich účinnost. Podnětů by nemělo být ani málo, ani hodně, v případě, že by podnětů bylo málo, dítě se s tímto množstvím spokojí a nebude se dále rozvíjet, pokud by bylo podnětů naopak příliš, dítě se proti velkému náporu začne bránit a uchyluje se k nějakému obrannému postoji. Nedostatkem podnětů ze strany rodičů, jedná se například o nedostatečnou komunikaci s dítětem, minimum hry, četby nebo nedostatek hraček, se vrozená inteligence, která v takovém případě není rozvíjena, může snížit až o 15 bodů (Vágnerová 2001: 24).

Vágnerová říká: „Děti z nepodnětného prostředí dosahují v inteligenčních testech o 10-15 bodů méně a mají i podstatně horší výsledky ve škole“ (Vágnerová 2001: 24). Pokud dítě není již od začátku stimulováno a je mu poskytováno málo podnětů k rozvoji, je celkem jisté, že bude dosahovat nižších výsledků, než jaké by bývaly jeho předpoklady. Vhodnou výchovou tak lze vlastnosti dítěte velice efektivně rozvinout nebo naopak tyto vlastnosti zpomalit nevyhovujícími podmínkami, dle informantky č.3 (učitelka v soukromé MŠ), cituji:

„U nás v MŠ máme sice dostatečné množství hraček, například na rozvíjení jemné motoriky a tak, ale nefunguje to tak, že dítěti hračku dáme ať máme klid a jdeme si dělat svoje. Aby se dítě správně rozvíjelo, je za potřebí u něj trávit čas, napomáhat mu, sledovat ho a vést ho“.

Dále na dotaz z mého polostrukturovaného rozhovoru „Co je potřeba ve vybavení mateřské školy, aby se dítě zdravě rozvíjelo?“ moje informantka č.6 (matka dítěte docházejícího do soukromé MŠ) odpověděla:

„Vybavení není podle mého názoru úplně nejdůležitější, víc oceňuji poctivý přístup a zájem učitelek o děti a jejich svět. Jako například, že nevypustí děti na zahradu a nejdou si povídat u kafička, ale s dětmi si hrají, sledují, co tvoří, povídají si s nimi o životě, samozřejmě existuje spousta vzdělávacích hraček, her a tvořivých pomůcek, které dětem velmi pomáhají v rozvoji, ale jejich účinnost opět závisí na „zručnosti“ pedagoga“.

Druhou potřebou je podle Matějčka potřeba smysluplného života. Díky určitému řádu ve věcech a vztazích je dítě schopno se něčemu naučit.

Na třetím místě se nachází potřeba jistoty. Dárcem této životní jistoty jsou dítěti takzvaní „jeho lidé“, jedná se nejčastěji o rodiče nebo ty dospělé, kteří mají dítě v péči, popřípadě se může jednat o pedagoga, se kterým tráví dítě velkou část času v mateřské škole.

Další, tedy čtvrtou potřebou, je potřeba vlastní identity, potřeba vlastního „já“. Sebedůvěra dítěte se odvíjí na základě toho, jak je přijímáno právě již zmiňovanými „jeho lidmi“ (Matějček 2005: 28-30). Zde cituji informantku č.2 (učitelka a zakladatelka soukromé MŠ):

„Na dítě vždy funguje, když cítí lásku a pocit bezpečí, pro každého člověka je jedna z nejdůležitějších věcí sebeúcta, snažit se mít se rád takový jaký jsem a zdravé sebevědomí je pro vstup dítěte do školy jedna z nejdůležitějších věcí“.

Dle Eriksona stav důvěry naznačuje nejen to, že jedinec se naučil spoléhat na kontinuitu svých vnějších zaopatřovatelů, ale také, že může důvěřovat sobě samému. V psychopatologii se nepřítomnost základní důvěry spojuje s dětskou schizofrenií, a celoživotní absence této důvěry je tak spojována s trvalým sklonem k schizoidním a depresivním stavům.

V těchto případech je poté základním požadavkem terapie obnovení stavu důvěry. Matky vytvářejí ve svých dětech pocit důvěry právě kvalitou mateřského vztahu mezi dítětem a matkou. Matka by tak v jejím opatrování o dítě měla spojovat citlivou péči o individuální potřeby dítěte a pevný pocit osobní důvěryhodnosti uvnitř spolehlivého rámce životního stylu (Erikson 2002: 225-226).

Poslední, pátou potřebou, je potřeba otevřené budoucnosti, životní perspektiva a naděje je něco, co tak zvaně táhne člověka dopředu. Zavřená budoucnost naopak znamená nicotu a zoufalství (Matějček 2005: 30-31).

5.2 Vrstevnická skupina a společnost

Socializace je dle Hartla „začleňování člověka do společnosti prostřednictvím nápodoby a identifikace, zprvu v nukleární rodině, pak v malých společenských skupinách, jako je školní třída, zájmový klub, sportovní družstvo, až po zapojení se do nejširších, celospolečenských vztahů, součástí socializace je přijetí základních etických a právních norem dané společnosti“. Je známo, že dítě imituje pozorované chování dospělého pohybujícího se v jeho blízkosti a snaží se ho tak napodobit (Hartl 2004: 249).

Nejen rodina má pro dítě předškolního věku velký význam, co se týče budování osobnosti a vývoje dítěte, ale také jeho kamarádi, kteří mají velký význam i, co se týče citové oblasti. Přátelství již v tomto věku utvářejí základy pro navazování vztahů i v dalších věkových kategoriích. Matějček ve své knize konstatuje:

„Ve volném styku s druhými dětmi se musí naše dítě naučit mnohým taktikám a praktikám společenských vztahů, ale musí se osvědčit i jako spolupracovník a kamarád. Znamená to, že se musí naučit poznávat povahové vlastnosti druhých dětí, že se učí, jak hodnotit jejich počínání, a že se učí přizpůsobovat jim své chování“ (Matějček 1986: 128).

Prožívání společných chvil s ostatními dětmi je tedy pro dítě předškolního věku ideální průpravou do budoucího života, je to tak zvaná příprava na nastávající budoucí situace v kolektivu například základní školy. Dítě se během interakce s ostatními učí citovému prožívání a ovládat tak své vlastní projevy. Rodiče, kteří z nějakého důvodu izolují své dítě od kolektivu ostatních dětí tak ochuzují své dítě o prožívání citové náklonnosti k jeho vrstevníkům, a dítě se může postupně stát citově chladným.

5.3 Motivace dětí předškolního věku

Mešková charakterizuje motivaci jako „[...]soubor pohnutek, které jedince (žáka) aktivují k nějakému chování, jednání. Je to psychologický proces, který dává lidskému chování účel a směr. Je to hnací síla, která žene k uspokojení naplněných potřeb a vede k dosažení osobních a organizačních cílů“ (Mešková 2012: 93).

Dle Fontana „Není-li přítomna určitá motivace, uspokojivé učení ve škole pravděpodobně neproběhne“ (Fontana 2010: 153). Motivací k dobrým výkonům může být například rodičovská pozornost, pochvala od učitele, uznání doma, hmotné odměny nebo i pouhý příjemný pocit úspěchu. Jednou z nejdůležitějších složek pro dosažení dobrých výsledků dítěte je motivace ze strany rodiny. Je důležité, aby dítě vědělo, že rodiči udělalo radost, stačí tedy dítě pochválit, povzbudit nebo pohladit (Fontana 2010: 153).

Naopak negativní reakce, tedy tresty v jedinci vyvolají pocit, kterému se příště snaží vyhnout, přičemž při častých trestech může dojít až k rezignaci dítěte. Pokud jsou tresty a zákazy využívány pouze zřídka, jsou tak více efektivní. Kubička tvrdí, že „Strach z trestu má řadu nežádoucích vedlejších účinků: působí rušivě na myšlení, pozornost, zažívání, spánek, snižuje sebeúctu dítěte, vede k napětí mezi dítětem a rodiči. Výzkumné práce kromě toho ukázaly, že odměnou lze lépe dosáhnout žádoucího chování než trestem. Nejvhodnější odměnou pro dítě je pochvala, uznání dobrého výkonu“ (Kubička 1959: 49).

Kalhous a Obst zmiňují, že „Základ motivačních postojů dítěte k učení se klade rodině. Rodiče, kteří ochotně odpovídají na otázky svých dětí a podporují jejich zájmy jsou jim příkladem úcty k poznání i praktických dovedností spojených s celoživotním vzděláváním. Předávají jim tím vším pozitivní postoje k učení“ (Kalhous, Obst 2009: 367).

6 Závěr

Tato práce je věnována studiu tématu *Vývoj dětí v předškolním věku v návaznosti na sociální zázemí*. Dané téma jsem zpracovávala prostřednictvím výzkumu v soukromé mateřské škole, ze studia tématu vyplývá, že dle informantek jsou pro dítě ve vývoji do šestého roka života velice důležité tyto potřeby: bezpečné a láskyplné prostředí, kde se dítě cítí vyslechnuté a pocít, že je dítě milované takové jaké je a nemusí se měnit. Z rozhovorů vyplývá, že informantky (zaměstnankyně) soukromé mateřské školy se snaží docílit toho, aby se dítě cítilo jisté, sebevědomé a nebálo se ozvat když se mu něco nelíbí nebo si sebejistě stát za svým názorem. Mají však značné obavy a pocity, některé i ze své vlastní zkušenosti, že ve veřejných mateřských školách tomu tak není, většina z informantek jako důvod uvádí malý počet pedagogů na velký počet docházejících dětí. Informantkami mi byly sděleny také negativní stránky soukromého školství, jednalo se především o obavy matek z vytvoření tak zvané „bubliny“, kdy se k dítěti chovají jak zaměstnanci, tak i ostatní děti v soukromém vzdělávacím sektoru slušně (opět díky vyššímu počtu pedagogů na nižší počet dětí a učitel tak má možnost rychleji zakročit například při případně nastávající šikaně) a dítě je tak při následném nástupu na základní školu překvapené, že se najednou ostatní chovají jinak než jak je zvyklé z jeho malé třídy a to je ta tak zvaná „bublina“.

Informantkou č.1 (učitelka a zakladatelka soukromé MŠ) mi byly poskytnuty tři základní typy výchovných stylů a následně byly také jednotlivě okomentovány, jeden z těchto stylů byl informantkou č.1 uveden dle jejího názoru jako nejvhodnější spolu se zdůvodněním proč.

Rozhovory byly provedeny také s matkami dětí docházející do té samé soukromé mateřské školy, kde jsou zaměstnané již zmiňované informantky. Během realizování rozhovorů mnou byla zjištěna skutečnost, že ani jedna z informantek jako podstatný faktor při vývoji jejich dětí neuvedla hmotné věci. Některé informantky sice uvedly například literaturu nebo pomůcky pro trénink jemné motoriky, ale pouze v předpokladu, že se dětem při práci s těmito pomůcky pečlivě věnuje pedagog, který popřípadě vysvětlí nejasnosti, či pomůže. Informantky, se kterými byly provedeny rozhovory na základě druhé sady otázek tedy vnímaly jako hlavní benefity soukromého vzdělávacího sektoru individuální přístup k dětem, tedy velké množství pedagogů na menší počet dětí, a na to navazující skutečnost, že se dítě necítí tak zvaně „ztracené“ v kolektivu, vždy je vyslechnuté, ať už se jedná o trápení nebo radosti.

Tato práce byla inspirována koncepty habitu a kapitálů dle francouzského sociologa a antropologa Pierre Bourdieu. Dle Bourdieu je habitus soubor individuálních dispozic, které jsou předpokladem k tomu nějakým způsobem vnímat, přemýšlet a jednat. Tyto individuální dispozice jsou silně ovlivňovány působením vnějších struktur, kterým je aktér dlouhodobě vystavován. V případě této bakalářské práce jako tyto vnější struktury vnímám právě například rodiče či pedagogy v mateřské škole a celkově prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, tedy například i rodinu nebo vrstevníky a jako jedince jimi ovlivňovanými právě děti. Aktér, v případě této bakalářské práce tedy vyvíjející se dítě, si tak zvané dispozice (zkušenosti se světem) nese jako dosavadní zkušenost navždy, jakmile jsou tyto dispozice „sedimentovány“, aktér se jich již jen těžko zbaví, ve valné většině případů nezbaví vůbec. Takto ovlivněný (prostředím, ve kterém se nachází velkou část svého času/života) aktér dále ovlivňuje další aktéry a tvoří se tak sociální struktura ve světě.

Ve své bakalářské práci jsem vymezila tři výzkumné otázky, na které následně odpovím shrnutím odpovědí dotazovaných informantek.

První výzkumná otázka této bakalářské práce se zaměřuje na to, „*Jaké faktory a procesy v období vývoje předškolního dítěte jsou dle informantek důležité ke zdravému vývoji dítěte předškolního věku?*“. Velká většina informantek, pracovnice v MŠ i matky dětí, se v odpovědích shodovala. Učitelky, asistentky i ředitelka a spolumajitelka soukromé mateřské školy na toto téma reagovaly velice podobně, jako důležité faktory a procesy ve vývoji předškolního dítěte vnímají především „bezpečné“ prostředí pro dítě, tím je myšleno takové prostředí, kde se dítě nebude bát říct svůj názor, konzultovat s dospělým své potíže nebo radosti a nebude se bát být samo sebou. Většina zaměstnankyň se shodovala na důležitosti přijetí všech dětí, všechny děti ve třídě či skupině musí cítit, že jsou učitelkami vnímány bezvýhradně stejně a je k nim stejně přístupováno. Pokud toto pravidlo pedagogové nedodržují, může dojít k tomu, že dítě na sebe začne strhávat pozornost. Dítě na sebe následně strhává pozornost různými způsoby, které dospělí často považují za „zlobení“. Informantky odpovídající na druhou sadu otázek určenou pro matky dětí docházejících do té samé soukromé mateřské školy se tolik neodchylovaly od odpovědí zaměstnankyň. Pro velkou část matek je důležité, aby dítě bylo podporováno v tom jaké je a ujišťováno, že může být samo sebou. Obě dvě skupiny informantek řadily materiální záležitosti až na místo právě za pocitem bezpečí a uznání.

Druhá výzkumná otázka se zabývá tím, „*Jaké faktory vyskytující se v sociálním zázemí mohou ovlivnit vývoj dítěte předškolního věku?*“. Především informantky z první skupiny, tedy učitelky soukromé mateřské školy mi odpověděly, že velice důležité je sjednocení se rodičů při výchově dítěte. Při rozličné výchově dítěte z obou rodičovských stran může docházet k nestandardnímu chování dítěte, které v tomto věku ještě není dostatečně zorientované a nedokáže tak posoudit, kterému z rodičů vyhovět. V podkapitole č.4.3 jsem shrnula tři hlavní výchovné styly: autoritativní styl, liberální styl a demokratický styl. Informantka č.1 (učitelka a zakladatelka soukromé MŠ) zvolila z jejího pohledu jako neoptimálnější výchovný styl demokratický přístup a to z toho důvodu, protože je dle jejího názoru vhodnou kombinací přiměřené autority a tvoření rodinného systému v rámci pravidel, která jsou nastavena tak, aby vyhovovala všem. Jak popisuje Bourdieu ve svém redefinovaném termínu „*habitus*“, je to soubor individuálních dispozic, které ovlivňuje působení objektivních struktur (Růžička, Vašát 2011: 131). Záleží tedy na tom, kde dítě vyrůstá, kým je obkloповán a jak se k němu jeho rodiče, učitelé či vrstevníci chovají. Dítě si tak tvoří určitou perspektivu dle dispozic, kterým je dlouhodobě vystavováno a na základě toho vnímá svět a samo sebe určitým způsobem. Po tak zvaném „*sedimentování*“, tedy dlouhodobém působení, těchto dispozic je již takřka nemožné se jich zbavit a jedinec si je s sebou nese v podobě mentálních struktur i po změně sociální pozice.

Poslední výzkumná otázka zní „*Jaký je rozdíl mezi veřejným a soukromým vzdělávacím sektorem?*“, přičemž mě zajímal názor obou dvou skupin informantek na toto téma. Všechny informantky z druhé skupiny, tedy matky dětí v současnosti nebo v minulosti docházejících do soukromé MŠ odpověděly velice podobně. Každá jako pozitivum soukromých MŠ vnímala velice individuální přístup učitelek k dětem, který si soukromé MŠ mohou dovolit díky vysokému počtu zaměstnanců oproti menšímu počtu dětí. Jako další pozitivum matky vnímají respekt dětí, který dle jejich názoru veřejné MŠ často postrádají, Informantkou č.8 (matka dítěte dříve docházejícího do soukromé MŠ) mi bylo sděleno, že respektováním osobnosti jejího syna učitelky docílily zvýšení jeho sebevědomí a nyní se nebojí sdělit svůj vlastní názor, stát si za ním a ospravedlnit se. Jako negativum informantky vnímaly finanční stránku soukromého vzdělávacího sektoru, kvůli které není přístupný pro každého a vytvoření jakési „*bubliny*“. Bublinou měla na mysli informantka č.7 vytvoření si představy tak zvaného dokonalého světa z důvodu férového a spravedlivého chodu zmiňované soukromé MŠ. Tato matka vnímá jako negativum to, že dítě může být zaskočené po odchodu ze soukromé MŠ například do veřejného vzdělávacího sektoru, kde již není tak malý rodinný kolektiv.

Na tyto skutečnosti navážu konceptem Pierra Bourdieu, jedná se o koncept kulturního a sociálního kapitálu. Autor jej považuje za velmi důležitý a komplexní druh kapitálu, jedná se například o formální vzdělání, všechny reálně osvojené kulturní kompetence, tedy o znalosti, schopnosti, dovednosti a rozvinutost myšlení. Tento druh kapitálu je získáván již od útlého dětství a na jeho získávání má velký vliv rodina, je vázán na individuálního jedince a jeho hodnota je vyjádřena především časem nutným na jeho osvojení, tvoří tak významnou část habitusu (Šubrt a Balon 2010: 177). Právě tyto kompetence jako například znalosti, dovednosti a rozvinutost myšlení se lépe získávají při individuálnějších vzdělávání, kterému se dítěti dostane pravděpodobněji v soukromém vzdělávacím sektoru, kde jsou tvořeny třídy po méně dětech s více pedagogy.

Celkově tedy vnímají informantky jako pozitivnější soukromé mateřské školy, ze všech rozhovorů jsem se dozvěděla pouze dvě negativa, je nutno upozornit, že rozhovory byly realizovány i s matkami, které mají zkušenosti s veřejným vzdělávacím sektorem. Jako nejdůležitější pro zdraví a kvalitní vývoj dítěte v předškolním věku se informantky velice shodovaly na bezpečném zázemí, individuálním přístupu a vnímání všech dětí stejně a rovnocenně, materiální potřeby stavěly až na další místo, právě za potřeby psychosociální.

Zdroje

Abu Ghosh, Y., T. Stöckelová. 2014. *Etnografie: Improvizace v teorii a terénní praxi*. Slon.

Anderson-Levitt, K. M. 2011. *Anthropologies of Education*. Berghahn Books.

Bourdieu, P. 1984. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

Bourdieu, P. 2000. *Pascalian Meditations*. Stanford: Stanford University Press.

Bourdieu, P. 1990. *Teorie jednání*. Karolinum.

Bittnerová, D., D. Doubek, M. Levínská. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Fakulta humanitních studií.

Český statistický úřad. 2019. *Školy a školská zařízení - školní rok 2018/2019. Tab. 2 Mateřské školy podle zřizovatele - školy, třídy, děti a učitelé v časové řadě 2008/09 - 2018/19*. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/a-predskolni-vzdelavani-materske-skoly-a-pripravne-tridy-zakladnich-skol> [21.5. 2023]

Erikson, E. H. 2002. *Dětství a společnost*. Argo.

Firmy a finance. 2010. *Založení soukromé mateřské školy*. Dostupné z: <https://firmy.finance.cz/zpravy/finance/262381-zalozeni-soukrome-materske-skolky/> [27.5. 2023]

Fontana, D. 2010. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.

Helus, Z. 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.

Janošítková. 2011. *Firemní školky jako benefit*. Dostupné z: <https://hn.cz/pro-hr-manazery/c1-52163810-firemni-skolky-jako-benefit> [5.6. 2023]

Jedlička, R. 2017. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada.

Kalhous, Z., O. Obst. 2009. *Školní didaktika*. Praha: Portál.

Kubička, L. 1959. *Psychologie školního dítěte a jeho výchova v rodině*. Praha: SzdN.

Matějček, Z. 1986. *Rodiče a děti*. Praha: Zdravotnické nakladatelství.

Matějček, Z., R. M. Eyre. 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa, základní duševní potřeby dítěte, dítě a lidský svět*. Praha: Grada.

Mertin, V., I. Gillernová. 2003. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.

Mešková, M. 2012. *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2021. *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2021*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyrocni-zpravy-o-stavu-a-rozvoji-vzdelavani-v-ceske-1> [21.5. 2023]

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2021. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. září 2021*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021> [21.5. 2023]

Novotná, H., O. Špaček, M. Šťovíčková Jantulová 2020. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Fakulta humanitních studií.

Pekárnová, L. 2014. *Sociální postavení rodiny a školní úspěšnost*. Dostupné z: <https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/14488/DP%2BLucie%2BPek%25C3%25A1rnov%25C3%25A1%2B-%2Bstag.pdf?sequence=1> [21.5. 2023]

Petrusek, M., J. Linhart, H. Maříková, A. Vodáková. 1996. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.

Rizikyová. 2022. *Až čtvrtina dětí se nedostane do vybrané školky*. Dostupné z: https://www.lidovky.cz/domov/materska-skola-skolka-dovolena-rodice-problem-odmitnuti.A220213_133540_ln_domov_lros [5.6. 2023]

Rogers, C. R., H. J. Freiberg 1998. *Svoboda učit se*. Persona.

Růžička, M., P. Vašát. 2011. *Základní koncepty Pierra Bourdieu: pole - kapitál - habitus*. Dostupné z: <http://www.antropoweb.cz/media/document/ruzicka-vasat-2-2011.pdf> [7.6. 2023]

SocioFactor. 2017. *Rodina a dítě v kontextu*. <https://www.nadacesirius.cz/soubory/ke-stazeni/rodina-a-dite-v-kontextu-moznosti-prevence-podpory-a-spoluprace.pdf> [14.6. 2023]

Svoboda, J. 2020. *Lidský vztah a jeho role při řešení problémů: Rodina, mateřská škola, základní škola*. Jonathan Livingston.

Šubrt, J., J. Balon. 2010. *Soudobá sociologická teorie*. Praha: Grada.

Vágnerová, M. 2001. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Portál.

Vorlíček, R. 2017. *Sociální pozice Romského žáka v prestižní základní škole*. <https://lidemesta.cuni.cz/LM-36-version1-vorlicek.pdf> [14.6. 2023]

Wikisofia. 2013. *Pierre Bourdieu*. Dostupné z: https://wikisofia.cz/wiki/Pierre_Bourdieu [12.6. 2023]

Přílohy

1. Sada otázek: Otázky k polostrukturovanému rozhovoru - pedagogové

1. Co ovlivnilo Vaše rozhodnutí pracovat v soukromé mateřské škole? + Zkušenost s veřejným školstvím
2. Co vnímáte jako benefity a případné negativa soukromého vzdělávacího sektoru?
3. Je potřeba k tomu abyste vykonávala Vaše zaměstnání nějaké specializované školení, které by nebylo třeba při zaměstnání ve veřejném vzdělávacím sektoru?
4. Čím se liší Váš přístup k dětem v soukromé mateřské škole oproti přístupu k dětem ve veřejné mateřské škole? + Zkušenost
5. Co si myslíte, že je důležité pro zdravý vývoj dítěte předškolního věku?
6. Liší se v soukromé mateřské škole a ve veřejné mateřské škole také vybavení, například hračky, materiál na vyrábění, nábytek?
7. Vyučovala jste už dítě, které k Vám přestoupilo z veřejné mateřské školy? Jestli ano, zaznamenala jste rozdíl v chování mezi tímto dítětem a dítětem, které již od začátku dochází sem k Vám, do soukromé mateřské školy?
8. Co považujete za nevyhnutelné při přípravě dítěte na základní školu a dále do života?
9. Jakým způsobem řešíte situaci, kdy dítě opakovaně neposlouchá nebo nadstandartně zlobí? Zajímáte se v tuto chvíli například i o rodinné zázemí? Konzultujete situaci s rodiči? Co se v tuto chvíli osvědčilo? jaký postup?
10. Mají rodiče o tuto diskusi zájem nebo tento problém považují za Vaší starost?
11. Jakým způsobem řešíte případné vyloučení dítěte z kolektivu ostatních dětí?
12. Setkala jste se někdy s šikanou i mezi dětmi předškolního věku? Pokud ano, jak v této situaci postupujete? Řešíte tento problém s rodiči?
13. Setkala jste se někdy s odlišným názorem rodiče dítěte na jeho výchovu? Pokud ano, jak jste v této situaci postupovala?
14. Jaký si myslíte, že má soukromé vzdělávání dopad na budoucnost dítěte?
15. Co vnímáte jako základní vybavení mateřské školy, které je potřeba ke kvalitnímu rozvoji všech funkcí dítěte?

2. Sada otázek: Otázky k polostrukturovanému rozhovoru - rodiče

1. Co ovlivnilo rozhodnutí vybrat pro Vaší dceru/Vašeho syna soukromou mateřskou školu?
2. Je Vaše dcera/Váš syn jedináček nebo má sourozence?
3. Proč jste si vybrala právě tuto soukromou mateřskou školu?
4. Kdybyste si mohla vybrat znovu, bylo by Vaše rozhodnutí stejné a proč?
5. Bude Vaše dcera/Váš syn pokračovat v soukromém vzdělávacím sektoru?
6. Co vnímáte jako benefity a případné negativa soukromého vzdělávacího sektoru?
7. Co vnímáte jako benefity a případné negativa veřejného vzdělávacího sektoru?
8. Jaký si myslíte, že bude mít soukromé vzdělávání dopad na Vaší dceru/Vašeho syna v budoucnosti?
9. Kolik hodin denně Vaše dcera/Váš syn tráví v mateřské škole? A kolik času tráví s Vámi?
10. Jaký má vztah Vaše dcera/syn k ostatním dětem v mateřské škole?
11. Jaký má vztah Vaše dcera/syn k učitelkám v mateřské škole?
12. Co si myslíte, že je důležité pro zdravý vývoj Vaší dcery/Vašeho syna?
13. Co je potřeba ve vybavení mateřské školy, aby se dítě zdravě rozvíjelo?
14. Jaké dovednosti se Vaše dcera/Váš syn již v mateřské škole naučil/a?
15. V kolika letech Vaše dcera/Váš syn začal/a do mateřské školy docházet?

