

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky

Diplomová práce

Tereza Pomajbíková

Vnímání předškolního vzdělávání rodiči

Olomouc 2025

vedoucí práce: PhDr. Jitka Petrová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem v ní veškerou literaturu a ostatní informační zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 1. 12. 2024

.....

Poděkování

Děkuji PhDr. Jitce Petrové, Ph.D. za vstřícnost, trpělivost a odborné vedení práce.

Obsah

Úvod	- 1 -
1 Historie předškolního vzdělávání v kontextu Evropy	- 2 -
1.1 Vývojové vlny od konce 18. století	- 2 -
2 Historie předškolního vzdělávání v České republice	- 5 -
2.1 Předškolní vzdělávání od počátku 19.století	- 5 -
2.2 Předškolní vzdělávání ve 20. a počátku 21. století.....	- 6 -
2.3 Historický vývoj předškolních pedagogů a jejich vzdělání.....	- 7 -
3 Současná situace v předškolním vzdělávání.....	- 8 -
3.1 Legislativa	- 8 -
3.2 Rámcové vzdělávací programy	- 9 -
3.3 Aktuální revize RVP PV.....	- 10 -
3.4 Strategie 2030+.....	- 11 -
3.5 Inkluze v mateřských školách.....	- 13 -
3.5.1 Inkluze v Praxi.....	- 13 -
3.5.2 Inkluze a asistenti pedagoga	- 15 -
3.6 Vzdělávání dětí nadaných.....	- 17 -
3.7 Vzdělávání dětí od dvou do tří let	- 17 -
4 Druhy mateřských škol.....	- 20 -
4.1 Alternativní mateřské školy.....	- 20 -
4.1.1 Waldorfské mateřské školy	- 20 -
4.1.2 Montessori mateřské školy	- 21 -
4.1.3 Začít spolu mateřské školy	- 22 -
4.1.4 Lesní mateřské školy	- 24 -
5 Současný předškolní pedagog	- 26 -
6 Rodiče a mateřská škola	- 28 -
7 Vnímání předškolního vzdělávání rodiči v České republice	- 29 -
7.1 Cíle dotazníkové šetření	- 29 -
7.2 Výzkumné otázky a hypotézy dotazníkového šetření	- 30 -
7.3 Hypotézy.....	- 30 -

7.4	Sběr dat	- 33 -
7.5	Výsledky dotazníkového šetření.....	- 33 -
7.6	Interpretace dat a výsledků	- 52 -
7.7	Zodpovězení výzkumných otázek	- 53 -
7.8	Vyhodnocení hypotéz	- 54 -
Závěr		- 61 -
Seznam zdrojů		- 63 -
Seznam tabulek.....		I
Příloha grafů		III

Úvod

Vysokoškolské studium probíhá často v rámci odborné sociální skupiny, jejíž členové sdílejí podobné znalosti a porozumění oboru. Budoucí učitelé se díky diskusím s vyučujícími a spolužáky snadno orientují v problematice školských změn, sledují vývoj legislativy a rámcových vzdělávacích programů, které se pravidelně aktualizují s cílem reagovat na aktuální výzvy.

V praxi mateřských škol se však učitelé setkávají s rodiči, kteří stojí mimo tuto odbornou komunitu. Vzniká tak prostor pro střet různých pohledů, postojů a očekávání. Názory učitelů a rodičů na předškolní vzdělávání se mohou významně lišit. Tento aspekt je klíčovým tématem praktické části práce, která prostřednictvím dotazníkového šetření analyzuje, jak rodiče vnímají předškolní vzdělávání.

Teoretická část se zaměřuje na historický vývoj předškolního vzdělávání v evropském a českém kontextu a na proměny role učitele. Dále se věnuje současným tématům, jako jsou alternativní vzdělávací programy, aktuální trendy a inovace v RVP PV, problematika inkluze, vzdělávání dětí mladších tří let, legislativní rámec a Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Tyto kapitoly vytvářejí kontrast mezi historickým vývojem a současnou praxí. Předposlední kapitola je věnována současným kompetencím učitele v mateřské škole. Závěrečná část teoretické části se soustředí na rodiče jako různorodou skupinu, která s mateřskou školou vytváří specifický vztah.

Cílem práce je zjistit, jak rodiče vnímají předškolní vzdělávání, jaké mají zkušenosti, očekávání a postoje vůči mateřským školám a jejich fungování.

Výzkumná část je založena na kvantitativním přístupu. Hlavní metodou sběru dat bylo anonymní dotazníkové šetření mezi rodiči dětí navštěvujícími mateřské školy. Výsledky šetření jsou analyzovány a interpretovány ve vztahu k teoretickému rámci práce.

1 Historie předškolního vzdělávání v kontextu Evropy

1.1 Vývojové vlny od konce 18. století

Za první vlnu, jenž měla veliký vliv na změnu fungování společnosti, považujeme průmyslovou revoluci, která postupně vznikala mezi 18. a 19. stoletím, především v Anglii. Díky novým strojům a technologiím byl rozmach ve strojírenství, dopravě, obchodu i ve vědě. Zakládání továren zrodilo novou dělnickou třídu, a tudíž i nové společenské výzvy. (REVOLUCE průmyslová, 2024)

Započal tak nárůst filantropických a charitativních iniciativ, které měly čelit negativním dopadům industrializace a urbanizace na děti. Industrializace znamenala oddělení domova a pracoviště, což znemožnilo pracujícím matkám skloubit produktivní práci a péči o děti, tak jak tomu bylo po staletí ve venkovském prostředí. Pro některé migranty znamenalo stěhování z venkova do měst ztrátu podpory venkovských příbuzenských a sousedských vztahů, aniž by byli integrováni do nových městských sítí vzájemné podpory. Výsledkem bylo, že více malých dětí bylo buď zcela ponecháno napospas sobě samým, nebo byly závislé na pečovateli, kteří nebyli vždy považováni za vhodné. Reakcí na tyto nové problémy, byl vznik nových kolektivních forem péče o děti.

Inovace v kolektivní péči o děti, které se objevily jako reakce na společenské proměny od konce 18. století, **nelze nazvat veřejnou péčí o děti v tomto smyslu**. Tyto iniciativy nebyly hrazeny z veřejných peněz, ale byly financovány církvemi, filantropy nebo dokonce částečně rodiči. Nebylo ničím neobvyklým, že o děti pečovali i jiní lidé než jejich vlastní rodiče či příbuzní. Tento druh péče je například běžný ve skupinách lovců a sběračů, kde celá skupina kolektivně dohlíží na své děti, i když hlavní odpovědnost náleží jejich biologickým rodičům. Podobně tomu bylo na venkově, kde byla tendence organizovat vzájemný systém podpory. Dějiny lidstva jsou plné kolektivního typu péče o děti a to, že se o děti starají výhradně jejich rodiče a prarodiče, je historickou výjimkou, nikoli obecným pravidlem.

Novinkou v iniciativách péče o děti na počátku 19. století byla forma kolektivizace, kdy poprvé v historii bylo o malé děti postaráno tak, že byly odebrány z jejich komunity a umístěny do organizací speciálně vytvořených pro tento účel.

Podle dnešních měřítek nelze tyto organizace považovat za specializované, protože jejich zaměstnanci byly většinou jeptišky nebo dobročinně smýšlející buržoazní ženy bez pedagogického vzdělání. Přesto byly specializované v tom smyslu, že péče o malé děti byla

jejich hlavní náplň, a nikoli jako v dřívějších kolektivních zařízeních péče o děti kombinována s jinými cíli (jako práce na farmě apod.).

Tato první vlna tedy ještě nebyla veřejnou péčí o děti v našem smyslu, protože většina veřejných iniciativ péče o děti, které se v tomto období rozvinuly, lze stěží kvalifikovat jako „předškolní zařízení“, a to z několika důvodů.

Zaprvé tato péče byla navržena pro ochranu chudých dětí či dětí z dělnické třídy. Za druhé, zapojení katolické církve do této první vlny předznamenalo její klíčovou roli v pozdějším rozvoji předškolních zařízení. Ideologicky existoval světový rozdíl mezi péčí o děti, o které se nebyli schopni postarat jejich rodiče a o poskytování předškolního vzdělání všem příchozím. V prvním případě církev zasahovala pouze jako náhrada za dysfunkční rodinu, ve druhém případě byly všechny děti na nějakou dobu z rodiny odebrány, aby se mohly vzdělávat ve specializovaném ústavu. Organizačně se předškolní zařízení potýkalo se stejným typem manažerských problémů jako starší formy veřejné péče o děti, ale praktikování té první později usnadnilo praktikování druhé.

Netrvalo dlouho a iniciátoři těchto experimentů předškolní výchovy, nevyhnutelně vyvolali pedagogickou debatu a praktické pokusy spojit hmotnou ochranu dětí s prosazováním pedagogických cílů.

Ve druhé vlně se tedy základní myšlenkou předškolních zařízení stává rozvoj dovedností a chování, které se lépe učí ve stejných věkových skupinách nežli v rodinách. Pro církev se předškolní zařízení stalo nástrojem k přípravě dětí na zodpovědný život ve společnosti jako členů náboženské komunity.

Ve třetí vlně se zaměření veřejné péče o děti opět posunulo. V 60. letech 20. století vytvořil nárůst účasti matek na trhu práce nový problém, na který se muselo reagovat novou nabídkou **veřejné péče o děti**. Tato nová veřejná péče zahrnovala nejen malé děti, ale i děti chodící do školy, o které bylo potřeba se postarat po vyučování. Otevírací doba byla přizpůsobena pracovním požadavkům rodičů, takže se různě měnila, kdežto v předškolních zařízeních byl pevně daný řád dne a otevírací doba. Nabídka těchto služeb je obecně vnímána spíše jako záležitost sociální nežli vzdělávací politiky. Hlavním zájmem těchto služeb bylo uvolnit oba rodiče pro placenou práci. V důsledku byl přístup k těmto službám podmíněn pracovními potřebami rodičů a platbou poplatků (obvykle souvisejících s příjmem), zatímco předškolní zařízení byla většinou otevřena všem a obecně zdarma.

V ideálním světě by šla přesně oddělit předškolní zařízení a třetí vlna veřejných služeb péče o děti. V reálném světě však existují souvislosti a překrývání mezi předškolními zařízeními a jinými formami veřejné péče o děti.

Důvodem pro brzké veřejné financování mateřských škol v Belgii (1842) a Francii rozhodně nebylo povzbudit matky, aby pracovaly mimo domov, ale jakmile byla k dispozici místa v celodenních školkách, byl vstup matek na trh práce snazší. Vysoká docházka dětí do mateřských škol také připravila cestu pro jiné formy péče o děti, které by bylo v katolických zemích za jiných okolností obtížnější zavést.

V Dánsku byla reforma veřejné péče o děti z roku 1964 koncipována jako čistě pedagogický projekt, ale implementace nového zákona se časově shodovala s nárůstem míry zaměstnanosti žen a původně pedagogický projekt se vyvinul v systém veřejné péče o děti, silně zaměřený na spojení rodinného života s placenou prací. Ve skutečnosti se jednalo o nejkomplexnější systém spojení pracovního a rodinného života v západní Evropě.

Ve Švédsku byly mateřské školy až do 70. let 20. století prakticky okrajovým společenským fenoménem. V době svého nástupu byla veřejná péče o děti koncipována jako součást emancipační politiky, jako nástroj umožňující ženám plně se zapojit do ekonomického života. S rozvojem této veřejné péče o děti, která není podobná předškolnímu vzdělávání, se však objevily nové pedagogické problémy, které posunuly systém více k předškolnímu směru. **V některých zemích (např. Belgie, Francie, Nizozemsko, Německo) existují jasné institucionální hranice mezi mateřskými školami a formami veřejné péče o děti, jejichž cílem je usnadnit sladění práce a rodiny. V jiných zemích (severské země, Španělsko) jsou tyto hranice méně pevné.**

Když tedy mluvíme o ‚druhé‘ a ‚třetí vlně‘, nemluvíme nutně o různých dobách nebo jasně oddělených institucích. Ve Španělsku a Itálii došlo k velkému rozmachu předškolního systému až poté, co předškolní zařízení dosáhlo maximálního rozšíření v Belgii, avšak základní myšlenky a institucionální charakteristiky předškolních zařízení v těchto třech zemích jsou velmi podobné.

„Druhá vlna“ a „třetí vlna“ jsou termíny pro různá pojetí veřejné péče o děti, jedna zdůrazňovala pedagogické cíle v péči o děti, druhá měla za cíl sladit práci a rodinu v dobách (zamýšlené) rovnosti mužů a žen. Je však důležité podotknout, že se tyto dva cíle v některých institucionálních rámcích mísí.

(Willekens a Scheiwe, 2020).

2 Historie předškolního vzdělávání v České republice

Když mluvíme o historii vzdělávání, nelze přeskocit Jana Ámose Komenského, jehož vliv pevné organizace a jasného obsahu byl znát především v Čechách, Uhrách, Rakousku a Nizozemí. (Rýdl a Šmelová, 2012)

Ačkoliv se Komenský ve svých dílech podrobněji věnoval spíše starším dětem, chápal důležitost předškolní výchovy jako jeden z prvních. Proto napsal informatorium školy mateřské, v němž dává rady matkám, jak vychovávat a vzdělávat děti do šesti let. Původní spis byl vydán v roce 1632 v Polském Lešně, ale pro české čtenáře byl k mání až od roku 1858. (Čapková, 1980)

2.1 Předškolní vzdělávání od počátku 19.století

Mezi první typy institucí pro děti patřily sirotčince, dětské nemocnice a chorobince. Díky rychlému ekonomickému a industriálnímu rozvoji v zahraničí i v českých zemích se však postupem času začal rozvíjet nový druh výchovných institucí. A tak v roce 1832 byla otevřena první opatrovna na Hrádku v Praze, kde působil Jan Vlastimír Svoboda. Ten vytvořil vlastní koncepci výchovy a organizace, kterou sepsal do spisu zvaného *Školka čili prvopočáteční praktické, názorné, všestranné vyučování malých dětí k věcnému vybroušení rozumu a ušlechtnění srdce s navedením ke čtení, počítání a kreslení*. Jednalo se o velký kvalitativní posun, jelikož respektoval osobnost malých dětí a většinu vzdělávání koncipoval do podoby her. Po obsahové stránce se zabýval všestranným rozvojem, tudíž do výchovy obsáhl stránku tělesnou (pohybový rozvoj, tvorba hygienických návyků, celková péče o zdraví), rozumovou (rozvoj smyslů a řeči, poznávání přírody, lidské práce a vztahů), mravní (opora v náboženství, poučování, přísloví, povídání) a estetickou (lidové hry, zpěv, kresba) dále také výuku trivia (psaní, čtení, počítání do sta).

V roce 1869 byl vytvořen výchovný program první mateřské školy u sv. Jakuba, který kombinoval myšlenky Svobody, Fröbela a francouzského vlivu. Obsahoval výuku trivia, kreslení a tělocviku dle Svobody. Z francouzského výchovně vzdělávacího systému, byla přejata hromadná výuka s jejími metodami a formami práce. A nakonec známé Fröbelovy ruční zaměstnání a práce na zahradě.

Do roku 1872 měla předškolní výchova „školský nádech“, především díky výuce trivia. V témže roce, vydáním ministerského výnosu, však bylo trivium zrušeno a postupně ho nahrazovala náboženská a mravní výuka. Ministerský výnos také definoval specifika jednotlivých institucí, kdy opatrovny a jesle měly funkci pečovatelskou a mateřské školy

zase funkci výchovnou. Dále obsahoval rámcovou směrnici, podle které si jednotlivé instituce vypracovávaly svůj program práce. Dle prvních osnov pro předškolní zařízení bylo hlavním cílem mateřský škol doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a rozvíjet dítě tak aby bylo připraveno na povinnou školní docházku. (Rýdl a Šmelová, 2012)

2.2 Předškolní vzdělávání ve 20. a počátku 21. století

České země byly po téměř čtyři století součástí habsburské monarchie. (Wagner, 2011) Po první světové válce a rozpadu Rakouska-Uherska vzniklo 28. října 1918 samostatné Československo v čele s prezidentem T. G. Masarykem. (Němec, Hejtmánek, 2025)

V první polovině 20. století probíhaly intenzivní snahy o reformu předškolního vzdělávání, inspirované zejména zahraničními pedagogickými směry. Švédská spisovatelka Ellen Keyová označila 20. století za „století dítěte“ a svým vlivem podpořila rozvoj reformních hnutí zaměřených na přirozenost a individualitu dítěte (pedocentrismus).

V českém prostředí se o rozvoj předškolní pedagogiky zasloužily mimo jiné Ida Jarníková a Anna Süssová. Jarníková publikovala metodické materiály pro učitelky, v nichž podporovala tvořivou a hravou práci, zatímco Süssová prosazovala přizpůsobení prostoru a nábytku potřebám dítěte.

Nadějné reformní snahy byly přerušeny v období válek. Od 50. let bylo předškolní vzdělávání přizpůsobeno požadavkům tehdejšího politického režimu. Došlo ke zrušení vysokoškolského vzdělávání předškolních pedagogů a školky se řídily *Programem výchovné práce pro jesle a mateřské školy* (1984). Většina výuky byla pojata frontálně a díky velkým nárokům na plnění pracovních úkolů, nebylo dostatek prostoru pro individuální práci.

Devadesátá léta se nesla v duchu „jara v předškolním vzdělávání“. Ze zahraničí do České republiky přicházejí alternativní vzdělávací programy jako Montessori, Waldorf, Začít spolu a jiné. Do centra dění znovu přichází přirozenost dítěte a podpora individuálních potřeb. (Opravilová, 2016)

V roce 2001 vznikla *Bílá kniha*, neboli Národní program rozvoje vzdělávání, která modernizovala a definovala národní strategii vzdělávání. (Opravilová, 2016) Jakožto koncepční dokument, pouze udávala kýžený směr, kam by vzdělávání mělo v budoucnosti směřovat. Pro předškolní vzdělávání požadovala vypracování *Rámcového vzdělávacího programu*, dle kterého by si školy samy tvořily *Školní vzdělávací program*. Dále navrhovala navýšení kvalifikace předškolních pedagogů na vyšší odborné či vysokoškolské vzdělání,

čímž by střední pedagogické vzdělání ztratilo plnou učitelkou kvalifikaci. Tento jediný bod se doposud nestal. (Národní program rozvoje vzdělávání, 2001)

2.3 Historický vývoj předškolních pedagogů a jejich vzdělání

Jak již bylo zmíněno v první kapitole, na samém počátku se o děti v prvních předškolních institucích staraly jeptišky či ženy továrníků. Od devatenáctého století se začaly zřizovat opatrovny a mateřské školy, kde působily takzvané pěstounky. Později roku 1869 bylo Říšským zákonem ustanoveno, že pro získání kvalifikace musela mít pěstounka jednoletý kurz na ústavu. V následujících letech požadavek vzrostl na dva roky odborného kurzu. Od roku 1934 se všem předškolním výchovně vzdělávacím institucím začalo říkat mateřské školy a s tím se změnil i název pěstounek na učitelky mateřských škol. Dekretem prezidenta v roce 1945 bylo pro vzdělání učitelů určeno vysokoškolské studium a tak se o rok později začaly zřizovat pedagogické fakulty na univerzitách.

Bohužel se díky měnící se politické situaci a zákonu jednotného školství z roku 1948, změnilo úplně všechno dosavadní snažení o kvalitní vzdělání předškolních pedagogů. V padesátých a šedesátých letech se úroveň vzdělání snížila nejprve na pedagogická gymnázia a později na pedagogické střední školy.

V sedmdesátých letech vznikly vysokoškolské obory předškolní pedagogiky na univerzitách v Olomouci a Praze. Od roku 1995 začaly vznikat tříleté vyšší odborné školy.

V dnešní době tedy učitelka v mateřské škole může mít, buď vzdělání ze střední pedagogické školy, z vyšší odborné školy, nebo z bakalářského či magisterského studia na vysoké škole. (Rýdl a Šmelová, 2012)

3 Současná situace v předškolním vzdělávání

3.1 Legislativa

Předškolní vzdělávání je právně vymezeno v několika zákonech, vyhláškách a nařízeních vlády. Klíčovým zákonem je *školský zákon*, který se vztahuje pouze na regionální školství, zahrnující vzdělávání od předškolního až po vyšší odborné. O předškolním vzdělávání se cíleně hovoří ve druhé části zákona, konkrétně v paragrafech 33 až 35. Jsou zde popsány cíle předškolního vzdělávání, jeho organizace, povinnost posledního roku předškolního vzdělávání a také podmínky individuálního vzdělávání. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Dalším důležitým právním předpisem je *zákon o pedagogických pracovnicích*. Paragraf 6 se věnuje učitelům mateřských škol, stanovuje požadované stupně vzdělání a zároveň definuje požadavky na vzdělání pedagogů pracujících s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. (Zákon č. 563/2004 Sb.)

Předškolnímu vzdělávání se detailněji věnuje *vyhláška o předškolním vzdělávání*, která stanovuje podmínky denního provozu školy, možnosti omezení či přerušení provozu v letních měsících, počty dětí ve třídách, podmínky stravování, péče o zdraví a bezpečnost dětí, a také pravidla pro úplatu za předškolní vzdělávání. Obsahuje rovněž ustanovení o rozsahu povinného předškolního vzdělávání a o maximálním rozsahu přímé pedagogické činnosti (PHmax). Specifičtějšími oblastmi jsou například úpravy pro mateřské školy při zdravotnických zařízeních nebo organizace jazykové přípravy pro děti s odlišným mateřským jazykem. (Vyhláška č. 14/2005 Sb.)

Hygienické předpisy a požadavky na prostory mateřských škol, včetně lesních mateřských škol, řeší vyhláška č. 160/2024 Sb., která zrušila předchozí vyhlášku č. 410/2005 Sb. (včetně jejích aktualizací). Vyhláška se detailně věnuje prostorovým nárokům, vybavení koupelen, osvětlení, adekvátní teplotě v místnostech a ergonomickým požadavkům na vybavení a nábytek. (Vyhláška č. 160/2024 Sb.)

Vyhláška č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, je důležitým právním předpisem pro inkluzi do škol. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, je důležitým právním předpisem pro oblast inkluze. Paragrafy 2 až 26 definují jednotlivé stupně podpůrných opatření, postupy jejich poskytování a také proces vypracování individuálních vzdělávacích plánů. Zároveň určují podmínky organizace vzdělávání – například počty dětí

ve třídách či zapojení asistentů pedagoga. Paragrafy 27 až 31 se věnují nadaným dětem, jejich definici, možnostem individuálního vzdělávání a případnému přearažení do vyššího ročníku.

3.2 Rámcové vzdělávací programy

Až do roku 1989 mateřským školám vládly programy *výchovné práce*, které děti přetěžovaly pracovními úkoly. (Rýdl a Šmelová, 2012)

Po sametové revoluci přišla vlna uvolnění, alternativních vzdělávacích programů a také potřeba nového sjednocujícího kurikula, a tak byl v roce 2001 vytvořen první *rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (RVP PV), který vznikl na základě závěrů v *Bílé knize*. Od té doby, jak už z názvu vyplývá, je směrnice pro mateřské školy pouze rámcová a slouží jen jako inspirace k vypracovávání vlastních Školních vzdělávacích programů (ŠVP) v jednotlivých mateřských školách. (Svobodová, 2006)

Od roku 2004 došlo ke změnám v pedagogické legislativě a zároveň byl aktualizován Rámcový vzdělávací program. Tento program poprvé obsahoval výčet klíčových kompetencí s cílem zajistit kompatibilitu s RVP pro vyšší stupně vzdělávání. Závazným se však stal až od roku 2007. (Zlatníčková, 2004)

Obsah Rámcového vzdělávacího programu vypadal následovně. Mezi první kapitoly patřilo vymezení předškolního vzdělávání v celé soustavě vzdělávání, což bylo podpořeno jednoduchým obrázkem. Dále podrobně popisoval systém vzdělávacích cílů, ve kterém jsou propojeny cíle rámcové, dílčí cíle, výstupy a klíčové kompetence.

Rámcové cíle zahrnovaly následující tři záměry: rozvoj dítěte, jeho učení a poznávání; osvojení si základních hodnot, na nichž je postavena naše společnost; a získání osobní samostatnosti a schopnosti projevoval se jako svébytná osobnost ovlivňující své okolí.

Mezi klíčové kompetence patřily kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské.

Dílčí cíle a výstupy se pohybovaly v oblastech biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Na ně navazovaly vzdělávací oblasti s názvy: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a svět. V každé vzdělávací oblasti byly rozepsány dílčí vzdělávací cíle, tedy to, co pedagog u dítěte rozvíjí. Vzdělávací nabídka obsahovala nápady, co pedagog dítěti nabízí, a očekávané výstupy představovaly to, co dítě na konci předškolního období pravděpodobně zvládne. Rizika pak poukazovala na to, co by mohlo ohrozit úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga.

RVP také obsahovalo zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu a kritéria souladu ŠVP a RVP. Dále zde byly uvedeny požadavky na koncepci vzdělávacího obsahu ŠVP do formy integrovaných bloků, podmínky předškolního vzdělávání a vzdělávání dětí se speciální vzdělávacími potřebami, včetně dětí nadaných a dětí s podpůrnými opatřeními.

Dalšími kapitolami byly povinnosti předškolního pedagoga, autoevaluace mateřské školy a hodnocení dětí. Na konci byl připojen slovník použitých pojmů, jelikož byl tento dokument napsán s využitím odborné pedagogické terminologie. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004)

Až do roku 2021 měl RVP PV stejný obsah i vzhled, pouze bylo přidáno několik kapitol. V roce 2017 přibyla kapitola s názvem *Vzdělávání dětí od dvou do tří let* a v roce 2021 podkapitola *o jazykové přípravě dětí s nedostatečnou znalostí českého jazyka*. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021)

3.3 Aktuální revize RVP PV

Poslední aktualizace rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, proběhla v lednu 2025 a přinesla razantní obsahové i vizuální změny. Hned na úvodní stránce je internetový odkaz na stránku [prohlednout.rvp.cz], kterou spravuje Národní pedagogický institut. Na této stránce je RVP PV zpracováno elektronicky a kapitoly, jako například klíčové kompetence a vzdělávací oblasti, jsou zde trochu více rozepsané a odkazují na spojitosti mezi sebou. Znamená to tedy, že pokud pedagogové chtějí metodickou podporu, musí pracovat s elektronickým vydáním RVP PV a nebo si musí stáhnout rozšířenější verzi s komentáři.

Na začátku dokumentu je dlouhá *obecná část*, kde jsou vymezeny: *hlavní principy RVP PV, cíle a pojetí předškolního vzdělávání, pedagogický tým, podmínky pro realizaci předškolního vzdělávání, uspořádání vzdělávacího obsahu, autoevaluace MŠ, Zásady pro tvorbu a vyhodnocování ŠVP*. Definice cílů je zde pojata jinak jak v předchozích rámcových vzdělávacích programech.

Podle hlavních principů revidovaného RVP PV dokument určuje kvalitu předškolního vzdělávání prostřednictvím cílů, podmínek, obsahu a výsledků. Zajišťuje srovnatelnou úroveň vzdělávání ve všech mateřských školách, podporuje různé programy a vlastní

profilaci školy, umožňuje přizpůsobit výuku místním podmínkám a nabízí kritéria pro hodnocení kvality vzdělávání.

Cíle předškolního vzdělávání se zaměřují na rozvoj dítěte ve všech oblastech – sociální, emocionální, kognitivní i fyzické – s ohledem na jeho jedinečnost. Cílem je připravit dítě na život tak, aby bylo samostatné a zvládalo běžné nároky v rodině i škole. Tyto cíle jsou vyjádřeny prostřednictvím očekávaných výsledků učení v klíčových kompetencích, vzdělávacích oblastech a *základních gramotnostech*.

Nově byla přidána kapitola o čtenářské a matematické gramotnosti, ke kterým by předškolní vzdělávání mělo spět.

Další kapitola se věnuje výchově a vzdělávání k následným klíčovým kompetencím k: učení, komunikaci, občanství a udržitelnosti, osobnostní a sociální, podnikavosti a pracovní, řešení problémů, kulturní a digitální. Tímto se kompetence staly mnohem více signifikantní, nežli tomu bylo v předchozích vydáních RVP PV.

Poslední důležitou změnou je snížení počtu vzdělávacích oblastí na čtyři a tedy: *dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě, ten druhý a společnost, dítě a svět*. Dříve hojně popsané vzdělávací oblasti jsou, v tomto vydání minimalizované. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2025)

3.4 Strategie 2030+

Strategie 2030+ má inovovat vzdělávací systém, a to v oblasti regionálního školství, zájmového a neformálního vzdělávání i celoživotního učení tak, aby byl připraven na nové výzvy a současně efektivně řešil dlouhodobé problémy, které v něm přetrvávají.

Pracuje se dvěma strategickými cíli. První chce zaměřit vzdělávání více na získání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život, druhý zase snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů. V prvním případě je důraz na kritické myšlení, kreativitu, schopnost řešit problémy, digitální gramotnost a měkké dovednosti, spolu s přípravou dětí a studentů na rychle se měnící svět a budoucí výzvy trhu práce. K druhému cíli spadá podpora inkluze, která zajistí přístup ke vzdělání pro všechny děti bez ohledu na jejich sociální nebo ekonomické zázemí. S čímž souvisí posílení role podpůrných služeb (např. asistenti pedagoga, školní psychologové).

Další kapitola pojednává o strategických liniích. První linie je o změně obsahu a způsobu vzdělávání spolu s jeho hodnocením. Druhá linie hovoří o rovnocenném přístupu

ke kvalitnímu vzdělání. Třetí linie se věnuje podpoře pedagogickým pracovníkům. Čtvrtá linie se zabývá posilováním odporných kapacit a jejich vzájemné spolupráce. Zde spadají učitelé, ředitelé, školní psychologové a speciální pedagogové, kteří zajišťují kvalitní výuku a podporu. Také výzkumné a analytické kapacity – instituce a experti, kteří se zabývají vzdělávacím výzkumem, sběrem a analýzou dat, což pomáhá zlepšovat školský systém. Dále zde patří podpůrné týmy a organizace – například školská poradenská zařízení, metodická centra nebo další organizace, které pomáhají školám se vzděláváním, inkluzí nebo prevencí problémů. A nakonec čtvrtá linie nabádá k lepší spolupráci mezi jednotlivými aktéry – například mezi školami, univerzitami, ministerstvy a dalšími institucemi, aby se zajistil jednotný a efektivní rozvoj vzdělávání.

Pátá strategická linie se zaměřuje na zajištění dostatečných, efektivních a dlouhodobě stabilních finančních prostředků pro vzdělávací systém v České republice. Klíčovým cílem je vytvořit udržitelný systém financování, který nebude závislý na krátkodobých politických nebo ekonomických změnách, a zároveň zajistit, aby finanční prostředky byly rozdělovány efektivně a spravedlivě.

Dalšími kapitolami jsou implementace, která popisuje praktické kroky potřebné k realizaci navrhovaných strategií a opatření, dále pak seznam zkratk a přílohy.

Nakonec jsou zde karty klíčových opatření pro období 2020–2023, kde je mimo jiné stupně i podpora předškolního vzdělávání. Obsahují na konkrétní kroky a opatření, která mají za cíl zlepšit kvalitu a dostupnost předškolního vzdělávání v České republice. Tato opatření se zaměřují na oblast zajištění kvalitní přípravy dětí na školní docházku, zajištění rovného přístupu k předškolnímu vzdělávání a zvyšování kvalifikace pedagogických pracovníků v oblasti předškolní pedagogiky.

Součástí této karty je například podpora rozvoje nových vzdělávacích metod, inovace ve vzdělávacích procesech, a také zajištění dostatečné infrastruktury a financování pro mateřské školy. Cílem těchto opatření je podpořit rovné příležitosti pro všechny děti, bez ohledu na jejich socioekonomické prostředí, a připravit je na úspěšnou školní docházku a další vzdělávací procesy.

Tato opatření jsou součástí širšího rámce Strategie 2030+, která se zaměřuje na dlouhodobý rozvoj vzdělávacího systému v České republice a reaguje na aktuální výzvy, kterým předškolní vzdělávání čelí. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2020)

3.5 Inkluze v mateřských školách

Slovo inkluze a pojem inkluzivní vzdělávání jsou pro běžnou veřejnost často nesrozumitelné, což jsem zjistila i prostřednictvím svého dotazníku, kde jsem tento termín musela doplnit o krátkou definici.

Inkluzivní vzdělávání tedy znamená, vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími, či výchovně-vzdělávacími potřebami, v podmínkách běžných škol. “Speciální potřeba“ je odborný termín pro postižení, narušení či ohrožení, ale zároveň v sobě zahrnuje i sociální znevýhodnění, jazykový a etnický rozdíl, či vysoké nadání. (Lechta, 2016)

Otázka inkluze v českém školství vyvstala především po roce 1989, kdy došlo k politickým a společenským změnám, které vedly k otevření tématu rovného přístupu ke vzdělání pro všechny děti, včetně těch s různými speciálními potřebami. (Vadurová, 2009)

V 90. letech Česká republika ratifikovala několik mezinárodních dokumentů, které kladly důraz na inkluzi ve vzdělávání. Nejvýznamnější z nich byla **Deklarace o právech dětí** (1989), která uznala potřebu zajistit rovnost v přístupu k vzdělání. K tomu se připojila i **Rámcová konvence o ochraně práv národnostních menšin** (1995), která podporuje inkluzivní přístupy i k dětem z různých kulturních a etnických skupin. (LLP, 2025)

V roce 2004 byl přijat **Školský zákon**, který umožnil rozvoj inkluzivního vzdělávání tím, že stanovil pravidla pro vzdělávání dětí se speciálními potřebami, a to jak v běžných, tak ve speciálních školách. (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004)

V roce 2010 MŠMT vypracovalo Strategii inkluzivního vzdělávání, která měla za cíl především podpořit integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol, a to jak na úrovni základních škol, tak na úrovni předškolního vzdělávání. (Databáze strategií, 2025)

Inkluzivní vzdělávání bylo zmiňované v rámcových vzdělávacích programech už od roku 2004 s průběžnými aktualizacemi. V dnešní době se pro tuto problematiku hledají stále nová řešení, která jsou zmíněna ve všech klíčových dokumentech, včetně strategie 2030+.

3.5.1 Inkluze v Praxi

Cílem procesu inkluze tedy je vytvořit na školách podmínky pro vyrovnaní možností všech dětí a žáků, k čemuž slouží takzvaná “Podpůrná opatření“, která vyplývají z míry daného znevýhodnění. Může se jednat o širokou škálu forem a věcí, například o úpravu obsahu, organizace, hodnocení a metod vzdělávání či o zařazení kompenzačních pomůcek, využití asistenta pedagoga a vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu. (Lechta, 2016)

Podpůrná opatření 1. stupně slouží k pomoci dětem s mírnými obtížemi ve vzdělávání, například pomalejším tempem práce, drobnými problémy v grafomotorice, jemné motorice či koncentraci pozornosti. U těchto dětí je možné prostřednictvím drobných úprav v předškolním vzdělávání a v rodinném prostředí dosáhnout zlepšení. Tato opatření může realizovat škola nebo školka bez doporučení školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření 1. stupně nejsou náročná na finanční prostředky a zaměřují se na naplňování specifických vzdělávacích potřeb dítěte. Otázkou zůstává, zda lze v předškolním věku označit drobné problémy jako speciální vzdělávací potřeby, nebo zda jsou spíše projevem nerovnoměrného vývoje typického pro předškolní věk. V každém případě však dobře strukturovaná opatření učitelů, směřující k eliminaci těchto obtíží, mohou předejít případným problémům při přechodu do základní školy.

Podpůrná opatření 2. stupně jsou určena pro děti, jejichž vývoj je negativně ovlivněn zdravotním stavem, opožděným vývojem, kulturním prostředím nebo jinými životními podmínkami. Tato opatření se týkají také dětí se specifickými poruchami chování, mírnými problémy se sluchem či zrakem, drobnými řečovými vadami a dalšími specifickými potřebami, které vyžadují individuální přístup. Pro tyto děti lze obvykle využít speciální učebnice, pomůcky, kompenzační prostředky a podporu ve formě speciálně-pedagogické péče.

Podpůrná opatření 3. stupně jsou určena dětem, jejichž vzdělávací potřeby jsou způsobeny těžšími zdravotními problémy, jako jsou závažné poruchy chování, těžké poruchy řeči, poruchy autistického spektra, mentální postižení, zraková či sluchová postižení, tělesné postižení a další významné obtíže. Tyto děti potřebují intenzivní podporu, včetně asistenta pedagoga, komunikačních systémů a pomoci speciálně-pedagogických center. Důležitá je také spolupráce s odborníky z různých oblastí, jako jsou lékaři nebo terapeuti.

Podpůrná opatření 4. stupně jsou určena pro děti se závažnými poruchami chování, středně těžkým až těžkým mentálním postižením, těžkým zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, poruchami autistického spektra nebo těžkým tělesným postižením. U těchto dětí je nutné provádět zásadní úpravy ve vzdělávacím procesu, a to jak v organizaci výuky, tak v přístupu k nápravě těchto problémů.

Podpůrná opatření 5. stupně jsou určena pro děti s těžkými zdravotními postiženími, často kombinovanými s více vadami, které vyžadují intenzivní podporu. Tyto děti obvykle pracují s asistenty pedagoga, speciálními pedagogy a dalšími odborníky. Výuka je

realizována speciálními pedagogy, případně s jejich intenzivní podporou, a zahrnuje i další odborníky, kteří pomáhají zajišťovat přístup k potřebné péči a vzdělávání.

To znamená, že v praxi mateřské školy by podpůrná opatření 1. stupně měla být řádně zdokumentována, včetně seznamu dětí a záznamů o pokroku. Škola ideálně vyhodnocuje efektivitu těchto opatření pravidelně, nejpozději po 3 měsících a pokud opatření nevedou k očekávanému výsledku, doporučuje se kontaktovat školské poradenské zařízení. Při poskytování PO není nutný souhlas zákonného zástupce, ale je důležité ho informovat.

Načež Administrace podpůrných opatření 2. až 5. stupně v praxi mateřské školy vypadá následovně. Po vyšetření ve **školském poradenském zařízení (ŠPZ)** je vydána **Zpráva z vyšetření a Doporučení ke vzdělávání**, které obdrží zákonný zástupce i škola. Před realizací podpůrných opatření je důležité konzultovat jejich aplikaci s pedagogem školy, aby byly realizovatelné.

Pokud se některá opatření během vzdělávání ukáží jako zbytečná, mohou být zrušena, pokud se se ŠPZ a zákonným zástupcem dohodneme na změně.

Specifická opatření jako asistent pedagoga nebo individuální vzdělávací plán (IVP) vyžadují týmovou spolupráci mezi učitelem a asistentem. **IVP se vypracovává, pokud je doporučeno ŠPZ a rodiče souhlasí.** Je důležité, aby IVP sloužilo jako praktický návod pro pedagogický proces, a ne pouze jako administrativní dokument. Hodnocení efektivity IVP probíhá ročně za účasti všech zúčastněných stran. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021).

3.5.2 Inkluze a asistenti pedagoga

Z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání vyplývá, že předškolní vzdělávání je přímo založené na inkluzivních principech, kdy se snaží usilovat o otevřenost a respekt k rozmanitosti ve společnosti, ale také k vzájemnému porozumění mezi lidmi. Podstatou je prezentovat odlišnost jako běžný společenský jev a společné vzdělávání má být podnětné a obohacující. Předškolní vzdělávání je právem na začlenění každého dítěte do vzdělávacího systému s důrazem na respektování jeho jedinečnosti z různých úhlů pohledu. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2025)

Záměrem inkluze je zajistit maximálně možný rozvoj a podporu pro každé dítě tak, aby došlo k respektování jeho individuálních schopností a dovedností. V předškolním vzdělávání (zejména pak v mateřských školách) se inkluze projevuje zejména vyšší mírou

přítomnosti asistentů pedagoga, speciálních pedagogů, psychologů, školních asistentů či sociálních pedagogů. (Najmonová, 2023)

Z tohoto vyplývá, že inkluze vyžaduje týmovou spolupráci celé řady různých aktérů, včetně rodičů žáků, vedení školy, zástupců veřejné správy či neziskových organizací. Nejčastěji jsou to však asistenti pedagoga, na kterých úspěch či neúspěch inkluzivního vzdělávání nejvíce závisí. (Němec, 2014)

K základním částem náplně práce asistenta pedagoga v mateřské škole patří následující:

- Podílení se na přímé výchovně-vzdělávací činnosti ve spolupráci s učitelem.
- Zprostředkování a pomoc při komunikaci a práci mezi učiteli a žáky.
- Zprostředkování a pomoc při komunikaci mezi učiteli a zákonnými zástupci žáků.
- Poskytování skupinové či individuální podpory žáků při přípravě na výuku, případně podpora žáka při sebeobsluze. (Homolová, 2022)

Asistent pedagoga v předškolním vzdělávání vystupuje jako partner učitele čili tvoří součást pracovního týmu a poskytuje oporu učitelům, a to právě na základě jejich pokynů. K dítěti uplatňuje asistent pedagoga respektující přístup, který se projevuje i tím, že se spolupodílí na plánování, realizaci a hodnocení vzdělávání. Asistent pedagoga realizuje sebereflexi a na jejím základě soustavně pracuje na svém osobnostním i profesním rozvoji, a také svým chováním a jednáním vytváří vzor lidskosti. V neposlední řadě se asistent pedagoga aktivně podílí na tvorbě příznivého klimatu a kultury školy. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2025)

V mateřské škole je asistent pedagoga zaměstnancem této mateřské školy a působí ve třídě, kde se žáci vzdělávají. Asistent zde plní pracovní úkoly, které vychází z platné legislativy, a to zejména ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, tj. například žákům s poruchou autistického spektra. Velmi často dochází k mylnému dojmu, že je asistent pedagoga pouze asistentem konkrétního žáka. V reálném prostředí však musí být skutečným asistentem pedagoga v celém širokém spektru jeho činností, aby se pedagog mohl věnovat pedagogické činnosti.

Ředitel mateřské školy, která asistenta pedagoga zaměstnává provádí rozhodnutí o tom, jestli bude vykonávat pouze přímou pedagogickou činnost, nebo také nepřímou činnost. Nepřímá činnost však může tvořit maximálně jednu devítinu z pracovního úvazku. Zároveň také mateřské školy při využití asistentů pedagogů čelí řadě různých problémů, které jim ztěžují získání kvalitních asistentů. Důvodem jsou zejména časté změny legislativy, které

vytváří negativní podmínky pro zaměstnávání asistentů pedagogů, dále jde o špatné mzdové podmínky, či nutnost neustálého průběžného vzdělávání. Atraktivita pracovní pozice asistenta pedagoga je tímto snížena. (Homolová, 2022)

Národní pedagogický institut České republiky uvádí, že se v praxi práce asistentů pedagoga v předškolním vzdělávání objevují následující jevy:

- Celkem 64,5 % ředitelů mateřských škol chápe jako výrazný problém hledání a zaměstnávání asistentů pedagoga.
- Celkem 82 % pedagogů předškolního vzdělávání se domnívá, že asistenti pedagoga nemají vhodnou přípravu pro výkon svojí profese čili potřebují lepší odbornou připravenost. Zároveň však 95,1 % z nich hodnotí přínos spolupráce s asistentem pedagoga pro celou třídu jako dobrý až velmi dobrý.
- Výrazným limitem pro kvalitnější výsledky práce asistenta pedagoga je (dle předškolních pedagogů) časová dispozice pro využití asistenta pedagoga a míra vyžadované podpory. (Národní pedagogický institut České republiky, 2020)

3.6 Vzdělávání dětí nadaných

Vyhledávání nadaných dětí v mateřských školách je součástí systému pedagogické diagnostiky. Každá mateřská škola může mít nastaven vlastní specifický způsob pro pedagogickou diagnostiku. Ve většině případů je rozhodují dlouhodobé pozorování dítěte v rámci běžných i specifických situací (tj. náhodné i záměrné pozorování). Pozorování se pak reflektuje písemnými záznamy do pozorovacího archu, a to ideálně ve spolupráci s dalšími pedagogickými pracovníky. Další možností je využití tvorby a následné analýzy portfolia dítěte (tj. shromáždění výtvorů, pracovních listů či dalších dětských prací, které poslouží jako diagnostický materiál, jenž má mapovat rozvoj a pokrok dítěte a sloužit k určení dalších vzdělávacích potřeb jednotlivých dětí). Svoji roli hrají i rozhovory s dítětem o jeho potřebách a specifických zájmech. Pro potřeby mateřských škol a identifikace nadaných dětí je přímo určena metoda NOMI. (Adamová, 2024)

3.7 Vzdělávání dětí od dvou do tří let

Předškolní vzdělávání obvykle probíhá ve věku od 3 do 6 let dítěte (nebo do 7 let, pokud dítě využije odklad povinné školní docházky), zároveň však některé mateřské školy

přijímají děti již od 2 let. Rodiče přihlašují své děti k předškolnímu vzdělávání většinou v květnu, přičemž mateřská škola požaduje vyjádření dětského lékaře, který posuzuje zdravotní stav dítěte a doporučuje zahájení předškolní docházky.

V současnosti se ve společnosti stále častěji diskutuje o trendu přijímat děti do mateřské školy již ve věku 2 let, což souvisí s nižším počtem starších dětí, které se hlásí. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021).

Dvouleté děti mají svá vývojová specifika, podle kterých mateřské školy musí přizpůsobit vzdělávací podmínky. Je nutné si uvědomit, že se jedná o dítě v batolecím věku. Potřeba spánku mezi druhým a třetím rokem je okolo 18-12 hodin, což je něco s čím by měla mateřská škola počítat. Schopnost vyprazdňování a sebeobsluhy závisí na podmínkách a přístupu dospělých a zároveň je odrazem vývoje hrubé a jemné motoriky. Období změn je velmi rychlé a u všech dětí naprosto individuální. (Determinanty práce s dvouletými dětmi v prostředí běžné mateřské školy, 2019-2020)

Obecně jsou v přijímacím řízení pro děti stanovena kritéria, které si blíže určuje ředitel školy po dohodě se zřizovatelem. Většinou jim je věk, sourozenecké vazby, očkování či trvalý pobyt dítěte v obci kde se MŠ nachází (tzv. spádovost). Dalším důležitým kritériem je, že dítě nepoužívá pleny a vykonává základní potřeby samostatně. Pro vyhodnocení v přijímacím řízení jsou jednotlivé děti obodovány dle kritérií a při podobném počtu bodů rozhoduje věk dítěte. V soukromých mateřských školách je větší volnost pro nastavování kritérií, ačkoliv pro všechny školy je závazné, že kritéria přijímacího řízení jsou vždy zveřejněna dostatečně dopředu.

Pro přijímání dvouletých dětí ministerstvo školství vyhotovilo materiály, které upřesňují vzdělávání dětí od dvou do tří let. Můžeme je najít na stránkách MŠMT například *informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let, RVP PV kapitola o vzdělávání od 2 do 3 let* – Všechny tyto dokumenty se opírají o novely ve Školském zákonu (č. 561/2004 Sb.) a vyhlášce (č. 14/2005 Sb.). (Kropáčková, 2016)

Pokud se škola rozhodne dvouleté děti přijímat, musí snížit počet dětí na jednoho pedagoga, tak aby nebyla ohrožena kvalita jeho práce. Zároveň jeli dvouletých dětí vícero, doporučuje se zhotovit věkově homogenní třída. Při zřizování třídy pro děti ve věku dvou až tří let je nutné zohlednit jejich zvýšenou potřebu spánku a vytvořit vhodné podmínky pro klidný odpolední odpočinek. Denní režim je třeba přizpůsobit specifikům tohoto věku – například vyhradit více času na jídlo nebo činnosti spojené se sebeobsluhou, jako je oblékání či svlékání. Vzhledem k těmto potřebám by počet ve třídě neměl přesáhnout 15 dětí, a to pouze za předpokladu, že s nimi budou současně pracovat dva pedagogové. Při zařazení

dvouletého dítěte do věkově smíšené třídy se vždy počet musí snížit o dvě děti na jedno dvouleté dítě. (Kubátová, 2015)

Z hygienického hlediska by mateřská škola, přijímající děti mladší tří let, měla zajistit dětské nočníky. Ty musí být vhodně skladovány, pravidelně čištěny a dezinfikovány. Kromě toho je nutné mít přebalovací stůl poblíž umyvadla pro personál, a zároveň tak, aby bylo zajištěno soukromí dítěte. Pokud některé děti nosí pleny, musí být k dispozici uzavíratelný odpadkový koš s nášlapným otevíráním. Použité pleny patří mezi odpad, který může být nebezpečný kvůli riziku infekce. Mateřská škola, jako původce odpadu, je zodpovědná za jeho správné zařazení podle katalogu odpadů. Všechny postupy spojené s manipulací s plenami a nočníky musí být uvedeny v provozním řádu školky. Rodiče dětí, které ještě nosí pleny (většinou ve věku 2–3 let), se musí se školou dohodnout, jak budou hygienické potřeby (pleny, ubrousky, náhradní oblečení) pravidelně dodávány.

Za vytvoření adekvátních podmínek pro tyto děti, nese zodpovědnost ředitel školy. Přijímání dvouletých dětí je dobrovolné, jelikož zatím nikde v zákoně není stanoveno jinak. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020)

4 Druhy mateřských škol

Dle dvanácté části v paragrafu 124 školského zákona, lze druhy mateřských škol rozdělit dle jejich zřizovatelů. Zřizovatelem tedy může být ministerstvo, kraj, obec nebo svazek obcí, či jiná právnická nebo fyzická osoba. V prvním případě se jedná o státní mateřskou školu, v případě druhém zase o školu soukromou.

Aby škola dostávala finanční příspěvky od státu, musí být zařazena do rejstříku škol. Pro to musí splnit mnoho kritérií, včetně vypracování školního vzdělávacího programu, který je v souladu s aktuálním rámcovým vzdělávacím programem. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

4.1 Alternativní mateřské školy

Alternativní vzdělávací směry vznikaly ve světě již na počátku 20. století a postupem času se více rozvíjely. V České republice byl příliv alternativ znatelný až po sametové revoluci. Především v devadesátých letech začaly vznikat asociace českých alternativních škol různého druhu jako například, Waldorfské, Montessori, Daltonské, Začít spolu či lesní mateřské školy. Taktéž přibýlo soukromých mateřských škol, často spojených s výukou anglického jazyka či církevních mateřských škol, kde se učí základům náboženství a tradic. (Průcha, 2013)

4.1.1 Waldorfské mateřské školy

Waldorfské mateřské školy vznikly na popud Rakouskou-Uherského myslitele, Rudolfa Steinera (1861–1925), který se narodil na území dnešního Chorvatska. Věnoval se především filozofii, pedagogice, umění, dramatu a ezoterice.

Rudolf Steiner se po celý svůj život intenzivně zabýval otázkami lidské existence, společnosti i sebepoznáním. Je považován za zakladatele antroposofie – duchovního směru, který navazuje na teosofii a přináší esoterický pohled na člověka, přírodu i duchovní dimenze světa. Tato nauka se inspiroje především z křesťanství, ale i jiných náboženských tradic, nahlízejících na lidskou bytost jako na celek složený z těla, duše a ducha.

Waldorfský systém je koncipován pro děti od tří do osmnácti let, tedy od mateřské po střední školu. (Zormanová, 2016)

Hlavními principy ve Waldorfském předškolním vzdělávání jsou: láska a vřelost, péče o životní prostředí, „výživa“ pro smysly, kreativní umělecký zážitek, volná imaginativní hra, ochrana dětství a dětskosti, vděčnost, úcta, úžas, radost, humor a dospělí

pečovatelé, kteří jsou na cestě vnitřního seberozvoje a vytvářejí smysluplné aktivity jako příklad pro dětské napodobování. (Howard, 2007)

Od roku 1992 se učitelé vzdělávají na seminářích waldorfské pedagogiky, jež organizuje asociace waldorfských mateřských škol s českými i zahraničními lektory, která je napojená na mezinárodní sdružení pro Waldorfskou pedagogiku.

Pokud se staví nová mateřská škola, koncipuje se do šestiúhelníkového, kruhového nebo lichoběžníkového půdorysu. Pro vnitřní prostory se volí světlé pastelové barvy, světlé dřevo a přírodní materiály, vše vychází z Goethovy nauky o barvách, kterou se Steiner inspiroval. Takováto budova má navozovat v dětech klid. (Koťátková, 2018)

4.1.2 Montessori mateřské školy

Zakladatelkou tohoto alternativního pedagogického stylu, byla italská lékařka Maria Montessori, na počátku dvacátého století. Původně působila na psychiatrii a věnovala se dětem s poruchami vývoje. Práci s nimi přišla na to, že díky různým materiálům se dají stimulovat smysly do takové míry, že některé z nich pak měly srovnatelné výsledky, jako děti z běžných škol. Na základě svých zkušeností vytvořila **Montessori pedagogiku**, která podporuje dětskou samostatnost, svobodný výběr činností, smyslové poznávání a respektování vývojových potřeb dítěte. V roce 1907 založila v Římě první školu tohoto typu – **Casa dei Bambini** neboli Dům dětí. Její přístup k výchově a vzdělávání inspiroval školy po celém světě a ovlivňuje moderní pedagogiku dodnes. (Česká Montessori asociace, 2024)

Marie Montessori při práci s dětmi rozeznávala jejich **senzitivní fáze**. Dle ní je období **0-3** let senzitivní v oblasti **pohybu, řeči a řádu**, zatímco v období **3-6** let dochází k **sebeuvědomění**, díky získávání zkušeností v rámci různých činností a socializaci ve skupině. Mimo to stále pokračuje rozvoj řečových a pohybových dovedností. To je jeden z mnoha principů, kterého Montessori pedagogika využívá.

Dalším je **princip věkové heterogenity**, díky kterému jsou v jedné skupině děti různého věku a dochází tak **přirozenému sociálnímu učení**. Starší děti pomáhají mladším, čímž si upevňují své vlastní znalosti a **rozvíjejí empatii**, zatímco mladší se učí napodobováním a pozorováním. V tomto uspořádání děti zažívají spolupráci spíše než soutěžení. Na druhé straně je pro některé činnosti lepší udělat pracovní skupiny dětí podobného věku či výkonu, pro zajištění zdravé sebedůvěry. (Kasper, 2008)

Celkově se staví především na **principu svobody** výběru, který je však spojen s dalšími principy jako jsou zodpovědnost a disciplína – proto musí být vhodně **připravené prostředí** plné správného **didaktického materiálu**, který motivuje k tomu, aby dítě mohlo pracovat **samostatně** a učit se s z vlastních chyb. Pokud mu k tomu dopřejeme dostatek času, či ticho, může se dostat do stavu **absorbující mysli** a mimořádné koncentrace. Pro děti předškolního věku je dále **důležitý řád a struktura** pro nalézání vnitřního smyslu a vztahu mezi různými předměty, denními rutinami, časem, uspořádáním prostoru, zvyklostmi v komunikaci a společnosti, vše vede k lepší orientaci. V neposlední řadě stojí za zmínku **princip skutečnosti**, díky kterému jsou Montessori školy vybaveny předměty, se kterými se děti učí pracovat a získávají tak důležité dovednosti do reálného života, může se jednat o věci na úklid, vaření, vyrábění apod. Děti se tak učí například zametat, utírat stoly, krájet nožem za dozoru, tak aby v činnostech dosáhly určité samostatnosti, a tudíž i sebevědomí. (Slabá, 2020)

4.1.3 Začít spolu mateřské školy

Tento program, který se anglicky nazývá „Step by step“, má kořeny v USA a jeho hlavní myšlenkou je vytvořit pro děti vzdělávání na základě demokratických a humanistických principů s ohledem na podmínky, kulturu a tradice jednotlivých zemí, kde se vzdělávání koná. V České republice se začal realizovat od roku 1994 a postupně jsme si ho přizpůsobili našim kulturním podmínkám. O jeho vývoj a inovaci se zasloužila nezisková organizace Step by Step ČR, o. s.

Teoretické principy se inspirojí dílem C.Rogerse (humanistická psychologie), Jeana Piageta, L.S.Vygotského (teorie učení) a Erika Eriksona (psychosociální vývoj). Přístup k dítěti je tedy velmi psychologický a komplexní, s důrazem na individualizaci a rozvíjení prosociálního citění a spolupráce. (Váňová Krejčová, 2022)

Z organizačního hlediska má třída s programem začít školu nástěnku v úrovni očí dětí, kde jsou obrázky či symboly znázorněna pravidla třídy, jako například: Neskáčeme si do řeči, vzájemně si pomáháme, po hře si uklidíme centrum, po třídě chodíme pomalu. Dále na nástěnce mohou být roční období, dny v týdnu, téma či projekt se kterým zrovna pracujeme apod.

Organizace prostoru je v tomto případě také naprosto odlišná, jak v jiných mateřských školách. Třída je rozdělena na jednotlivé části, které nazýváme centra aktivit (CA), ty mají za úkol v dítěti evokovat zaměření na nějaký obor. Centra aktivit jsou: Ateliér,

Domácnost, Dílna, Pokusy a objevy, Dramatika, Hudba, Knihy a písmena, Kostky, Manipulační a stolní hry, Voda a písek, popř. Školní zahrada.

Většinou jsou jednotlivá centra ohraničena nábytkem a jsou vybavena a esteticky přizpůsobena své dané funkci. Dále jsou jasně označena nápisem, obrazem/symbolem a počtem pracovních míst. Zároveň je každé centrum vybavené dostatečným počtem pomůcek v úrovni dětí tak, aby zde mohla pracovat skupinka, která si sama pomůcky vytáhne dle zadání či potřeby.

Organizace dne je obohacena o pár typických prvků pro začít spolu, jimiž jsou – ranní úkol, ranní kruh, hodnotící kruh a tělovýchovná chvilka.

Když je zakomponujeme do celého dne, režim pak vypadá následovně. Při příchodu do třídy, dítě spolu s rodičem plní ranní úkol, který je většinou napsaný na tabuli. Cílem této aktivity je nejen snazší přechod dítěte do školky, ale i zapojení rodiče do jejího denní, zároveň se rodič může přesvědčit o pokroku a vývoji svého dítěte na vlastní oči. Může se jednat o jednoduché počítání, rozeznávání barev, prohazování míčku či jakékoliv jiné aktivity, které nezaberou více jak pár minut.

Po ranním úkolu přichází volná hra v centrech aktivit, tedy kdekoli v prostoru třídy, přičemž na stole je nachystána svačina, pro kterou si mohou libovolně chodit. Děti se obsluhují samostatně a nalévají si nápoj dle svého výběru.

Po svačině se svolává do ranního kruhu, který má své jasné místo, někde v prostoru třídy, většinou u něj bývá tabule, kde jsou obrázky z aktuálního probíraného tématu. V ranním kruhu se děti přivítají, sdílejí své pocity a učí se naslouchat pocitům a příběhům druhých. Většinou pak následuje samotný výklad tématu a představení aktivit v jednotlivých centrech, tak aby si každé dítě mohlo rozmyslet co by chtělo zkusit.

Po seznámení s programem si děti vezmou svou značku, což většinou bývá nějaký symbol nebo jejich fotka, a jdou si ji připevnit na centrum, ve kterém chtějí pracovat. V některých centech může být omezená kapacita, a tak se děti učí střídat, tím že si počkají, až někdo odejde. Každé dítě má individuální tempo, někteří stihnou jedno centrum, jiní vícero.

Většinou vždy jeden den v týdnu, je místo center aktivit tělovýchovná chvilka, která se soustředí pouze na zdravé posílení a protažení těla.

Jen co skončí centra aktivit, si děti po sobě uklidí a přicházejí do hodnotícího kruhu. U toho reflektují, jak se jim pracovalo, co je bavilo či nebavilo, s kým se jim dobře pracovalo apod. Účelem je kultivovat své vyjadřovací schopnosti, ale i vztahy ve skupině a k sobě

samým. Tímto se kruh uzavře a následuje už klasicky pobyt venku, hygiena, oběd, hygiena, odpočinek, svačina a volná odpolední hra, či dotváření center aktivit, které děti nestihly.

Je nutné podotknout, že se v tomto programu dbá o to, aby se nenutilo děti do jídla, co nemají rádi, či spánku. Pokud jsou děti se sníženou potřebou spánku, tak se po domluvě s rodiči dá sjednat, že si mohou hrát v centrech aktivit, ale pouze při podmínce, že pracují v tichosti a neruší zbylé děti, které spánek potřebují. (Gardošová, 2012)

4.1.4 Lesní mateřské školy

První lesní mateřské školy, které přišly s myšlenkou vzdělávání a výchovy v přírodním prostředí, se nacházely v druhé polovině 20. století v Dánsku, též jinak nazývané přírodní či parkové školy. Netrvalo dlouho a tato myšlenka se rozšířila do Švédska, Německa, Švýcarska a Rakouska.

U nás se zřizování lesních mateřských škol zpomalilo z důvodu legislativních a provozně organizačních otázek, protože musí splňovat cíle předškolního vzdělávání a být v souladu se závaznými vzdělávacími dokumenty. Také se musí řídit požadavky na zřizování, jež jsou zmíněny ve *Školském zákoně*. Dále musí splňovat hygienické podmínky, které lze najít ve vyhlášce 160/2024 sb. *O hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých a dětských skupin*. V současnosti se jedná o svébytnou pedagogiku s vlastní přírodní filozofií, která je čím dál více poptávaná. Klade důraz na znovu napojení se na přírodní svět a úctu k němu. Tyto cíle podporují většinou rodiče, kteří sami odmítají konzumní životní styl a chtějí pro děti hlubší hodnoty a přirozenou výchovnou strategii. Učení probíhá formou hry a vlastního prožitku v přírodním prostoru, kde se využívají prvky environmentální a ekologické výchovy. Celkově se dbá o to, aby se děti vyhýbaly umělým podnětům, jako jsou (umělé hračky a materiály, média). (Opravilová, 2016)

Lesní mateřské školy mohou mít několikero podob. Může se jednat o **integrovanou lesní mateřskou školu** s takzvanou lesní třídou, která je zřízená při normální mateřské škole, nebo celou lesní mateřskou školou se zázemím v budově klasické mateřské školy. Další možností je **samostatná lesní mateřská škola**, která je nezávislá na budově klasické školy. Její zázemí je většinou jurta, srub či maringotka a veškerá okolní příroda. Poslední možností je lesní mateřská škola, která žádný pozemek ani obytný prostor nemá. Děti s personálem se setkají ve městě na zastávce, odkud společně jedou na putování po přírodě. V případě velmi nepříznivého počasí a potřeby ochranného prostoru, jsou domluveni s okolními školami, kluby a skautskými základnami. Tím, že se výuka odehrává téměř neustále venku, za

každého počasí, je zde možnost prochladnutí či alergií, s čímž musí rodiče počítat a přizpůsobit se.

Školní a třídní vzdělávací program koreluje s RVP PV, přičemž se počítá s tím, že základní didaktickou pomůckou je sama příroda, která dává dětem možnost získat kompetence k učení a řešení problémů, stejně jako komunikativní, sociální, personální, činnostní i občanské. (Vošahlíková, 2010)

5 Současný předškolní pedagog

Jelikož je učitel vzor, který má rozvíjet osobnost dětí, předpokládá se, že tak činí i ve vztahu k sobě. Znamená to tedy, že neustále rozvíjí svůj potenciál a celoživotně se vzdělává. Proto musí být ve spojení nejen se společenskými změnami, ale i měnícími se nároky na toto povolání. Ideálně je učitel mateřské školy představitelem hodnot lidskosti a demokracie. (Svobodová, 2017)

Dle Vašutové (2007) by předškolní pedagog měl mít kompetence předmětové, didaktické, psychodidaktické, pedagogické, diagnostické, intervenční, sociální, psychosociální, komunikativní, manažerské, normativní a profesně a osobně kultivující.

Praxi to znamená, že má pedagog patřičné vzdělání v odpovídajícím oboru, který vykonává. Pro učitele mateřské školy je vzdělání mnohostranně zaměřené na hudební, pohybové, dramatické, výtvarné, estetické, jazykové, matematické, historické, kulturní, přírodovědné a environmentální oblasti. Všechny tyto oblasti by měl vzájemně kombinovat a propojovat, tak, aby vzbudil zájem dětí a chuť se zapojit, což vyžaduje značnou kreativitu, tvořivost a originalitu.

Ke kvalitní výuce je zapotřebí zvážit a použít vhodné výukové metody, organizační formy a popřípadě i didaktický materiál. Učitel si všechny činnosti systematicky plánuje a přizpůsobuje aktuálnímu dění a prostředí. Ví, jak učení přizpůsobit dětem předškolního věku, tak, aby došlo k rozvoji jejich osobnosti. K tomu je však zapotřebí dětský kolektiv dobře znát, včetně jeho jednotlivců. Proto by učitel měl pravidelně provádět pedagogickou diagnostiku, aby mohl veškeré procesy přizpůsobit individuálním vzdělávacím potřebám dětí a zároveň předejít patologickým jevům, či je napravit. Dále z výše uvedených kompetencí vyplývá, že by se měl učitel snažit vytvářet příznivé emoční klima ve třídě, podporovat socializaci dětí a efektivně komunikovat s dětmi, kolegy i rodiči. To znamená, že jeho komunikace je empatická, respektující a vzhledem k dětem používá partnerský přístup.

K tomu, aby se záležitosti ve škole neděly chaoticky, měl by mít pedagog či ředitel manažerskou kompetenci, která se vztahuje k organizaci činností, času, prostoru, ale i skupiny a jednotlivců. Zároveň se k tomu vztahuje znalost legislativy, včetně novelizace, financování a grantové politiky.

Osobnostně kultivující kompetence zahrnuje všeobecný i profesní rozhled, dodržování etických zásad a vystupování jako profesionál nejen ve škole, ale i mimo ni. Pro

podporu vlastního posunu je nutné pravidelně provádět sebereflexi a evaluaci a aktivně vyhledávat příležitosti k profesnímu i osobnímu růstu. (Svobodová, 2017)

Co se týče čistě učitelské profese, Průcha (2017) ve své publikaci zdůrazňuje, že se nejedná o plnohodnotnou profesi, ale spíše o semi-profesi, jelikož nesplňuje všech čtrnáct bodů definice profese. Uvádí tři hlavní argumenty. Prvním je, že mnozí lidé vykonávají učitelské povolání i bez příslušné licence. Za druhé, není přesně vymezen soubor profesních dovedností a znalostí nezbytných pro výkon pedagogické činnosti, který by byl společný pro všechny pedagogické fakulty. Třetím argumentem je to, že i kvůli výše zmíněným problémům má laická veřejnost tendenci zasahovat do problematiky vzdělávání a vyjadřovat se k ní, jako by byla expertem, což by u jiných profesí nebylo možné.

6 Rodiče a mateřská škola

Rodiče reprezentují specifickou skupinu, se kterou mateřská škola spolupracuje. Jsou jejími klienty a podílejí se na výchově a vzdělávání svých potomků. Rodiče tvoří sociální kategorii osob zodpovědných za výchovu a péči o děti, a to jak biologických, adoptovaných, tak i právně svěřených. Tato skupina sdílí společné zájmy, hodnoty a sociální role, které formují nejen rodinné prostředí, ale také ovlivňují širší společnost. (Matoušek, 2003)

Rodiče jsou hlavními vychovateli svých dětí a nesou odpovědnost za jejich vzdělání. Mají proto právo podílet se na jeho naplňování a být rovnocennými partnery učitelů. Čapek (2013) zmiňuje několik faktorů, které ovlivňují či brání spolupráci mezi školou a rodiči.

Mezi první spadá nedostatek času rodičů, čímž se logicky omezí možnost navštěvovat školu a navazovat partnerský vztah. Dalším rizikem je exkluzivita, kdy rodiče s dobře vybudovanými vztahy odrazují ostatní „pasivnější“ rodiče, jelikož budí dojem, že děti „vyvolených rodičů“ mají vztahové výhody a tato domněnka je paradoxně odrazuje od větší aktivity. A nakonec tradiční názory o škole jako o uzavřené instituci, což spíše většině rodičům vyhovuje, jelikož se nemusejí angažovat do aktivit školy.

Jelikož jsou rodiče různorodá sociální skupina, tak i preference vzhledem ke vzdělávání dětí a jeho zaměření jsou různorodé. První typ rodičů zdůrazňuje všeobecný rozvoj osobnosti, zahrnující učení se o životě v jiných zemích, či komunikaci s lidmi ze všech vrstev, tyto faktory jsou pro ně důležitější než kázeň. Jedná se o 18% populace.

Pro druhý typ je nejdůležitější budování sebedůvěry, samostatnosti a chuti do studia, nikoliv poslušnosti. Celkem 50% populace.

Třetí typ je vysoce orientovaný na kázeň, výchovu ke zdvořilosti, slušnosti, kdežto sebedůvěra a samostatnost nejsou prioritou. Celkem 22% populace.

Čtvrtý typ je vysoce kritický ve všech směrech a vnímá nedostatečnost ve všech dimenzích ať už se jedná o kázeň, všeobecný rozvoj osobnosti nebo vzdělávací základ. Jde o 10% populace.

Z této typologie vyplývá, že pedagog individuální přístup nepoužívá pouze vzhledem k dětem, ale i k jejich rodičům, tudíž by měl mít široký záběr vzdělávacích cílů. (Walterová in Čapek 2006)

7 Vnímání předškolního vzdělávání rodiči v České republice

Na základě studie Evy Šmelové lze definovat vnímání předškolního vzdělávání rodiči jako soubor postojů, očekávání a názorů rodičů na to, jak mateřská škola ovlivňuje rozvoj jejich dítěte. Toto vnímání zahrnuje zejména důraz na přípravu dětí na vstup do základní školy, rozvoj sociálních dovedností, osvojení základních hygienických a sebeobslužných návyků, a celkovou podporu emocionálního a kognitivního vývoje dítěte. (Šmelová, 2005)

Vnímání předškolního vzdělávání rodiči v České republice je prozkoumáno prostřednictvím primárního sběru dat. Sekundární zdroje dat a informací neposkytují dostatečné množství aktuálních poznatků o názorech českých rodičů na předškolní vzdělávání. Z tohoto důvodu je nutné přistoupit právě k primárnímu sběru dat. Výstupy z primárního sběru dat poskytnou aktuální, relevantní a validní data pro hlubší pochopení stávající situace v České republice.

Dotazníkové šetření je představeno s důrazem na formulaci cílů dotazníkového šetření, definici výzkumných otázek a hypotéz, dále jsou představené výstupy sběru dat, a také dochází k interpretaci dat a výsledků.

7.1 Cíle dotazníkové šetření

Primárním cílem dotazníkového šetření je identifikovat názory a postoje rodičů na úroveň předškolního vzdělávání v České republice. Z teoretických východisek vyplývá, že předškolní vzdělávání představuje velmi rozmanitou a komplexní problematiku. Její efektivita však výrazným způsobem ovlivňuje nejen jedince (tj. děti), ale i jejich rodiče a prakticky celou společnost. Kompetence získané v předškolním vzdělávání si sebou jedinec přenáší i do dalšího života a výrazně ovlivňují jeho budoucí společenské či profesní uplatnění. Jsou to pak právě rodiče těchto dětí, kteří nesou primární odpovědnost za výběr vhodné varianty předškolního vzdělávání. Při tomto výběru jsou také podstatné právě jejich názory a postoje k předškolnímu vzdělávání. Rodiče musí chápat jeho význam a důležitost, aby nedošlo k podcenění správnosti výběru. Splnění primárního cíle výzkumu by mělo pomoci k identifikaci faktorů, které ovlivňují názory a postoje rodičů vůči předškolnímu vzdělávání, včetně dalších souvislostí této problematiky.

Jako dílčí cíle dotazníkového šetření lze potom zvolit následující:

- Identifikovat názor rodičů na smysluplnost a přínos předškolního vzdělávání.

- Identifikovat názor rodičů na docházku dvouletých dětí a inkluzi v předškolním vzdělávání.
- Identifikovat faktory, které dle rodičů mohou zlepšit předškolní vzdělávání.

Tyto cíle navazují na primární cíl dotazníkového šetření. V detailnější podobě se zabývají různými prvky, které hodnotí úroveň předškolního vzdělávání z pohledu rodičů dětí.

7.2 Výzkumné otázky a hypotézy dotazníkového šetření

Výzkumné otázky lze odvodit z dílčích cílů dotazníkového šetření, čili mají následující podobu:

- Jaký je názor rodičů na smysluplnost a přínos předškolního vzdělávání? V této výzkumné otázce je cílem posoudit názory rodičů na smysluplnost a přínos předškolního vzdělávání. Z teoretických závěrů vyplývá, že je předškolní vzdělávání velmi smysluplné a přínosné, avšak je nutné, ať tento názor sdílí i rodiče dětí. Sdílení tohoto názoru vytváří podmínky pro využívání tohoto typu vzdělávání.
- Jaký je názor rodičů na docházku dvouletých a inkluzi v předškolním vzdělávání? Problematika docházky dvouletých dětí a inkluze je v předškolním vzdělávání velmi aktuálním tématem. Z tohoto důvodu je nutné zjistit, jaké názory zaujímají rodiče na tyto prvky, které jsou přítomné v českém systému předškolního vzdělávání.
- Jaké faktory mohou zlepšit předškolní vzdělávání? V této výzkumné otázce je pozornost zaměřena na názory rodičů na prvky, které mají být zlepšeny v rámci předškolního vzdělávání.

7.3 Hypotézy

V rámci realizovaného výzkumu jsou stanovené následující hypotézy:

- 1) Rodiče, kteří hodnotí mateřskou školu jako určitě přínosnou pro jejich dítě, mají povědomí o existenci tematického a školního vzdělávacího programu mateřské školy, kam dochází jejich dítě.

V této hypotéze je zkoumán vztah mezi vnímáním přínosu mateřské školy a existencí tematického a školního vzdělávacího programu. Je předpokladem, že rodič, který zná

tematický a školní vzdělávací program si více uvědomuje přínos mateřské školy pro svoje dítě. Tento rodič vykazuje větší zájem o podobu předškolního vzdělávání, a také jej může podoba a obsah tohoto programu přesvědčit o tom, že bude předškolní vzdělávání skutečně přínosné. Potvrzení hypotézy může vést například k tomu, že mateřské školy budou ve větší míře informovat rodiče o podobě tematického a školního vzdělávacího programu. V takovém případě pak dojde hlubšímu pochopení smyslu předškolního vzdělávání i u rodičů, kteří těmto prvkům v současné době nevěnují pozornost.

- 2) Rodiče, kteří považují průměrný plat předškolního pedagoga za neadekvátní, zároveň očekávají, že pedagog bude zajišťovat kombinaci výchovy a vzdělávání.

V této hypotéze je pozornost věnována souvislostem mezi názorem rodičů na úkoly předškolního pedagoga a vnímanou adekvátností jeho odměny. Jde o prozkoumání reflexe společenského uznání profese a názoru na adekvátnost výše odměny. Pokud rodiče od předškolního pedagoga očekávají komplexní přístup ke vzdělávání, tj. kombinaci výchovy a vzdělávání, tak by se to mělo projevit na úrovni hodnocení jeho odměny.

Vyhodnocení hypotézy může potvrdit, že stávající odměna neodpovídá vnímané náročnosti profese ze strany rodičů. To může přispět ke změně pohledu na odměňování předškolních pedagogů.

- 3) Pokud mateřská škola informuje rodiče o pokroku jejich dítěte měsíčně či častěji, tak rodiče pak hodnotí mateřskou školu jako velmi přínosnou pro jejich dítě.

V rámci třetí hypotézy je pozornost zaměřena na vztah mezi frekvencí komunikace mateřské školy a vnímáním přínosnosti mateřské školy ze strany rodičů. Je předpokládáno, že pokud mateřská škola poskytuje pravidelné informace, tak to rodiče ve větší míře ocení, a to i v tom směru, že budou mateřskou školu chápat jako prospěšnou pro svoje dítě. Včasnost a pravidelnost takových informací může posilovat dobrý dojem rodičů z mateřské školy.

Pozitivní je včasné informování i z toho hlediska, že rodiče aktivně zapojuje do vzdělávání jejich dítěte, což sebou potom přináší i řadu dalších pozitivních efektů. Potvrzení hypotézy tedy může poukázat na pozitivní stav, který se vyskytuje v českém předškolním vzdělávání.

- 4) Rodiče s vysokoškolským vzděláním chápou povinné předškolní vzdělávání dítěte jako určitě smysluplné.

V rámci čtvrté hypotézy byla pozornost zaměřena na vztah mezi vzděláním rodiče a jeho vnímáním povinného předškolního vzdělávání. Zde se předpokládá, že rodiče, kteří mají vysokoškolské vzdělání budou ve vyšší míře chápat, jakým způsobem může prospívat povinné předškolní vzdělávání dítěti (čili být smysluplné).

Rodiče s vyšším vzděláním, totiž mohou ve větší míře chápat komplexní úlohu předškolního vzdělávání v rámci rozvoje sociálních, komunikačních a jiných dovedností dítěte.

Případné potvrzení hypotézy může pomoci ke zkvalitnění komunikace ohledně významu povinného předškolního vzdělávání. Pokud se hypotéza potvrdí, tak by komunikace měla směřovat zejména k rodičům, kteří mají nižší úroveň vzdělání, protože právě u nich existuje informační mezera v tomto směru. To je kritické i z toho pohledu, že je povinné předškolní vzdělávání určeno pro děti ze slabších sociálních poměrů, což mohou být spíše právě děti těchto rodičů.

- 5) Ženy považují práci učitele/učitelky v mateřské škole za velmi náročnou (oproti mužům).

V této hypotéze je záměrem identifikovat případné rozdíly v tom, jakým způsobem posuzují náročnost profese učitele/učitelky v mateřské škole rodiče dle pohlaví, čili muži a ženy. Předpokládá se, že ženy budou ve větší míře hodnotit tuto profesi jako velmi náročnou, protože jde o profesi většinou silně feminizovanou, čili vykonávanou ženami. Ženy také mohou vykazovat vyšší míru empatie vůči specifikům této profese, protože zpravidla zajišťují péči o dítě předškolního věku v domácím prostředí. Potvrzení či vyvrácení hypotézy může pomoci k pochopení toho, jestli existují rozdíly mezi pohlavími v rámci společenského vnímání pedagogické profese v předškolním vzdělávání.

- 6) Mladší rodiče (tj. do 28 let věku) preferují názor, že předškolní vzdělávání určitě neovlivňuje úspěšnost dítěte v dlouhodobém horizontu.

V rámci šesté hypotézy dochází k posouzení vztahu mezi věkem respondenta a jeho názorem na vliv předškolního vzdělávání na úspěšnost dítěte v dlouhodobém horizontu. Záměrem je

prozkoumat, do jaké míry je chápán význam předškolního vzdělávání mladšími rodiči. V tomto mladším věku ještě mohou rodiče vykazovat méně zkušeností, a tedy nechápat plnohodnotně význam předškolního vzdělávání, mohou disponovat menším množstvím informací o tomto významu apod. Potvrzení hypotézy může vést k potvrzení předpokladu, že se názory na význam předškolního vzdělávání mění s rostoucím věkem respondenta.

7.4 Sběr dat

Sběr dat byl realizován prostřednictvím elektronického dotazování rodičů, jejichž dítě dochází či nedávno docházelo do mateřské školy. To znamená, že se jedná o rodiče, kteří mají přímou zkušenost s předškolním vzděláváním u svého dítěte. Z tohoto důvodu byl výběr respondentů záměrný. V období od 28.3 do 31.3 byl dotazník distribuován prostřednictvím sociálních sítí a emailových adres. Dotazník byl poslán učitelkám ve školce, které jej dále přeposlaly rodičům, dále byl zveřejňován v různých skupinách pro rodiče – včetně odkazu a úvodního oslovení, ve kterém byl vysvětlen účel dotazníkového šetření, způsoby zpracování dat a garance anonymity. V příslušném termínu vyplnilo dotazník 103 respondentů.

7.5 Výsledky dotazníkového šetření

Výsledky dotazníkového šetření jsou shrnuté prostřednictvím absolutních a relativních četností odpovědí respondentů. K těmto je ještě přidán vlastní shrnující komentář.

1) Povinné předškolní vzdělávání dítěte vnímáte jako:

- Určitě smysluplné z hlediska vlivu na dítě
- Spíše smysluplné z hlediska vlivu na dítě
- Neutrální hodnocení
- Spíše zbytečné z hlediska vlivu na dítě
- Určitě zbytečné z hlediska vlivu na dítě

Cílem první otázky bylo zhodnotit vnímání povinného předškolního vzdělávání dítěte ze strany rodičů. Mezi rodiči převažuje názor, že je povinné předškolní vzdělávání určitě smysluplné v kontextu vlivu na dítě, tj. dle 73,79 % dotazovaných. Dalších 19,42 % rodičů uvádí spíše pozitivní hodnocení. K neutrálnímu hodnocení přikročilo 4,85 % dotazovaných rodičů. Negativní variantu zde zvolilo shodně 0,97 % rodičů, tj. uvádí, že je povinné předškolní vzdělávání z hlediska vlivu na dítě spíše či určitě zbytečné.

Tabulka 1 Vnímání povinného předškolního vzdělávání dětí

1) Povinné předškolní vzdělávání dítěte vnímáte jako:	Suma	Podíl
Určitě smysluplné z hlediska vlivu na dítě	76	73,79 %
Spíše smysluplné z hlediska vlivu na dítě	20	19,42 %
Neutrální hodnocení	5	4,85 %
Spíše zbytečné z hlediska vlivu na dítě	1	0,97 %
Určitě zbytečné z hlediska vlivu na dítě	1	0,97 %

Zdroj: výsledky dotazníkového šetření

Tento výsledek poukazuje na pozitivní vnímání povinného předškolního vzdělávání ze strany rodičů. Převážná část rodičů si uvědomuje, že má předškolní vzdělávání svoje opodstatnění a výhody, a proto jej chápou jako smysluplné.

2) Pro Vaše dítě je mateřská škola:

- Určitě přínosem
- Spíše přínosem
- Neutrální hodnocení
- Spíše není přínosem
- Určitě není přínosem

Ve druhé otázce bylo záměrem zhodnotit, jestli rodiče považují mateřskou školu za přínos pro dítě či nikoliv. Určitě je mateřská škola přínosem dle 77,67 %, a také dalších 16,50 % rodičů uvádí pozitivní názor, tj. spíše přínosná. Neutrální variantu zvolilo 5,83 % dotazovaných. Negativně se nevyjádřil žádný z respondentů.

Tabulka 2 Hodnocení přínosu mateřské školy pro dítě

2) Pro Vaše dítě je mateřská škola:	Suma	Podíl
Určitě přínosem	80	77,67 %
Spíše přínosem	17	16,50 %
Neutrální hodnocení	6	5,83 %
Spíše není přínosem	0	0,00 %
Určitě není přínosem	0	0,00 %

Zdroj: výsledky dotazníkového šetření

I v tomto případě se potvrzuje, že mají rodiče pozitivní názor na přínos mateřské školy pro jejich dítě, čili si uvědomují vysoký význam předškolního vzdělávání.

3) Docházka Vašeho dítěte do mateřské školy Vám:

- Určitě usnadňuje život
- Spíše usnadňuje život
- Neutrální hodnocení
- Spíše neusnadňuje život
- Určitě neusnadňuje život

Ve třetí otázce byl zkoumán vliv docházky dítěte do mateřské školy na život rodičů, tj. ve smyslu usnadnění či neusnadnění života. Z výsledků je patrné, že mateřské školy rodičům usnadňují život, tj. určitě dle 71,84 % dotazovaných, a dále spíše dle 20,39 % respondentů). Neutrální hodnocení zvolilo 4,85 % dotazovaných. Spíše negativní variantu odpovědi potom zvolilo 2,91 % respondentů.

Tabulka 3 Usnadnění života rodiče docházkou do mateřské školy

3) Docházka Vašeho dítěte do mateřské školy Vám:	Suma	Podíl
Určitě usnadňuje život	74	71,84 %
Spíše usnadňuje život	21	20,39 %
Neutrální hodnocení	5	4,85 %
Spíše neusnadňuje život	3	2,91 %
Určitě neusnadňuje život	0	0,00 %

Zdroj: výsledky dotazníkového šetření

Z hlediska rodičů má docházka jejich dětí do mateřské školy pozitivní efekty, takže mateřské školy svými organizačními podmínkami nevytváří žádné zásadní komplikace pro rodiče.

4) Docházka dvouletých dětí do mateřské školy je dle Vás:

- Určitě v pořádku
- V pořádku, ale pouze, pokud je dítě dostatečně vyspělé
- V nepořádku

Ve čtvrté otázce bylo záměrem získat pohled rodičů na docházku dvouletých dětí do mateřské školy. Jak vyplývá z výsledků, tak většina rodičů nepovažuje docházku dvouletých dětí do mateřské školy za výrazný problém. Celkem 13,59 % dotazovaných uvádí, že je to v nepořádku. Nicméně, u 73,79 % rodičů převažuje názor, že je nutné, aby dítě bylo dostatečně vyspělé, čili při nesplnění této podmínky s takovou docházkou nesouhlasí. Zcela v pořádku je pak docházka dvouletých dětí dle 12,62 % dotazovaných.

Tabulka 4 Hodnocení docházky dvouletých dětí do mateřské školy

4) Docházka dvouletých dětí do mateřské školy je dle Vás:	Suma	Podíl
Určitě v pořádku	13	12,62 %
V pořádku, ale pouze, pokud je dítě dostatečně vyspělé	76	73,79 %
V nepořádku	14	13,59 %

Zdroj: výsledky dotazníkového šetření

Míra souhlasu s docházkou dvouletého dítěte do mateřské školy je tedy výrazně ovlivněna individuálním vývojem daného dítěte, resp. jeho vyspělostí. Z obecného hlediska u rodičů nepanuje nesouhlas s přítomností mladších dětí v mateřské škole v rámci věkové hranice.

5) Inkluze v mateřských školách (z obecného hlediska) je dle Vás:

- Určitě prospěšná
- Spíše prospěšná
- Neutrální hodnocení
- Spíše škodlivá
- Určitě škodlivá

V páté otázce byl zkoumán názor rodičů na inkluzi v mateřských školách z hlediska její prospěšnosti či neprospěšnosti. Výsledky poukazují na velmi rozmanité názory rodičů na tuto problematiku. Za určitě prospěšnou inkluzi považuje 18,45 % rodičů, avšak 16,50 % rodičů chápe inkluzi jako spíše škodlivou. Neutrální názor zde zaujalo 29,13 % dotazovaných. Největší podíl dotazovaných pak považuje inkluzi za spíše prospěšnou, tj. 33,98 % respondentů. O výrazné škodlivosti inkluze v mateřských školách je přesvědčeno 1,94 % respondentů.

Tabulka 5 Hodnocení inkluze v mateřských školách

5) Inkluze v mateřských školách (z obecného hlediska) je dle Vás:	Suma	Podíl
Určitě prospěšná	19	18,45 %
Spíše prospěšná	35	33,98 %
Neutrální hodnocení	30	29,13 %
Spíše škodlivá	17	16,50 %
Určitě škodlivá	2	1,94 %

Zdroj: výsledky dotazníkového šetření

Na problematiku inkluze tedy nepřevažuje mezi rodiči jednoznačný názor, což potvrzuje, že jde o kontroverzní téma.

6) Tematický a školní vzdělávací program mateřské školy, kam dochází Vaše dítě:

- Určitě znáte
- Spíše znáte
- Neutrální odpověď
- Spíše neznám
- Určitě neznám
- Nevím, že něco takového existuje

V šesté otázce se pozornost zaměřila na znalost tematického a školního vzdělávacího programu příslušné mateřské školy ze strany rodiče. Z výsledků vyplývá, že znalost tohoto programu není na zcela kritické úrovni. Pouze 4,85 % rodičů neví, že takový program existuje. Dále 1,94 % uvedlo, že program určitě nezná. Největší podíl rodičů uvedl, že program spíše zná (tj. 38,83 %). Dále pozitivní variantu odpovědi (tj. určitě zná) uvedlo 17,48 % dotazovaných. Neutrální odpověď zvolilo 26,21 % respondentů. Spíše neznalost zde přiznalo 10,68 % dotazovaných.

Tabulka 6 Znalost tematického a školního vzdělávacího programu mateřské školy

6) Tematický a školní vzdělávací program mateřské školy, kam dochází Vaše dítě:	Suma	Podíl
Určitě znáte	18	17,48 %
Spíše znáte	40	38,83 %
Neutrální odpověď	27	26,21 %
Spíše neznám	11	10,68 %
Určitě neznám	2	1,94 %
Nevím, že něco takového existuje	5	4,85 %

Zdroj: výsledky dotazníkového šetření

V celé řadě případů tedy není pravidlem, že rodiče rozhodují o umístění dítěte do mateřské školy dle tematického a školního vzdělávacího programu, či vůbec výrazný zájem o tento program. Přitom, se jedná o jeden ze stěžejních dokumentů, který ovlivňuje podobu předškolního vzdělávání v příslušné mateřské škole.

7) Průměrný tabulkový plat předškolního pedagoga dosahuje rozmezí 24 až 26 tisíc Kč hrubého měsíčně, tj. dle Vás:

- Určitě adekvátní
- Spíše adekvátní
- Neutrální hodnocení
- Spíše neadekvátní
- Určitě neadekvátní

V sedmé otázce došlo k hodnocení průměrného tabulkového platu předškolního pedagoga, resp. adekvátnosti výše tohoto platu. Mezi rodiči převažuje shoda na tom, že je výše tohoto platu neadekvátní. Za určitě neadekvátní jej považuje 38,83 % dotazovaných, dále pak 41,75 % respondentů za spíše neadekvátní. Neutrální hodnocení uvedlo 10,68 % dotazovaných respondentů. O této výši platu jako spíše adekvátní hovoří 6,80 % respondentů, zatímco za určitě adekvátní považuje tuto výši platu 1,94 % dotazovaných.

Tabulka 7 Hodnocení průměrného tabulkového platu

7) Průměrný tabulkový plat předškolního pedagoga dosahuje rozmezí 24 až 26 tisíc Kč hrubého měsíčně, tj. dle Vás:	Suma	Podíl
Určitě adekvátní	2	1,94 %
Spíše adekvátní	7	6,80 %
Neutrální hodnocení	11	10,68 %
Spíše neadekvátní	43	41,75 %
Určitě neadekvátní	40	38,83 %

Zdroj: výsledky dotazníkového šetření

Rodiče se tedy ve větší míře shodují na tom, že je stávající platové ohodnocení pedagogických pracovníků nedostačující, protože adekvátně neodpovídá jejich pracovní náplni.

8) Práce učitele/učitelky v mateřské škole je dle Vás:

- Velmi náročná
- Spíše náročná
- Neutrální hodnocení
- Spíše nenáročná
- Určitě nenáročná

V osmé otázce bylo záměrem získat názor rodičů na náročnost práce učitele/učitelky v mateřské škole. Mezi rodiči převládá názor, že je práce učitelky/učitele náročná. Shodně 38,83 % respondentů zde uvedlo, že je velmi náročná či spíše náročná. Neutrální hodnocení zvolilo 14,56 % dotazovaných. Za spíše nenáročnou tuto práci považuje 6,80 % respondentů. O určitě nenáročné práci v tomto směru hovoří 0,97 % dotazovaných.

Tabulka 8 Hodnocení náročnosti práce učitele/učitelky v mateřské škole

8) Práce učitele/učitelky v mateřské škole je dle Vás:	Suma	Podíl
Velmi náročná	40	38,83 %
Spíše náročná	40	38,83 %
Neutrální hodnocení	15	14,56 %
Spíše nenáročná	7	6,80 %
Určitě nenáročná	1	0,97 %

Zdroj: výsledky dotazníkového šetření

Tento výsledek potvrzuje, že si rodiče uvědomují náročnost práce učitele/učitelky v mateřské škole. Rodiče tedy projevují určitou empatii vůči učitelům a učitelkám v mateřských školách, což je pozitivní, protože to může vést k většímu uznání a respektování této profese.

9) Učitelé/učitelky v mateřských školách dle Vás:

- Určitě rozumí dětem a jejich potřebám
- Spíše rozumí dětem a jejich potřebám
- Neutrální hodnocení
- Spíše nerozumí dětem a jejich potřebám
- Určitě nerozumí dětem a jejich potřebám

V deváté otázce každý respondent hodnotil, jakým způsobem učitelé či učitelky dokáží porozumět jeho dětem. K výrazné kritice v tomto rámci nedochází, protože pouze 1,94 % respondentů zvolilo negativní variantu odpovědi (tj. spíše nerozumí). Neutrální hodnocení pak uvedlo 20,39 % respondentů, avšak spíše pozitivní odpověď vybralo 55,34 % dotazovaných. Určitě pak dětem rozumí učitelé a učitelky dle 22,33 % rodičů.

Tabulka 9 Porozumění potřebám dětí ze strany učitelů/učitelek v mateřské škole

9) Učitelé/učitelky v mateřských školách dle Vás:	Suma	Podíl
Určitě rozumí dětem a jejich potřebám	23	22,33 %
Spíše rozumí dětem a jejich potřebám	57	55,34 %
Neutrální hodnocení	21	20,39 %
Spíše nerozumí dětem a jejich potřebám	2	1,94 %
Určitě nerozumí dětem a jejich potřebám	0	0,00 %

Zdroj: výsledky dotazníkového šetření

Tato situace tedy není zcela kritická, avšak existuje určitý prostor pro zlepšení, protože zcela pozitivní varianta hodnocení zde nepřevažuje. Nicméně, lze konstatovat, že většina učitelů či učitelek v mateřské škole splňuje představy rodičů o porozumění dětem a jejich potřebám.

10) Vzdělání učitelů/učitelek v mateřské škole by mělo být minimálně:

- Středoškolské s maturitou
- Vyšší odborné
- Vysokoškolské bakalářské
- Vysokoškolské magisterské
- Vyšší odborné
- Jiné

V desáté otázce bylo cílem identifikovat minimální požadované vzdělání učitelů a učitelek v mateřské škole. Dle většiny rodičů (tj. 35,92 %) by mělo být toto vzdělání minimálně na bakalářské vysokoškolské úrovni. Pro 29,13 % rodičů je však dostačující i středoškolské vzdělání s maturitou. Nicméně, stejný podíl by požadoval vyšší odborné vzdělání. Vysokoškolské magisterské vzdělání je podstatné pro 3,88 % respondentů. Jinou variantu zvolilo 1,94 % dotazovaných.

Tabulka 10 Minimální vzdělání učitelů/učitelek v mateřské škole

10) Vzdělání učitelů/učitelek v mateřské škole by mělo být minimálně:	Suma	Podíl
Středoškolské s maturitou	30	29,13 %
Vysokoškolské bakalářské	37	35,92 %
Vysokoškolské magisterské	4	3,88 %
Vyšší odborné	30	29,13 %
Jiné	2	1,94 %

Zdroj: výsledky dotazníkového šetření

Mezi rodiči tedy nepanuje jednoznačná shoda na tom, jakou podobu má mít minimální vzdělání učitelů a učitele v mateřské škole. Výraznější většina respondentů však vyžaduje minimálně vyšší odborné vzdělání či vysokoškolské vzdělání.

11) Předškolní vzdělávání dle Vás:

- Určitě ovlivňuje úspěšnost dítěte v dlouhodobém horizontu
- Spíše ovlivňuje úspěšnost dítěte v dlouhodobém horizontu
- Neutrální hodnocení
- Spíše neovlivňuje úspěšnost dítěte v dlouhodobém horizontu
- Určitě neovlivňuje úspěšnost dítěte v dlouhodobém horizontu

V jedenácté otázce bylo cílem zhodnotit vliv předškolního vzdělávání na úspěšnost dítěte v dlouhodobém horizontu, tj. z pohledu rodičů a jejich subjektivního názoru, resp. vlastní zkušenosti. Ve většině případů se rodiče shodují, že předškolní vzdělání určitě či spíše ovlivňuje úspěšnost dítěte v dlouhodobém horizontu (tj. shodně 39,81 % respondentů). Neutrální hodnocení uvedlo 13,59 % respondentů. O tom, že předškolní vzdělání spíše či určitě neovlivňuje úspěšnost dítěte je přesvědčeno 4,85 % respondentů, resp. 1,94 % dotazovaných.

Tabulka 11 Vliv předškolního vzdělávání na úspěšnost dítěte

11) Předškolní vzdělávání dle Vás:	Suma	Podíl
Určitě ovlivňuje úspěšnost dítěte v dlouhodobém horizontu	41	39,81 %
Spíše ovlivňuje úspěšnost dítěte v dlouhodobém horizontu	41	39,81 %
Neutrální hodnocení	14	13,59 %
Spíše neovlivňuje úspěšnost dítěte v dlouhodobém horizontu	5	4,85 %
Určitě neovlivňuje úspěšnost dítěte v dlouhodobém horizontu	2	1,94 %

Zdroj: výsledky dotazníkového šetření

Pozitivním zjištěním je v tomto případě, že si rodiče uvědomují vysoký význam předškolního vzdělávání pro jejich dítě. To pak vede k tomu, že nepodceňují jeho kvalitu a vyžadují vysokou profesionalitu od příslušných pedagogických pracovníků či vedení mateřské školy, případně od státu (ve formě podpory).

12) Mateřská škola, kam dochází Vaše dítě s Vámi:

- Určitě dostatečně komunikuje o vzdělávacích cílech
- Spíše dostatečně komunikuje o vzdělávacích cílech
- Neutrální hodnocení
- Spíše nedostatečně komunikuje o vzdělávacích cílech
- Určitě nedostatečně komunikuje o vzdělávacích cílech

Ve dvanácté otázce bylo cílem zhodnotit dostatečnost komunikace mateřské školy o vzdělávacích cílech. Z výsledků je zřejmé, že oblast této komunikace nevykazuje závažné nedostatky. Celkem 9,71 % rodičů zde uvádí, že mateřská škola spíše nedostatečně komunikuje o vzdělávacích cílech, avšak převažují pozitivnější varianty hodnocení. Určitě

dostatečně komunikuje mateřská škola o vzdělávacích cílech dle 24,27 % respondentů. Spíše dostatečně potom dle 33,98 % dotazovaných. Neutrální variantu odpovědi zvolilo 32,04 % respondentů.

Tabulka 12 Hodnocení komunikace mateřské školy o vzdělávacích cílech

12) Mateřská škola, kam dochází Vaše dítě s Vámi:	Suma	Podíl
Určitě dostatečně komunikuje o vzdělávacích cílech	25	24,27 %
Spíše dostatečně komunikuje o vzdělávacích cílech	35	33,98 %
Neutrální hodnocení	33	32,04 %
Spíše nedostatečně komunikuje o vzdělávacích cílech	10	9,71 %
Určitě nedostatečně komunikuje o vzdělávacích cílech	0	0,00 %

Zdroj: výsledky dotazníkového šetření

Z výsledků je zřejmé, že mateřské školy kladou určitý důraz na komunikaci s rodiči, i když nepřevažuje zcela pozitivní hodnocení, tak nelze situaci považovat za kritickou.

13) Z obecného hlediska hodnotíte předškolní vzdělávání v České republice jako:

- Velmi kvalitní
- Spíše kvalitní
- Neutrálně
- Spíše nekvalitní
- Určitě nekvalitní
-

Cílem třinácté otázky bylo z obecného hlediska vyhodnotit předškolní vzdělávání v České republice, resp. posoudit jeho kvalitu. Největší podíl respondentů (tj. 50,49 %) hovoří o tom, že je předškolní vzdělávání spíše kvalitní. Velmi pozitivní hodnocení pak uvedlo 12,62 % dotazovaných. Neutrálně se zde vyjádřilo 27,18 % respondentů. V celkem 9,71 % respondentů uvedlo spíše negativní hodnocení kvality.

Tabulka 13 Hodnocení předškolního vzdělávání v České republice

13) Z obecného hlediska hodnotíte předškolní vzdělávání v České republice jako:	Suma	Podíl
Velmi kvalitní	13	12,62 %
Spíše kvalitní	52	50,49 %
Neutrálně	28	27,18 %
Spíše nekvalitní	10	9,71 %
Určitě nekvalitní	0	0,00 %

Zdroj: výsledky dotazníkového šetření

Výsledky potvrzují, že situace ohledně vnímání kvality předškolního vzdělávání v České republice, není na zcela kritické úrovni. Zároveň však existuje prostor pro zlepšení, protože více než třetina rodičů uvádí neutrální či spíše negativní hodnocení. Zároveň zcela pozitivní hodnocení uvedla přibližně desetina rodičů. Prostor pro zlepšení v tomto případě existuje.

14) V jakých intervalech Vás mateřská škola informuje o pokroku Vašeho dítěte?

- Měsíčně či častěji
- Několikrát ročně
- Jednou ročně
- Vůbec

Ve čtrnácté otázce bylo záměrem definovat intervaly, ve kterých mateřská škola informuje o pokroku dítěte. Z výsledků vyplývá, že nejčastěji je přikračováno k intervalu několikrát ročně, tj. 47,57 % případů. Dále v intervalu měsíčně a častěji se jedná o 30,10 % respondentů. Jednou ročně je informováno 8,74 % rodičů. Vůbec žádné informace nedostává 13,59 % dotazovaných.

Tabulka 14 Interval informování rodičů o pokroku dítěte

14) V jakých intervalech Vás mateřská škola informuje o pokroku Vašeho dítěte?	Suma	Podíl
Měsíčně či častěji	31	30,10%
Několikrát ročně	49	47,57%
Jednou ročně	9	8,74 %
Vůbec	14	13,59 %

Zdroj: výsledky dotazníkového šetření

Tyto výsledky nejsou zcela příznivé, protože záměrem mateřské školy by měla být velmi úzká spolupráce s rodiči na rozvoji dětí v předškolním věku. Bez pravidelného poskytování aktuálních informací je však této ambice dosahováno jen složitě. Rodiče pak nemají právě aktuální informace o tom, jakým způsobem se daří jejich dítěti, jaké oblasti jeho vývoje mají zlepšovat v domácím prostředí, jaké chování dítě vykazuje apod. Za vhodný interval lze považovat měsíční či častější informování o pokrocích, což však není zajišťováno ani ve třetině případů. Kritické je potom zjištění, že více než desetina rodičů vůbec žádné informace o pokroku nezískává.

15) Jaké aktivity považujete v mateřské škole za nejdůležitější (můžete označit i více)?

- Vzdělávací činnosti (počítání, čtení, psaní)
- Hry a volná činnost
- Pohybové aktivity a sport
- Umělecké činnosti (kreslení, zpěv, tanec)
- Sociální interakce a budování vztahů

V rámci patnácté otázky bylo záměrem identifikovat nejdůležitější aktivity v mateřské škole, tj. dle názoru rodičů. Zároveň bylo možné označit i více variant odpovědí, protože existuje předpoklad, že existuje více velmi vhodných aktivit. Z výsledků vyplývá, že pro rodiče je velmi podstatná možnost sociálních interakcí a budování vztahů či kooperace s vrstevníky, jak uvádí 86,41 % respondentů. Podstatnější roli má i učení se samoobsluze a samostatnosti (tj. dle 76,70 % respondentů). Zároveň však nelze hovořit o tom, že by některá z aktivit byla nedůležitá. U ostatních variant převažuje nadpoloviční hodnocení, čili jde o podstatné aktivity, které mají být rozvíjené u dětí v mateřské škole. Pohybové aktivity a sport považuje za důležité 61,17 % respondentů, dále vzdělávací činnosti za důležité považuje 58,25 % dotazovaných. Hry a volné činnosti chápe jako důležité 53,40 % respondentů. Umělecké činnosti jako kreslení, zpěv a tanec preferuje 52,43 % dotazovaných.

Tabulka 15 Nejdůležitější aktivity v mateřské škole

15) Jaké aktivity považujete v mateřské škole za nejdůležitější (můžete označit i více)?	Suma	Podíl
Vzdělávací činnosti (počítání, psaní, čtenářská pregramotnost)	60	58,25 %
Hry a volná činnost	55	53,40 %
Pohybové aktivity a sport	63	61,17 %
Umělecké činnosti (kreslení, zpěv, tanec)	54	52,43 %
Sociální interakce a budování vztahů, kooperace s vrstevníky	89	86,41 %
Učení se samoobsluze a samostatnosti	79	76,70 %

Zdroj: výsledky dotazníkového šetření

Z těchto výsledků je zřejmé, že rodiče požadují rozvoj různorodých aktivit v rámci předškolního vzdělávání v mateřské škole. To samozřejmě nemusí být překvapivé, protože předškolní vzdělávání musí zajišťovat komplexní rozvoj dítěte.

16) Jakou roli má především zastávat učitel/učitelka v mateřské škole:

- Vzdělávání dětí
- Péče o děti
- Kombinace výchovy a vzdělávání
- Jinou

V šestnácté otázce bylo záměrem vyhodnotit pohled rodičů na roli učitele či učitelky v mateřské škole. Z nabízených možností je zřejmé, že nadpoloviční většina rodičů (tj. 79,61 %) preferuje roli, ve které učitel či učitelka kombinuje výchovu a vzdělávání dětí, čili obě klíčové činnosti. Pouze péči o děti by měl učitel či učitelka zajišťovat dle 10,68 % respondentů. Celkem 8,74 % rodičů se pak přiklonilo k vzdělávání dětí. Jinou roli zde označilo pouze 0,97 % dotazovaných.

Tabulka 16 Role učitelky/učitele v mateřské škole

16) Jakou roli má především zastávat učitel/učitelka v mateřské škole:	Suma	Podíl
Vzdělávání dětí	9	8,74 %
Péče o děti	11	10,68 %
Kombinace výchovy a vzdělávání	82	79,61 %
Jinou	1	0,97 %

Zdroj: výsledky dotazníkového šetření

Názory rodičů na roli učitelů a učitelek v mateřské škole se příliš neodlišují. Je zřejmé, že má docházet k využití role, která integruje výchovu a vzdělávání dětí. To je v souladu s významem a úlohou předškolního vzdělávání. Dětem je nutné předat nejen různé znalosti a dovednosti, ale také podporovat jejich výchovu.

17) Veřejnost dle Vás práci předškolních pedagogů:

- Určitě oceňuje
- Spíše oceňuje
- Neutrální hodnocení
- Spíše neoceňuje
- Určitě neoceňuje

V sedmnácté otázce bylo cílem získat názor rodičů na to, jestli veřejnost oceňuje práci předškolních pedagogů. Z odpovědí respondentů je zřejmé, že převažuje spíše negativní hodnocení, kdy 40,78 % respondentů uvádí, že veřejnost práci předškolních pedagogů spíše neoceňuje (určitě pak jejich práci neoceňuje dle 2,91 %). Neutrální hodnocení zvolilo 22,33 % dotazovaných. O spíše pozitivní situaci hovoří 27,18 % dotazovaných. Určitě pak veřejnost oceňuje práci předškolních pedagogů dle 6,80 %.

Tabulka 17 Ocenění práce předškolních pedagogů

17) Veřejnost dle Vás práci předškolních pedagogů:	Suma	Podíl
Určitě oceňuje	7	6,80 %
Spíše oceňuje	28	27,18 %
Neutrální hodnocení	23	22,33 %
Spíše neoceňuje	42	40,78 %
Určitě neoceňuje	3	2,91 %

Zdroj: výsledky dotazníkového šetření

Tento výsledek poukazuje na to, že celospolečenské vnímání předškolních pedagogů není na zcela pozitivní úrovni. Společenská prestiž práce je přitom jednou z velmi podstatných charakteristik, které například rozhodují o zájmu o výkon této profese.

18) Jak se dle Vás dá ještě zlepšit postavení učitelů/učitelek v mateřských školách?

- Lepší platové ohodnocení
- Lepší pracovní podmínky
- Zvýšená společenská prestiž profese
- Posílení dalšího vzdělávání pedagogů
- Investice do vybavení mateřských škol
- Jiná možnost, uveďte _____

V osmnácté otázce bylo záměrem identifikovat faktory, které dle rodičů mohou zlepšit postavení učitelů/učitelek v mateřských školách. Respondent zde měl možnost volby více variant odpovědi. Výraznějším způsobem se zde hovoří o lepším platovém ohodnocení, které zvolilo 66,99 % dotazovaných. Další z variant již nepřekračují nadpoloviční většinu označení. Posílení dalšího vzdělávání pedagogů by bylo prospěšné dle 43,69 % rodičů, dále zvýšená společenská prestiž profese by prospěla dle 42,72 % respondentů. Dále 26,21 % respondentů by zvolilo lepší pracovní podmínky jako nástroj pro zlepšení postavení učitelů a učitelek v mateřské škole. Investice do vybavení mateřských škol nejsou zcela prioritní, kdy je zvolilo 6,80 % dotazovaných. V rámci jiných návrhů došlo ke zmínce zejména zvýšení počtu pedagogů v mateřských školách nebo zlepšení komunikačních dovedností.

Tabulka 18 Možnosti zlepšení postavení učitelů/učitelek v mateřské škole

18) Jak se dle Vás dá ještě zlepšit postavení učitelů/učitelek v mateřských školách?	Suma	Podíl
Lepší platové ohodnocení	69	66,99 %
Lepší pracovní podmínky	27	26,21 %
Zvýšená společenská prestiž profese	44	42,72 %
Posílení dalšího vzdělávání pedagogů	45	43,69 %
Investice do vybavení mateřských škol	7	6,80 %
Jiná možnost, uveďte _____	4	3,88 %

Zdroj: výsledky dotazníkového šetření

Z odpovědí vyplývá, že si rodiče uvědomují, že je nutné zlepšovat postavení učitelů a učitelek v mateřských školách. Konkrétně, pak v rámci jejich finančního ohodnocení, vzdělávání a zlepšování společenské prestiže profese.

19) Jak hodnotíte svůj vztah k mateřské škole, kam dochází Vaše dítě:

- Velmi pozitivně
- Spíše pozitivně
- Neutrálně
- Spíše negativně
- Velmi negativně

V devatenácté otázce je záměrem vyhodnotit vztah rodičů k mateřské škole, do které dochází jejich dítě. Celkem 49,51 % respondentů jej hodnotí jako spíše pozitivní. Velmi pozitivní hodnocení zvolilo 37,86 % respondentů. Neutrálně se k hodnocení vyjádřilo 10,68 % dotazovaných. Jen ojediněle se objevil negativní vztah (tj. spíše negativní u 1,94 % respondentů).

Tabulka 19 Hodnocení vztahu k mateřské škole

19) Jak hodnotíte svůj vztah k mateřské škole, kam dochází Vaše dítě:	Suma	Podíl
Velmi pozitivně	39	37,86 %
Spíše pozitivně	51	49,51 %
Neutrálně	11	10,68 %
Spíše negativně	2	1,94 %
Velmi negativně	0	0,00 %

Zdroj: výsledky dotazníkového šetření

Vztah mezi rodiči a mateřskou školou tedy nebývá negativního charakteru, i když se objevuje určitý prostor pro zlepšení, protože nepřevažuje zcela pozitivní hodnocení. Tento výsledek však není kritický.

20) Máte návrhy či připomínky ke zlepšení předškolního vzdělávání?

(otevřená otázka)

Ve dvacáté otázce bylo cílem identifikovat návrhy a připomínky ke zlepšení předškolního vzdělávání, a to z pohledu respondentů. Tato otázka byla otevřená, takže respondent mohl formulovat svoji vlastní odpověď, případně otázku přeskočit nebo uvést, že žádnou připomínku či návrh nemá. Tohoto využila většina respondentů.

Zároveň však došlo k formulaci několika návrhů ke zlepšení stávajícího stavu. Jedná se například o návrh inspirace zahraničními styly vzdělávání a jejich implementaci do prostředí tuzemských mateřských škol. V dalších případech se jedná o začlenění cizího jazyka do

předškolního vzdělávání či zvýšení počtu mateřských škol, aby se snížil počet dětí v rámci třídy. Případně, je návrhem zlepšit vzdělávání pedagogických pracovníků, ať se vhodnějším způsobem vypořádají s aktuálními výzvami jako ADHD, autismus a jiné inkluzivní faktory. Dále je požadavkem častější informování rodičů o tom, jak se daří jejich dítěti (jak funguje bez rodičů, jak komunikuje s vrstevníky, s učitelkami, jaké dělá pokroky atd.)

Z hlediska připomínek rodiče zmiňují nutnost změny přístupu některých pedagogů, kteří se příliš nevěnují dětem a potřebám dětí, kdy například neefektivně komunikují, nemají trpělivost a nadhled, nechávají přípravu na rodičích (děti musí vyrábět s rodiči ozdoby apod., i když to mohou dělat právě v prostředí mateřské školy). Ve větší míře případů také rodiče zmiňují nutnost zlepšení odměňování pedagogických pracovníků, protože si uvědomují, že k získání kvalitních pedagogů vede pouze jejich lepší finanční ohodnocení a uznání. Rodiče uvádí, že předškolní věk je klíčový pro formování dítěte, a proto je nutné, aby byl každý pedagog řádně ohodnocen (pokud má dostatečnou kvalitu).

21) Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- Středoškolské s maturitou
- Vysokoškolské bakalářské
- Vysokoškolské magisterské
- Jiné

Ve dvacáté první otázce došlo ke kategorizaci respondentů dle jejich nejvyššího dosaženého vzdělání. Největší podíl rodičů dosáhl vysokoškolského magisterského vzdělání (tj. 35,92 %), dále pak středoškolského vzdělání s maturitou, tj. 31,07 %. Celkem 22,33 % rodičům mělo vysokoškolské bakalářské vzdělání. Jiným nejvyšším vzděláním disponovalo 7,77 % dotazovaných. Z tohoto je zřejmé, že mezi rodiči převládá vysokoškolské vzdělání.

Tabulka 20 Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

21) Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?	Suma	Podíl
Středoškolské s maturitou	32	31,07 %
Vysokoškolské bakalářské	23	22,33 %
Vysokoškolské magisterské	37	35,92 %
Jiné	8	7,77 %

Zdroj: výsledky dotazníkového šetření

22) Jaký je Váš věk?

- ☐ 18 až 28 let
- ☐ 29 až 39 let
- ☐ 40 až 50 let
- ☐ 51 let a více

Tato otázka rozčlenila dotazované do kategorií dle jejich věku. Nejvyšší podíl respondentů byl ve věku 40 až 50 let, tj. 32,04 % dotazovaných. Dále 28,16 % respondentů bylo ve věku 29 až 36 let. Ve věku 18 až 28 let potom bylo 21,36 % respondentů. Nejmenším podílem (tj. 18,45 %) byla zastoupena skupina rodičů ve věku 51 let a více.

Tabulka 21 Věk respondentů

22) Jaký je Váš věk?	Suma	Podíl
18 až 28 let	22	21,36 %
29 až 39 let	29	28,16 %
40 až 50 let	33	32,04 %
51 let a více	19	18,45 %

Zdroj: výsledky dotazníkového šetření

23) Jaké je Vaše pohlaví?

- ☐ Muž
- ☐ Žena

V rámci poslední otázky dotazníkového šetření došlo k rozdělení respondentů do kategorií dle jejich pohlaví. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 81,55 % žen, čili zbylých 18,45 % tvoří muži.

Tabulka 22 Pohlaví respondentů

23) Jaké je Vaše pohlaví?	Suma	Podíl
Muž	19	18,45 %
Žena	84	81,55 %

Zdroj: výsledky dotazníkového šetření

Tyto výsledky poskytují dostatečné výstupy pro podrobnější interpretaci dat a výsledků.

7.6 Interpretace dat a výsledků

Po představení výsledků dotazníkového šetření lze přejít k hlubší interpretaci dat a výsledků. Předškolní vzdělávání je rodiči hodnoceno převážně pozitivním způsobem, ale objevují se i dílčí problémy v rámci jeho hodnocení. Část rodičů například nemá dostatečné informace o tematickém a školním vzdělávacím programu mateřské školy. To může být dáno tím, že důvodem k umístění dítěte do mateřské školy není konkrétní podoba předškolního vzdělávání či o této podobě mají rodiče jen určitou představu, kterou potom nekonfrontují s podobou těchto dokumentů. Nedostatek informací o tematickém a školním vzdělávacím programu však může způsobit, že předškolní vzdělávání nebude zcela vyhovovat potřebám daného dítěte. Ostatně také pouze 22,33 % rodičů tvrdí, že učitelé a učitelky v mateřských školách určitě rozumí dětem a jejich potřebám, zatímco zbytek volí jinou variantu souhlasu či nesouhlasu. Znalost tematického a vzdělávacího programu by mohla situaci zlepšit.

Dalším problémem z pohledu rodičů je průměrný tabulkový plat předškolního pedagoga, který není adekvátní vůči náročnosti práce. Nedostačující finanční odměna v kombinaci s nízkou mírou společenské prestiže profese a vysokou náročností práce může představovat klíčový problém pro budoucnost předškolního vzdělávání. Při prohlubování těchto problémů může dojít k nedostatku kvalifikovaných pedagogů předškolního vzdělávání. Bez dostačující kvalifikace pak nebude možné plnit cíle kurikulárních dokumentů, které jsou formulované pro oblast předškolního vzdělávání. Přitom není stávající pracovní výkonnost pedagogických pracovníků hodnocena negativním způsobem. Rodiče si uvědomují, že předškolní vzdělávání generuje řadu jiných problémů, které nejsou přímo spjaté s nevhodným pracovním výkonem předškolních pedagogů, ale nějakým způsobem tento pracovní výkon ovlivňují (tj. právě například nízká odměna apod.).

Řada nedostatků byla identifikována i v oblasti komunikace mateřských škol s rodiči. Zde by mělo dojít ke zvýšení frekvence komunikace, a také k rozšíření témat komunikace s rodiči. Pravidelná komunikace může rodiče ve větší míře zapojovat do předškolního vzdělávání, což sebou přinese řadu pozitivních efektů a dopadů.

Na základě výsledků dotazníkového šetření je tedy možné doporučit, aby došlo k lepšímu platovému ohodnocení předškolních pedagogů, ke zvyšování společenské prestiže profese, ale také ke zlepšení komunikace mateřských škol s rodiči. Každá mateřská škola také může čelit individuálním a specifickým problémům, a proto by měla vždy usilovat, o co nejlepší tvorbu podmínek pro předškolní vzdělávání.

V rámci interpretace dat a výsledků je také možné zodpovědět výzkumné otázky a provést vyhodnocení hypotéz.

7.7 Zodpovězení výzkumných otázek

Výzkumné otázky lze zodpovědět následujícím způsobem:

- Jaký je názor rodičů na smysluplnost a přínos předškolního vzdělávání?

Názory rodičů na smysluplnost a přínos předškolního vzdělávání jsou pozitivní. Rodiče chápou, že předškolní vzdělávání zajišťuje širokou řadu funkcí, které kombinují výchovu a vzdělávání, čili poskytují kvalitní přípravu na budoucí školní docházku dětí. Za určitě smysluplné z hlediska vlivu na dítě považuje povinné předškolní vzdělávání 73,79 % rodičů. Podobně, pak 77,67 % rodičů hodnotí mateřskou školu jako určitě přínosnou pro dítě. Dalších 79,61 % rodičů je pak přesvědčeno, že předškolní vzdělávání určitě či spíše ovlivňuje úspěšnost dítěte v dlouhodobém horizontu. To také vypovídá o názoru rodičů na smysluplnost a přínos tohoto typu vzdělávání.

- Jaký je názor rodičů na docházku dvouletých a inkluzi v předškolním vzdělávání?

Názory rodičů na docházku dvouletých a inkluzi v předškolním vzdělávání jsou poměrně pozitivní, i když se objevují i negativní názory. V nepořádku je docházka dvouletých dětí dle 13,59 %. Dalších 73,79 % rodičů má určité výhrady, zejména požaduje, aby bylo dítě dostatečně vyspělé. Nepřevažuje tedy zcela jednoznačně pozitivní názor. Podobně, je to pak i v případě inkluze. Za určitě škodlivou považuje inkluzi 1,94 % rodičů, ale zároveň za určitě prospěšnou 18,45 % rodičů. Existuje tedy řada rodičů, kteří nemají zcela pozitivní názor na inkluzi.

- Jaké faktory mohou zlepšit předškolní vzdělávání?

Hodnocení rodičů ohledně kvality předškolního vzdělávání v České republice (tj. pouze 12,62 % rodičů popisuje, že je jeho úroveň velmi kvalitní) napovídá tomu, že rodiče identifikují určitý prostor pro zlepšení úrovně předškolního vzdělávání.

Jedná se například o širší komunikaci o tematickém a školním vzdělávacím programu mateřské školy. Taková komunikace v současnosti příliš neprobíhá, protože 82,52 % rodičů vykazuje určitou neznalost těchto programů. Zlepšení komunikace v tomto směru by mohlo podnítit větší zájem rodičů o zapojení se do předškolního vzdělávání, přesvědčit více rodičů o vysoké prospěšnosti předškolního vzdělávání apod.

S komunikací a jejím zlepšením pak souvisí i doporučení ke komunikaci o vzdělávacích cílech. Stávající stav není rodiči hodnocen příliš pozitivně (celkem 24,27 % rodičů hodnotí

stávající komunikaci jako dostatečnou). Lepší znalost vzdělávacích cílů pak může rodiče podnítit k širšímu zapojení se do předškolního vzdělávání, protože lépe pochopí, co jejím absolvováním dítě získá apod.

V rámci komunikace mateřských škol s rodiči je také vhodné zvýšit frekvenci komunikace, protože 22,33 % rodičů neobdrží žádné informace či je informováno jen jednou ročně o pokrocích svého dítěte. Častější komunikace může vést k tomu, že bude rodič aktivněji reagovat na pokroky dítěte, či jeho zaostávání v určité oblasti, tudíž může pak v domácím prostředí realizovat nápravná opatření ke zlepšení určitých dovedností apod. K tomuto však potřebuje aktuální informace.

Dalším faktorem, který má zlepšit úroveň předškolního vzdělávání je navýšení průměrného tabulkového platu předškolního pedagoga. Dle hodnocení rodičů je stávající stav neadekvátní. Taková nízká odměna může vést k tomu, že z mateřských škol odchází pedagogové s vysokou kvalifikací, což pak negativně ovlivňuje výsledky předškolního vzdělávání apod. Lepší platové ohodnocení učitelů a učitelek v mateřských školách požaduje 66,99 % rodičů. Z dalších možností by pak řada rodičů uvítala posílení dalšího vzdělávání pedagogů (tj. 43,69 %) a zvýšenou společenskou prestiž profese (tj. 42,72 %).

Dále byl zaznamenán například návrh inspirace se zahraničními styly vzdělávání a jejich implementaci do prostředí tuzemských mateřských škol, či začlenění cizího jazyka do předškolního vzdělávání, případně zvýšení počtu mateřských škol, aby se snížil počet dětí v rámci třídy.

7.8 Vyhodnocení hypotéz

Vyhodnocení hypotéz je provedeno následujícím způsobem:

- 1) Rodiče, kteří hodnotí mateřskou školu jako určitě přínosnou pro jejich dítě, mají povědomí o existenci tematického a školního vzdělávacího programu mateřské školy, kam dochází jejich dítě.

V této hypotéze je předpokladem, že rodič mající informace o přístupu mateřské školy ke vzdělávání, bude ve větší míře chápat přínosnost dané mateřské školy pro svoje dítě. Předpokládá se, že rodiče v takových případech vybírají mateřskou školu právě i na základě školního vzdělávacího programu. Potom mají dostatek informací k volbě nejprínosnější varianty pro svoje dítě. Případně pak mohou informace o tematickém a školním vzdělávacím programu ve větší míře přesvědčit rodiče o přínosnosti předškolního vzdělávání.

Výsledky vyhodnocení této hypotézy se nachází v následujících tabulkách (tj. jde o absolutní i relativní vyhodnocení). Z její podoby je zřejmé, že lze hypotézu potvrdit. To je dáno i tím,

že většina rodičů chápe mateřskou školu jako určitě přínosnou pro svoje dítě. Ostatní odpovědi jsou potom spíše ojedinělé, což ovlivňuje i výsledné vyhodnocení této hypotézy. Je však zřejmé, že zbytek rodičů, který uvádí například neutrální či spíše pozitivní odpovědi, pak vykazuje horší či žádné znalosti tematického a školního vzdělávacího programu.

Tabulka 23 Vyhodnocení hypotézy číslo 1 - absolutní hodnoty

	Určitě zná	Spíše zná	Neutrálně	Spíše nezná	Určitě nezná
Určitě přínosná	15	32	22	7	1
Spíše přínosná	2	8	3	2	0
Neutrálně	1	0	2	2	1
Spíše nepřínosná	0	0	0	0	0
Určitě nepřínosná	0	0	0	0	0

Zdroj: vlastní zpracování dle výsledků dotazníkového šetření

Tabulka 24 Vyhodnocení hypotézy číslo 1 - relativní hodnoty

	Určitě zná	Spíše zná	Neutrálně	Spíše nezná	Určitě nezná
Určitě přínosná	19,48 %	41,56 %	28,57 %	9,09 %	1,30 %
Spíše přínosná	13,33 %	53,33 %	20,00 %	13,33 %	0,00 %
Neutrálně	16,67 %	0,00 %	33,33 %	33,33 %	16,67 %
Spíše nepřínosná	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
Určitě nepřínosná	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %

Zdroj: vlastní zpracování dle výsledků dotazníkového šetření

Potvrzení hypotézy vede k předpokladu, že pokud mateřská škola seznámí rodiče s tematickým a školním vzdělávacím, tak tím více přispěje k pochopení rodičů o tom, že je předškolní vzdělávání přínosné pro jejich dítě. Mateřské školy tedy mohou ve větší míře působit na vnímání rodičů v tomto směru.

- 2) Rodiče, kteří považují průměrný plat předškolního pedagoga za neadekvátní, zároveň očekávají, že pedagog bude zajišťovat kombinaci výchovy a vzdělávání.

Cílem bylo zjistit, zda existuje souvislost mezi názorem rodičů na přiměřenost platového ohodnocení a jejich představou o pracovní náplni pedagoga. Konkrétně, zda rodiče, kteří vnímají plat jako nízký, zároveň očekávají širší pracovní záběr, tedy spojení výchovy a

vzdělávání. Výsledky uvedené v tabulkách potvrzují, že většina rodičů, kteří hodnotí plat jako spíše nebo určitě neadekvátní, zároveň očekává kombinaci výchovné a vzdělávací role. Mezi rodiči, kteří označili plat za adekvátní, se tento názor sice objevuje také, ale v malém počtu případů, a proto jej nelze považovat za významný.

Tabulka 25 Vyhodnocení hypotézy číslo 2 - absolutní hodnoty

	Kombinace výchovy a vzdělávání	Péče o děti	Vzdělávání
Určitě adekvátní	2	0	0
Spíše adekvátní	7	0	0
Neutrální hodnocení	5	4	2
Spíše neadekvátní	37	3	3
Určitě neadekvátní	32	4	4

Zdroj: vlastní zpracování dle výsledků dotazníkového šetření

Tabulka 26 Vyhodnocení hypotézy číslo 2 - relativní hodnoty

	Kombinace výchovy a vzdělávání	Péče o děti	Vzdělávání
Určitě adekvátní	100,00 %	0,00 %	0,00 %
Spíše adekvátní	100,00 %	0,00 %	0,00 %
Neutrální hodnocení	45,45 %	36,36 %	18,18 %
Spíše neadekvátní	86,05 %	6,98 %	6,98 %
Určitě neadekvátní	80,00 %	10,00 %	10,00 %

Zdroj: vlastní zpracování dle výsledků dotazníkového šetření

Výsledky vyhodnocení hypotézy zde potvrzují, že rodiče mají vysoká očekávání ohledně toho, co má práce předškolního pedagoga zahrnovat, ale zároveň si uvědomují, že tomu neodpovídá její finanční ohodnocení. Tento nesoulad může ovlivnit dostupnost kvalifikovaných pracovníků i kvalitu poskytovaného vzdělávání. Zlepšení platových podmínek se jeví jako jeden z kroků, jak tento stav do budoucna vyvážit.

- 3) Pokud mateřská škola informuje rodiče o pokroku jejich dítěte měsíčně či častěji, tak rodiče pak hodnotí mateřskou školu jako velmi přínosnou pro jejich dítě.

V této hypotéze bylo záměrem prozkoumat vztah mezi informováním o pokroku dítěte a hodnocením přínosu mateřské školy pro dítě. Vyhodnocení hypotézy se nachází v

následujících tabulkách. Z výsledků je zřejmé, že hypotézu nelze jednoznačně potvrdit. Častější frekvence informování automaticky neznamená, že rodiče hodnotí mateřskou školu jako velmi přínosnou pro jejich dítě. Velmi pozitivní hodnocení přínosnosti pro dítě převažuje u všech kategorií frekvence poskytování informací.

Tabulka 27 Vyhodnocení hypotézy číslo 3 - absolutní hodnoty

	Velmi přínosná	Spíše přínosná	Neutrální	Spíše nepřínosná	Velmi nepřínosná
Měsíčně či častěji	26	4	1	0	0
Několikrát ročně	36	10	3	0	0
Jednou ročně	7	2	0	0	0
Vůbec	11	1	2	0	0

Zdroj: vlastní zpracování dle výsledků dotazníkového šetření

Tabulka 28 Vyhodnocení hypotézy číslo 3 - relativní hodnoty

	Velmi přínosná	Spíše přínosná	Neutrální	Spíše nepřínosná	Velmi nepřínosná
Měsíčně či častěji	83,87 %	12,90 %	3,23 %	0,00 %	0,00 %
Několikrát ročně	73,47 %	20,41 %	6,12 %	0,00 %	0,00 %
Jednou ročně	77,78 %	22,22 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
Vůbec	78,57 %	7,14 %	14,29 %	0,00 %	0,00 %

Zdroj: vlastní zpracování dle výsledků dotazníkového šetření

Hypotéza tedy jednoznačně nepotvrdila, že by existoval pozitivní vztah mezi poskytováním informací a pozitivním hodnocením. To však zároveň neznamená, že mají mateřské školy opomíjet nutnost častějšího informování rodičů. Pravidelná komunikace může přinášet jiné pozitivní efekty, které souvisí například s vyšší spokojenosti rodičů s předškolním vzděláváním, s tvorbou lepšího vztahu mezi rodiči a mateřskou školou apod.

- 4) Rodiče s vysokoškolským vzděláním chápou povinné předškolní vzdělávání dítěte jako určité smysluplné.

V této hypotéze byl zkoumán vztah mezi úrovní dosaženého vzdělání rodiče a jeho chápáním významu povinného předškolního vzdělávání. Výsledky (resp. vyhodnocení) se nachází v

následujících tabulkách. Na základě jejich podoby lze hypotézu potvrdit. Rodiče s vysokoškolským vzděláním ve větší míře hovoří o tom, že je povinný předškolní rok dítěte určitě smysluplný, i když je rozdíl oproti tomuto podílu středoškolsky vzdělaných osob, jen na nižší úrovni.

Tabulka 29 Vyhodnocení hypotézy číslo 4 - absolutní hodnoty

	Určitě smysluplná	Spíše smysluplná	Neutrální	Spíše nesmysluplná	Určitě nesmysluplná
Středoškolské s maturitou	20	9	2	0	1
Vysokoškolské bakalářské	22	1	0	0	0
Vysokoškolské magisterské	27	8	2	0	0
Jiné	7	2	1	1	0

Zdroj: vlastní zpracování dle výsledků dotazníkového šetření

Tabulka 30 Vyhodnocení hypotézy číslo 4 - relativní hodnoty

	Určitě smysluplná	Spíše smysluplná	Neutrální	Spíše nesmysluplná	Určitě nesmysluplná
Středoškolské s maturitou	62,50 %	28,13 %	6,25 %	0,00 %	3,13 %
Vysokoškolské bakalářské	95,65 %	4,35 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
Vysokoškolské magisterské	72,97 %	21,62 %	5,41 %	0,00 %	0,00 %
Jiné	63,64 %	18,18 %	9,09 %	9,09 %	0,00 %

Zdroj: vlastní zpracování dle výsledků dotazníkového šetření

Tato hypotéza potvrzuje, že existuje souvislost mezi dosaženým vysokoškolským vzděláním rodičů a jejich přesvědčením, že povinné předškolní vzdělávání je smysluplné. Rodiče s vyšším vzděláním, tak pravděpodobněji budou chápat tuto povinnost jako pozitivní, a také budou přistupovat pozitivně k celému předškolnímu vzdělávání (již od dvou či tří let). Zároveň může z této hypotézy vyplývat, že rodiče s vyšším vzděláním více důvěřují vzdělávacímu systému a možnostem, které nabízí jednotlivcům. Pro mateřské školy

znamená potvrzení hypotézy nutnost ve větší míře komunikovat s rodiči, kteří mají nižší úroveň vzdělávání, a tedy přesvědčovat je o významu tohoto typu vzdělávání.

- 5) Ženy považují práci učitele/učitelky v mateřské škole za velmi náročnou (oproti mužům).

V rámci této hypotézy došlo k posouzení vztahu mezi pohlavím a vnímáním náročnosti práce učitele či učitelky v mateřské škole. Výsledky shrnují následující tabulky. Hypotézu nelze jednoznačně potvrdit, protože podíl mužů a žen, kteří hodnotí profesi jako velmi náročnou je podobný, tj. 40,48 % žen a 30,00 % mužů. Zároveň se dotazníkového šetření účastnil jen menší počet mužů, což může výsledné hodnocení této hypotézy zkreslovat.

Tabulka 31 Vyhodnocení hypotézy číslo 5 - absolutní hodnoty

	Velmi náročná	Spíše náročná	Neutrálně	Spíše nenáročná	Určitě nenáročná
Žena	34	33	9	7	1
Muž	6	7	6	0	0

Zdroj: vlastní zpracování dle výsledků dotazníkového šetření

Tabulka 32 Vyhodnocení hypotézy číslo 5 - relativní hodnoty

	Velmi náročná	Spíše náročná	Neutrálně	Spíše nenáročná	Určitě nenáročná
Žena	40,48 %	39,29 %	10,71 %	8,33 %	1,19 %
Muž	30,00 %	35,00 %	30,00 %	0,00 %	0,00 %

Zdroj: vlastní zpracování dle výsledků dotazníkového šetření

Výsledné hodnocení zde poukazuje na předpoklad, že mezi pohlavími existuje sdílené vnímání náročnosti pedagogické profese v mateřské škole. Muži i ženy si tedy uvědomují, že jde o velmi náročnou profesi, která přináší řadu problémů a výzev.

- 6) Mladší rodiče (tj. do 28 let věku) preferují názor, že předškolní vzdělávání určitě neovlivňuje úspěšnost dítěte v dlouhodobém horizontu.

V poslední zkoumané hypotéze došlo k zaměření se na vztah mezi věkem a vnímáním významu úspěšnosti dítěte v dlouhodobém horizontu v kontextu předškolního vzdělávání. Výsledky potřebné k vyhodnocení hypotézy se nachází v následujících tabulkách (tj. absolutní i relativní četnosti).

Na základě těchto výsledků nelze tuto hypotézu potvrdit. Nejvyšší podíl rodičů, kteří hodnotí velmi pozitivně vliv předškolního vzdělávání na úspěšnost dítěte, je právě ve věku do 28 let, čili v nejmladší věkové skupině. Naopak, u některých starších věkových skupin, se lze setkat s horšími výsledky v rámci tohoto hodnocení.

Tabulka 33 Vyhodnocení hypotézy číslo 6 - absolutní hodnoty

	Určitě ovlivňuje	Spíše ovlivňuje	Neutrální	Spíše neovlivňuje	Určitě neovlivňuje
18 až 28 let	11	7	2	2	0
29 až 39 let	13	11	5	0	0
40 až 50 let	9	17	4	2	1
51 let a více	9	6	3	1	0

Zdroj: vlastní zpracování dle výsledků dotazníkového šetření

Tabulka 34 Vyhodnocení hypotézy číslo 6 - relativní hodnoty

	Určitě ovlivňuje	Spíše ovlivňuje	Neutrální	Spíše neovlivňuje	Určitě neovlivňuje
18 až 28 let	50,00 %	31,82 %	9,09 %	9,09 %	0,00 %
29 až 39 let	44,83 %	37,93 %	17,24 %	0,00 %	0,00 %
40 až 50 let	27,27 %	51,52 %	12,12 %	6,06 %	3,03 %
51 let a více	47,37 %	31,58 %	15,79 %	5,26 %	0,00 %

Zdroj: vlastní zpracování dle výsledků dotazníkového šetření

Výsledky této hypotézy znamenají, že mladší rodiče nepodceňují význam předškolního vzdělávání dětí, a tedy vnímání předškolního vzdělávání není výhradně navázáno na věk rodičů. Mladší rodiče nemají nekvalitní informace o významu předškolního vzdělávání.

Závěr

Tato práce se věnovala problematice předškolního vzdělávání. V České republice má tato oblast více než stoletou tradici, a i dnes zůstává aktuálním a celospolečensky významným tématem. Dopady předškolního vzdělávání přesahují individuální rovinu – ovlivňují nejen životy dětí a jejich rodin, ale i fungování společnosti jako celku. Z těchto důvodů si předškolní vzdělávání zaslouhuje trvalou pozornost a systematickou péči.

Cílem práce bylo zjistit, jak rodiče vnímají současné předškolní vzdělávání. Mezi dílčí cíle patřila analýza jejich postojů, zjištění vnímání kvality práce pedagogů a prozkoumání povědomí o obsahu a cílech školního vzdělávacího programu v mateřských školách. Součástí výzkumu bylo také hledání faktorů, které ovlivňují spokojenost rodičů s předškolním vzděláváním.

Na základě získaných výsledků lze konstatovat, že rodiče vnímají mateřskou školu jako přínosnou, a to jak pro dítě, tak i pro vlastní každodenní fungování. Pozitivně je hodnoceno i povinné předškolní vzdělávání, přičemž většina rodičů zastává názor, že docházka do mateřské školy má dlouhodobý vliv na úspěšnost dítěte. Za příznivých podmínek není ani docházka dvouletých dětí vnímána jako problémová, pokud dítě vykazuje dostatečnou míru zralosti. V otázce inkluze jsou názory rodičů různé, převažuje však spíše pozitivní pohled na její přínos.

Práce pedagogů v mateřských školách je vnímána jako náročná, zejména s ohledem na pracovní zátěž a zodpovědnost. Přesto je jejich finanční ohodnocení považováno za nedostatečné a společenské uznání profese za nízké. Samotnou pedagogickou činnost rodiče hodnotí většinou kladně, oceňují zejména schopnost pedagogů vnímat potřeby dětí a odpovídajícím způsobem na ně reagovat. Podle většiny dotázaných by měli pedagogové disponovat alespoň bakalářským vzděláním a umět vyvažovat výchovné a vzdělávací cíle. Výsledky rovněž ukázaly, že znalost tematického a školního vzdělávacího programu není mezi rodiči rozšířená. Někteří o těchto dokumentech vůbec nevědí, jiní jejich obsah znají jen okrajově. Za nejdůležitější přínosy mateřské školy považují rodiče rozvoj sociálních vztahů a mezilidské interakce.

Spokojenost s předškolním vzděláváním je podle rodičů významně ovlivněna způsobem a četností komunikace školy s rodinami. Většina rodičů je o pokrocích svého dítěte informována jen několikrát ročně, nikoliv pravidelněji, což vnímají jako nedostatečné. Z pohledu kvality předškolního vzdělávání jako celku převažuje mezi rodiči spíše kladné hodnocení, přibližně třetina však vyjadřuje spíše neutrální nebo méně příznivý názor. Za

potenciální nástroje ke zvýšení kvality rodiče označují lepší platové ohodnocení pedagogů, zlepšení pracovních podmínek, vyšší společenskou prestiž profese a další vzdělávání učitelů. Větší zapojení rodičů do vzdělávacího procesu je vnímáno jako příležitost ke zvýšení jejich celkové spokojenosti.

Zjištění obsažená v této práci mohou být přínosná pro zřizovatele mateřských škol jako podklad pro zvyšování kvality poskytovaných služeb i pro další systémový rozvoj předškolního vzdělávání. Rodičům pak výsledky mohou nabídnout lepší orientaci v tom, co mohou od mateřské školy očekávat a jaká témata jsou v současné praxi problematická. Práce tak poskytuje konkrétní poznatky, které lze využít při zlepšování předškolního vzdělávání v různých úrovních systému.

Seznam zdrojů

ADAMOVÁ, Jitka et al. *Nástroje k diagnostice, identifikaci a nominaci nadaných žáků a žákyň*. Online. Zapojmevsechny.cz. 2024. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/984-nastroje-k-diagnostice-identifikaci-a-nominaci-nadanych-zaku-a-zakyn>. [cit. 2025-04-16].

ČAPKOVÁ, Dagmar. *Dějiny teorie a praxe výchovy dětí předškolního věku do konce 18. století*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.

ČAPEK, Robert, 2013. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada Publishing. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4640-1.

ČESKÁ MONTESSORI ASOCIACE. *Maria Montessori*. Montessori ČR [online]. ©2024 [cit. 2025-04-14]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/maria-montessori>

Databáze strategií. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání 2010–2013. [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 2025-03-26]. Dostupné z: <https://www.databaze-strategie.cz/cz/msmt/strategie/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani-2010-2013?typ=o>

Determinanty práce s dvouletými dětmi v prostředí běžné mateřské školy, 2019-2020. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5690-4.

GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ, 2012. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0106-9.

HOMOLOVÁ, Olga. *Úloha asistenta pedagoga v MŠ*. Online. autismport.cz. 2022. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/uloha-asistenta-pedagoga-v-ms> [cit. 2025-04-16].

HOWARD, Susan. *Essentials of Waldorf Early Childhood Education* [online]. IASWECE, 2007 [cit. 14. 4. 2025]. Dostupné z: <https://iaswece.org/wp-content/uploads/2020/03/Essentials-of-Waldorf-EC-Education-3.pdf>

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. 254 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ, 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2429-4.

KROPÁČKOVÁ, Jana a Hana SPLAVCOVÁ, [2016]. *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe. Dobrá školka. ISBN 978-80-7496-270-7.

KUBÁTOVÁ, Veronika. Specifika práce s dvouletými dětmi v mateřské škole – 2. díl [online]. 2015 [cit. 2025-04-09]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/pu/20401/SPECIFIKA-PRACE-S-DVOULETYMI-DETMI-V-MATERSKE-SKOLE---2-DIL.html>

LECHTA, Viktor, 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.

LILLARD, A. S. *Montessori: The science behind the genius*. *Frontiers in Psychology* [online]. 2015, 6:283. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086702.pdf>

LLP. Ochrana práv dětí v konfliktu se zákonem v mezinárodních právních dokumentech. [online]. [cit. 2025-03-26]. Dostupné z: https://llp.cz/wp-content/uploads/Ochrana_prav_deti_v_konfliktu_se_zakonom_v_mezinarodnepravnich_dokumentech.pdf

MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Slon, 2003. ISBN 80-86429-22-0.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. Praha: MŠMT, 2020 [cit. 2025-03-05]. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let* [online]. Praha: MŠMT, 2020-02-21 [cit. 2025-04-15]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/file/52421/>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Katalog podpůrných opatření: Metodika aplikace podpůrných opatření v předškolním vzdělávání. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021. Dostupné z: <https://databaze.opvvv.msmt.cz/presenters/download/2106>

Ministerstvo zdravotnictví. Vyhláška č. 160/2024 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých a dětských skupin. Sbírka zákonů České republiky. 2024.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. září 2025* [online]. Praha: MŠMT, 2025 [cit. 2025-03-05]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-2025>

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

NAJMONOVÁ, Marie; LIETAVCOVÁ, Martina a VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Spolupráce mateřské školy se školským poradenským zařízením*. V Praze: Pasparta, 2023. ISBN 978-80-88429-75-3.

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY. *Průběžná zpráva o výsledcích zavádění a realizace společného vzdělávání III. Mateřské školy*. Online. Npi.cz. 2020. Dostupné z: https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/apiva/Prubezna_zprava_o_vysledcich_zavadeni_a_realizace_spolecneh_o_vzdelavani_III._Materske_skoly.pdf. [cit. 2025-04-19].

NĚMEC, Zbyněk; ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, Klára a HÁJKOVÁ, Vanda. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014, s. 9. ISBN 978-80-7290-712-0

NĚMEC, Václav Němec a Jan HEJTMÁNEK. *České země na počátku první světové války* [online]. [cit. 2025-03-08]. Dostupné z: <https://www.dejepis.com/ucebnice/krize-rakouska-uherska-vznik-ceskoslovenska/>

OPRAVILOVÁ, Eva, 2016. *Předškolní pedagogika*. Praha]: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5107-8.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ, 2013. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.

PRŮCHA, Jan, 2017. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1228-7.

REVOLUCE průmyslová. *Sociologická encyklopedie* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2024 [cit. 2025-01-29].

Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Revoluce_prumyslova

RÝDL, Karel a ŠMELOVÁ, Eva. *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869–2011)*. Monografie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3033-1.

SLABÁ, Hana, 2020. *Montessori školka: jak to v ní chodí?* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1647-6.

SVOBODOVÁ, Eva. Zkušenosti s přijetím RVP PV v mateřských školách. [online]. In: Sborník z konference Pedagogické fakulty JU. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 2006 [cit. 2025-03-12]. Dostupné z: https://old.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/konf05-sbornik-06-svobodova_e.pdf

SVOBODOVÁ, Eva a Miluše VÍTEČKOVÁ, 2017. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1243-0.

ŠMELOVÁ, Eva. Předškolní vzdělávání očima rodičovské veřejnosti. *Pedagogická orientace* [online]. 2005, roč. 15, s. 52–57. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1391>

VADUROVÁ, H. Integrace a inkluze: teoretické přístupy k začleňování dětí se speciálními potřebami do běžného školství. [online]. 2009. [cit. 2025-03-26]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/podzim2010/SP7BP_ISPD/um/Vadurova_Integrace_Inkluze_2009.pdf

VÁŇOVÁ KREJČOVÁ, Věra, 2022. *Začít spolu v kostce: vzdělávací program pro 21. století*. [Praha] : Step by Step ČR. ISBN 978-80-907802-3-1.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2007. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-325-2. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/200810/contents/nkc20081792429_1.pdf

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2016, částka 12. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.

WAGNER, Wilhelm J. *Habsburská monarchie: dějiny Rakouska-Uherska slovem i obrazem*. Ivana FÜHRMANN VÍZDALOVÁ (překladatel). V Praze: Knižní klub, 2011. ISBN 978-80-242-3064-1.

Willekens, Harry, and Kirsten Scheiwe. *Looking Back: Kindergarten and Preschool in Europe Since the Late 18th Century – A Short Comparative Study of Pioneers and Laggards*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim, 2020. ISBN 978-3-96424-033-0. Available online: <https://dx.doi.org/10.18442/126>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: Sbírka zákonů České republiky. 2004, částka 190, s. 9782–9797. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2005, částka 4 [cit. 2025-03-11]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-14>

ZLATNÍČKOVÁ, Blanka. Co přinesla aktualizace RVP PV v roce 2004? [online]. RVP.cz, 2004 [cit. 2025-03-12]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/50/CO-PRINESLA-AKTUALIZACE-RVP-PV-V-ROCE-2004.html>

ZORMANOVÁ, Lucie. Waldorfská škola. *Metodický portál: Články* [online]. 03. 02.2016, [cit.2025-04-17]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZOB/20507/WALDORFSKA-SKOLA.html>

Seznam tabulek

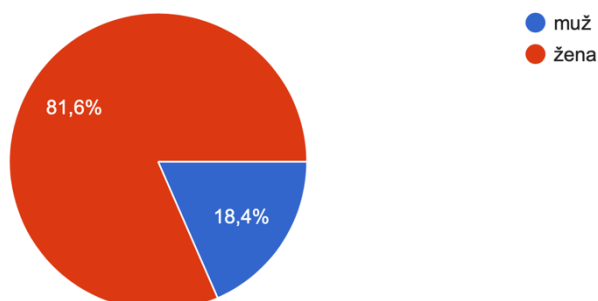
Tabulka 1 Vnímání povinného předškolního vzdělávání dětí	- 34 -
Tabulka 2 Hodnocení přínosu mateřské školy pro dítě	- 34 -
Tabulka 3 Usnadnění života rodiče docházkou do mateřské školy	- 35 -
Tabulka 4 Hodnocení docházky dvouletých dětí do mateřské školy	- 36 -
Tabulka 5 Hodnocení inkluze v mateřských školách	- 37 -
Tabulka 6 Znalost tematického a školního vzdělávacího programu mateřské školy	- 38 -
Tabulka 7 Hodnocení průměrného tabulkového platu	- 39 -
Tabulka 8 Hodnocení náročnosti práce učitele/učitelky v mateřské škole.....	- 39 -
Tabulka 9 Porozumění potřebám dětí ze strany učitelů/učitelek v mateřské škole.....	- 40 -
Tabulka 10 Minimální vzdělání učitelů/učitelek v mateřské škole	- 41 -
Tabulka 11 Vliv předškolního vzdělávání na úspěšnost dítěte.....	- 42 -
Tabulka 12 Hodnocení komunikace mateřské školy o vzdělávacích cílech	- 43 -
Tabulka 13 Hodnocení předškolního vzdělávání v České republice.....	- 44 -
Tabulka 14 Interval informování rodičů o pokroku dítěte	- 44 -
Tabulka 15 Nejdůležitější aktivity v mateřské škole.....	- 46 -
Tabulka 16 Role učitelky/učitele v mateřské škole	- 46 -
Tabulka 17 Ocenění práce předškolních pedagogů.....	- 47 -
Tabulka 18 Možnosti zlepšení postavení učitelů/učitelek v mateřské škole	- 48 -
Tabulka 19 Hodnocení vztahu k mateřské škole	- 49 -
Tabulka 20 Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů	- 50 -
Tabulka 21 Věk respondentů.....	- 51 -
Tabulka 22 Pohlaví respondentů	- 51 -
Tabulka 23 Vyhodnocení hypotézy číslo 1 - absolutní hodnoty	- 55 -
Tabulka 24 Vyhodnocení hypotézy číslo 1 - relativní hodnoty.....	- 55 -
Tabulka 25 Vyhodnocení hypotézy číslo 2 - absolutní hodnoty	- 56 -
Tabulka 26 Vyhodnocení hypotézy číslo 2 - relativní hodnoty.....	- 56 -
Tabulka 27 Vyhodnocení hypotézy číslo 3 - absolutní hodnoty	- 57 -
Tabulka 28 Vyhodnocení hypotézy číslo 3 - relativní hodnoty.....	- 57 -
Tabulka 29 Vyhodnocení hypotézy číslo 4 - absolutní hodnoty	- 58 -
Tabulka 30 Vyhodnocení hypotézy číslo 4 - relativní hodnoty.....	- 58 -
Tabulka 31 Vyhodnocení hypotézy číslo 5 - absolutní hodnoty	- 59 -

Tabulka 32 Vyhodnocení hypotézy číslo 5 - relativní hodnoty.....	- 59 -
Tabulka 33 Vyhodnocení hypotézy číslo 6 - absolutní hodnoty	- 60 -
Tabulka 34 Vyhodnocení hypotézy číslo 6 - relativní hodnoty.....	- 60 -

Příloha grafů

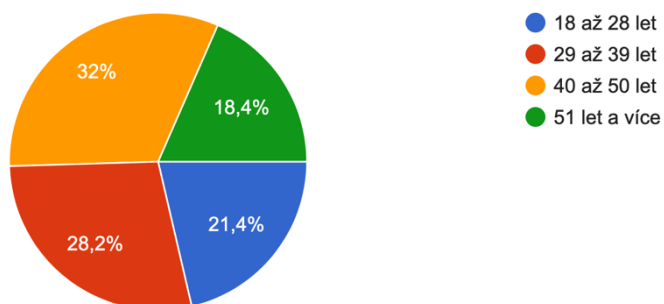
Jaké je Vaše pohlaví?

103 odpovědí



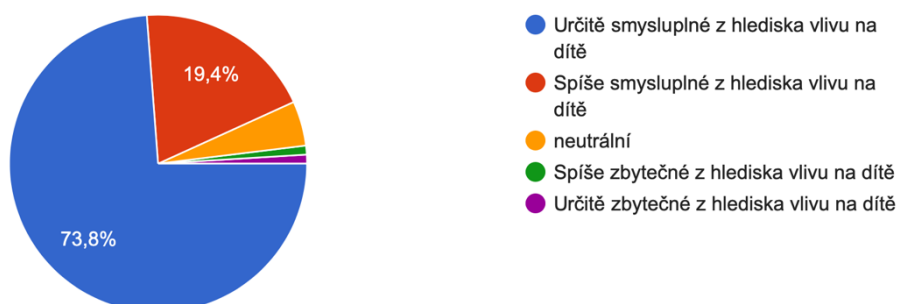
Jaký je Váš věk?

103 odpovědí



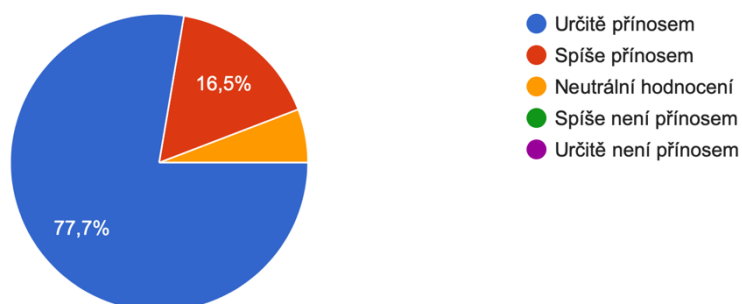
Povinné předškolní vzdělávání dítěte vnímáte jako:

103 odpovědí



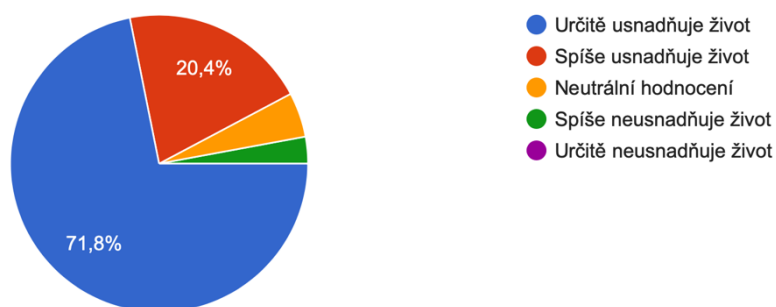
Pro Vaše dítě je mateřská škola:

103 odpovědí



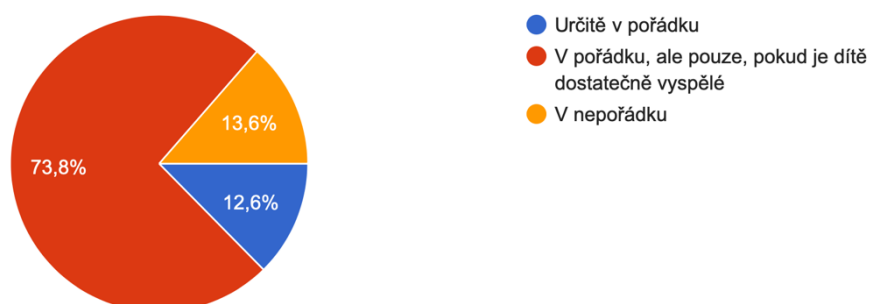
Docházka Vašeho dítěte do mateřské školy Vám:

103 odpovědí



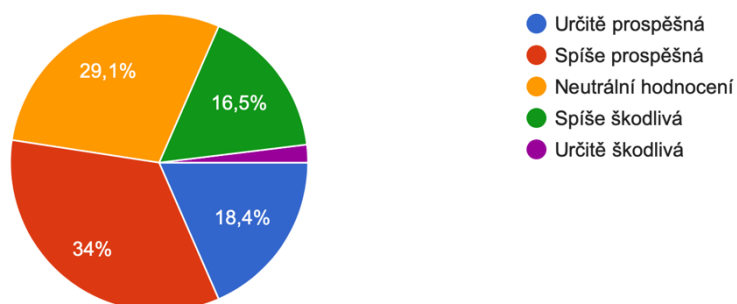
Docházka dvouletých dětí do mateřské školy je dle Vás:

103 odpovědí



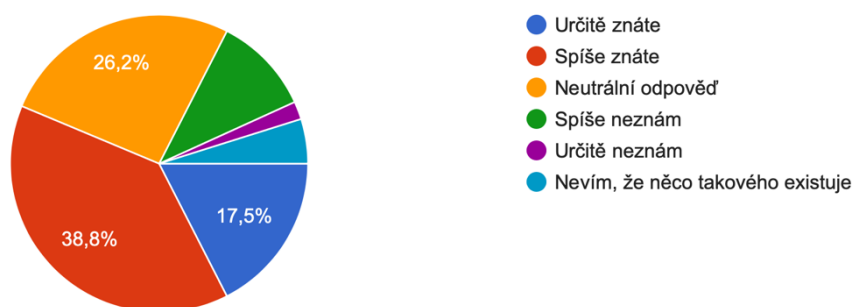
Inkluze v mateřských školách (z obecného hlediska) je dle Vás:

103 odpovědí



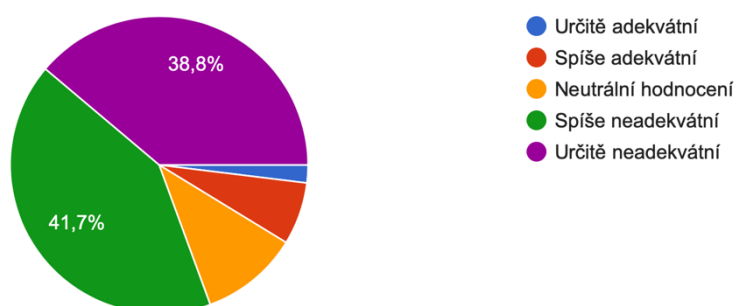
Tematický a školní vzdělávací program mateřské školy, kam dochází Vaše dítě:

103 odpovědí



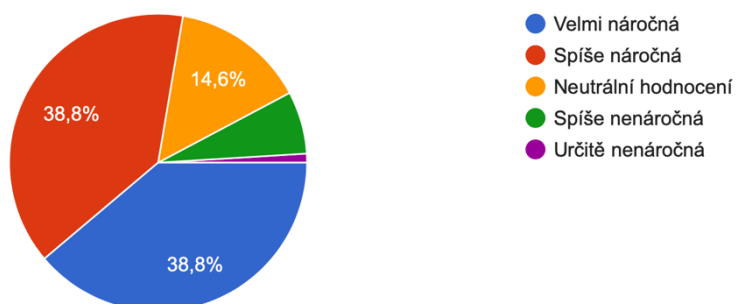
Průměrný tabulkový plat předškolního pedagoga dosahuje rozmezí 24 až 26 tisíc Kč hrubého měsíčně, tj. dle Vás:

103 odpovědí



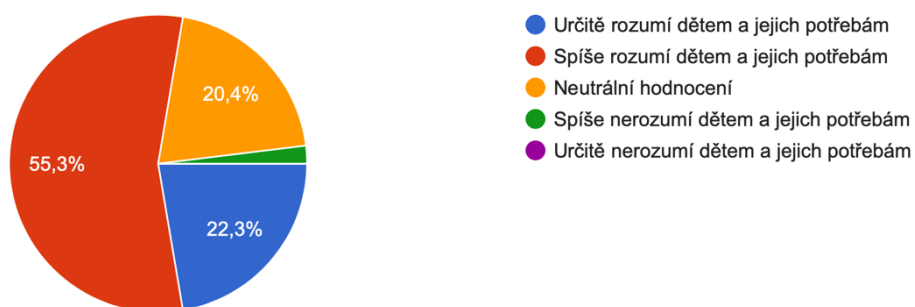
Práce učitele/učitelky v mateřské škole je dle Vás:

103 odpovědí



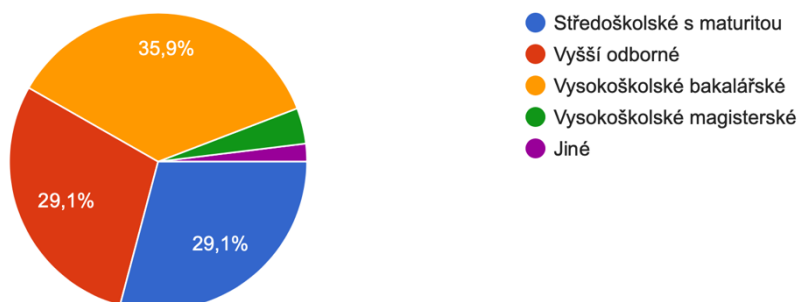
Učitelé/učitelky v mateřských školách dle Vás:

103 odpovědí



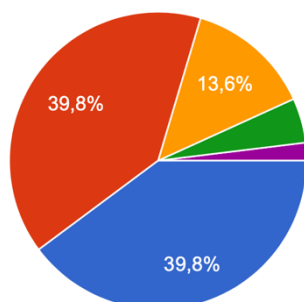
Vzdělání učitelů/učitelek v mateřské škole by mělo být minimálně:

103 odpovědí



Předškolní vzdělávání dle Vás:

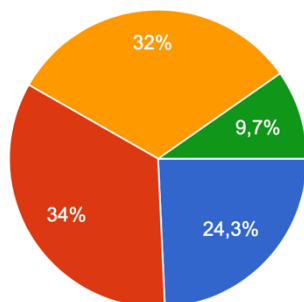
103 odpovědí



- Určitě ovlivňuje úspěšnost dítěte v dlouhodobém horizontu
- Spíše ovlivňuje úspěšnost dítěte v dlouhodobém horizontu
- Neutrální hodnocení
- Spíše neovlivňuje úspěšnost dítěte v dlouhodobém horizontu
- Určitě neovlivňuje úspěšnost dítěte v dlouhodobém horizontu

Mateřská škola, kam dochází Vaše dítě s Vámi:

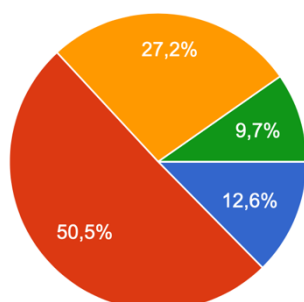
103 odpovědí



- Určitě dostatečně komunikuje o vzdělávacích cílech
- Spíše dostatečně komunikuje o vzdělávacích cílech
- Neutrální hodnocení
- Spíše nedostatečně komunikuje o vzdělávacích cílech
- Určitě nedostatečně komunikuje o vzdělávacích cílech

Z obecného hlediska hodnotíte předškolní vzdělávání v České republice jako:

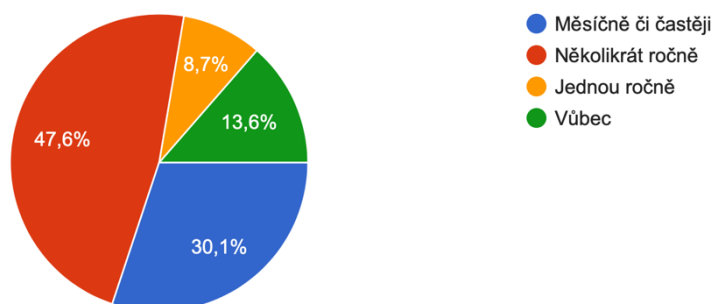
103 odpovědí



- Velmi kvalitní
- Spíše kvalitní
- Neutrálně
- Spíše nekvalitní
- Určitě nekvalitní

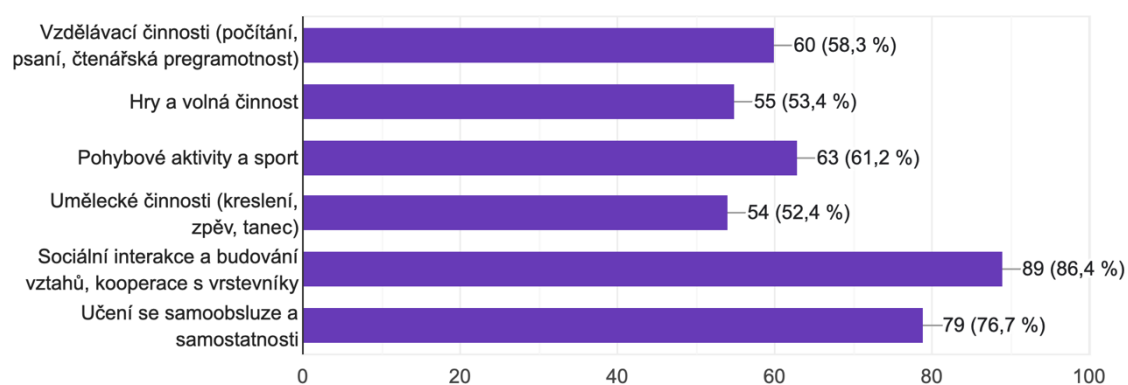
V jakých intervalech Vás mateřská škola informuje o pokroku Vašeho dítěte?

103 odpovědí



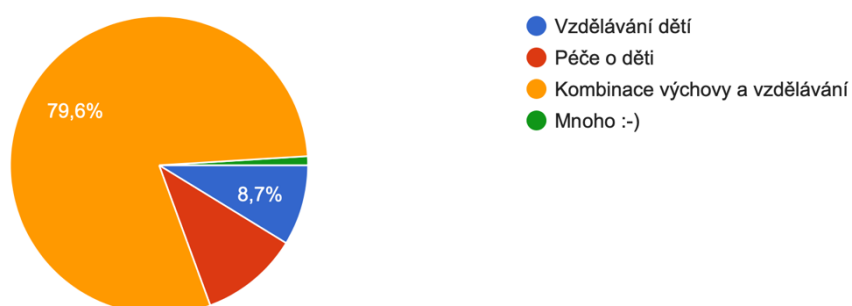
Jaké aktivity považujete v mateřské škole za nejdůležitější (můžete označit i více)?

103 odpovědí



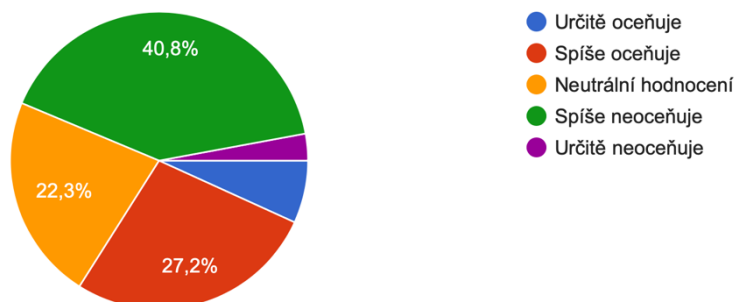
Jakou roli má především zastávat učitel/učitelka v mateřské škole:

103 odpovědí



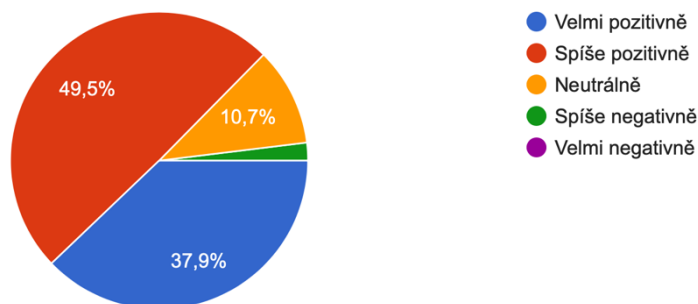
Veřejnost dle Vás práci předškolních pedagogů:

103 odpovědí



Jak hodnotíte svůj vztah k mateřské škole, kam dochází Vaše dítě:

103 odpovědí



Jak se dle Vás dá ještě zlepšit postavení učitelů/učitelek v mateřských školách ? (vyberte jednu nebo více odpovědí)

103 odpovědí

