

Volba mateřské školy pohledem rodičů

Vavříčková Eliška

Bakalářská práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Eliška Vavříčková
Osobní číslo:	H220383
Studijní program:	B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Volba mateřské školy pohledem rodičů

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se problematiky předškolního vzdělávání a výběru mateřské školy. Vymezení teoretických východisek zaměřených na problematiku předškolního vzdělávání, včetně kritérií výběru mateřské školy a rozlišení typů mateřských škol.

Příprava metodiky výzkumné části, stanovení výzkumných cílů a otázek.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru s rodiči dětí z mateřských škol.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí.

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

Seznam doporučené literatury:

- Kotátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Grada.
- Malovič, M., & Malovič, S. (2017). Parents' Perspective on the Quality of Kindergarten. *Research in Pedagogy*, 7(2), 200–220. <https://doi.org/10.17810/2015.60>
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.
- Syslová, Z. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Wolters Kluwer.
- Šafránková, D. (2019). *Pedagogika*. Grada.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Tereza Kolumber**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení bakalářské práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na bakalářské práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....

podpis autora

ABSTRAKT

Bakalářská práce má teoreticko-empirický charakter a zabývá se rozhodovacími procesy rodičů při výběru mateřské školy pro jejich dítě. Cílem je identifikovat klíčová kritéria, která rodiče při volbě zohledňují, zjistit, jaké mají představy o ideální mateřské škole, a analyzovat, z jakých informačních zdrojů při rozhodování rodiče vycházejí. Teoretická část této práce poskytuje přehled o významu a cílech předškolního vzdělávání, funkcích a typech mateřských škol a klíčových faktorech ovlivňujících jejich kvalitu. V rámci praktické části byl realizován kvalitativní výzkum prostřednictvím hloubkových rozhovorů s rodiči dětí, které navštěvují mateřskou školu. Výsledky výzkumu ukázaly, že mezi hlavní kritéria rodičů při výběru mateřské školy patří dostupnost zařízení, kvalita pedagogického přístupu, přátelské prostředí a schopnost školy reagovat na individuální potřeby dítěte. Ideální mateřskou školu rodiče vnímají jako bezpečné a podnětné prostředí s respektujícím přístupem učitelů a pestrou nabídkou aktivit. Při rozhodování nejčastěji vycházeli z osobních zkušeností, doporučení od okolí a přímé návštěvy zařízení. Doporučení pro praxi zahrnují posílení spolupráce mezi školou a rodinou, zajištění srozumitelných a dostupných informací o možnostech školy a podporu individualizovaného přístupu k potřebám dítěte.

Klíčová slova: volba mateřské školy, kritéria výběru mateřské školy, institucionální výchova, alternativní vzdělávání, speciální vzdělávání

ABSTRACT

The bachelor thesis is theoretical-empirical in nature and deals with the decision-making processes of parents when choosing a kindergarten for their child. The aim is to identify the key criteria that parents take into account when making their choice, to find out what their ideas about the ideal kindergarten are, and to analyse what information sources parents rely on when making their decision. The theoretical part of this thesis provides an overview of the importance and objectives of preschool education, the functions and types of preschools and the key factors influencing their quality. In the practical part, qualitative research was conducted through in-depth interviews with parents of children attending preschool. The results of the research showed that the main criteria for parents when choosing a kindergarten include the availability of facilities, the quality of the pedagogical approach, a friendly environment and the ability of the school to respond to the child's individual needs. Parents

perceive the ideal kindergarten as a safe and stimulating environment with respectful teachers and a variety of activities. They most often based their decision on personal experience, recommendations from the neighbourhood and direct visits to the facility. Recommendations for practice include strengthening school-family collaboration, providing clear and accessible information about school options, and promoting an individualized approach to the child's needs.

Keywords: choosing a kindergarten, kindergarten selection criteria, institutional education, alternative education, special education

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Tereze Kolumber za odborné vedení, cenné rady, podporu a trpělivost, kterou mi během celé práce věnovala. Dále bych chtěla poděkovat všem rodičům, kteří si ochotně vymezili čas na uskutečnění rozhovorů a svými otevřenými odpověďmi významně přispěli k realizaci výzkumu. Velké poděkování patří také mé rodině za trpělivost, povzbuzení a neustálou podporu po celou dobu studia.

OBSAH

ÚVOD.....	13
I TEORETICKÁ ČÁST	14
1 VYMEZENÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY	15
1.1 DEFINICE A VÝZNAM PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	15
1.2 KLÍČOVÉ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	17
2 TYPOLOGIE MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	20
2.1 VEŘEJNÉ A SOUKROMÉ MATEŘSKÉ ŠKOLY	20
2.2 ALTERNATIVNÍ FORMY VZDĚLÁVÁNÍ	21
2.3 SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	25
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	27
3 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	28
3.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	28
3.2 METODA SBĚRU DAT	28
3.3 ANALÝZA DAT.....	29
3.4 ETIKA VÝZKUMU	30
3.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	30
4 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT.....	32
4.1 KRITÉRIA VÝBĚRU MATEŘSKÉ ŠKOLY	32
4.1.1 Prioritní aspekty mateřské školy	33
4.1.2 Vzdělávání v mateřské škole.....	34
4.1.3 Finanční náklady v mateřské škole	36
4.1.4 Vybavení a prostory mateřské školy	37
4.2 IDEÁLNÍ PŘEDSTAVA MATEŘSKÉ ŠKOLY	38
4.2.1 Prostředí ideální mateřské školy	39
4.2.2 Přístup učitelů.....	40
4.2.3 Aktivita v ideální mateřské škole.....	41
4.2.4 Poměr mezi volnou hrou a řízenou činností.....	42
4.2.5 Komunikace školy a rodiny	43
4.2.6 Venkovní prostředí a aktivity.....	44
4.3 HLAVNÍ ZDROJE PŘI VÝBĚRU MATEŘSKÉ ŠKOLY	46
4.3.1 Internetové zdroje.....	46
4.3.2 Osobní zkušenost a doporučení od známých	47
4.3.3 Návštěva mateřské školy	48
4.3.4 Komunikace se školou před výběrem	49
4.3.5 Porovnávání možností při výběru mateřské školy	50
5 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	51
6 DISKUZE.....	54

6.1	LIMITY VÝZKUMU.....	56
6.2	DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGICKOU PRAXI.....	57
ZÁVĚR.....		59
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		60
SEZNAM OBRÁZKŮ		63
SEZNAM TABULEK.....		64
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK		65
SEZNAM PŘÍLOH.....		66

ÚVOD

V současné době nabývá téma předškolního vzdělávání na stále větším významu. Proměny ve společnosti, jako jsou změny v rodinném uspořádání či nabídka různorodých vzdělávacích směrů, vedou k tomu, že volba mateřské školy se pro rodiče stává složitějším a zároveň zásadním rozhodnutím. Kvalitní předškolní vzdělávání přitom tvoří důležitý základ pro další vývoj dítěte a jeho úspěšnou adaptaci na školní prostředí.

Z pohledu budoucí učitelky mateřské školy pro mě představuje zvolené téma příležitost lépe pochopit, jak rodiče uvažují při výběru předškolního zařízení a co od něj očekávají. Toto porozumění vnímám jako důležité pro budování partnerského vztahu s rodinou, pro efektivní komunikaci i pro vytváření prostředí, v němž se děti i rodiče budou cítit bezpečně a respektovaně. Díky tomu mohu svou budoucí pedagogickou práci více přizpůsobit nejen individuálním potřebám dětí, ale také konkrétním požadavkům jejich rodin.

Hlavním cílem této bakalářské práce je prozkoumat, podle jakých kritérií rodiče vybírají mateřskou školu pro své dítě, jaké mají představy o ideálním předškolním zařízení a z jakých informačních zdrojů při rozhodování čerpají. Výzkumné otázky směřují k hlubšímu pochopení faktorů, které ovlivňují volbu mateřské školy z pohledu rodičů.

Teoretická část práce se věnuje vymezení předškolního vzdělávání, typologii mateřských škol a faktorům ovlivňujícím jejich kvalitu. Pozornost je věnována i alternativním vzdělávacím přístupům a spolupráci mezi školou a rodinou.

Praktická část vychází z kvalitativního výzkumu založeného na polostrukturovaných rozhovorech s rodiči dětí předškolního věku. Na základě analýzy jejich výpovědí jsou identifikována hlavní rozhodovací kritéria a popsány představy o ideálním zařízení pro dítě.

Zjištění mohou být přínosem nejen pro pedagogickou praxi, ale i pro další výzkumy v oblasti raného vzdělávání. Práce přináší aktuální pohled na rozhodování rodičů, který může posloužit jako inspirace pro učitele mateřských škol, ředitele i zřizovatele školských zařízení při vytváření otevřeného a vstřícného prostředí.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Následující kapitola se zaměřuje na klíčové aspekty předškolního vzdělávání, jeho význam a cíle, které jsou základem pro úspěšný rozvoj dítěte v raném věku. Popisuje funkce mateřských škol, které podporují nejen vzdělávání, ale i osobnostní, sociální a emoční rozvoj dítěte, a věnuje se také faktorům ovlivňujícím kvalitu předškolního vzdělávání. Tato kapitola si klade za cíl objasnit vzájemné interakce mezi těmito faktory a ukázat, jak každá z těchto složek přispívá k efektivnímu vzdělávacímu procesu a celkovému rozvoji dítěte.

1.1 Definice a význam předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání Portál veřejné správy (2020) vymezuje jako vzdělávání poskytované v mateřských školách, určené převážně dětem ve věku od 3 do 6 let, přičemž pro děti, které k 31. srpnu před začátkem školního roku dosáhnou 5 let, je poslední rok tohoto vzdělávání povinný. Naopak publikace od Šmelové (2018, s. 11) definuje předškolní vzdělávání jako „organizovaný proces, který se děje v určitém čase a prostoru, s cíleně a systematicky zvoleným učivem, ve vzájemné interakci učitele a dětí, jenž směřuje k dosažení stanovených cílů“. Z definic vyplývá, že předškolní vzdělávání je veřejná služba, která probíhá v mateřských školách, speciálních mateřských školách a autorky Zapletalová a Stodůlková, (2023) zde řadí i přípravné třídy na základních školách. Zpravidla je mateřská škola pro děti ve věku od tří do šesti let, přičemž mohou navštěvovat mateřskou školu i děti dvouleté nebo sedmileté, pokud je u dítěte stanoven odklad povinné školní docházky. Předškolní vzdělávání navíc podle UNESCO (2025) tvoří klíčový základ pro celkový rozvoj dítěte, protože podporuje zdraví, správnou výživu, úspěšné učení, rozvoj sociálních a emočních dovedností a má pozitivní dopad i na budoucí pracovní uplatnění.

Mateřská škola doplňuje rodinnou výchovu, podporuje socializaci a celkový rozvoj dítěte. Vytváří podnětné prostředí pro učení a pomáhá vyrovnávat rozdíly mezi dětmi z různých rodinných a kulturních prostředí, přičemž zvláštní pozornost věnuje dětem s oslabeným rodinným zázemím a dětem z jazykově odlišného prostředí (Zapletalová & Stodůlková, 2023).

Cílem předškolního vzdělávání je podle Šmelové a Prášilové (2018) podporovat celkový rozvoj dítěte prostřednictvím cílevědomě plánovaných aktivit. I když se v tomto věku nejedná o klasickou výuku, vzdělávací cíle hrají důležitou roli při organizaci a hodnocení procesu učení. Učitelé směřují děti k dosažení určitých dovedností a znalostí

v oblasti myšlení, emocí i pohybových schopností. Pokud dítě cíle přijme, stávají se pro něj motivací i prostředkem k sebehodnocení.

Aby vzdělávací cíle efektivně plnily svou roli ve vzdělávání, musí zastávat roli konzistentnosti, přiměřenosti a kontrolovatelnosti (Syslová, 2019). Jiné publikace přidávají čtvrtou roli komplexnosti (Šmelová & Prašilová, 2018; Šmelová, 2010). Konzistentnost znamená, že menší cíle by měly vést k dosažení větších cílů a zároveň z nich vycházet. Přiměřenost uvádí, že by cíle měly být přizpůsobeny skutečným schopnostem jednotlivých dětí i celé třídy a zároveň zohledňovat vnější podmínky. Zároveň by měly být náročné pro motivaci dítěte, ale dosažitelné. K jejich naplnění musí učitel vycházet z pedagogického hodnocení každého dítěte. Kontrolovatelné cíle by měly být stanoveny tak, aby bylo možné jasně zjistit, zda jich děti dosáhly a na jaké konkrétní úrovni. Toho lze dosáhnout pouze tehdy, pokud jsou cíle formulovány tak, že jsou pozorovatelné, registrovatelné i měřitelné. Poslední role komplexnosti znamená, že musíme rozvíjet dítě ve všech oblastech osobnosti, avšak při jedné činnosti nemusí být naplněny oblasti rovnoměrně, a proto to kompenzujeme v dalších činnostech (Syslová, 2019; Šmelová & Prašilová, 2018; Šmelová, 2010).

V souvislosti se změnami ve společnosti se mění i pojetí a funkce školy. Mateřská škola už neplní pouze výchovnou funkci, ale rozšiřuje své působení tak, aby dětem pomáhala začlenit se do společnosti, rozvíjela jejich osobnost i sociální dovednosti a připravila je na osobní, pracovní i občanský život (Syslová, 2016). Na tyto funkce se zaměřují autorky Syslová (2012) a Šmelová (2018), které se shodují ve dvou funkcích, a to se socializační a personalizační funkcí. Personalizační funkce znamená že, mateřská škola podporuje děti v budování vlastní identity a schopnosti samostatně se rozhodovat a vystupovat jako jednotlivce. A socializační funkce se už zabývá společností, kde se dítě prostřednictvím mateřské školy učí začleňovat do kolektivu, navazovat vztahy, přijímat různé sociální role a spolupracovat s ostatními. Škola zároveň představuje prostředí, které dětem zprostředkovává základní společenské a etické hodnoty, přičemž klade důraz na toleranci, respekt k odlišnostem a rovné postavení všech členů společnosti.

Syslová (2012) se dále zaměřuje na funkci integrační a hodnotovou, přičemž integrační funkce školy spočívá v tom, že vzdělávací prostředí představuje zjednodušený model společnosti dospělých, kde se dítě přirozeně učí fungovat mezi ostatními lidmi. Proto se klade důraz na to, aby nedocházelo k předčasnému rozdělování dětí dle schopností či jiných kritérií. Namísto pojmu integrace se dnes stále častěji hovoří o inkluzi, která znamená cílené vytváření prostředí otevřeného všem dětem bez ohledu na jejich individuální potřeby,

schopnosti či odlišnosti. Na tuto funkci navazuje hodnotová funkce, která se zaměřuje na formování postojů a životních hodnot dětí. Škola má vést k tomu, aby si děti vytvářely pozitivní vztah ke zdraví, pohybu, práci, mezilidským vztahům, autoritám i k přírodě a světu kolem sebe. V kontextu současné společnosti, která často upřednostňuje konzumní způsob života a materiální hodnoty, by měla škola sloužit jako protiváha a zdroj hlubších, humánnějších hodnot.

K výše uvedenému Šmelová (2018) doplňuje funkci osobnostního rozvoje a funkci kulturní. Ve funkci osobnostního rozvoje autorka popisuje, že předškolní vzdělávání přispívá k rozvoji osobnosti a připravuje dítě na další vzdělávání. Druhou funkci zaměřuje na vztah dítěte ke kultuře, k vlastní zemi, ale také na vytváření povědomí o jiných kulturách. Syslová (2012) řadí do funkcí školy také kvalifikační funkci, která dětem a později žákům poskytuje potřebné znalosti a dovednosti pro jejich budoucí profesní uplatnění. Šmelová (2018) na rozdíl od Syslové zmiňuje jako poslední pečovatelskou funkci, která zajišťuje dětem nejen odbornou péči a bezpečné prostředí, ale zároveň je vede k tomu, aby si osvojovaly základní návyky péče o vlastní zdraví.

1.2 Klíčové faktory ovlivňující předškolní vzdělávání

Kropáčková (2019) uvádí, že podle platné legislativy můžeme rozlišit dva klíčové činitele, a to učitele mateřské školy a dítě předškolního vzdělávání. Nicméně předškolní vzdělávání ovlivňuje více faktorů a můžeme je nyní rozdělit do pěti faktorů: děti, učitelé, rodiče, prostředí a vzdělávací praxe (Kropáčková, 2019). Autorka se zaměřuje především na první dva klíčové činitele, které považuje za podstatné. Šmelová (2018) konkrétně definuje činitele výchovy jako tzv. didaktický trojúhelník. S prvními dvěma činiteli se autorky shodují, ale Šmelová jako třetí pilíř považuje učivo. Z výše uvedeného lze usoudit, že mezi nejdůležitější činitele se řadí učitel, dítě, rodič, prostředí a učivo.

Zapletalová a Stodůlková (2023, s. 73) definují, že „učitelka MŠ je pedagogický pracovník, profesně kvalifikovaný odborník v oblasti předškolního vzdělávání“. Svou činnost může vykonávat mateřských školách veřejných, soukromých, speciálních nebo církevních (Syslová, 2019). Pro vykonávání učitelské profese v mateřské škole musí mít vysokoškolské vzdělání, středoškolské vzdělání nebo vyšší odborné. Výjimkou jsou speciální školy, kde učitel musí mít odborné znalosti z oblasti speciální pedagogiky (Šmelová, 2018). Naopak Freeny (2012) popisuje učitele jako profesionála, který disponuje specializovanými znalostmi, prochází rozsáhlým vzděláváním a musí splňovat určité vstupní

požadavky. Jeho práce se řídí profesními standardy a etickým kodexem, přičemž učitelé jsou jedinou skupinou ve společnosti oprávněnou vykonávat tuto roli. Zároveň nesou odpovědnost za naplňování důležité sociální hodnoty a mají určitou míru autonomie ve své profesi (Beaty, 2017, podle Freeny, 2012).

Podle Zapletalové a Stodůlkové (2023) by učitelka měla být důsledná, empatická, komunikativní a mít přirozenou autoritu. Zároveň by měla být zdravotně způsobilá, přátelská a tvůrčí. Měla by disponovat různorodými dovednostmi a dokázat zohlednit jedinečné potřeby každého dítěte.

Učitel zastává ve své profesi mnoho rolí. Mezi ně řadíme roli komunikátora, protože během výkonu své profese komunikuje jak s dětmi různého věku, kolegy i rodiči a navazuje s nimi vztah, partnerství a důvěru. Vedoucí roli učitel zastává tehdy, když se do přímé práce s dětmi zapojují rodiče, kteří ho vnímají pozitivně, důvěřují mu a nechávají se jím vést. Stejnou roli může učitel zaujmout také při dobrovolné spolupráci s dalšími institucemi. Pro rodiče je poradcem, který jim dokáže poradit v případě, pokud dítě potřebuje speciální pomoc. Učitel dítěti pomáhá poznávat svět, zkoumat a objevovat předměty a tím zastává také roli facilitátora. Do role manažera jsou učitelky zapojeny podle jejich možností při řešení problémů či účasti dalších osob nebo institucí. Poslední je pečovatelská role, protože v době nepřítomnosti matky dítěte ji učitel v jisté míře zastupuje (Šmelová, 2018; Zapletalová & Stodůlková, 2023).

Dítě je v současném předškolním vzdělávání vnímáno jako aktivní účastník, který má schopnost ovlivnit chování ostatních dětí v kolektivu i jednání učitele. Je respektováno v rámci svého jedinečného individuálního přístupu, který zahrnuje zohlednění jeho potřeb a zájmů. Tento přístup umožňuje dětem aktivně se podílet na vzdělávacím procesu, což jim dává prostor pro svobodné vyjadřování a ovlivňování dění v mateřské škole, například výběrem činností nebo rolí ve hře (Kropáčková, 2019).

Rodiče hrají klíčovou roli ve výchově dítěte a jeho začlenění do společnosti. Rodina je prvním prostředím, kde dítě získává základní zkušenosti a učí se sociálním normám. Rodiče předávají dítěti hodnoty, postoje a modely chování, které ovlivňují jeho budoucí vztahy a schopnost komunikace. Dítě si osvojuje sociální role, učí se spolupráci, empatii a tomu, jak reagovat na různé životní situace. Rodina poskytuje citové zázemí, pocit jistoty a bezpečí, což je nezbytné pro zdravý vývoj osobnosti (Zapletalová & Stodůlková, 2023).

Rodiče mají především zájem o blaho svého dítěte a mohou výrazně přispět k pohodě nejen svého dítěte, ale i ostatních dětí díky svým znalostem, zkušenostem, dovednostem, talentu, obětavosti a energii. Jejich názor na kvalitu vzdělávání je formován jak jejich osobními zkušenostmi, tak i vlivy společnosti, ve které žijí (Malovic & Malovic, 2017, podle Malovic, 2017). Mnozí rodiče vnímají předškolní vzdělávání jako klíčový základ pro další rozvoj dítěte, neboť věří, že kvalitní rané vzdělávání pomáhá dětem osvojit si potřebné návyky, podporuje jejich celkový rozvoj a připravuje je na úspěšné zvládnutí školní docházky (Song, 2024, podle Cheung, 2019).

Proto je důležitá spolupráce mezi rodinou a školou, která hraje zásadní roli ve vzdělávání a v celkovém rozvoji dítěte. Když rodiče a učitelé společně podporují vzdělávací proces, děti dosahují lepších výsledků a jsou více motivované. Zájem rodičů o školní dění pomáhá dítěti lépe se přizpůsobit školnímu prostředí a získat větší pocit jistoty (Vítečková, 2011). Mezi nejčastější formy komunikace mezi mateřskou školou a rodiči jsou každodenní osobní setkání, hromadné třídní schůzky nebo individuální konzultace, společné neformální akce školy, webové stránky nebo elektronická pošta. Pro jednosměrnou komunikaci učitelé také využívají nástěnky, které si rodiče svou volbou mohou přečíst (Lážová, 2013; Musilová, 2018).

Kvalita prostředí, které mateřská škola vytváří pro vzdělávání, je klíčová pro realizaci předškolního vzdělávání a pro tvorbu základů, které pomáhají dítěti přizpůsobit se širšímu okolí. Učitel v tomto prostředí dbá na to, aby se děti cítily komfortně a měly možnost pracovat s maximálním nasazením. Pokud dítě dostane příležitost zapojit se do her a spontánních aktivit odpovídajících jeho schopnostem a potřebám, přirozeně si osvojí klíčové kompetence. Nelze se však spoléhat pouze na volnou hru, prostředí by mělo zároveň poskytovat prostor pro řízené experimentování a zkoumání. Jednou z klíčových složek podpůrného prostředí je vytváření pozitivního sociálního klimatu, přičemž pocit bezpečí je nezbytným předpokladem pro efektivní učení každého dítěte (Štěpánková, 2019; Syslová & Chaloupková, 2015).

2 TYPOLOGIE MATEŘSKÝCH ŠKOL

Tato kapitola se zaměří na charakteristiku veřejných a soukromých mateřských škol a přehled vybraných alternativních vzdělávacích institucí, které budou následně vymezeny.

2.1 Veřejné a soukromé mateřské školy

Průcha (2012) dělí mateřské školy na standardní a alternativní. Alternativní mateřské školy dále člení na státní a nestátní, přičemž nestátní zahrnují soukromé a církevní školy. Naopak Zapletalová a Stodůlková (2023) dělí mateřské školy z hlediska zřizovatele, z hlediska programu, z hlediska zaměření a z hlediska organizace.

Standardní školy odpovídají obecně uznávané normě a zavedenému modelu vzdělávání. Naopak školy, které se od tohoto modelu nějak liší, lze označit jako nestandardní neboli alternativní. Avšak Průcha (2012, s. 27) také zmiňuje, že existují i státní školy s alternativními prvky, kde jako příklad zmiňuje „základní školy s rozšířenou výukou některých předmětů“. Zapletalová a Stodůlková (2023) ve své knize uvádí, že se dříve veřejné školy nazývaly státní z toho důvodu, že zřizovatelem jsou orgány státní správy. Autorky avšak využívají pojem veřejné školy, které jsou zřizovány kraji, městy, obci nebo sdružením více obcí. Aby vzdělávací systém vedl k úspěšným výsledkům měla by mateřská škola a zřizovatel spolupracovat a komunikovat. Tato činnost se, ale řadí k těm nejsložitějším činnostem ředitele školy. Jedním z důvodů složité komunikace je rozdílnost klienta, kdy mateřská škola se zaměřuje na dítě, zatímco zřizovateli jde především o zájmy občanů tedy rodičů (Kuchař, 2016). Některé mateřské školy stojí jako samostatný objekt a některé jsou naopak ve spojení se základní školou (Zapletalová & Stodůlková, 2023).

Soukromé mateřské školy představují alternativu k veřejným školám a jejich podoba se liší v závislosti na způsobu zřízení a fungování. Mohou být zřízeny fyzickou osobou nebo právnickou osobou. Soukromé školy, které nejsou registrované ve školském rejstříku, vznikly v rámci živnostenského zákona a nemají nárok na dotace ze státního rozpočtu na rozdíl od registrovaných mateřských škol (Průcha, 2016; Zapletalová & Stodůlková, 2023).

Mezi výhody soukromých škol Zapletalová a Stodůlková (2023) řadí menší počet dětí a větší počet dospělých, bohatou nabídku aktivit nebo speciální služby pro rodiče. Autoři Průcha (2016) a Zapletalová a Stodůlková (2023) se shodují v nevýhodách soukromých mateřských škol, a to především ve výši školného, které se odvíjí podle konkrétní školy.

Průcha (2016) ale také zmiňuje, že pokud škola není ve školském rejstříku, nelze zaručit kvalitu poskytovaného vzdělávání a péče, protože tato zařízení nepodléhají kontrole ČŠI.

2.2 Alternativní formy vzdělávání

Termín „alternativní didaktika“ se v české pedagogice začal výrazně prosazovat od začátku 90. let 20. století. Označuje pedagogické systémy, koncepce, programy nebo jednotlivé metody, které se zásadně lišily od tehdy dominantního přístupu. Tradiční model byl založen na předem stanovených, ideologicky ověřených a schválených představách o nejvhodnější výchově předškolních dětí, které byly následně zaváděny do praxe (Šmelová & Prášilová, 2018). Dle Průchy (2014, s. 29) je alternativní vzdělávání „poskytované buď v alternativních školách, nebo ve školách uplatňujících některý z nestandardních vzdělávacích programů“. Alternativní vzdělávání je v České republice poskytováno v mateřských a základních školách prostřednictvím několika specifických programů jako jsou zejména programy Zdravá škola, Začít spolu aj. Na základě výše uvedeného můžeme konstatovat, že alternativní škola se od běžných škol tím, že se snaží odstranit jejich tradiční nedostatky. Dle Šafránkové (2019) se liší zejména pohledem na osobnost žáka a jeho vzdělávání, obsahem výuky, metodami vyučování, organizačními formami i způsobem hodnocení studentů a učitelů. Průcha (2014) řadí mezi formy alternativního vzdělávání také domácí vzdělávání, při němž rodiče zajišťují výuku svých dětí. Tyto děti se za splnění určitých podmínek neúčastní běžné školní docházky.

Průcha (2012) vymezuje tři funkce, které plní alternativní školy. Řadí se zde funkce kompenzační, která znamená, že alternativní školy vznikají jako reakce na nedostatky státního školství a naplňují vzdělávací potřeby, které běžné školy nezajišťují. Druhou funkcí je diverzifikační, která znamená, že alternativní školy přispívají k rozmanitosti vzdělávacího systému, protože státní školství má vždy určitou míru jednotnosti v obsahu i organizaci. Poslední funkce, která je z hlediska pedagogiky tou nejdůležitější je funkce inovační, protože alternativní školy umožňují experimentování a zavádění nových vzdělávacích přístupů.

Mezi nejznámější formy alternativního vzdělávání patří Waldorfská pedagogika, která má vzdělávací přístup zaměřený na komplexní rozvoj člověka. Klade důraz na proces formování osobnosti dítěte a podporuje jeho osobnostní růst a prožitkové učení. Výuka je přizpůsobena vývojovým potřebám dítěte a zaměřuje se na budování vztahu ke světu prostřednictvím myšlení, cítění a vůle. Klíčovým prvkem je rozvoj tolerance a porozumění.

Cílem této pedagogiky je probouzet vlastní myšlení, soucítění, odpovědnost a kreativitu (Smolková, 2007).

Obsah vzdělávání ve Waldorfské škole je časově rozčleněn do tematických bloků nazývaných epochy, během nichž se žáci po určitou dobu soustředí na stejné předměty. Vedle teoretických znalostí je kladen důraz také na estetickou výchovu, pracovní činnosti a výuku cizích jazyků (Průcha, 2012).

Didaktika předškolní výchovy vychází ze Steinerova učení o třech hlavních životních silách, které ovlivňují vývoj dítěte na tělesné, duševní a duchovní úrovni. V období do sedmi let je kladen důraz především na rozvoj fyzických sil, které jsou základem pro pozdější duševní a duchovní růst. Důležitým principem je také podpora sebepoznání dítěte prostřednictvím interakce s dospělými a vrstevníky (Rýdl, 2018). Klíčovým prvkem je co nejširší a mnohostranná spolupráce mezi rodiči a učiteli, která probíhá prostřednictvím třídních schůzek, celoškolských setkání, učitelských konferencí a také účasti na vzdělávacích či uměleckých kurzech (Smolková, 2007).

V předškolním věku je upřednostňována volná hra a pohybové aktivity, které rozvíjejí vnímání, rytmické schopnosti a celkovou motoriku. Klíčovou roli hraje přirozené prostředí a práce s přírodními materiály, které podporují smyslový rozvoj dítěte a jeho propojení se světem. Úkolem dospělých je rozpoznat individuální potenciál dítěte a pomáhat mu v jeho přirozeném rozvoji (Rýdl, 2018).

Slabá (2020, s. 17) uvádí, že „Montessori pedagogika je vědecký systém vzdělávání, který vychází z individuálních osobnostních předpokladů dětí, jejich silných a slabých stránek“. Průcha (2012) a Tvrzová, (2011) se shodují s výše uvedeným tvrzením a dodávají, že hlavním cílem je vytvořit vzdělávací prostředí, které podporuje přirozený a harmonický rozvoj dětí.

Didaktický přístup se vyznačuje spojením dětí různého věku a odmítnutím přísného dělení do ročníků. V těchto věkově smíšených skupinách vzniká pocit sociální jednoty, který podporuje harmonické soužití, spolupráci a respektování ostatními, což mu umožňuje přirozeně se rozvíjet a uplatňovat své schopnosti bez překážek (Průcha, 2012).

Didaktika předškolního věku vychází z pozorování individuálních způsobů smyslového vnímání světa dítětem, které se projevuje v tzv. citlivých fázích. V jednotlivých fázích si každé dítě rozvíjí zájem o konkrétní obsah a dovednosti v mírně odlišném čase než ostatní děti stejného věku, avšak většinou podobným způsobem. Tento proces podporuje používání

didaktických pomůcek a materiálů pro smyslové poznávání světa v prostředí, které je pečlivě připraveno tak, aby odpovídalo potřebám a vývojovým etapám dítěte (Rýdl, 2018).

V procesu učení, kdy vychovatel ustupuje do pozadí, hraje klíčovou roli vnitřní tvořivost dítěte. Jedná se o polarizaci pozornosti, kterou objevila Maria Montessori při pozorování dětí při práci neboli při hře. Můžeme to tedy definovat jako silné a dlouhé soustředění dítěte na určitou činnost, která vede k vnitřnímu rozvoji (Průcha, 2012).

Didaktický materiál Montessori je navržen tak, že pokud dítě udělá chybu, materiál mu neumožní pokračovat, dokud chybu neodhalí a neopraví. Dítě se tak učí samostatně, s využitím smyslů a možností spolupráce s ostatními. Dítě také není za chybu trestáno, protože by to bylo proti smyslu Montessori didaktiky.

Při hodnocení dítě není srovnáváno s ostatními a také mu nejsou uměle připraveny úkoly, které by mělo splnit v daném stádiu vývoje podle myšlení dospělých. Dospělí sledují individuální vývoj dítěte a vedou dítěti osobní deník. Všichni dospělí, kteří se účastní Montessori pedagogiky jsou speciálně vzděláváni v Montessori pedagogice (Rýdl, 2018).

Podle Zapletalové a Stodůlkové (2023) je vzdělávací program Začít spolu zaměřen na rozvoj individuálních schopností dítěte a klade důraz na učení prostřednictvím hry a praktických aktivit. Kořátková (2014) se shoduje s výše uvedeným tvrzením a dodává, že důležité je také odpovídající vedení dítěte a začlenění individuálních cílů do celkového týdenního a denního plánu.

Zajímavým charakterem programu Začít spolu je začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy Tvrzová (2011) zmiňuje začleňování dětí jak s fyzickým, tak psychickým handicapem. Naopak Zapletalová a Stodůlková (2023) již zmiňují inkluzi dětí se speciálními potřebami, které mají pouze lehčí formu postižení. Ale zmiňuje na rozdíl od většiny i děti s odlišným mateřským jazykem. Důležitým znakem pro program Začít spolu je úzká spolupráce s rodinou, kdy členové rodiny se mohou aktivně zapojovat do aktivit i na chodu školy (Tvrzová, 2011; Zapletalová & Stodůlková, 2023).

Vzdělávací prostor je přizpůsoben do tzv. center aktivit, které jsou vybaveny nejrozličnějšími pomůckami a materiály. V interiéru jsou centra zaměřena na knihy, hudbu, hry, domácnost či dílnu. Naopak v exteriéru jsou zaměřeny na přírodní živly, pohybové aktivity nebo konkrétně na zahradničení. Děti mohou v centrech pracovat individuálně nebo skupinově a díky tomu přebírají za svou práci zodpovědnost. Pokud si dítě zvolí centrum, ve kterém chce pracovat, zaznačí ho svou značkou (Průcha, 2016; Zapletalová

& Stodůlková, 2023). V rámci center se u dětí podporuje „prožitkové učení na základě praktických činností“ (Zapletalová & Stodůlková, 2023, s. 190).

Hodnocení dětí v rámci programu probíhá slovně a je zaměřené především na hodnocení pokroku dítěte. Důležitou roli v rámci hodnocení hraje i sebehodnocení dětí, které podporuje jejich pozitivní motivaci k dalšímu učení. V rámci sebehodnocení dětí je každému dítěti vytvořena osobní složka nazývaná také jako portfolio, které učitelka může dle potřeby využít k vytvoření individuálního vzdělávacího programu pro dané dítě (Průcha, 2016; Tvrzová, 2011; Zapletalová & Stodůlková, 2023).

Zdravá škola se řadí do programu Škola podporující zdraví, jejímž cílem je vytvořit bezpečné sociální prostředí a poskytovat efektivní vzdělávání, které podporuje rozvoj životních kompetencí. Důraz je kladen na úctu ke zdraví a odpovědný přístup k vlastnímu i cizímu zdraví jako celoživotní hodnotu (Tvrzová, 2011). Mezi dva hlavní principy řadíme respekt k přirozeným potřebám jednotlivce a rozvíjení spolupráce a komunikace. První princip zdůrazňuje postoj, který škola upevňuje jak u dětí, tak i u rodičů a učitelů. Druhý princip se zaměřuje na rozvoj komunikace a spolupráce jako klíčových dovedností, které umožňují škole podporující zdraví naplňovat individuální potřeby žáků v širším společenském a globálním kontextu (Průcha, 2016; Zapletalová & Stodůlková, 2023).

Dle Zapletalové a Stodůlkové (2023) mateřská škola s programem podporující zdraví klade důraz na celkový rozvoj dítěte prostřednictvím volné hry, která je klíčovým prvkem jeho učení a sebeobjevování. K dispozici jsou pro děti vhodně upravené vnitřní i venkovní prostory, které umožňují pestré pohybové aktivity. Pro rozvoj důvěry a empatie jsou výhodou také heterogenní třídy, které přispívají vzájemnému vztahu mezi dětmi i dospělými (Koťátková, 2014; Zapletalová & Stodůlková, 2023).

Program Zdravá škola podle Zapletalové a Stodůlkové (2023) klade důraz na úzkou spolupráci s rodinou. Umožňuje rodinným příslušníkům se podílet na programech i různých akcích. Výhodou je spolupráce se základní školou, která umožní lehčí přechod na roli školáka.

Lesní mateřské školy jsou odlišné především tím, že propojují vzdělávání s celoročním kontaktem s přírodou. To znamená, že vzdělávací program probíhá převážně venku v přírodě, a to za každého počasí (Zapletalová & Stodůlková, 2023). Výjimkou podle Průchy (2016) je extrémní počasí, které brání bezpečnému pohybu dětí v přírodě. O děti pečují tzv. průvodci, přičemž v případě mateřských škol zapsaných v rejstříku musí být alespoň jeden

z nich kvalifikovaný pedagog, zatímco druhý může zastávat roli chůvy nebo pedagogického asistenta (Zapletalová & Stodůlková, 2023).

Cílem je podporovat u dětí prožitkové učení zaměřené na ekologické hodnoty, aby si osvojily dovednosti a vztah k přírodě. Děti by měly aktivně vnímat proměny ročních období a rozvíjet svou tvořivost i smyslové vnímání prostřednictvím práce s přírodními materiály a přímou zkušeností (Kořátková, 2014, podle Vošahlíková, 2010).

Pro zázemí dětí během odpočinku, extrémního počasí nebo v době oběda využívají například chatu, maringotku, srub nebo týpí. V prostorech jsou umístěny i pomůcky ke tvoření, knihy nebo hry, avšak digitální technologie se v mateřské škole nevyskytují (Kořátková, 2014; Průcha, 2016; Zapletalová & Stodůlková, 2023). Podle Kořátkové (2014) při extrémních podmínkách mohou navštívit dětský klub, knihovnu nebo další esteticko-výchovné instituce.

Klíčová je především kvalitní komunikace mezi průvodcem a rodiči, přičemž není neobvyklé, že se sami rodiče aktivně zapojují do chodu lesních mateřských škol jako průvodci (Zapletalová & Stodůlková, 2023).

2.3 Speciální vzdělávání

Školský zákon uvádí, že „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“ (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004, odst. 1 §16). Z tohoto zákona tedy vyplývá, že dětem se speciálními vzdělávacími potřebami je potřeba modifikovat metody, formy a obsah vzdělávacího procesu (Najmonová et al., 2023). Pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami Zapletalová a Stodůlková (2023) uvádí dva možné způsoby. První možností je tzv. společné vzdělávání, při kterém děti docházejí do běžné mateřské školy, jež jim zároveň poskytuje potřebná podpůrná opatření, která jsou bezplatná.

Podpůrná opatření rozděluje na personální, materiální a finanční podmínky. Do personálních podmínek můžeme zařadit kvalifikované pedagogické a odborné pracovníky, dostatečný počet učitelů a asistentů, spolupráci s rodiči i specialisty a týmovou koordinaci pro zajištění individuálních vzdělávacích potřeb dětí. Mezi materiální podmínky autoři řadí speciální edukační prostředky nebo hračky, přístroje, kompenzační pomůcky i stavební nebo technické úpravy prostředí. Poslední finanční podmínky zahrnují zajištění rozpočtu pro

provoz a vybavení škol, odměňování zaměstnanců, financování speciálních vzdělávacích programů a projektů a motivační pobídky pro pracovníky ve vzdělávání (Opravilová, 2016; Pacholík et al., 2015; Zapletalová & Stodůlková, 2023).

V souladu se Strategií vzdělávací politiky 2030+ se ČŠI zaměřuje na sledování míry podpory běžných mateřských škol při integraci dětí, které potřebují specifická opatření pro své vzdělávání. Z jejich zjištění vyplývá, že většina škol dokáže v rámci svých možností zajišťovat rovné příležitosti k přístupu ke kvalitnímu vzdělávání. To potvrzuje také rostoucí počet dětí se zdravotním postižením, nadaných dětí či cizinců, které jsou do těchto zařízení začleňovány.

Druhou možností je navštěvovat speciální mateřské školy, které mohou rozlišovat různé druhy a stupně postižení dítěte. Jedinečnou výhodou je odborný personál v oblasti speciální pedagogiky, nízký počet dětí ve třídě, přizpůsobené prostředí a dostatek pomůcek (Zapletalová & Stodůlková, 2023). Pacholík et al. (2015) k výhodám přidává i práci s dítětem v individuálním režimu podle odpovídajících terapeutických, speciálně-pedagogických či individuálních vzdělávacích plánů.

II PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

V praktické části bakalářské práce se zaměřuji na pohled rodičů při volbě mateřské školy a faktory, které ovlivňují jejich rozhodovací proces. Úvodem vymezuji hlavní cíle a otázky výzkumu, na které se snažím najít odpovědi prostřednictvím výpovědí rodičů.

3.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Hlavním cílem mé bakalářské práce je analyzovat přístup rodičů k výběru mateřské školy pro jejich dítě. Na základě vyhodnocení jejich odpovědí bude možné identifikovat klíčové faktory, které rodiče při tomto rozhodování zvažují a které považují za nejdůležitější.

Stanovila jsem si tři dílčí výzkumné cíle, které mi pomohou lépe porozumět myšlenkám rodičů o mateřské škole a jejich rozhodování při výběru mateřské školy. Na základě dílčích cílů jsem následně formulovala konkrétní výzkumné otázky.

Dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit, jaké představy mají rodiče o ideální mateřské škole pro své dítě.
- Zjistit, jaké hlavní zdroje informací rodiče využívají při výběru mateřské školy pro své dítě.
- Identifikovat kritéria a faktory ovlivňující rozhodování rodičů při výběru mateřské školy pro jejich dítě.

Hlavní výzkumná otázka:

- Analyzovat přístup rodičů k výběru mateřské školy pro jejich dítě.

Dílčí výzkumné otázky:

- Jaké kritéria a faktory ovlivňují rozhodování rodičů při výběru mateřské školy pro jejich dítě?
- Jak si rodiče představují ideální mateřskou školu pro své dítě?
- Jaké informační zdroje ovlivňují rozhodování rodičů při výběru mateřské školy?

3.2 Metoda sběru dat

Výzkumná část bakalářské práce je postavena na kvalitativním přístupu. Kvalitativní výzkum usiluje o hlubší porozumění sociálním jevům v jejich přirozených souvislostech.

Klade důraz na to, jak lidé sami nahlíží na své zkušenosti, jak jim přisuzují význam a jak je začleňují do svého každodenního života. Vztah mezi výzkumníkem a účastníkem zde není pouhým prostředkem ke sběru dat, ale stává se důležitým nástrojem k pochopení reality z pohledu samotných aktérů (Švaříček & Šed'ová, 2014).

V rámci svého výzkumu jsem zvolila metodu hloubkových rozhovorů, která umožňuje zaznamenat názory participantů v jejich přirozené formě a hloubce (Švaříček & Šed'ová, 2014). Tento typ rozhovoru vyžaduje důkladnou přípravu, zejména pokud jde o obsah, formu a logické uspořádání otázek (Hendl, 2005). Konkrétně jsem se rozhodla pro polostrukturované rozhovory, které vycházely z předem připraveného okruhu témat a otázek (Švaříček & Šed'ová, 2014). Tento přístup mi umožnil držet se hlavních výzkumných oblastí, ale zároveň reagovat na odpovědi participantů a rozvíjet rozhovor podle potřeby. Díky tomu bylo možné získat podrobnější a kontextově bohatší data.

Všechny rozhovory s participanty proběhly osobní formou během měsíce února. Délka jednotlivých rozhovorů se pohybovala přibližně mezi 30 až 50 minutami. Vzhledem k tomu, že jednotlivé otázky byly tematicky propojené, často docházelo k tomu, že participant spontánně odpovídali na více oblastí najednou. I přesto jsem během rozhovorů zachovávala pevně stanovenou strukturu otázek a dodržovala jejich předem stanovené pořadí. Tento přístup mi umožnil zajistit srovnatelnost dat, zároveň však poskytl prostor pro přirozený průběh konverzace.

3.3 Analýza dat

Pro zpracování dat získaných pomocí polostrukturovaných hloubkových rozhovorů jsem využila metodu otevřeného kódování, která je součástí postupů kvalitativní analýzy. Otevřené kódování slouží k systematickému rozčlenění textu do menších významových jednotek, kterým jsou přiřazeny výstižné názvy (kódy). Tímto způsobem lze obsah rozhovorů nově strukturovat a následně analyzovat z hlediska výzkumných cílů (Švaříček & Šed'ová, 2014).

Před samotnou analýzou bylo nezbytné provést doslovný přepis nahrávek, tedy převést mluvený projev do písemné formy (Hendl, 2005). Následně jsem se věnovala podrobné práci s textem, při níž jsem identifikovala opakující se témata a významové celky. Ty jsem přiřadila k jednotlivým kategoriím, ze kterých poté vznikly konkrétní kódy. Celkem jsem vytvořila více než šedesát kódů, které sloužily jako základ pro další interpretaci dat. Systematické zpracování dat mi umožnilo rozpoznat opakující se motivy, propojení

a významové celky, díky nimž jsem mohla sestavit přehlednou strukturu pro následnou interpretaci a hledání odpovědí na výzkumné otázky.

3.4 Etika výzkumu

Během sběru dat jsem pečlivě dbala na dodržování etických principů výzkumu, mezi něž patří zachování důvěrnosti a získání informovaného souhlasu od účastníků. Důvěrnost znamená, že všechny údaje a odpovědi účastníků zůstanou anonymní a nebudou sdíleny s ostatními. Výzkumník musí informovaný souhlas účastníků řádně zdokumentovat, například nahráním na diktafon nebo vyplněním formuláře (Švaříček & Šed'ová, 2014).

Před provedením samotného rozhovoru jsem účastníky obeznámila o průběhu rozhovoru a hlavním tématu, kterým se zabývá má bakalářská práce. Účastníky jsem ubezpečila ohledně anonymity rozhovoru, který bude následně analyzován a zpracován do podoby výzkumných dat. Potvrdila jsem si, že s účastí ve výzkumu souhlasí dobrovolně a dala jim možnost kdykoli rozhovor ukončit. Poté jsem jim předala formulář s informovaným souhlasem (viz. Příloha P II), který obsahoval klíčové informace o mně jako výzkumníkovi, účelu mé bakalářské práce a charakteristiku výzkumu. Podpisem formuláře souhlasí účastníci s nahrávkou rozhovoru, který je při zpracování dat anonymizován a následně po přepisu vymazán.

3.5 Výzkumný soubor

Výzkumu se zúčastnilo sedm rodičů dětí předškolního vzdělávání. Jako kritérium pro výběr účastníků jsem stanovila, že musí jít o rodiče dětí, které v současném školním roce navštěvují mateřskou školu. Ve všech případech byl rozhovor realizován pouze s matkou dítěte.

Proces výběru participantů byl realizován následným způsobem. Jako první jsem oslovila rodiče ve svém okolí, o kterých jsem měla informace, že jejich dítě navštěvuje mateřskou školu a věděla jsem, že budou ochotní mi poskytnout informace v rámci rozhovoru. Následně druhým krokem jsem prostřednictvím svých příbuzných, kteří mi se souhlasem účastníků poskytli kontakty, oslovila další rodiče. Všechny rozhovory s participanty byly uskutečněny v měsíci únor.

V následující tabulce uvádím přehled o jednotlivých účastnících výzkumu. Každý rodič obdržel specifické označení pro snadnější identifikaci a anonymitu. Každý je označen písmenem **P** jako participant. Pro snadnější přehlednost jsou participanté očíslováni čísly jedna až sedm. V tabulce je uvedený věk dítěte a jeho pořadí narození v rodině. Ohledně

rodičů jsou v tabulce uvedeny informace o jejich nejvyšším dosaženém vzdělání a místo bydliště. Pořadí narození dítěte v rodině a místo bydliště mohly velice ovlivnit rozhodování rodičů o výběru mateřské školy.

Tabulka 1 – Informace o rodičích

Participant	Pořadí narození	Věk dítěte	Nejvyšší dosažené vzdělání	Bydliště
P1	1	5	Střední vzdělání s maturitou	Vesnice
P2	1	4	Střední vzdělání s maturitou	Město
P3	2	6	Střední vzdělání s maturitou	Město
P4	2	6	Vysokoškolské vzdělání	Obec
P5	2	5	Střední vzdělání bez maturity	Město
P6	3	5	Střední vzdělání bez maturity	Vesnice
P7	3	4	Vysokoškolské vzdělání	Obec

(zdroj: vlastní)

4 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Tato kapitola se zaměřuje na rozbor výpovědí rodičů dětí docházejících do mateřské školy. Cílem je představit hlavní zjištění, která z rozhovorů vyplynula. Interpretace dat vychází ze stanovených výzkumných otázek a cílů, díky čemuž je možné přistupovat k analýze přehledně a systematicky.

4.1 Kritéria výběru mateřské školy

V této části se věnuji interpretaci výpovědí participantů týkajících se klíčových faktorů, které ovlivnily jejich rozhodování při výběru mateřské školy. Porozumění těmto rozhodovacím strategiím může přinést cenné poznatky nejen pro samotné mateřské školy, ale i pro ty, kteří se podílejí na utváření vzdělávacího systému. Rozhovory ukázaly, že rozhodnutí rodičů se neodvíjí pouze od dostupnosti zařízení, ale i od osobních zkušeností, vnímané kvality vzdělávání, ekonomické situace rodiny a prostředí mateřské školy.

Výsledky analýzy rozhovorů byly rozděleny do tematických oblastí, ke kterým byly přiřazeny odpovídající kódy. Tyto kategorie jsou dále vizualizovány ve schématu.

Prioritní aspekty mateřské školy	• Dostupnost • Typ školy • Zkušenosti • Komunitní vztahy
Vzdělávání v mateřské škole	• Příprava na vstup do základní školy • Socializace • Individualita a přístup učitelů
Finanční náklady v mateřské škole	• Školné • Kulturní akce • Stravování • Hygienické potřeby • Seznámení s okolním prostředím
Vybavení a prostory v mateřské škole	• Zahrada • Základní škola • Jednotřídní mateřská škola • Zázemí • Prostředí

Obrázek 1 Struktura kategorií

(zdroj: vlastní)

4.1.1 Prioritní aspekty mateřské školy

Z analýzy výpovědí participantů vyplynulo několik klíčových faktorů, které hrály zásadní roli při výběru mateřské školy pro jejich dítě. Tyto aspekty se týkaly především dostupnosti mateřské školy, jejího typu a specializace, zkušeností s daným zařízením a dále komunitních vztahů, které s prostředím mateřské školy souvisely.

Dostupnost mateřské školy byla jedním z nejčastěji uváděných kritérií výběru. Mnoho participantů se rozhodovalo pro mateřskou školu zejména na základě její blízkosti k místu jejich bydliště. Často šlo o mateřskou školu jedinou v obci, což celý výběrový proces výrazně zjednodušilo. Jak uvedl participant P1: *„Jsem z malé obce a máme jednu mateřskou školku, takže to bylo jednoduché... měli jsme i dobré reference, takže určitě jsme nepřemýšleli, že bychom šli někam jinam.“*

Podobně participant P4, P5 i P6 zmiňovali vzdálenost jako hlavní hledisko. K tomu participant P4 dodal, že jeho rozhodování bylo ovlivněno nejen blízkostí mateřské školy, ale i přirozeným propojením s místní komunitou: *„My jsme dítě dali do mateřské školy u nás v obci, kde je jedna mateřská škola. Takže jsme se rozhodli pro tu jednak kvůli dostupnosti a jednak kvůli takovému komunitnímu životu v obci.“*

Dalším významným faktorem byl typ zařízení, respektive jeho specializace. Tento aspekt se ukázal jako klíčový zejména v případě participanta P3, jehož dítě má mentální postižení. V jeho případě nebylo možné uvažovat o běžné mateřské škole, rozhodující bylo, zda škola dokáže dítěti poskytnout odpovídající péči a přístup: *„U nás rozhodovalo to mentální postižení. V podstatě jsem byla ráda, že vůbec se dostal do školky, která by uměla s ním pracovat (...) učitelky mu víc rozumí, mají na něho menší nároky, ví, jak s ním pracovat.“* Tato výpověď ukazuje, že v některých situacích rodiče ani nemají možnost vybírat mateřskou školu podle běžných kritérií (např. blízkost, estetika, reference), ale musí především zohlednit potřeby dítěte a přístup školy k inkluzivnímu vzdělávání.

Specifické potřeby hrály roli i u dalšího participanta, který popsal volbu mateřské školy ve vztahu k logopedickým obtížím dítěte. Jeho rozhodnutí ovlivnila jak praktická stránka každodenní logistiky, tak i citové vazby mezi sourozenci. Z tohoto důvodu se rodiče rozhodli pro přestup dítěte do mateřské školy blíže k nové škole staršího dítěte, čímž zajistili větší stabilitu a pocit bezpečí. Přechod do logopedické třídy navíc přinesl i odbornou podporu v oblasti výslovnosti, která byla pro dítě velkým přínosem.

Z obou těchto případů je patrné, že typ mateřské školy, ať už specializované zařízení nebo konkrétní třídy zaměřené například na logopedii, mohou významně ovlivnit rozhodování rodičů. Výběr mateřské školy se v těchto situacích posouvá od praktických hledisek k potřebám hlubšího individuálního přístupu k dítěti.

Další významnou roli při volbě mateřské školy hrály předchozí zkušenosti ať už osobní nebo zprostředkované přes okolí. Participantů často zmiňovali, že se při rozhodování opírali o reference od jiných rodičů či zkušenosti se staršími sourozenci. Participant P5 uvedl: „Zjistili jsme si i jaká je ta školka, jaké mají s ní zkušenosti ostatní maminky, jaká je tam paní ředitelka.“ Tento druh zkušenosti jim mohl výrazně přispět k pocitu důvěry a jistoty, že bude o dítě v mateřské škole dobře postaráno.

Zvláštní roli sehraval také aspekt komunitního ukotvení školy. V menších obcích byla mateřská škola vnímána nejen jako vzdělávací instituce, ale i jako přirozené pokračování místního sociálního prostředí. Participant P4 popsal, že ho motivovalo i to, že jeho dítě bude mezi známými dětmi a zároveň se sám osobně s některými rodiči již zná: „Ty děti už se stejně znaly z hřišť. Vytvořili jsme si s ostatními maminkami přátelské vazby.“

Podobně i participant P1 naznačil, že o jiné škole neuvažoval nejen kvůli spádovosti, ale i kvůli spokojenosti komunity s místní mateřskou školou. Z výpovědi participanta P2 rovněž vyplývá, že významným rozhodovacím faktorem může být kvalita prostředí, konkrétní vybavení anebo i atmosféra školní zahrady. I když spádově měli blízko jinou školu, rozhodli se pro zařízení s kvalitnějším venkovním prostředím, které podle jeho názoru nabízí dětem více možností k pohybu a přirozenému trávení času venku: „Ta zahrada je tam mnohem lepší. Spádově bysme měli ještě blízko třeba školku (neuvedeno), ale ta zahrada je mnohem menší. Je to na sídlišti. Mám z toho pocit takového jakoby rozpáleného asfaltu v létě, takže jsme proto volili tu na té (neuvedeno), že se nám to tam zdá hezčí s tím vybavením.“

4.1.2 Vzdělávání v mateřské škole

Téma vzdělávání v mateřské škole bylo vnímáno velmi různorodě. Někteří participantů reflektovali zejména přípravu na vstup do základní školy, jiní se zaměřovali více na socializační funkci předškolního zařízení. Objevovalo se i zdůraznění potřeby individuálního přístupu k dětem, zejména u těch se specifickými vzdělávacími potřebami.

Participantů oceňovali, že v mateřské škole dochází k rozvoji základních dovedností pomocí her a zábavných aktivit rozvíjející slabé stránky dětí. Někteří se vyjádřili překvapení

nad tím, jak výrazně se posunuly požadavky oproti době, kdy sami navštěvovali mateřskou školu. Participant P1 dokonce uvádí: „*Jsem byla i překvapená, že je to takové jako náročnější, že vlastně se mi zdá, že třeba ti předškoláci dělají to, co my jsme dělali v první třídě.*“ Současně ale zhodnotil tuto změnu pozitivně, neboť podle něho děti získávají představu o školním režimu a přizpůsobí se školnímu prostředí.

Pro některé participanty však nebylo primární, aby dítě v mateřské škole získávalo znalosti. Za důležitější považovali sociální aspekty. Participant P4 uvedl, že na vzdělávací složku příliš nedbal, neboť měl pocit, že vzdělávací cíle může dítěti zprostředkovat i doma. Co však sám nebyl schopen dítěti nabídnout, byla právě zkušenost s kolektivem: „*Pro mě nejdůležitější byla socializace... aby poznalo jiná sociální prostředí, jiné sociální bubliny a jiné hierarchie.*“

Podobně to vnímal i participant P7, který přiznal, že, ačkoliv sám působí v pedagogické profesi, se vzdělávacím programem mateřských škol podrobněji nezabýval a že nejdůležitější pro něho byli vzájemné vztahy a atmosféra.

Většina participantů vnímala jako důležitou skutečnost, že pedagogové dokážou zohledňovat individuální potřeby dítěte. Oceňovali, když se s dětmi nepracovalo jen frontálně, ale i v menších skupinkách nebo přímo individuálně, což umožnilo reagovat na konkrétní silné či slabé stránky každého dítěte. U předškolních dětí byla podle rodičů péče ještě intenzivnější, a to i díky častějším konzultacím s pedagogem, která jim poskytovala konkrétní zpětnou vazbu o rozvoji dítěte: „*Ta práce ve skupinách je důležitá i ten individuální přístup, my třeba míváme individuální konzultace. Ted'ka předškoláci to mívají ještě jako častěji.*“ (P1)

Někteří participanty si pochvalovali spolupráci se školou i v oblasti sdílení nových metod nebo přehledné prezentace aktivit dětí. Ve dvou výpovědích zazníval i respekt k pedagogické profesionalitě a k aktivnímu přístupu učitelek, které se dále vzdělávají a uplatňují moderní strategie v praxi: „*My máme mladé paní učitelky s paní ředitelkou přímo po škole, takže jsou takové hodně aktivní, nové metody vzdělávací takže.*“ (P1)

Individuální přístup ocenil i participant P3, který vychovává dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, a velmi důsledně reflektoval, že vzdělávací cíle musí být přizpůsobeny možnostem a tempu konkrétního dítěte: „*(...) některé děti jsou méně šikovné, některé jsou více šikovné (...) nutit ho taky není v pořádku, aby se potom bál třeba do té*

školky chodit.“ Zároveň ocenil, že jeho dítě v mateřské škole udělalo pokrok, především v oblasti řeči, a připisoval to individuálnímu přístupu učitelů.

4.1.3 Finanční náklady v mateřské škole

Finanční stránka docházky dítěte do mateřské školy se ve výpovědích promítala do několika rovin. Rodiče zmiňovali školné, náklady na kulturní akce a výlety, stravování, ale také i opakované požadavky na dodávání hygienických potřeb. Celkově převažovalo pochopení pro tyto výdaje, nicméně u některých rodičů se objevovala i kritika určité formy či logiky vybírání příspěvků.

Někteří participanti zmiňovali postupné navyšování školného, i když částka byla stále vnímaná jako přiměřená. Participant P1 popsal vývoj školného následovně: *„Ted', když jsme předškoláci, tak jsme osvobozeni od školkovného, to už neplatíme. Jinak se to postupně zvyšovalo, ale není to přemrštěná částka.*“ Podobně reflektovali i participanti P2 a P6, kteří výši školného nebrali jako problémové.

Většina participantů přijímala náklady na výlety, divadla a kulturní programy jako přirozenou součást vzdělávání. U participanta P1 se objevil termín systém paušálních plateb: *„Výlety a různé takové akce ještě platíme zvlášť, takovou paušální peněženku, kde si právě strhávají peníze na ty akce, není to v rámci toho školkovného.*“ Mateřská škola tím průběžně strhává peníze z jednorázově složené částky. Tento systém byl vnímán jako praktičtější než opakované vybírání menších částek v průběhu roku. S tímto tvrzením souhlasí i participant P2: *„(...) na ty kulturní akce se vybírá cirká 500, 600 korun na pololetí, což je jako dost (...) není pořád takové to tento týden doneste 30 korun, tento týden 60 korun (...) tak je to jednodušší, když se to vybere.*

Participant P4 poukázal na širší ekonomický kontext a vyjádřil pochopení pro náklady kulturních programů, které je třeba pokrýt. Uvědomuje si však, že pro některé rodiny, zejména s více dětmi, může jít o větší finanční zátěž.

V oblasti stravování zazněly jak akceptace nákladů, tak i návrh na zlepšení. Participant P2 otevřeně navrhoval i nákladnější, ale zároveň i pestřejší stravu pro své dítě: *„Klidně bychom platili víc, kdyby bylo rozmanitější jídlo – třeba víc ovoce. Dítě nejl rohlíky s pomazánkou.*“

Silné emoce a kritika zaznívaly především v souvislosti s hygienickými potřebami, které si musí rodiče sami zajišťovat (kapesníky, ubrousky, vlhčený papír). Tento požadavek

byl někdy vnímán jako neadekvátní, zvláště pokud dítě, které je často nemocné, školu nenavštěvuje. Toto tvrzení sdíleli hlavně participant P4 a P7. Participant P4 vyjádřil pocit nespravedlnosti v situaci, kdy jeho dítě trávilo ve škole minimum času, a přesto byl nucený přinášet hygienické pomůcky ve stejném rozsahu jako ostatní rodiče. Vnímá to jako nevyvážené, a ne zcela oprávněné. Uvedl: „*cítím velkou nespravedlnost, když moje dítě (...) v té školce vlastně není (...) věčně má kašel a přijde tam a zas je tam ten papír, doneste prosím papírové kapesníky (...) v životě to nemohlo spotřebovat.*“ Participant P7 se rovněž pozastavil nad tímto požadavkem, zejména v souvislosti s tím, že na začátku školního roku není zcela jasné, jaké množství kapesníků je třeba donést. Zároveň mu přišlo nelogické, že i přes tyto příspěvky se od dětí s příznaky nemoci očekává, že zůstanou doma. Poznamenal: „*Štvou mě akorát kapesníčky na začátku školního roku, jakože já nevím, kolik balíků každéj musí donést a potom stejně, když mají děti rýmu, tak mají zůstat doma.*“

4.1.4 Vybavení a prostory mateřské školy

Zahrada byla u participantů nejčastěji vnímána jako jedno z hlavních pozitiv mateřské školy. Participant P2 ocenil její estetiku, a zároveň dodal, že byla klíčovým faktorem při rozhodování volby školy. Podobně participant P5 zdůraznil velikost a prostornost zahrady jako výhodu zejména v městském prostředí: „*Mají velkou zahradu, to je velké plus v tom městě.*“ Participant P6 rovněž uvedl, že zahrada a celkové venkovní zázemí hrálo roli při výběru školy.

Co se týká zázemí, tak participant P1 popsal prostředí školy jako moderní, s aktivními učitelkami, které samy iniciují pořízení vybavení. Zmínil i zapojení rodičů, například darováním dětské bicí soupravy, což bylo vnímáno jako obohacení prostředí mateřské školy. Pozitivně hodnotili prostředí mateřské školy i participant P6 a P7, kteří se zaměřili na praktické uspořádání prostor a celkovou atmosféru mateřské školy. Naopak participant P4 se zaměřil na porovnání jednotlivých škol, z hlediska vybavení, při změně školy svého dítěte. Vybavení v současné mateřské škole popsal jako starší, ale poukázal na to, že mnohem důležitější než stav hraček, je přístup učitelek. Zatímco v předchozí škole zažil s dětmi formální a nespravedlivé jednání, v nové škole si váží individuálního přístupu: „*I když jsou tam ta autíčka třeba stará, nebo ty kostky oprýskané, tak se tam k synovi chovají úplně jinak (...)* Vždycky si dají práci s tím zjistit, co kdo, proč a jak.“ Zároveň vyjádřil lítost nad tím, že se dříve více nezajímal o reálné fungování původní školy, protože tehdy ještě jeho dítě nedokázalo své pocity dobře vyjádřit.

Specifický charakter jednotřídních mateřských škol na vesnici zmínil participant P7, který ocenil propojení mezi mateřskou školou a základní školou. Podle něho se děti znají napříč ročníky a přechod do první třídy je pak přirozenější a méně stresující: „*Ti předškoláci, když jdou do té první třídy, tak už se znají (...) Myslím, že je to jako hezký rodinný.*“

4.2 Ideální představa mateřské školy

V této části se zaměřuji na představy rodičů o ideální mateřské škole. Výpovědi participantů ukazují, jaké podmínky, přístupy a hodnoty rodiče považují za klíčové pro spokojený a rozvíjející pobyt dítěte v předškolním zařízení. Interpretace těchto výpovědí poskytuje důležitý vhled nejen pro samotné pedagogy, ale i pro vedení mateřských škol.

Po rozboru výpovědí byly identifikovány hlavní tematické oblasti a odpovídající kódy, které jsou graficky uspořádány ve formě schématu.

Prostředí ideální mateřské školy	• Umístění • Venkovní prostory • Vnitřní vybavení tříd • Zaměření mateřské školy • Spolupráce s odborníky • Bezpečnost
Přístup učitelů	• Individuální přístup • Velikost skupiny • Personál • Skupinová práce • Příprava na školu • Rovný přístup k dětem
Aktivity v ideální mateřské škole	• Pohybové aktivity • Výtvarné činnosti • Hudební činnosti • Pohyb venku • Sociální činnosti • Cizí jazyk • Logopedie
Poměr mezi volnou hrou a řízenou činností	• Rovnováha • Převaha řízené činnosti u předškolních dětí • Harmonogram den
Komunikace školy a rodiny	• Osobní kontakt • Digitální komunikace • Tištěné informace • Třídní schůzky a konzultace • Otevřená komunikace • Angažovanost rodičů
Venkovní prostředí a aktivity	• Každodenní pobyt venku • Vybavení • Vycházky do přírody • Prožitkové učení • Význam přírody pro děti

Obrázek 2 Struktura kategorií

(zdroj: vlastní)

4.2.1 Prostředí ideální mateřské školy

Z výpovědí participantů vyplynulo, že představa ideální mateřské školy je úzce spjata s jejím prostředím, ať už jde o umístění školy, kvalitu venkovních a vnitřních prostor, nebo také vnitřní atmosféru a přístup personálu. Participant se ve svých představách často pohybovali mezi konkrétními fyzickými prvky a celkovým pocitem bezpečí a pohody pro své dítě.

Umístění školy bylo diskutováno zejména z hlediska propojení s okolním prostředím. Participant P1 zvažoval výhody městského i venkovského prostředí: *„Tak určitě asi i ve městě, pokud tam bude nějaká větší zahrada (...) město je výhodou zas na ty různé kulturní akce (...) Tady zase na dědině se můžou projít po té dědině, různá zvířátka, pěknou krajinu.“* Podobně participant P5 vyjádřil přání, aby mateřská škola nebyla umístěna ani v centru, ani úplně na samotě, ale ideálně někde v blízkosti přírody a zároveň města.

Venkovní prostředí, zejména zahrada, hrálo pro většinu participantů velmi důležitou roli. Ideální zahrada by měla být podle nich prostorná, bezpečná, a nabízet dětem dostatek pohybu pro hry. Někteří participant si přáli i specifické prvky, jako například vodní prvky v horkých dnech (P2) nebo zahrádku, o kterou by se děti mohly starat během roku (P5). Participant P3 uvedl o zahradě že: *„(...) mně se líbí, když ta školka má tu bezpečnou zahradu (...) aby ty děti mohly být venku, měly nějaké to hřiště.“*

Vnitřní vybavení tříd bylo vnímáno různorodě. Někteří rodiče považovali za důležité moderní vybavení (např. klimatizace, čističky vzduchu), jiní upozorňovali spíše na potřebu praktičnosti a podnětnosti prostředí. Participant P3 zmínil význam hraček, hudebních nástrojů i technologií, které mohou napomoci vzdělávání. Naopak participant P4 upozornil, že estetické vybavení nemusí být vždy rozhodující: *„Dítě může chodit smutné ze školky, která má interaktivní tabule, ale paní učitelka po vás křičí (...) může chodit šťastné ze školky, která má minimum hraček, ale pedagogové s nimi tráví smysluplný čas.“*

V představách se objevoval i požadavek na speciální zaměření mateřské školy nebo existenci kroužků, které by pomáhaly dětem rozvíjet jejich zájmy. Participant P6 zmínil například možnost hudebních nebo sportovních aktivit.

Kategorie bezpečnosti se opakovaně objevovala napříč výpověďmi. Participant si přáli, aby se dítě v mateřské škole cítilo bezpečně, aby venkovní i vnitřní prostředí bylo uzpůsobené věku dítěte, a dokonce participant P3 uvedl: *„Aby tam byla bezpečnost, aby*

učitelky nemusely je hlídat tak, že za nimi musí neustále chodit (...)“ Bezpečnost však někteří participantů vnímali i ve vztahu k volnosti. Participant P7 například vyjádřil potřebu najít rovnováhu mezi bezpečnostními pravidly a svobodnou hrou dětí: „*Chápu, že se musí dodržovat bezpečnost, ale když už tam to hřiště je (...) aby děti měly víc volnosti.*“

Na okraj zazněla také téma spolupráce s odborníky, kdy by měla mateřská škola mít možnost více komunikovat a zároveň i spolupracovat s různými speciálními institucemi.

4.2.2 Přístup učitelů

Z výpovědí participantů jasně vyplývá, že přístup pedagogického personálu hraje zásadní roli v tom, jak rodiče vnímají kvalitu výchovně vzdělávacího zařízení. K představě ideální mateřské školy patří učitelé, kteří nejen vzdělávají, ale především vytvářejí respektující, bezpečné a rozvíjející prostředí, v němž se dítě cítí přijímané takové, jaké je.

Opakovaně se objevoval požadavek na individuální přístup, tedy aby učitelé dokázali vnímat a reagovat na specifické potřeby každého jednotlivého dítěte. Participant P4 to vyjádřil velmi silně: „*Strašně bych si přála, aby s nima takhle zacházeli i v té školce a nesnažili se je už v těch 2, 3, 4 letech zdeformovat do nějakého obdélníčku (...) ty děti si zaslouží aspoň pár let té volnosti.*“ Podobně i další participantů oceňovali, když se učitelé mohou více věnovat dítěti v případě, když mu něco nejde, a tím mu pomoci zvládnout konkrétní úkol.

S individuálním přístupem úzce souvisí i téma velikosti skupiny. Participantů často poukazovali na to, že menší kolektiv dává větší prostor pro osobnější interakci a efektivnější práci s dětmi. Participant P2 zdůraznil: „*Možná menší třídy o menším počtu dětí.*“ Podobně participant P5 vyjádřil spokojenost s menším kolektivem, kde učitelka může postupně procházet jednotlivé děti a individuálně se jim věnovat.

V souvislosti s kvalitou výuky a vztahu k dětem se objevovalo i téma personálu jako takového. Participantů oceňovali odbornou zdatnost učitelů, ale především i jejich laskavost, trpělivost a vnímání jejich práce jako poslání. V některých výpovědích zaznívala i jistá míra empatie vůči náročnosti jejich práce. Participant P3 například uvedl: „*Neříkám, že se chodí učitelky do té školky jako zahrát. Ona má taky svoji práci, takže ví, co s těma dětma.*“

Podle participantů vyplývá i důležitost skupinové práce, která byla zmiňována především v souvislosti s podporou sociálních dovedností. Učitelé by měli vytvářet příležitosti, kdy děti spolupracují, učí se komunikaci, respektu i schopnosti říct si o pomoc.

Jak uvedl participant P7: „*Skupina je důležitá, aby si uměli říct o pomoc, poděkovat (...) ale v případě potřeby je důležitá i individuální péče.*“

Z výpovědí rovněž vyplynulo, že rodiče vnímají roli mateřské školy také jako přípravu na základní školu, ideálně přirozenou, nenásilnou formou. Někteří zmiňovali konkrétní přípravu na přechod do základní školy, jiní upozorňovali na potřebu podchycení silných stránek dítěte a možnosti jejich rozvíjení. Participant P7 zmínil: „*Třeba u těch předškoláků je to dobré při té přípravě na tu školu. Jako já určitě nepotřebuju mít dítě perfektně připravené, naučené, spíš jako učení se tak jako přirozeně tady v tom věku, nedrillovat je.*“

Důležité bylo i téma rovného přístupu k dětem. Participant P6 si přál, aby se žádné dítě necítilo ostrčené a všechny byly vnímány stejně důležitě: „*Aby nebylo žádné dítě ostrčené (...) aby je nerozdělovali, nejlepší a ten nejhorší (...) prostě je milovali.*“

4.2.3 Aktivity v ideální mateřské škole

Participant ve svých výpovědích věnovali pozornost aktivitám, které by ideálně měly být součástí každodenního života mateřské školy. Nejčastěji se objevovala přání na pestrnou nabídku činností, které by rozvíjely děti v různých oblastech.

Velký důraz byl kladen na pohybové aktivity. Participant je vnímali jako nezbytnou součást dne, která napomáhá jak zdravému fyzickému vývoji, tak psychické pohodě dětí. Participant P5 uvedl: „*Určitě nějaké cvičení, pohybové, nějaké tanečky (...) aby se proběhly.*“ Podobně i další participant (P2, P3, P6, P7) zmiňovali tanec, sportovní aktivity či celkové zapojení pohybu do každodenního režimu mateřské školy jako velmi důležité.

V rámci rozvoje jemné motoriky a tvořivosti se často objevovaly zmínky o výtvarných činnostech. Participant oceňovali, když děti mohou něco vyrábět, kreslit, malovat a vytvářet. Jak uvedl participant P5: „*Pak se mi líbí nějaké to tvoření, kdy něco vyrábí, malování to je jasné.*“

Dále byly často zmiňovány hudební činnosti jako zpěv a tanec. Participant vnímali hudbu jako důležitou součást výchovy, která přirozeně rozvíjí rytmus, paměť i emoční prožívání. Participant P3 uvedl: „*Určitě se mně líbí, když děti zpívají, když můžou i v rámci toho sportu třeba tancovat.*“ Hudební aktivity tak byly vnímány jako přirozená a radostná součást dne, která zároveň podporuje i komunikační schopnosti.

Specificky se participantů vyjadřovali i k pohybu venku, ať už na školní zahradě nebo při procházkách. Participant P5 zdůraznil: „*Pobyt venku nesmí chybět, buď teda na té zahradě, nebo na nějakou tu procházku po okolí.*“ Participant P6 dodal, že procházky jsou důležité i pro poznávání okolního světa: „*(...) procházky, aby poznali, co je v okolí.*“

Mezi další důležitá témata podle participantů patřily i sociální činnosti, které pomáhají dětem naučit se spolupracovat, navazovat vztahy a být součástí kolektivu. Participant P4 to formuloval takto: „*Měli by být společné aktivity v rámci té socializace, aby se naučili nějakou nenásilnou formou spolupracovat, naučit se poslouchat, trošku upozadit to ego.*“ Podobně participant P3 vnímal mateřskou školu jako příležitost k navazování přátelství a rozvoji vztahových dovedností. V odpovědích se objevovala také zmínka o cizím jazyce, konkrétně angličtině. Názory na její zařazení do mateřských škol se ale lišily. Někteří participantů ji vnímali pozitivně, pokud byla součástí nenásilného a přirozeného učení (P3), jiní naopak vyjádřili pochybnosti o přínosu výuky angličtiny v tomto věku (P5): „*Myslím si, že je to brzo na tu mateřskou školu, že to stačí až na tu základní školu, že spíš trénovat tu češtinu a logopedii.*“

Logopedickou péčí by participantů ocenili, zejména pokud by byla součástí mateřské školy v rámci běžného provozu. Participant P3 uvedl: „*Asi když má dítě nějakou logopedickou vadu, tak je super, když je možnost v té školce mít toho logopeda.*“ Výhodu viděli zejména v tom, že dítě zůstává ve známém prostředí a nemusí docházet jinam. Podobný názor vyjádřil i participant P5.

Z některých výpovědí rovněž vyplynulo, že participantů oceňují i netradiční aktivity, jako jsou tematické návštěvy (např. canisterapie), kulturní akce či výlety mimo budovu mateřské školy.

4.2.4 Poměr mezi volnou hrou a řízenou činností

Z výpovědí participantů je zřejmé, že ideální mateřská škola by měla nabízet vyvážený poměr mezi volnou hrou a řízenou činností. Participantů si uvědomovali důležitost obou forem, volné hry pro spontánní rozvoj a relaxaci dítěte a řízené aktivity pro systematické vedení, přípravu na školu a osvojení nových dovedností.

Někteří participantů vnímali, že se v praxi zejména u předškolních dětí někdy příliš upřednostňuje řízená činnost. Participant P1 uvedl: „*U těch předškoláků to hodně vedou, že už je moc nenechávají si jen tak volně hrát (...) je to někdy už náročný pro ty děti.*“ Přesto uznali, že částečné omezení volné hry má své opodstatnění jako příprava na školní režim.

Naopak jiní participanté vyjadřovali potřebu citlivé rovnováhy, kdy řízené činnosti nejsou vnímány jako nucené či mechanické. Participant P2 navrhl: „*Aby vlastně ta řízená činnost (...) byla přirozená, zábavná, aby ani nepoznaly, že je někdo řídí.*“ Také participant P4 poukázal na to, že způsob, jakým je činnost dětem prezentována, výrazně ovlivňuje jejich zapojení. Pokud je aktivita vedena hravou formou, děti ji přijímají přirozeně, aniž by vnímaly její řízený charakter.

Více participantů se také vyjádřilo k harmonogramu dne, který by měl být jasně strukturovaný, ale zároveň přirozený a flexibilní. Časový řád podle participantů pomáhá dětem orientovat se v průběhu dne, získat pocit jistoty a připravovat se na budoucí školní prostředí. Participant P3 popsal ideální denní rytmus následovně: „*Ráno snídane, pak volné hraní, řízená činnost, svačina, hry venku, oběd (...) dítě ví, co nastane, a pravidelným opakováním získá ten řád.*“ Participant P6 pak navrhl jasné oddělení volného času a vzdělávací části dne, aby dítě pochopilo, co právě nastává, a mohlo se na to mentálně připravit: „*Mělo by to být určité nějak oddělené. Aby ted' pochopili, ted' se může hrát, a ted'ka se bude učit.*“

Naopak někteří participanté zmiňovali i důsledky nevyváženého poměru řízené činnosti a volné hry dětí. Pokud je mnoho řízené činnosti může to vést k přetížení a ztrátě pozornosti. Participant P5 poznamenal: „*Kdyby toho bylo moc, tak ty děti už by se ani nesoustředily a začaly by peklit.*“

4.2.5 Komunikace školy a rodiny

Z výpovědí participantů vyplývá, že funkční a vstřícná komunikace mezi mateřskou školou a rodinou je vnímána jako klíčová součást ideální mateřské školy. Participanté oceňují, když mají k učitelům a vedení školy důvěru, dostávají včasné a jasné informace a mohou se do života školy aktivně zapojit.

Za nejpřirozenější a nejvíc používanou formu byla označena každodenní osobní komunikace při předávání dítěte. Slouží nejen k předání praktických informací, ale i k vytváření vztahu mezi rodičem a pedagogem. Participant P1 uvedl: „*My komunikujeme fyzicky, třeba ráno u příchodu nebo odpoledne (...).*“

Vedle osobního kontaktu se čím dál častěji objevuje i digitální komunikace, která podle rodičů velmi usnadňuje každodenní informovanost. Email, školní aplikace nebo sociální sítě jsou využívány pro předávání informací, fotek a organizačních pokynů. Participant P1 popsal výhody digitální aplikace, kterou využívá jejich mateřská škola: „*Je*

to strašně přínosné (...) vyběhne ikonka, že je tam nová zpráva a musíme odpovědět, aby učitelky věděly, jestli s námi můžou počítat.“

Někteří participanté však upozorňovali, že pokud škola používá více způsobů komunikace současně, může to být pro rodiče nepřehledné. Jak uvedl participant P2: *„Není čas sledovat tři různé nástěnky ve třech místnostech, je to zmatečné.*“

Důležitou roli v představě ideální mateřské školy sehrávají i třídní schůzky a individuální konzultace. Ty umožňují řešit hlubší témata, která nelze řešit během běžné každodenní komunikace. Někteří participanté si pochvalovali možnost domluvit si individuální konzultaci na předem určenou hodinu, jak popisuje Participant P7: *„Mezi dveřma a před dětma a ostatníma rodičema to není ideální (...) takže konzultační hodiny jsou super.*“

Z výpovědí také vyplývá silná potřeba otevřené a upřímné komunikace. Participanté oceňují, když se pedagogové nebojí sdílet obtíže, které ve škole nastávají, a současně jsou ochotni naslouchat i podnětům od rodin. Participant P4 sdílel svou představu velmi konkrétně: *„Hrozně by se mi líbilo, kdyby učitelky dokázaly přiznat – my nevíme, jak na něj, můžete poradit? Nemyslím, že je to chyba (...) ale kdyby to dokázali takhle otevřeně říct, bylo by to fajn.*“

Několik participantů zmiňovalo také význam angažovanosti rodičů například v rámci školních akcí, vystoupení nebo tematických projektů. Rodiče vnímají tyto akce jako možnost seznámit se navzájem, podívat se na chování dětí v kolektivu a podpořit školu. Participant P3 uvedl: *„Chodit na akce, které pořádá školka, to není špatné. Rodiče se víc seznámí a vidí děti mezi sebou.*“ Zároveň však participanté vyjadřovali pochopení, že ne každý rodič má prostor být aktivně zapojen. Očekávání by tedy měla být přiměřená. Participant P6 shrnul: *„Rodiče se stmelují, děti se stmelují (...) ale ne každý se chce zapojovat, někdo nechce nebo nemůže.*“

4.2.6 Venkovní prostředí a aktivity

Venkovní prostředí a aktivity v přírodě jsou pro většinu participantů důležitou součástí ideální mateřské školy. Participanté oceňují nejen pobyt na školní zahradě, ale i možnost procházek do okolí, poznávání přírody a učení se venku. Význam venkovních aktivit spatřují jak ve fyzickém, tak i v duševním rozvoji dítěte. Mnoho participantů vnímalo každodenní pobyt venku pozitivně, a to i v případě méně příznivého počasí. Participant P1 uvedl: *„Chodí u nás každý den za každého počasí (...) určitě je to důležitý, protože vevnitř je to takový*

náročný pro ty děti i pro ty paní učitelky, tak venku je to volnější.“ Podobně participant P3 ocenil venkovní pohyb, čerstvý vzduch a kontakt s přírodou i v deštivých měsících: *„Proč by nemohli vylézt ven, vzít si pláštěnky a jít ven, oni ty děcka mají rády, když prší (...) jsou nadšené.“*

Na druhou stranu někteří participanté přistupovali k pobytu venku s určitou rezervou, a i s ohledem na počasí. Participant P2 například nepreferuje koncept pobytu venku za každého počasí, ale zároveň uznává přínos poznávání přírody přímo v terénu: *„Pokud si povídají o tom, jak se na jaře probouzí příroda (...) tak je fajn, když to ty děcka znají v terénu.“*

V odpovědích se objevoval i důraz na vybavení venkovního prostředí školy, které by mělo být funkční, bezpečné a umožňovat různé typy her i činností. Participant P3 zmínil význam zahrady jako místa nejen pro hru, ale i pro případné řízené aktivity: *„Pokud mají zahradu, kde si můžou sednout na deku nebo něco (...) proč ne?“* Participant P5 uvedl příklad terasy, která slouží jako venkovní třída: *„Když je hezky, mají tam stoly, kde pracují nebo si hrají, dají si tam svačinku (...) celé dopoledne venku.“*

Participanté si rovněž přáli, aby mateřská škola organizovala vycházky do okolí (les, louky, parky, ale i městské prostředí). Participant P1 poukázal na možnost využití lokálních zdrojů ve venkovském prostředí, kdy děti navštěvují například místní farmu, pilu či zahradnictví. Tím dochází k propojování mateřské školy s komunitou a k obohacení vzdělávacího programu o autentické zkušenosti z reálného prostředí.

Silně se u participantů objevovalo téma prožitkového učení tedy učení se skrze vlastní zkušenost, pohyb a kontakt s přírodou. Participant P4 výstižně shrnul přínos této formy vzdělávání: *„Děti jsou jak houby a tou vlastní sdílenou zkušeností tím prožitkem si něco naučí podle mě líp (...).“* Tento přístup vnímal jako hodnotnější než tradiční pobyt ve třídě. Podobně participant P6 zdůraznil, že venkovní prostředí přináší dětem jiné vjemy a podněty, které mohou obohatit jejich vzdělávání.

Participanté ve svých výpovědích reflektovali i význam přírody pro duševní pohodu a rozvoj dítěte. Participant P4 upozornil na to, že současné děti tráví méně času v přírodě než dřívější generace, což je důvod, proč je pobyt venku v mateřské škole o to důležitější: *„Tu energii, kterou vám dá příroda... vám herna ani multiplex nedá.“*

4.3 Hlavní zdroje při výběru mateřské školy

V poslední části se věnuji informačním zdrojům, které rodiče využívají při rozhodování o výběru mateřské školy. Z výpovědí participantů vyplývá, že rodiče se při volbě mateřské školy neřídí pouze jedním typem informací, ale kombinují různé zdroje.

Cílem této části je ukázat, jaké informace považují rodiče za důležité, kde je získávají a jaký význam přiřazují jednotlivým formám sdělení. Postupně se zabývám specifickými oblastmi od informací z internetu a osobních doporučení, přes osobní význam návštěvy mateřské školy a prvního dojmu, až k porovnávání možností a přístupu školy při navazování komunikace s rodinou.

Tematické kategorie a jejich kódy vznikly na základě analýzy rozhovorů a jsou dále přehledně vizualizovány pomocí schématu.

Internetové zdroje	• Webové stránky • Sociální sítě • Aplikace školy
Osobní zkušenost a doporučení od známých	• Osobní zkušenosti • Zprostředkované zkušenosti • Interakční zkušenosti • Den otevřených dveří • Rozhodnutí bez návštěvy
Návštěva mateřské školy	• Den otevřených dveří • Rozhodnutí bez návštěvy
Komunikace se školou před výběrem	• Vstřícná a otevřená komunikace • Přístupnost informací • Individuální konzultace • První dojem
Porovnávání možností při výběru mateřské školy	• Vzdálenost a dostupnost zařízení • Počet dětí ve třídě • Možnosti pro děti se speciálními potřebami

Obrázek 3 Struktura kategorií

(zdroj: vlastní)

4.3.1 Internetové zdroje

Z výpovědí participantů vyplývá, že ačkoli internetové zdroje (webové stránky mateřských škol, sociální sítě či školní aplikace) hrají určitou roli při získávání informací, nejsou pro

většinu rodičů hlavním nástrojem při rozhodování. Internet je spíše doplňkem, který poskytuje základní přehled, případně slouží k orientaci ve formálních požadavcích, ale není rozhodující pro samotný výběr školy.

Nejčastěji zmiňovaným internetovým zdrojem byly webové stránky mateřské školy. Participanti je navštěvovali zejména v souvislosti se zápisem do školy nebo získávání základních informací o provozu školy. Participant P4 uvedl: *„Chtěla jsem vědět, co mají na stránkách, jak to tam vypadá, dívala jsem se na jídelníček (...) u (dítěte) jsem hledala informace k logopedické třídě.“* Tento přístup ukazuje nejen zájem o praktické informace, ale také o specifika školy ve vztahu k potřebám dítěte.

Někteří participanti však poukazovali na nedostatečnou aktualizaci webových stránek, což může být překážkou pro nové nebo potenciální rodiče. Participant P1 konstatoval: *„Ted'ka moc ty stránky paní učitelky neaktualizují (...) všechno máme v aplikaci, což je už pro přihlášené rodiče.“*

Vedle webů se objevovaly zmínky o sociálních sítích. Participanti oceňovali možnost nahlédnout do běžného života školy prostřednictvím fotek nebo příspěvků. Participant P5 popsal: *„Dívala jsem se na stránky školky, na jejich Facebook, kde dřív měly učitelky fotky (...)“*

Participant P2 zmínil také komunitní diskuse na sociálních sítích jako prostor, kde se rodiče navzájem informují a hodnotí kvalitu jednotlivých mateřských škol: *„Možná jsme viděli na Facebooku v rámci nějaké diskuse, která školka je lepší (...)“*

Naopak někteří participanti přiznali, že internetové vyhledávání není jejich preferovaným způsobem získávání informací. Participant P3 uvedl, že k výběru školy došlo spíše přes osobní doporučení a odborný kontakt: *„Nejsem typ, který by sedl k internetu a obvolával všechny školky (...) jsem ráda, když mě někdo doporučí nebo nasměruje.“*

U několika participantů bylo patrné, že aktivní vyhledávání přes internet probíhalo až po nástupu dítěte do mateřské školy, nikoliv jako součást rozhodovacího procesu. Jak uvedl participant P7: *„Procházela jsem informací, ale až po nástupu (...) na jiné jsem nekoukala.“*

4.3.2 Osobní zkušenost a doporučení od známých

Z výpovědí participantů je patrné, že osobní a zprostředkované zkušenosti patří k nejdůležitějším zdrojům informací pro rozhodování o volbě mateřské školy. Participanti

často spoléhají na vlastní předchozí zkušenosti, doporučení od známých, přátel nebo rodičů jiných dětí.

U několika participantů hrály hlavní roli osobní zkušenosti se starším dítětem. Tato zkušenost rodičům poskytla důvěru v zařízení a přispěla k rozhodnutí přihlásit do stejné mateřské školy i mladšího sourozence. Participant P5 uvedl: *„Řídili jsme se osobními zkušenostmi se starším dítětem.“* Participant P6 také přiznal, že nejdůležitější roli hrála vlastní zkušenost: *„(...) hlavně jsme měli osobní zkušenost, ta hrála největší roli.“* Podobně participant P7 popsal, že při třetím dítěti už bylo rozhodování výrazně ovlivněno předchozí pozitivní zkušeností: *„Byly to nejvíce osobní zkušenosti s bráchy (...) nijak jsme nevymýšleli jiné varianty.“*

Velmi časté byly také zprostředkované zkušenosti od jiných rodičů v okolí, zejména od kamarádů a známých. Tato doporučení často fungovala jako potvrzení volby nebo jako zklidňující faktor. Participant P1 uvedl: *„Ti kamarádi, co jsem se ptala, byli spokojení (...) tak jsme se nebáli.“*

U dětí se specifickými potřebami se hrávala zásadní roli interakční zkušenost s odborníky a cílené doporučení. Participant P3 popsal, že volbu mateřské školy ovlivnila náhoda a kontakt s pracovnící speciálního pedagogického centra. Doporučení od odborníka bylo pro něj dostatečně přesvědčivé, aby danou mateřskou školu zvolil.

V některých případech participanti reflektovali, že žádné doporučení neměli k dispozici například proto, že se nově přistěhovali, nebo protože v obci existovala pouze jedna mateřská škola. Participant P2 popisoval, že v době výběru nikoho neznali, a tak rozhodnutí proběhlo spíše intuitivně: *„Tak jsme to taky jenom odhadem (...)“*

4.3.3 Návštěva mateřské školy

Návštěva mateřské školy před nástupem dítěte je pro některé participanty důležitým prvkem při rozhodování. Z výpovědí participantů vyplývá, že možnost navštívit mateřskou školu jim často pomohla upevnit rozhodnutí a získat představu o prostředí i personálu. U jiných však k výběru došlo i bez osobní návštěvy, často z praktických nebo místních důvodů.

Participant, kteří se do školy šli podívat, si všímali především atmosféry a přístupu učitelů. Zajímali se o velikost zařízení nebo si prohlédli konkrétní třídu, o kterou měli zájem. Participant P4 vzpomínal na den otevřených dveří s tematickým programem: *„Byl den otevřených dveří (...) děti mohly běhat na zahradě a my jsme si mohli projít celou školku“*

(...) nás primárně zajímala logopedická třída.“ Také participant P2 ocenil možnost školu navštívit osobně a nahlédnout do třídy ještě před zápisem: *„Nakoukla jsem do třídy a byla jsem spokojená (...).“*

U jednoho participanta hrála návštěva školy zásadní roli při finálním rozhodování. Participant P3 popsal, jak rozdíl ve velikosti zařízení ovlivnil jeho volbu: *„Ta školka byla daleko větší než ta naše (...) neuměla jsem si představit, že bude mezi tolika dětma (...) pak jsem viděla tu menší školku, a to bylo jediné lepší.“*

Jiní participanti však žádnou návštěvu nepodnikli, protože škola byla jediná v obci, nebo bylo rozhodnutí dáno jinými okolnostmi. Participant P7 uvedl: *„Máme tady jen jednu a nemuseli jsme se nijak rozhodovat, tak jsme žádnou školu nenavštívili.“* Podobně participant P6 zmiňoval, že hlavním kritériem byla dostupnost a nebyl důvod hledat jinde.

4.3.4 Komunikace se školou před výběrem

Z výpovědí participantů vyplývá, že forma a kvalita komunikace ze strany mateřské školy hraje významnou roli při utváření dojmu a rozhodování o výběru mateřské školy. Rodiče oceňují, když pedagogové působí vstřícně, otevřeně a ochotně odpovídají na dotazy, případně nabídnou konzultace či další podporu při adaptaci dítěte.

U většiny rodičů byl zaznamenán pozitivní zážitek z prvního kontaktu často spojený s osobní návštěvou školy. Participant P2 popsal své zkušenosti následovně: *„Měla jsem pocit, že mi odpověděli na všechny otázky (...) byli tam moc příjemné paní učitelky, takže jsem se nebála dceru tam svěřit.“* Podobně i participant P6 uvedl, že mateřská škola od počátku komunikovala vstřícně: *„Poskytli nám všechno, seznámili nás s chodem školy (...) vstřícní, otevřeně komunikovali.“*

Participant si často všímali, zda je personál ochotný naslouchat a poskytovat praktické i emoční ujistění obzvlášť v případech, kdy má dítě specifické potřeby. Participant P3 vyzdvihl důležitost prvního dojmu a přístupu personálu: *„Kdyby se mně tam nikdo nevěnoval, udělalo by to na mě špatný dojem (...) důležité je, když učitelka řekne zvládneme to, zapojíme ho.“*

Některé výpovědi ukazují, že otevřená a lidská komunikace vytváří prostředí důvěry, díky kterému se rodiče cítí jistěji. Participant P5 zmínil: *„Aby byli otevření, aby řekli pravdu, a aby se rodiče nebáli na cokoli zeptat.“*

I první dojem sehrál v některých případech důležitou roli. Participantů hodnotili nejen komunikaci personálu, ale i vzhled prostředí, jeho upravenost a celkovou atmosféru školy. Participant P6 shrnul svůj dojem: „Čisté, uklizené, vyzdobené (...) školka renovuje, prostředí vylepšují. Dojem udělali dobrý.“

4.3.5 Porovnávání možností při výběru mateřské školy

Z výpovědí participantů vyplynulo, že pokud participantů stáli před možností výběru mezi více mateřskými školami, zaměřovali se nejen na praktické a kapacitní parametry, ale také na to, jak dobře škola odpovídá potřebám jejich dítěte. Ne vždy však k přímému porovnávání došlo, často bylo rozhodnutí ovlivněno i osobním vztahem ke konkrétnímu místu nebo obecně nižší dostupností alternativ.

Mezi nejčastěji zmiňovaná kritéria porovnání patřila vzdálenost a dopravní dostupnost zařízení. Participantů oceňovali, pokud byla škola v docházkové vzdálenosti, což usnadňovalo každodenní časovou náročnost a zapojení dalších rodinných příslušníků. Participant P5 popsal: „Musely jsme dojíždět do města (...) teď je školka ve vzdálenosti, kde docházíme pěšky a je to kousek.“

Dalším zásadním aspektem byl počet dětí ve třídě, který měl vliv na kvalitu péče a individuální přístup. Participantů upřednostňovali menší kolektivy, které podle nich zajišťují větší klid a pozornost pro každé dítě. Participant P3 uvedl: „Ta velikost té školky, ten počet dětí.“ Participantů dětí se specifickými potřebami přirozeně zohledňovali i to, zda je mateřská škola otevřená inkluzi a má vhodné podmínky pro individuální přístup. Výběr tedy nebyl založen jen na obecném dojmu, ale také na tom, zda zařízení dokáže reagovat na specifika dítěte. Participant P3 shrnul: „Jsem ráda, že nás vzali do menší školky, protože vzhledem k jeho postižení si myslím, že to bylo lepší.“

Někteří rodiče však možnost výběru neřešili, buď proto, že v obci existovala pouze jedna mateřská škola, nebo proto, že o jiných variantách neuvažovali. Participant P6 uvedl: „Já jsem ani nepátral, co může být jinde jinak (...) nikdy jsem nad tím takhle nepřemýšlel.“

Objevilo se také kritérium osobností učitelek a celkové atmosféry školy, které by mohlo ovlivnit konečné rozhodnutí. Participant P7 popsal: „Rozhodovala bych se podle přístupu lidí ve školce, asi hlavně podle učitelek (...) a jak je školka otevřená.“

5 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Kapitola přináší přehled klíčových výsledků výzkumu, které odpovídají na položené výzkumné otázky. Záměrem je představit hlavní poznatky z rozhovorů s rodiči a nabídnout souvislý obraz o tom, co se během analýzy dat ukázalo jako zásadní.

Jaké kritéria a faktory ovlivňují rozhodování rodičů při výběru mateřské školy pro jejich dítě?

Z rozhovorů s rodiči vyplynulo, že při rozhodování o volbě mateřské školy sehrává roli několik vzájemně propojených faktorů. Mezi nejčastěji zmiňovaná kritéria patřila dostupnost mateřské školy, její typ a případná specializace, osobní či zprostředkované zkušenosti, celkové prostředí a přístup pedagogů.

Rodiče často volili mateřskou školu podle její geografické blízkosti a spádovosti. Zejména v menších obcích byla tato volba jednoznačná, protože mateřská škola byla jediná. Kromě praktické dostupnosti však participantů poukazovali i na komunitní charakter školy. Přítomnost známých dětí i rodičů byla vnímána jako faktor posilující pocit důvěry.

Zásadní roli sehrávaly také specifické potřeby dítěte. V případech, kdy dítě vyžadovalo odbornou péči rodiče věnovali zvýšenou pozornost specializaci školy. Rozhodnutí bylo v těchto situacích méně o výběru a více o nalezení adekvátního prostředí, které by odpovídalo možnostem dítěte.

Některé výpovědi zároveň ukázaly, že rodiče vnímají mateřskou školu nejen jako vzdělávací instituci, ale jako prostor, který má dítě podpořit v jeho celkovém rozvoji. Převážně kladli důraz na socializační funkci školy, ale někteří zmiňovali i individuální přístup. Rodiče také oceňovali, pokud učitelky aktivně komunikovaly, nabízely podporu a vytvářely bezpečné a podnětné prostředí.

Finanční stránka docházky byla zmiňována především v souvislosti se školným, příspěvky na akce a náklady na hygienické potřeby. Všichni rodiče náklady akceptovali, pokud byly vnímány jako smysluplné. Kritika zazněla zejména ve vztahu k pravidelnému nákupu hygienických potřeb, které nebyly vždy přiměřené reálné docházce dítěte v mateřské škole.

V neposlední řadě sehrávalo roli také prostředí mateřské školy včetně jejího vybavení, vzhledu a atmosféry. Významným benefitem byla v očích rodičů zahrada, která nabízela

dětem prostor k volné hře a pohybu. I zde však participantů často uváděli, že důležitější, než materiální zázemí je kvalita vztahů a přístup personálu k dětem.

Celkově tedy rozhodování rodičů o volbě mateřské školy vychází z kombinace praktických podmínek, osobních zkušeností a hodnotových preferencí, které zohledňují nejen potřeby dítěte, ale i celkové naladění školního prostředí.

Jak si rodiče představují ideální mateřskou školu pro své dítě?

Z rozhovorů vyplynulo, že ideální mateřská škola je podle rodičů místem, kde se dítě cítí bezpečně, je přijímáno s respektem a má dostatek prostoru pro svůj přirozený rozvoj. Důležitou roli sehrává prostředí školy. Rodiče kladli důraz především na kvalitní venkovní zázemí, bezpečnost a podnětnost vnitřních prostor. Zahrada by měla být prostorná, vybavená a vhodná pro každodenní pobyt dětí.

Rodiče rovněž považují za zásadní laskavý a individuální přístup učitelek, menší kolektiv dětí a respekt k jedinečnosti každého dítěte. Oceňují, když se učitelky věnují rozvoji dětí s porozuměním a vytvářejí příjemné klima ve třídě.

Z hlediska denního programu rodiče preferují vyváženost mezi volnou hrou a řízenými činnostmi, přičemž zdůrazňují důležitost přirozenosti, hravosti a radosti z činnosti. Vítané jsou také výtvarné, hudební, pohybové a venkovní aktivity, včetně prožitkového učení v přírodě.

Za důležitou považují rodiče také otevřenou a srozumitelnou komunikaci mezi školou a rodinou, a možnost zapojení do školních aktivit. Ideální mateřská škola je tak v jejich očích přátelské a podporující prostředí, které napomáhá harmonickému rozvoji dítěte ve spolupráci s rodinou.

Jaké informační zdroje ovlivňují rozhodování rodičů při výběru mateřské školy?

Rodiče při výběru mateřské školy čerpají informace z několika různých zdrojů, přičemž největší důraz kladou na osobní zkušenosti a doporučení od známých, přátel nebo odborníků. Tato forma sdílených zkušeností jim často pomáhá vytvořit si důvěru a realistickou představu o fungování školy.

Internetové zdroje slouží převážně jako doplněk pro získání základních informací, například o provozu školy nebo zápise. Nejsou však vnímány jako hlavní zdroj rozhodování, častější je kombinace s osobní návštěvou mateřské školy.

Návštěva zařízení před nástupem umožňuje rodičům zhodnotit atmosféru školy, přístup učitelek nebo prostředí tříd a zahrady. V některých případech to bylo rozhodující kritérium, zvláště pokud si rodiče vybírali mezi více školami.

Roli sehrává také komunikace s pedagogickým personálem. Otevřený, vstřícný a lidský přístup již při prvním kontaktu pomáhá rodičům získat důvěru a pozitivní dojem.

Pokud měli možnost vybírat mezi více školami, rodiče porovnávali zejména vzdálenost školy, počet dětí ve třídě, přístup ke specifickým potřebám dítěte a celkovou atmosféru. V menších obcích však často žádná volba neprobíhala, protože zde existuje jen jedno zařízení.

Celkově lze říct, že výběr mateřské školy je komplexní proces, ve kterém se kombinují praktické, osobní i hodnotové faktory.

6 DISKUZE

Z výsledků mého výzkumu vyplývá, že při rozhodování o volbě mateřské školy sehrává roli více vzájemně propojených faktorů. Rodiče nejčastěji zmiňovali praktickou dostupnost školy, její typ a případnou specializaci, osobní a zprostředkované zkušenosti, celkové prostředí a přístup pedagogického personálu. Významnou roli sehrávaly rovněž specifické potřeby dítěte, které v některých případech výběr mateřské školy výrazně ovlivnily. Tyto výsledky potvrzují, že rozhodování rodičů je komplexní a nejde pouze o jeden izolovaný faktor.

Shodné závěry přináší také průzkum Ministerstva práce a sociálních věcí ČR (2021), podle něhož rodiče nejčastěji zvažují kvalitu a přístup učitelek a vedení školky, prostorovou dostupnost, ale také reference, volnou kapacitu a finanční dostupnost. Studie zároveň ukazuje, že rodiče z větších měst kladou větší důraz na pověst školky, zatímco v menších obcích rozhoduje především dostupnost volného místa.

Podobně se dostupnost zařízení ukázala jako jeden z nejzásadnějších faktorů i v kvantitativním výzkumu Jirdáskové (2023). Její respondenti nejčastěji označovali jako rozhodující kritérium právě lokalitu mateřské školy, následovanou osobním přístupem, rodinným prostředím a kvalitou pedagogického sboru. Přestože ve své práci pracuji s menším počtem participantů a výzkumem pomocí hloubkových rozhovorů, také u mých participantů byla blízkost školy a její napojení na komunitu opakovaným motivem výběru. Ve venkovských oblastech, kde bývá škola jedinou možností, sehrává geografická dostupnost klíčovou roli.

Výzkum Kovářové (2023) přináší podobné závěry. Téměř celý výzkumný soubor označil vzdálenost školy od bydliště nebo pracoviště za zásadní. Zároveň však autorka upozorňuje na důležitost doporučení od známých a rodiny, která byla dalším často uváděným kritériem. Tento faktor se v mém výzkumu rovněž projevil. Rodiče často rozhodovali na základě osobních zkušeností nebo zpětné vazby od lidí ve svém okolí, což posilovalo jejich důvěru v konkrétní zařízení.

Zajímavé je porovnání se starší bakalářskou prací Šamalikové (2008), která potvrzuje, že blízkost mateřské školy byla v době jejího výzkumu rozhodujícím faktorem u rodičů. Tento údaj byl ještě výraznější u respondentů ze státních mateřských škol, zatímco u rodičů dětí ze škol soukromých hrála lokalita menší roli. Toto zjištění poukazuje na to, že

dostupnost zařízení zůstává významným faktorem dlouhodobě, avšak může se lišit v závislosti na typu školy nebo konkrétní situaci rodiny.

Na rozdíl od kvantitativních výzkumů, které shrnují frekvence jednotlivých odpovědí, mi kvalitativní rozhovory umožnily lépe porozumět souvislostem a motivacím rodičů. Například v situacích, kdy dítě vyžadovalo specializovanou péči, nebyla rozhodujícím faktorem blízkost, ale schopnost mateřské školy přizpůsobit se potřebám dítěte. Tento aspekt ve výzkumech Jirdáskové (2023) ani Kovářové (2023) výrazněji nezaznává.

Zatímco první výzkumná otázka se zaměřovala na konkrétní faktory ovlivňující volbu mateřské školy, druhá otázka přináší hlubší pohled na to, jakou podobu mateřské školy rodiče považují za ideální. V jejich výpovědích se objevují představy o prostředí, ve kterém se dítě cítí bezpečně, je respektováno a může se přirozeně rozvíjet. Výsledky mého výzkumu odhalují nejen očekávání vůči fyzickému zázemí mateřské školy, ale také vůči přístupu pedagogického personálu, dennímu režimu a komunikaci mezi školou a rodinou.

Tato zjištění se shodují s výsledky výzkumu Jirdáskové (2023), v jejímž výzkumu mnoho respondentů označilo jako nerozhodující faktor rodinné prostředí a vstřícný kolektiv. Také ve své práci uvádí, že vlastní prostorná a vybavená zahrada byla nejčastěji zmiňována jako důležitá. Dále byl rodiči vyzdvihován vhodně uspořádaný režim dne, který se v mém výzkumu rovněž objevil ve výpovědích rodičů jako klíčový prvek ideální mateřské školy.

Naopak v obou výzkumech byla moderní technika či digitální vybavení hodnocena jako méně podstatné. Jak participant v mém výzkumu, tak i respondenti Jirdáskové (2023) nepovažují technické vybavení za rozhodující prvek kvality mateřské školy. Podobně nižší význam byl prisuzován možností delší provozní doby nebo zdravé stravy, které se i v mém šetření objevily spíše okrajově.

Výrazným bodem je důraz na kvalitu interakcí, ať už mezi dítětem a učitelem, nebo mezi školou a rodinou. Rodiče v mém výzkumu oceňovali otevřenost a respekt k jejich rolím, zatímco Jirdásková (2023) uvádí, že komunikace školy s rodiči a možnost zapojení do aktivit byla spíše sekundárním faktorem.

Na závěr jsem se zabývala tím, jaké informační zdroje ovlivňují rozhodování rodičů při výběru mateřské školy. I tento aspekt volby byl rodiči vnímán jako klíčový, neboť dostupnost a kvalita informací, které měli před nástupem dítěte k dispozici, výrazně ovlivnily jejich rozhodovací proces.

Mé výsledky ukazují, že mezi nejdůležitější informační zdroje, ze kterých rodiče čerpají při výběru mateřské školy, patří především osobní zkušenosti a doporučení blízkých osob. Tato zjištění potvrzuje také práce Šamalíkové (2008), která uvádí, že nejvíce respondentů získávalo informace právě od známých a rodiny. Podobný závěr přináší i Navrátilová (2018), podle níž je tato forma jedním z nejčastějších způsobů orientace rodičů při výběru školy.

Dle mého výzkumu významnou roli sehrává návštěva mateřské školy, často ve formě dne otevřených dveří. Tato osobní zkušenost rodičům umožňuje posoudit atmosféru, prostředí školy, ale i přístup učitelek, což bylo ve výzkumu opakovaně označováno jako rozhodující. Shodné závěry přináší Kovářová (2023), která popisuje den otevřených dveří jako velmi pozitivně vnímaný nástroj pro ověření volby mateřské školy. Stejně tak Navrátilová (2018) potvrzuje, že tuto možnost využívá více než třičtvrtě dotazovaných rodičů, což z ní činí nejčastější způsob získávání informací.

Internetové zdroje v mém výzkumu fungovaly spíše jako doplněk. Rodiče je využívali k získání základních údajů, avšak rozhodování stavěli na jiných, osobnějším formách. Tento postoj částečně kontrastuje s výsledky Kovářové (2023), kde byly webové stránky předškolních institucí uvedeny jako nejčastěji využívaný zdroj informací.

Za důležitý faktor byla rovněž označena kvalita komunikace mezi rodičem a pedagogem při prvním kontaktu. Rodiče oceňovali vstřícnost, otevřenost a ochotu zodpovědět jejich otázky. Podobné závěry lze nalézt také ve výzkumu Šamalíkové (2008), kde se potvrdilo, že personál školy je při rozhodování rodičů významným faktorem a hraje klíčovou roli v celkovém dojmu ze zařízení.

Ukazuje se, že v řadě výzkumů se opakují podobné klíčové faktory, které ovlivňují rozhodování rodičů při výběru mateřské školy. Mezi nejvýznamnější patří dostupnost zařízení, kvalita mezilidských vztahů, přístup pedagogického personálu a osobní zkušenosti rodičů nebo jejich blízkých. Můj výzkum umožnil zachytit i hlubší motivace a souvislosti těchto rozhodnutí, které ostatní vybrané výzkumy zpravidla jen naznačují. Výsledky tak potvrzují nejen stabilitu určitých rozhodovacích vzorců, ale zároveň obohacují pohled na to, jak komplexní a individuální celý proces výběru mateřské školy může být.

6.1 Limity výzkumu

Limity mého výzkumu souvisejí především se specifiky výzkumného vzorku. Jedním z hlavních omezení je menší počet participantů, který neumožňuje zobecnění výsledků na

širší populaci, ale poskytuje spíše hlubší vhled do individuálních zkušeností a motivací. Výzkum byl navíc realizován v konkrétním regionu, jehož podmínky mohly rozhodovací procesy rodičů výrazně ovlivnit. Dále je nutné zohlednit subjektivitu interpretace výpovědí, která je u kvalitativního výzkumu přirozená. Ačkoli jsem se snažila o co největší objektivitu a transparentnost, výklad dat je vždy do určité míry ovlivněn mou perspektivou. Vzorek také vykazoval genderovou nevyváženost, jelikož v rozhovorech byly pouze ženy, což mohlo ovlivnit výsledný obraz rozhodovacích procesů. V neposlední řadě je třeba zmínit možné zkreslení způsobené časovým odstupem. Rodiče se v některých případech vraceli k období, kdy mateřskou školu vybírali, což s sebou nese riziko idealizace či nepřesnosti v jejich vzpomínkách.

6.2 Doporučení pro pedagogickou praxi

Na základě výzkumných zjištění lze formulovat několik doporučení, která by mohla přispět ke zkvalitnění praxe v oblasti komunikace a prezentace mateřských škol směrem k rodičům.

Prvním doporučením je zajištění osobního kontaktu s rodiči ještě před samotným zápisem dítěte. Návštěva školy byla pro mnoho rodičů rozhodujícím momentem, na jehož základě se následně rozhodovali. Dny otevřených dveří, možnost individuálních prohlídek zařízení nebo osobní konzultace s pedagogickým personálem by se měly stát běžnou a dostupnou součástí nabídky mateřských škol. Tento osobní kontakt pomáhá rodičům lépe porozumět prostředí školy a navázat důvěru k personálu.

Dále je vhodné zvýšit informovanost rodičů o specifických možnostech školy, především v oblasti podpory dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Rodiče těchto dětí potřebují mít přehled o dostupné péči, specializovaných třídách či spolupráci s odborníky. Mateřské školy by proto měly tyto informace zpřístupnit srozumitelnou a přehlednou formou.

Ačkoliv internetové zdroje mohou být pro rodiče užitečným nástrojem při orientaci a rozhodování, výsledky výzkumu ukázaly, že jejich využívání je v mnoha případech omezené. Důvodem je často nízká atraktivita a neaktuální obsah webových stránek některých mateřských škol. Rodiče přitom na nich nejčastěji vyhledávají praktické informace o provozu, adaptačních opatřeních, denním režimu nebo nabídce aktivit. Pokud však nejsou tyto údaje prezentovány přehledně a aktualizovány pravidelně, obracejí se rodiče raději na osobní kontakty. Webové stránky tak mohou představovat významný

komunikační kanál, pokud budou zpracovány srozumitelným a přehledným způsobem, doplněny o aktuální fotografie a informace zaměřené na konkrétní potřeby rodičů a dětí.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zabývala problematikou rozhodovacích procesů rodičů při výběru mateřské školy pro jejich dítě. Cílem bylo porozumět tomu, jaká kritéria rodiče zohledňují, jak si představují ideální mateřskou školu a jaké informační zdroje při rozhodování využívají. Na základě provedeného kvalitativního výzkumu se podařilo tyto cíle naplnit.

Výsledky ukázaly, že výběr mateřské školy je pro rodiče komplexní proces, ovlivněný nejen praktickými aspekty, jako je lokalita či provozní doba, ale také hodnotami a představami o tom, co považují za kvalitní vzdělávání. Významnou roli sehrávají osobní zkušenosti, doporučení blízkých, prostředí mateřské školy a přístup pedagogického personálu. Rodiče zároveň kladou důraz na individuální potřeby dítěte a často preferují školu, kde cítí vzájemný respekt a otevřenou komunikaci.

Výzkum přináší cenný vhled do uvažování rodičů a může být přínosem pro pedagogy i vedení mateřských škol, kteří usilují o budování kvalitního a vstřícného prostředí. Zjištění mohou sloužit jako inspirace pro zlepšení spolupráce s rodinami, nastavení otevřené komunikace a vytváření prostředí, kde se dítě i rodič cítí respektováni.

Z pohledu mé profesní dráhy považuji získané poznatky za velmi přínosné. Díky hlubšímu porozumění rodičovským očekáváním mohu jako budoucí učitelka lépe reagovat na potřeby rodin a utvářet partnerský vztah, který je základem pro úspěšné vzdělávání dětí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Beaty, J. J. (2017). *Skills for preschool teachers* (10 ed.). Pearson.

Česká školní inspekce. (2024). *Kvalita vzdělávání ve školním roce 2023/2024 – výroční zpráva*. <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-vzdelavani-ve-skolnim-roce-2023-2024--vyr>

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Portál.

Jirdásková, D. (2023). *Kritéria rodičů pro výběr mateřské školy*. [Bakalářská práce, Technická univerzita v Liberci]. Theses.cz. <https://theses.cz/id/f99xzf/?zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3DKritéria%20rodičů%20pro%20výběr%20mateřské%20školy%26start%3D1;isshlret=Kritéria%3Brodíčů%3Bpro%3Bvýběr%3B>

Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2. vyd.). Grada.

Kovářová, K. (2023). *Rozhodování rodičů při volbě mateřské školy*. [Bakalářská práce, Západočeská univerzita v Plzni]. Digitální knihovna Západočeské univerzity v Plzni. <https://dspace.zcu.cz/items/aa396b9c-6a6f-4c02-98ac-220a763e8e96>

Lažová, L. (2013). *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Portál.

Malović, M., & Malović, S. (2017). Parents' Perspective on the Quality of Kindergarten. *Research in Pedagogy*, 7(2), 200–220. <https://doi.org/10.17810/2015.60>

Ministerstvo práce a sociálních věcí. (2021). *Průzkum mezi rodiči: Výběr a dostupnost služeb péče o děti předškolního věku*. Evropský sociální fond v ČR. https://www.esfcr.cz/documents/21802/17582889/Průzkum+mezi+rodiči_2021_C_závěrečná+zpráva/0d29eef5-da89-4657-acc0-279f448b19b8?version=1.0&t=1684222383646

Najmonová, M., Lietavcová, M., & Vítečková, M. (2023). *Spolupráce mateřské školy se školským poradenským zařízením*. Pasparta.

Navrátilová, R. (2018). *Současná mateřská škola očima rodičů*. [Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Theses.cz. https://theses.cz/id/dv25ad/?zoomy_is=1

Oprailová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.

Pacholík, V., Lipnická, M., Machů, E., Leix, A., & Nedělová, M. (2015). *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách* (1. vyd.). Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Portál veřejné správy. (2020). *Předškolní vzdělávání*.
<https://portal.gov.cz/informace/predskolni-vzdelavani-INF-93>

Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání* (3. vyd.). Portál.

Průcha, J., Burkovičová, R., Dopita, M., Paloncyová, J., & Syslová, Z. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Wolters Kluwer.

Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník* (2. vyd.). Grada.

Slabá, H. (2020). *Montessori školka: Jak to v ní chodí?*. Portál.

Smolková, T. (2007). *Dítě v úctě přijmout: Vzdělávací program waldorfské mateřské školy*. Maitrea.

Song, X. (2024). Factors Affecting Parents' Choice of Early Childhood Education in Hong Kong: An Exploratory. *International Journal of Quantitative and Qualitative Research Methods*, 12(1), 24–55. <https://doi.org/10.37745/ijqqrm.13/vol12n12455>

Svobodová, E., Šmelová, E., Švejdová, H. & Váchová, A. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Portál.

Syslová, Z. (2012). *Autoevaluace v mateřské škole. Cesta ke kvalitě vzdělávání*. Portál.

Syslová, Z., Kuchař, F., Schenková, H., Strakatá, M., & Štěpánková, L. (2016). *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Wolters Kluwer.

Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K., & Štěpánková, L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Wolters Kluwer.

Syslová, Z., & Chaloupková, L. (2015). *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Masarykova univerzita.

Šafránková, D. (2019). *Pedagogika: 2., aktualizované a rozšířené vydání*. Grada.

Šamálíková, P. (2008). *Co ovlivňuje rodiče při výběru mateřské školy*. [Bakalářská práce, Masarykova univerzita]. Informační systém Masarykovy univerzity.
https://is.muni.cz/th/dn7xk/Bakalarska_Prace.pdf

Šmelová, E., Prášilová, M., Rýdl, K., Musilová, M., Szotkowski, R., & Tomanová, D. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Portál.

Švaříček, R., Šedřová, K., Janík, T., Kaščák, O., Miková, M., Nedbálková, K., Novotný, P., Sedláček, M., & Zounek, J. (2010). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

UNESCO. (2025). *Early childhood education: What you need to know*. <https://www.unesco.org/en/early-childhood-education/need-know?hub=70242>

Vališová, A., Kasíková, H., Bureš, M., Dittrich, P., Dvořák, R., Dvořáková, M., Chvál, M., Janebová, E., Jedlička, R., Kořá, J., Krykorková, H., Lorenzová, J., Počtová, L., Tvrzová, I., Váňová, R., Valenta, J., Vítečková, M., Vonková, H., & Votavová, M. (2011). *Pedagogika pro učitele* (2. vyd.). Grada.

Zapletalová, E., & Stodůlková, E. (2023). *Průvodce předškolní pedagogikou*. Machart.

Zákon č. 561/2004 Sb., *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. (2004). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast1>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Struktura kategorií.....	32
Obrázek 2 Struktura kategorií.....	39
Obrázek 3 Struktura kategorií.....	46

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – Informace o rodičích	31
--	----

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR Česká republika

ČŠI Česká školní inspekce

P Participant

UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka transkripce rozhovoru

Příloha P II: Informovaný souhlas

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA TRANSKRIPCE ROZHOVORU

V: Má práce se skládá ze tří hlavních otázek, kde u každé mám připravený soubor otázek. Tak teď se vrátíme do období, kdy jste vybíraly mateřskou školu. Jaký byl hlavní aspekt či hledisko prioritní podle kterého jste vybíraly mateřskou školu?

P4: Ano ano ano. My jsme si s mateřskou školu úplně nevybírali, my jsme dítě dali do mateřské školy u nás v obci, kde je jedna mateřská škola. Takže jsme se rozhodli pro tu jednak kvůli dostupnosti a jednak kvůli takovému komunitnímu životu v té obci, protože ty děti už se stejně znaly z hřišť. Vytvořili jsme si s ostatními maminkami přátelské vazby. Takže mě tehdy ani nenapadlo dítě dávat někam jinam než u nás v obci. Takže mateřskou školu jsme nějak jako neměli jsme stanovené nějaké priority tím, že já jsem byla na mateřské a potom rodičovské dovolené s dětmi, tak jsme měli dítě v místě bydliště.

V: Dobře děkuji. Jaký význam přikládáte ke vzdělávání v té mateřské škole?

P4: Ano. Je pravda, že co se týče mateřských škol, tak jsem se úplně nějakým tím rámcovým vzdělávacím, programem v uvozovkách jako nezbývala možná to bude znít jako že jsem špatná matka, ale nebylo to pro mě nijak jako důležité. Pro mě nejdůležitější bylo byla socializace toho dítěte. A protože si myslím, že spoustu věcí v rámci vzdělání jsem s těma dětma zvládla jako sama. Ale jako rodič můžu napsat síly, ale tu socializaci takhle jako několikahodinovou nejsem schopná mu jako obstarat, takže pro mě tam bylo nejdůležitější. A právě ty návyky a vazby v té společnosti, že to dítě není v rámci té skupiny tou prioritou, ale musí se naučit vnímat a vytvářet a respektovat i jiné vazby, protože v rámci té rodiny se známe víte nebo vy jako rodič zpravidla víte, jak s tím dítětem máte komunikovat, co na něho platí nebo neplatí. A myslím si, že pro dítě je i velmi důležité, aby poznalo právě jiná sociální prostředí, jiné sociální bubliny a jiné hierarchie a aby se naučilo ta prostředí vnímat respektovat a umět se v nich chovat. Takže co se týče mateřské školy, tak vzdělávací program pro mě nebyl důležitý, pro mě byla důležitá ta socializace.

V: Dobře, jak důležitá je pro vás kvalifikace a přístup těch učitelů v té mateřské škole?

P4: A ten je pro mě velmi důležitý, a když jsem dávala vlastně dceru do školky tak je pravda, že se to moc jako nezjišťovala, jaké jsou pedagožky, protože to byla vlastně výhradně ženská školka. A jaké jsou? Možná to bylo prostě tím, že tam nebyl ten výběr, že tam je prostě jedna ta školka a pro nás byly prioritou ty vazby, které vlastně dcera už měla navázané z těch dětských hřišť. Když jsme se jako potkávali s ostatními maminkami a takže pro mě bylo prioritou, aby se tam cítila dobře. Měla jsem za to, že se tam bude cítit dobře, protože už tam budou ty děti, které prostě zná, takže jsem úplně, ne že bych jako nevnímala, ale nebyla to

pro mě prioritou, jaké učitelky tam prostě učí. Nehledě na to, že v té obci, ve které my teď žijeme, my jsme se tam přistěhovali s manželem vlastně jako bezdětní. Žili jsme tam, ale moc jsme se nezapojovali do toho života, protože jsme neměli kdy. My jsme jako jezdili do práce, takže já jsem začala pronikat do toho společenského života až s těmi dětmi, když bych se nebo pořád si myslím, že tehdy, kdybych se někoho zeptala, co je tam za učitelky nebo není, tak by mi nikdo neřekl jak to asi ve skutečnosti, jako je, nebo není jo a ale pokud mohu rozvinout náš příběh. Tak na základě zkušeností s pedagogy z mateřské školy jsem se rozhodla, že nebudu děti dávat na základní školu v dědině. A je to vlastně je to celý proces jo je to o zkušenostech, je to proces. Samozřejmě těch důvodů tam bylo jako víc. Nebyl to ten nejhlavnější důvod. Hlavním důvodem, proč nedávat dítě u nás v obci na základku je to, že u nás je pouze první stupeň. A my bysme s manželem chtěli, aby děti studovaly celou základní školu od první do deváté třídy. Na prvním místě ale pro mě byla osobnost paní ředitelky, která byla ředitelkou základní a mateřské školy a byla úplně mimo. Mimo moji toleranci, a to jako osobnostně a profesně, že to byl další důvod, proč tam to dítě prostě jo nedat.

V: Takže ta dostupnost je vlastně samozřejmá, protože to je jediná mateřská škola. Některé reference nebo zkušenosti jiných rodičů o té mateřské škole jste měli před tím, než vlastně dítě nastoupilo?

P4: Hm ano. Když nastupovala starší dítě, tak jsme se bavili s holkama u nás na dědině, které už tam třeba měly děti a ale spíš mi šlo o ten harmonogram o to, jak to tam probíhá jako v průběhu dne, co se tam děje, jak se to tam děje, abych dokázala starší dítě a potom vlastně i druhé dítě, i když ono to mělo jakoby zažité líp, od něj se mohlo naučit, jak to tam probíhá, protože dítě bylo velmi bázlivé a potřebovalo vědět, co tam bude dělat, takže spíš mě zajímal ten harmonogram. Jak to tam probíhá na té denní bázi, co se dělá ráno, jak se obědvá, kde se spí a o těch osobnostních rysech těch učitelek jsme se jako moc nebavili, spíš to bylo takové, jo, tam jsou jako v pohodě jo. Ale nějak do detailu jsem to jako neřeší no.

V: Jaký názor máte na finanční prostředky v mateřské škole?

P4: Mě ty finanční příspěvky nevadí, protože vím, že žijeme v tržní ekonomice, a i ta divadélka i ti klauni i ta představení. Nikdo to v dnešní době, byť by možná chtěl nedělat, proto aby něco naučil ty děti jo, žijeme v tržním hospodářství a každý musí zaplatit jídlo, zaplatit prostě energii, hypotéku a tady ty věci, takže já jsem úplně v pořádku s tím, že to prostě něco stojí. A když se to rozpočítá, tak to vlastně vychází i pro nás jako v naší situaci to není mnoho. Jo není to mnoho, že to vždycky vychází třeba já nevím 50, 60 korun, ale zároveň rozumím tomu, že můžou být rodiny, které si to nemůžou dovolit, obzvlášť pokud

těch dětí, školkou nebo školou povinných je více. Jo a ale mě to nevadí, co mi naopak třeba vadí a je neustále v uvozovkách jakoby, ale potřeba zajistit takových hygienických potřeb jako potřebujeme papírové kapesníky, potřebujeme ubrousky anebo toaletní vlhčený papír. Potřebujeme tohle a tamhleto a je to vlastně a možná je to paradoxní, ale v rámci roku my víc vadily tady ty hygienické potřeby. Byť v tom rozpočtu nás to ve finále stálo méně, než prostě dát každé pololetí třeba 5, 6 stovek na tyhle akce, které potom budou využívat. Třeba jako normálně na nástěnce prosíme rodiče, aby donesli papírové kapesníky vlhčené ubrousky, a to formou toho, že vás pak paradoxně nechtějí. A každý, kdo své dítě nebo každý pro své jediné dítě, které má ano a zároveň moje dítě a vlastně já tam potom vnímám takovou určitou nespravedlnost v tom, že jakože buď na konci školního roku a nebo v pololetí, když dáte peníze na ty kulturní a společenské akce, tak je vyúčtování, paní vám tedy zůstalo prostě 300 korun a malý byl nemocný, tak vy nám dejte za tohle pololetí třeba jenom 2 stovky a já jsem s tím v pohodě, ale cítím velkou nespravedlnost, když moje dítě, jak to v těch školkách na začátku bývá. V té školce vlastně není, protože věčně má sople věčně má kašel a přijde tam a zas je tam ten papír. Doneste prosím papírové kapesníky a tady tyhle věci v životě to nemohlo spotřebovat, co já jsem tam donesla, rozumím tomu. Já to chápu z toho hlediska. Oni nemůžou mít na krabičce napsané Maruška Nováková, Pepík Kadlec a když chce smrkat Pepík a říct mu, vytáhni si to ze svojí krabičky, aby každý spotřebovával jenom to svoje. Já tomu jako rozumím, ale když se nad tím teďka zamyslím, tak víc mě obtěžovalo tady tohle. Jo, že jsem měla pocit, že vlastně to ani není jako v silách těch dětí tohle všechno spotřebovat, když jich tam chodí prostě 20 do té třídy, kde je prostě těch 20 krabic, kde je těch 20 vlhčených jako jo kapesníků. Jo cca 10 rodičů přinese 10 balení a zbývající? Víš jako že úplně si říkám, jak to že mají takovou spotřebu jo. Tohle tohle mi vlastně ve finále vadilo víc.

PŘÍLOHA P II: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas s poskytnutím informací pro výzkumný rozhovor a jejich následném využití pro bakalářskou práci pod názvem Volba mateřské školy pohledem rodičů

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informována o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat, pro potřeby výzkumu do bakalářské práce Elišky Vavříčkové. Cílem výzkumu je zjistit, podle jakých kritérií a faktorů rodiče vybírají mateřskou školu pro své dítě.
- Bylo mi sděleno, jak bude rozhovor probíhat a jsem seznámen/a s právem odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku, případně do 3 dnů odmítnout účast na výzkumu.
- Souhlasím s nahráváním rozhovoru a jeho následným zpracováním v bakalářské práci. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Transkripce bude přístupná pouze komisi u obhajoby bakalářské práce.
- Souhlasím s přímou citací některých částí rozhovoru v bakalářské práci, a tudíž i zpřístupnění těchto citací na internetu v rámci bakalářské práce.
- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita.

Datum: _____

Podpis participanta: _____ Podpis výzkumníka: _____