

Názory učitelů mateřských škol na alternativní vzdělávání

Aneta Málková

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:	Aneta Málková
Osobní číslo:	H210044
Studijní program:	B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Názory učitelů mateřských škol na alternativní vzdělávání

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury k problematice alternativního vzdělávání.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti tradičního a alternativního vzdělávání.
Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.
Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím dotazníku pro učitele v tradičních mateřských školách.
Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

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

Seznam doporučené literatury:

- Aljabreen, H. (2020). Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A Comparative Analysis of Alternative Models of Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood*, 52, 337–353. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s13158-020-00277-1>
- Kotátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2., rozšířené a aktualizované vydání). Grada.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (6., aktualizované a doplněné vydání). Portál.
- Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K., & Štěpánková, L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Wolters Kluwer.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Barbora Tallová, Ph.D.**
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

Tato bakalářská práce se zabývá názory učitelů mateřských škol na alternativní vzdělávání. Teoretická část bakalářské práce pojednává o tradičním předškolním vzděláváním a alternativních směrech v předškolní pedagogice. Praktická část bakalářské práce představuje kvantitativní výzkum, který byl realizován pomocí dotazníkového šetření a byl určen učitelům tradičních mateřských škol v Jihomoravském kraji. Výzkum poukazuje na názory učitelů tradičních mateřských škol na alternativní vzdělávání.

Klíčová slova: předškolní pedagogika, alternativní vzdělávání, tradiční vzdělávání, autonomie dítěte, reformní pedagogika, individualizace výchovně vzdělávacího procesu.

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with opinions of kindergarten teachers on alternative education. The aim of the thesis is to explore the attitudes of teachers in traditional kindergartens towards the application of alternative educational approaches. The theoretical part focuses on traditional preschool education and characterizes selected alternative concepts within early childhood pedagogy. The practical part presents the result of a quantitative research study conducted through a questionnaire survey among teachers from traditional kindergartens in the South Moravia Region.

Keywords: preschool pedagogy, alternative education, traditional education, child autonomy, reform pedagogy, individualization of the educational process.

Ráda bych poděkovala vedoucí své práce Mgr. Barboře Tallové, Ph.D., za odborné vedení a cenné rady, které mi poskytla při zpracování bakalářské práce. Ráda bych také poděkovala mým kolegyním za podporu a vlídná slova během celého studia.

Největší poděkování patří mému partnerovi, který mi byl oporou v průběhu psaní této bakalářské práce i celého studia.

Everybody is a genius. But if you judge a fish by its ability to climb a tree, it will live its whole life believing that it is stupid.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	13
1.1 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM	14
1.2 METODY A FORMY VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍHO PROCESU	16
1.3 HODNOCENÍ VE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍM PROCESU	19
2 ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	21
2.1 MATEŘSKÁ ŠKOLA MARIE MONTESSORI	22
2.2 DALTONSKÁ ŠKOLA/DALTONSKÝ PLÁN	23
2.3 ZDRAVÁ ŠKOLA	24
2.4 ZAČÍT SPOLU	25
2.5 LESNÍ ŠKOLA	26
3 KOMPARACE ALTERNATIVNÍHO A TRADIČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	28
II PRAKTICKÁ ČÁST	30
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	31
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE A OTÁZKY	31
4.2 METODA SBĚRU DAT	32
4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK	32
4.4 PŘEDVÝZKUM	33
5 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	34
5.1 ZÁKLADNÍ INFORMACE O RESPONDENTECH	34
5.2 VÝSLEDKY VÝZKUMU O NÁZORECH UČITELŮ TRADIČNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL V JIHMORAVSKÉM KRAJI NA ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	35
5.3 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	46
6 DISKUSE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	50
ZÁVĚR	51
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	53
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	55
SEZNAM GRAFŮ	56
SEZNAM PŘÍLOH.....	57

ÚVOD

Téma alternativního vzdělávání je v dnešní době poměrně aktuální téma, které se dostává do stále většího povědomí odborné i laické veřejnosti. Alternativní vzdělávací přístupy nabízejí možnosti, jak lépe zacházet s individuálními potřebami dítěte a rozvíjet jejich schopnosti v souladu s přirozeným vývojem.

Téma této bakalářské práce jsem si zvolila na základě osobního zájmu a dosavadních zkušeností z tradičních mateřských škol, které nebyly vždy pozitivní. Přesto, že Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání zdůrazňuje, že čas strávený v mateřské škole by měl být pro dítě radostí a příjemnou zkušeností. Předškolní vzdělávání má dítěti usnadňovat další životní i vzdělávací cestu, má respektovat jeho individualitu a potřeby. V praxi jsem se opakovaně setkávala s ignorováním a nerespektováním individuálních potřeb dítěte, zařazováním do tabulek, srovnáváním a podněcováním pocitu nedostatečnosti. Tyto zkušenosti mě vedly k zamyšlení nad tím, zda je přístup založený na respektu k individualitě dítěte v tradičních mateřských školách běžný nebo představuje spíše výjimku. Alternativní směry kladou důraz na respekt k individualitě dítěte, na podporu jeho přirozeného vývoje a na vytváření bezpečného prostředí, to jsou hodnoty, se kterými se ztotožňuji a myslím si, že by měly hrát roli v životě každé učitelky mateřské školy.

Moje dosavadní zkušenosti mě motivovaly k hlubšímu zkoumání názorů učitelů tradičních mateřských škol na alternativní přístupy a na možnosti jejich implementace do praxe.

Teoretická část práce je rozdělena do tří kapitol. První kapitola se zabývá předškolním vzděláváním, rámcovým vzdělávacím cílem, formami a metodami výchovně vzdělávacího procesu a hodnocením dětí. Druhá kapitola je zaměřena na alternativní směry, které se nejčastěji vyskytují v Jihomoravském kraji. Třetí kapitola srovnává alternativní a tradiční vzdělávání. Cílem teoretické části práce je shrnout teoretická východiska v oblasti tradičního a alternativního předškolního vzdělávání.

Hlavním cílem praktické části je zjistit názory učitelů tradičních mateřských škol v Jihomoravském kraji na alternativní vzdělávání. Pro dosažení tohoto cíle byl proveden kvantitativně orientovaný výzkum, který jsem realizovala prostřednictvím dotazníkového šetření. Praktická část dále obsahuje diskusi a doporučení pro praxi.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Předškolní vzdělávání je jedním z typů vzdělávání, které na dítě působí skrze výchovně vzdělávací proces. Tento konkrétní proces je zakotven v závazných kurikulárních dokumentech, o nichž kapitola informuje. Dále tento proces probíhá mezi jistými účastníky, tedy mezi pedagogem a dětmi. K ověření jeho úspěchu je nutné hodnocení, a to jak hodnocení vychovávaných jedinců, tak rovněž pedagoga a jeho pojetí výchovy (Kohout, 2007). Všechny tyto komponenty předškolního vzdělávání jsou zároveň předmětem zkoumání pedagogiky jako vědy a jsou součástí edukační reality (Průcha, 2017).

Vzdělávací systém České republiky se řídí v první řadě tzv. **Školským zákonem** a dále několika závaznými kurikulárními dokumenty. V roce 2004 byl uzákoněn Školský zákon 561/2004 Sb., který upravuje všechny stupně vzdělávání ve školách a školských zařízeních a stanovuje podmínky, za kterých se vzdělávání a výchova realizuje. Vymezuje také práva a povinnosti fyzických i právnických osob (Zákon 561/2004 Sb.). Kromě tohoto zákona se české vzdělávání řídí také Strategií 2030+, která usiluje o vytvoření flexibilního vzdělávacího systému, který se přizpůsobuje společenským změnám a poskytuje relevantní vzdělávací obsah. Jejím hlavním cílem je rozvoj jedince vybaveného klíčovými kompetencemi, motivovaného k učení a schopného naplno využít svůj potenciál nejen pro svůj vlastní rozvoj, ale i ve prospěch celé společnosti (Strategie 2030+, 2020).

Ze Strategie 2030+ vychází upravený Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), závazný dokument, kterým jsou všechny mateřské školy povinny se inspirovat při tvorbě Školního vzdělávacího programu. Jedním z úkolů předškolního vzdělávání je maximálně podporovat individuální rozvojové možnosti dětí, aby u nich byly vytvořeny dobré předpoklady pro následující vzdělávání (RVP PV, 2021).

RVP PV stanovuje vzdělávací cíle, které jsou úzce provázány mezi sebou, pokud učitel tento systém cílů respektuje a pracuje s nimi při vzdělávání dětí, zaručeně vede děti k osvojování si kompetencí a k jejich zlepšování. RVP PV, jako každý jiný RVP, stanovuje i vzdělávací obsah, a to v podobě učiva a očekávaných výstupů. Rovněž jsou v něm uvedeny podmínky a organizace předškolního vzdělávání a hodnocení dětí i celého výchovného procesu. Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je zde také rámcově vymezeno (RVP PV, 2021).

Každá mateřská škola je povinna vypracovat svůj Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP) v souladu s RVP PV a konkrétními požadavky školy, podle kterého se bude realizovat

vzdělávání dětí v konkrétní mateřské škole. ŠVP má obsahovat identifikační údaje o mateřské škole, obecnou charakteristiku školy, podmínky a organizaci vzdělávání, charakteristiku vzdělávacího programu, vzdělávací obsah, evaluační systém a pedagogickou diagnostiku. Na ŠVP navazuje třídní vzdělávací program, který vytváří ředitelka nebo učitelka pro danou skupinu dětí individuálně podle jejich potřeb. V průběhu školního roku by měla učitelka provádět evaluaci třídního vzdělávacího programu, kterou si ověří jeho úspěšnost a pomůže jí to při plánování dalšího postupu (Koťátková, 2014).

1.1 Rámcový vzdělávací program

Jak je v předchozí kapitole zmíněno, RVP PV je klíčový dokument týkající se předškolního vzdělávání. Následující kapitola se věnuje jednotlivým prvkům RVP PV – vzdělávacím oblastem, hlavním a obecným cílům, klíčovým kompetencím a podmínkám.

Vzdělávací obsah je rozčleněn do pěti vzdělávacích oblastí. Cílem učitele by mělo být obsahy z těchto oblastí propojovat a dětem je předávat jako celek, nikoli realizovat jednotlivě. Vzdělávacími oblastmi jsou:

- biologická oblast: Dítě a jeho tělo
- psychologická oblast: Dítě a jeho psychika
- interpersonální oblast: Dítě a ten druhý
- sociálně-kulturní oblast: Dítě a společnost
- enviromentální oblast: Dítě a svět

Obsah i cíle udávají základní směr výchovného procesu. Na základě jejich vymezení může pedagog přistoupit ke konkrétnímu pojetí výchovy. Jak obsah, tak i cíle jsou uvedeny v RVP PV a podrobněji rozpracovány v konkrétním ŠVP mateřské školy. Očekávané výstupy vzdělávání jsou cílem pro dílčí záměry. Každá z oblastí má své očekávané výstupy, kterých mají děti dosáhnout na konci předškolního vzdělávání.

„Tyto výstupy jsou formulovány pro dobu, kdy dítě předškolní vzdělávání ukončuje, s tím, že jejich dosažení není pro dítě povinné“ (RVP PV, 2021, s. 14).

Výstupy tedy můžeme chápat jako cíle celého předškolního vzdělávání.

„Dílčí cíle vyjadřují, co by měl učitel v průběhu předškolního vzdělávání sledovat, co by měl u dítěte podporovat“ (RVP PV, 2021, s. 14).

Hlavní a obecné cíle RVP PV se zaměřují na:

- Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání
- Osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost
- Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost působící na své okolí

Jsou-li tyto cíle naplňovány a směřuje-li vzdělávání k utváření klíčových kompetencí, získává dítě mnohostrannější, dokonalejší a prakticky využitelnější dovednosti, vzdělávání totiž v tom případě zasahuje zároveň oblast poznatků, hodnot i postojů (RVP PV, 2021).

„V mateřské škole se dítě učí rozumět životu v naší společnosti a pro život v této společnosti jsou u něj rozvíjeny potřebné dovednosti, lépe řečeno kompetence“ (Syslová, 2019, s. 118). Klíčové kompetence můžeme chápat jako „soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince“ (RVP PV, 2021, s. 10).

Nebo také jako cíle, jichž by měly děti dosáhnout v úrovni, která je pro ně z hlediska vývoje možná. Klíčové kompetence podle RVP se dělí následovně:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence činnostní a občanské

Podmínky výchovně-vzdělávacího procesu zajišťují adekvátní fungování, na jehož základě mohou být dosahovány cíle a poskytovány obsahy vzdělávání. Pozitivní podmínky pomáhají rovněž k utváření pozitivního a přátelského klimatu v celé mateřské škole i v jednotlivých třídách. Tyto podmínky RVP PV dělí na věcné podmínky, životosprávu, psychosociální podmínky, organizační a řídicí podmínky, dále hovoří o personálním

a pedagogickém zajištění a spoluúčasti rodičů. Věcné neboli materiální podmínky jsou vyhovující, pokud má mateřská škola dostatečně velké prostory, jejichž uspořádání vyhovuje skupinovému i individuálním činnostem. Nábytek, tělocvičné nářadí, sociální zařízení i jiné vybavení musí odpovídat antropometrickým požadavkům dětí, přičemž musí být zdravotně nezávadné. Ostatní vybavení jako hračky, pomůcky, materiály mají být umístěny tak, aby na ně děti viděly a mohly je samy brát a používat, ovšem s ohledem na uvedená pravidla.

K budově mateřské školy přináleží i zahrada a hřiště, které by dětem měly umožnit rozmanité pohybové a další aktivity. Všechny prostory samozřejmě odpovídají hygienickým a bezpečnostním normám. Co se týká životosprávy, musí být dětem poskytována plnohodnotná a vyvážená strava dle předpisů, zajištěn pravidelný, avšak flexibilní denní rytmus a řád, pohyb na zahradě i vevnitř. Psychosociální podmínky zahrnují takové situace, kdy se děti i dospělí musí cítit dobře, jistě a bezpečně, nově přichozí dítě má možnost adaptace.

Dále zahrnují respektování potřeb dětí, rovnocenné postavení dětí, volnost a osobní svobodu, ovšem vyváženou dodržováním pravidel. Měl by být uplatňován pedagogický styl s nabídkou, který počítá s aktivní spoluúčastí a samostatným rozhodováním dítěte. Učitel dostatečně oceňuje a vyhodnocuje konkrétní projevy a výkony dítěte, tím vzniká ve vztazích vzájemná důvěra, tolerance, ohleduplnost a zdvořilost, solidarita, vzájemná pomoc a podpora (RVP PV, 2021).

Kromě RVP PV ovlivňují vzdělávací proces i jeho metody a formy, kterým se bude věnovat další kapitola.

1.2 Metody a formy výchovně vzdělávacího procesu

Při práci s dětmi využívá učitelka v mateřské škole různé **metody** vzdělávání a výchovy. Zapletalová a Stodůlková (2023) uvádí, že metoda je postup záměrného a cílevědomého uspořádání činností učitele a dětí se záměrem dosažení výchovně-vzdělávacích cílů. S touto definicí koresponduje i definice podle Průchy (2013), že metody vzdělávání jsou záměrné a systematické způsoby, postupy a prostředky, kterými dosahujeme výchovných cílů.

Kořátková (2014) rozděluje metody vzdělávání na slovní, kam patří vyprávění, předčítání, vysvětlování, zadání postupu nebo pravidel hry, slovní provázení činností, rozhovor a práce s textem. Názorné a demonstrační, které zahrnují pozorování předmětů, jevů či situací, práce s knižními ilustracemi, obrazy či fotografiemi. Praktické, které vedou

ke specifickým dovednostem, například výtvarným nebo pohybovým. Myšlenkové operace, kam patří srovnávání, vyčleňování, řazení či skládání podle návodů. Situační a inscenační metody využívají reálných situací, se kterými se děti mohly potkat, „*tzv. hra na něco*“ (Kofátková, 2014, s. 56). Didaktická hra a projektová metoda. Dále rozděluje metody podle vztahu organizačního uspořádání a místa k realizaci.

Vzdělávací metody rozdělují i Zapletalová a Stodůlková (2023), a to na slovní, názorné a praktické činnosti.

Nejčastěji zmiňovaná kategorizace výukových metod je od Maňáka (2003), který metody rozděluje na klasické (slovní, názorně-demonstrační a dovednostně-praktické), aktivizující (diskusní, heuristické, řešení problémů, situační, inscenační a didaktické hry) a komplexní výukové metody (frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků, kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka, výuka dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuka, výuka podporovaná počítačem, sugestopedie, superlearning a hypnopedie).

Jak je výše zmíněno, důležité je, aby práce učitele respektovala vývoj a potřeby dítěte, aby učitel využíval přirozený tok dětských myšlenek a poskytnul dětem dostatečný prostor pro jejich zvědavost, proto všechny aktivity „*probíhají především formou nezávazné dětské hry*“ (RVP PV, 2021, s. 8). Je důležité, aby byl první kontakt se vzděláváním pro děti promyšlený, odborný a lidsky i společensky hodnotný, neboť zjištění odborníků dokazují, že velká část toho, co děti prožijí v prvních letech a v jakém prostředí se v tomto období vyskytují, má vliv nejen na budoucí vzdělávání, ale i na osobní život (RVP PV, 2021).

V RVP PV (2021) se rovněž dozvíme, že je vhodné využít takové metody a formy vzdělávání, které pracují s přímými zážitky dětí, podněcují jejich zvědavost, radost z učení a získávání nových zkušeností. Proto je nutné, aby učitel dbal pedagogických zásad.

Zapletalová a Stodůlková (2023) doporučují zásady cílevědomosti, přiměřenosti a individuálního přístupu, aktivity a uvědomělosti, vědeckosti, názornosti, postupnosti a soustavnosti, jednotnosti a důslednosti.

Organizační formy výuky jsou dle Průchy (2013) chápány jako „*prostředky, způsoby organizace výuky vztahující se k uspořádání prostředí, způsobům organizace činností učitele a žáků*“ (s. 79).

Syslová (2019) o organizační formách říká, že „*představují určitý organizační rámec, v němž se, s ohledem na vzdělávací cíle, odehrávají učitelem připravené aktivity pro děti*“ (s. 139).

Skalková (2007) se v Obecné didaktice zmiňuje o základních proudech organizačních forem, a to o frontálním vyučování, skupinovém a kooperativním vyučování, individualizovaném a diferencovaném vyučování a o systému různých organizačních forem.

Kropáčková (2019) třídí organizační formy do tří skupin, a to z hlediska časového, z hlediska místa a z hlediska počtu dětí, přičemž organizace vzdělávání z hlediska počtu dětí je považována za nejdůležitější.

V předškolním vzdělávání se můžeme bavit o již zmíněné individualizované formě. Tyto činnosti jsou předem připravené pro dané dítě, na základě diagnostiky dítěte, podle jeho individuálních zájmů a potřeb.

Individuální forma je založena na samostatné práci dítěte, které může zvolit jemu příjemné tempo a způsob při plnění činnosti.

Skupinová forma je nabídka činností pro daný počet dětí, přičemž preferovanou skupinovou formou v současném vzdělávání je kooperativní učení, které „*je postaveno na spolupráci*“ (Průcha, 2013, s. 134) při dosahování cíle.

Frontální organizační forma je aktivita, která je plně řízena učitelem a děti při této formě sedí převážně v kruhu na koberci. Při této formě probíhají různé hromadné činnosti např. reflexní kruh, ve kterém děti hodnotí proběhlou činnost či svůj výrobek. Učí se tak sebehodnocení a zamyšlení se nad svou prací (Kropáčková, 2019).

Organizace podle RVP PV dbá na to, aby byl denní řád dostatečně pružný a umožňoval reagovat na individuální možnosti dětí. Spontánní a řízené činnosti by měly mít vyvážený poměr, přičemž pro spontánní hru by měly mít děti tolik času a prostoru, aby si ji případně mohly později dokončit.

Aktivity by měly být organizovány tak, aby děti byly podněcovány k vlastní aktivitě a experimentování, aby se zapojovaly do organizace činností a pracovaly svým tempem.

V mateřské škole by měly být vytvářeny podmínky pro individuální, skupinové i frontální činnosti, děti pak mají možnost účastnit se společných činností v malých, středně velkých i velkých skupinách. Mají-li děti potřebu být samy v soukromí, měly by mít možnost uchýlit se do klidného koutku (RVP PV, 2020).

Dalším, neméně důležitým, faktorem, který vstupuje do vzdělávacího procesu, je hodnocení dětí, kterému je věnována následující kapitola.

1.3 Hodnocení ve výchovně vzdělávacím procesu

Pokud pedagog dítě dobře zná, je zajištěn předpoklad, že mu poskytne odpovídající a účinné pedagogické vedení. Může tak dojít k individualizaci výchovy a vzdělávání, což je zároveň cílem tohoto procesu.

Je potřeba dítě systematicky pozorovat, a sledovat tak osobité rozdíly, individuální vzdělávací potřeby a charakteristické rysy, podle nichž můžeme zvolit odpovídající pedagogická opatření a metodický postup. Aby učitelka mohla zasahovat do rozvoje dítěte, musí se seznámit s jeho silnými i slabými stránkami. Tyto stránky se totiž navzájem ovlivňují a podporují.

Základní situační i obsahové schéma pro pozorování dítěte je zakotveno v RVP PV prostřednictvím vzdělávacích oblastí. Podle nich můžeme sledovat, jak jsou dítětem konkrétní dovednosti osvojeny (Opravilová, 2016).

Při každodenním styku s dítětem může učitelka využívat běžné diagnostické metody (rozhovor, pozorování, rozbor průběhu i výsledků činnosti, analýza hry, případně didaktické testy). Z toho přirozeně vyplynou informace o zdraví, funkcích smyslových orgánů, hrubé i jemné motorice, kvalitě jazykového projevu, emocionalitě dítěte a podobně.

V potaz lze brát i chování a schopnosti projevované v domácím prostředí, formou například rozhovoru s rodinnými příslušníky. Pedagogická diagnostika dítěte probíhá podle Opravilové (2016) v těchto oblastech:

- zdravotní stav
- celkový tělesný vývoj
- psychický a sociální vývoj (řeč, komunikace, pozornost)
- sociální vztahy a atmosféra ve třídě
- adaptace dítěte na pobyt v mateřské škole
- pozice dítěte ve skupině a průběh integrace
- úroveň školní připravenosti a školní zralosti
- participace rodiny na výchově dítěte

V případě objektivního, průběžného a opakovaného sledování dítěte, může učitelka přistoupit k hodnocení. Při hodnocení dětí učitelem nejde pouze o zjištění jejich schopností, ale jeho hlavním cílem je působit na rozvoj celé osobnosti dítěte a motivovat jej k lepším výsledkům.

Za nejefektivnější způsob hodnocení je považováno tzv. formativní hodnocení, jehož prostřednictvím získá dítě informace o tom, jak probíhá jeho vývoj, učení, činnosti nebo průběh hry a jak by se to dalo vylepšit. Důležitá je správná formulace hodnocení, nejedná se o hodnocení osoby, nýbrž o popis, jestli to, co dítě dělá, dělá správně a může v tom pokračovat, nebo to má udělat jinak, případně jak. Například „Věřím, že příště se ti to podaří lépe/celé. Bude potřeba ještě udělat/dokončit/zlepšit...“ (Syslová, 2019).

Nedílnou součástí hodnocení dětí je i sebehodnocení jich samotných, které napomáhá utvářet zdravé sebevědomí. To může vypadat tak, že odpovídají na otázky např. „Co jste se tento týden dověděli nového?“, „Jak se vám podařilo splnit úkol?“, „Co byste chtěli příště zlepšit?“. Sebehodnocení může probíhat i formou emotikonů či barev (Syslová, 2019).

Tyto tři vybrané oblasti, tedy legislativa, metody a formy a hodnocení, definují tradiční předškolní vzdělávání a poskytují prostor pro komparaci tradičního a alternativního vzdělávání, kterému jsou věnovány další kapitoly.

2 ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Mateřské školy, které využívají některý z alternativních programů, „*svými inovačními programy a postupy cíleně odstraňují nedostatky tradičních škol*“ (Rýdl in Průcha, 2009, s. 107), bez ohledu na zřizovatele (Průcha 2009).

Koťátková (2014) vysvětluje alternativní koncepci jako odlišný směr od tradičního či běžně užívaného způsobu vzdělávání.

Alternativní školy začaly vznikat na počátku 20. století, protože se ve společnosti začala zmiňovat kritika tehdejšího stavu vzdělávání a výchovy. V období mezi první a druhou světovou válkou bylo Československo jednou z nejprogresivnějších zemí (Průcha, 2009).

Jako příčiny vzniku reformní pedagogiky a alternativního vzdělávání vůbec můžeme označit neustálou proměnu civilizace a tendence ke zdokonalování stávajících systémů. Jde o instituce, pracovní postupy, teorie i lidské výtvořiny (Průcha, 2004).

Pro potřeby mé bakalářské práce se v této kapitole zaměřím na alternativní směry, které se podle rejstříku škol a školských zařízení (2025) nejčastěji vyskytují v Jihomoravském kraji. Jsou jimi Montessori pedagogika, pedagogika Daltonského plánu, Zdravá škola, Začít spolu a Lesní škola. Mimo tyto směry však v rámci několika typologií pro úplnost představím i další směry alternativního vzdělávání.

Alternativní systémy předškolní výchovy a vzdělávání lze různě dělit. Například Opravilová (2016) uvádí původní reformně pedagogické alternativní vzdělávací programy, kam řadí pedagogiku Marie Montessori a Rudolfa Steinera (waldorfskou), dále současné inovativní zahraniční modely, sem spadá Reggio pedagogika, kompenzační a akcelerační výchova a Situationsansatz a jako poslední typ jsou uvedeny vzdělávací programy v současné české mateřské škole, kam je zařazena předškolní výchova orientovaná na rozvoj osobnosti, zdravá mateřská škola, vzdělávací program Začít spolu a lesní mateřské školy.

Poněkud obecnější typologii přináší Průcha (2004). Podle něj rozlišujeme tři hlavní skupiny alternativních škol: klasické reformní školy, církevní školy a moderní klasické školy. Klasické reformní a církevní školy jsou nestátní, kdežto moderní alternativní školy spadají pod státní správu. Bližší rozdělení je následující:

- klasické reformní: daltonské, freinetovské, jenské, Montessori, waldorfské
- církevní: katolické, protestantské, židovské, jiné konfesní

- moderní alternativní: s otevřeným vyučováním, školy „21. století“, bez ročníků, s alternativním programem, nezávislé, kolegiální, obecné (občanské), „zdravé školy“, s angažovaným učením, integrované, „škola hrou“

Lukášová (2013) uvádí výčet možných alternativních programů, a to Montessori pedagogiku, Freinetovskou pedagogiku, pedagogiku Jenského plánu, pedagogiku Daltonského plánu, Waldorfskou pedagogiku, Pragmatickou pedagogiku, Antiautorativní pedagogiku, Antipedagogiku – Postpedagogiku, Zdravou školu, Začít spolu, Lesní školu, Obecnou a Národní školu.

V následujících kapitolách se věnuji jednotlivým alternativním programům z hlediska role učitele, obsahu vzdělávání a formy hodnocení.

2.1 Mateřská škola Marie Montessori

Marie Montessori byla lékařka a pedagožka, která vnímala potřeby dítěte a individualitu jako důležitý faktor, který je nutno respektovat při jeho výchově. Byla toho názoru, že dítě roste a vyvíjí se, aby se stalo svobodnou osobností.

Montessori u dětí rozlišuje různá období, kdy jsou děti vnímavější pro chápání určitých jevů, a upozorňuje na riziko promeškání tohoto období, které může být následně napraveno, ale už nikdy v původní kvalitě. Období jsou rozdělena podle věku dětí:

- 0–3 roky: Dítě je citlivé na ovládnutí chůze, běhu, rozvoj motorických dovedností ruky a napodobování řeči, kterou slyší. Důležité je respektování denního režimu.
- 3–6 let: V tomto období dochází k sebeuvědomování dítěte a snímání vzorů pro mezilidské vztahy.
- 7–12 let: Období ve znamení morálky, dítě se začíná orientovat mezi dobrem a zlem, napodobuje morální vzory, potřebuje dostatek volnosti k poznávání okolního světa a získání sebedůvěry.
- 12–18 let: Toto období je citlivé v rozvoji samostatnosti v sociálních vztazích, dospívající si vytváří obraz o sobě samém v okolním světě (Lukášová, 2013).

Učitel je, na základě respektování svobody dítěte, podřízen svobodnému pohybu a rozhodování dítěte a v roli pozorovatele pomáhá, když to dítě potřebuje. Je tedy pomocníkem, organizátorem, spolupracovníkem a podněcovatelem dětské volby. Z toho

plyne i motto Montessori pedagogiky „Pomoz mi, abych si pomohl sám.“ (Koťátková, 2014).

Montessori mateřské školy pracují na základě mezinárodního programu a obsah práce je v úzké souvislosti s tzv. připraveným prostředím. Děti jsou ve věkově smíšených třídách, zpravidla v rozpětí tří ročníků, což umožňuje, aby se od sebe děti mohly učit, ale zároveň měly dostatečný prostor na samostatnou práci.

Obsah vzdělávání tvoří pět oblastí, a to praktický život, smyslový materiál, matematika, jazykový materiál, umění a kosmická výchova. Pro rozvoj těchto oblastí je tvořen didaktický materiál od nejjednoduššího ke složitějšímu. Děti se učí pracovat samostatně v připraveném prostředí za pomoci specifických pomůcek. Pomůcky jsou dětem volně dostupné, mohou s nimi experimentovat a pokud udělají chybu, tak ji musí vyřešit. Chyba je tak prostředkem k rozvoji a učení. Tím se u dětí rozvíjí analytické myšlení a nezávislost (Marshall, 2017).

Děti jsou hodnoceny slovně (Koťátková, 2014). Různé netradiční didaktické prostředky učí děti prostřednictvím různých aktivit rozvoj dovedností, a to v oblasti matematiky, barev, čtení i psaní. Využívá se hlavně zájmu dítěte, čímž je podpořena vnitřní motivace pro osvojení dané látky (Aljabreen, 2020).

Montessori pedagogika může být pro některé nedostačující z hlediska malého prostoru pro společné činnosti dětí a rovněž kvůli podcenění funkce hry, společenské výchovy či pohádky.

2.2 Daltonská škola/Daltonský plán

„Dalton není metoda ani systém. Dalton je vliv“

Helena Parkhurst

Americká učitelka Helen Parkhurst spolupracovala s Montessori, jejíž zjištění v pedagogice byla pro Parkhurst inspirací pro založení Daltonské školy (označení škola dostala podle města Dalton v Americe), někdy charakterizované jako škola s uvolněnou třídní strukturou (Koťátková, 2014).

Hlavní myšlenka Daltonského plánu se týká zrušení tradičního rozložení systému prostřednictvím vyučovacích hodin. Stěžejní je individualizace výuky, neboť učebna je rozdělena do předmětových okrsků vybavených potřebnými pomůckami. Podle individuálního plánu žáci sami získávají vědomosti a dovednosti za pomoci učitele – poradce.

Základními principy mateřských škol Daltonského plánu je svoboda a odpovědnost, samostatnost a spolupráce. Obsah vzdělávání je rozdělen podle časového plánu do období, za které ho mají děti zvládnout. Učitel zde plní roli konzultanta a poradce (Bečvářová, 2003).

Děti jsou ve věkově smíšených třídách. Třídy jsou upraveny do center aktivit, ve kterých děti plní činnosti a které mají podporovat práci ve skupinách.

Významnou pomůckou je denní/týdenní tabule, na které jsou vyobrazeny úkoly. Každé ráno začíná seznámením s činnostmi, děti si následně zvolí, kterou aktivitu chtějí splnit, jakmile mají pocit, že ji dokončily, poznačí to u svého jména či značky.

Den je zakončený společným setkáním dětí a učitele, při kterém děti zhodnotí jejich činnost (Lukášová, 2013).

2.3 Zdravá škola

Mateřská škola s programem podpory zdraví má za cíl učit děti pozitivnímu postoji ke zdraví a dovednostem pro ochranu zdraví, které není chápáno jako pouhá nepřítomnost nemoci, ale jako komplexní hodnota kvalitního života (Koťátková, 2014).

Mateřská škola by měla vytvářet takové podmínky, které budou podporovat tělesnou, duševní i společenskou pohodu dětí v mateřské škole. (Lee, 2019). Také by měla učit děti zdravému životnímu stylu, návykům a odolnosti vůči stresu (Havlíková, 2008).

Základními principy programu podpory zdraví v mateřských školách jsou respekt k přirozeným lidským potřebám a rozvíjení komunikace a spolupráce. Dále Havlíková (2008) zmiňuje dvanáct zásad podpory zdraví:

- učitelka podporující zdraví a zdravý životní styl
- věkově smíšené třídy
- rytmický řád života a dne
- tělesná pohoda a pohyb
- zdravá výživa
- spontánní hra
- podnětné a věcné prostředí
- bezpečné sociální prostředí

- škola a rodiče jako partneři
- spolupráce mezi školou mateřskou a základní
- začlenění mateřské školy do života obce

Vzdělávací obsah je rozdělen do pěti oblastí, z nichž každá má svoji podoblast. Je to oblast biologická (lidské tělo a aktivní pohyb, sebeobsluha, zdravá výživa, bezpečnost a ochrana zdraví), oblast psychologická (poznávání, prožívání, sebepojetí), oblast interpersonální (respekt a tolerance, komunikace, spolupráce), oblast sociálně-kulturní (rodina a domov, škola mateřská a základní, obec a země) a oblast enviromentální (souvislosti, vývoj a změna, rozmanitost, ovlivňování člověka).

Každá z oblastí má uvedeno 3–6 klíčových kompetencí, kterých by mělo dítě na konci předškolního vzdělávání dosáhnout. Učitel se v mateřské škole s programem podpory zdraví stává facilitátorem učení (Havlíková, 2008).

Hodnocení dětí probíhá formou pozorování, z projevů, postojů a jednání dítěte učitelka usuzuje, jak si dítě vede, a zda a jak se přibližuje ke kompetencím šestiletého nebo sedmiletého dítěte navštěvující mateřskou školu (Havlíková, 2008).

2.4 Začít spolu

Program Začít spolu vznikl s posláním, že bude v dětech oceňovat a podněcovat zájem o efektivní učení, bez toho, aby vyvolávalo v dětech stres. Základní myšlenkou programu Začít spolu je poskytnout dětem výchovu a vzdělávání s demokratickými principy.

Zdůrazňuje individualitu nejen dětí, ale i rodičů a učitelů. Rodiče hrají ve výchově a vzdělávání dítěte hlavní roli, proto je spolupráce rodiny a školy velmi důležitá. Rodiče mají běžný přístup a očekává se jejich zapojení do denních aktivit. „*Máme svou cestu a víme, kam vede*“ (Gardošová & Dujková, 2003, s. 7).

Program Začít spolu koresponduje s požadavky na výchovu a vzdělávání v RVP PV, a tak je možné se jeho obsahem inspirovat při tvorbě ŠVP a TVP (Kořátková, 2008).

Děti jsou ve věkově smíšených třídách, které jsou uspořádány do center aktivit (Poche Kargerová, 2019).

Gardošová a Dujková (2003) uvádí tato centra aktivit: domácnost, ateliér, dílnu, knihy a písmena, dramatiku, pokusy a objevy, kostky, manipulační a stolní hry, voda – písek, hudba. Učitel je v roli partnera a průvodce.

Hlavními záměry, které jsou stejné pro základní i mateřskou školu s programem Začít spolu je individuální přístup k dětem, podpora samostatnosti a odpovědnosti u dětí, rozvoj schopností a dovedností pomocí činností v centrech aktivit, podílení se rodičů (Gajdošová & Dujková, 2003).

Pedagogickým cílem programu je dosáhnout vysokého stupně samostatnosti dětí a dovedností, které budou schopny uplatňovat v životě i v dalším vzdělávání.

Formy vzdělávání jsou centra aktivit, kooperativní učení, prožitkové učení, učení hrou. Podporují u dětí fyzický, sociálně-emocionální vývoj a rozvoj inteligence a pomáhají dětem vytvářet porozumění fyzikálnímu světu, sociálním a kulturním informacím, logice a matematice a vztahu mezi psaným a mluveným slovem. Děti mají svobodnou volbu v tom, které aktivitě se budou věnovat, jaký způsob si zvolí a jak dlouho budou úkol plnit (Gajdošová & Dujková, 2003).

Den začíná ranním úkolem, který s dítětem plní rodič. Následuje přirozený přechod do třídy, kde si dítě volně vybere činnost nebo hru v centrech aktivit. Při svačině se děti obsluhují samy, mohou se rozhodnout, zda si svačinu vezmou, nebo ne.

Den pokračuje v ranním kruhu, ve kterém všichni sedí na koberci a každý má možnost promluvit. Navazuje tělovýchovná chvilka a opět kruh, kde si povídají o tématu dne a činnostech, které budou plnit.

Po ukončení činností se děti opět sejdou v kruhu, kde zhodnotí, jak se jim pracovalo, s kým se jim dobře pracovalo, kdo jim pomohl nebo poradil, co se jim líbilo apod., tudíž hodnocení v programu Začít spolu probíhá formou sebehodnocení dětí (Gajdošová & Dujková, 2003).

2.5 Lesní škola

Lesní mateřská škola se vyznačuje tím, že veškeré výchovné a vzdělávací procesy probíhají v lese, a to za každého počasí. „*Není špatné počasí, pouze špatné oblečení*“ (Zapletalová & Stodůlková, 2023, s. 192).

Činnosti neprobíhají pouze v případě takového počasí, které by mohlo ohrozit bezpečnost dětí, v tom případě se činnosti přemísťují do zázemí. (Zapletalová & Stodůlková, 2023).

Výchovně-vzdělávací cíle lesní mateřské školy jsou v souladu s RVP PV – rozvíjet děti v oblasti biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a enviromentální

prostřednictvím prožitkové pedagogiky. V dětech je podporován kladný a respektující vztah k přírodě, sebevědomí, kreativita a znalost ekologie.

Během celého roku prožívají změny ročního období a jevů v přírodě. Skupiny jsou tvořeny maximálně šestnácti dětmi a alespoň dvěma dospělými osobami – průvodci (Zimmelová, 2014).

Pro bezpečný pobyt v lese je důležité, aby pedagog dobře znal les, ve kterém se budou děti pohybovat. Doporučovaná je schůzka s lesníkem, aby spolu les prošli a pověděli si o všech možných nástrahách. Důležité pro bezpečnost je nastavení pravidel, mezi nejčastější pravidla patří například zůstat na dohled či doslech pedagogického doprovodu, pokud je na dítě voláno, vždy odpoví, při cestě lesem vždy čeká na domluvených místech, v lese nenechávat odpadky, neodcházet s lidmi, které potkají atd. (Vošahlíková, 2013).

Jak je uvedeno výše, existují další alternativní programy a směry, kterým se ale, vzhledem k jejich zanedbatelnému zastoupení v Jihomoravském kraji, v této práci nebudu věnovat. Následující kapitola je proto věnována komparaci alternativních směrů s tradičním vzděláváním.

3 KOMPARACE ALTERNATIVNÍHO A TRADIČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Alternativní směry vzdělávání mají několik společných rysů. Těmi jsou pedocentrismus (dítě v centru zájmu výchovy), individuální výchovné cíle, princip přiměřenosti a aktivity, komplexní výchova, tematicky propojené vzdělávání, učení inspirované životem a určené pro život, škola jako společenství dětí, učitelů i rodičů (Průcha, 2009).

Právě těmito charakteristickými rysy se alternativní vzdělávání liší od tradiční pedagogiky.

Podle Průchy (2004) alternativní vzdělávání plní tři funkce a to:

- **Kompenzační:** Cílem alternativních škol má být kompenzace určitého nedostatku tradičně pojatého vyučování. Kvůli nemožnosti uspokojení rozmanitých potřeb stále se měnící společnosti není v silách státního školství reflektovat tyto potřeby a požadavky.
- **Diverzifikační:** Cílem alternativních škol z hlediska diverzifikační funkce je zajištění určité pestrosti vzdělání. Určitá uniformita obsahu či rituálů však panuje i v alternativním školství.
- **Inovační:** V rámci alternativních škol je poměrně velký prostor pro experiment. Inovační snahy se mohou projevovat v organizaci vzdělávacího procesu i ve vzdělávacím obsahu. Toho můžeme dosáhnout například netradičními metodami výuky, nestandardními způsoby komunikace apod.

Tradiční pedagogika je typicky poskytována ve státních mateřských školách a dalších tradičních institucích (Průcha, 2013).

Tradiční pedagogika (tj. obvyklá, z minulosti se přenášející do současnosti) (Průcha, 2009, s. 21) je založena na přesvědčeních předních teoretiků o vhodnosti principů a modelů edukace, jde o ideální teorie, které se nesetkávají s pedagogickou realitou.

Naopak *moderní pedagogika* (výraz „moderní“ zde znamená nejen současná, ale hlavně rozvíjející se v souladu s nejnovějším vědeckým poznáním) (Průcha, 2009, s. 21) není založena pouze na ideální teorii, ale poznává a vysvětluje edukační jevy, jejich fungování a výsledky.

Moderní výzkumy kladou důraz na význam předškolního vzdělávání a jeho akademických, mentálních, psychologických i sociálních dopadů s ohledem na respektování dětského vývoje (Aljabreen, 2020).

Přínos alternativního školství je nesporný, neboť některé jeho principy a zásady se v čím dál větší míře projevují i v současném pojetí školního i předškolního vzdělávání. RVP PV (2021) sám udává body, které z alternativních přístupů k dítěti přímo vycházejí. Těmi je individualizace a integrace všech dětí do výchovně vzdělávacího procesu, a tedy vzdělávání na základě rovnosti.

V teoretické části práce jsem se zabývala vymezením tradičního a alternativního vzdělávání a jejich komparací. Na základě těchto východisek jsem realizovala praktickou část, která následuje.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část této bakalářské práce je zaměřena na kvantitativní výzkum, který byl realizován formou dotazníkového šetření. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké názory mají učitelé tradičních mateřských škol v Jihomoravském kraji na alternativní vzdělávání.

V první fázi jsem stanovila výzkumný problém a na jeho základě vymezila výzkumné cíle, z nichž vyplynuly konkrétní výzkumné otázky. Následně jsem sestavila dotazník, jehož otázky na sebe logicky navazovaly a pokrývaly všechny hlavní oblasti související s výzkumem.

Dotazníkové šetření probíhalo v období únor až duben 2025. V průběhu února jsem se zaměřila na oslovování mateřských škol, se kterými jsem následně telefonicky nebo prostřednictvím e-mailu komunikovala. Mým cílem bylo představit sebe i výzkum a získat příslib vyplnění dotazníků. Samotný sběr dat probíhal od března do dubna 2025.

Po získání odpovědí jsem data zpracovala, vyhodnotila a následně interpretovala. Praktická část je zakončena shrnutím hlavních zjištění a doporučení pro praxi.

4.1 Výzkumný problém, cíle a otázky

Výzkumný problém

Výzkumný problém se zaměřuje na názory učitelů tradičních mateřských škol Jihomoravského kraje na alternativní vzdělávání.

Hlavní výzkumný cíl

Hlavním cílem výzkumného šetření je **zjistit, jaký názor mají učitelé tradičních mateřských škol v Jihomoravském kraji na alternativní směry.**

Následně byly stanoveny tyto **dílčí výzkumné cíle (DVC).**

DVC 1: Zjistit, které z nejčastěji se vyskytujících alternativních směrů v Jihomoravském kraji učitelé v tradičních mateřských školách znají.

DVC 2: Zjistit, jaké jsou výhody alternativního vzdělávání z pohledu učitelů tradičních mateřských škol Jihomoravského kraje.

DVC 3: Zjistit, jaké jsou nevýhody alternativního vzdělávání z pohledu učitelů tradičních mateřských škol Jihomoravského kraje.

DVC 4: Zjistit, zda učitelé tradičních mateřských škol Jihomoravského kraje zavádí do své praxe prvky alternativního vzdělávání.

Výzkumné otázky

Na základě hlavního výzkumného cíle a dílčích cílů byla stanovena hlavní výzkumná otázka (HVO) a formulovány dílčí výzkumné otázky (DVO).

HVO: Jaký názor mají učitelé tradičních mateřských škol v Jihomoravském kraji na alternativní vzdělávání?

DVO 1: Které z nejčastěji se vyskytujících alternativních směrů v Jihomoravském kraji učitelé tradičních škol znají?

DVO 2: Jaké jsou výhody alternativního vzdělávání z pohledu učitelů tradičních mateřských škol Jihomoravského kraje?

DVO 3: Jaké jsou nevýhody alternativního vzdělávání z pohledu učitelů tradičních mateřských škol Jihomoravského kraje?

DVO 4: Zavádí učitelé tradičních mateřských škol Jihomoravského kraje do své praxe prvky alternativního vzdělávání?

4.2 Metoda sběru dat

Pro účely této bakalářské práce byla zvolena kvantitativní výzkumná metoda, která umožňuje oslovit větší počet respondentů. Jako metoda sběru dat bylo zvoleno dotazníkové šetření, které je podle Gavory (2010) nejčastěji využívaným nástrojem v kvantitativním výzkumu v pedagogice.

Dotazník obsahoval celkem 31 otázek, z toho 11 uzavřených s možností vlastní odpovědi

a 20 škálových otázek, které byly postaveny na principu Likertovy škály. Dotazníkové šetření bylo zcela anonymní.

4.3 Výzkumný vzorek

Základní vzorek mého výzkumu tvořili učitelé tradičních mateřských škol Jihomoravského kraje. Výběrový soubor tvořilo 213 učitelů působících v tradičních mateřských školách v okresech Vyškov, Blansko a Brno-venkov. Podle dostupných statistik v těchto okresech

působí přibližně 1 800 učitelů mateřských škol. Získaný vzorek tak představuje přibližně 12 % celkového počtu pedagogických pracovníků.

V první fázi jsem oslovila ředitele a vedoucí pracovníky mateřských škol v okresech Brno-venkov, Blansko a Vyškov. Komunikace probíhala prostřednictvím e-mailu či telefonicky, přičemž cílem bylo představit výzkum a požádat o distribuci dotazníku mezi pedagogické pracovníky dané školy.

Celkem bylo osloveno 250 mateřských škol, jejichž kontaktní údaje byly získány z veřejně dostupných rejstříků škol a školských zařízení.

Do výzkumu se nakonec zapojilo 213 respondentů, kteří dotazník vyplnili v období březen až duben 2025.

4.4 Předvýzkum

Po sestavení dotazníku a před zahájením sběru dat byl realizován předvýzkum s 37 respondenty, kteří pracují v tradičních mateřských školách v Jihomoravském kraji.

Cílem předvýzkumu bylo zjistit, zda jsou otázky v dotazníku srozumitelně formulovány a vhodné k získání odpovědí na hlavní a dílčí výzkumné otázky.

Na základě výsledků předvýzkumu jsem dotazník upravila a následně jej distribuovala do předem domluvených mateřských škol v Jihomoravském kraji.

5 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této kapitole budu analyzovat výsledky dotazníkového šetření a následně je budu vyhodnocovat. Získaná data budu prezentovat pomocí výsečových, sloupcových a pruhových grafů.

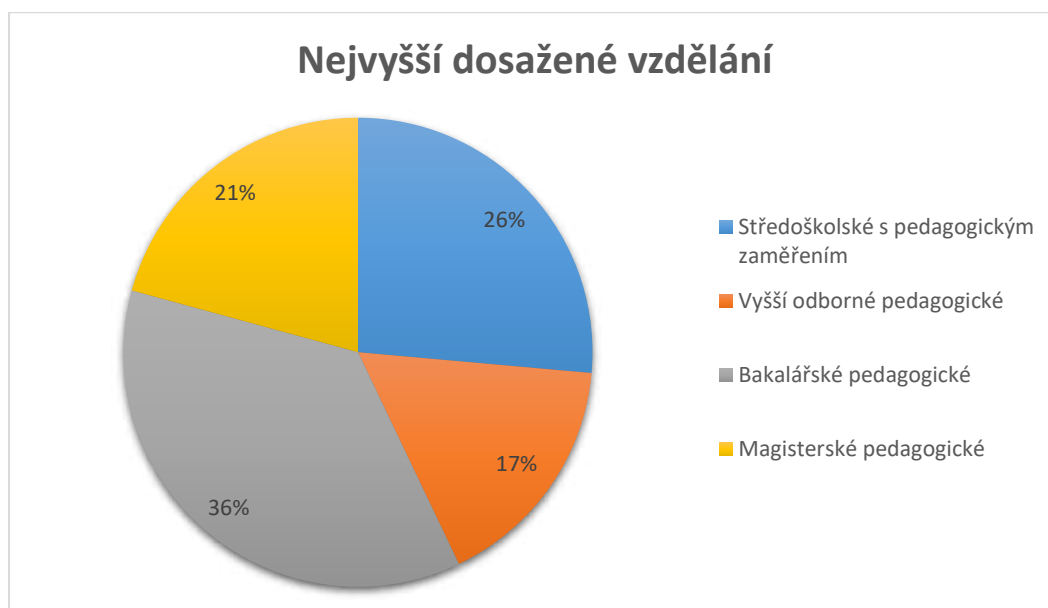
První část vyhodnocení se bude zabývat základními informacemi o respondentech, druhá část bude podrobněji zkoumat názory učitelů tradičních mateřských škol na alternativní vzdělávání.

5.1 Základní informace o respondentech

Výzkumný soubor tvořilo celkem 213 respondentů, kteří působí jako učitelé v tradičních mateřských školách v Jihomoravském kraji.

Nejprve jsem se zaměřila na nejvyšší dosažené pedagogické vzdělání respondentů. Tato otázka byla do dotazníku zařazena proto, že vzdělání pedagogických pracovníků může do určité míry ovlivňovat jejich názory na alternativní vzdělávací směry.

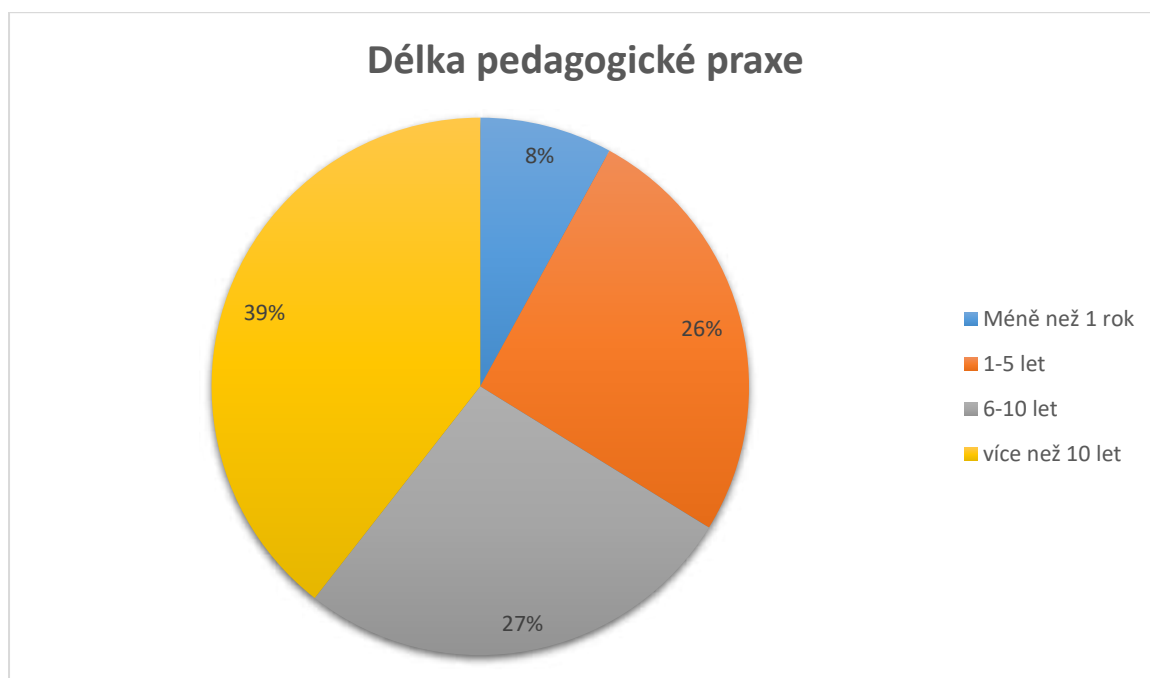
Největší zastoupení tvoří respondenti s vysokoškolským pedagogickým vzděláním – konkrétně 36 % respondentů mělo bakalářský titul a 21 % respondentů magisterský. Další početnou skupinou jsou respondenti se středoškolským pedagogickým vzděláním (26 %). Nejmenší zastoupení bylo zaznamenáno u respondentů s vyšším odborným pedagogickým vzděláním (17 %).



Graf 1 Nejvyšší dosažené vzdělání
(zdroj: vlastní)

Další sledovanou charakteristikou respondentů byla délka jejich pedagogické praxe. Tato otázka byla do dotazníku zařazena z toho důvodu, že délka praxe může ovlivňovat jejich názory na alternativní vzdělávání.

Největší podíl tvoří respondenti s praxí delší než 10 let (39 %). Poměrně vyrovnaně byli zastoupeni respondenti s praxí 1-5 let (26 %) a 6-10 let (27 %). Nejmenší skupinu představovali respondenti s praxí kratší než jeden rok (8 %).



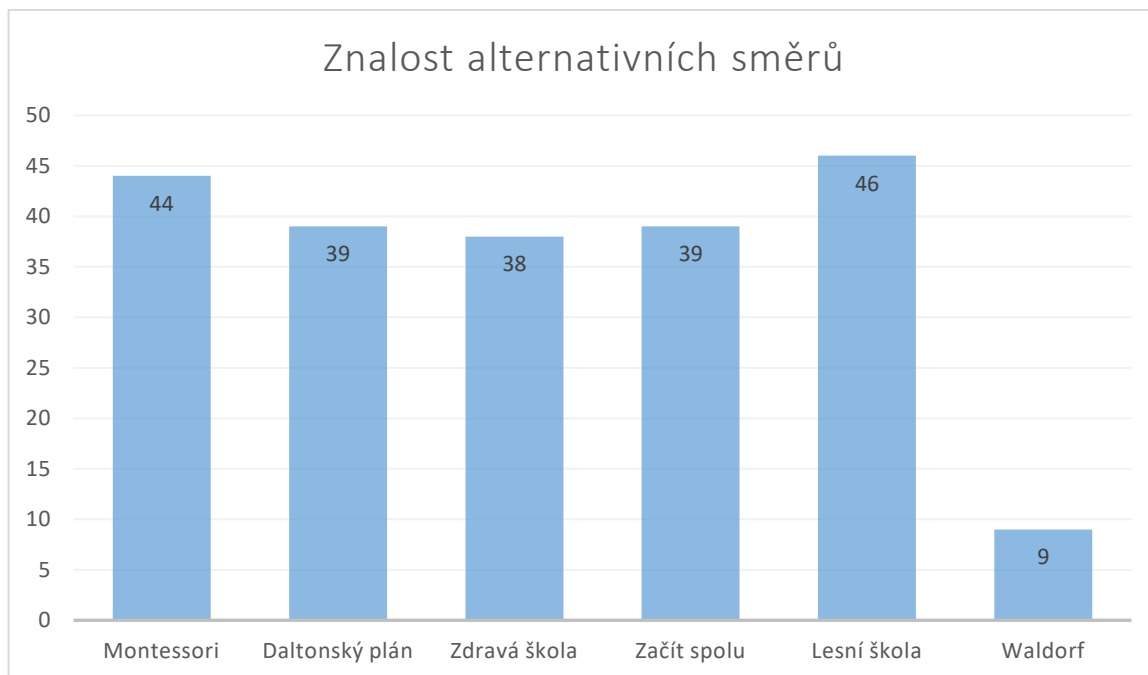
Graf 2 Délka pedagogické praxe

(zdroj: vlastní)

5.2 Výsledky výzkumu o názorech učitelů tradičních mateřských škol v Jihomoravském kraji na alternativní vzdělávání

Tato kapitola se bude zabývat otázkami v dotazníku, které se zaměřovaly na názory učitelů tradičních mateřských škol na alternativní vzdělávání.

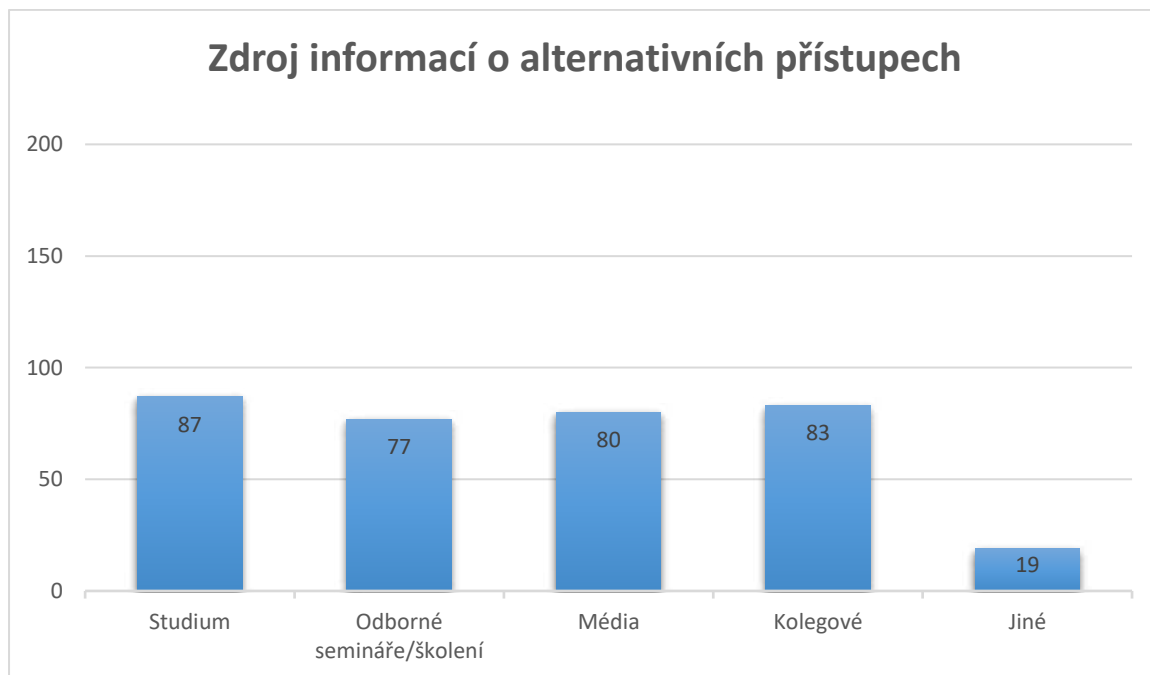
Jako klíčové se zdálo zjistit, jaké alternativní směry respondenti znají. Z odpovědí vyplynulo, že mezi nejznámější přístupy patří Lesní školy (46 %) a Montessori pedagogika (44 %). Na podobné úrovni se pohybují Daltonský plán (39 %) a Začít spolu (39 %), následuje Zdravá škola (38 %). Nejméně známou byla Waldorfská pedagogika (9 %).



Graf 3 Znalost alternativních směrů

(zdroj: vlastní)

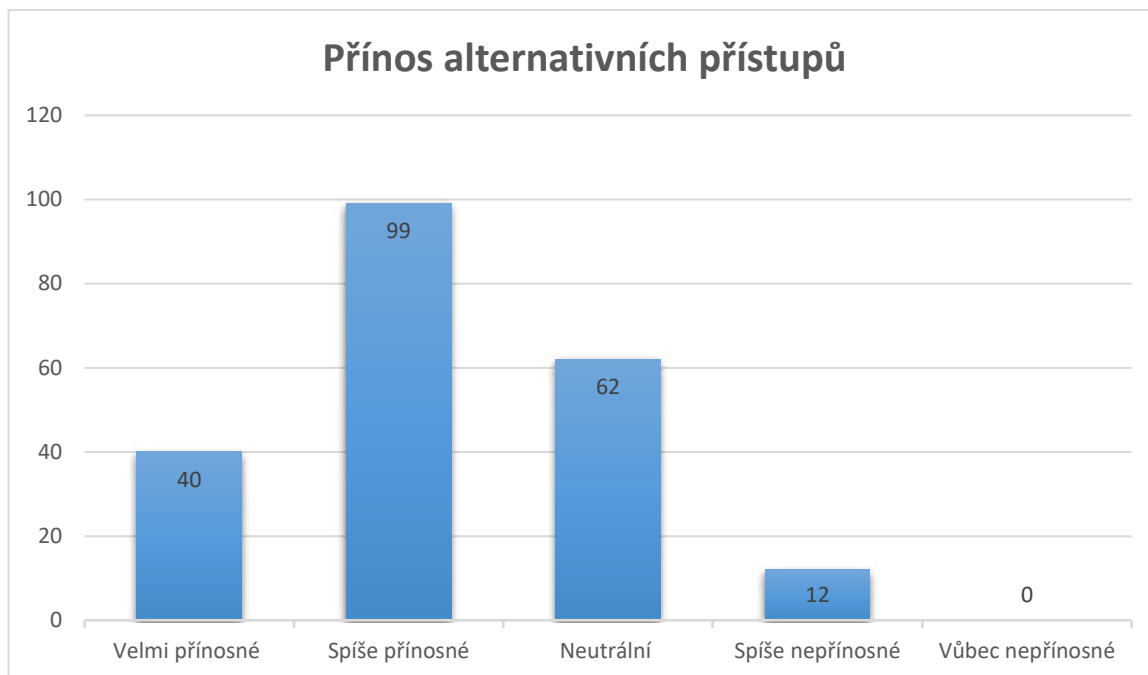
Další otázka dotazníku se snaží zjistit, kde respondenti čerpají informace o alternativních přístupech. Z odpovědí vyplynulo, že nejčastějším zdrojem bylo studium, které uvedlo 41 % respondentů. Významnou roli sehráli také kolegové, konkrétně u 39 % respondentů a u 38 % respondentů média, jako jsou například odborné články nebo rozhovory s odborníky. Poměrně často byly zmiňovány semináře a odborná školení, celkem 36 % respondentů, kteří školení nebo seminář absolvovali během své pedagogické praxe. Pod kategorií „jiné“, kterou uvedlo 19 % respondentů, spadaly například osobní zkušenosti – někteří respondenti uvedli, že se s alternativními přístupy setkali díky svým dětem nebo blízkým osobám.



Graf 4 Zdroj informací o alternativních přístupech

(zdroj: vlastní)

Další z otázek v dotazníku se zaměřovala na to, jak respondenti hodnotí přínos alternativních vzdělávacích metod. Výsledky ukazují, že většina respondentů vnímá alternativní přístupy pozitivně. Jako spíše přínosné je označilo 46 respondentů a dalších 19 % respondentů je považuje za velmi přínosné. Neutrálně se k přínosům alternativních přístupů hlásí 29 % respondentů, zatímco negativní hodnocení se vyskytuje pouze u 6 % respondentů.

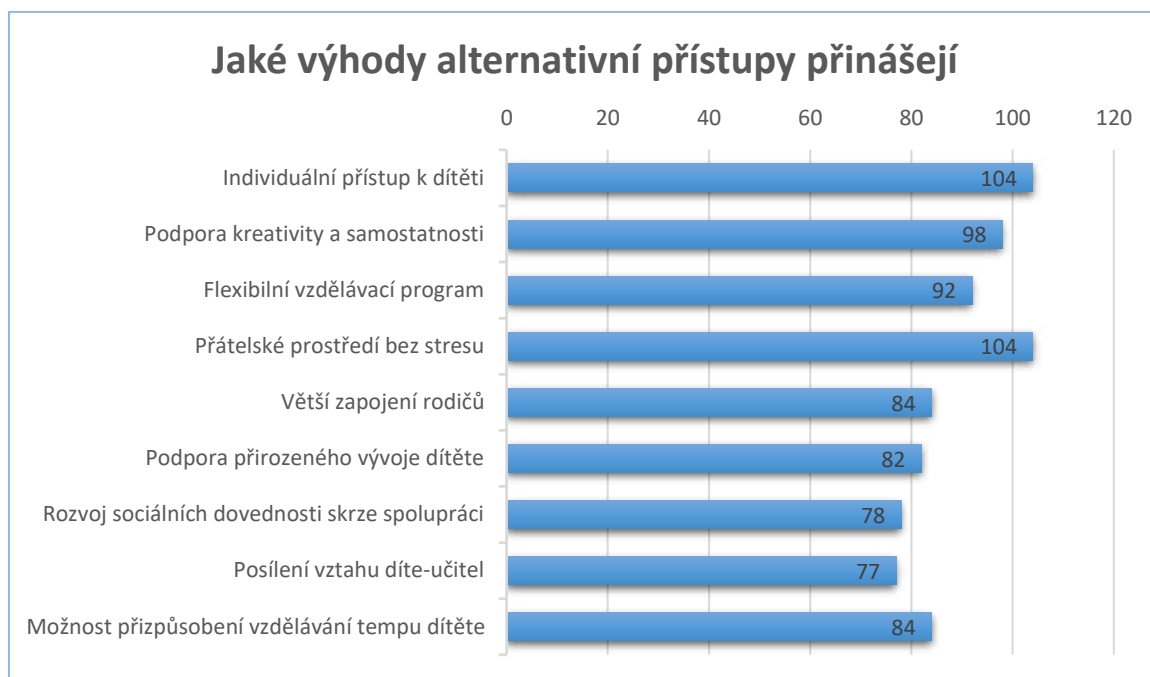


Graf 5 Přínos alternativních přístupů

(zdroj: vlastní)

Další otázka se zaměřovala na výhody, které podle respondentů alternativní přístupy nabízejí. Jako nejčastěji zmiňovanými výhodami byly přátelské prostředí bez stresu a individuální přístup k dítěti, které označilo shodně 49 % respondentů. Poměrně často se objevovala podpora kreativity a samostatnosti, kterou označilo 46 % respondentů nebo flexibilní vzdělávací program, který označilo 43 % respondentů.

Mezi shodně často zmiňované výhody patřilo větší zapojení rodičů a možnost přizpůsobení vzdělávání tempu dítěte, které zmiňuje 39 % respondentů. S podobnou četností byla označována podpora přirozeného vývoje dítěte a to u 38 % respondentů. O něco méně byl zmiňován rozvoj sociálních dovedností skrze spolupráci, 37 % respondentů, a posílení vztahu dítě-učitel, 36 % odpovědí, přesto je uvedla více než třetina respondentů.



ú Jaké výhody alternativní přístupy přinášejí

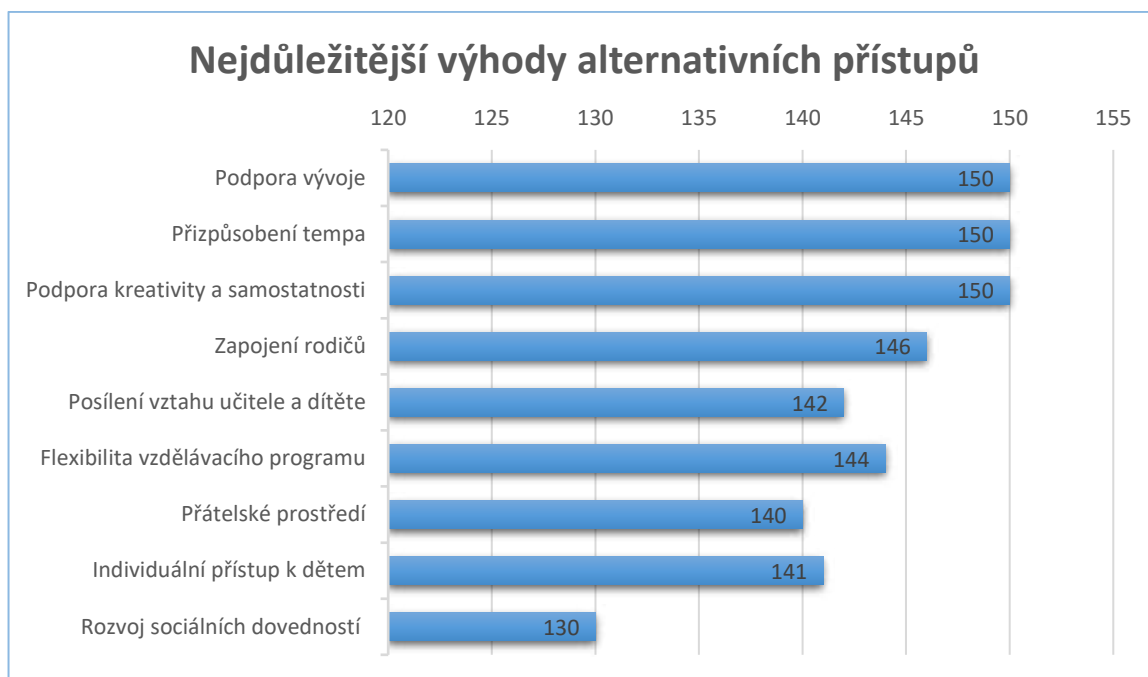
(zdroj: vlastní)

V navazující části dotazníkového šetření měli respondenti za úkol ohodnotit jednotlivé výhody alternativních vzdělávacích přístupů pomocí pětibodové škály, kde 1 představovala nejnižší míru souhlasu a 5 nejvyšší.

Díky těmto otázkám jsem se mohla podrobněji podívat na to, jak konkrétní přínosy alternativního vzdělávání respondenti vnímají. Nejvyšší podíl pozitivních hodnocení (4 a 5) získala podpora vývoje dítěte (77 %), následovala možnost přizpůsobení tempa vzdělávání individuálním potřebám dítěte (71 %) a podpora kreativity a samostatnosti (70 %). Zapojení rodičů ohodnotilo číslem 4 nebo 5 69 % respondentů. Podobně kladně hodnocené byly výhody posílení vztahu učitele a dítěte (67 %), flexibilita vzdělávacího programu (67 %), přátelské prostředí (66 %) a individuální přístup k dětem (66 %).

Nejnižší podíl pozitivních hodnocení byl zaznamenán u rozvoje sociálních dovedností, kde hodnocení 4 nebo 5 udělilo 61 % respondentů.

Celkově výsledky ukazují, že respondenti vnímají alternativní vzdělávací přístupy převážně pozitivně, zejména pokud jde o individuální podporu rozvoje a možnost přizpůsobení vzdělávání jejich potřebám.



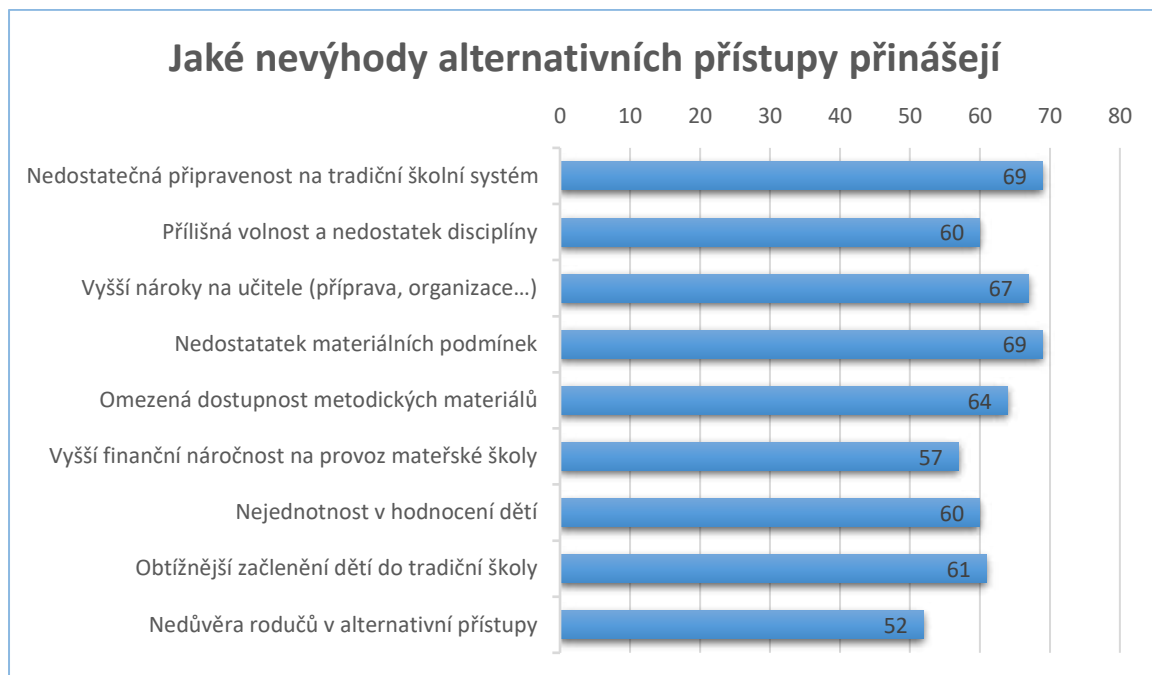
Graf 6 Nejdůležitější výhody alternativních přístupů

(zdroj: vlastní)

V další části dotazníkového šetření měli respondenti možnost označit, které nevýhody podle jejich názoru alternativní vzdělávací přístupy přinášejí.

Výsledky ukázaly, že i když jsou alternativní metody vnímány převážně pozitivně, respondenti si uvědomují také některé jejich slabé stránky. Nejčastěji byla jako nevýhoda uváděna nedostatečná připravenost dětí na tradiční školní systém (32 %), nedostatek materiálních podmínek (32 %) a vyšší nároky na učitele (31 %).

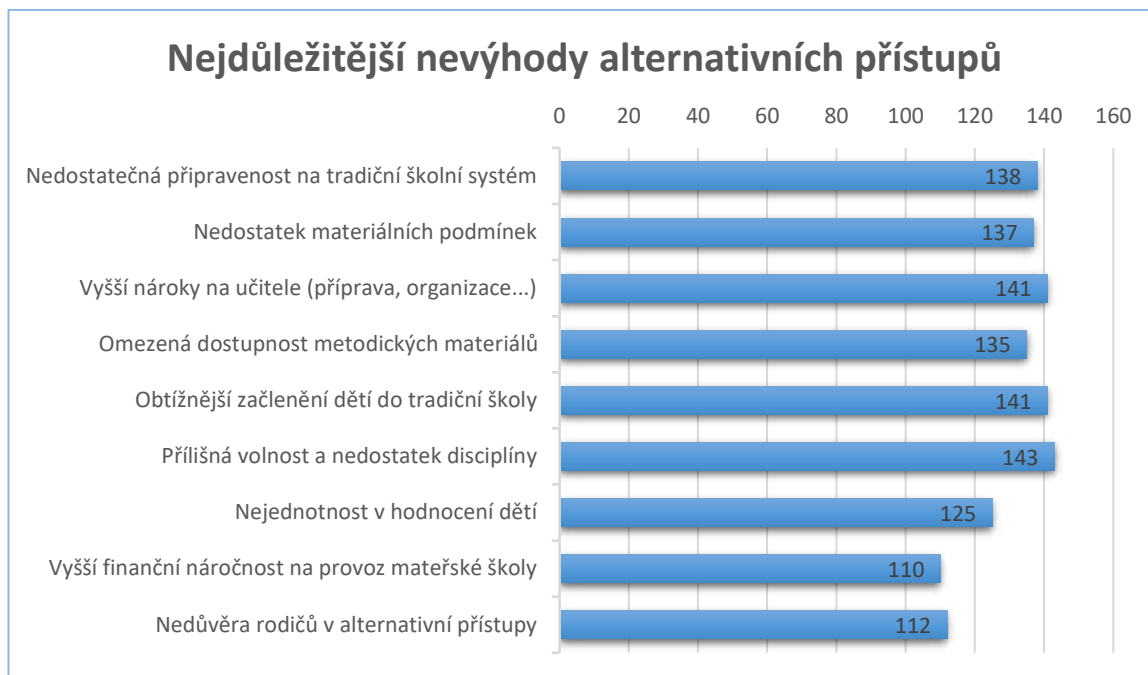
Dalšími vnímanými nevýhodami byly omezená dostupnost metodických materiálů (30 %), obtížnější začlenění dětí do tradičního systému (29 %), přílišná volnost a nedostatek disciplíny (28 %) a nejednotnost v hodnocení dětí (28 %). Dále vyšší finanční náročnost na provoz mateřské školy (27 %) a nedůvěra rodičů v alternativní přístupy (24 %).



Graf 7 Jaké nevýhody alternativní přístupy přinášejí

(zdroj: vlastní)

Stejně jako u výhod alternativních přístupů, tak i u nevýhod měli respondenti možnost hodnotit důležitost jednotlivých nevýhod na pětibodové škále přičemž 1 představovala nejnižší důležitost a 5 nejvyšší. Nejvyšší hodnocení, tedy jako nejdůležitější nevýhody byly hodnoceny nedostatečná připravenost na tradiční školní systém (66 %), nedostatek materiálních podmínek (64 %), vyšší nároky na učitele (67 %), obtížnější začlenění dětí do tradiční školy (66 %), omezená dostupnost metodických materiálů (64 %) a vyšší finanční náročnost provozu mateřské školy (63 %). Naopak nejnižší hodnocení bylo zaznamenáno u nedůvěry rodičů v alternativní přístupy (52 %).



Graf 8 Nejdůležitější nevýhody alternativních přístupů

(zdroj: vlastní)

V dotazníkovém šetření následovala otázka, zda ve své pedagogické praxi využívají prvky alternativního vzdělávání. Výsledky ukázaly, že 48 % respondentů do své praxe prvky alternativního vzdělávání zařazuje. 36 % respondentů alternativní přístupy zatím v praxi nevyužívá, ale zvažuje jejich zavedení. 16 % respondentů uvedlo, že alternativní prvky ve své praxi nevyužívá a ani do budoucna neplánuje.

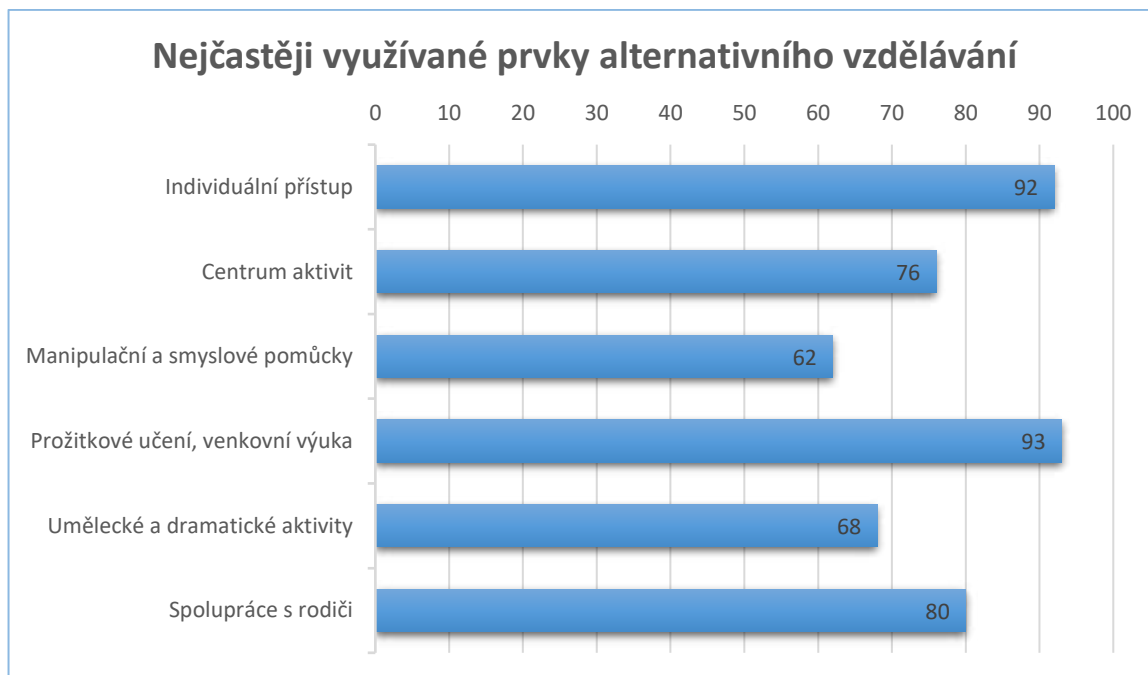


Graf 9 Využívání alternativního vzdělávání v praxi

(zdroj: vlastní)

Respondenti, kteří uvedli, že ve své praxi využívají prvky alternativního vzdělávání, měli možnost označit konkrétní oblasti, které do své pedagogické činnosti zařazují.

V této otázce mohly respondenti označit více odpovědí současně. Nejčastěji uváděli prožitkové učení a venkovní výuku (44 %) a individuální přístup k dětem (43 %). Významné zastoupení měly také spolupráce s rodiči (38 %) a centrum aktivit (36 %). Dále jsou zmiňovány umělecké a dramatické aktivity (32 %) a manipulační a smyslové pomůcky (29 %).



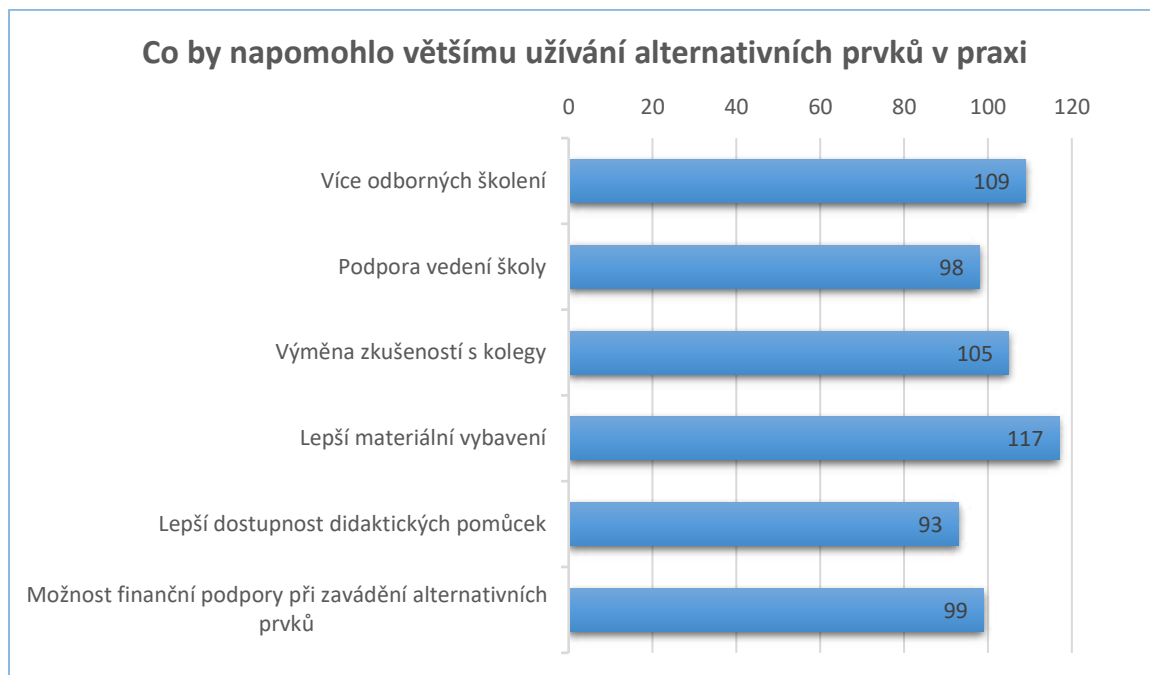
Graf 10 Nejčastěji využívané prvky alternativního vzdělávání

(zdroj: vlastní)

Respondenti měli v další otázce prostor vyjádřit, jaké podmínky by podle jejich názoru přispěly k většímu využívání prvků alternativního vzdělávání.

V této otázce mohli označit více odpovědí. Za nejdůležitější považovali materiální vybavení škol (55 %) a větší nabídka odborných školení (51 %). Následovala výměna zkušeností mezi kolegy (49 %) a možnost finanční podpory při zavádění alternativních metod (46 %). Dalšími faktory byly podpora vedení školy (46 %) a lepší dostupnost didaktických pomůcek (44 %).

Výsledky ukazují, že pro větší zavádění alternativních prvků je podle respondentů klíčová kombinace kvalitního materiálního zabezpečení, profesního rozvoje a podpory ze strany vedení.



Graf 11 Co by napomohlo většímu užívání alternativních prvků v praxi

(zdroj: vlastní)

V rámci dotazníkového šetření byla také respondentům položena otázka, jak hodnotí podporu ze strany vedení školy při využívání alternativních vzdělávacích přístupů.

Výsledky ukázaly, že 47 % respondentů hodnotí podporu vedení jako pozitivní (16 % velmi podporující, 31 % spíše podporující). Neutrální postoj vyjádřilo 33 % respondentů. Naopak 20 % respondentů uvedlo, že vedení školy vnímá spíše nebo zcela jako nepodporující.



Graf 12 Hodnocení podpory ze strany vedení školy při zavádění alternativních přístupů

(zdroj: vlastní)

5.3 Vyhodnocení výzkumných otázek

V této kapitole se budu zabývat vyhodnocením výzkumných otázek. Pro splnění cíle práce jsem stanovila hlavní výzkumnou otázku a čtyři dílčí výzkumné otázky, na které odpovím na základě dat z dotazníkového šetření.

Hlavní výzkumná otázka: Jaké jsou názory učitelů tradičních mateřských škol v Jihomoravském kraji na alternativní vzdělávání.

Výsledky dotazníkového šetření ukázaly, že 84 % respondentů vnímá alternativní vzdělávací metody pozitivně a přínosně. Především si cení jejich přínosu v oblasti autonomie, rozvoje kreativity, individuality a respektu k přirozenému tempu každého dítěte.

Respondenti oceňovali, že alternativní přístupy podporují samostatnost, odpovědnost a spolupráci dětí bez direktivního vedení. 16 % respondentů však uvedlo i určité negativní poznatky, jako je například potřeba větší připravenosti pedagoga, náročnější organizace prostředí či činností nebo obtížnější adaptace dětí na požadavky běžného školního systému při přechodu na základní školu.

Celkově ale převažuje názor, že alternativní metody obohacují vzdělávání a výchovu dětí v mateřské škole.

DVO1: Které z nejčastěji se vyskytujících alternativních směrů v Jihomoravském kraji učitelé tradičních škol znají?

V dotazníkovém šetření měli respondenti na výběr z vybraných alternativních směrů, které se podle rejstříku škol a školských zařízení (2025) nejčastěji vyskytují v Jihomoravském kraji, nechyběl však ani prostor pro volnou odpověď respondentů.

Nejčastěji uváděnými směry byly Lesní mateřské školy, které znalo 46 % respondentů. Jako druhou nejznámější uváděli respondenti Montessori pedagogiku s 44 %. Významné povědomí měly respondenti také o přístupu Daltonský plán (39 %) a Začít spolu (39 %). Další alternativní směry, jako je Zdravá škola (38 %) a Waldorfská pedagogika (9 %), byly známy menší části respondentů.

Nízké povědomí o waldorfské pedagogice může souviset s jejím omezeným rozšířením v rámci Jihomoravského kraje. Lze říct, že učitelky tradičních mateřských škol Jihomoravského kraje znají alternativní směry, které se nejčastěji vyskytují v Jihomoravském kraji, přičemž největší povědomí je spojeno s Lesními mateřskými školami a Montessori pedagogikou.

DVO2: Jaké jsou výhody alternativního vzdělávání z pohledu učitelů tradičních mateřských škol Jihomoravského kraje?

Při tvorbě dotazníku byly jednotlivé výhody, které jsou nabízeny respondentům, inspirovány odbornou literaturou. Respondenti měli možnost vybrat z předem nabídnutých výhod, které reflektují klíčové principy alternativních vzdělávacích přístupů, zároveň měli možnost doplnit svůj vlastní názor.

Nejčastěji uváděné výhody alternativního vzdělávání z pohledu učitelů tradičních mateřských škol Jihomoravského kraje byla podpora přirozeného vývoje dítěte, kterou označilo 77 % učitelů. Dále možnost přizpůsobení vzdělání individuálním potřebám dítěte (71 %) a podpora kreativity a samostatnosti (70 %).

Dalšími významně hodnocenými výhodami bylo větší zapojení rodičů do výchovně vzdělávacího procesu, posilování vztahu mezi dítětem a učitelem, flexibilita vzdělávacího programu a přátelské prostředí bez stresu a direktivy. Neméně opomíjeným byl individuální přístup k dětem, který je zároveň klíčovým principem všech uvedených alternativních vzdělávacích přístupů.

Lze konstatovat, že učitelky tradičních mateřských škol Jihomoravského kraje vnímají alternativní vzdělávání jako způsob pro vytvoření respektujícího a svobodného prostředí, kde je každé dítě respektováno.

DVO3: Jaké jsou nevýhody alternativního vzdělávání z pohledu učitelů tradičních mateřských škol Jihomoravského kraje?

Jak je již uvedeno u předchozí otázky, při tvorbě dotazníku byly navrhované nevýhody inspirovány odbornou literaturou, a ani zde nebyla opomíjena možnost vlastní odpovědi respondentů.

Mezi nejčastěji uváděné nevýhody alternativního vzdělávání z pohledu učitelů tradičních mateřských škol Jihomoravského kraje patří nedostatečná připravenost dětí na tradiční školní systém, to uvedlo 32 % učitelů. Toto zjištění ukazuje na obavy spojené s tím, že alternativní přístupy, které jsou zaměřené na individuální tempo, volnější organizaci nebo větší samostatnost dětí, jim nemusí poskytovat potřebné dovednosti pro hladký přechod do tradičního školního prostředí mateřské nebo základní školy.

Další zmiňovanou nevýhodou byl nedostatek materiálních podmínek (32 %), který se týká vybavení tříd, dostupnosti pomůcek a úprav prostor, které jsou potřebné pro efektivní realizaci alternativních metod. Zejména se to týká nedostatku finančních prostředků mateřských škol (27 %), vyšší náročnosti na přípravu učitelů (31 %) či nedostatečnému proškolení pedagogických pracovníků.

Závěrem lze říci, že i když většina učitelů tradičních škol Jihomoravského kraje shledává alternativní přístupy jako přínosné, uvědomují si i nevýhody, které alternativní vzdělávání přináší.

DVO4: Zavádí učitelé tradičních mateřských škol Jihomoravského kraje do své praxe prvky alternativního vzdělávání?

48 % učitelů tradičních mateřských škol Jihomoravského kraje uvedlo, že prvky alternativního vzdělávání pravidelně nebo občasně zařazuje do každodenní pedagogické praxe.

Mezi alternativními prvky, které do své praxe zařazují, byly nejčastěji zmiňovány prožitkové učení a venkovní vzdělávání (91 %), individuální přístup k dítěti (90 %), spolupráce s rodiči (78 %) a centra aktivit (75 %).

Nad tím, zda do své pedagogické praxe alternativní prvky zavede uvažuje dalších 36 % učitelů, což poukazuje na poměrně velký zájem o inovativní metody.

Přesto 16 % učitelů uvedlo, že do své praxe alternativní prvky nezavádí a ani to neplánují. Na základě zjištěných dat, lze říct, že i v prostředí tradičních mateřských škol je zřejmé zalíbení v alternativních přístupech.

6 DISKUSE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V této části bakalářské práce porovnám výsledky dotazníkového šetření s odbornou literaturou, která je uvedena v teoretické části bakalářské práce. V závěru kapitoly se zároveň věnuji doporučení pro praxi.

Výsledky dotazníkového šetření ukázaly, že většina učitelů tradičních mateřských škol v Jihomoravském kraji vnímá alternativní vzdělávání pozitivně a pravidelně nebo občasně jej zařazuje do své pedagogické praxe. Nejčastěji zařazují individuální přístup k dětem nebo podporují samostatnost a odpovědnost za své úkoly.

Tento trend je v souladu s literaturou, která zdůrazňuje význam individuálního přístupu, podpory autonomie a aktivního zapojení dětí do vzdělávacího procesu. (Švarcová, 2018).

Přesto, že převládá pozitivní vnímání alternativních metod, jsou z výzkumu patrné nevýhody, které se týkají náročnosti zařazení alternativních metod a nedostatečných materiálních podmínek.

Toto zjištění koresponduje s poznatky Koťátkové (2014), která zmiňuje náročnost implementace alternativních metod do tradičních mateřských škol.

Doporučení pro praxi

Z výsledků výzkumu jsem vyvodila doporučení pro praxi. Tato bakalářská práce může být užitečná všem učitelkám tradičních mateřských škol, které chtějí do své praxe zařadit prvky alternativního vzdělávání a nejsou si jisty, zda je toto rozhodnutí správné. Navíc by mohly prostřednictvím této bakalářské práce obohatit své dosavadní zkušenosti s alternativními směry.

V mateřských školách by se stále mělo zvyšovat podvědomí o alternativních přístupech prostřednictvím odborných školeních či exkurzí do mateřských škol se specializací na alternativní směry.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zaměřila na názory učitelů tradičních mateřských škol v Jihomoravském kraji na alternativní vzdělávání. Cílem práce bylo zjistit, jaký názor mají učitelé tradičních mateřských škol na alternativní vzdělávání, které z nejčastěji se vyskytujících alternativních vzdělávacích směrů učitelé znají, jak vnímají jejich přínosy a nevýhody a zda alternativní přístupy zařazují do své pedagogické praxe, popřípadě které prvky alternativního vzdělávání využívají.

Teoretická část představila tradiční a alternativní předškolní vzdělávání, s důrazem na vybrané alternativní směry, které se nejčastěji vyskytují v Jihomoravském kraji. Součástí teoretické části byla také komparace tradičního a alternativního předškolního vzdělávání, která poskytla východiska pro dotazníkové šetření v praktické části.

Praktická část byla realizována formou kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 213 učitelů tradičních mateřských škol z Jihomoravského kraje, přesněji z okresů Brno-venkov, Vyškov a Blansko. Výsledky ukázaly, že většina respondentů vnímá alternativní vzdělávání pozitivně, nejčastěji je oceňována podpora autonomie, rozvoje kreativity, individuality a respektu k přirozenému tempu každého dítěte. Přesto, někteří respondenti zmiňují i možné nevýhody, jako je například větší náročnost na přípravu pedagoga a organizaci.

Práce ukázala, že alternativní přístupy nacházejí své místo i v tradičních mateřských školách, zejména prostřednictvím začleňování prožitkového učení, individuálního přístupu k dětem a spolupráce s rodiči.

Omezením výzkumu bylo zaměření pouze na jeden kraj České republiky. Přesto považují získané výsledky za přínosné. Do budoucna by bylo vhodné zaměřit další výzkum například na porovnávání různých krajů České republiky nebo konkrétní dopady využívání alternativních prvků na školní připravenost dětí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Aljabreen, H. (2020). Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A Comparative Analysis of Alternative Models of Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood*, 52, 337–353. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s13158-020-00277-1>
- Bečvářová, Z. (2003). *Současná mateřská škola a její řízení*. Portál.
- Beranová, D., Divinská, L., Dvořáková, H., Havlínová, M., Havlová, J., Kotoučková, A., Lacinová, I., Parmový, L., Petrasová, N., Rajdlová, J., Sedláčková, H., Svobodová, J., Syslová, Z., Šprachtová, L., Šromotová, M., Štěpánková, L., Vencálková, E., & Waszková, A. (2008). *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. (3., aktualizované vydání). Portál.
- Gardošová, J., & Dujková, L. (2003). *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Portál.
- Kohout, K. (2007). *Základy obecné pedagogiky*. Univerzita Jana Amose Komenského Praha.
- Koťátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Grada.
- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. (2., rozšířené a aktualizované vydání). Grada.
- Lee, A., Lo, A., Keung, M., Kwong, Ch., & Wong, K. (2019, August 13). *Effective health promoting school for better health of children and adolescents: indicators for success*. BMC Public Health. <https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-019-7425-6>
- Lukášová, H. (2013). *Cesty k pedagogice obratu*. Ostravská Univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido.
- Marshall, C. (2017, October 27). *Montessori education: a review of the evidence base*. npj Science of Learning. <https://www.nature.com/articles/s41539-017-0012-7>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. <https://msmt.gov.cz/file/56051/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2025). *Rejstřík škol a školských zařízení*. <http://rejskol.msmt.cz/>

Poche Kargerová, J., Chalupová, R., & Kreislová, Z. (2019). *Spolupráce s rodinou a komunitou v programu Začít spolu*. Pasparta Publishing, s. r. o.

Průcha, J. (2004). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. (2., aktualizované vydání). Portál.

Průcha, J. (2009). *Přehled pedagogiky*. (3., aktualizované vydání). Portál.

Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. (6., aktualizované a doplněné vydání). Portál.

Průcha, J., & Kořátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Portál.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. (7., aktualizované a rozšířené vydání). Portál.

Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. (2., rozšířené a aktualizované vydání). Grada.

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

Vošahlíková, T. (2010). *Ekoškolky a Lesní mateřské školy: praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. Ministerstvo životního prostředí.

Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2004). <https://msmt.gov.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-1-2024>

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

Zimmelová, V., Vlkounová, T., Laláková, A., Březinová, M., Passerin, J., Kůsová, K., & Vostradovská, T. (2014). *Standardy kvality Lesních mateřských škol*. Asociace lesních mateřských škol.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
HVC	Hlavní výzkumný cíl
DVC	Dílčí výzkumný cíl
DVO	Dílčí výzkumná otázka

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Nejvyšší dosažené vzdělání	34
Graf 2 Délka pedagogické praxe	35
Graf 3 Znalost alternativních směrů	36
Graf 4 Zdroj informací o alternativních přístupech	37
Graf 5 Přínos alternativních přístupů	38
Graf 6 Jaké výhody alternativní přístupy přinášejí	39
Graf 7 Nejdůležitější výhody alternativních přístupů	40
Graf 8 Jaké nevýhody alternativní přístupy přinášejí	41
Graf 9 Nejdůležitější nevýhody alternativních přístupů	42
Graf 10 Využívání alternativního vzdělávání v praxi	43
Graf 11 Nejčastěji využívané prvky alternativního vzdělávání	44
Graf 12 Co by napomohlo většímu užívání alternativních prvků v praxi	45
Graf 13 Hodnocení podpory ze strany vedení školy při zavádění alternativních přístupů	46

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jsem studentkou 3. ročníku studijního programu Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníkového šetření k bakalářské práci, jejímž cílem je zjistit názory učitelů tradičních mateřských škol v Jihomoravském kraji na alternativní vzdělávání.

Vaše odpovědi jsou zcela anonymní a budou použity výhradně pro účely bakalářské práce. Vyplnění dotazníku Vám zabere přibližně 5 až 10 minut.

Předem děkuji za Vaši ochotu a spolupráci.

1. Jaké je Vaše pohlaví:

☐ Žena

☐ Muž

2. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

☐ Středoškolské s pedagogickým zaměřením

☐ Vyšší odborné pedagogické

☐ Bakalářské pedagogické

☐ Magisterské pedagogické

3. Jaká je délka Vaší praxe v mateřské škole?

☐ Méně než 1 rok

☐ 1-5 let

☐ 6-10 let

☐ Více než 10 let

4. Které z následujících alternativních vzdělávacích přístupů znáte? (Možné více odpovědí)

☐ Montessori

☐ Daltonský plán

☐ Zdravá škola

☐ Začít spolu

☐ Lesní škola

☐ Jiné: _____

5. Jak jste se o těchto přístupech dozvěděl/a? (Možné více odpovědí)

☐ Studium

☐ Odborné semináře/školení

☐ Média (knihy, internet, časopisy)

☐ Kolegové

☐ Jiné: _____

6. Jak hodnotíte přínos alternativních vzdělávacích přístupů pro rozvoj dětí v předškolním vzdělávání?

☐ Velmi přínosné

☐ Spíše přínosné

☐ Neutrální

☐ Spíše nepřínosné

☐ Vůbec nepřínosné

7. Jaké výhody podle Vás alternativní přístupy nabízejí? (Možné více odpovědí)

- ☐ Individuální přístup k dítěti
- ☐ Podpora kreativity a samostatnosti
- ☐ Flexibilní vzdělávací program
- ☐ Přátelské prostředí bez stresu
- ☐ Větší zapojení rodičů
- ☐ Podpora přirozeného vývoje dítěte
- ☐ Rozvoj sociálních dovedností skrze spolupráci
- ☐ Posílení vztahu dítě–učitel
- ☐ Možnost přizpůsobení vzdělávání tempu dítěte
- ☐ Jiné: _____

8. Jak důležitá je podle Vás výše uvedená výhoda individuální přístup k dětem?
Ohodnoťte na stupnici 1-5 (1 nejméně důležité, 5 nejvíce důležité).

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

9. Jak důležitá je podle Vás výše uvedená výhoda podpora kreativity a samostatnosti?
Ohodnoťte na stupnici 1-5 (1 nejméně důležité, 5 nejvíce důležité).

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

10. Jak důležitá je podle Vás výše uvedená výhoda flexibilní vzdělávací program?

Ohodnoťte na stupnici 1-5 (1 nejméně důležité, 5 nejvíce důležité).

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

11. Jak důležitá je podle Vás výše uvedená výhoda přátelské prostředí bez stresu?

Ohodnoťte na stupnici 1-5 (1 nejméně důležité, 5 nejvíce důležité).

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

12. Jak důležitá je podle Vás výše uvedená výhoda větší zapojení rodičů? Ohodnoťte na stupnici 1-5 (1 nejméně důležité, 5 nejvíce důležité).

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

13. Jak důležitá je podle Vás výše uvedená výhoda podpora přirozeného vývoje dítěte?

Ohodnoťte na stupnici 1-5 (1 nejméně důležité, 5 nejvíce důležité).

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

14. Jak důležitá je podle Vás výše uvedená výhoda rozvoj sociálních dovedností skrze spolupráci? Ohodnoťte na stupnici 1-5 (1 nejméně důležité, 5 nejvíce důležité).

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

15. Jak důležitá je podle Vás výše uvedená výhoda posílení vztahu dítě–učitel?

Ohodnoťte na stupnici 1-5 (1 nejméně důležité, 5 nejvíce důležité).

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

16. Jak důležitá je podle Vás výše uvedená výhoda možnost přizpůsobení vzdělávání tempu dítěte? Ohodnoťte na stupnici 1-5 (1 nejméně důležité, 5 nejvíce důležité).

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

17. Jaké nevýhody vnímáte u alternativních přístupů? (Možné více odpovědí)

☐ Nedostatečná připravenost na tradiční školní systém

☐ Přílišná volnost a nedostatek disciplíny

☐ Vyšší nároky na učitele (příprava, organizace...)

☐ Nedostatek materiálních podmínek

☐ Omezená dostupnost metodických materiálů

☐ Vyšší finanční náročnost na provoz mateřské školy

☐ Nejednotnost v hodnocení dětí

☐ Obtížnější začlenění dětí do tradiční školy

☐ Nedůvěra rodičů v alternativní přístupy

☐ Jiné: _____

18. Jak důležitá je podle Vás výše uvedená nevýhoda nedostatečná připravenost na tradiční školní systém? Ohodnoťte na stupnici 1-5 (1 nejméně důležité, 5 nejvíce důležité).

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

19. Jak důležitá je podle Vás výše uvedená nevýhoda přílišná volnost a nedostatek disciplíny? Ohodnoťte na stupnici 1-5 (1 nejméně důležité, 5 nejvíce důležité).

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

20. Jak důležitý je podle Vás výše uvedená nevýhoda vyšší nároky na učitele (příprava, organizace...)? Ohodnoťte na stupnici 1-5 (1 nejméně důležité, 5 nejvíce důležité).

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

21. Jak důležitý je podle Vás výše uvedená nevýhoda nedostatek materiálních podmínek? Ohodnoťte na stupnici 1-5 (1 nejméně důležité, 5 nejvíce důležité).

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

22. Jak důležitý je podle Vás výše uvedená nevýhoda omezená dostupnost metodických materiálů? Ohodnoťte na stupnici 1-5 (1 nejméně důležité, 5 nejvíce důležité).

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

23. Jak důležitý je podle Vás výše uvedená nevýhoda vyšší finanční náročnost na provoz mateřské školy? Ohodnoťte na stupnici 1-5 (1 nejméně důležité, 5 nejvíce důležité).

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

24. Jak důležitý je podle Vás výše uvedená nevýhoda nejednotnost v hodnocení dětí? Ohodnoťte na stupnici 1-5 (1 nejméně důležité, 5 nejvíce důležité).

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

25. Jak důležitý je podle Vás výše uvedená nevýhoda Obtížnější začlenění dětí do tradiční školy? Ohodnoťte na stupnici 1-5 (1 nejméně důležité, 5 nejvíce důležité).

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

26. Jak důležitý je podle Vás výše uvedená nevýhoda nedůvěra rodičů v alternativní přístupy? Ohodnoťte na stupnici 1-5 (1 nejméně důležité, 5 nejvíce důležité).

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

27. Využíváte ve své pedagogické praxi některé prvky alternativních vzdělávacích přístupů?

☐ Ano, pravidelně

☐ Ano, občas

☐ Ne, ale zvažují to

☐ Ne, a neplánuji to

28. Pokud využíváte prvky alternativních přístupů, které využíváte nejčastěji? (Možné více odpovědí)

☐ Individuální přístup k dětem

☐ Centrum aktivit

- ☐ Manipulační a smyslové pomůcky
- ☐ Prožitkové učení a venkovní výuka
- ☐ Umělecké a dramatické aktivity
- ☐ Spolupráce s rodiči na vzdělávání dětí
- ☐ Jiné: _____

29. Co by Vám pomohlo k širšímu využití alternativních přístupů ve Vaší praxi? (Možné více odpovědí)

- ☐ Více odborných školení
- ☐ Podpora vedení školy
- ☐ Výměna zkušeností s kolegy
- ☐ Lepší materiální vybavení
- ☐ Lepší dostupnost didaktických pomůcek
- ☐ Možnost finanční podpory při zavádění alternativních metod
- ☐ Jiné: _____

30. Jak hodnotíte podporu vedení školy při zavádění alternativních metod?

- ☐ Velmi podporující
- ☐ Spíše podporující
- ☐ Neutrální
- ☐ Spíše nepodporující
- ☐ Vůbec nepodporující

31. Souhlas se zpracováním údajů pro účely této bakalářské práce v anonymní podobě:

- ☐ Souhlasím